

Faculté des sciences de l'éducation

**Lutter contre l'attrition militaire par
l'optimisation du parcours éducatif :
un enjeu clé pour la PIM**

Auteur : GREGOIRE Hugues
Promoteur : LECAT Antoine
Lectrice : FROMONT Margot
Année académique 2025-2026

Remerciements

Avant toute chose, je souhaite exprimer ma profonde gratitude à mes parents, pour m'avoir offert une éducation à la fois ouverte, libre et bienveillante. Grâce à eux, j'ai appris très tôt la valeur de l'effort, du respect et de la curiosité intellectuelle. À la lumière du récit de vie réalisé lors de mon Master 1, j'ai pris encore davantage conscience de la richesse de cette éducation et de l'immense chance qui m'a été donnée. Je remercie chaleureusement Madame Geeroms pour la qualité de son humanisme, sa bienveillance et son écoute attentive, qui ont largement enrichi ma réflexion.

Je tiens ensuite à remercier ma famille, et plus particulièrement mon épouse ainsi que mes deux filles, pour leur patience, leur compréhension et leur soutien indéfectible. Elles ont fait preuve d'une grande bienveillance face aux nombreuses heures consacrées à mes projets professionnels, académiques et militaires, malgré les contraintes qu'impliquent mes engagements, souvent accaparants. Leur présence a été mon équilibre et ma motivation.

Mes remerciements s'adressent également à la Défense, qui m'a permis de réaliser un engagement militaire tardif, à un âge où cela semblait peu commun. Cette opportunité a représenté l'accomplissement d'une volonté ancienne, née à une époque où le service militaire n'existait plus, mais où la vocation demeurait. Cet environnement d'exigence, de loyauté et de dépassement de soi a profondément nourri ma réflexion tout au long de ce mémoire.

Je n'oublie pas mes formateurs et professeurs, tant dans le milieu scolaire que sportif, qui ont été, d'une manière ou d'une autre, le ciment de ma personnalité et de mon parcours professionnel. Chacun, à sa façon, a contribué à développer chez moi la rigueur, la persévérance et la passion pour la transmission, de l'école primaire à l'université.

Je tiens également à exprimer ma profonde reconnaissance à mon promoteur, monsieur Lecat, pour son accompagnement rigoureux, la pertinence de ses conseils et sa grande disponibilité tout au long de ce travail - y compris à des moments peu conventionnels en cette période de fêtes de fin d'année ! J'adresse également mes remerciements à ma lectrice, madame Fromont, pour l'attention portée à la lecture de ce travail et pour son regard éclairé.

Je tiens ensuite à exprimer ma profonde reconnaissance au Commandant Van Landeghem, qui m'a reçu à son département et a pris le temps de partager avec clarté et ouverture les résultats et les enseignements de son étude au sein de l'entité « Défense et Sécurité ». Mes remerciements s'adressent également au professeur Restaigne, de l'École Royale Militaire, pour la disponibilité qu'elle m'a accordée et pour la richesse de ses explications relatives à ses travaux de recherche, qui ont nourri de manière significative ma réflexion théorique.

Je tiens également à souligner l'accueil collaboratif et la grande disponibilité des cadres de la PIM du bataillon du génie d'Amay, dont l'appui a été déterminant pour la mise en œuvre et le bon déroulement de la démarche de terrain.

Ma reconnaissance va également aux candidats interrogés, qui ont accepté de partager avec sincérité leur vécu, leurs perceptions et leurs questionnements. Leur contribution a constitué un apport essentiel à la compréhension fine des mécanismes étudiés dans ce travail.

Enfin, j'adresse un remerciement particulier à plusieurs personnalités du monde militaire, dont le Général Esser, responsable de DGHR ainsi que le Colonel Hinnekens, représentant de l'entité « Défense et Sécurité », pour leur disponibilité, leur confiance et leur engagement constant dans la transmission de valeurs d'excellence, de rigueur et de persévérance.

Je tiens enfin à adresser une pensée à l'ensemble des personnes - collègues, camarades d'étude et proches - dont le soutien, les encouragements et les échanges ont accompagné ce travail, de près ou de loin. À toutes celles et ceux qui ont jalonné ce parcours : merci.

Note de l'auteur

Par souci de clarté et d'allègement de la lecture, le genre masculin est utilisé dans ce mémoire à valeur neutre. Ce choix rédactionnel ne reflète aucune intention discriminatoire et inclut, sans distinction, les personnes de tous genres.

Il est également précisé que l'auteur a eu recours, à titre d'appui rédactionnel, à des outils d'intelligence artificielle pour l'amélioration linguistique et la reformulation stylistique de certains passages. Ces outils n'ont en aucun cas servi à produire du contenu scientifique ou conceptuel.

L'intégralité des analyses, de la recherche documentaire, des interprétations et des conclusions présentées dans ce mémoire relève de la réflexion personnelle et du travail original de l'auteur.

Liste des abréviations et acronymes

AMDPS : Aspirant des Métiers de la Défense, de la Prévention et de la Sécurité

BEM : Breveté d'Etat-Major

CDT : Commandant (grade)

CESS : Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur

CFIM : Centres de Formation Initiale des Militaires

CIBE : Centre d'Instruction de Base et d'Ecolage

D&S : Défense & Sécurité

D&V : Defensie & Veiligheid

DGHR : Direction Générale Human Resources

ERC : Ecole Royale des Cadets

ERM : Ecole Royale Militaire

HFM : Human Factor and Medecine

FWB : Fédération Wallonie Bruxelles

LtCol : Lieutenant-Colonel (grade)

PEQ : Parcours de l'Enseignement Qualification

PIM : Phase d'Initiation Militaire

RH : Ressources Humaines

SFMQ : Service Francophone des Métiers et des Qualifications

UAA : Unités d'Acquis et d'Apprentissages

Table des matières

INTRODUCTION.....	10
CHAPITRE I : Cadre contextuel.....	14
1.1 La Phase d'initiation Militaire : Description et enjeux dans le contexte militaire.....	14
1.1.1 Objectifs pédagogiques et finalités formatives.....	15
1.1.2 Contenu et déroulement de la formation.....	15
1.2 Dimension socio-éducative et enjeux contemporains	16
1.3 Spécificité des métiers militaires et leurs exigences.....	16
1.4 La professionnalisation des armées européennes et belges : un changement de paradigme	20
1.5 Recrutement, fidélisation et attrition dans les armées professionnelles ...	21
1.6 Désenchantement, ajustement et attrition en formation militaire.....	22
1.7 Socialisation organisationnelle et contrat psychologique en contexte	23
1.8 De l'Ecole Royale des Cadets à l'AMDPS : continuité et rupture dans la préparation scolaire à la carrière militaire	25
1.8.1 L'option AMDPS : cadre et évolution.....	26
1.8.2 Le SFMQ : un référentiel professionnel intégratif et exigeant.....	26
1.8.3 Une cohérence professionnelle exigeante	27
1.8.4 Un niveau de préparation physique structuré.....	27
1.8.5 Le PEQ : un cadre organisationnel transformant le rapport à l'effort et au temps d'apprentissage	28
1.8.6 Un passage quasi automatique de la cinquième à la sixième année : implications psychologiques et institutionnelles	28
1.8.7 Effets sur les comportements scolaires : ajustement stratégique et rapport différé à l'effort.....	28
1.9 Conclusion : une architecture curriculaire prometteuse, travaillée par des tensions structurantes	29
CHAPITRE II : Cadre théorique.....	31
2.1 Projet HFM 21-05 : « Leaving is the only way out ? Voluntary attrition among the Belgian armed forces. A multimethod analysis », Delphine Resteigne (promotrice) et Lise Blokerije (chercheuse), 2012-2026.....	31

2.2 Méthodologie envisagée.....	32
2.2.1 Cadre d'analyse et enjeux stratégiques	32
2.3 Axes de travail spécifiques	32
2.4 Limites et points de vigilance.....	33
2.5 Résultats de l'étude du professeur Resteigne	34
2.6 Etude du major de Reu	40
2.7 Source de candidats pour l'année 2023	41
2.8 Apports empiriques du mémoire du major de Reu : une comparaison D&V/autres candidats.....	42
2.8.1 Une préparation qui structure la motivation et réduit les abandons.....	42
2.8.2 Un avantage net sur les performances physiques.....	43
2.8.3 Des performances cognitives comparables	43
2.8.4 Des résultats différenciés selon les catégories (volontaires/Soff/Off).....	43
2.9 D&V comme protection contre l'attrition : résultats qualitatifs.....	44
2.9.1 Une meilleure anticipation du choc militaire	44
2.9.2 Une intégration plus rapide dans la culture militaire	44
2.9.3 Une motivation initiale très élevée.....	44
2.9.4 Signes préliminaires d'une réduction de l'attrition	44
2.10 Discussion : en quoi la filière constitue-t-elle une préparation pré-PIM ? ...	45
2.10.1 Sur le plan physique : un avantage net et démontré.....	45
2.10.2. Sur le plan psychosocial : une protection contre l'incompréhension et le choc culturel	45
2.10.3 Sur le plan cognitif : une zone à renforcer	45
2.11 Conclusion générale : une filière prometteuse mais à consolider.....	46
2.12 Bilan de l'étude DGHR par le CDT Van Landeghem	46
2.12.1 Données générales de participation.....	46
2.12.2 Orientation professionnelle	47
2.13 Résultats au processus de sélection	48
2.13.1. Moins d'abandons et meilleure adéquation des profils	48
2.13.2 Taux d'aptitude et d'incorporation	48
2.14 Performances en formation initiale	49
2.15 Conclusion de la partie théorique	49

CHAPITRE III : méthodologie	51
3.1 Choix de la recherche qualitative	51
3.1.1 Introduction et objectifs de l'étude qualitative.....	52
3.2 Choix de l'échantillon	52
3.2.1 Justification des variables pour la présentation de l'échantillon ..	54
3.3 Collecte des données	56
3.3.1 Elaboration et usage du guide d'entretien	56
3.3.2 Déroulement des entretiens	57
3.3.3 Evolution du guide en cours de collecte.....	57
3.3.4 Considérations éthiques et confidentialité.....	57
3.4 Traitement, analyse des données et codage	58
3.4.1 Retranscription des entretiens	58
3.4.2 Démarche générale d'analyse.....	59
3.4.3 Codage des données et construction des catégories	59
3.4.4 Analyse verticale et analyse horizontale	60
3.4.5 Saturation des catégories et robustesse de l'analyse	60
3.4.6 Qualité et crédibilité de l'analyse	61
CHAPITRE IV : Stratégies d'amélioration pour réduire l'attrition.....	62
4.1 Introduction	62
4.2 Représentations initiales de la PIM et sentiment de préparation.....	62
4.3 Le choc physique de l'entrée en formation	63
4.4. Fatigue cumulative et impact sur les apprentissages	64
4.5. Adaptation psychologique et gestion de la pression.....	64
4.6 Décalage entre attentes et réalité vécue.....	65
4.7 Cohésion de groupe et dynamiques collectives.....	65
4.8 Ressources mobilisées et stratégies de persévérance	66
4.9 Synthèse analytique des résultats	66
4.9.1 Articulation avec les travaux du professeur Resteigne.....	67
CHAPITRE V :	68
5.1 Apports spécifiques de l'étude au regard des résultats empiriques	68

5.2 Génération Z, attentes initiales et désenchantement précoce	68
5.3 Communication institutionnelle et construction des représentations	69
5.4 Comparaison implicite avec d'autres modèles de communication (cas français).....	69
5.5 Préparer plutôt que sélectionner : implications éducatives	69
5.6 Portée institutionnelle et limites	70
 CONCLUSION GENERALE	 71
 BIBLIOGRAPHIE	 73
 ANNEXES	 83

INTRODUCTION GENERALE

L'attrition du personnel, à toutes les étapes du cycle de vie professionnel, constitue un triple fardeau pour l'organisation : humain, structurel et financier. Elle fragilise la fiabilité des dispositifs de planification des ressources humaines, génère des coûts importants en matière de recrutement et de formation, et affecte la cohésion interne des cadres de formation professionnelle. La prévalence de ce phénomène est mise en évidence par les données institutionnelles de la Défense. Ainsi, des taux de désengagement significatifs sont observables dès la phase d'intégration initiale, atteignant près de 10 % au sein de la catégorie des volontaires. À plus long terme, plus de 30 % des volontaires quittent l'institution après un an de service, tandis que ce taux est d'environ 20 % pour les sous-officiers. Ces statistiques mettent en lumière une contrainte opérationnelle majeure pour les autorités de la Défense (Courtial, 2022), chaque perte de fonction représentant non seulement un déficit budgétaire mesurable, mais également une rupture dans la continuité des processus éducatifs et formatifs qui structurent l'institution.

Au-delà de ses effets internes, l'attrition militaire soulève des enjeux sociétaux plus larges. Dans un contexte sécuritaire en constante évolution, l'armée doit préserver sa capacité opérationnelle, assurer la disponibilité de ses forces et fidéliser son personnel. Lorsque les recrues quittent la formation, c'est la promesse capacitaire elle-même qui se trouve fragilisée. Dans la perspective de Dubet (1994), l'abandon peut s'analyser moins comme un échec individuel que comme une désillusion née du décalage entre l'idéalisation de la profession, les attentes normatives associées et l'expérience concrète du parcours de formation. Bien que motivé et déterminé à l'entrée, le candidat peut ainsi être déstabilisé par un « choc du réel » inattendu (Hughes, 1958, Resteigne, 2010). Dans ce contexte, se pose la question suivante : comment la préparation éducative préalable à l'entrée en formation peut-elle contribuer à atténuer ce choc, renforcer la résilience des recrues et, in fine, réduire l'attrition ? Plus précisément, quel rôle joue une forme de préparation structurée -incluant dispositifs préparatoires, stages, modules d'orientation ou options spécifiques - dans la durabilité de l'intégration au sein de la formation militaire ?

Problématique, hypothèses et cadre théorique

La littérature scientifique met en évidence différents types de décalages vécus par les nouvelles recrues lors de leur entrée en formation militaire. Le « choc du réel » (Jobert, 1985) désigne la confrontation parfois brutale entre des représentations idéalisées du métier - construites autour de valeurs institutionnelles telles que la camaraderie, le dépassement de soi ou l'héroïsme, telles qu'elles sont mises en avant dans les supports officiels de communication de la Défense (Défense Belgique, 2022) - et la réalité quotidienne de l'instruction, marquée par la discipline, la fatigue et une hiérarchie rigoureuse. Cette confrontation initiale peut engendrer une dissonance cognitive (Festinger,

1957), caractérisée par un conflit entre les croyances et attentes du candidat et l'expérience effectivement vécue sur le terrain. Lorsque cette dissonance n'est pas régulée, elle peut conduire à une désillusion progressive, voire à une rupture motivationnelle se traduisant par un désengagement vis-à-vis de la formation.

Les travaux en psychologie de l'éducation, et plus largement ceux relatifs à la socialisation et à l'ajustement professionnel, soulignent l'importance d'anticiper le processus d'entrée dans le métier par une clarification explicite des contraintes et des réalités pragmatiques de la fonction dès les premières étapes du recrutement (par ex. Wanous, 1977). L'adoption d'un cadre théorique articulant les apports de la cognition sociale (Bandura, 2003) et des théories de l'autodétermination (Vallerand, 1997) vise ainsi à doter le stagiaire d'un entraînement mental favorisant l'autorégulation, la motivation et la persévérance. Une telle approche contribue à renforcer la capacité des recrues à faire face aux difficultés et aux obstacles inhérents au parcours de formation.

Dans cette perspective, une préparation préalable structurée apparaît comme un médiateur essentiel entre la représentation anticipée du métier et l'expérience concrète de la formation. Ce rôle de transition cognitive peut être assuré par divers dispositifs, tels que des modules d'information réalistes, des immersions progressives, des stages préparatoires ou encore des options scolaires thématiques. Initiée en amont de l'incorporation, cette démarche vise à préparer mentalement l'apprenant et à soutenir sa capacité d'adaptation face aux exigences de la formation militaire.

Le rôle du « pré-parcours éducatif »

En sciences de l'éducation, la réussite des parcours de formation repose en grande partie sur la progressivité des apprentissages et sur l'alignement entre attentes, compétences et dispositifs de soutien. Le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) souligne l'importance de cycles intégrant expérience, réflexion, conceptualisation et expérimentation. De son côté, Vygotski (1997) met en évidence le rôle de la zone proximale de développement, au sein de laquelle l'apprenant progresse grâce à un soutien temporaire, conceptualisé sous la notion de *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976). Dans la même logique, Biggs (1996) développe le principe d'alignement constructif, selon lequel les activités d'apprentissage, les évaluations et les attentes institutionnelles doivent être cohérentes afin de favoriser la réussite.

Appliquée au contexte militaire, une formation initiale perçue comme trop abrupte ou insuffisamment progressive peut générer une surcharge pour certaines recrues. À l'inverse, un pré-parcours éducatif permet au nouvel arrivant de se familiariser progressivement avec les exigences physiques, cognitives et hiérarchiques du milieu militaire, favorisant une acculturation graduelle. Cette logique de progressivité s'inscrit dans les principes de l'échafaudage pédagogique décrits notamment par Bruner (1966) et repris par Roegiers (2010), selon lesquels l'apprentissage gagne en efficacité lorsqu'il est structuré en paliers successifs adaptés au niveau initial de l'apprenant.

Des dispositifs comparables, parfois qualifiés d'« écoles préparatoires militaires », traduisent concrètement ces principes dans certains systèmes de formation. En France, par exemple, la formation générale initiale des engagés volontaires est dispensée au sein des Centres de Formation Initiale des Militaires du rang (CFIM) sur douze semaines, incluant une intégration progressive articulée autour de phases distinctes. Cette organisation, explicitement fondée sur le principe de progressivité, s'inscrit pleinement dans les logiques d'étayage pédagogique.

Facteurs d'attrition : pédagogiques, organisationnels et individuels

L'attrition résulte de l'interaction de multiples facteurs. Sur le plan individuel, elle est influencée par le niveau d'engagement initial, la motivation, le sentiment d'auto-efficacité, la résilience personnelle et la capacité d'adaptation au stress. L'abandon survient fréquemment lorsque la pression devient trop importante, notamment en l'absence de soutien psychologique ou de stratégies d'adaptation appropriées (Bandura, 2003 ; Tinto, 1993). Sur le plan pédagogique, un rythme excessif, une surcharge cognitive, un manque de feedback formatif ou une supervision peu différenciée peuvent accentuer les difficultés rencontrées par les recrues. Enfin, des facteurs institutionnels et organisationnels - tels que des infrastructures austères, une hiérarchie perçue comme rigide ou des contraintes logistiques - contribuent également au phénomène. Parmi ces dimensions, la phase préparatoire précédant l'entrée en formation constitue une fenêtre d'intervention stratégique susceptible d'atténuer les effets négatifs des autres facteurs, notamment ceux liés aux exigences physiques, à la charge psychologique, à la confrontation aux normes institutionnelles et aux dynamiques collectives, analysés plus loin dans ce travail.

Apport de la préparation antérieure : hypothèses de travail

À partir de ce cadre, deux hypothèses principales sont formulées. Premièrement, une préparation antérieure structurée - incluant immersions progressives, modules d'information réalistes, stages jeunes ou options scolaires spécifiques - contribue à réduire le « choc du réel » et à renforcer la résilience des recrues, diminuant ainsi les risques de décrochage en début de formation. Deuxièmement, cette préparation contribue à une meilleure adéquation entre les profils des candidats et les exigences de la formation, en favorisant une prise de conscience progressive des réalités du métier militaire. Elle permet ainsi d'anticiper certaines difficultés, de proposer des dispositifs de soutien ciblés et, lorsque nécessaire, d'envisager des réorientations en amont de l'incorporation, dans une perspective de réduction de l'attrition subie.

Pour répondre à ces hypothèses, ce mémoire s'articule en plusieurs étapes complémentaires : il s'ouvre par un cadre théorique et une revue de la littérature consacrés à l'attrition en formation militaire, aux modèles d'engagement et de persévérance, ainsi qu'aux approches pédagogiques mobilisables dans une logique de préparation en amont. La méthodologie de recherche est ensuite présentée, combinant une approche

qualitative et l'exploitation de données quantitatives institutionnelles, avant l'analyse et la discussion des résultats. Enfin, le travail débouche sur des propositions opérationnelles et des recommandations à destination de la Défense, visant à concevoir un dispositif de pré-préparation éducative susceptible de contribuer à la réduction de l'attrition.

En conclusion, nous reviendrons sur l'apport potentiel de ce travail pour la Défense, pour les sciences de l'éducation et pour la société : en renforçant la durabilité des parcours militaires, ce mémoire entend contribuer à un éclairage renouvelé sur l'articulation entre formation, éducation et engagement.

CHAPITRE I : Cadre contextuel

Sur le plan réglementaire, la PIM relève du Centre d'Instruction de Base et d'Ecolage (CIBE) et des écoles militaires telles que le Campus de Saffraanberg ou l'École Royale Militaire (ERM). Il est à noter que les unités peuvent également s'occuper des PIM. Elle est mentionnée dans les dispositifs officiels de recrutement et d'instruction de la Défense.

La PIM est une formation initiale obligatoire pour tout candidat soldat, sous-officier ou officier, visant à initier le personnel à la vie militaire et aux fondamentaux du métier des armes.

Les références réglementaires suivantes encadrent les objectifs pédagogiques, les conditions d'évaluation et les compétences requises pour la validation de cette phase de formation.

L'arrêté royal du **7 novembre 2013** fixe le statut des militaires du cadre actif et précise notamment les droits, devoirs et obligations liés à l'engagement, constituant le cadre institutionnel général de la formation initiale.

L'arrêté ministériel du **11 mars 2005** définit les modalités de formation et d'évaluation des candidats militaires, en encadrant les critères de réussite, les exigences minimales et les procédures d'appréciation des compétences au cours du parcours de formation.

Enfin, le décret du **30 mars 2001** relatif à la formation à la sécurité et à la discipline dans les établissements militaires d'instruction précise les principes de discipline, de sécurité et de comportement attendus des recrues, éléments centraux dans le processus d'acculturation militaire.

1.1 La Phase d'Initiation Militaire : Description et enjeux dans le contexte militaire

La PIM constitue la première étape du parcours de formation du militaire. Elle marque la transition entre le statut civil et l'intégration dans la structure hiérarchique militaire. Plus qu'une simple période d'adaptation, elle représente une phase éducative intensive, visant à transmettre les bases du métier de soldat, à inculquer la discipline et à forger l'identité militaire.

La PIM s'inscrit dans la logique de formation initiale définie par la Défense, conformément aux dispositions légales relatives au statut des militaires (Arrêté royal du 07 novembre 2013 relatif à la formation des candidats militaires du cadre actif) et à la structuration des programmes d'instruction militaire.

1.1.1 Objectifs pédagogiques et finalités formatives

La PIM vise à transformer un individu civil en militaire apte à servir dans les forces armées. Ce processus repose sur une triple dimension : axiologique, cognitive et physique.

- Dimension cognitive : acquisition des connaissances de base relatives à la sécurité, aux règlements militaires, au fonctionnement hiérarchique, à la lecture de cartes, aux premiers secours et à la manipulation d'armes.
- Dimension physique : développement de la condition physique, résistance au stress et discipline corporelle.
- Dimension axiologique : intégration des valeurs militaires fondamentales (respect, loyauté, camaraderie, esprit de corps, dépassement de soi).

La brochure d'accueil des candidats de la Défense décrit la PIM comme « permettre à un civil d'acquérir les connaissances de base d'un militaire grâce à une période d'instruction de 10 semaines (50 jours ouvrables) selon un régime d'internat du lundi matin au vendredi. Pour les réservistes, la PIM s'étend sur 2 semaines (10 jours ouvrables) » (Défense, 2024, p. 5).

Elle constitue ainsi un processus éducatif de socialisation, au cours duquel l'individu est amené à déconstruire progressivement son identité civile pour adopter les codes et les comportements propres à la communauté militaire, dans une dynamique d'enculturation et d'apprentissage situé (Bruner, 1996). Cette phase mobilise des stratégies pédagogiques spécifiques - telles que la formation immersive, la pédagogie de l'exemplarité et l'apprentissage expérientiel - qui s'inscrivent dans des modèles de formation en milieu contraint, tels que décrits par Roegiers (2010).

1.1.2 Contenu et déroulement de la formation

La PIM s'inscrit dans un régime correspondant à environ cinquante jours ouvrables, et s'inscrit dans un régime d'internat obligatoire, conformément aux dispositions réglementaires encadrant la formation initiale des militaires (arrêté ministériel du 11 mars 2005 ; arrêté royal du 7 novembre 2013).

Elle se déroule principalement dans les centres de formation suivants :

- CIBE Sud à Marche-en-Famenne ;
- CIBE Nord à Bourg-Léopold ;
- Campus Saffraanberg (pour les sous-officiers) ;
- ERM (pour les officiers).

Le programme de formation comprend notamment le maniement des armes et les règles de sécurité, les cours de drill, l'apprentissage des règlements militaires et de la déontologie, la formation physique et le développement du leadership, les exercices de tir réel et les activités tactiques, ainsi que la vie sur le terrain et la formation aux

premiers secours. Les recrues sont évaluées sur leurs performances physiques, leur attitude, leur discipline et leur capacité d'adaptation au collectif, selon des modalités définies par les textes réglementaires en vigueur.

1.2 Dimension socio-éducative et enjeux contemporains

D'un point de vue éducatif, la PIM dépasse la simple transmission de savoirs techniques. Elle s'inscrit dans une logique de socialisation institutionnelle, au cours de laquelle l'individu apprend à fonctionner dans un cadre hiérarchisé, à intérioriser progressivement les normes de l'institution et à développer un sens du devoir collectif.

Cette formation s'articule étroitement avec les enjeux d'attrition. Les données institutionnelles de la Défense mettent en évidence des taux de désengagement significatifs dès la phase d'intégration initiale, atteignant près de 10 % au sein de la catégorie des volontaires. À plus long terme, plus de 30 % des volontaires quittent l'institution après un an de service (Courtial, 2022).

Dans ce contexte, la PIM constitue un moment critique pour la rétention des recrues, ainsi qu'un levier majeur pour la prévention de l'attrition militaire.

1.3 Spécificité des métiers militaires et leurs exigences

Comme le rappellent Dubar et Tripier (1998), une profession regroupe des acteurs exerçant une activité spécialisée et reconnue, contribuant de manière indispensable à la cohésion et au fonctionnement du corps social.

La fonction militaire s'inscrit dans une catégorie professionnelle singulière, dont la spécificité dépasse celle d'un emploi ordinaire. Exercer le métier de militaire implique en effet une adhésion à un ensemble de valeurs, de devoirs et de contraintes qui excèdent les logiques classiques du marché du travail. Dans ce contexte, les militaires assument l'impératif principal : protéger les frontières territoriales et nationales, s'engager dans la coopération en matière de sécurité avec la communauté internationale, maintenir les intérêts stratégiques de l'État, tels que définis dans le Concept Général de la Politique Militaire de la Défense belge (ACMP–CGPM, Programme général 2019-2023).

Cette responsabilité confère à la société un droit légitime d'exiger des membres de la Défense un haut degré de compétence, de discipline et de loyauté. La singularité du métier réside également dans la nature de son autorité : le militaire agit exclusivement sous la responsabilité de l'État, seul détenteur du pouvoir de décision et de commandement. Le déploiement des forces armées relève ainsi d'une décision politique, encadrée par le Gouvernement et soumise au contrôle démocratique du Parlement (Belgique. (1994). *Constitution coordonnée du 17 février 1994*, art. 167. Moniteur belge). De cette configuration découlent trois dimensions constitutives de la profession de militaire :

- Une expertise technique et opérationnelle, fondée sur une formation spécifique et un savoir-faire propre aux métiers des armes.
- Une responsabilité éthique et institutionnelle, liée à la protection de la collectivité et à l'exercice de la force légitime.
- La légitimité démocratique découle du mandat confié par la nation et du contrôle politique exercé sur l'institution militaire.

Accomplir une mission militaire ne se résume pas à l'exécution d'un ordre. Elle implique l'intégration de normes, de valeurs, de responsabilités éthiques et de contraintes organisationnelles qui façonnent durablement l'identité professionnelle. Ainsi, chaque soldat doit cultiver une résistance au stress, tant psychologique que physique, pour maintenir ses facultés de discernement et de réponse en action. Le potentiel d'utilisation de la force confère une dimension éthique centrale à l'engagement militaire. Ce n'est qu'en utilisant les principes de nécessité, de proportionnalité et de légitimité qu'on peut envisager un acte militaire. De telles exigences confèrent une signification morale particulière à la décision du soldat, surtout lorsqu'elle doit être prise en urgence et dans des conditions de tension où la légalité, la sécurité personnelle et le succès de la mission peuvent entrer en conflit. Ce type de dilemme, inhérent à la pratique militaire, illustre la complexité d'un engagement où l'obéissance hiérarchique se conjugue avec la responsabilité individuelle et les valeurs humanistes propres à la profession (Beaume - Deschaux, 2012).

Les multiples professions militaires exigent des capacités physiques et mentales élevées, de l'adaptabilité et du dévouement. La profession militaire ne se limite pas à la vie en communauté, à la discipline ou à l'adaptation à des environnements parfois dangereux. Une formation continue, la collaboration et la compréhension de la technologie sont également essentielles. En plus de ces éléments mentionnés ci-dessous, un aspect clé de la profession militaire est les valeurs. Celles-ci peuvent être comprises comme des convictions profondes ou des idéaux partagés qui orientent les comportements attendus au sein de l'institution. Elles traduisent les principes fondamentaux qui inspirent l'action, structurent la cohésion et guident les décisions du personnel. Toute organisation repose sur un système de valeurs et de croyances partagées qui oriente les comportements, structure les relations et fonde la cohésion de l'ensemble (Crozier, 1977).

Ces valeurs se concrétisent à travers un ensemble de normes et de règles de conduite qui précisent la manière de les incarner au quotidien. Le système de valeurs de la Défense évolue par ailleurs en fonction du contexte sociétal et des réalités contemporaines dans lesquelles elle opère.

Parmi les repères essentiels qui constituent la base de cet "ADN organisationnel", on retrouve notamment le courage, la loyauté, l'intégrité, le respect, la fiabilité, la flexibilité, la confiance, le sens de l'intérêt général et le professionnalisme (Ministère de la Défense, *Les valeurs de la Défense - L'ADN de notre organisation*, Édition 01/2022).

Les forces armées reposent sur une base commune de compétences, de valeurs communes, d'exigences, cependant, elles sont divisées en un ensemble de multiples sous-composantes avec leurs propres particularités fonctionnelles, culturelles et opérationnelles. C'est un pluralisme structurel qui démontre la complexité au sein d'une organisation où plusieurs mondes professionnels sont à la fois situés et sous les mêmes objectifs : la défense des intérêts nationaux et la protection de la communauté. Comme le soutient Schein (2010), les organisations complexes contiennent généralement plusieurs sous-cultures, qui dépendent de la manière dont leurs actions se rapportent à leurs institutions, traditions et socialisation professionnelle. La Défense, comme d'autres groupes militaires modernes, reflète cette pluralité culturelle à travers ses composantes Terre, Mer, Air, Médicale et Cyber. Les travaux de Soeters, Winslow et Weibull (2006) nous rappellent que ces sous-cultures militaires ne sont pas contradictoires, mais complémentaires, avec différents schémas de risque, de technologie, de hiérarchie et de mission. C'est pour cette raison que la composante Terre adopte une approche unique de la cohésion de groupe et de l'action rapprochée et de la manœuvre au sol, visant à préserver la résilience physique du groupe. La composante Air apprécie la précision, la détermination et la capacité technique. La composante Navale est l'autonomie, la discipline et la gestion de l'isolement dans un environnement confiné. La partie Médicale combine l'intégrité scientifique avec un impératif humanitaire, tandis que la Cyber montre que la Défense s'adapte aux nouveaux paradigmes immatériels et numériques. Cette différenciation interne ne remet pas en cause l'unité du corps militaire ; elle en constitue au contraire la richesse. Comme le soulignent Dubar et Tripier (1998), la profession se définit aussi par la diversité coordonnée de ses acteurs, unis par un même système de valeurs et de normes partagées. Dans cette perspective, l'analyse des spécificités propres à chaque composante permet de mieux comprendre comment s'articulent, au sein de la Défense, l'unité institutionnelle et la pluralité fonctionnelle.

Tableau 1 : Spécificités des composantes de la Défense

Composante	Mission principale	Exigences et compétences clés	Culture professionnelle dominante	Enjeux contemporains
Terre	Assurer la maîtrise du terrain, la protection et la stabilisation des zones d'opération.	Endurance physique, esprit de cohésion, adaptation aux conditions extrêmes, tactique de terrain.	Culture du collectif, de la proximité et de la solidarité.	Maintenir la résilience et la cohésion face à la technicisation du champ de bataille.
Air	Garantir la supériorité aérienne et le soutien logistique ou humanitaire par voie aérienne.	Réactivité, précision, maîtrise technologique, gestion du stress en environnement critique.	Culture de la précision, du contrôle et de la performance.	Intégration des drones, de la cyber-défense et des systèmes automatisés.
Mer (Marine)	Assurer la sécurité maritime, la surveillance des côtes et les opérations navales multinationales.	Autonomie, rigueur disciplinaire, capacité à vivre et travailler en confinement prolongé.	Culture du devoir, de la rigueur et de la loyauté hiérarchique.	Adaptation aux enjeux climatiques et à la sécurité des voies maritimes.
Médicale	Garantir la santé, le secours et la continuité du service lors des opérations.	Compétences médicales de pointe, résilience émotionnelle, décision rapide en contexte instable.	Culture de la solidarité, de l'altruisme et de la responsabilité.	Gestion des crises sanitaires et médicales en théâtre d'opération.
Cyber	Protéger les infrastructures numériques et garantir la supériorité informationnelle.	Expertise en cybersécurité, veille stratégique, esprit d'analyse et agilité cognitive.	Culture de l'innovation, de la discrétion et de la technicité.	Cyberguerre, intelligence artificielle, souveraineté numérique.

1.4 La professionnalisation des armées européennes et belges : un changement de paradigme

La fin du service militaire obligatoire et la transition vers des armées professionnelles constituent l'une des transformations les plus profondes des institutions militaires contemporaines. En Europe occidentale, ce mouvement, amorcé dans les années 1990, a redéfini les modes de recrutement, de formation et de socialisation des militaires. L'Europe occidentale - à ce moment-là - se retirait lentement du modèle de conscription. Cette transformation structurelle a été introduite pour la première fois en Belgique en 1992, aux Pays-Bas en 1993, et enfin en France en 1996 (Moskos, Williams & Segal, 2000). Il a également été établi que cet alignement stratégique a contribué à mettre fin à l'ère de l'« armée de masse », directement héritée du 19^{ème} siècle (Boëne, 2003). Cette transformation, dès le début, construite dans la perspective de la logique géostratégique post-guerre froide et de la rationalisation budgétaire, a entraîné un changement profond dans la nature des liens et des interactions entre l'organisation militaire, l'appareil gouvernemental et le corps social. Boëne (2003) écrit que cette professionnalisation est un mouvement à deux faces : elle consiste en une sorte de rationalisation technologique des forces qui nécessite une main-d'œuvre mieux qualifiée et plus stable d'une part, et d'autre part un changement sociologique lié à l'affaiblissement du lien civil-militaire. L'armée n'est plus considérée simplement comme un lieu où tous les citoyens se rencontrent ou s'entraînent ; elle reste plutôt un espace professionnel régi par des considérations logiques de compétence, de performance et de contrat. Le passage de la conscription à l'armée professionnelle est un changement de paradigme qui reconfigure toutes les formes de scolarisation initiale. Le service militaire offrait aux cohortes une socialisation collective et largement partagée, tandis que la professionnalisation conduit à des trajectoires d'intégration fortement individualisées. Désormais, le volontaire est tenu d'intérioriser les normes axiologiques et les exigences comportementales directement au sein de la profession militaire. Ce poids repose davantage sur les épaules de l'individu, en l'absence du cadre collectif et symbolique qu'imposait le service obligatoire.

Cette personnalisation de l'engagement est, comme l'a observé Boëne (2003), l'un des facteurs qui rendent les nouvelles recrues facilement susceptibles au « choc de la réalité » lors de la première formation. Ce manque de préparation, ou de soutien social, est un facteur contributif à l'attrition précoce, en particulier chez les jeunes dont la préparation physique et psychologique est limitée. De ce point de vue, la PIM est caractérisée comme une réaction éclairée à cette transformation structurelle. En offrant une telle préparation en termes de préparation physique, sociale et mentale avant la participation, la PIM vise à apporter un sentiment de continuité de l'éducation de l'école à l'armée, autrefois complètement perdu avec la conscription. C'est également un moyen de mieux s'adapter à l'environnement militaire, de réduire la fatigue et d'accroître la capacité à supporter le stress, autant de processus reconnus pour développer l'endurance et la persévérance des jeunes recrues. L'analyse de Boëne (2003) met en lumière le contexte de l'institution dans lequel se pose le problème de l'attrition : les armées professionnalisées d'aujourd'hui doivent réexaminer leurs techniques de

formation et de socialisation si elles entendent préserver l'unité, l'énergie et la performance de la force. C'est cette tension entre logique professionnelle et problèmes éducatifs qui, cependant, est là où nous mettons la pertinence de la PIM comme un véritable outil d'intégration pour les jeunes à la Défense.

1.5. Recrutement, fidélisation et attrition dans les armées professionnelles

La professionnalisation des armées a profondément transformé les logiques de recrutement et de fidélisation du personnel militaire. Alors que la conscription garantissait un afflux régulier d'effectifs, le passage à une armée de métier a remplacé le recrutement volontaire au cœur de la dynamique institutionnelle. Cette mutation impose désormais de recruter, former et conserver des individus motivés et adaptés à un environnement exigeant, marqué par la technicité, la discipline et la disponibilité (Boëne, 2003).

Il est toutefois notable que ce modèle d'armée professionnelle révèle une difficulté croissante à garantir une stabilité démographique durable de ses effectifs. Les institutions militaires sont confrontées à une double contrainte stratégique et opérationnelle (Dandeker, 1998 ; Fredland & Gilroy, 1996 ; Moskos, 1991) :

- L'attractivité et la compétitivité : La nécessité d'attirer et de recruter des candidats qualifiés dans un environnement fortement concurrentiel avec le marché civil de l'emploi.
- Rétention et intégration : Les résiliations précoces tant dans la formation initiale qu'immédiatement après son achèvement doivent être réduites. Ces départs précoces, qui relèvent pleinement du concept d'attrition, constituent un problème significatif qui touche directement à l'économie (coût de remplacement), aux opérations (efficacité) et à la structure (cohésion de l'unité) des forces armées. Selon Boëne (2003), les causes de cette attrition sont multiples :
- Inadéquation entre les attentes des jeunes recrues et la réalité du métier militaire, souvent perçu comme plus contraignant qu'anticipé ("choc du réel") ;
- Préparation physique et psychologique insuffisante, entraînant une faible tolérance à la fatigue, au stress ou à la discipline collective ;
- Contraintes familiales et sociales incompatibles avec les exigences de disponibilité et de mobilité ;
- Difficultés d'adaptation au mode de vie militaire, aggravées par la disparition du cadre collectif que fournissait la conscription.

Ces constats sont cohérents avec les théories de la persistance dans l'éducation prônées par Tinto (1975, 1993) et Bean (1980), qui soutiennent que le degré de rétention dans une institution varie selon l'étendue de l'intégration académique, sociale et identitaire. En rapport avec le contexte militaire, ces approches indiquent que le processus de socialisation peut être efficace s'il dépend à la fois de la qualité de la formation

reçue et du sentiment d'appartenance à la communauté militaire. Ici, la PIM émerge comme un système critique de prévention et de soutien. Construire la résilience, la discipline et la préparation à l'effort avant d'entrer en formation initiale peut permettre d'anticiper les risques liés à l'attrition, car la formation préalable à l'entrée encourage des compétences physiques, psychologiques et comportementales positives. Ces éléments indiquent que la PIM, en tant que levier de motivation intrinsèque et de persévérance, s'inscrit dans la continuité des conclusions de Cabrera et al. (1993), qui soulignent l'importance du soutien institutionnel dans la réussite et la rétention des apprenants. En résumé, les armées professionnelles, qui sont désormais confrontées à la volatilité du recrutement et à la fragilité de l'engagement des jeunes, doivent mettre en avant une logique opérationnelle qui reflète une logique éducative. La tâche n'est plus de former des soldats compétents, mais des individus capables de persévérer, de s'adapter et de s'intégrer durablement dans une institution exigeante. Cette articulation entre préparation, socialisation et fidélisation constitue le cœur de la problématique de l'attrition militaire.

1.6 Désenchantement, ajustement et attrition en formation militaire

Les recherches en sciences de l'éducation et en psychologie du travail montrent que l'entrée dans les métiers à forte dimension vocationnelle - tels que l'enseignement, les soins ou le métier militaire - s'accompagne souvent d'un processus de désenchantement progressif. Ce phénomène se manifeste par une prise de distance entre l'idéal initial d'engagement et la réalité institutionnelle vécue, entraînant une perte de sens, une baisse de motivation et parfois une rupture de parcours (Demailly, 2008 ; Dubet, 2002 ; Huberman, 1989). Ce désenchantement ne se limite pas à la phase d'exercice professionnel : il peut apparaître dès la formation initiale, au moment où les apprenants sont confrontés à la rigueur, aux contraintes et aux contradictions du métier.

Dans le champ de l'enseignement, Maroy (2006) et Tardif (2013) ont mis en évidence que le désenchantement naît souvent d'une incongruence entre les valeurs personnelles de l'acteur et les normes institutionnelles. Les enseignants débutants, animés par une vocation de transmission et de bienveillance, découvrent des conditions de travail marquées par la surcharge, la complexité relationnelle et le manque de reconnaissance. De la même manière, dans le contexte militaire, les jeunes recrues motivées par l'esprit de corps, l'honneur ou le dépassement de soi découvrent un environnement hautement hiérarchisé, exigeant physiquement et émotionnellement, qui peut entrer en tension avec leurs représentations idéalisées du service (Bartone et al., 2002 ; Delobbe, 2012). La recherche de Delobbe (2012) sur les jeunes recrues militaires belges a souligné l'importance des facteurs d'ajustement organisationnel : la qualité de la formation ; l'importance des informations préalables sur le poste ; la clarté du rôle ; le soutien des supérieurs et le sentiment d'appartenance. En abordant ces facteurs, les violations du contrat psychologique (Rousseau, 1990), entendues comme l'écart entre ce que l'in-

dividu pensait devoir fournir et ce qu'il perçoit recevoir en retour, sont susceptibles d'être atténuées. Lorsque ce contrat implicite est violé, les sentiments d'injustice ou de trahison entraînent le désengagement et l'intention de partir. Le même mécanisme semble être présent dans d'autres professions d'engagement comme l'enseignement (Vanhulle, 2009). Parce que la réalité institutionnelle est contraire à l'idéal éducatif initial, la désillusion agit comme une forme d'attrition symbolique : l'acteur reste présent dans le système mais s'en détache intérieurement. Demailly (2008) souligne que les métiers de vocation reposent sur une forte "éthique du don", qui, si elle n'est pas reconnue ou soutenue, conduit à une usure de la motivation et à une fatigue morale. Dans le milieu militaire, cette "fatigue du sens" peut se traduire par un désengagement silencieux avant même l'abandon effectif de la formation. À l'inverse, lorsque la formation intègre un accompagnement réflexif, un encadrement bienveillant et une mise en contexte réaliste, l'ajustement devient un processus d'apprentissage identitaire, où le désenchantement initial se transforme en maturité professionnelle (De Ketele, 2010 ; Huberman, 1989).

Ce processus d'ajustement rejoint les modèles de la persévérance et de l'intégration institutionnelle proposés par Bean et Eaton (2000) ainsi que par Tinto (1993). Ces modèles suggèrent que la persistance des étudiants dans un cours dépend du degré auquel l'individu entre dans une institution éducative avec un haut niveau de réussite, de qualité d'intégration académique, sociale et personnelle. Si l'environnement est propice à la connexion entre le projet de l'individu et les attentes du système, la probabilité d'abandon diminue. C'est un processus qui reflète le plan d'action direct à la PIM avec un accent sur le traitement du désenchantement - une préparation basée sur la réalité, un suivi personnalisé et la reconnaissance du sens de l'engagement - comme une stratégie clé pour promouvoir la rétention dans une jeune cohorte. Le désenchantement est, après tout, bien moins une crise à éviter qu'un moment structurant lors de l'entrée dans une profession. Il oblige l'individu à faire face à la réalité de la complexité du monde réel, à la pluralité des valeurs et à la nécessité de repositionner son identité. Si cette confrontation est simultanée et sensible au contexte, elle devient un vecteur de professionnalisation, non une cause d'abandon.

1.7 Socialisation organisationnelle et contrat psychologique en contexte militaire

L'article de Delobbe (2012) est significatif en termes d'explication de la manière dont les jeunes recrues s'adaptent et perdurent dans l'environnement militaire. Cette étude empirique, menée auprès de 144 jeunes recrues belges, s'inscrit dans le comportement organisationnel et enquête sur les déterminants de la socialisation initiale - comment les nouvelles recrues s'intègrent, acceptent les valeurs institutionnelles et développent un sentiment d'appartenance à l'organisation.

Delobbe (2012) postule que la réussite de cette socialisation repose sur un ensemble de facteurs interconnectés : la qualité des informations transmises avant l'entrée, la pertinence et l'utilité perçue de la formation, ainsi que la qualité des échanges avec les collègues et les supérieurs hiérarchiques.

L'étude se distingue par l'introduction du concept de « brèche du contrat psychologique » comme variable médiatrice entre ces facteurs et les indicateurs d'ajustement organisationnel. Conformément à Rousseau (1990, 2001), le contrat psychologique est « un ensemble de représentations subjectives des obligations réciproques du nouvel employé et de son organisation ». Lorsque ces attentes ne sont pas satisfaites, ou que les promesses perçues ne sont pas tenues, une « rupture » émerge et conduit à la frustration, au désengagement, et par la suite, à une forte probabilité d'attrition (Morrison & Robinson, 1997 ; Robinson & Morrison, 2000). Au niveau militaire, lorsque la formation pour acquérir de nouvelles compétences est éprouvante tant sur le plan physique que psychologique, de telles ruptures peuvent mener à la désillusion, au retrait précoce à un stade précoce de l'emploi, et peut-être même à une intention de quitter - surtout pour les jeunes recrues pendant le processus de formation. Les résultats de Delobbe (2012) confirment le fait que des informations réalistes et précises présentées avant la préparation à la formation - en d'autres termes, une préparation préalable complète et transparente - réduisent considérablement l'incidence des violations du contrat psychologique. En même temps, l'utilité perçue et la pertinence de la formation ainsi que la qualité des relations enseignant-employé (Leader-Member Exchange [LMX] et Team-Member Exchange [TMX] ; Graen & Scandura, 1987 ; Seers, 1989), et une qualité positive de la relation avec les pairs et les supérieurs, peuvent rendre les informations spécifiques au rôle et la satisfaction au travail et les intentions de rétention dans l'organisation évidentes. Ces résultats sont cohérents avec Tannenbaum, Mathieu, Salas et Cannon-Bowers (1991) qui ont montré que la pertinence de la formation motive et stimule l'implication organisationnelle lorsque les attentes des participants sont satisfaites.

Plus généralement, l'étude de Delobbe démontre que la préparation cognitive, physique et psychosociale avant le service militaire fonctionne comme un inhibiteur d'attrition. Cette constatation est cohérente avec les études de Kammeyer-Mueller et Wanberg (2003) qui, avant l'arrivée, ont suggéré que les connaissances et attentes préalables conditionnent la probabilité que la socialisation dans l'organisation soit efficace. Bauer et Green (1994) ont démontré que les employés plus conscients du travail s'intègrent et s'engagent mieux pour eux-mêmes car les recrues ont une meilleure compréhension de la « réalité du travail » et éprouvent un plus grand engagement. De même, Saks et Ashforth (1997, 2000) ont également prouvé que la qualité des procédures d'intégration et des stratégies de socialisation affecte la satisfaction au travail et la durée de l'emploi. Ces perceptions sont également cohérentes avec les résultats de De Vos et Freese (2011) qui observent qu'une compréhension mutuelle des attentes, promue par un échange continu d'informations entre la recrue et l'organisation, peut aider à soutenir la stabilité du contrat psychologique et donc la pérennité du processus. Appliquée au contexte de la PIM, une telle approche implique que la prévention de l'attrition ne relève pas seulement de la préparation physique et/ou psychologique, mais aussi de la préparation informationnelle, ainsi, une plus grande information concernant les défis physiques/mentaux du travail, les contraintes de la vie militaire et les valeurs de l'institution réduit le choc de la réalité et augmente la

force de motivation intrinsèque. Simultanément, des programmes de formation initiaux, utiles, ciblés et supervisés sont importants pour maintenir l'engagement des personnes. Cette perspective s'accorde parfaitement avec les principaux modèles de persistance et d'intégration institutionnelle trouvés dans le milieu universitaire (Bean & Eaton, 2000 ; Tinto, 1993). Les fondements théoriques tels que ceux-ci suggèrent théoriquement que les expériences initiales lors de l'entrée dans une organisation (ou un programme d'orientation) prédisent positivement la décision ultérieure de continuer ou non cet engagement.

Par conséquent, la contribution méthodologique de Delobbe (2012) va au-delà de la psychologie organisationnelle en tant que discipline et fournit une structure conceptuelle sur la manière dont la formation, les phénomènes de socialisation et les problèmes de rétention s'entrecroisent dans les forces armées dans leur contexte opérationnel. Son cadre empirique fondé sur des faits, validé dans le contexte militaire belge, constitue une base scientifique solide qui peut soutenir les approches de recrutement et de formation dans le cadre de la PIM. Cette étude promeut une communication étroite et interactive entre les services de recrutement, les éducateurs et les formateurs afin de garantir la parfaite cohérence du discours préparatoire tenu en amont, des pratiques réelles sur le terrain, et des valeurs incarnées par l'organisation. Par conséquent, la recherche de Delobbe (2012) est sans ambiguïté alignée sur une position proactive pour minimiser le roulement par l'amélioration du parcours éducatif, conformément à la proposition principale énoncée dans ce mémoire.

1.8 De l'école royale des cadets à l'AMDPS : continuités et ruptures dans la préparation scolaire à la carrière militaire

L'histoire pédagogique à la Défense témoigne d'une volonté ancienne de structurer une préparation scolaire à la carrière militaire. À cet égard, l'ERC, fondée en 1897 (Van Renterghem, 1994), constitue un précédent institutionnel majeur. Destinée principalement à préparer l'accès à l'École Royale Militaire (ERM), elle combinait un enseignement secondaire pleinement reconnu par les autorités civiles et une socialisation militaire progressive, fondée sur la discipline, la hiérarchie et l'apprentissage des codes de la profession. L'ERC a ainsi joué, pendant près d'un siècle, un rôle structurant dans la constitution d'un vivier spécifique de candidats officiers, tout en incarnant une conception élitiste (Stevens, 2022) et centralisée de la préparation à la carrière militaire.

La fermeture définitive de l'ERC en 1991 (proposition au conseil des ministres le 17 mars 1989) s'inscrit dans un contexte plus large de restructuration des forces armées et de redéfinition des compétences entre l'État fédéral et les Communautés en matière d'enseignement. Si cette disparition marque l'abandon d'un modèle scolaire militaire intégré, une forme de continuité subsiste toutefois à travers la Division Préparatoire à l'École Royale Militaire (DPERM), aujourd'hui implantée à Saffraanberg, qui demeure spécifiquement orientée vers la préparation académique des candidats officiers à l'ERM.

C'est dans un contexte institutionnel profondément renouvelé que s'inscrit l'émergence récente de l'option *Aspirant aux Métiers de la Défense, de la Prévention et de la Sécurité* (AMDPS). Contrairement à l'ERC et à la DPERM, l'AMDPS ne vise pas prioritairement la sélection ou la préparation académique des futurs officiers, mais propose une approche pédagogique élargie, intégrée au système scolaire civil, destinée à préparer les élèves aux réalités du métier militaire et, plus largement, aux exigences des métiers de la Défense et de la sécurité. Cette initiative peut ainsi être interprétée comme une forme de renouveau pédagogique, par lequel la Défense réinvestit, sous des modalités différentes, la question de la préparation éducative en amont de l'incorporation.

En Flandre, l'option *Defensie & Veiligheid* est instaurée dès 2020 par arrêté du gouvernement flamand, tandis qu'en FW-B, l'option AMDPS n'est introduite qu'en 2022, dans le cadre du déploiement progressif du Parcours d'Enseignement Qualifiant (PEQ). Cette asymétrie temporelle s'expliquant par des différences de gouvernance éducative et par la volonté de la FW-B d'inscrire cette nouvelle option dans une réforme structurelle plus large portée par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence.

1.8.1 L'option AMDPS : cadre et évolution

L'option AMDPS constitue aujourd'hui un terrain d'analyse particulièrement fécond pour interroger les liens entre politiques éducatives, transformation des référentiels professionnels et exigence croissante des métiers militaires et sécuritaires. Elle se situe au croisement de deux cadres institutionnels majeurs :

- **Le SFMQ**, qui définit les compétences professionnelles attendues dans les métiers de la Défense, de la police, de la sécurité privée ou de la prévention ;
- **Le PEQ**, qui restructure en profondeur le 3^e degré qualifiant autour d'une logique modulaire et d'un continuum 5^e-6^e ;

Comme le montrent Maroy et Mangez (2011), les politiques éducatives produisent fréquemment des « effets instrumentaux » imprévus, issus de la rencontre entre la norme officielle et les logiques internes des établissements. L'AMDPS se trouve précisément dans cette zone grise où une réforme structurelle (PEQ), un référentiel métier (SFMQ) et une réalité pédagogique quotidienne s'entrechoquent.

1.8.2 Le SFMQ : un référentiel professionnel intégratif et exigeant

Le SFMQ se présente avant tout comme un référentiel métier, et non comme un référentiel scolaire classique : il est explicitement orienté vers la professionnalisation. Dans les versions les plus récentes du document (SFMQ 2023, DEF.PRE.SECU et SFMQ DEF.PRE.SECU-aspi.-V02-2023), les unités d'acquis d'apprentissage couvrent l'ensemble des compétences attendues pour l'AMDPS. Elles englobent notamment le drill, la tactique élémentaire et l'orientation, la surveillance et la sécurisation d'un périmètre, la réaction appropriée en cas d'incident, les différentes étapes de la préparation physique (de la base au niveau final), ainsi que des dimensions plus

transversales comme la citoyenneté, la communication ou encore la gestion du savoir-être professionnel.

L'ensemble de ces UAA s'inscrit dans une logique de mobilisation intégrée de ressources, conformément à la conception de la compétence développée par Tardif (2017). Selon cet auteur, la compétence se manifeste en effet dans la capacité à mobiliser, combiner et transférer des ressources variées - cognitives, motrices, socio-affectives - au sein de situations complexes et contextualisées. Le SFMQ reprend pleinement cette philosophie en structurant ses attentes autour de tâches authentiques et finalisées, représentatives des exigences réelles du terrain militaire et sécuritaire.

1.8.3 Une cohérence professionnelle exigeante

Les unités d'acquis d'apprentissage définies par le SFMQ sollicitent simultanément plusieurs registres de compétences. Elles mobilisent d'abord des compétences psychomotrices, telles que la coordination, la vitesse d'exécution ou la force, indispensables à l'accomplissement de tâches opérationnelles. Elles requièrent également des compétences cognitives, notamment la capacité d'anticipation, la prise d'information rapide, l'application correcte de règles et de procédures. Enfin, elles engagent des compétences socio-affectives, parmi lesquelles la discipline, la maîtrise émotionnelle, la communication ou la gestion du stress en situation.

Cette articulation cohérente rejoint les travaux de Roegiers (2010) sur le « curriculum intégré », qui souligne l'importance d'une cohérence interne du dispositif de formation, d'une progression structurée des apprentissages et d'exigences évaluatives authentiques, c'est-à-dire ancrées dans des tâches représentatives de la réalité professionnelle.

1.8.4 Un niveau de préparation physique structuré

Contrairement à certaines idées reçues, la formation AMDPS intègre une préparation physique solide et bien plus développée que dans les filières ordinaires de la FW-B. Les élèves bénéficient en effet de deux heures d'éducation physique dans le cadre de la formation commune, auxquelles s'ajoutent quatre heures d'éducation physique appliquée au sein de la formation optionnelle, ainsi que, dans certaines écoles, deux heures supplémentaires de techniques d'esquive en sixième année. Cela représente un volume hebdomadaire d'environ six heures consacrées à l'activité physique, soit un niveau nettement supérieur aux deux heures habituellement prévues dans les grilles classiques.

Cette densité horaire répond à la logique prescrite par le SFMQ, qui exige des séances organisées en blocs conséquents, un travail régulier de renforcement physique, des évaluations périodiques ainsi qu'une progression structurée en trois étapes - base, intermédiaire et finale - afin de garantir une montée en compétences progressive et cohérente avec les réalités du terrain militaire.

1.8.5 Le PEQ : un cadre organisationnel transformant le rapport à l'effort et au temps d'apprentissage

Le PEQ réorganise en profondeur la logique du troisième degré de l'enseignement qualifiant en instaurant un cycle continu d'apprentissage, qui s'étend du début de la cinquième jusqu'à la fin de la sixième année. Contrairement à la structure antérieure, où la maîtrise de nombreuses compétences devait être attestée dès la fin de la cinquième année, le PEQ déplace désormais le moment de certification vers l'achèvement du degré dans son ensemble. Autrement dit, la sixième année devient l'horizon de consolidation finale, ce qui modifie profondément les dynamiques d'enseignement, les stratégies d'étude et les attentes institutionnelles.

Sur le plan curriculaire, cette transformation rapproche l'organisation du troisième degré des logiques présentes dans les réformes internationales inspirées de l'approche par compétences, où la progressivité, la continuité et la cohérence temporelle constituent des leviers essentiels d'apprentissage (De Ketele, 2010 ; Roegiers, 2007). Le PEQ crée ainsi un espace temporel plus étendu dans lequel les élèves peuvent revenir sur des compétences insuffisamment maîtrisées, approfondir leurs apprentissages et s'inscrire dans une logique de progression plus individualisée.

1.8.6 Un passage quasi automatique de la cinquième à la sixième année : implications psychologiques et institutionnelles

Un élément central du dispositif est la règle selon laquelle le redoublement entre la cinquième et la sixième année devient exceptionnel. Cette orientation est indicative d'un schéma observé dans de nombreux systèmes éducatifs qui ont tenté de réduire le redoublement, car celui-ci est considéré comme inefficace pour l'apprentissage et potentiellement déstabilisant pour les parcours éducatifs (Commission Européenne, 2020). Cette quasi-automaticité produit des effets significatifs. Elle établit une continuité plus stable dans les trajectoires des étudiants, ce qui facilite la planification de l'apprentissage à long terme d'un point de vue institutionnel. Psychologiquement, elle modifie la perception des enjeux de la cinquième année telle qu'elle est vécue. Le sentiment de pression évaluative se déplace partiellement vers la fin du cycle, ce qui peut façonner la perception des étudiants concernant les échéances académiques et le rythme légitime de leur engagement. Comme établi dans les travaux de Perrenoud (1994) sur la régulation de l'apprentissage, la manière dont les échéances sont définies et perçues structure fortement la relation à l'effort : un système de sanction ou de certification différée tend à redéfinir les stratégies d'investissement scolaire.

1.8.7 Effets sur les comportements scolaires : ajustements stratégiques et rapport différé à l'effort

Les recherches sociologiques en éducation ont largement démontré que les élèves développent des stratégies adaptées aux règles du jeu scolaire. Les travaux de Lahire

(1995), Bautier et Rochex (1997) ou encore Boudon (1973) montrent que les comportements scolaires ne sont jamais neutres : ils constituent des réponses rationnelles - parfois minimalistes, parfois opportunistes - aux contraintes et aux opportunités offertes par l'institution.

Dans un système où la sanction est différée et où le passage d'année est largement garanti, certains élèves adoptent une stratégie d'investissement reportée : le travail intensif est reporté à l'année de certification, c'est-à-dire la sixième année. En cinquième, le sentiment d'urgence est amoindri, ce qui peut conduire une partie des élèves à réduire leur engagement, convaincus qu'ils pourront « rattraper » plus tard. Ce mécanisme n'est pas seulement psychologique : il est structurel, car il découle directement de la manière dont le PEQ redistribue les enjeux du parcours qualifiant.

Toutefois, ce même cadre peut produire des effets inverses chez d'autres profils d'élèves. Certains, rassurés par la stabilité du passage, s'autorisent une progression plus régulière et moins anxiogène, ce qui correspond aux observations des chercheurs travaillant sur le rapport au temps scolaire et la construction du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003 ; Cosnefroy, 2011).

Ainsi, le PEQ ne peut être compris uniquement comme une modification administrative : il modifie profondément le rapport à l'effort, le tempo d'apprentissage et la structure des motivations scolaires, en fonction des caractéristiques des élèves et de leurs stratégies d'adaptation.

1.9 Conclusion : une architecture curriculaire prometteuse, travaillée par des tensions structurantes

L'analyse croisée du SFMQ et du PEQ met en évidence un constat central : l'option AMDPS s'inscrit au cœur d'un dispositif institutionnel complexe, traversé par des tensions structurelles, mais porteur d'un potentiel considérable en matière de préparation pré-PIM. Loin de relever d'une simple innovation périphérique, elle apparaît comme un laboratoire curriculaire où se recomposent les frontières entre école, monde professionnel et institution militaire.

Sur le plan institutionnel, l'AMDPS résulte d'un processus de traduction particulièrement emblématique des politiques publiques contemporaines. Une problématique sectorielle - la difficulté croissante de la Défense à recruter, préparer et fidéliser ses jeunes candidats - est progressivement convertie, par les Communautés, en un dispositif éducatif structuré, encadré par le décret missions, le PEQ et les circulaires de grilles horaires. Un tel mouvement de « généralisation » illustre le passage d'une question militaire à une question plus générale, éducative, civique et sociale. Pour cette raison, le programme qui en résulte est essentiellement hybride - à la fois professionnalisant mais aussi académique et civique. Le SFMQ crée une éducation particulièrement exigeante pour l'AMDPS où le cadre est structuré autour d'une vision intégrée de la compétence au niveau curriculaire (Roegiers, 2010 ; Tardif, 2017). Les UAA articulent de manière cohérente les dimensions psychomotrices, cognitives et socio-affectives, et

les ancrent à des tâches concrètes dérivées des réalités opérationnelles des professions de la Défense et de la sécurité. Considérant cela, l'option AMDPS dispose d'un bagage professionnel bien fondé, ce qui serait un atout majeur pour préparer les candidats à la PIM. Sans présumer d'une évaluation définitive, il est raisonnable d'envisager que l'AMDPS offre déjà un outil prometteur pour la professionnalisation dès le début du parcours. Mais cela ne doit pas diminuer les tensions discutées dans ce chapitre. La première est la fragmentation curriculaire : alors que le SFMQ exige une mise en œuvre intégrée des compétences, le cadre de l'AMDPS les détourne encore vers une logique disciplinaire traditionnelle, divisant enseignants, cours et évaluations en domaines distincts. Cette différence rend difficile la réalisation complète du cadre professionnel et restreint la proportion de situations authentiques globales qui sont au cœur même de la logique des préparations à la PIM. La deuxième tension est organisationnelle et temporelle. Le PEQ crée un continuum 5e-6e et rend le redoublement exceptionnel, entraînant un changement profond dans la relation des élèves avec l'effort, les délais et les sanctions scolaires. Ainsi, certains élèves franchissent la fin du parcours AMDPS mieux préparés physiquement, mais manquent encore d'une performance satisfaisante sur le plan académique et socio-affectif.

En définitive, l'AMDPS apparaît moins comme un programme figé que comme un dispositif évolutif, inscrit dans une dynamique de co-construction entre écoles, SFMQ et Défense. Si les statistiques disponibles restent encore limitées dans le temps et devront être consolidées par des recherches longitudinales, les premiers indicateurs laissent entrevoir un impact positif sur la préparation physique, sur la motivation à s'engager et sur la socialisation aux codes institutionnels de la Défense. L'enjeu, pour les années à venir, ne sera donc pas de remettre en question le principe même de l'AMDPS, mais de lever les tensions structurelles identifiées afin de permettre à ce programme porteur de réaliser pleinement son potentiel en tant que dispositif de lutte contre l'attrition en amont de la PIM.

Ce chapitre fournit ainsi le socle analytique nécessaire pour, dans la suite du mémoire, interroger plus finement les effets de l'AMDPS sur les trajectoires individuelles, les modalités concrètes d'accompagnement des élèves et les leviers possibles d'optimisation du parcours éducatif des futurs candidats militaires.

CHAPITRE II : CADRE THEORIQUE

Le recrutement d'un nombre suffisant de candidats qualifiés constitue, pour la Défense, un enjeu structurel majeur comparable à celui rencontré par toute organisation confrontée à des besoins en personnel. Chaque année, environ 2 500 postes doivent être pourvus, et les projections indiquent qu'à partir de 2026, ce chiffre pourrait atteindre 2 800 (SPF Défense, 2024).

Dans un marché de l'emploi marqué par une pénurie de main-d'œuvre qualifiée, la diversification des stratégies de recrutement apparaît comme une nécessité. En effet, afin d'améliorer la base existante, l'intégration de l'option « Défense et Sécurité » dans l'enseignement secondaire constitue une mesure institutionnelle tangible. Elle vise à sensibiliser les jeunes aux carrières à la Défense et à favoriser une préparation en amont de l'incorporation. (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022). En 2023, la Défense a également dépassé son objectif annuel d'incorporation, avec un contingent de 2 626 candidats militaires incorporés (SPF Défense, 2024). Cependant, même avec tout ce succès quantifiable dans le recrutement, l'attrition reste le plus grand défi. D'après les chiffres du 31 décembre 2023, les données montrent que de nombreuses nouvelles recrues avaient déjà interrompu leur parcours. Par conséquent, dans l'année suivant immédiatement l'incorporation, le taux moyen de désengagement annuel est de 20 % (SPF Défense, 2023). Un processus de recrutement progressif du personnel D&S, reposant sur une compréhension claire des exigences du poste et sur une motivation éclairée dans le choix de carrière, serait de nature à favoriser l'engagement durable.

Depuis septembre 2021, seize établissements flamands dispensent cette formation au cours des deux dernières années de l'enseignement technique secondaire (TSO). Du côté francophone, la Fédération Wallonie-Bruxelles a introduit la filière « Aspirant aux Métiers de la Défense, Prévention et Sécurité » en septembre 2022, dès la quatrième année de l'enseignement secondaire (FWB, 2022).

2.1 Projet HFM 21-05 : “Leaving is the only way out ? Voluntary attrition among the Belgian armed forces. A multimethod analysis”, Delphine Resteigne (promotrice) et Lise Blokerije (chercheuse), 2021-2026.

La chaire de sociologie de l'ERM mène depuis de nombreuses années diverses recherches sur le recrutement, la rétention et l'attrition du personnel.

La recherche HFM21-05 se concentre en particulier sur les principaux déterminants de l'attrition volontaire à la Défense belge. Il s'inscrit ainsi dans un contexte de fortes préoccupations pour les pertes de personnels, les coûts élevés de formation, et l'impact stratégique de l'attrition sur les capacités opérationnelles.

Le projet décline trois *deliverables* majeurs :

- Rassembler, centraliser et analyser toutes les données existantes relatives à l'attrition au sein de la Défense ;
- Recueillir de nouvelles données - tant quantitatives que qualitatives - sur les différents types d'attrition (formation, carrière, etc.) ;
- Sur la base de ces analyses, formuler des recommandations et des lignes d'action à destination des ressources humaines et de la gestion des carrières, afin de réduire l'attrition volontaire, en particulier durant la période de formation initiale.

2.2 Méthodologie envisagée

Le projet est qualifié de *multimethod* (multiméthodes) : il combine analyse de données existantes (statistiques internes, cellule Exit...), collecte de données primaires (enquêtes, entretiens, études de cas) et typologie des départs volontaires.

2.2.1 Cadre d'analyse et enjeux stratégiques

Ce projet s'appuie sur le constat que l'attrition - et en particulier l'attrition volontaire - fragilise la Défense à plusieurs niveaux :

- Une perte de capital humain, de compétences et de formation investie ;
- Un gaspillage de ressources financières et matérielles (recrutement, formation, infrastructure) ;
- Un effet indirect sur la motivation et la charge de ceux qui restent lorsque les départs sont nombreux.

L'ambition de cette recherche est de dépasser une interprétation strictement individuelle de l'échec ou de la cessation de fonction. Elle vise à conceptualiser l'attrition comme un phénomène organisationnel et systémique. Ce phénomène résulte de l'interaction de plusieurs facteurs interdépendants. Il concerne à la fois la trajectoire individuelle, les dispositifs de formation, la structure des unités, la culture militaire dominante et les orientations en matière de gestion des ressources humaines (RH).

Cette prise de position analytique est cruciale car elle permet de soutenir la thèse selon laquelle la garantie de la rétention des effectifs ne peut être réduite à la seule puissance physique des recrues ou à la rigueur des processus de sélection initiale.

2.3 Axes de travail spécifiques

Plusieurs axes d'analyse structurants se dégagent de cette étude : d'une part, l'attrition est appréhendée à travers une typologie fine des départs, distinguant les abandons survenant en phase de formation, ceux intervenant lors de l'affectation en unité, ainsi que les départs plus tardifs au cours de la carrière. D'autre part, l'analyse met en évi-

dence une pluralité de facteurs explicatifs, combinant des dimensions démographiques (telles que le genre, la langue ou l'origine), psychologiques (motivations initiales, attentes, niveau de satisfaction), organisationnelles (culture institutionnelle, styles de leadership, conditions de travail) et contextuelles (type de formation suivie, métier exercé, contraintes familiales).

L'étude accorde également une attention particulière à la dimension temporelle de l'attrition, en analysant l'évolution des motivations et des trajectoires sur plusieurs années. Elle met en lumière des variations significatives selon les vagues de recrutement, les réformes organisationnelles successives et l'articulation entre évolution professionnelle et évolution de la situation familiale. Enfin, ces analyses débouchent sur des perspectives stratégiques visant à traduire les résultats empiriques en leviers d'action concrets, notamment en matière de suivi des recrues, d'adaptation des dispositifs de formation, de politiques de rétention ciblées et de développement d'une culture institutionnelle du maintien ou du départ choisi.

Pour le présent travail, plusieurs implications peuvent être dégagées. D'abord, le cadre d'analyse proposé par le professeur Resteigne invite à considérer la préparation pré-PIM comme un levier parmi d'autres dans la lutte contre l'attrition, et non comme une solution exclusive. Ensuite, l'étude confirme que la phase de formation constitue un moment particulièrement vulnérable du parcours militaire, caractérisé par des taux d'abandon plus élevés et par des coûts humains et financiers significatifs, ce qui justifie pleinement le focus adopté dans ce mémoire.

Par ailleurs, le recours à une méthodologie mixte, combinant analyses quantitatives et qualitatives, constitue un modèle pertinent pour structurer le dispositif méthodologique retenu dans cette recherche, notamment à travers la mise en œuvre d'entretiens qualitatifs inspirés de cette approche. Enfin, les recommandations formulées en matière de politique de ressources humaines peuvent servir de cadre de référence ou de point de comparaison pour l'élaboration de recommandations à visée éducative et pédagogique, portant notamment sur la préparation physique et mentale, la socialisation institutionnelle, la clarification des attentes et la construction d'un engagement plus durable.

2.4 Limites et points de vigilance

Même si l'étude du professeur Resteigne apporte une base très solide, rappelons quelques points essentiels qu'il faut garder en tête :

- Le projet est encore en cours (jusqu'en septembre 2026). Tous les résultats ne sont pas encore publiés ou publics : nous ne pouvons pas présenter comme acquis un chiffre définitif ou une conclusion finale. Néanmoins, la base est solide.

- L'objet du projet est l'attrition volontaire dans toute la Défense, ce qui est plus large que notre focus "préparation pré-PIM". Nous faisons attention à ne pas généraliser à partir des résultats de LEAVING.

L'attrition ne peut être réduite à une dimension strictement physique ou préparatoire. Elle résulte d'une hétérogénéité de facteurs causaux. Le projet LEAVING dirigé par le professeur Resteigne fournit un cadre analytique solide pour aider à éclairer notre problème. Il souligne que l'attrition est un phénomène stratégique et systémique, généré par une multitude de facteurs interdépendants, et non une faiblesse individuelle ou un simple manque de préparation. Il légitime l'intérêt pour la phase pré-PIM - en tant que lien spécifique dans un ensemble plus large de déterminants structurels et organisationnels. Cependant, il convient de noter que les résultats complets n'ont pas encore été publiés. Cela nécessite une certaine prudence interprétative. Ainsi, notre étude peut être considérée comme complémentaire : elle se concentre sur un segment du parcours du candidat, qui est la préparation initiale, mais aussi sur la dynamique plus large que LEAVING cherche à cartographier au niveau institutionnel.

2.5 Résultats de l'étude du professeur Resteigne

Au-delà des données chiffrées, l'analyse des résultats relatifs à l'attrition au sein de la Défense met en évidence des tendances structurelles sur plusieurs années. Les résultats présentés en décembre 2024 soulignent une augmentation progressive de l'attrition volontaire au cours de la dernière décennie, le taux global passant d'environ 6 % en 2008 à près de 13 % en 2022. Cette évolution n'est toutefois pas homogène selon les catégories de personnel : elle concerne plus particulièrement les militaires du rang, tandis que les officiers présentent des taux d'attrition sensiblement plus faibles.

L'étude vise ainsi à dépasser une lecture strictement statistique du phénomène pour interroger les dynamiques sous-jacentes et les déterminants principaux de l'attrition volontaire. Elle met en lumière l'interaction de facteurs multiples - organisationnels, professionnels et individuels - qui influencent différemment les trajectoires selon le statut, le moment du départ et le parcours de formation. Cette approche permet de mieux comprendre les logiques à l'œuvre derrière les chiffres et de situer l'attrition non comme un phénomène ponctuel, mais comme un processus inscrit dans la durée et dans les conditions concrètes d'exercice du métier militaire.



Figure 1 : Évolution du taux d'attrition global du personnel militaire par catégorie (chiffres de sortie et d'attrition, 2020-2023 ; DGHR, 2008-2019).

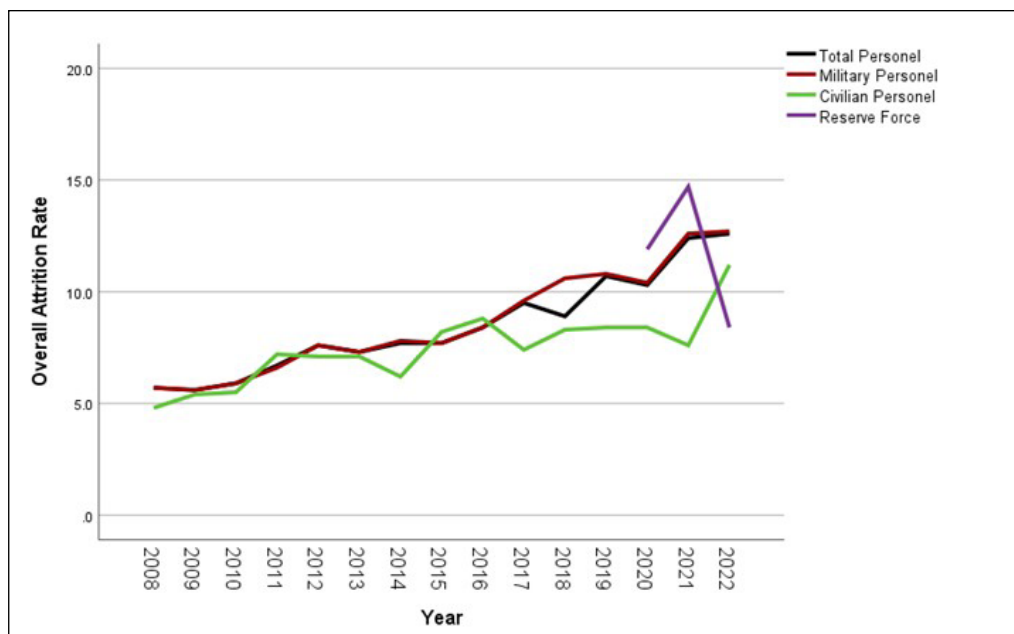


Figure 2 : Évolution du taux d'attrition global du personnel militaire par statut (chiffres de sortie et d'attrition, 2020-2023 ; DGHR, 2008-2019).

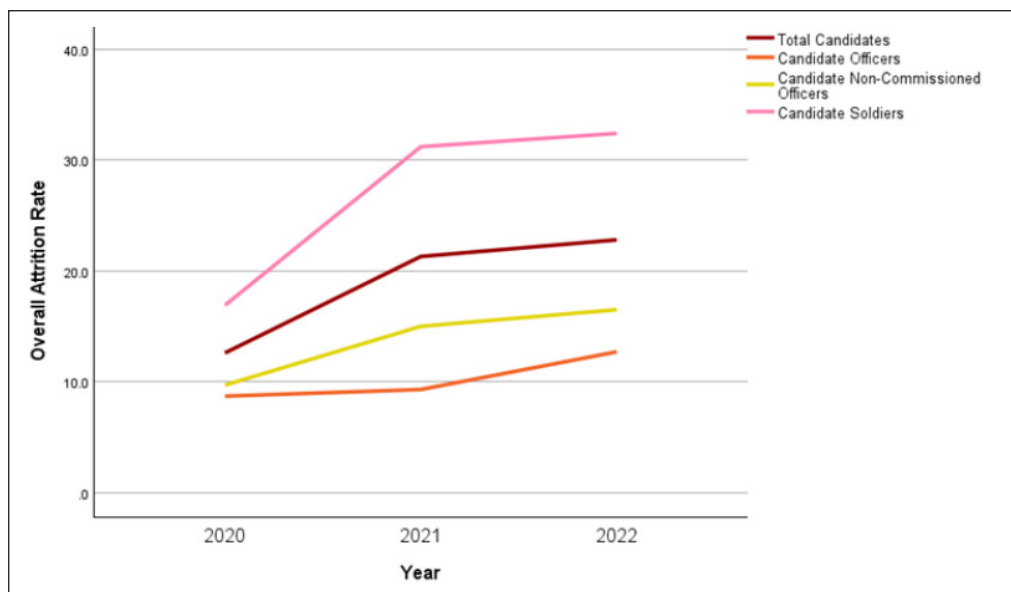


Figure 3 : Évolution du taux global d'attrition des candidats militaires, ventilé par catégorie (données : (chiffres de sortie et d'attrition 2020-2023 ; DGHR 2008-2019

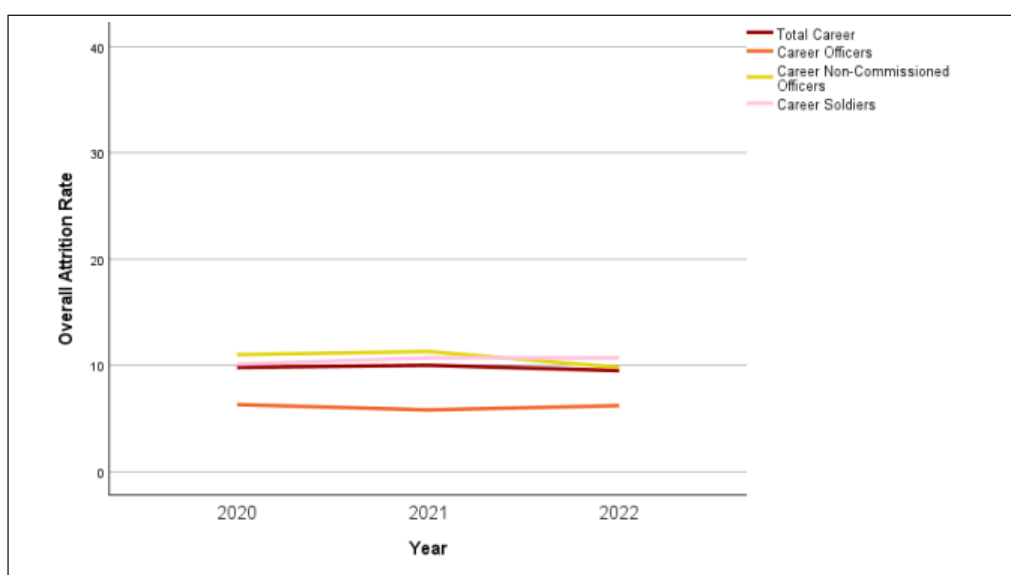


Figure 4 : Évolution du taux global d'attrition des candidats militaires, ventilé par catégorie données : (chiffres de sortie et d'attrition 2020-2023 ; DGHR 2008-2022)

Détails de l'étude :

Conformément à la démarche décrite par Benoit (2019), les données ont été codées manuellement (“human coded”) par la cellule Exit, sur base d’un système de catégories conceptuelles prédéfinies. Ce codage humain permet une interprétation contextualisée des verbatims, indispensable dans un environnement institutionnel spécifique comme celui de la Défense. Codé selon une importance allant de 5 pour le plus important, à 1 pour le moins important.

Variables

Variables dépendantes	Variables indépendantes (sociales)
I. Congé obligatoire II. Problèmes médicaux III. Distance domicile-travail IV. Le travail est trop difficile V. Réglage VI. Environnement humain VII. Manque d'information/de communication VIII. Questions matérielles IX. Le travail n'est pas assez stimulant. X. Action instrumentale XI. Problèmes de surveillance XII. Anticipation de la sortie XIII. Options alternatives XIV. La vie civile disparue XV. Questions privées XVI. Problèmes médicaux non liés à la défense	• Genre • Groupe linguistique (néerlandais et français) • Composant • <i>lieu/école de formation (réservé aux officiers)</i> • Nationalité (Belge et non-Belge) • Année de sortie • Temps consacré à l'entraînement • Moyens de transport • temps de trajet domicile-travail • fierté belge } Enquête de sortie

Figure 5 : Variables dépendantes et indépendantes (sociales)

Résultats : Motivations d'abandon des candidats, 2013-2023

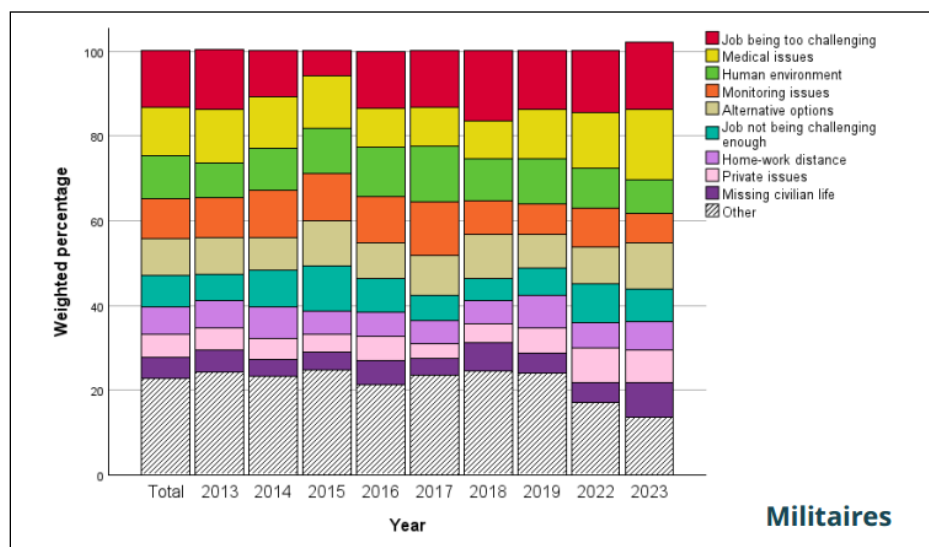


Figure 6 : Motivations d'abandon des candidats, 2013-2023

Soldats (militaires du rang)

Motif dominant : Problèmes médicaux et exigences physiques

- Problèmes médicaux = 12 %
- Liés principalement aux blessures des membres inférieurs (course, marches, charges lourdes).
- C'est dans cette catégorie que l'on trouve le plus de ruptures très tôt dans la formation.

Autres motifs récurrents :

1) Vie militaire trop difficile

- Exigences physiques/rythme,
- Bivouacs, climat, matériel lourd,
- Perte de liberté.

2) Spécificités militaires (27 %)

- Intérêt insuffisant pour l'infanterie,
- Difficulté lors des bivouacs.

3) Travail pas assez stimulant (7 %)

- Sentiment d'inutilité,
- Trop de temps morts.

4) Surveillance / incohérences

- Gestion de carrière floue,
- Manque de perspectives.

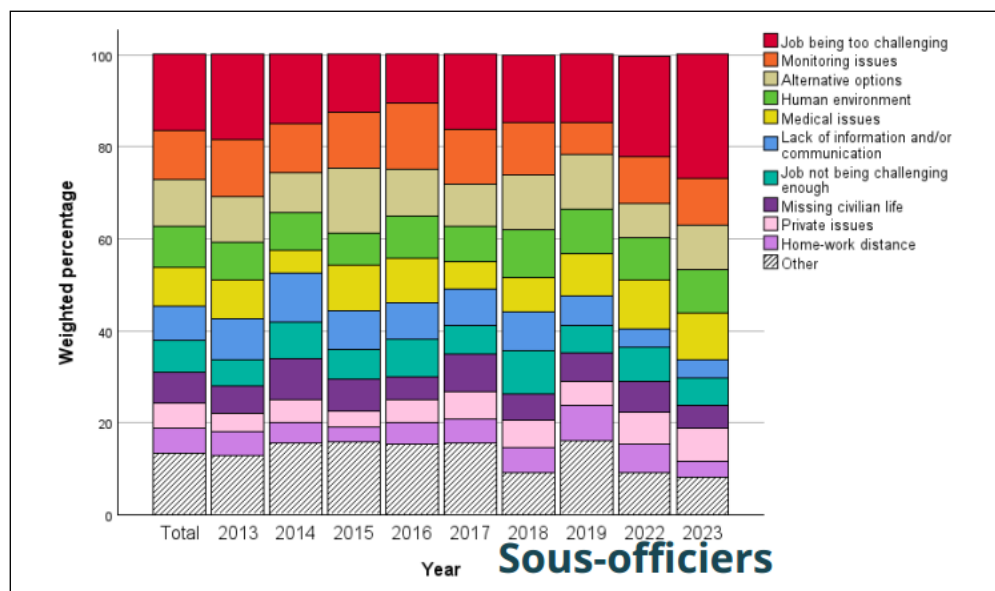


Figure 7 : Motivations d'abandon des candidats, 2013-2023

Sous-officiers

Motif dominant : Multiplicité des raisons - pas de motif unique

Les sous-officiers présentent le profil le plus hétérogène

Cependant plusieurs motifs ressortent :

1) Problèmes de santé mentale/psychologiques (30%)

- Stress lié aux responsabilités,
- Sentiment d'être trop jeune, insuffisamment préparé au leadership.

2) Problèmes médicaux (Sous-officiers, 8% - volontaires 12%)

- Blessures membres inférieurs (50 %),
- Fatigue physique cumulative,
- Problèmes physiques liés aux exigences de l'entraînement militaire.

3) Surveillance / incohérences institutionnelles

- Manque d'opportunités,
- Incohérences dans la formation,
- Insécurité professionnelle.

4) Environnement humain

- Conflits, mauvaise ambiance, gestion des incompétences,
- Harcèlement (affecte davantage les femmes).

Analyse

Les sous-officiers semblent souffrir d'un déficit de préparation au leadership, d'une transition mal accompagnée, et d'un stress perçu négativement.

Point majeur : problèmes de genre plus marqués

- Inégalités physiques, commentaires sexistes, harcèlement.

L'analyse des travaux dirigé par le professeur Resteigne, met en évidence le caractère profondément systémique de l'attrition au sein de la Défense. Loin de pouvoir être réduite à un manque individuel de motivation ou à manque de condition physique, l'attrition apparaît comme le produit d'interactions complexes entre facteurs individuels, organisationnels, pédagogiques et contextuels, qui s'expriment différemment selon les catégories de personnel et les moments du parcours professionnel. Les résultats soulignent en particulier la vulnérabilité durant la PIM, marquée par des taux d'abandon élevés et par des coûts humains et institutionnels significatifs, ainsi que la diversité des motifs invoqués, allant des contraintes physiques et médicales aux difficultés psychologiques, organisationnelles et relationnelles.

Ces constats confirment l'intérêt d'une approche intégrée de la rétention, combinant analyses quantitatives et qualitatives, et débouchant sur des recommandations structurelles en matière de gestion des ressources humaines, de formation et d'accompagnement des recrues. Ils invitent également à considérer la préparation antérieure à l'incorporation non comme une solution unique, mais comme un levier parmi d'autres dans une stratégie globale de prévention de l'attrition.

Dans cette perspective, le présent mémoire s'inscrit de manière complémentaire aux travaux du projet *LEAVING*. Là où celui-ci vise à cartographier l'attrition volontaire à l'échelle institutionnelle et sur l'ensemble du cycle de carrière, notre étude se concentre plus spécifiquement sur un segment particulier du parcours du candidat : la phase de préparation pré-PIM. En interrogeant les effets éducatifs, pédagogiques et

psychosociaux de cette préparation initiale, il s'agit d'analyser comment celle-ci peut contribuer à atténuer le choc de l'entrée en formation, à renforcer l'adaptation des recrues et, plus largement, à s'inscrire dans les dynamiques de rétention identifiées au niveau institutionnel.

2.6 Etude du major de Reu

Introduction : un dispositif éducatif pensé comme levier de recrutement et de rétention

Cette section vise à analyser les premiers résultats institutionnels disponibles concernant le parcours D&V, en mettant en évidence leurs apports, leurs limites méthodologiques et leur portée pour la problématique de l'attrition.

Depuis 2021 en Flandre et 2022 en FW-B, la filière secondaire D&S a été mise en place afin de mieux préparer les jeunes aux métiers militaires et sécuritaires. Elle articule un enseignement général renforcé, un volume important d'activités sportives et une familiarisation progressive avec les exigences du métier militaire. Comme le souligne le major de Reu (2024), cette filière poursuit un double objectif : élargir le bassin de recrutement dans un contexte de pénurie généralisée, et réduire l'attrition précoce, particulièrement marquée lors des premières semaines de formation initiale. À ce titre, elle constitue un laboratoire privilégié pour examiner dans quelle mesure une préparation structurée en amont peut atténuer les difficultés rencontrées à l'entrée dans la PIM.

Ce questionnaire s'inscrit dans les modèles théoriques classiques de la persévérance en formation. Les travaux de Bean et Eaton (2000), Cabrera et al. (2005) et Tinto (1993) montrent que la réussite d'un parcours dépend fortement de la qualité de l'intégration initiale, de la gestion des attentes et de l'adéquation perçue entre les capacités du candidat et les exigences institutionnelles. Dans le champ militaire, le professeur Resteigne (2023) rappelle que l'attrition naît souvent d'un décalage entre attentes et réalité, d'une préparation physique lacunaire, d'une perception négative du stress ou d'une méconnaissance du fonctionnement organisationnel. La filière « Defensie & Veiligheid » (D&V) répond précisément à ces lacunes pré-PIM, en agissant simultanément sur la préparation physique, la connaissance du métier et l'acculturation progressive à l'environnement militaire.

Le travail du major De Reu, réalisé dans le cadre du mémoire en gestion des ressources humaines en vue de l'obtention du brevet supérieur de gestionnaire administratif militaire, dirigé par le LtCol BEM Stéphane Tancre, s'appuie sur les premiers élèves issus du programme D&S ayant entrepris une démarche vers la Défense en 2023. Cette cohorte initiale permet d'examiner, de manière exploratoire, comment cette formation influence les étapes préalables au recrutement militaire

L'approche retenue articule plusieurs types de données, statistiques d'une part et recueils de témoignages d'autre part. Les indicateurs mesurés (sélection, abandons,

progression en formation) sont complétés par des retours d'expérience collectés peu après l'entrée en formation, ce qui permet une lecture plus nuancée des trajectoires. La triangulation permet de croiser des indicateurs objectifs et des perceptions subjectives, au cœur de la compréhension de la relation entre persévérance ou abandon. L'analyse se concentre autour de plusieurs points du parcours pré-PIM. Ils sont : réussite ou échec au test de sélection, gestion de la fatigue, alignement des attentes, relation au stress, adaptation au cadre hiérarchique, compréhension du rôle professionnel, etc.

La portée de cette étude pour notre travail est significative. Elle apporte des éléments empiriques récents permettant une évaluation critique de l'impact des parcours préparatoires sur l'attrition. Elle opérationnalise également notre hypothèse centrale, selon laquelle une préparation initiale structurée constitue un levier de réduction des abandons prématurés. D'autre part, elle opérationnalise le point central de nos préoccupations : une préparation organisée en première étape, intégrant la condition physique, la familiarisation avec les exigences militaires et l'assistance éducative, peut être un levier important pour réduire les abandons prématurés et fournir un effort soutenu aux jeunes recrues. Les implications offertes par le major de Reu sont compatibles avec nos recommandations : un besoin de supervision plus cohérente, l'importance d'une préparation physique progressive et un besoin de clarté accrue des détails concernant les réalités de la profession militaire. Enfin, l'étude adopte un ton analytique prudent, soulignant continuellement les limites inhérentes de la première cohorte : taille d'échantillon encore limitée, absence de perspective longitudinale, hétérogénéité des parcours éducatifs. Cette prudence confère de la crédibilité à l'étude : malgré ces faiblesses, la recherche du major de Reu continue à ce jour d'être l'un des rares articles institutionnels capables d'évaluer systématiquement l'impact initial sur le recrutement militaire de la filière D&V. Elle décrit un phénomène encore peu rapporté et contribue de manière significative à la littérature existante. En articulant interviews, données numériques et analyses comparatives, elle fournit un contrepoint pertinent aux travaux plus macroscopiques (comme le projet LEAVING) et ouvre des voies pour une structuration plus grande de la préparation pré-PIM. Son incorporation dans notre étude permet de souligner le contexte, soutenir l'analyse et confirmer notre hypothèse selon laquelle le processus de réduction de l'attrition est lié à un système de préparation initiale cohérent qui articule les dimensions éducatives, physiques et psychosociales. Elle souligne également que les initiatives scolaires spécialisées sont des vecteurs de stabilisation et de facilitation de ce parcours de formation, et des leviers pour améliorer la correspondance des types de candidats aux attentes institutionnelles.

2.7 Source de candidats pour l'année 2023

Concernant l'année de recrutement 2023, il convient de rappeler que la filière D&V reste une initiative récente. Seules les écoles flamandes (Arrêté du Gouvernement flamand du 28/08/2020 modifiant divers arrêtés du gouvernement flamand relatifs à l'enseignement secondaire et au subventionnement des associations d'étudiants et de fédérations d'élèves. Moniteur belge) ayant délivré leur première cohorte diplômée en 2022-

2023 ont effectivement pu alimenter le vivier de candidats pour la Défense cette année-là. Du côté de la FW-B, les premiers diplômés n'étant attendus qu'à l'issue de l'année scolaire 2024-2025, leur participation au recrutement ne pourra intervenir qu'à partir de la campagne 2025. La FW-B prévoit par ailleurs une montée en puissance progressive, avec une extension du nombre d'écoles participantes allant d'environ 13 à 20 établissements

Villes	Ecoles	Elèves 6 Def&Sec	Candidats	Incorporés
ANDERLECHT	Sint-Guidon	9	2	1
ANTWERPEN	avAnt Provinciaal Onderwijs	19	10	6
	Sint-Norbertus	17	10	5
	Stedelijk Lyceum	16	2	1
GENK	GO! Campus TA De Wijzer	19	7	6
GENT	GO! Lyceum	36	10	6
	Sint-Vincentius	32	7	4
GERAARDSBERGEN	GO! Atheneum Geraardsbergen	48	5	2
HEUSDEN-ZOLDER	Sint-Franciscuscollege	26	13	6
MECHELEN	BASTassart	32	8	7
	GO! Campus De Brug	9	1	1
	Technische Scholen	30	7	4 (+1VDKMS)
ROESELARE	MSKA	29	17	12
SINT-NIKLAAS	Sint-Carolus Secundair Onderwijs	34	6	2
TORHOUT	Tech. Instituut - Sint Vincentius	36	16	9
TURNHOUT	Heilig Graf	33	6	5
TOTAL		425	127	77

Figure 8 : Élèves de 6^e année option D&V par école en Flandre

La figure 8 offre une vue d'ensemble des seize établissements flamands engagés dans la filière D&V. La colonne relative aux élèves de 6^e année D&V renseigne l'effectif des élèves terminant leur cycle en 2022-2023. Les colonnes "Candidats" et "Incorporés" présentent respectivement le nombre d'élèves ayant soumis une candidature à la Défense et celui des élèves ayant été incorporés, permettant ainsi d'apprécier la contribution effective de chaque école au recrutement militaire.

2.8 Apports empiriques du mémoire du major de Reu : une comparaison D&V/autres candidats

2.8.1 Une préparation qui structure la motivation et réduit les abandons

Le major de Reu observe que la proportion d'élèves D&V complétant l'ensemble du processus de sélection est significativement plus élevée que celle des autres candidats. Si l'autrice note que « les élèves D&V abandonnent moins souvent pendant la sélection », les données disponibles ne permettent pas de conclure de manière univoque à un effet causal de la filière sur le maintien de la motivation. Elles invitent plutôt à envisager une combinaison d'effets, incluant à la fois l'influence du dispositif de préparation et les caractéristiques initiales des élèves qui choisissent cette option. Cette donnée empiriquement vérifiée s'inscrit dans les modèles de Tinto où la persévérance est associée à la clarté des attentes et à l'intégration préalable.

2.8.2 Un avantage net sur les performances physiques

L'étude met en évidence des performances légèrement supérieures des élèves issus de la filière D&S aux épreuves sportives communes. En 2023, leur score moyen s'élève à 18,17/20, contre 17,05/20 pour l'ensemble des candidats néerlandophones, soit un écart d'environ 1,1 point. En revanche, pour les épreuves « sport combat », les résultats sont comparables entre les deux groupes, avec une moyenne de 13,17/20 pour les candidats D&V contre 13,24/20 pour l'ensemble des candidats. Ces différences, bien que systématiquement observées, reposent sur des analyses descriptives et ne font pas l'objet de tests statistiques significatifs, ce qui invite à une interprétation prudente des résultats (De Reu, 2024).

Le major de Reu note que leur score moyen « dépasse celui de la population générale », confirmant que la filière offre un capital physique initial supérieur, ce qui réduit mécaniquement les risques de blessures - une cause majeure de l'attrition (Resteigne, 2023).

2.8.3 Des performances cognitives comparables

Contrairement à certaines hypothèses formulées dans le cadre de l'étude, les élèves issus de la filière D&S ne présentent pas de résultats supérieurs aux tests de potentiel intellectuel utilisés. Ce constat peut être mis en relation avec le profil scolaire des élèves concernés, majoritairement issus de l'enseignement technique de qualification. Sans pour autant permettre de conclure à des différences en termes d'intelligence générale. Les résultats suggèrent plutôt que la filière AMDPS n'agit pas sur le développement des capacités cognitives mesurées par ces tests, mais qu'elle mobilise et renforce d'autres dimensions déterminantes pour la réussite en formation militaire, telles que la motivation, la préparation physique et l'adaptation aux exigences du cadre institutionnel.

2.8.4 Des résultats différenciés selon les catégories (volontaires/sous-officiers/officiers)

- Chez les volontaires (Vrijwilligers) : les D&V performant significativement mieux à la PIM.
- Chez les sous-officiers (OOfr) : les performances sont légèrement inférieures aux autres candidats, ce que le major de Reu attribue explicitement à « l'âge plus faible et à la moindre maturité ».
- Chez les officiers : l'échantillon est trop réduit pour conclure.

Cette distinction est essentielle : elle montre que la filière est particulièrement efficace pour les volontaires, qui représentent une large part du recrutement, mais qu'elle ne compense pas les exigences méthodologiques attendues des profils sous-officiers.

C'est un point théorique important : la préparation pré-PIM n'agit pas de la même manière selon la catégorie socioprofessionnelle visée.

2.9 D&V comme protection contre l'attrition : résultats qualitatifs

2.9.1 Une meilleure anticipation du choc militaire

Les élèves D&S déclarent une perception réaliste de la formation, notamment grâce aux stages, aux interventions de réservistes et à la connaissance des exigences militaires. Le major De Reu souligne que « les élèves se sentent mieux préparés à ce qui les attend », ce qui correspond à ce que la littérature nomme l'ajustement anticipatoire (Feldman, 1981).

2.9.2. Une intégration plus rapide dans la culture militaire

Les répondants mettent en avant :

- La connaissance du vocabulaire militaire,
- La compréhension des normes disciplinaires,
- L'habitué au cadre hiérarchique.

Cette familiarité réduit l'effet de dissonance culturelle décrit dans le modèle de Bean et Eaton - un facteur majeur d'attrition lors des premières semaines.

2.9.3 Une motivation initiale très élevée

Le major De Reu note que 78 % des élèves auraient choisi la Défense même sans la filière. Cela signale un effet d'auto-sélection : D&V attire déjà des jeunes motivés, mais leur donne un cadre structurant qui les aide à transformer leur motivation en persévérance.

2.9.4 Signes préliminaires d'une réduction de l'attrition

L'échantillon est encore faible, mais :

- Aucun répondant D&V n'exprime le souhait de quitter la Défense après un mois,
- Les premiers chiffres d'attrition sont légèrement plus faibles que la moyenne.

Ces éléments suggèrent que D&V pourrait devenir, à terme, un outil de stabilisation du recrutement.

2.10 Discussion : en quoi la filière constitue-t-elle une préparation pré-PIM ?

2.10.1 Sur le plan physique : un avantage net et démontré

La filière répond directement à l'un des facteurs majeurs d'attrition : la fatigue physique, qui entraîne blessures, découragement et abandon. Ce point spécifique sera traité ultérieurement. L'entraînement progressif renforce :

- L'endurance et la tolérance à la fatigue,
- La gestion du stress physiologique.

Ces bénéfices sont cohérents avec la littérature sur l'entraînement militaire.

2.10.2 Sur le plan psychosocial : une protection contre l'incompréhension et le choc culturel

D&S prépare les élèves aux aspects souvent "invisibles" du métier :

- La discipline, la rigueur et la structure
- La vie en groupe,
- La pression temporelle.

Cette préparation psychosociale est l'un des principaux amortisseurs de l'attrition précoce.

2.10.3 Sur le plan cognitif : une zone à renforcer

D&V ne semble pas améliorer significativement :

- Les capacités analytiques,
- La mémoire de travail,
- Les compétences académiques.

Pour les catégories demandant un engagement cognitif élevé (Sous-officiers/officiers), la filière gagnerait à renforcer la méthodologie, la lecture critique et les compétences abstraites.

2.11 Conclusion générale : une filière prometteuse mais à consolider

Les résultats du major de Reu montrent que la filière D&V constitue une véritable préparation pré-PIM, particulièrement efficace pour :

- Renforcer la motivation et la discipline,
- Améliorer la condition physique,
- Stabiliser les trajectoires de formation,
- Réduire les abandons en sélection,
- Diminuer les risques d'attrition précoce.

Ses limites actuelles tiennent surtout à :

- L'âge des candidats et l'hétérogénéité des parcours,
- L'absence de renforcement cognitif,
- La taille encore réduite des cohortes.

Toutefois, en articulation avec les travaux du professeur Resteigne sur les causes multifactorielles de l'attrition, la filière apparaît déjà comme un outil institutionnel majeur pour structurer la préparation initiale, réduire l'incertitude, prévenir les ruptures, et orienter les jeunes vers une entrée plus stable dans la carrière militaire.

2.12 Bilan de l'étude DGHR par le CDT Van Landeghem

L'étude réalisée par DGHR et présentée par le CDT Van Landeghem propose une première évaluation du dispositif D&V mis en œuvre dans l'enseignement côté néerlandophone. Le dispositif est en application depuis septembre 2021 pour les 5^e et 6^e années, et a délivré en juin 2024 sa deuxième cohorte diplômée.

2.12.1 Données générales de participation

En 2024, l'option D&V comptabilise 589 élèves de 6^e année, dont 205 se sont portés candidats à la Défense, soit 35 % de l'ensemble des élèves de la filière. Autrement dit, environ un élève sur trois manifeste concrètement l'intention d'entrer dans l'institution militaire.

Jaar	Leerlingen 6 ^e jaar D&V NL	Freq
2024	Total	589
	Postulants Défense	205
	% Postulants Défense	35%

Figure 9 : Postulants à la Défense, issus de l'option D&V

2.12.2 Orientation professionnelle

Les graphiques issus de la présentation mettent en évidence une orientation très nette vers les fonctions de combat :

Cette surreprésentation traduit une orientation plus marquée vers les métiers opérationnels et un alignement plus étroit entre le projet scolaire et les attentes de la Défense.

Proportions des choix unités Combats/Non Combats



Figure 10 : *Choix des élèves Def & Veil pour les unités combattantes*

Proportion des choix Unités Combats/Non Combats

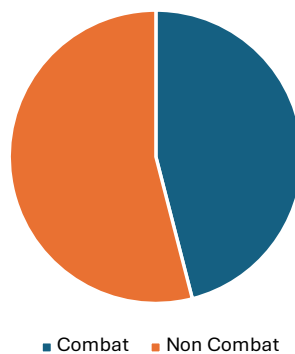


Figure 11 : *Choix de l'ensemble des candidats à la Défense pour les unités combattantes*

2.13 Résultats au processus de sélection

Les données DGHR révèlent des différences importantes entre les candidats issus de la filière et la population de référence.

2.13.1 Moins d'abandons et meilleure adéquation des profils

Les deux graphiques ci-dessous montrent une dynamique positive :

- Le taux d'absentéisme lors des épreuves est remarquablement faible,
- Les abandons volontaires sont moins fréquents,
- Les exclusions aux tests de sélection sont réduites.

Cette tendance se résume par le mot d'ordre repris dans la présentation du CDT : Moins d'attrition, davantage de profils adéquats et plus d'incorporations pour D&V.

2.13.2 Taux d'aptitude et d'incorporation

L'avantage comparatif des élèves D&V est particulièrement marqué :

- 68 % des postulants de cette filière sont déclarés aptes, contre 43 % dans la population générale.
- Tous les candidats aptes ne sont pas incorporés, la sélection dépendant des postes ouverts ; néanmoins :
- 47 % des candidats D&V sont effectivement incorporés, contre 30 % pour l'ensemble des candidats.

Ces écarts suggèrent une meilleure préparation initiale, une motivation plus stable et une performance plus élevée lors des différentes étapes de sélection.

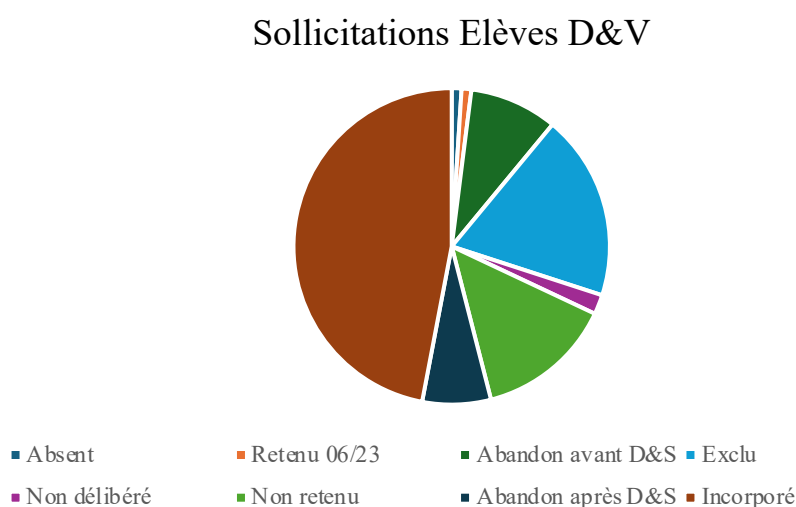


Figure 12 : Choix de l'ensemble des candidats à la Défense pour les unités combattantes

Sollicitations Elèves D&V

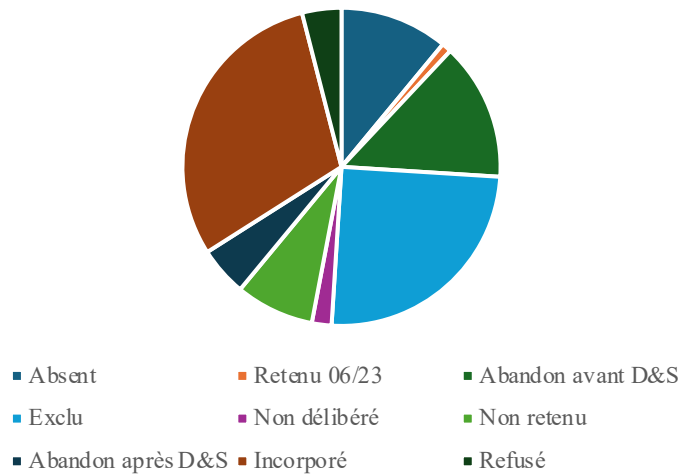


Figure 13 : *Choix de l'ensemble des candidats à la Défense pour les unités combattantes*

2.14 Performances en formation initiale

Les résultats en PIM montrent que les élèves issus de D&V :

- Obtiennent des performances supérieures dans les fonctions combat,
- Présentent un profil plus contrasté dans les fonctions non-combat

2.15 Conclusion de la partie théorique

À l'issue de l'analyse, plusieurs constats peuvent être formulés. Il ressort des données qu'environ un tiers des élèves issus de la filière D&S poursuivent leur parcours en postulant à la Défense, ce qui témoigne d'un taux de conversion significatif entre l'orientation scolaire et l'engagement professionnel. Parmi ces candidats, une majorité s'oriente vers des fonctions de combat, confirmant l'adéquation entre les objectifs de la filière et les choix d'orientation professionnelle observés.

Par ailleurs, les élèves D&S présentent des indicateurs de parcours plus favorables lors du processus de sélection, avec moins d'abandons, moins d'exclusions et un taux d'absentéisme particulièrement faible. Ces éléments suggèrent une meilleure adaptation aux exigences institutionnelles et aux contraintes du processus de sélection. Les résultats en formation initiale vont dans le même sens : les candidats issus de la filière D&S obtiennent globalement de meilleures performances en PIM, à l'exception des sous-officiers affectés à des fonctions non combattantes, pour lesquels aucune différence nette n'est observée.

Enfin, l'attrition au cours des premiers mois de formation apparaît plus faible chez les volontaires (combat) et les sous-officiers (combat) issus de la filière D&S. Pris dans leur ensemble, ces résultats - bien que préliminaires et fondés sur des effectifs encore limités - suggèrent que l'option D&S contribue à renforcer la préparation, la motiva-

tion et la capacité d'adaptation des futurs candidats militaires. Ils invitent néanmoins à poursuivre et à affiner l'analyse sur des cohortes plus larges et sur une période plus longue afin de consolider ces premiers constats et résultats.

CHAPITRE III : Méthodologie

Ce troisième chapitre est consacré à la présentation et à la justification du cadre méthodologique de la recherche. Il vise à expliciter de manière rigoureuse les choix opérés afin d'assurer la cohérence entre la problématique étudiée, la question de recherche, les objectifs poursuivis et les méthodes mobilisées, conformément aux principes de rigueur et de transparence attendus en recherche en sciences sociales (Quivy & Van Campenhoudt, 2006).

Dans cette perspective, le chapitre précise tout d'abord la question de recherche et les objectifs de l'étude, avant d'exposer le positionnement épistémologique retenu. Il décrit ensuite les modalités de constitution de l'échantillon, les méthodes de collecte et d'analyse des données, ainsi que les critères de qualité mobilisés pour garantir la crédibilité et la validité des résultats. L'ensemble de ces choix méthodologiques vise à rendre compte des phénomènes étudiés tout en tenant compte de leur complexité et de leur inscription contextuelle.

3.1 Choix de la recherche qualitative

Le recours à une approche qualitative se justifie par la nature même de l'objet de recherche, qui appelle une compréhension fine et contextualisée des phénomènes étudiés. L'objectif de cette recherche n'est pas de mesurer l'ampleur de certains facteurs de manière statistique, mais de comprendre comment les acteurs concernés perçoivent et interprètent leur expérience de préparation et d'entrée en formation.

En permettant une immersion dans le vécu des participants, l'approche qualitative favorise l'exploration des dimensions subjectives de l'expérience et l'analyse des processus à l'œuvre, en répondant à des questions orientées vers le « comment » et le « pourquoi » plutôt que vers le « combien » (Dumez, 2011 ; Yin, 2012). Elle s'inscrit dès lors dans une logique de généralisation théorique, ancrée dans des situations particulières, et non dans une généralisation statistique visant la représentativité numérique des résultats (Yin, 2012).

Le positionnement épistémologique adopté relève d'une perspective compréhensive à visée phénoménologique, dans la mesure où la recherche cherche à appréhender le vécu subjectif des participants et le sens qu'ils attribuent à leur expérience (Anadón, 2006 ; Van Manen, 1984). Cette approche permet de mettre en lumière les mécanismes subjectifs qui sous-tendent l'adaptation, la motivation et la persévérance en formation, ou, en creux, les processus conduisant à l'attrition.

Enfin, la démarche s'inscrit dans une logique hypothético-inductive, où l'observation du terrain constitue le point de départ de la construction de l'analyse. Les hypothèses et catégories d'interprétation émergent progressivement à partir des données empiriques recueillies, en interaction constante avec les cadres théoriques mobilisés (Quivy & Van Campenhoudt, 2006).

3.1.1 Introduction et objectifs de l'étude qualitative

Notre étude qualitative vise à comprendre, du point de vue des acteurs concernés, comment les recrues perçoivent leur préparation physique, psychologique et éducative avant l'entrée en formation, et comment cette préparation influence leur adaptation, leur motivation et leur persévérance tout au long de la PIM.

Contrairement aux approches quantitatives dominantes dans l'analyse de l'attrition (notamment les travaux du professeur Resteigne), la présente recherche adopte une perspective compréhensive. Elle cherche à accéder au vécu, au sens attribué par les recrues à leur expérience de formation, et aux mécanismes subjectifs qui sous-tendent la persévérance ou, en creux, l'attrition.

3.2 Choix de l'échantillon

La constitution de l'échantillon s'inscrit dans une démarche qualitative à visée compréhensive, privilégiant la pertinence des profils interrogés au regard de la problématique étudiée plutôt que leur représentativité statistique. Conformément aux principes de la recherche qualitative, le choix des participants repose sur un échantillonnage intentionnel, visant à sélectionner des acteurs directement concernés par l'objet de l'étude et en mesure de rendre compte de leur expérience de manière réflexive (Savoie-Zajc, 2007).

L'échantillon est composé de neuf participants, dont sept hommes et deux femmes, ayant tous été confrontés à la PIM et ses difficultés. Cette diversité de profils permet d'appréhender des vécus contrastés tout en conservant une cohérence suffisante avec la question de recherche. Afin de garantir l'anonymat des participants et la confidentialité de leurs propos, des pseudonymes leur ont été attribués, conformément aux exigences éthiques en recherche qualitative (Zolesio, 2011).

Le tableau ci-dessous présente les principales caractéristiques des participants et permet de situer leur parcours au moment de l'enquête. Il constitue un support descriptif destiné à contextualiser les données recueillies, sans préjuger des analyses qui seront développées ultérieurement.

Tableau 2 : Présentation des participants

Dénominations	Sexe M/F	Age	Parcours de formation antérieur	Issue de la PIM A/R	Expérience structurante de jeunesse (scouts, cadets, stages Défense) O/N	Décalage attentes/réalités F/M/F
Sujet Alpha	M	20	Secondaire Professionnel	R	O	Modéré
Sujet Bravo	M	19	Secondaire AMDPS	A	O	Modéré
Sujet Charly	M	19	Secondaire général	R	N	Faible
Sujet Delta	M	18	Secondaire général	R	O	Faible
Sujet Echo	M	22	Secondaire général	R	N	Modéré
Sujet Foxtrot	F	26	Ecole gendarmerie (France)	R	O	Modéré
Sujet Golf	F	19	Secondaire général	R	N	Modéré
Sujet Hotel	M	18	Secondaire technique qualifiant	R	O	Fort
Sujet India	M	23	Réussite Bac 2 (sciences) HE	R	N	Faible

3.2.1 Justification des variables pour la présentation de l'échantillon

Afin de contextualiser les parcours des participants et de soutenir l'analyse qualitative, plusieurs variables descriptives ont été retenues pour la présentation de l'échantillon. Leur sélection repose sur leur pertinence au regard de la problématique étudiée, centrée sur la préparation pré-PIM, l'adaptation à la formation initiale et les mécanismes de persévérance ou d'attrition. Conformément aux principes de la recherche qualitative, ces variables ne visent pas une généralisation statistique, mais une compréhension fine et contextualisée des expériences vécues par les acteurs (Paillé & Mucchielli, 2016 ; Savoie-Zajc, 2007).

Dénominations

L'attribution de pseudonymes pour chaque participant répond à une exigence éthique en recherche qualitative, visant à garantir l'anonymat des personnes interrogées et la confidentialité de leurs propos (Zolesio, 2011). Le recours à des dénominations neutres permet en outre de préserver la lisibilité de l'analyse, en facilitant les renvois aux différents profils sans exposer les participants à un risque d'identification directe ou indirecte.

Sexe (Mâle - Femelle)

Cette variable est intégrée à titre descriptif afin de situer les profils interrogés dans un contexte institutionnel historiquement marqué par une forte domination masculine. Sans viser une analyse comparative genrée, cette information permet de contextualiser les discours recueillis et d'éviter toute interprétation implicite ou généralisante des résultats (Maroy, 2005). Dans le cadre d'un échantillon restreint, cette variable est mobilisée avec prudence et sans prétention explicative.

Âge

L'âge des participants est retenu comme variable de contextualisation du parcours, dans la mesure où il peut influencer les modalités d'adaptation à une formation exigeante, notamment en termes de maturité, de rapport à l'autorité et de gestion de la fatigue (Lahire, 2001). Il permet également de situer l'entrée en formation dans une trajectoire biographique plus large, sans pour autant constituer un facteur explicatif autonome.

Parcours de formation antérieur

Le parcours de formation antérieur constitue une variable centrale au regard de la problématique étudiée. Il permet de situer les recrues en fonction de leur expérience préalable à des cadres éducatifs différenciés, plus ou moins structurés, professionnalisants ou orientés vers la Défense. Plusieurs travaux soulignent en effet l'influence des parcours scolaires antérieurs sur les attentes, les représentations et les modes d'engagement en formation professionnelle (Bautier & Rochex, 2004 ; Perrenoud, 1996). Cette variable est mobilisée afin d'éclairer les logiques d'ajustement observées lors de l'entrée en PIM, sans établir de relation causale directe.

Issue de la PIM (Abandon/Réussite)

L'issue de la PIM est intégrée comme variable descriptive permettant de distinguer les trajectoires ayant abouti à une réussite de celles marquées par un abandon. Cette distinction est essentielle pour situer les discours a posteriori et comprendre les mécanismes subjectifs de persévérance ou de désengagement. Dans une perspective qualitative, cette variable ne vise pas à expliquer l'attrition, mais à contextualiser les expériences relatées et à éclairer les dynamiques de parcours (Resteigne, 2015 ; Yin, 2012).

Expérience structurante de jeunesse

La prise en compte d'une expérience structurante de jeunesse (scoutisme, les cadets ou les stages Défense) s'inscrit dans une logique d'analyse de la socialisation préalable. De nombreuses recherches montrent que l'exposition antérieure à des cadres collectifs normés favorise l'acquisition de dispositions telles que la discipline, la coopération, l'endurance et la gestion de la contrainte, susceptibles de faciliter l'adaptation à des environnements institutionnels exigeants (Bourdieu, 1980 ; Darmon, 2013). Cette variable permet ainsi de situer les recrues au regard de leur familiarité antérieure avec des formes de socialisation proches de celles rencontrées en PIM.

Décalage perçu entre attentes et réalité

Le décalage perçu entre les attentes initiales et la réalité vécue en formation constitue une variable analytique centrale dans cette recherche. Reconstitué à partir de l'analyse des discours, ce décalage permet d'appréhender les processus d'ajustement, de désillusion éventuelle ou de confirmation du projet professionnel. Plusieurs travaux en psychologie de l'éducation et en sociologie de la formation soulignent que l'écart entre attentes et expérience réelle joue un rôle déterminant dans l'engagement, la motivation et la persévérance des individus en formation (Dubar, 2010 ; Wanous et al., 1992). Dans cette étude, cette variable est utilisée à des fins compréhensives et non mesurantes, afin de se rendre compte du vécu subjectif des recrues.

Synthèse méthodologique intermédiaire

L'ensemble des variables retenues vise ainsi à offrir un cadre de lecture contextualisé des parcours des participants, en cohérence avec l'approche qualitative et phénoménologique adoptée. Leur fonction n'est pas explicative au sens causal, mais interprétative, en soutenant l'analyse des mécanismes d'adaptation et de persévérance en PIM.

3.3 Collecte des données

Dans le cadre de notre recherche qualitative, la collecte des données repose sur la réalisation d'entretiens semi-directifs. Ce choix méthodologique est cohérent avec l'approche phénoménologique adoptée, qui vise à accéder au vécu subjectif des participants et au sens qu'ils attribuent à leur expérience de formation (Van Manen, 1984; Anadón, 2006). L'entretien constitue en effet un outil privilégié pour explorer les représentations, les attentes et les processus d'adaptation, en permettant aux acteurs de verbaliser leur expérience dans leur propre cadre de référence.

Les entretiens semi-directifs offrent un équilibre entre structuration et souplesse : ils permettent au chercheur de s'appuyer sur un guide préétabli, tout en laissant aux participants la liberté de développer les aspects qu'ils jugent significatifs (Kaufmann, 2016 ; Quivy & Van Campenhoudt, 2011). Cette modalité favorise l'émergence de discours riches et nuancés, indispensables à l'analyse des dynamiques d'ajustement et de persévérance en PIM.

3.3.1 Élaboration et usage du guide d'entretien

Un guide d'entretien a été élaboré (Cfr annexe 1), sur base du cadre théorique et des objectifs de la recherche. Il était structuré autour de thématiques centrales telles que le parcours antérieur, les attentes avant l'entrée en PIM, l'expérience vécue en formation, les difficultés rencontrées, les ressources mobilisées et les mécanismes d'adaptation perçus. Le recours à un guide thématique permet d'assurer une cohérence d'ensemble entre les entretiens, tout en évitant une standardisation excessive des échanges (Gagnon, Beaudry & Deschenaux, 2019).

Conformément aux recommandations de Kaufmann (2016), les entretiens débutaient par des questions descriptives et relativement accessibles, visant à instaurer un climat de confiance, avant d'aborder progressivement des questions plus réflexives. Des questions de relance étaient prévues afin de favoriser l'approfondissement des propos, sans orienter excessivement le discours des participants.

Avant le lancement de la collecte principale, le guide d'entretien a fait l'objet d'un test auprès de deux personnes proches, familières du milieu éducatif mais ne correspondant pas aux critères de sélection de l'échantillon. Cette étape a permis de vérifier la clarté et la compréhensibilité des questions, ainsi que leur adéquation avec les objectifs poursuivis.

3.3.2 Déroulement des entretiens

Les entretiens ont été menés entre le 06 et le 19 décembre 2025. Ils se sont tous déroulés en face à face, dans une pièce calme, à l'abri des regards et de toute source de bruit, afin de garantir des conditions favorables à l'expression libre des participants. Les interviewés ont été explicitement invités à ne pas divulguer le contenu des questions ou des échanges, afin de préserver la spontanéité des discours et de limiter tout effet de contamination entre participants.

Avant chaque entretien, les participants ont été informés des objectifs de la recherche, des modalités de participation et des garanties éthiques associées à l'étude. Il leur a été rappelé qu'ils pouvaient interrompre l'entretien à tout moment, sans justification, et que la confidentialité de leurs propos serait strictement respectée (Kaufmann, 2016 ; März, 2022). Chaque participant a donné son accord pour l'enregistrement audio de l'entretien (Cfr fichiers audios).

Les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un enregistreur Plaud Note, afin de permettre une retranscription fidèle des échanges et de se libérer de la prise de notes exhaustive, favorisant ainsi une écoute active et une interaction plus fluide avec les participants (Quivy & Van Campenhoudt, 2011). La durée des entretiens variait de 18 minutes à 40 minutes, reflétant la diversité des parcours et la richesse des expériences relatées.

3.3.3 Évolution du guide en cours de collecte

Conformément à une logique qualitative, le guide d'entretien n'est pas resté strictement figé tout au long de la collecte. Comme le souligne Kaufmann (2016), l'évolution progressive de l'outil constitue une richesse méthodologique, dès lors qu'elle permet d'affiner l'exploration des phénomènes à partir des premiers matériaux recueillis.

Ainsi, certaines adaptations ont été apportées au fil des entretiens, tant sur la forme que sur le fond. À titre d'exemple, l'entretien mené avec le sujet Foxtrot, dont le parcours inclut une formation antérieure à l'école de gendarmerie en France, a conduit à ajuster certaines relances afin de tenir compte de cette expérience institutionnelle spécifique, initialement non anticipée dans la construction du guide. Sur le plan formel, l'organisation du guide a été légèrement modifiée afin d'améliorer la fluidité des échanges. Sur le plan du contenu, certaines questions de relance ont été supprimées lorsqu'elles apparaissaient redondantes ou lorsque les participants y répondaient spontanément.

3.3.4 Considérations éthiques et confidentialité

Une attention particulière a été portée aux considérations éthiques durant le processus de collecte. L'anonymat des participants a été garanti par l'attribution de pseudonymes, et toute information susceptible de permettre une identification directe ou

indirecte (noms de personnes, lieux précis, unités) a été systématiquement anonymisée lors de la retranscription et de l'analyse des données (Zolesio, 2011).

Par ailleurs, la posture du chercheur a fait l'objet d'une réflexion spécifique. Les entretiens ayant été menés en uniforme, avec grades d'officier visibles, cette situation pouvait potentiellement induire une forme de retenue initiale chez certains participants, en raison de l'asymétrie statutaire inhérente au contexte militaire. Ce point a été explicitement pris en compte lors de la conduite des entretiens. Néanmoins, cette même configuration a également contribué à instaurer un cadre perçu comme structurant et sécurisant, favorisant un climat d'échange calme et respectueux. Dans la majorité des cas, les barrières initiales se sont rapidement atténuées, permettant une expression progressive, libre et approfondie du vécu des participants.

Les enregistrements audios et les transcriptions ont été conservés de manière sécurisée et utilisés exclusivement dans le cadre de cette recherche. Cette vigilance éthique vise à instaurer un climat de confiance propice à l'expression authentique des participants, condition essentielle à la qualité des données recueillies en recherche qualitative (Savoie-Zajc, 2007).

3.4 Traitement, analyse des données et codage

3.4.1 Retranscription des entretiens

La première étape du traitement des données a consisté en la retranscription intégrale des entretiens réalisés. Conformément aux recommandations méthodologiques en recherche qualitative, cette phase vise à transformer les données orales en un matériau textuel exploitable pour l'analyse, tout en préservant la fidélité des propos recueillis (Delacroix et al., 2021).

Les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un enregistreur numérique Plaud Note, ce qui a permis de produire une première version de retranscription assistée par un outil de reconnaissance vocale. Cette version initiale a ensuite fait l'objet d'un travail approfondi de vérification et de correction manuelle. Chaque transcription a été confrontée à plusieurs réécoutes complètes des enregistrements afin d'assurer l'exactitude des propos, de corriger les erreurs éventuelles et de restituer le sens des discours de manière fidèle.

Dans un souci de lisibilité, les interventions du chercheur et celles des participants ont été clairement distinguées, et les questions principales ont été identifiées de manière explicite. Conformément aux recommandations de Demoncey (2016), certains tics de langage ont été supprimés (de manière automatique) lorsque ceux-ci n'apportaient pas de valeur analytique, afin de fluidifier la lecture, sans altérer le sens des propos. Les éléments susceptibles de révéler l'identité des participants ou de tiers (de manière automatique) ont été systématiquement anonymisés, notamment par l'utilisation de descriptions génériques entre crochets, conformément au principe d'anonymisation étendue décrit par Zolesio (2011).

3.4.2 Démarche générale d'analyse

L'analyse des données s'inscrit dans une démarche qualitative inductive, articulant une analyse verticale de chaque entretien et une analyse horizontale transversale de l'ensemble des données recueillies (Paillé & Mucchielli, 2016 ; Van Campenhoudt et al., 2017). Cette approche vise à comprendre les mécanismes subjectifs d'adaptation et de persévérance tels qu'ils sont vécus et interprétés par les recrues, sans chercher à établir des relations causales généralisables.

Le traitement des données a été réalisé de manière progressive, par allers-retours constants entre les verbatims, les premières catégories émergentes et les apports du cadre théorique. Cette posture permet de maintenir une tension féconde entre ancrage empirique et conceptualisation, caractéristique des démarches qualitatives rigoureuses (Lejeune, 2014).

3.4.3 Codage des données et construction des catégories

Le processus de codage a débuté par une lecture approfondie et répétée de l'ensemble des retranscriptions, afin de se familiariser avec le corpus et d'en saisir la logique globale. Cette phase correspond à une immersion initiale dans les données, préalable indispensable à toute analyse qualitative (Delacroix et al., 2021).

Dans un premier temps, un codage ouvert a été réalisé. Il a consisté à repérer, segmenter et annoter les unités de sens significatives dans les discours des participants, en lien avec leur préparation, leur vécu de la formation, leurs difficultés, leurs ressources et leurs adaptations aux différentes situations. Ces codes, proches du langage des interviewés, ont émergé directement des données, sans application préalable d'une grille (Lejeune, 2014).

Dans un second temps, un travail de regroupement et de structuration des codes a été mené. Les codes empiriques ont été rapprochés, comparés et organisés en catégories plus englobantes, dans une logique de codage axial (Lejeune, 2014). Cette étape a permis de faire émerger des dimensions transversales telles que la préparation perçue, l'adaptation physique et psychologique, la confrontation entre attentes et réalité, la gestion du stress (bivouacs) et de la fatigue, ou encore la cohésion de groupe.

Enfin, une phase de codage sélectif a permis de stabiliser les catégories analytiques finales, en vérifiant leur cohérence interne, leur pertinence au regard de la problématique et leur capacité à rendre compte de l'ensemble du corpus. L'ensemble de ce processus a conduit à l'élaboration d'une grille d'analyse structurée, appliquée systématiquement à l'ensemble des neuf entretiens.

3.4.4 Analyse verticale et analyse horizontale

L'analyse s'est déroulée selon deux niveaux complémentaires.

L'analyse verticale a d'abord permis d'examiner chaque entretien individuellement, en reconstituant la logique interne du discours de chaque participant, son parcours, ses points de rupture, ses ressources mobilisées et sa manière singulière de donner sens à l'expérience de la PIM. Cette étape a favorisé une compréhension fine des trajectoires individuelles et des variations interpersonnelles (März, 2023).

L'analyse horizontale a ensuite été menée afin de comparer les entretiens entre eux. Elle a permis d'identifier des régularités, des convergences et des nuances dans les discours, notamment en ce qui concerne les formes d'adaptation, les moments critiques de la formation et le rôle du collectif. Cette analyse transversale constitue, selon Bertaux (1997), le cœur de l'enquête qualitative, en ce qu'elle permet de dépasser les récits individuels pour dégager des dynamiques communes.

Ces deux niveaux d'analyse ont été mobilisés de manière itérative, par allers-retours constants, afin d'affiner progressivement l'interprétation des données (Creswell & Guetterman, 2021).

3.4.5 Saturation des catégories et robustesse de l'analyse

L'intégration progressive des entretiens a conduit à une stabilisation des catégories analytiques proche de la saturation à l'issue du quatrième entretien. Les entretiens suivants n'ont pas fait émerger de nouvelles thématiques majeures, mais ont permis de confirmer, densifier et nuancer les catégories existantes. Cette dynamique correspond à une saturation thématique, au sens de Paillé et Mucchielli (2016), dans laquelle les données supplémentaires n'apportent plus d'éléments conceptuellement nouveaux.

Cette saturation relativement précoce ne constitue pas une limite en soi, mais s'explique en grande partie par les caractéristiques du dispositif étudié. La PIM s'étend sur une période relativement courte de dix semaines, au cours de laquelle les contenus de formation, les modalités d'évaluation et les exigences institutionnelles sont fortement standardisés et reconduits de manière similaire d'une session à l'autre. Dans la mesure où la finalité de la PIM est de transformer un civil en militaire, le programme repose sur un socle pédagogique stable, peu sujet à des remaniements structurels d'une formation à l'autre. Cette forte normativité contribue à produire des expériences largement comparables entre recrues, ce qui favorise l'émergence rapide de thématiques récurrentes et, par conséquent, l'atteinte d'une saturation thématique précoce.

Par ailleurs, l'homogénéité relative du public étudié, combinée à la standardisation du cadre formatif, structure de manière similaire les difficultés rencontrées par les recrues, notamment en matière de fatigue, d'adaptation au rythme militaire et de confrontation entre attentes et réalité.

3.4.6 Qualité et crédibilité de l'analyse

La qualité de l'analyse repose sur plusieurs critères reconnus en recherche qualitative, notamment la crédibilité, la cohérence et la transparence méthodologique (De Ketele & Maroy, 2006). La crédibilité est renforcée par la fidélité des retranscriptions, la confrontation répétée aux données brutes et l'usage systématique de verbatims illustratifs. La cohérence est assurée par l'alignement entre la question de recherche, le cadre théorique et les catégories analytiques construites. Enfin, la transparence est garantie par la description détaillée des étapes du traitement des données, permettant au lecteur de comprendre la logique de l'analyse et, le cas échéant, d'en discuter les choix interprétatifs.

CHAPITRE IV : Résultats de l'analyse qualitative

4.1. Introduction

Ce chapitre présente les résultats issus de l'analyse qualitative des neuf entretiens semi-directifs menés auprès de recrues ayant intégré la PIM. L'objectif est de rendre compte, de manière structurée et fidèle aux discours recueillis, des expériences vécues par les participants en lien avec leur préparation initiale, leur adaptation physique et psychologique, la confrontation entre attentes et réalité, ainsi que les ressources mobilisées pour persévérer dans un dispositif de formation exigeant.

Les résultats sont organisés autour de thématiques transversales issues d'un codage inductif du corpus. Conformément aux principes méthodologiques de la recherche qualitative, ce chapitre se limite à la présentation descriptive et analytique des données, sans mobilisation explicite des cadres théoriques.

4.2. Représentations initiales de la PIM et sentiment de préparation

Les entretiens mettent en évidence une hétérogénéité marquée des représentations initiales de la PIM. Ces représentations concernent à la fois le contenu de la formation, son niveau d'exigence et la nature des difficultés à anticiper.

Plusieurs recrues indiquent avoir abordé la PIM avec un sentiment de préparation jugé suffisant, principalement fondé sur les exigences physiques formelles communiquées par la Défense. Ces participants expliquent avoir structuré leur préparation autour des barèmes officiels, perçus comme des seuils à atteindre.

« Je m'étais préparé surtout pour les tests. Je voulais être au-dessus des barèmes pour ne pas être stressé. » (Sujet Alpha, l. 84–88)

« Pour moi, si tu réussis les tests physiques, c'est que tu es prêt. C'était ça ma vision avant d'arriver. » (Sujet Delta, l. 129–132)

Au-delà de la diversité des positions exprimées, un point saillant réside dans la nature même du « sentiment de préparation » : celui-ci est fréquemment construit sur une logique de conformité à des seuils formels (réussite des tests), davantage que sur une anticipation globale des exigences du dispositif, phénomène largement documenté dans les travaux sur l'entrée organisationnelle et l'ajustement professionnel (Biggs, 1996 ; Wanous, 1977). Cette focalisation sur des critères visibles semble produire une préparation sélective, centrée sur l'épreuve d'entrée, laissant en arrière-plan la dimension cumulative et prolongée de l'effort ainsi que les contraintes organisationnelles associées à la formation. À l'inverse, plusieurs participants reconnaissent une préparation inexistante ou très limitée, souvent liée à une sous-estimation des exigences réelles de la formation.

« Je n'ai rien fait de spécial. Je pensais que comme j'étais sportif, ça passerait. »
(Sujet Hotel, l. 39–41)

« J'ai clairement sous-estimé. Je me suis dit que ce serait dur, mais pas à ce point-là. » (Sujet Bravo, l. 51–54)

Les représentations initiales sont également influencées par des sources indirectes telles que les médias, les réseaux sociaux ou les récits informels, conduisant parfois à une vision stéréotypée de la vie militaire.

« Je m'attendais à quelque chose de très combat, très film américain. » (Sujet Golf, l. 55–56)

À l'inverse, les recrues disposant d'une expérience institutionnelle antérieure (école de gendarmerie, enseignement supérieur structuré) décrivent des représentations plus réalistes.

« Ayant déjà connu une école de gendarmerie, je savais que ce serait très cadré, très progressif. » (Sujet Foxtrot, l. 21–24)

4.3. Le choc physique de l'entrée en formation

L'entrée en PIM est unanimement décrite comme un choc physique important, particulièrement durant les premières semaines. Les difficultés évoquées concernent principalement la course à pied, le port de charges, la répétition des efforts et la récupération insuffisante.

« Le plus dur, ce n'était pas un exercice en particulier, c'était l'accumulation. »
(Sujet Echo, l. 73–75)

Les discours ne décrivent donc pas seulement une difficulté “intense”, mais surtout une difficulté de type cumulatif : ce qui est présenté comme le plus déstabilisant relève moins d'un exercice isolé que de l'enchaînement d'efforts, dans une temporalité qui réduit les possibilités de récupération, un phénomène observé dans les recherches sur la charge d'entraînement (Gabbett, 2016 ; Meeusen et al., 2013). Cette caractéristique distingue l'expérience PIM d'une pratique sportive classique, souvent pensée en unités d'entraînement séparées, et contribue à expliquer la sensation de “basculement” dès les premières semaines.

Le port de charge apparaît comme une contrainte largement sous-estimée avant l'entrée en formation.

« Porter un sac pendant des heures, ce n'est pas du sport classique. On n'est pas préparé à ça. » (Sujet Charly, l. 88–91)

La course à pied est fréquemment citée comme une source majeure de difficulté, parfois associée à la découverte de limitations physiologiques.

« En course, j'ai commencé à manquer d'air. C'est là que j'ai compris que je n'étais pas prêt. » (Sujet India, l. 64–66)

À l'inverse, les participants disposant d'une pratique sportive régulière rapportent une adaptation plus rapide, tout en soulignant la pénibilité du rythme.

« Physiquement, j'étais prêt, mais la fatigue finit quand même par te rattraper. »
(Sujet Alpha, l. 112–114)

4.4 Fatigue cumulative et impact sur les apprentissages

La fatigue constitue un thème central et transversal de l'ensemble des entretiens. Elle est décrite comme à la fois physique et cognitive, affectant la concentration et les capacités d'apprentissage.

« Après quinze minutes de cours, on n'absorbait plus rien. Le cerveau était vide. »
(Sujet Golf, l. 97–100)

Cette fatigue est décrite avec un vocabulaire qui dépasse le simple épuisement physique : les participants évoquent une altération des ressources attentionnelles et une baisse de disponibilité cognitive, ce qui transforme l'accès aux contenus théoriques en épreuve supplémentaire. Autrement dit, l'enjeu n'est pas uniquement de "tenir" l'effort, mais de maintenir une capacité d'apprentissage sous contrainte, ce qui renforce l'expérience d'exigence globale du dispositif.

Plusieurs recrues soulignent un décalage entre l'intensité physique de certaines journées et le maintien de contenus théoriques exigeants.

« Tu dois être concentré alors que ton corps est déjà à bout. » (Sujet Bravo, l. 141–143)

Toutefois, certains participants évoquent une habitude progressive au rythme militaire.

« Au bout de quelques semaines, le corps s'habitue. La fatigue reste, mais on la gère mieux. » (Sujet Delta, l. 201–204)

4.5 Adaptation psychologique et gestion de la pression

Les expériences psychologiques rapportées apparaissent contrastées. Certains participants décrivent une adaptation relativement fluide au cadre hiérarchique.

« J'ai facile à obéir, donc le cadre ne m'a pas posé problème » (Sujet Echo, l. 58–59)

D'autres évoquent des moments de doute fréquents, souvent amplifiés par la fatigue et l'observation des abandons.

« Quand tu vois les autres partir, tu te demandes si tu vas tenir. » (Sujet Hotel, l. 102–104)

Un élément récurrent est le caractère socialement contagieux du doute : l'observation des abandons agit comme un signal interprétatif qui reconfigure l'évaluation de sa propre capacité à tenir. Plusieurs discours suggèrent ainsi que la fragilisation n'est pas seulement intrapsychique, mais s'inscrit dans une dynamique collective où le départ d'autrui rend l'option de quitter plus pensable et plus proche, un phénomène largement documenté dans les travaux sur l'attrition et l'apprentissage social (Bandura, 1986 ; Tinto, 1975, 1993).

Les bivouacs sont régulièrement cités comme des moments charnières sur le plan mental.

« Le bivouac, c'est là que tu te demandes vraiment pourquoi tu es là » (Sujet Bravo, l. 187–189)

4.6 Décalage entre attentes et réalité vécue

La confrontation entre attentes initiales et réalité vécue apparaît comme un moment structurant de l'expérience en PIM.

« Je pensais que ça allait être beaucoup plus combat. En fait, c'est surtout une formation. » (Sujet Charly, l. 119–121)

À l'inverse, certains participants déclarent avoir rencontré peu de surprises.

« C'était dur, mais conforme à ce que j'imaginais. » (Sujet Foxtrot, l. 49–50)

4.7 Cohésion de groupe et dynamiques collectives

La cohésion de groupe est décrite comme un levier central de persévérance. Les formes d'entraide sont multiples.

« Quand quelqu'un craquait, on le tirait avec nous. » (Sujet India, l. 132–134)

Toutefois, la cohésion n'est pas vécue de manière uniforme.

« Il y avait des petits groupes. Je n'étais pas isolé, mais pas soutenu non plus. » (Sujet Golf, l. 141–143)

La cohésion apparaît ici moins comme un état général du groupe que comme un ensemble de micro-pratiques (encourager, aider, « tirer » un camarade) qui régulent concrètement l'épreuve. Ces gestes contribuent à redistribuer temporairement la charge, à normaliser la difficulté (« ce que je vis est partagé ») et à soutenir l'effort dans les moments de fragilisation, conformément aux travaux qui envisagent l'activité et la persévérance comme des constructions collectives situées (Clot, 2008 ; Dejours, 1993).

4.8 Ressources mobilisées et stratégies de persévérance

Les ressources mobilisées sont variées : motivation personnelle, soutien familial, projection vers la fin de la formation.

« Penser à la fierté de mes parents m'a aidé à tenir. » (Sujet Echo, l. 166–168)

« Je comptais les jours. Me dire que la PIM avait une fin m'aidait beaucoup. » (Sujet Alpha, l. 201–203)

4.9 Synthèse analytique des résultats

L'analyse transversale des entretiens met en évidence une structure relativement stable de l'expérience vécue en PIM, organisée autour de quatre dimensions interdépendantes : les représentations initiales et le degré de préparation perçu, les épreuves physiques et la gestion de la fatigue, l'adaptation psychologique au cadre militaire, et enfin les dynamiques collectives comme ressources de persévérance.

Dans un premier temps, les données montrent que les représentations initiales de la PIM jouent un rôle structurant dans l'entrée en formation. Les recrues disposant d'une préparation explicite - qu'elle soit physique, institutionnelle ou expérientielle - décrivent une confrontation aux exigences de la formation plus maîtrisée, même lorsque les difficultés sont objectivement importantes. À l'inverse, les participants entrés en PIM avec des attentes imprécises ou stéréotypées rapportent un choc initial plus marqué, tant sur le plan physique que psychologique, ce qui fragilise leur sentiment de compétence et leur engagement dans les premières semaines.

Dans un second temps, l'ensemble des discours converge vers une centralité des épreuves physiques, caractérisée par l'intensité de la charge, l'accumulation de la fatigue et le décalage perçu entre les capacités initiales et les exigences réelles de la formation. Toutefois, cette contrainte physique ne constitue pas en soi un facteur explicatif suffisant de la persévérance ou de la fragilisation. Les résultats montrent que la fatigue devient problématique lorsqu'elle s'articule à un déficit de préparation, à une incompréhension du sens des épreuves ou à une difficulté à se projeter dans la temporalité de la formation.

Dans un troisième temps, sur le plan psychologique, l'analyse révèle que l'adaptation au cadre militaire repose moins sur l'absence de doute que sur la capacité à réguler ces moments de fragilisation. Les entretiens montrent que le doute, la remise en question et les pensées d'abandon constituent des expériences fréquentes et largement partagées. Ce qui distingue les trajectoires, en revanche, est la capacité des recrues à mobiliser des ressources internes (motivation, sens du projet, fierté personnelle ou familiale) et externes (soutien du groupe, encadrement perçu comme juste) pour contenir ces tensions.

Dans un dernier temps, les dynamiques collectives apparaissent comme un facteur transversal majeur, structurant à la fois l'expérience physique et l'expérience psychologique. La cohésion de groupe, lorsqu'elle est vécue comme soutenante, contribue à

la normalisation des difficultés, à la mutualisation de l'effort et à la régulation émotionnelle. À l'inverse, lorsque l'entraide est fragmentée ou limitée à certains sous-groupes, les recrues décrivent une expérience plus individualisée de la difficulté, sans pour autant nécessairement conduire à un isolement total.

Dans leur ensemble, ces résultats mettent en évidence que l'expérience de la PIM ne peut être comprise comme une simple épreuve de sélection fondée sur la résistance physique. Elle apparaît plutôt comme un processus éducatif intensif, au sein duquel la persévérance résulte de l'interaction dynamique entre préparation initiale, compréhension des exigences, régulation de la fatigue, soutien collectif et capacité à donner du sens à l'effort. Cette lecture transversale des données souligne le rôle central de la phase préparatoire comme levier éducatif, non pas pour supprimer la difficulté inhérente à la formation, mais pour en permettre une appropriation progressive et soutenable par les recrues.

4.9.1 Articulation avec les travaux du professeur Resteigne

Les résultats qualitatifs entrent en résonance avec les travaux quantitatifs du professeur Resteigne. Là où l'approche quantitative identifie des facteurs associés statistiquement aux départs précoces (fatigue, pression, cohésion), l'approche qualitative permet de comprendre comment ces facteurs sont vécus, interprétés et régulés par les recrues.

Cette complémentarité méthodologique renforce la compréhension globale de l'attrition, sans confusion entre généralisation statistique et interprétation compréhensive.

CHAPITRE V : Discussion

5.1 Apports spécifiques de l'étude au regard des résultats empiriques

Cette recherche visait à analyser, à partir du vécu des recrues, la manière dont la préparation initiale influence l'adaptation à la PIM et les dynamiques de persévérance ou de fragilisation. Les résultats montrent que l'attrition ne peut être comprise comme un phénomène strictement individuel, mais comme le produit d'un écart plus ou moins marqué entre attentes initiales et réalité vécue, écart lui-même largement conditionné par les modalités d'information, de préparation et d'accompagnement en amont de la PIM.

Les discours recueillis mettent en évidence que cet écart n'est pas seulement d'ordre physique ou psychologique, mais également symbolique et représentationnel. Plusieurs participants évoquent une image idéalisée de la formation militaire, construite avant l'entrée en PIM, qui contraste fortement avec l'intensité réelle des contraintes quotidiennes. Ce constat est cohérent avec les analyses du professeur Resteigne (2024), qui soulignent le caractère multifactoriel de l'attrition au sein des forces armées, incluant des dimensions sociales, psychologiques et représentatives, et mettent en exergue l'importance des représentations préalables dans l'expérience subjective de la formation

5.2 Génération Z, attentes initiales et désenchantement précoce

Les résultats doivent être replacés dans le contexte générationnel des recrues interrogées, majoritairement issues de la génération Z. Cette génération se caractérise, selon la littérature, par une forte sensibilité au sens, à l'authenticité et à la cohérence entre discours institutionnel et expérience vécue. Les travaux de Tirocchi et al. (2024) montrent que les membres de la génération Z valorisent des contenus perçus comme authentiques et significatifs, et que des écarts importants entre représentations médiatiques et réalité peuvent générer un désenchantement précoce chez ces jeunes adultes.

Plusieurs recrues décrivent un décalage entre ce qu'elles imaginaient de la vie militaire et ce qu'elles découvrent concrètement sur le terrain : rythme soutenu, fatigue cumulative, pression hiérarchique, contraintes collectives fortes. Ce décalage ne conduit pas mécaniquement à l'abandon, mais il constitue un facteur de vulnérabilité, en particulier chez les candidats insuffisamment préparés ou informés.

Ces résultats rejoignent les travaux en sciences de l'éducation et en sociologie de la jeunesse, qui soulignent que la persévérance des jeunes adultes dépend moins de leur tolérance à l'effort que de leur capacité à donner du sens à l'épreuve et à anticiper les exigences du parcours (De Ketele, 2010 ; Tinto, 1993).

5.3 Communication institutionnelle et construction des représentations

L'analyse qualitative met également en lumière le rôle indirect, mais structurant, de la communication institutionnelle de la Défense dans la formation des attentes initiales. Plusieurs participants mentionnent explicitement les campagnes de recrutement, les spots promotionnels et les supports en ligne comme sources principales d'information avant l'engagement. Or, ces supports sont perçus comme valorisants, dynamiques et attractifs, mais insuffisamment représentatifs de la réalité quotidienne de la PIM.

Sans remettre en cause la légitimité de stratégies de communication visant à attirer des candidats, les résultats suggèrent que cette mise en scène contribue à renforcer un imaginaire parfois éloigné des contraintes effectives de la formation. Ce phénomène est particulièrement sensible chez les recrues les plus jeunes, pour lesquelles les contenus visuels constituent une source centrale de projection identitaire.

Par ailleurs, les participants soulignent que le site de la Défense présente les capacités physiques attendues, sans proposer de programme structuré de préparation, ce qui limite la possibilité pour les candidats d'anticiper concrètement les exigences. Cette absence de guidage opérationnel renforce l'incertitude et laisse place à des préparations hétérogènes, souvent autodidactes.

5.4 Comparaison implicite avec d'autres modèles de communication (cas français)

Certains discours font émerger, de manière indirecte, une comparaison avec d'autres armées, notamment la France, où les réseaux sociaux (TikTok, Instagram) sont mobilisés non seulement à des fins promotionnelles, mais aussi comme outils de socialisation anticipée. Les contenus diffusés montrent davantage le quotidien des recrues, les difficultés rencontrées et les stratégies d'adaptation, offrant ainsi une représentation plus réaliste et pédagogique du parcours (ArméeDeTerreRecrute, IN_TERRE_ACTION, MiindFuk, major Gérald, etc.)

Cette comparaison renforce l'idée que la communication institutionnelle pourrait devenir un levier éducatif à part entière, en complément des dispositifs de préparation formels. Une utilisation plus réflexive des réseaux sociaux permettrait de réduire l'écart entre attentes et réalité, sans nécessairement dissuader les candidats, mais en favorisant une adhésion plus éclairée.

5.5 Préparer plutôt que sélectionner : implications éducatives

Les résultats de cette étude confirment que la préparation initiale ne fonctionne pas comme un filtre élitiste, mais comme un dispositif de régulation du choc d'entrée en formation. Les recrues ayant bénéficié d'une préparation structurée - scolaire, associative ou personnelle - décrivent une meilleure capacité à absorber la fatigue, à comprendre les exigences implicites et à s'inscrire dans la dynamique collective.

Cette lecture permet de dépasser les débats classiques autour de la sélection en sciences de l'éducation. L'enjeu n'est pas d'exclure les profils jugés moins adaptés, mais de donner aux candidats les moyens de persévérer dans un cadre exigeant, conformément aux modèles de l'intégration et du maintien en formation (Tinto, 1993).

Dans cette perspective, des dispositifs comme l'AMDPS apparaissent comme des espaces de transition pertinents, bien que leur accès reste limité. Les résultats plaident pour le développement de parcours préparatoires plus accessibles, combinant information réaliste, préparation physique progressive et acculturation aux normes militaires.

5.6 Portée institutionnelle et limites

Enfin, cette étude met en évidence que la forte normativité de la PIM - programme stable, évaluations similaires, objectifs constants de transformation du civil en militaire - contribue à l'homogénéité des expériences vécues, expliquant la saturation rapide des catégories analytiques. Cette caractéristique renforce la validité écologique des résultats, tout en soulignant la nécessité d'agir en amont du dispositif plutôt qu'en son sein.

Les limites de l'étude résident principalement dans la taille de l'échantillon et le contexte belge spécifique. Néanmoins, les résultats ouvrent des perspectives claires pour des recherches futures, articulant données qualitatives et quantitatives, et pour une réflexion institutionnelle sur les modalités d'information, de préparation et de communication à destination des futurs candidats.

CONCLUSION GENERALE

L'attrition observée au sein de la PIM constitue un phénomène complexe, aux ramifications multiples, qui ne peut être réduit ni à un déficit individuel de motivation, ni à une inadéquation ponctuelle des dispositifs de sélection. À travers ce mémoire, nous avons tenté de démontrer que l'attrition s'inscrit dans une dynamique systémique, à l'intersection de facteurs institutionnels, curriculaires, pédagogiques et psychosociaux, qui influencent très largement l'expérience vécue par les recrues dès les premières phases de leur parcours.

Loin d'être un simple indicateur de performance des ressources humaines, elle révèle des tensions structurelles entre les exigences croissantes de la profession de militaire et les modalités contemporaines de socialisation, d'apprentissage et d'engagement des jeunes candidats.

L'analyse théorique a permis de mettre en évidence le rôle central du « choc du réel » et des mécanismes de dissonance cognitive dans les processus de désengagement précoce. En mobilisant les apports de la sociologie des organisations, des sciences de l'éducation et de la psychologie motivationnelle, notre mémoire a montré que l'abandon ne saurait être interprété comme un échec individuel isolé, mais plutôt comme le symptôme d'un décalage entre des représentations anticipées du métier de militaire et les réalités normatives, physiques et symboliques de la formation initiale. Dans cette perspective, la persévérance apparaît moins comme une disposition innée que comme une compétence progressivement construite, étroitement dépendante du soutien institutionnel perçu, de la qualité de l'accompagnement pédagogique et de la clarté des attentes formulées en amont de l'incorporation.

L'étude des dispositifs existants, notamment des parcours préparatoires et des filières scolaires orientées vers la Défense, a mis en lumière le potentiel éducatif de formes de pré-socialisation structurées. Ces dispositifs, lorsqu'ils sont conçus comme des espaces d'acculturation progressive, permettent de réduire l'intensité du « choc du réel », de renforcer le sentiment d'auto-efficacité et de favoriser une appropriation plus réaliste des exigences du métier militaire. À cet égard, la préparation antérieure ne constitue ni une sélection déguisée ni une anticipation prématurée de la formation initiale, mais bien un levier pédagogique permettant une transition plus soutenable entre le monde civil et l'institution militaire. Elle agit à la fois comme un facteur de protection contre l'attrition précoce et comme un mécanisme d'orientation éclairée des trajectoires individuelles.

Les résultats et analyses présentés dans ce mémoire suggèrent également que la PIM gagne à être envisagée comme un continuum éducatif, intégrant des phases de préparation, d'instruction et de consolidation post-incorporation. Une telle approche invite à dépasser une logique strictement réactive de gestion de l'attrition, centrée sur l'accompagnement des abandons une fois qu'ils surviennent, pour privilégier une stratégie préventive, fondée sur l'anticipation des difficultés et l'alignement progressif des attentes. Dans ce cadre, les recommandations formulées soulignent l'importance

d'un investissement accru dans la préparation physique, cognitive et psychosociale des candidats, non pas dans une optique de performance élitiste, mais dans une perspective de durabilité des parcours et de protection des individus.

Sur le plan institutionnel, ce travail met en évidence la nécessité d'une articulation plus étroite entre les politiques éducatives, les dispositifs curriculaires et les objectifs stratégiques de la Défense. L'attrition apparaît ainsi comme un révélateur des transformations contemporaines du rapport au travail, à l'autorité et à l'engagement, auxquelles l'institution militaire n'échappe pas. Penser la réduction de l'attrition implique dès lors de reconnaître ces évolutions sociétales, sans renoncer aux exigences fondamentales du métier de militaire, mais en adaptant les modalités de préparation et de socialisation aux profils et aux attentes des nouvelles générations.

Enfin, ce mémoire ouvre plusieurs perspectives de recherche. Des études longitudinales permettraient d'évaluer plus finement l'impact à moyen et long terme des dispositifs de préparation antérieure sur la rétention et la réussite en formation. Ces pistes soulignent que la question de l'attrition ne saurait être définitivement close, mais qu'elle constitue un champ d'investigation fécond pour penser, de manière renouvelée, les liens entre formation, engagement et professionnalisation au sein des organisations militaires contemporaines.

En définitive, ce travail défend l'idée que la lutte contre l'attrition ne repose ni sur un durcissement des exigences, ni sur une adaptation opportuniste aux attentes individuelles, mais sur une approche éducative structurée, lucide et progressive. En réaffirmant le rôle central de la préparation et de la socialisation dans la construction de l'engagement militaire, il contribue à envisager des parcours de formation à la fois exigeants, soutenables et porteurs de sens, au service de la pérennité de l'institution et de la réussite des femmes et des hommes qui s'y engagent.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages scientifiques

Anadón, M. (2006). La recherche qualitative en éducation : réflexions théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5–20.

Aronson, E. (2014). *The social animal (11th ed.)*. Worth Publishers.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (traduit de "Self-efficacy: The exercise of control", 1997) [Self-efficacy: The exercise of control]. De Boeck.

Bartone, P. T., Johnsen, B. H., Eid, J., Brun, W., & Laberg, J. C. (2002). Factors influencing small-unit cohesion in Norwegian Navy officers. *Military Psychology*, 14(1), 1–22.

Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (2004a). Activité conjointe et construction des inégalités scolaires. La Dispute.

Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (2004b). Apprendre : Des malentendus qui font la différence. PUF.

Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540.

Bean, J. P., & Eaton, S. B. (2000). A psychological model of college student retention. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (pp. 48–61). Vanderbilt University Press.

Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155–187.

Beaume-Deschaux, D. (2012). Sociologie de la défense : l'institution militaire en mutations. Armand Colin.

Benoit, K. (2019). Text as data: An overview. In J. M. Box-Steffensmeier, H. E. Brady, & D. Collier (Eds.), *The Oxford handbook of political methodology* (pp. 1–55). Oxford University Press.

Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Nathan.

- Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M., & Wesselink, R. (2004). Competence-based VET in the Netherlands. *Journal of Vocational Education & Training*, 56(4), 523–538.
- Biggs, J. (1996). *Enhancing teaching through constructive alignment*. *Higher Education*, 32(3), 347–364.
- Boëne, B. (2003a). La professionnalisation des armées en Europe : causes, modalités et effets. *Revue française de sociologie*, 44(4), 653–698.
- Boëne, B. (2003b). *L'armée de métier : le débat en France et ses enjeux*. Presses de Sciences Po.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 94, 73–93.
- Britt, T. W., Adler, A. B., & Castro, C. A. (2006). *Military life: The psychology of serving in peace and combat (Vol. 1)*. Praeger Security International.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France.
- Butera, F., & Darnon, C. (2007). *Les théories de la motivation et de l'apprentissage*. Armand Colin.
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castaneda, M. B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123–139.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* De Boeck.
- Crahay, M. (2012). *Psychologie de l'éducation*. De Boeck.
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2021). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Seuil.

Dandeker, C. (1998a). Building flexible forces for the 21st century. In B. Boëne & C. Dandeker (Eds.), *The European military in transition* (pp. 25–46). Pergamon.

Dandeker, C. (1998b). *Militarism and the military profession*. Greenwood Press.

Darmon, M. (2013). *Classes préparatoires : la fabrique d'une jeunesse dominante*. La Découverte.

Davenport, T. H., & Beck, J. C. (2001). *The attention economy: Understanding the new currency of business*. Harvard Business School Press.

Dejours, C. (1993). *Travail, usure mentale*. Bayard.

Delacroix, C., Forissier, T., & Annoot, E. (2021). *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation* (2e éd.). De Boeck Supérieur.

Demoncy, P. (2016). *La retranscription des entretiens de recherche*. L'Harmattan.

De Ketele, J.-M., & Maroy, C. (2006). *La recherche en éducation : méthodes et pratiques*. De Boeck.

De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2009). *La pédagogie de l'intégration*. De Boeck.

De Ketele, J.-M. (2010a). L'évaluation de la qualité en éducation et en formation. De Boeck.

De Ketele, J.-M. (2010b). *L'école et la professionnalisation*. De Boeck.

Delobbe, N. (2012). *Contribution des informations préalables à l'entrée, des échanges avec les collègues et les supérieurs, et de la formation à l'ajustement des recrues : rôle médiateur des brèches du contrat psychologique* [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain].

Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation : Sociologie des métiers et du travail sur autrui*. Presses Universitaires de France.

De Reu, L. (2024). *Vorming derde graad Defensie en Veiligheid ten voordele van Defensie* [Mémoire de master en gestion des ressources humaines, École royale militaire].

Dubar, C. (2010). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.

Dubar, C., & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Armand Colin.

- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Seuil.
- Dumez, H. (2011). *Méthodes de la recherche qualitative*. Vuibert.
- Dupriez, V. (2015). *L'école à l'épreuve des parcours*. Presses universitaires de Louvain.
- Elder, G., Shanahan, M., & Clipp, E. (1999). The military and the transition to adulthood. *Social Forces*, 78, 1–23.
- Feldman, D. C. (1981). The multiple socialization of organizational members. *Academy of Management Review*, 6(2), 309–318.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Fredland, E. D., & Gilroy, C. L. (1996). The economics of military manpower. Routledge.
- Gabbett, T. J. (2016). The training-injury prevention paradox: Should athletes be training smarter and harder ? *British Journal of Sports Medicine*, 50(5), 273–280
- Gagnon, Y.-C., Beaudry, C., & Deschenaux, F. (2019). *La recherche qualitative*. Presses de l'Université du Québec.
- Goffman, E. (1961). *Asylums*. Anchor Books.
- Guichard, J. (2005). *Psychologie de l'orientation*. Dunod.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Delachaux et Niestlé.
- Hughes, E. C. (1958). *Men and their work*. Free Press.
- Jobert, G. (1992). *La didactique professionnelle*. Éducation permanente, 111, 9–20.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Gallimard.

Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel*. Nathan.

Lejeune, C. (2014). *Analyser des données qualitatives : une approche par théorisation ancrée*. De Boeck.

Lieberman, H. R., Bathalon, G. P., Falco, C. M., Kramer, F. M., Morgan, C. A., & Niro, P. (2005). The fog of war: Decrements in cognitive performance and mood associated with combat-like stress. *Aviation, Space, and Environmental Medicine*, 76(7), 671–678.

Maroy, C. (2006). *L'école à l'épreuve de la régulation*. De Boeck.

Maroy, C., & Mangez, E. (2011). *Gouverner l'école par les standards et les indicateurs*. De Boeck.

März, V. (2022). *Méthodes qualitatives en sciences sociales*. De Boeck.

Meeusen, R., Duclos, M., Foster, C., Fry, A., Gleeson, M., Nieman, D., Raglin, J., Rietjens, G., Steinacker, J., & Urhausen, A. (2013). Prevention, diagnosis, and treatment of the overtraining syndrome : Joint consensus statement of the European College of Sport Science and the American College of Sports Medicine. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 45(1), 186–205.

«Morrison, E. W., & Robinson, S. L. (1997). *When employees feel betrayed: A model of how psychological contract violation develops*. *Academy of Management Review*, 22(1), 226–256»

Moscovici, S. (2002). *La psychologie sociale*. Presses universitaires de France.

Moskos, C. C. (1991). Institutional and occupational trends in armed forces. In C. C. Moskos & F. R. Wood (Eds.), *The military: More than just a job?* (pp. 377–382). Pergamon.

Moskos, C. C., Williams, J. A., & Segal, D. R. (2000). *The postmodern military: Armed forces after the Cold War*. Oxford University Press.

Natelson, B., & Monnet, M. (2019). *Respiration et performance mentale*. Dunod.

Niebuhr, D. W., Scott, C. T., Li, Y., Bedno, S. A., Han, W., & Cavicchia, M. (2008). Assessment of recruit motivation and strength study—Physical fitness evaluation predicts early attrition. *Military Medicine*, 173(6), 555–562.

- Orr, R. M., Cohen, B. S., Allison, S. C., Bulathsinhala, L., & Zambraski, E. J. (2020). Models to predict injury, physical fitness failure and attrition in recruit training: a retrospective cohort study. *Military Medical Research*, 7(1), 26. <https://doi.org/10.1186/s40779-020-00260-w>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences*. ESF.
- Resteigne, D. (2021). *Leaving is the only way out? Voluntary attrition within the Belgian Armed Forces: a multimethod analysis* (Project LEAVING – HFM/21-05). Royal Military Academy.
- Robinson, S. L., & Morrison, E. W. (2000). *The development of psychological contract breach and violation: A longitudinal study*. *Journal of Organizational Behavior*, 21(5), 525–546.
- Robinson, M., Siddall, A., Bilzon, J., Thompson, D., Greeves, J., Izard, R., & Stokes, K. (2016). Low fitness, low body mass and prior injury predict injury risk during military recruit training: A prospective cohort study in the British Army. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 2(1), e000100.
- Roegiers, X. (2007). Curriculum et compétences : un cadre opératoire. De Boeck.
- Roegiers, X. (2010a). Curriculum et compétences. De Boeck.
- Roegiers, X. (2010b). Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. De Boeck.
- Rousseau, D. M. (1990). *New hire perceptions of their own and their employer's obligations: A study of psychological contracts*. *Journal of Organizational Behavior*, 11(5), 389–400.
- Savoie-Zajc, L. (2007). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale* (pp. 131–170). Presses de l'Université du Québec.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Soeters, J., Winslow, D. J., & Weibull, A. (2006). Military culture. In G. Caforio (Ed.), *Handbook of the sociology of the military* (pp. 237–254). Springer.
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.

Stevens, G. (2022). *École Royale des Cadets 1946–1991*. Société Royale des Anciens Enfants de Troupe, Pupilles, Cadets et Interforces de l'Armée (TPCI).

Tait, J. L., Smith, A. B., Brown, C. D., Wilson, E. F., & Green, G. H. (2022). Factors predicting training delays and attrition of recruits in the British Army: A prospective cohort study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 7271.

Tardif, M. (2013). *Les enseignants en formation : identité, savoirs et développement professionnel*. Presses de l'Université de Montréal.

Tardif, J. (2017). *La pédagogie par compétences*. Chenelière.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Tirocchi, S., (2024). *Generation Z, values, and media: from influencers to BeReal, between visibility and authenticity*. *Frontiers in Sociology*.

Vallerand, R. J. (1997). Vers une psychologie de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives canadiennes. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 29(3), 273–284.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd.). Dunod.

Vanhulle, S. (2009). *La construction des savoirs professionnels des enseignants : entre théorie et pratique*. De Boeck.

Van Manen, M. (1984). Practicing phenomenological writing. *Phenomenology & Pedagogy*, 2(1), 36–69.

Van Renterghem, Y. P. (1994). *Enfants de troupe, pupilles et cadets de l'armée, 1838–1945*. Musée royal de l'armée et d'histoire militaire.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1934).

Wanous, J. P. (1977). Organizational entry: Newcomers moving from outside to inside. *Psychological Bulletin*, 84(4), 601–618. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.4.601>

Wanous, J. P., Poland, T. D., Premack, S. L., & Davis, K. S. (1992). The effects of met expectations on newcomer attitudes and behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 77(3), 288–297.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.

Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research* (3rd ed.). Sage.

Zolesio, E. (2011). Les enjeux éthiques de l'enquête qualitative. *SociologieS, Dossiers*.

Documents institutionnels et rapports officiels

AC MP-CGPM. (2022). *Mensen in Defensie – les gens dans la Défense*.
<https://www.acmp-cgpm.be/assets/Uploads/Mensen-in-Defensie-Fr-Final.pdf>

Arrêté ministériel du 11 mars 2005 relatif aux modalités de formation et d'évaluation des candidats militaires. (2005). *Moniteur belge*, 18 mars.

Campus Saffraanberg. (2024). *Formations – sous-officier non technique*.
<https://www.saffraanberg.be/fr/formations>

Défense belge. (2023). *Brochure d'accueil – phase d'initiation militaire*.
https://www.mil.be/media/axfestb5/12_13li_brochure_d_acceuil.pdf

Défense belge. (2024). *Travailler à la Défense – offres d'emploi militaires*.
<https://www.mil.be/fr/travailler-a-la-defense>

Direction générale Human Resources (DGHR). (2022). *Rapport interne sur l'attrition en formation initiale militaire* [Rapport interne non publié].

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022). *Lancement de la filière « Défense, prévention et sécurité » dans l'enseignement secondaire*.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2025). *Circulaire n° 9566 : organisation de l'enseignement secondaire ordinaire et sanction des études (année scolaire 2025–2026)*.

Gouvernement de la Communauté française. (1997). Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et secondaire (« Décret Missions »). *Moniteur belge*, 23 septembre.

Gouvernement de la Communauté française. (2013). Décret du 5 décembre 2013 modifiant les grilles horaires de l'enseignement secondaire. *Moniteur belge*, 24 décembre.

Gouvernement de la Communauté française. (2018). Arrêté du 29 août 2018 organisant, à titre expérimental, la certification par unités d'acquis d'apprentissage (CPU) dans l'enseignement secondaire qualifiant. *Moniteur belge*, 12 octobre.

Gouvernement flamand. (2020). Arrêté du 28 août 2020 modifiant divers arrêtés relatifs à l'enseignement secondaire. *Moniteur belge*.

SPF Défense. (2023). *Rapport annuel 2023*.

SPF Défense. (2024). *Stratégie de recrutement et d'attraction des talents 2024–2026*.

Articles, rapports et sources en ligne

Courtial, M.-M. (2022, 19 octobre). *Focus sur les chiffres de l'attrition, les raisons des départs et les pistes d'amélioration au sein de la Défense*. À l'Avant-Garde – Défense Belgique.

<https://defencebelgium.com/2022/10/19/focus-sur-les-chiffres-de-lattrition-les-raisons-des-departs-et-les-pistes-damelioration-au-sein-de-la-defense>

Défense Belgique. (2022). *Les valeurs de la Défense / Waarden Defensie – valeurs Défense*.

<https://testaccdoccom.mil.be/index.php/nl/welzijn/techtech/2022-1/25-jun-waarden-defensie-valeurs-defense/464749-20220503-bruchure-valeurs-f/file>

Direction générale Human Resources (DGHR). (2025). *Bilan Defensie & Veiligheid W24* [Document interne non publié].

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022). *Décret Missions – texte consolidé*.

https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/21557_036.pdf

La Chambre des représentants de Belgique. (2022). *Facteurs institutionnels de l'attrition dans la Défense belge* (Doc. 55K2972/001).

<https://www.lachambre.be/FLWB/PDF/55/2972/55K2972001.pdf>

Le Vif. (2023). *Les forces spéciales recruteront des civils l'an prochain : une formation longue et sélective*.

<https://www.levif.be>

Ministère de la Défense. (2023). *Job description : soldat manœuvre (CIBE Stockem)* [Document interne].

Resteigne, D. (2023). *Leaving is the only way out? Voluntary attrition within the Belgian Armed Forces: A multimethod analysis* (Project LEAVING – HFM/21-05). École royale militaire.
<https://researchportal.rma.ac.be>

S'engager.fr. (2023). *École militaire préparatoire technique*.
<https://www.sengager.fr/editos/ecole-militaire-preparatoire-technique>

S'engager.fr. (2023). *Présentation des centres de formation initiale militaire (CFIM)*.
https://www.sengager.fr/assets/CFIM_9c5c2e5c21.pdf

Service francophone des métiers et des qualifications (SFMQ). (2023). *Profil de formation – DEF.PRE.SECU* (Version V02) [Document de référence].

Theatrum Belli. (2023). *La formation militaire : une référence pour la société civile*.
<https://theatrum-belli.com/la-formation-militaire-une-reference-pour-la-societe-civile>

Van Maanen, J. (1978). People processing: Strategies of organizational socialization. *Organizational Dynamics*, 7(1), 18–36.

ANNEXE 1 : Outil de collecte de données qualitatives : Guide d'entretien semi-directif

Université catholique de Louvain – FOPA
Mémoire de fin d'études – Master en sciences de l'éducation

Titre : Lutter contre l'attrition militaire par l'optimisation du parcours éducatif : un enjeu clé pour la PIM

Outil de collecte de données qualitatives :

Entretien semi-directif

Auteur : Hugues Grégoire

Année académique : 2025–2026

Introduction à l'entretien

Cet entretien s'inscrit dans le cadre d'un mémoire universitaire portant sur la lutte contre l'attrition militaire par l'optimisation du parcours éducatif au sein de la PIM. Il vise à comprendre la perception des jeunes recrues quant à leur préparation physique, psychologique et éducative avant l'entrée en formation militaire, et comment cette préparation influence leur adaptation, leur motivation et leur persévérance.

Instructions au participant

Veuillez répondre librement et honnêtement aux questions ci-dessous. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse : l'objectif est de comprendre votre expérience vécue avant et pendant la formation PIM, notamment en lien avec votre préparation physique et psychologique.

Consentement éclairé

Je déclare avoir pris connaissance des objectifs de cette étude et accepte de participer à ce questionnaire de manière volontaire, anonyme et confidentielle.

Signature du participant :

Date :

Partie A – Questions qualitatives principales

1. Votre arrivée en PIM : comment décririez-vous votre état de préparation au moment d'intégrer la formation ?

Relances possibles :

- Qu'est-ce qui vous faisait penser que vous étiez prêt... ou moins prêt ?
- Avez-vous fait certaines choses pour vous préparer ?
- Comment votre entourage percevait-il votre niveau de préparation ?

2. Comment votre corps a-t-il réagi durant les premiers jours et premières semaines de la PIM ?

Relances :

- Y a-t-il eu des situations qui vous ont mis en difficulté physiquement ?
- Avez-vous vécu des moments de fatigue ou, au contraire, de facilité ?
- Comment décririez-vous votre adaptation progressive au rythme militaire ?

3. Sur le plan psychologique, comment avez-vous vécu votre entrée dans le cadre militaire ?

Relances :

- Quels moments vous ont marqué ? (positifs ou difficiles)
- Avez-vous vécu des instants de doute, de motivation, de fierté ?
- Comment votre état d'esprit a-t-il évolué au fil des jours ?

4. Dans quelle mesure la vie militaire correspondait-elle à l'image que vous en aviez ?

Relances :

- Certaines choses étaient-elles différentes de ce que vous imaginiez ?
- Comment avez-vous compris ces différences ?

5. Pouvez-vous me raconter un moment où vous avez dû gérer de la pression, du stress ou une situation mentalement difficile ?

Relances :

- Qu'est-ce qui rendait ce moment exigeant pour vous ?

- Comment avez-vous réagi ?
- Comment, selon vous, la fatigue ou le rythme influençaient-ils votre état d'esprit ou votre motivation ?

6. Comment décririez-vous vos relations avec le groupe et la cohésion durant la formation ?

Relances :

- Comment perceviez-vous votre place dans le groupe ?
- Vous souvenez-vous d'un moment où vous vous êtes senti soutenu, ou isolé ?
- Comment la dynamique collective influençait-elle votre adaptation ?
- Avez-vous vécu des moments où vous dépendiez physiquement ou mentalement du groupe... ou inversement ?

7. Avec le recul, comment percevez-vous votre préparation avant d'entrer en PIM ?

Relances :

- Y a-t-il des choses qui vous ont aidé à vous adapter ?
- Y a-t-il des ressources, activités ou personnes qui auraient pu vous aider davantage ?
- Si quelqu'un vous demandait comment se préparer à la PIM, que lui diriez-vous ?

PARTIE B : Informations générales (placées à la fin pour éviter les biais)

1. Âge
2. Genre / sexe
3. Parcours avant la PIM (AMDPS, civil, autre...)
4. Pratique sportive avant la PIM (type / fréquence)
5. Condition physique perçue avant l'entrée (1-5, facultatif)
6. Préparation psychologique perçue avant l'entrée (1-5, facultatif)

Mention éthique

Les données recueillies dans le cadre de ce questionnaire sont confidentielles et anonymisées. Elles seront utilisées uniquement à des fins de recherche académique dans le cadre du mémoire universitaire de Mr. Hugues Grégoire (UCLouvain – FOPA).

ANNEXE 2

Tableau de synthèse des catégories et verbatims illustratifs

Le tableau X présente les principales catégories issues du codage inductif, accompagnées de verbatims illustratifs.

Catégorie analytique	Sous-dimensions	Verbatims illustratifs
Préparation perçue	Préparation physique minimale	« <i>Je m'étais préparé au minimum pour réussir les tests, mais avec le recul ce n'était pas suffisant sur la durée.</i> »
	Décision mentale / engagement subjectif	« <i>Je me suis dit : je pars pour 11 semaines et je ne reviens pas en arrière.</i> »
Adaptation physique	Choc corporel initial	« <i>Les premiers jours, c'était un choc, toujours courir, toujours être en mouvement.</i> »
	Habitude fonctionnelle	« <i>Je ne pensais pas que ça irait aussi vite à m'adapter au rythme.</i> »
Adaptation psychologique	Doutes transitoires	« <i>Quand je suis rentré du bivouac, je me suis posé mille questions.</i> »
	Réaffirmation de l'engagement	« <i>Ça n'a jamais remis en cause mon choix de rester.</i> »
Confrontation attentes / réalité	Réajustement des représentations	« <i>Ce n'était ni aussi dur ni aussi facile que ce qu'on m'avait dit.</i> »
Stress et fatigue	Épreuves marquantes	« <i>Monter et démonter les tentes dans le noir, avec le froid et la faim, ça choque.</i> »
	Relecture positive de l'épreuve	« <i>Sur le moment c'est dur, mais après coup c'est une très belle expérience.</i> »
Cohésion de groupe	Soutien mutuel	« <i>Une bonne intégration, c'est 50 % de la PIM.</i> »
	Leadership et entraide	« <i>Quand l'un est en difficulté, les autres restent avec lui jusqu'au bout.</i> »

L'attrition militaire constitue un enjeu majeur pour la Défense, tant sur le plan humain, organisationnel que financier. En Belgique, les données institutionnelles mettent en évidence des taux de désengagement particulièrement élevés dès la phase de formation initiale, notamment durant la PIM. Ce mémoire s'inscrit dans cette problématique et vise à analyser dans quelle mesure l'optimisation du parcours éducatif en amont de l'incorporation peut contribuer à réduire l'attrition précoce des candidats militaires.

Mobilisant les apports des sciences de l'éducation et de la psychologie organisationnelle, le cadre théorique articule notamment les concepts du choc du réel, de socialisation organisationnelle, de contrat psychologique et de persévérance en formation. Une préparation éducative structurée, progressive et réaliste apparaît comme un levier potentiel de résilience, d'ajustement et de maintien de la motivation.

Le mémoire adopte une méthodologie mixte, combinant l'analyse de données institutionnelles issues de la DGHR, l'exploitation d'études existantes (notamment le projet HFM 21-05 de l'ERM, ainsi qu'une étude qualitative fondée sur des entretiens semi-directifs menés auprès de candidats engagés à la PIM. Cette approche permet de croiser les indicateurs objectifs de performance et de rétention avec le vécu subjectif des acteurs concernés. Les résultats mettent en évidence que les candidats ayant bénéficié d'un parcours préparatoire structuré - tel que l'option scolaire AMDPS ou d'autres dispositifs de pré-préparation - présentent une meilleure anticipation des exigences de la formation, une adaptation plus rapide à la culture militaire et une tolérance accrue à la fatigue physique et psychologique. Ces éléments semblent contribuer à une réduction des abandons précoces et à une meilleure adéquation entre profils individuels et exigences institutionnelles. Toutefois, certaines limites subsistent, notamment sur le plan cognitif et académique, soulignant la nécessité d'un renforcement ciblé de certaines compétences.

En conclusion, ce travail met en lumière l'intérêt stratégique d'une approche éducative intégrée, visant non pas uniquement à sélectionner les candidats les plus performants, mais à préparer durablement les futurs militaires aux réalités du métier. Il ouvre des perspectives concrètes pour la Défense en matière de politiques de formation, de prévention de l'attrition et d'optimisation des parcours éducatifs pré-PIM.

Références bibliographiques significatives

- Resteigne, D. (2010). Attrition et engagement dans les forces armées belges. École royale militaire.
- Roegiers, X. (2010). La pédagogie de l'intégration. De Boeck.
- Tinto, V. (1993). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. University of Chicago Press.

Université catholique de Louvain

Faculté des Sciences de l'Éducation - Grand-Place 43, bte L3.02.01 à 1348 Louvain-la-Neuve

Belgique - www.uclouvain.be/educ