HAL
open science

L'absentéisme en formation pour adulte est-il influencé par le dispositif de cours ? Le cas d'un master universitaire.

Ludovic Renouprez, Geneviève Weber, Marguerite Martin, Françoise de Viron

To cite this version:

Ludovic Renouprez, Geneviève Weber, Marguerite Martin, Françoise de Viron. L'absentéisme en formation pour adulte est-il influencé par le dispositif de cours ? Le cas d'un master universitaire. : Les Cahiers de Recherche du Girsef n° 91. 2014. hal-00978989

HAL Id: hal-00978989

https://hal.science/hal-00978989

Preprint submitted on 15 Apr 2014

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

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

Les Cahiers de recherche du Girsef

L'absentéisme en formation pour adulte est-il influencé par le dispositif de cours ?

Le cas d'un master universitaire

Ludovic Renouprez, Geneviève Weber, Marguerite Martin, Françoise de Viron

N°91 ▪ Avril 2013 ▪

Le **Girsef** (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation) est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain. L'objectif central du groupe est de développer des recherches fondamentales et appliquées dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les priorités de recherche du Girsef se déclinent aujourd'hui autour de trois axes, assumés par trois cellules :

- Politiques éducatives et transformations des systèmes d'enseignement
- Dispositifs, motivation et apprentissage
- Parcours de vie, formation et profession

Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication (*working paper*). En tant que tels, bien que chaque Cahier fasse l'objet d'une relecture par le responsable de la publication et par un membre du Girsef, la responsabilité finale de leur publication revient à ses auteurs. De plus, les Cahiers restent la propriété de leurs auteurs qui autorisent par leur mise en ligne leur reproduction et leur citation, sous réserve que la source soit mentionnée.

Les Cahiers de recherche du Girsef sont téléchargeables gratuitement sur notre site www.uclouvain.be/girsef ainsi que sur le site http://hal.archives-ouvertes.fr/ et sur le site www.i6doc.com, où il est également possible de commander sous format papier le recueil des Cahiers parus dans l'année.

Responsable de la publication : Hugues Draelants
Secrétariat de rédaction : Dominique Demey
Contact : Dominique.Demey@uclouvain.be

L'absentéisme en formation pour adulte est-il influencé par le dispositif de cours ?
Le cas d'un master universitaire

Ludovic Renouprez (1), Geneviève Weber(2),
Marguerite Martin(3), Françoise de Viron(4)

Les recherches sur l'absentéisme des étudiants dans l'enseignement supérieur non obligatoire se basent essentiellement sur des interviews ou des questionnaires à postériori. Nous avons cherché à objectiver la perception qu'avaient des enseignants du Master en Sciences de l'Éducation de l'Université catholique de Louvain (Belgique) d'une augmentation sensible de l'absentéisme ces dernières années. Le phénomène est d'autant plus questionnant que notre type d'enseignement s'adresse à des adultes en situation professionnelle, supposés motivés.

Pour cette recherche, nous avons développé un cadre d'analyse original emprunté des analyses organisationnelles de l'absentéisme au travail et nous avons mis en œuvre un relevé des présences par auto-déclaration pendant le cours, garantissant l'anonymat.

Pour les deux années de Master, en 2010-2011, nous obtenons un taux effectif global de 22 % d'absents, tandis que les taux effectifs d'absentéisme par cours varient de 5 % à 32 %. Cette recherche confirme également l'influence de certaines variables organisationnelles externes sur le taux d'absentéisme comme la taille des groupes, l'année d'étude ou le type de cours. Les variables organisationnelles internes aux cours comme les méthodes pédagogiques ou le mode d'évaluation ne semblent pas, dans cette étude, déterminants.

(1) Diplômé du Master en Sciences de l'Éducation - Université catholique de Louvain.
(2) Conseiller à la Formation du Master en Sciences de l'Éducation - Université catholique de Louvain et Membre du Groupe de Recherche Interdisciplinaire en Formation d'Adulte de l'Université catholique de Louvain (GIRSEF/ RIFA).
(3) Collaboratrice scientifique au Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage (CRIFA) de l'Université de Liège; Membre du Groupe de Recherche Interdisciplinaire en Formation d'Adulte de l'Université catholique de Louvain (GIRSEF/ RIFA).
(4) Professeur à l'École d'Éducation et de Formation de l'Université catholique de Louvain et chercheur au sein du Groupe de Recherche Interdisciplinaire en Formation d'Adulte de l'Université catholique de Louvain (GIRSEF/ RIFA).

The research on absenteeism among students in non-compulsory higher education is essentially based on a posteriori interviews and questionnaires. We have tried to objectivise the perception that lecturers from the Master's degree in Educational Sciences had of a noticeable increase in absenteeism during the last few years. This phenomenon is all the more questionable as our type of teaching is intended for adults with a professional status, who are therefore expected to be motivated.
For this research we developed an original analysis framework derived from organizational analyses of absenteeism at work and we compiled a list of self-declared attendances at class, guaranteeing anonymity.
For the two years of the Master's degree, in 2010-2011, we had an overall absenteeism rate of 22 %, whereas the absenteeism rates by subject vary from 5 % to 32 %. This research also confirms the influence of certain external organizational variables on the rate of absenteeism such as the size of groups, the year of study or the course thematic. The internal organizational course-related variables such as teaching methods or form of assessment do not seem to be determinant in this study.

Mots-clés : absentéisme universitaire, formation d'adulte, dispositifs de cours, formation en horaires décalés, typologie méthodologique, modèles organisationnels en formation

1. Champs d'étude et contexte

1.1 Le master en sciences de l'éducation

Le master en sciences de l'éducation de l'Université catholique de Louvain est un programme de second cycle universitaire en horaire décalé, proposé par la faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation. Ce programme est organisé par la Commission de Programme FOPA[1] au sein de l'École d'Éducation et de Formation (EDEF). Il comprend une année préparatoire et deux années de Master.

Ce programme de deuxième cycle universitaire a été conçu de façon innovante en 1985 pour un public étudiant

[1] Il est à noter que tant le programme de Master en Sciences de l'Education que l'entité organisatrice portent le nom raccourci FOPA et sont communément appelés FOPA (FOrmation en sciences de l'éducation Pour Adulte).

adulte, c'est-à-dire pour un public exerçant une activité professionnelle et souhaitant poursuivre un cursus universitaire.

Cette finalité se traduit à la fois dans l'organisation de la formation c'est-à-dire un horaire décalé -une soirée par semaine et le samedi-, et une décentralisation, dans son curriculum, sa pédagogie et sa politique d'admission qui tient compte de la valorisation de l'expérience et du projet de l'étudiant. Ce programme articule théories et pratiques de terrain et adopte une approche multidisciplinaire permettant d'aborder les situations éducatives dans leur complexité. Il offre une spécialisation dans quatre domaines différents : formation des enseignants, apprentissage en milieu scolaire, formation continue pour adultes et gestion d'organisations socio-éducatives. Les dispositifs pédagogiques privilégiés dans ce Master sont l'approche socioconstructiviste au travers de travaux de groupes, la pédagogie participative, des activités spécifiques de gestion de groupes et de sous–groupes et l'analyse du parcours de formation au travers d'ateliers d'intégration. Ils comprennent entre autres un ensemble de moments définis de participation des étudiants et d'interaction entre eux ou entre étudiants et enseignants. Ils présupposent donc la présence des étudiants durant ces moments que ce soit dans les cours, les séminaires, les ateliers ou les travaux de groupe.

La formation d'adultes a ses particularités et nous en épinglons quelques-unes qui nous paraissent pertinentes dans le cadre de ce Master en Sciences de l'Éducation.

Allouche-Benayoun et Pariat (1993) estiment que les chercheurs et les formateurs qui utilisent le néologisme andragogie - par opposition au concept pédagogie (éducation des enfants) - cherchent une crédibilité des méthodes mises en œuvre en formation d'adultes plutôt qu'une volonté d'affirmer la nécessité de méthodes spécifiques. Dans la cadre du Master en sciences de l'éducation, nous constatons, notamment à la lecture de la Charte de la FOPA (FOPA, 2006), que les méthodes pédagogiques mises en œuvre concrétisent les principes liés à la formation d'adultes.

Les premiers principes mis en évidence sont l'autonomie, l'autogestion et la responsabilisation de l'adulte face à sa formation : l'adulte est acteur de sa formation (Kaiser, cité par Dobler (2007)). La mise en relation des apports du cours avec l'expérience et/ou le projet des étudiants est encouragée dans chaque cours. Ce principe se traduit concrètement à la fois dans le dispositif pédagogique mis en place dans le cours et dans la nature des tâches sur lesquelles porte l'évaluation certificative de fin de cours.

Muchielli (1991) souligne le postulat de base selon lequel le réel, pour les adultes, c'est leur vie avec leurs responsabilités professionnelles actuelles et futures, avec leurs aspirations et leur propre horizon temporel. Dès lors, c'est par rapport à un type de situations professionnelles concrètes, à un comportement pratique bien défini que doit s'organiser la formation continue. Les dispositifs pédagogiques

dans les cours et les séminaires de la FOPA veillent à favoriser les interactions sociales au sein du groupe en cours d'apprentissage. Autre caractéristique de la formation d'adultes, le travail en sous-groupes est favorisé (Goguelin, 1970). A la FOPA, chaque groupe d'étudiants d'une même année ou d'un même cours, est structuré en sous-groupes de 3 à 5 étudiants (formés sur base volontaire) dont les fonctions principales sont de stimuler les interactions « socio-cognitives » entre les étudiants dans les situations d'apprentissage et de favoriser l'entraide tout au long du processus de formation. Les dispositifs pédagogiques dans le cadre des cours s'appuient sur les sous-groupes constitués.

Ces différents dispositifs pédagogiques présupposent la présence des étudiants aux différents moments de formation. Meirieu, cité par Dobler (2007) pointe que « l'andragogie a la particularité de reposer sur un contrat d'ordre moral, à l'opposé de l'éducation scolaire qui se base sur une relation dissymétrique. » La participation est ici au cœur de la formation.

Mais nous soulignons que dans la dernière version de la Charte de la FOPA (FOPA, 2006), aucun élément ne vient appuyer de façon formelle cet aspect de la participation étudiante.

1.2 La problématique de l'absentéisme à la FOPA

La question de l'absentéisme et de son impact sur la formation est un point de questionnement qui apparaît dès 1996 dans les rapports du Bureau ou du Conseil de la FOPA, suite au constat d'un absentéisme important dans des espaces de formation pour lesquels aucune certification n'était prévue. Le rapport évoque également le fait que l'absentéisme serait dû à un surcroît de travaux à certains moments du cursus.

En 2006, la question de l'absentéisme est de nouveau évoquée suite à la taille grandissante des groupes. Cette année-là, une recherche de la FOPA (Kruyts, 2007) auprès des étudiants, financé par un Fonds de Développement Pédagogique, met en évidence le fait que la perception d'une relation directe entre la présence aux activités du programme et l'atteinte des objectifs est forte puisque 89 % des répondants au questionnaire d'enquête déclarent que la présence aux cours est indispensable pour atteindre les objectifs de la formation.

Ce rapport (Kruyts, 2007)évoque également la perception qu'ont les étudiants de la nécessité d'être présent. Mais seuls 41 % des répondants estiment que leur absence porte préjudice au travail de leur sous-groupe et seuls 23 % des répondants estiment que les absences d'étudiants perturbent le déroulement adéquat de leur formation.

Par ailleurs, les répondants estiment fréquenter assidûment les cours en présentiel. En effet, une moyenne supérieure à 80 % de présence est révélée dans l'enquête.

En 2010, la question de l'absentéisme resurgit au vu de l'augmentation drastique du nombre d'étudiants et du rajeunissement de la population. En effet, le nombre d'étudiants inscrits est passé de 64 en 2005 à 196 en 2010 pour l'année préparatoire et de 66 inscrits en 2005 pour 186 en 2010 pour la première année de Master. Globalement, le nombre d'étudiants inscrits a plus que doublé en 5 ans, mais cette augmentation est variable selon les champs professionnels dont sont issus ces étudiants. A titre d'exemple, sur la même période, on observe que le nombre d'étudiants actifs dans le champ de l'enseignement (tous niveaux confondus) a quant à lui triplé. Cette augmentation différenciée des étudiants selon leurs champs professionnels d'origine mérite certainement d'être examinée et resituée dans le changement du contexte légal et politique en Communauté française de Belgique. De même, l'impact de ces évolutions de publics sur la motivation particulière des étudiants devrait être examiné. Mais cette analyse du changement de profils d'étudiants n'était pas l'objet de la présente recherche, tout comme la prise en considération de facteurs non-organisationnels, comme la motivation des étudiants, dans l'analyse du phénomène de l'absentéisme.

Face à cette évolution de public, une modification de programme accompagnée de la mise en place de nouvelles options a été mise en œuvre pour permettre une meilleure adéquation entre l'offre et la demande.

Dans ce contexte de changement, notre recherche prend sens suite aux constations des enseignants face aux groupes grandissants, mais aussi suite aux demandes et propositions des étudiants quant à la « vérification » de la présence aux cours et séminaires.

2. Objectif de la recherche

Notre recherche poursuit un double objectif exploratoire.

Le premier objectif est l'objectivation du phénomène d'absence aux cours d'étudiants adultes inscrits à un Master Universitaire, spécifiquement conçu pour ce public d'adultes en activité professionnelle. En parallèle avec la forte augmentation du nombre d'étudiants, s'est établi parmi les responsables du programme de Master, un sentiment, une impression, que le nombre d'absence aux séances de cours ou de séminaires devenait de plus en plus important en valeur relative, alors que l'organisation de la formation au sein du Master et les dispositifs pédagogiques présupposent une participation active de chaque étudiant à ces différentes séances, interrogeant par là le dispositif de formation et de cours.

Le deuxième objectif est la compréhension de ce phénomène en adoptant une perspective organisationnelle du Master, tentant de mettre en lumière des liens éventuels entre le taux d'absence des étudiants aux séances de cours et les caractéristiques organisationnelles de ce cours, ce que nous appelons par la suite 'le dispositif du cours'.

Par dispositif, nous entendons l' « ensemble de moyens, de conditions, de ressources et de stratégies, pédagogiques et institutionnels, organisés de façon intentionnelle, systématique et séquentielle en vue de faire apprendre, soi-même ou autrui » (Bourgeois, 2009, p.507) soit ce que l'entité organisatrice et les enseignants ont intentionnellement mis en place dans le cadre du Master FOPA.

Dans l'approche ternaire du dispositif de formation proposée par Albero (2010), distinguant trois constituants du dispositif - l'idéel, le fonctionnel de référence et le vécu -, nous nous situons clairement au niveau du dispositif fonctionnel de référence, c'est-à-dire au « pivot central de l'ingénierie qui organise, contrôle et régule le fonctionnement global » (Albero, 2010, p.3).

Le Master Universitaire est considéré comme un ensemble de cours et séminaires distincts, chaque cours comprenant un certain nombre de séances de formation en présentiel, chaque séance de cours faisant l'objet d'un relevé de données concernant la présence des étudiants censés suivre la séance.

Vu le caractère novateur de la recherche, un cadre conceptuel nouveau a dû être construit s'inspirant entre autres des modèles organisationnels utilisés pour étudier la question de l'absentéisme en situation professionnelle ainsi que des études et modèles sur les caractéristiques méthodologiques des cours.

Nous avons identifié et conservé deux ensembles distincts de variables dans les cours du programme de Master qui font l'objet de cette étude:

L'objectif de la recherche est donc clairement d'interroger les dispositifs de cours sous un angle organisationnel, en écartant volontairement les variables et facteurs individuels: qu'ils s'agissent des facteurs individuels relatifs à l'étudiant, comme sa motivation, son engagement, son intérêt ou des facteurs individuels relatifs à l'enseignant, comme ses capacités pédagogiques, son dynamisme, son empathie.

Nous nous orientons vers une réflexion basée sur l'ingénierie de formation en interrogeant le dispositif afin de percevoir les liens entre celui-ci et les présences ou non présences des étudiants. Partir de l'analyse du dispositif en vue d'une meilleure adaptation au public concerné est un aspect novateur dans le cadre des études sur l'absentéisme en formation d'adultes.

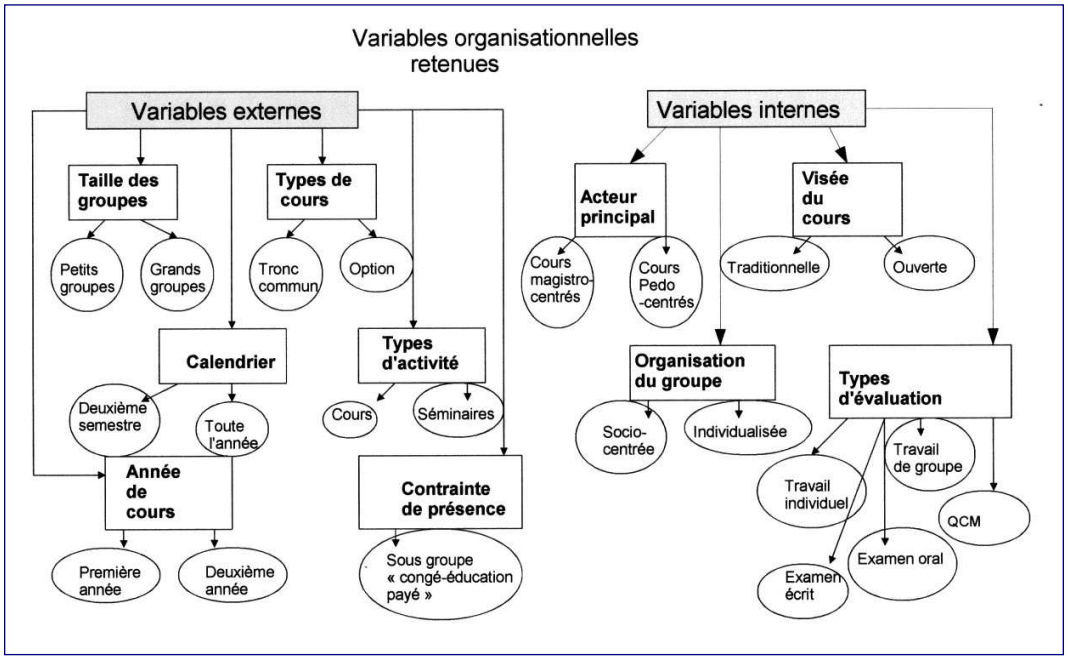


Figure 1

3. État de la question de l'absentéisme dans la littérature

3.1 Intérêt de la question

Les travaux sur l'absentéisme sont nombreux dans les contextes où la présence des personnes est requise, que ce soit dans le champ de l'enseignement obligatoire[2],celui du champ de la formation ou du champ professionnel.

Par contre, ils sont assez rares en formation ou en éducation non obligatoire comme le montre les revues de littérature effectuées par Barlow et al en 2011 ou Pithers et al en 2005. De plus, les recherches menées dans le domaine de l'absentéisme d'adultes en formation s'attachent principalement aux concepts de motivation et d'engagement [voir par exemple Kottasz, 2005].

[2] Au sein des 38 systèmes éducatifs de l'Union européenne l'âge légal pour la fin de l'obligation scolaire varie entre 14 ans et 18 ans, avec 16 ans comme fréquence la plus importante. Source tableau « Compulsory Education in Europe 2011/12 » site http://www.eurydice.org.

Pourtant, la question de l'absentéisme est fréquemment posée par les enseignants à l'université, quelles que soient les disciplines, les universités, les pays ou les continents concernés (Cleary-Holdforth, 2007). Massingham (2006) signale que la question de la présence ou de l'assistance, (« attendance » en anglais) des étudiants à l'université transparait déjà dans les discours de l'université d'Oxford au 14ème siècle, comme relevé par Rodgers (2001).

De la revue de littérature sur l'absentéisme à l'université deBarlow et Fleischer (2011), il ressort que tant l'objectivation du phénomène que les facteurs d'explications sont peu étudiés.

Une des premières études sur l'absentéisme des étudiants dans l'enseignement supérieur non-obligatoire est celle de R.J. Longhurst (1999). Son étude se concentre sur un cas de "Further Education College", c'est-à-dire un établissement d'enseignement supérieur non universitaire s'adressant à des étudiants de plus de 16 ans ayant terminé leur enseignement secondaire obligatoire. Longhurst (1999) construit son étude au départ de différents motifs cités par les étudiants (et leur récurrence) afin de justifier leurs absences. Les motifs mis en évidence ont été classés par thèmes : d'une part les motifs internes à l'espace de formation et d'autre part les motifs liés à l'environnement externe à cet espace. Ces facteurs sont examinés dans l'étude de Longhurst (1999) essentiellement sous l'angle du rôle social qu'ils peuvent jouer sur les étudiants, comme par exemple les attitudes positives de l'entourage ou les conflits entre leur rôle d'étudiant et les autres rôles qu'ils assument comme le travail 'occasionnel' de jobiste. Un élément intéressant de cette étude, dans la perspective adoptée par notre recherche, est que la grande majorité des étudiants considère que le dispositif pédagogique n'est ni « moyennement » ni « très » important dans leur justification d'absence. Il ressort que l'insatisfaction liée aux cours et aux professeurs est le facteur le plus insignifiant dans l'étude.

Dans la lignée des travaux de Longhurst, Kottasz (2005) poursuit l'investigation des motifs de non-présence (non-attendance), des étudiants - undergraduates - de London Metropolotian University. Cette étude se concentre sur la motivation, mais fait néanmoins apparaître la compétition avec des examens dans d'autres matières, le moment du cours dans l'agenda et la faible qualité du cours, comme les trois facteurs les plus importants de motifs d'absence. Kottasz (2005) suggère également de recourir à la littérature des comportements au sein des organisations de travail pour étudier l'absentéisme à l'université, soulignant en particulier le rôle que le 'stress' pourrait jouer vu l'arbitrage que les étudiants effectuent pour gérer les conflits de priorités entre les cours, en particulier lors d'examen.

Concernant la mesure du phénomène, Longhurst (1999) met en évidence qu'un absentéisme quotidien moyen de 25 % aux cours n'est pas inhabituel, dans le supérieur

non universitaire en Angleterre. Des études plus récentes montrent des taux de non-assistance à l'université aux environs des 30 % comme souligné par Barlow et al (2011). Ce sont des chiffres semblables que présentent Pithers & Holland (2005).

Pithers & Holland (2005) soulignent la rareté des publications scientifiques relatives à l'absentéisme à l'université et constatent l'absence de mesure systématique pour objectiver le phénomène. Dans les recherches identifiées par Pithers et al (2005), le phénomène est mesuré soit par la prise de présence à un cours ou plusieurs cours de différentes matières, à un jour donné ou dans un intervalle de quelques jours, soit par enquêtes ou interviews des étudiants sur leurs pratiques de présence ou de non-présence. Selon Pithers et al (2005), cette situation est surprenante vu l'ampleur du phénomène : ils estiment qu'un nombre important d'étudiants à l'université ne sont pas présents aux cours, dans les pays comme l'Angleterre, les Etats-Unis, l'Irlande et l'Australie.

Dans l'enquête menée en 2006 à l'université de Lille 3 par l'Observatoire des Formations, de l'Insertion et de la Vie Etudiante (OFIVE 2006), toutes années et disciplines confondues, 40 % des répondants déclarent ne pas assister à tous les enseignements, dont 63 % de manière volontaire.

La recherche de Barlow et Fleischer (2011) tente de mettre en lumière les 'responsabilités' de l'absentéisme, en interrogeant les représentations des enseignants et des étudiants à ce propos. De cette étude, ressort une notion intéressante « *l'engagement négocié* » ou le contrat explicite entre enseignant et étudiants, qui témoigne très bien de la transformation des publics d'étudiants depuis une quinzaine d'années. Cette notion suggère que la présence et l'implication des étudiants dans les cours n'est pas, ou n'est plus, un comportement qui va de soi. Actuellement, il y a un besoin de donner davantage de sens à la formation universitaire vis-à-vis de l'utilité des connaissances et compétences qui y sont développées, que ce soit dans une perspective professionnelle ou non.

3.2 Difficultés méthodologiques des recherches sur le sujet

Comme d'autres auteurs l'ont souligné (Young et al,2010), explorer l'absentéisme dans un programme universitaire, n'est pas sans soulever des débats, éthiques ou pédagogiques, au sein de l'institution. Selon Young et al (2010), certains enseignants ou responsables de programme s'opposent à ce qu'un relevé de présence des étudiants soit entrepris pour des raisons pédagogiques, estimant qu'un tel relevé est contraire à l'esprit et l'environnement éducatif du programme. D'autres voient ce relevé comme un incontournable, partant du raisonnement que si le phénomène n'est pas étudié, objectivé et tenté d'être compris, rien ne pourra être entrepris pour le résoudre.

Dès lors, avant de démarrer cette recherche

et de mettre en place un dispositif de collecte de données, il nous a semblé important d'informer la Commission de Programme FOPA y incluant les délégués étudiants et de discuter avec elle les objectifs de la recherche. Une fois les objectifs de recherche et le cadre d'analyse précisés, les méthodes de collecte et de traitement de données furent présentées à la Commission de Programme. Les garanties d'anonymat et de confidentialité ayant été données, la Commission de Programme a marqué son accord pour le lancement d'une telle recherche.

Nous avons ensuite largement informé les étudiants des différents groupes des première et deuxième années de Master sur le contexte de la recherche ainsi que sur la manière dont la récolte des données allait se dérouler en leur garantissant l'anonymat et nous avons demandé leur accord. Les résultats furent anonymisés afin de respecter la confidentialité.

3.3 Approche conceptuelle et mesure de l'absentéisme

Si l'absentéisme en formation d'adultes est un phénomène peu exploré, il l'est par contre dans deux autres domaines, l'école et le travail. Le dictionnaire actuel de l'éducation définit l'absence comme le : « fait de ne pas être présent dans un endroit où l'on devrait normalement se trouver »et l'absentéisme scolaire comme le« fait d'être fréquemment absent des cours ou les jours de classe ; comportement d'un élève ou d'un enseignant qui s'absente souvent ». (Legendre, 1993, p. 4)

Quant à l'absentéisme au travail, force est de constater la diversité de définitions. En 1963, les travaux de Gaudet (1993) recensaient plus de 41 définitions distinctes, sans pour autant en faire émerger une qui fasse consensus entre les auteurs. Albert (2005, p. 20) le rappelle en ces mots : « Suite à une recension de plus de 30 articles scientifiques portant sur l'absentéisme, une définition universelle de ce terme n'est pas au rendez-vous. D'ailleurs, plusieurs auteurs n'offrent aucune définition conceptuelle. »

De cette réalité, nous pouvons déduire deux constats. Le premier est qu'elle rend l'interprétation de la littérature et la comparaison entre les résultats de recherche difficile. Le second est qu'elle fait apparaître toute la complexité du phénomène de l'absentéisme et rend donc *de facto* primordiale la définition de ce phénomène avant d'en approfondir son étude.

Deux éléments ressortent néanmoins de ces différentes définitions :

a) un fait : la non-présence d'un étudiant à une séance de cours ou d'un employé au travail;
b) un comportement : le non-respect d'une attente sociale ou de l'horaire de travail.

Nous choisissons, dans le contexte de cet article, de définir l'absentéisme en formation d'adultes comme une non-présence physique d'un étudiant sur son lieu de formation, en fonction d'un horaire entendu par l'étudiant et l'institution.

Bouville (2009) qui a étudié la question de l'absentéisme professionnel dans sa thèse de doctorat en Sciences de Gestion, relève différentes dimensions de l'absentéisme. Celles-ci présentent toutes un caractère dichotomique : durée versus fréquence, absences certifiées versus absences non certifiées, absentéisme compressible versus absentéisme incompressible, absentéisme volontaire versus absentéisme involontaire et absentéisme interne versus absentéisme externe. Cette dichotomisation a pour origine « une problématique de recherche commune : différencier l'absentéisme sur lequel le gestionnaire peut agir de celui sur lequel il n'a aucune prise » (Bouville, 2009, p. 29).

La mesure de l'absence peut être soit fondée sur la déclaration du nombre d'absences par les individus eux-mêmes, soit via des bases de données existantes. L'inconvénient majeur du recensement par auto-déclaration est que les personnes ont tendance à sous-déclarer leur nombre d'absences. Dans ce cas-là, quelle serait la validité d'une telle mesure ? Bouville (2009, p. 32) affirme que « le niveau de convergence entre absences auto déclarées et absences enregistrées dans une base de données apparait important ». Deux études, l'une portant sur un échantillon de 8000 individus et l'autre de 4869, montrent un niveau de convergence qui varie entre 63 % et 74 %. Ce recensement des absences par autodéclaration est « moins fiable que celui obtenu via une base de données, mais il peut être utilisé sans source d'erreurs majeures » (Bouville, 2009, p. 32).

Dans le recensement par auto-déclaration, nous distinguons l'auto-déclaration en présentiel et l'auto-déclaration à postériori. L'auto-déclaration en présentiel, qui a été d'application dans cette étude, implique la signature de l'étudiant pendant la séance du cours, signature attestant de sa présence. L'auto-déclaration à postériori est récoltée par enquête ou interview auprès des étudiants, alors qu'un laps de temps plus ou moins long s'est écoulé entre la séance visée et la demande d'attestation de présence à cette séance.

L'ensemble des feuilles de présences récoltées durant les séances de cours des deux années de Master en Sciences de l'Education, pendant l'année académique 2010-2011 forment les données de base de notre recherche.

Pour mesurer l'absentéisme nous divisons la somme des absences relevées par le nombre attendu d'étudiants aux séances de cours organisées.

$$\text{Taux d'absentéisme (\%)} = \frac{\text{Somme des absences relevées}}{\text{(Nombre attendu d'étudiants aux séances de cours organisées)}} \times 100$$

4. Les modèles explicatifs de l'absentéisme

4.1 Approches de l'absentéisme professionnel

Quels sont les facteurs explicatifs de l'absentéisme professionnel ? Le débat est ouvert depuis de nombreuses années, et la complexité du phénomène a orienté les recherches dans plusieurs directions, qui s'inscrivent chacune dans différentes approches ou écoles de pensée différentes. Nous avons retenu à ce sujet celles issues des travaux de Steers et Rhodes (1978), Brooke (1986) et Bouville (2009). Notre propos n'est pas d'en donner ici une recension détaillée, mais bien de les évoquer de manière générale et d'expliciter les approches qui ont retenu notre intérêt dans le cadre de cette recherche.

Bouville (2009, p. 27) a identifié plusieurs approches de l'absentéisme. Pour ce faire, il ne s'est pas basé sur « la discipline des chercheurs s'intéressant aux antécédents de l'absentéisme, mais sur les déterminants qu'ils privilégient » pour l'expliquer. Il distingue tout d'abord deux sous-ensembles, l'approche universaliste et l'approche contingente :

L'approche universaliste de l'absentéisme ne tient compte « ni des spécificités individuelles en termes de personnalité ou d'attitudes au travail, ni de l'influence de l'organisation et des conditions de travail sur l'absentéisme » (Bouville, 2009, p.33).
L'approche contingente quant à elle se décline trois principaux niveaux : l'approche individuelle, l'approche organisationnelle et l'approche médicale. Bouville (2009) qualifie l'ensemble de ces trois approches d'approche intégrative.

La figure 2 résume l'arborescence esquissée par Bouville (2009).

La présente recherche s'inscrit dans l'approche organisationnelle de cette arborescence. En supposant possible la transposition des déterminants d'un contexte de travail à celui de formation, notre recherche investigue en particulier deux dimensions de l'approche organisationnelle : les caractéristiques générales de la formation et les conditions de formation, à savoir l'organisation particulière des dispositifs de cours et séminaires.

4.2 Typologies des dispositifs de formation

Pour caractériser les dispositifs de formation mis en œuvre dans chacun des cours et séminaires des deux années du Master en Sciences de l'Education, nous nous sommes inspirés des typologies des méthodes pédagogiques proposées par De Ketele (2003) et par Chamberland et al. (2006).

De Ketele (2003) propose une typologie des méthodes pédagogiques suivant quatre axes, comme présenté en Figure 3. Deux de ces axes ont retenu notre attention :

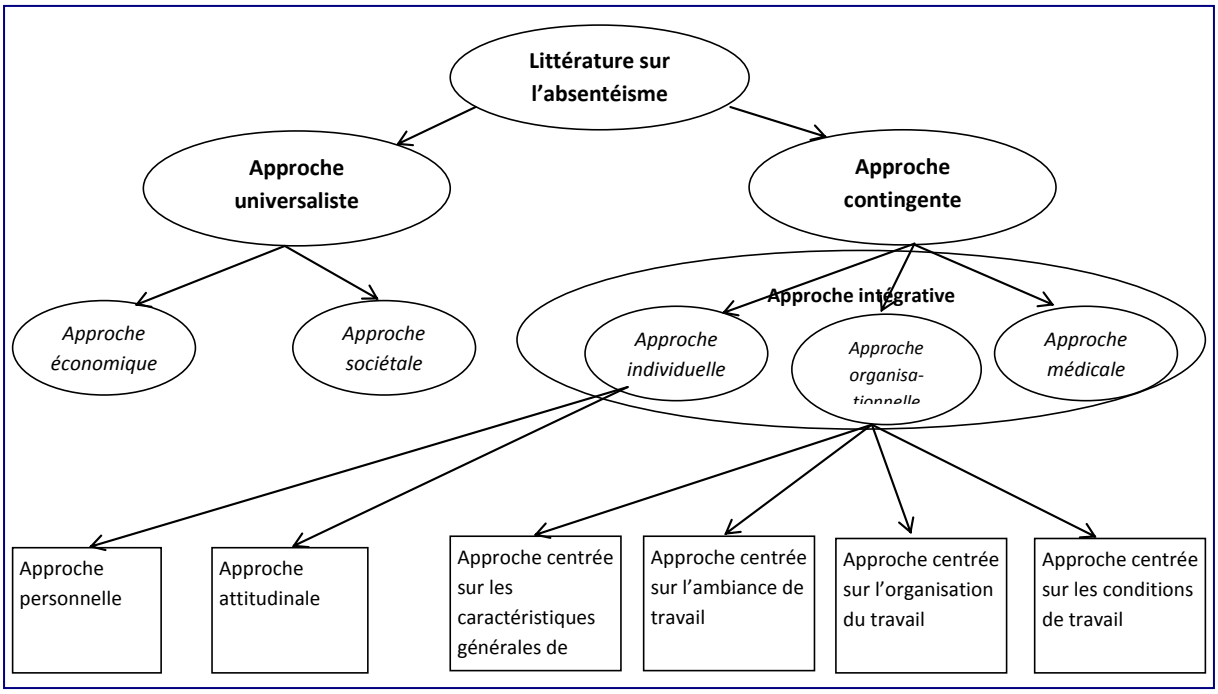


Figure 2. Arborescence des approches de l'absentéisme (adapté de Bouville 2009)

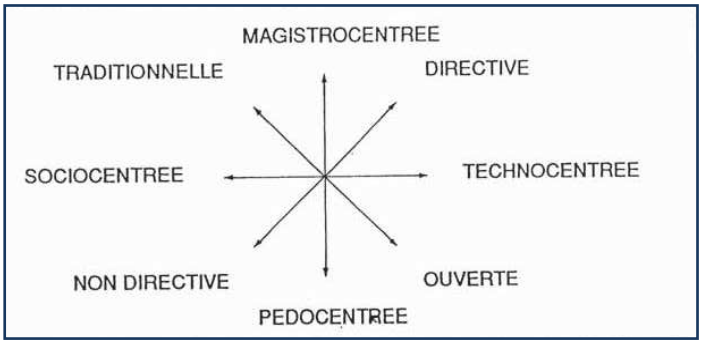


Figure 3 : Typologie de De Ketele (1988)

l'acteur principal et la visée, les deux autres axes n'étant pas discriminants dans le cadre du Master étudié.

Dans le premier axe, une méthode est *magistro-centrée* lorsque l'enseignant est l'acteur principal du cours et est *pédo-centrée* lorsque l'apprenant est au centre des préoccupations, joue un rôle primordial dans la communication. Dans le second, une méthode sera qualifiée de traditionnelle lorsque le cours vise la restitution, le savoir-redire ou le savoir-refaire. On parlera de méthode ouverte lorsque la formation vise le savoir-faire (cognitif ou pratique) et le savoir-être transférable.

Chamberland, Lavoie & Marquis (1996) considèrent que trois dimensions doivent être prises en compte: le contrôle de l'apprentissage, l'organisation du groupe et la médiatisation. Chacune de ces dimensions peut être représentée par un continuum allant d'un extrême à l'autre, comme l'illustre la Figure 4.

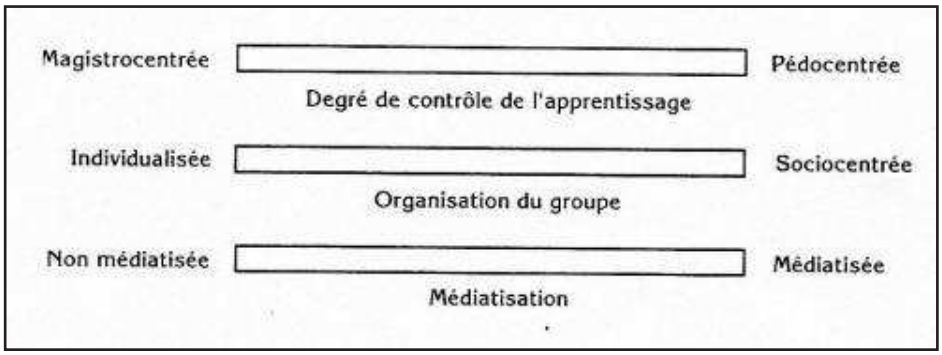


Figure 4 : Typologie de Chamberland, Lavoie et Marquis (1996)

L'organisation du groupe peut être individualisé si l'individu apprend à son propre rythme, travaille seul et sans échanges avec ses pairs, et ce, même s'il se trouve dans un auditoire. Inversement, l'organisation du groupe sera socio-centrée lorsque l'apprentissage n'est possible que par l'existence d'un groupe, qui est le moteur de l'apprentissage chez l'individu.

4.3 Le cadre d'analyse de notre recherche

Compte tenu du caractère novateur de cette recherche, un nouveau cadre d'analyse a été construit. Composé de deux ensembles distincts de variables, il s'inspire des modèles organisationnels utilisés pour étudier la question de l'absentéisme en

situation professionnelle, décrits dans le paragraphe 4.1. d'une part et d'autre part des typologies de dispositif de formation (ou des configurations méthodologiques des cours) décrits dans le paragraphe 4.2.

Le premier ensemble reprend des variables organisationnelles que nous avons qualifiées d'externes. Cet ensemble est basé essentiellement sur les déterminants de deux approches de l'arborescence de Bouville (2009) présentée en Figure 2, soit l'approche centrée sur les caractéristiques générales de l'organisation et l'approche centrée sur les conditions de travail. Les variables retenues sont pour la première approche, a) la taille de l'auditoire, soit le nombre d'étudiants inscrits à un cours ou séminaire donné, b) le type de cours, soit la distinction entre cours imposé du tronc commun ou d'option, c) les contraintes de calendrier et d'horaire, d) la distinction entre cours et séminaires, e) la distinction entre première année de master et deuxième année, f) la contrainte du dispositif 'congé-éducation payé' qui rend obligatoire pour les étudiants qui en bénéficient, la présence aux séances de cours et de séminaires.

Pour l'approche centrée sur les conditions de travail, nous avons retenu la notion d'intensité du travail, notion issue des nouvelles pratiques organisationnelles du travail mentionnées par Bouville (2009), à savoir, particulièrement présente dans la Lean Production[3]. L'intensité du travail se définit comme « l'ensemble des contraintes de rythmes qui s'exercent sur un salarié » (Bouville, 2010, p.13). Elle comprend plusieurs dimensions, dont la contrainte industrielle, liée à des normes de production ou des délais à respecter, à des cadences de machines, à une chaîne de production. Dans notre contexte de recherche, cette contrainte fait référence aux horaires de cours à respecter, ainsi qu'à leur calendrier.

Le second ensemble de déterminants reprend quant à lui les variables organisationnelles que nous avons qualifiées d'internes. Il trouve sa source dans l'approche centrée sur les conditions de travail de Bouville (2009) et dans les typologies des dispositifs de De Ketele (1988) et Chamberland et al. (1996). De la typologie de De Ketele (1988), nous retenons deux axes : l'acteur principal et la visée. De celle de Chamberland et al. (1996), nous retenons l'organisation du groupe. Nous rajoutons une dernière dimension à notre modèle, à savoir la forme que peut revêtir l'évaluation certificative vu l'impact du mode d'évaluation sur les conditions de travail des étudiants durant la formation. Ce second ensemble de variables s'organise comme suit :

[3] Lean Production : gestion « au plus juste », juste à temps, évitant les investissements inutiles.

a) L'acteur principal : si l'acteur principal est l'enseignant, la méthode sera qualifiée de magistro-centrée. À l'inverse, elle le sera de pédo-centrée si l'étudiant en est l'acteur principal.
b) La visée : traditionnelle (restitution, savoir-redire ou savoir-refaire) ou ouverte (savoir-faire ou savoir-être transférable).
c) L'organisation du groupe : socio-centrée ou individualisée.
d) Les modes de l'évaluation certificative, regroupés selon 5 modes : travail individuel, travail collectif, examen écrit, examen oral ou QCM.

5. Les résultats

5.1 Les données générales

5.1.1 La collecte des absences

L'étude a porté sur les étudiants des deux années de Master durant l'année académique 2010-2011. Les données ont été recueillies via des étudiants volontaires, entre le 16 octobre 2010 et le 18 juin 2011, pendant les séances de cours, sur le principe de l'auto-déclaration en présentiel des présences.

2638 absences ont été relevées sur un total de 12749 présences attendues pour l'ensemble des cours et des sites d'enseignement, soit 21 %.[4]

3 % seulement des absences relevées tout au long de l'année académique 2010-2011 ont été motivées par écrit. La catégorisation des motifs d'absences reçus est présentée dans le tableau 1.

Sur les 75 motifs d'absences reçus, presque 45 % ont indiqué des raisons médicales comme motif principal de leur absence. Deux autres catégories forment le trio de tête : les raisons professionnelles (32 %) et les raisons familiales (20 %). Les trois catégories restantes ont récolté à chaque fois un motif d'excuse. Aucun motif ne concerne ce qui nous intéresse c'est-à-dire des variables organisationnelles internes ou externes du Master.

[4] Les données de base peuvent être consultées dans le mémoire de Ludovic Renouprez « L'absentéisme en formation d'adultes, Recherche exploratoire sur les variables organisationnelles influençant l'absentéisme dans le master en sciences de l'éducation de l'UCL en 2010-2011 », Louvain La neuve, janvier 2012 .

Tableau 1. : motifs d'absences reçus[5]

	Nombre	%
Raisons familiales/privées	15	20 %
Raisons professionnelles	24	32 %
Raisons médicales (pour soi ou un membre de sa famille)	33	44 %
Engagement citoyen, associatif	1	1 %
Pas de mention de la raison	1	1 %
Connaissance du sujet	1	1 %
Total	**75**	**100 %**

5.1.2 L'échantillon réduit

Notre objectif de recherche est d'identifier des liens entre certaines caractéristiques du dispositif de formation du Master et les absences des étudiants. Or, il se fait que pour 17 des 32 cours que présentent les deux années de Master, le recueil des données couvre moins de 75 % des séances de cours. Dès lors, soucieux d'avoir une bonne représentativité, nous avons décidé de retenir un échantillon réduit de 13 cours et de 2 séminaires pour lesquels les relevés de présences couvrent de 75 à 100 % des séances de cours.

On retrouve, dans cet échantillon réduit de 15 cours[6], 3 cours de tronc commun de première année et 3 cours de tronc commun de deuxième année, 2 cours à option de première année et 7 cours à option de deuxième année. En deuxième année les trois options, gestion, formation et psychopédagogie sont représentées. En première année les options formation et psychopédagogie sont représentées.

Huit cours se sont donnés en petits groupes et sept cours en grands groupes. Cette distinction a été calculée en fonction de la taille moyenne des auditoires et locaux de cours, comme expliqué plus loin au paragraphe 5.2.2. Sept cours se sont déroulés tout au long de l'année académique de septembre 2010 à juin 2011 et huit cours au deuxième semestre, de février à juin 2011.

Ce choix méthodologique d'échantillon réduit a un impact sur l'analyse des

[5] Les pourcentages sont arrondis

[6] Nous utiliserons ici le terme générique de cours pour désigner les cours et séminaires de l'échantillon réduit, n'ayant pas observé de différence significative entre les deux.

données, comme nous l'observons dans la présentation des résultats. En effet, certaines variables retenues dans le modèle d'analyse élaboré ne pourront pas être exploitées, parce qu'elles ne sont plus présentes ou discriminantes dans l'échantillon réduit, par exemple lorsque cette variable n'est présente que dans un seul cours (toutes les variables concernant ce cours ayant évidemment le même taux d'absentéisme).

Nous avons repris dans le tableau 5 en annexe les détails de l'échantillon réduit et toutes les informations nécessaires pour calculer les taux présentés.

Les différents cours y sont classés en fonction de leur taux d'absentéisme effectif, par ordre croissant. Les taux varient entre 5 % et 32 %.

Le taux moyen observé de l'absentéisme dans ces 15 cours ou séminaires est de 22 % (5264 présences attendues et 1173 absences relevées).

5.1.3 La contrainte « congé - éducation payé »

A l'intérieur de la population des étudiants des deux Master en sciences de l'éducation en 2010-2011 qui ont suivis les cours de l'échantillon réduit, nous avons identifié un sous échantillon ayant une caractéristique commune : les étudiants « congé-éducation payé ». Ce groupe comprend 22 étudiants. La mesure de l'absentéisme a porté sur 488 présences attendues dans les 15 cours de l'échantillon réduit. On retrouve au moins 1 étudiant dans chacun des cours de l'échantillon réduit.

Le système du congé-éducation payé[7], en Belgique, concerne des travailleurs du secteur privé. Ils reçoivent des congés rémunérés pour des formations suivies pendant ou en dehors des heures normales de travail. Le Master en Sciences de l'Education de l'université catholique de Louvain entre dans la catégorie des études pour lesquelles les travailleurs répondant aux conditions peuvent bénéficier du « congé-éducation payé ».

La loi sur le congé-éducation payé garantit le droit du travailleur de s'absenter du travail pour se rendre au cours et participer aux examens. Les travailleurs bénéficiaires sont supposés suivre les cours avec assiduité. Une absence injustifiée supérieure à 10 % de la durée effective des cours peut lui faire perdre ses droits.

Ce groupe ayant une contrainte de présence sur base légale – donc plus forte – , nous avons fait l'hypothèse qu'il devrait y avoir une différence entre le taux d'absentéisme global et le taux d'absentéisme spécifique au groupe « congé-éducation payé ». Nous avons effectué les calculs en garantissant l'anonymat des individus.

[7] Une information plus détaillée peut être obtenue sur le site de l'UCL ou sur http://www.emploi.belgique.be

Cette hypothèse se confirme puisque le taux moyen observé d'absentéisme spécifique de ce sous échantillon est de 12 % (et donc inférieur de 10 % au taux d'absentéisme de l'échantillon global), les pourcentages variant entre 0 % et 33 % selon les cours.

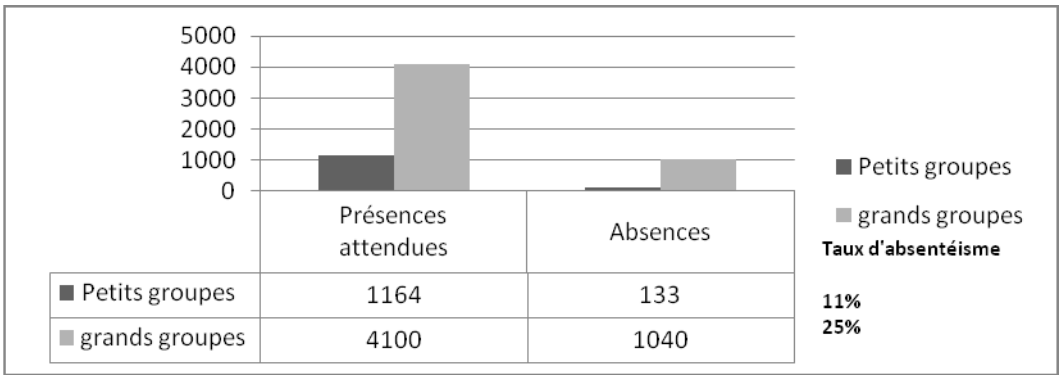
5.2 Les variables organisationnelles externes

5.2.1 La taille de l'auditoire - Petits groupes et grands groupes

Pour partager les cours en « petits groupes » et « grands groupes » nous avons calculé la taille moyenne des auditoires. Celle-ci est de 55 places. Nous avons choisi, arbitrairement, de regrouper les cours dont le nombre d'étudiants est inférieur à la moyenne dans la catégorie « petits groupes » et ceux qui sont supérieurs à la moyenne dans la catégorie « grands groupes »

Sans surprise, nous avons constaté que les 8 premiers cours classés en ordre croissant d'absentéisme font partie des « petits groupes » avec de 16 à 33 étudiants inscrits. Un seul cours de 50 étudiants inscrits, donc proche de la moyenne, est en 13ème position avec un taux d'absentéisme de 24 % tout en faisant encore partie des « petits groupes ». Le taux observé d'absentéisme des « petits groupes » avec ses 11 % est largement en dessous du taux général de 22 %, tandis que les « grands groupes » ayant de 68 à 125 étudiants inscrits ont un taux observé d'absentéisme de 25 %.

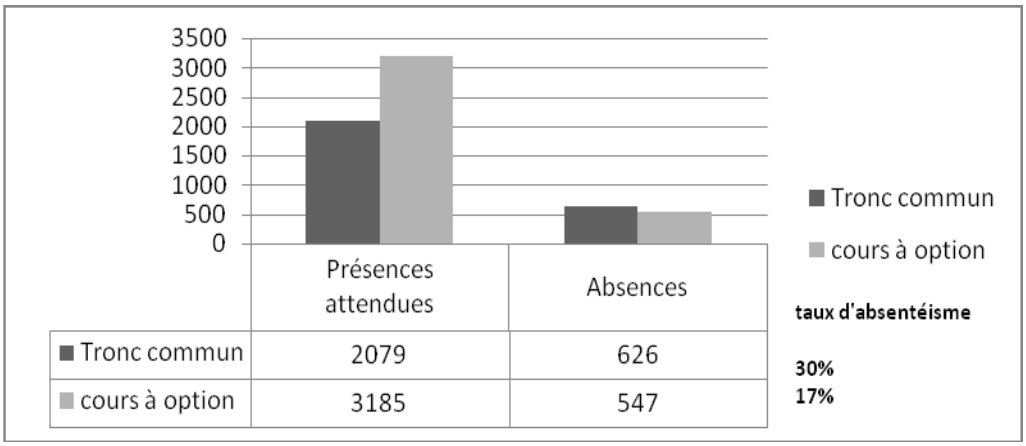
Dans le sous échantillon « congé-éducation payé » le taux d'absentéisme observé est de 4 % pour les petits groupes et 18 % pour les grands groupes.



	Présences attendues	Absences
Petits groupes	1164	133
grands groupes	4100	1040

Figure 5 : Taux d'absentéisme en fonction de la taille des groupes

5.2.2 Le type de cours : Cours imposés de tronc communs et cours d'options



	Présences attendues	Absences
Tronc commun	2079	626
cours à option	3185	547

Figure 6 : Taux d'absentéisme en fonction du type de cours

Les cours d'options (17 % d'absentéisme) sont presque 2 fois plus fréquentés que les cours de tronc commun (30 % d'absentéisme). Il y a un certain recoupement avec la variable taille du groupe car la plupart des cours d'option se donnent en plus petits groupes que les cours de tronc commun. Sept cours d'option ont moins de 55 étudiants et 2 cours d'option ont plus de 55 étudiants.

Les « congés-éducation payé» ont un taux d'absentéisme de 17 % pour les cours de tronc commun et de 7 % pour les cours d'options.

5.2.3 Le calendrier des cours - Cours annuels ou semestriels

Les cours annuels se donnent tout au long de l'année académique et les cours semestriels soit du 15 septembre au 30 janvier (Semestriel 1) soit du 1er février au 30 juin (Semestriel 2).

Les taux d'absentéisme dans ces regroupements de cours varient autour du taux observé global (-2 % ou +2 %) et n'apportent guère d'informations. Aucun cours ne se donnant qu'au premier semestre n'a été retenu dans l'échantillon

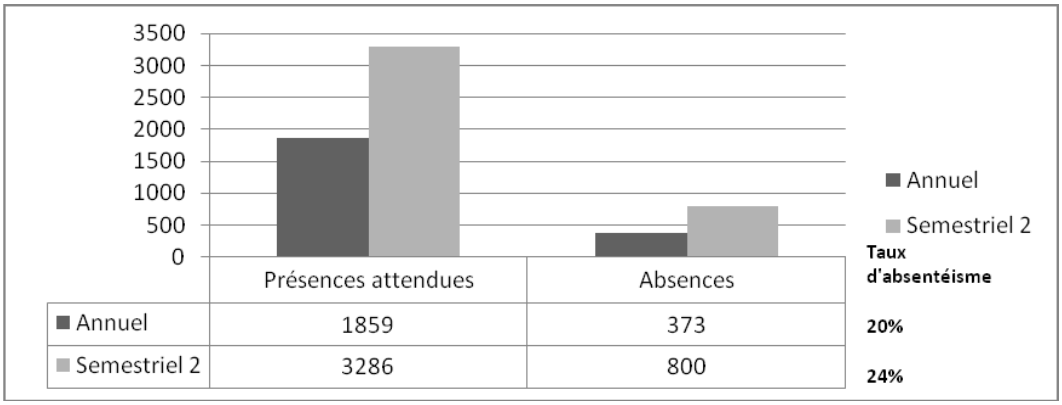


Figure 7 : Taux d'absentéisme en fonction du calendrier académique

réduit, le nombre de séances de cours pour lesquelles les présences avaient été recueillies étant insuffisant.

Dans les données collectées, nous n'observons qu'un faible impact de la saison calendaire, les cours semestriel 2 ayant un taux d'absentéisme un peu plus élevés que les cours qui se donnent toute l'année.

5.2.4 Distinction entre cours et séminaires

Nous n'observons aucune différence entre l'absentéisme pendant les cours ou pendant les séminaires. Le taux de chaque catégorie est égal au taux observé général. En effet, nous pensions que les séminaires auraient connu moins d'absence que les cours étant plus attractifs par leur interactivité (pédo-centrés). Ce qui n'est pas le cas.

Tableau 2 : Distinction cours et séminaires

	Nbre de présences attendues	Nbre d'absences relevées	Taux observé d'absentéisme
Cours	4507	1006	22 %
Séminaires	757	167	22 %

5.2.5 Distinction première année du Master et deuxième année

Tableau 3 : Taux d'absentéisme en fonction de l'année du Master

	Nbre de présences attendues	Nbre d'absences relevées	Taux observé d'absentéisme
Master I	2971	762	26 %
Master II	2293	411	18 %

Les étudiants s'absentent moins en deuxième année qu'en première année du Master. Cette constatation rejoint les résultats de l'enquête OFIVE (2006) : « L'absentéisme diminue lorsque le niveau d'études augmente, passant de 41 % à bac +1 à 33 % bac +5 »[8].

5.2.6 La contrainte des étudiants « congé-éducation payé »

Dans les deux années du Master en sciences de l'éducation en 2010-2011, 22 étudiants sont concernés par les règles du « congé-éducation payé », comme par exemple, concernant l'assiduité, une justification à rentrer pour une absence et moins de 10 % d'absences non justifiées sur l'année.

Tableau 4 : Taux d'absentéisme et « congé-éducation payé »

	Nbre de présences attendues	Nbre d'absences relevées	Taux observé d'absentéisme
Master I et Master II	488	57	12 %
Master I	277	37	13 %
Master II	211	20	9 %

[8] OFIVE, avril 2006, Enquête Conditions de Vie des Etudiants de Lille 3, Les conditions de vie et l'environnement pédagogique , p.19.

Les taux d'absentéisme sont fortement plus bas dans les « congé-éducation payé ». La contrainte joue certainement un rôle sans pour autant tout expliquer.

5.3 Les variables organisationnelles internes

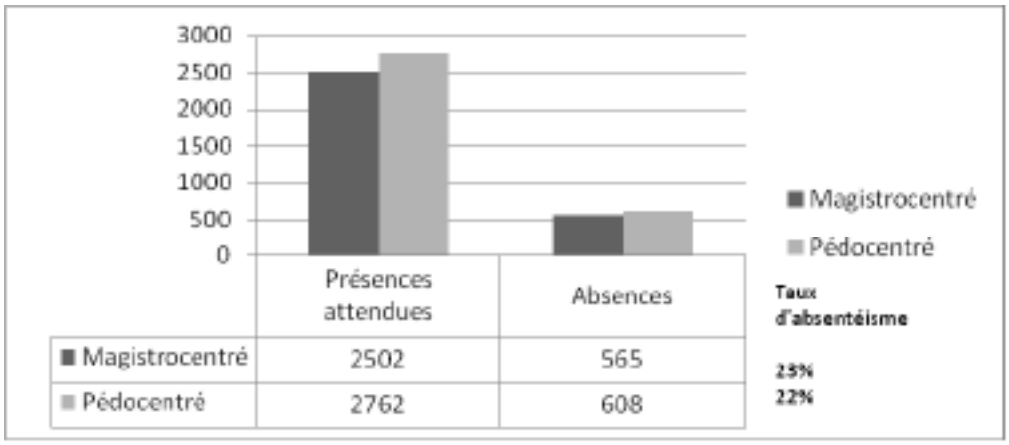
La qualification des variables organisationnelles internes a été faite par l'équipe de recherche sur base de deux types de documents : le cahier des charges et l'offre de formation de cours rédigée par l'enseignant titulaire. Nous nous sommes donc basés sur les descriptifs de cours et non les descriptifs de chacune des séances de cours.

Pour chaque variable organisationnelle interne, nous avons classé les cours en fonction des éléments dominants apparaissant dans les documents précités. Cela veut donc dire, par exemple pour l'acteur principal, la qualification de magistro-centrée ne signifie pas l'absence d'éléments à caractère pédo-centré, cela signifie juste la prédominance du premier sur le second.

5.3.1 L'acteur principal

Si l'acteur principal est l'enseignant, la méthode sera qualifiée de magistro-centrée. À l'inverse, elle sera pédo-centrée si l'étudiant en est l'acteur principal. On ne constate pas de différence entre les taux d'absentéisme selon les regroupements de cours en fonction de l'acteur principal.

Par contre, dans le groupe « congé-éducation payé », le taux observé d'absentéisme est de 10 % pour les cours magistro-centré et de 13 % pour les cours pédo-centrés.



	Présences attendues	Absences
Magistrocentré	2502	565
Pédocentré	2762	608

Figure 8 : Taux d'absentéisme et acteur principal du cours

5.3.2. La visée globale

La visée peut être traditionnelle si elle favorise la restitution, le savoir-redire ou le savoir-refaire. Elle est dite ouverte si elle favorise le savoir-faire ou le savoir-être transférable.

Les taux d'absentéisme sont beaucoup plus élevés dans les cours à visée traditionnelle mais un seul cours est à visée traditionnelle et c'est également un grand groupe. Toutes les variables observées dans ce seul cours auront bien entendu le même taux

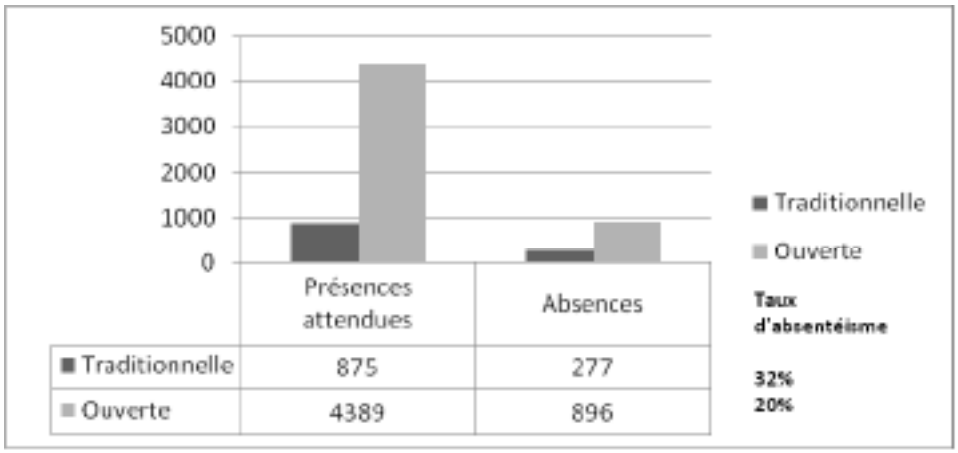


Figure 9 : Taux d'absentéisme et visée globale du cours

d'absence sans que l'on puisse savoir celle qui influencerait davantage l'absentéisme.

Dans le groupe des « congé-éducation payé» le taux d'absentéisme à ce cours est de 33 %, dépassant légèrement le taux de l'ensemble.
Par contre le taux d'absentéisme observé des « congé - éducation payé » pour l'ensemble des autres cours, à visée globale ouverte est de 9 %, nettement en dessous du taux de l'ensemble des étudiants.

5.3.3. L'organisation du groupe

L'organisation est dite socio-centrée ou individualisée.

Aucun cours n'étant à proprement parlé individualisé, le taux d'absentéisme des cours socio-centrés correspond au 22 % du taux observé général et au 12 % du taux observé du groupe « congé-éducation payé ».

5.3.4. Les modes d'évaluation certificative

Les cours ont été regroupés selon cinq types d'évaluation : travail individuel, travail de groupe, examen écrit, examen oral ou QCM. Alors que les présences attendues sont relativement semblables (entre 875 et 1000),on trouve des taux d'absentéisme qui varient de 16 % (évaluation par travail individuel) à 32 % (évaluation par QCM), soit du simple au double. Mais les taux d'absentéisme observés pour les variables examen écrit, examen oral et QCM proviennent chacun d'un seul cours « grand groupe ». Les variables observées dans ce cas, quelles qu'elles soient, sont donc confondantes avec les autres variables[9].

Les cours ayant un travail individuel comme mode d'évaluation ont un taux d'absentéisme de 16 % et le groupe « congé - éducation payé » un taux d'absentéisme de 5 %.

Les cours ayant un travail de groupe comme mode d'évaluation ont un taux d'absentéisme de 18 % et le groupe « congé - éducation payé » un taux d'absentéisme de 4 %.

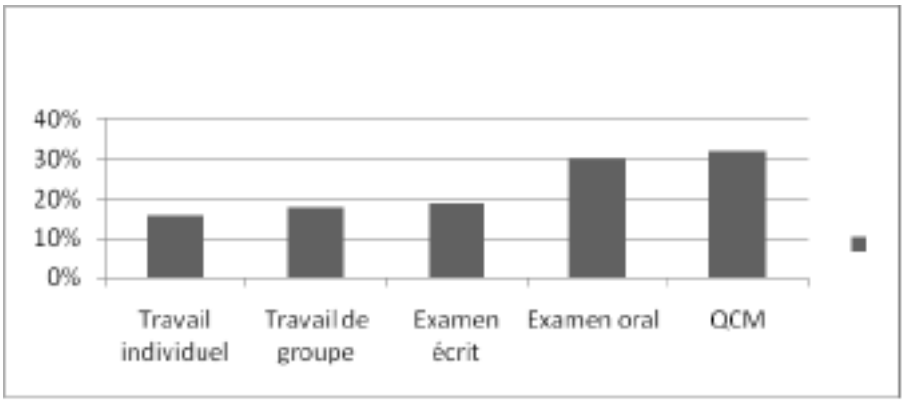


Figure 10 : Taux d'absentéisme et mode d'évaluation certificative du cours

5.3.5. Emergence de configurations 'types'

Nous avons également regroupé des variables afin de dégager des configurations 'types'

1. Un seul cours majoritairement magistro-centré, à visée traditionnelle et dont l'organisation est socio-centrée. Cela concerne 7 séances de cours et 875 étudiants attendus à ces cours. Le taux d'absentéisme est de 32 % pour l'ensemble des étudiants et de 33 % dans les « congés–éducation payé ».

[9] Ceci est une illustration de l'impact du choix méthodologique d'échantillon réduit.

2. Des cours majoritairement pédo-centrés, à visée ouverte et dont l'organisation du groupe est socio-centrée. Cela concerne 41 séances de cours et 2762 étudiants attendus. Le taux d'absentéisme est de 22 % pour l'ensemble des étudiants et de 13 % pour les « congés - éducation payé ».
3. Des cours majoritairement magistro - centrés, à visée ouverte et dont l'organisation est socio-centrée. Cela concerne 43 séances de cours et 1627 étudiants attendus. Le taux d'absentéisme est de 18 % pour l'ensemble des étudiants et de 2 % pour les « congés-éducation payé ».

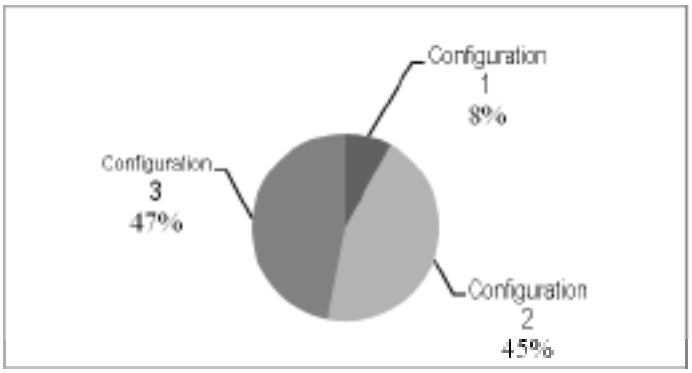
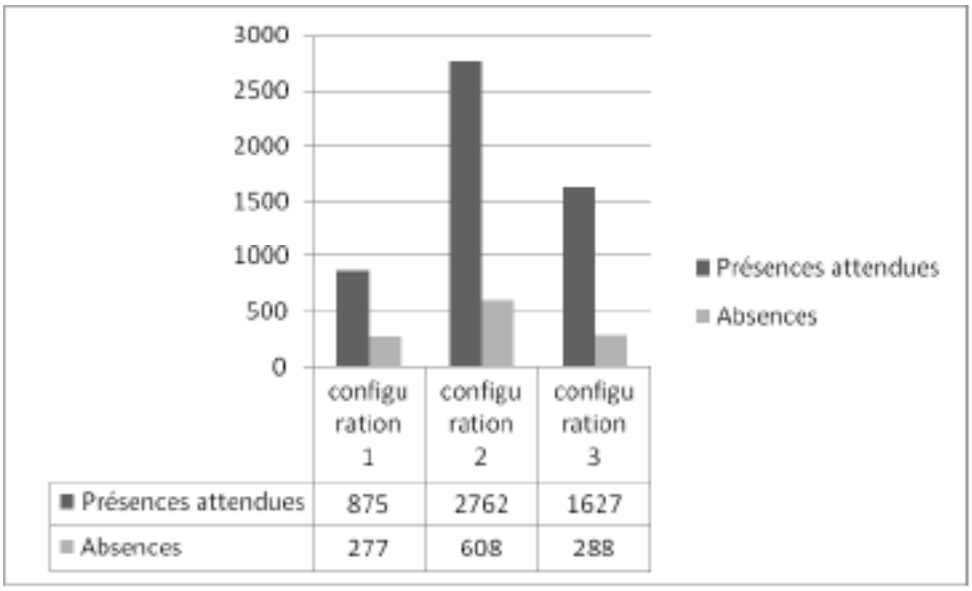


Figure 11 – Répartition des configurations types de cours dans l'échantillon réduit.



	configuration 1	configuration 2	configuration 3
Présences attendues	875	2762	1627
Absences	277	608	288

Figure 12 – Répartition des présences et absences dans les configurations

Tableau 5 Taux d'absentéisme dans les configurations 2 et 3

	Configuration 2	Configuration 3
Echantillon réduit	22 %	18 %
Sous groupe « congé-éducation payé »	13 %	2 %

La configuration 3 - c'est-à-dire un dispositif de cours à visée ouverte et magistro-centré - rencontre un taux d'absentéisme un peu plus faible que la configuration 2 (pédo-centré). Le taux d'absentéisme est très faible pour les « congé-éducation payé ». Cette observation peut paraître à priori surprenante dans un contexte de formation d'adultes. Elle mériterait donc d'être vérifiée dans une étude ultérieure.

6. L'analyse des données

Le premier objectif du travail était d'objectiver l'absentéisme dans les deux années du Master en Sciences de l'Education à l'UCL en 2010-2011. Nous avons dorénavant une estimation, une mesure (un taux effectif général de 22 %), qui permettra des études comparatives ultérieures.

6.1 22 % Est-ce peu ? Est-ce beaucoup ?

La question est complexe. Comment apprécier lorsqu'on n'a aucune comparaison possible avec une autre recherche présentant les mêmes caractéristiques : Master en sciences de l'éducation, en horaire décalé et étudiants adultes en reprise d'études universitaires ?

Dans le secteur professionnel, l'absentéisme est considéré comme un facteur économique à gérer et est relativement bien documenté. En Belgique les chiffres publiés nous permettent de considérer que l'absentéisme professionnel pour raison médicale tourne autour de 5 %.[10]

Lorsqu'il monte à 18 % comme dans l'entreprise La Poste[11], en 2003, alors que le taux national était de 6 %, il est signe d'un disfonctionnement.[12]

[10] Pour plus de précisions, consulter le Livre Blanc SECUREX le plus récent, http://www.securex.be.
[11] La Poste, ancien office parastatal de traitement du courrier alors en cours de privatisation.
[12] Source BELGA, mis en ligne le 10/04/2010.

Dans nos 22 % d'absentéisme, il y a donc un certain pourcentage incompressible, dû aux absentéismes pour raisons médicales et légales, qui devrait être du même ordre que l'absentéisme professionnel, plus ou moins 5 %.

La contrainte légale liée aux étudiants bénéficiant du « congé éducation » joue un rôle puisque le pourcentage global d'absentéisme de ce groupe est presque deux fois moins important que le taux de l'ensemble (12 %) mais il dépasse quand même les 5 % de l'absentéisme professionnel.
Si nous comparons ces 22 % aux 25 à 30 % de taux d'absentéisme relevés dans l'enseignement supérieur universitaire ou non (Barlow et al, 2006, Longhurst, 1999, OFIVE 2006), nous pourrions conclure que ce taux d'absentéisme est un peu plus faible. Mais il faut souligner deux différences majeures entre ces recherches et la présente recherche. D'une part la méthode de collecte des données est différente : les relevés ont été effectués sur base des auto-déclarations à postériori des étudiants, tandis que nous avons effectué un relevé de présence par auto-déclaration en présentiel, qui normalement n'inclut pas un effet d'oubli. D'autre part, le public visé est différent même s'il s'agit d'étudiants universitaires, puisque dans le cas présent, ce sont des professionnels actifs qui allient travail et formation.

Par ailleurs, si nous comparons ces 22 % aux 20 % estimés sur base des auto-déclarations à postériori des étudiants dans l'étude de la FOPA (FDP - Kruyts, 2007), il s'avère que l'ampleur du phénomène est très légèrement plus élevée que sa perception.

6.2 Qu'avons-nous appris en ce qui concerne les absences et les variables organisationnelles externes qui pourraient les influencer ?

Dans les motifs d'absences mis par écrit, aucun ne concerne des variables organisationnelles externes comme les horaires par exemple.

Il y a deux fois plus d'absents dans les grands groupes (plus de 55 étudiants) que dans les petits groupes (moins de 55 étudiants). En petits groupes les absences sont plus facilement repérables. La distinction est également valable pour les « congés - éducation payé ».

De même il y a deux fois plus d'absents dans les cours de tronc commun que dans les cours d'options. Ce qui peut s'expliquer en partie par un recouvrement des groupements de cours avec la variable taille des groupes.

On ne trouve guère de différence entre les cours qui se donnent toute l'année académique et ceux qui se donnent le deuxième semestre.

Nous ne constatons pas de différences entre les taux d'absentéisme des cours et ceux des séminaires.

L'année d'étude semble avoir un impact : il y a plus d'absents en première année (26 %) qu'en deuxième année (18 %). Et c'est la même chose pour les « congés - éducation payé ».

Les résultats obtenus ont objectivé le « sentiment » des enseignants face à l'absentéisme des étudiants. On pourrait dire que les résultats obtenus par rapport à ces variables organisationnelles externes sont sans surprises mais plutôt confirmés. Un des objectifs de l'étude est pleinement atteint.

6.3 Qu'avons-nous appris en ce qui concerne les absences et les variables organisationnelles internes?

Dans le contexte de la pédagogie active proposée par le Master en sciences de l'éducation, nous nous attendions à un taux d'absentéisme plus important dans les cours magistro-centrés que dans les cours pédo-centrés. Ce n'est pas le cas. Dans nos données, l'acteur principal seul n'est pas explicatif.

Par contre les absences sont plus nombreuses dans le cours à visée traditionnelle que dans les cours à visée ouverte.

Dans tous les cours de l'échantillon retenu l'organisation est socio-centrée. Nous ne pouvons donc rien conclure sur l'impact de la variable 'mode organisation du cours'.

En ce qui concerne l'influence éventuelle des modes d'évaluation, il faut tenir compte que seuls deux modes d'évaluation sont repris dans plusieurs cours. Les travaux individuels et les travaux de groupe ont des taux d'absentéisme nettement en dessous du taux observé général.

Pour dégager davantage d'effets éventuels nous avons regroupés des variables d'organisation interne des cours en trois configurations. Dans la configuration 3, un regroupement des cours majoritairement magistro-centrés, à visée ouverte et dont l'organisation est socio-centrée, l'absentéisme est nettement plus faible que celui observé dans l'échantillon de cours retenus et presque inexistant pour les « congé-éducation payé ». Nous ne pouvons que faire des hypothèses à ce sujet : par exemple, les étudiants engagés dans la vie professionnelle auraient-ils une préférence pour les cours dans lesquels ils sont 'guidés par un enseignant' par rapport aux cours dans lesquels on leur demande un 'engagement plus actif et créatif' ?

Une recherche qualitative ultérieure devrait pouvoir confirmer ou infirmer ce type d'hypothèses.

7. Conclusions et nouveaux questionnements

L'absentéisme physique dans l'enseignement et la formation non obligatoire pose question aux enseignants et aux responsables des dispositifs de formation dans tous les pays concernés. Il est largement étudié dans la littérature, le plus souvent sous forme de résultats d'enquêtes d'opinion ou d'interviews à postériori. Les causes de l'absentéisme sont complexes et les responsabilités et les avis très partagés.

Une des difficultés méthodologique de l'étude de l'absentéisme provient directement de la non obligation légale de présence aux cours : comment objectiver la perception des absences sans relever les présences ? Cette objectivation était notre premier objectif. L'information, la sensibilisation et la participation active des étudiants des deux masters en sciences de l'éducation durant l'année académique 2010-2011 à notre étude ont été les moyens de l'atteindre. Le taux global observé d'absentéisme est de 22 % pour un échantillon de 15 cours et séminaires pour lesquels nous avons des données pour 75 % à 100 % des séances de cours. Ce taux est de 12 % pour un sous-groupe particulier, soumis à une contrainte de présence, le sous-groupe des 22 étudiants bénéficiant d'un dispositif appelé « congé - éducation payé ».

Notre deuxième objectif était de déterminer l'influence éventuelle de variables organisationnelles liées au dispositif des cours en excluant toutes les variables individuelles comme les motivations de l'étudiant ou le charisme de l'enseignant. Pour ce faire, nous avons construit un modèle composé de variables organisationnelles internes et externes, inspiré d'un cadre théorique développé dans le contexte du travail. La présente recherche confirme l'influence sur le taux d'absentéisme de certaines de ces variables organisationnelles externes, comme la taille du groupe, l'année du master, la contrainte réglementaire que représente le dispositif « congé - éducation payé ». Aucune conclusion n'a pu être tirée sur les autres variables organisationnelles externes. De même, dans l'ensemble des données collectées, les variables organisationnelles internes n'apparaissent pas comme facteurs déterminants du taux d'absentéisme. Néanmoins les résultats relatifs aux configurations types qui ont été dégagées mériteraient d'être étudiés ultérieurement.

La mise en évidence dans cette recherche de l'impact important d'une contrainte externe comme le dispositif « congé - éducation payé », ainsi que les recommandations de recherches antérieures (par exemple, Barlow et al, 2011, Kruytz, 2007) nous amènent à nous interroger sur l'opportunité dans un Master dédié à des étudiants adultes en activité professionnelle, de formaliser davantage l'intérêt de 'participer', par exemple d'expliciter dans la Charte de la FOPA les

attentes de l'institution et des enseignants concernant la participation des étudiants aux activités proposées. Il pourrait s'agir de demander aux étudiants d'adhérer à un 'contrat moral' comme le souligne Barlow et Fleisher (2011).

Les limites de nos données étant atteintes, dans quelles directions pourrions-nous ouvrir nos recherches en gardant le cadre organisationnel mais en ouvrant le modèle, avec de nouvelles questions et de nouvelles données ?

Voici ci-dessous quelques exemples de voies encore peu explorées dans la littérature.
Comment mesurer l'attractivité du programme proposé et son impact sur l'absentéisme ? Le choix des sujets de cours et des contenus de cours, indépendamment de la manière dont ils sont présentés, ne sont pas neutres. Forment-ils un ensemble cohérent de formation qui assure une continuité dans les programmes de la première et de la deuxième année ?
Y a-t-il une adéquation entre les méthodes didactiques proposées dans les descriptifs de cours et les stratégies mathétiques[13] des étudiants. Pourquoi certains cours sont-ils plus « attractifs » que d'autres ?
Quelles sont les stratégies compensatoires utilisées par les étudiants pour minimiser les conséquences de leurs absences ? Ces stratégies sont-elles liées à la théorie des jeux avec maximisation du gain attendu et minimisation des pertes ? Autrement dit « Qu'est-ce que je gagne à aller au cours ? » et « Qu'est-ce que je perds à ne pas y aller ? ». En particulier, l'analyse de l'arbitrage effectué par les étudiants dans la gestion de leur temps et de leur stress semble très intéressante à étudier. « Je préfère préparer mon examen dans une matière, plutôt que de suivre un cours dans une autre ». Ou bien est-ce que c'est un autre ordre de priorité qui intervient comme les préférences individuelles, « J'aime mieux apprendre seul » ou « J'aime mieux apprendre dans un cadre organisé », ou d'autres variables individuelles qui nous font quitter le cadre organisationnel institutionnel pour le cadre organisationnel individuel.

Dans les nouveaux modes d'apprentissage à distance et dans les nouvelles pratiques utilisant les moyens liés aux technologies de l'information et de la communication, l'absentéisme ne peut plus se définir de façon « physique », lié à un lieu et à un temps donné. Quelle forme prend-il alors ? Et quels peuvent en être les conséquences ?[14]

La question de l'absentéisme dans l'enseignement et la formation non obligatoire est encore largement ouverte. Et une des sous questions, et non des moindres, est « Pour qui est-ce un problème ? ».

[13] Du grec μανθανω, « j'apprends ». Mathétique = qui se rapporte à l'apprentissage. (Leclercq et Denis, 2001)
[14] Précisons que l'absence physique d'un étudiant ne présuppose pas, dans notre chef, un désinvestissement dans son apprentissage

Bibliographie

Albero, B., (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation : Rationalités, modèles et principes d'action, *Éducation et Didactique,* 2010 (4) 1, pp. 7-24.

Albert, M. (2005). *Absentéisme au travail : l'absence comme moyen de rétablir l'équité au travail lors d'iniquités perçues*. Mémoire non publié, Université du Québec, Chicoutimi.

Allouche-Benyaoun, J., & Pariat, M. (1993). *La fonction formateur*. Paris ,Dunod.

Barlow, J., Fleischer, S., (2011). Student absenteeism: whose responsibility? *Innovation in Education and Teaching International*, Vol. 48, N°3, August 2011, 227-237.

Bourgeois, E., (2009). Les dispositifs d'apprentissage en formation d'adultes, chapitre 16, *Encyclopédie de la Formation,* sous la direction de J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, J-C. RuanoBordalan, PUF, 2009.

Bouville, G. ,(2009). *L'influence de l'organisation et des conditions de travail sur l'absentéisme. Analyse quantitative et étude de cas.* Thèse de doctorat non publiée, Université de Rennes I, Rennes.

Brooke, P. (1986). Beyond the Steers and Rhodes Model of Employee Attendance. *Academy of Management Review*, 11(2), p. 345-362.

Chamberland, G., Lavoie, L., Marquis, D., (1995). *20 formules pédagogiques*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec.

Clearly-Holdforth, J., (2007). *Student non-attendance in Higher Education. A phenomenon of student apathy or poor pedagogy?*, Level 3, Dublin Institute of Technology online publication (5), June 2005, Issue 5, Retrieved November 23, 2011, from http://level3.dit.iech/html/issue5/clearly-holdforth/ clearly-holdforth_1.html.

Dobler, M.,(2007). *Les absences dans un dispositif de formation destiné à des publics en situation professionnelle précaire*, Étude sur les cours dispenses dans le cadre de la CIFEA au CEFIL de Lausanne.

De Ketele, J. M.,(2003). *Guide du formateur,* 2e ed., Edition De Boeck, Bruxelles.

FOPA, (2006). *Charte de l'Institut de Formation en Sciences de l'Education pour Adulte – 2006*, Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education .http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/fopa/documents/charte_10-2006.pdf.

Gaudet, Frederick, J., (1993). Solving the Problems of Employée Absence , *American Management Association,* 1963, Inc., New York.

Goguelin, P., 1975 (1970), *La formation continue des adultes*, PUF, Paris.

Kottasz, R., (2005). *Reasons for Student Non-Attendance at Lectures and Tutorials: an analysis.* Investigations in University Teaching and Learning. Retreived May 30, 2012, from http:://www.londonmet.ac.uk/londonmet/library/u10096_3pdf.

Kruyts, N., (2007). *Accompagnement de la mise en œuvre de l'année préparatoire FOPA,* Rapport final du projet FDP, document interne UCL (FOPA & IPM), Louvain-la-Neuve.

Le Boterf, G., (1999). De l'ingénierie de formation à l'ingénierie des compétences : quelles démarches ? Quels acteurs ? Quelles évolutions ? In P. Carré et P. Capsar, *Traité des sciences et techniques de la formation*, DUNOD.

Leclercq, D., Denis, B., (2001). Auto-observation des modalités d'apprentissage en situation de projet. Métacognition mathétique au cours de PARMs , *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 2, 2001, p. 421-440. http://id.erudit.org/iderudit/

Longhurst, R. J.,(1999). Why Aren't They Here? Student absenteeism in a further education college, *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 23, Iss. 1, 1999.

Massingham, P., Herrington, T., (2006). Does Attendance Matter? An Examination of Student Attitudes, Participation, Performance and Attendance. *Journal of UniversityTeaching & Learning Practice.* Volume 3, Issue 2, article 3, 2006.

Mucchielli, R., (1991). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, 8e éd., ESF éditeur,

Pithers, B., Holland, T., (200 7). *I'm too busy and they are just so boring! Why students don't attend university lectures*. Paper presented at IUT Conference, Broadway, Australia. Courteously received from the author.

Rodgers, J. R. (2001). A panel-data study of the effect of student attendance on university performance. *Australian Journal of Education*, Vol. 45, N°3, 2001, 284-295.

Steers, R. M., Rhodes, S. R. (1978). Major influences on employee attendance-a process model. *Journal of applied psychology,* 63(4), p. 391-407.

Young, P., Yates, S., Rickaby, C., Snelling, P., Lipscomb, M., Lockyer, L. (2010). Researching student absence: Methodological challenges and ethical issues. *Nurse Education Today*, 30, 2010, 291-295.

Annexe 1 Echantillon réduit de 15 cours et séminaires

	type	NEI	NSCO	NSCR	%SCR	NEA	SAR	TA
FOPM 2051	M1OF	28	8	6	75%	168	9	5%
FOPM 8001	M2OF	33	4	4	100%	132	11	8%
FOPM 2009	M2SRLLN	16	8	7	88%	112	10	9%
FOPM 2041	M2OGLLN	20	8	7	88%	140	15	11%
FOPM 2024	M2OF	33	6	6	100%	198	24	12%
FOPM 2042	M2OGLLN	19	8	6	75%	114	14	12%
FOPM 8002	M2OF	33	4	4	100%	132	19	14%
FOPM 2050	M1OF	28	8	6	75%	168	31	18%
FOPM2060	M1OPSY	95	8	8	100%	760	144	19%
FOPM 2067	M2OPSY	68	6	6	100%	408	80	20%
FOPM 2007	M2SRLLN	79	8	7	88%	553	119	22%
FOPM 2017	M2SR LLN	68	4	3	75%	204	48	24%
FOPM 2066	M2OPSY	50	8	6	75%	300	71	24%
FOPM 2020	M1CF	125	10	8	80%	1000	301	30%
FOPM 2003	M1TC	125	8	7	88%	875	277	32%
		820	**106**	**91**		**5264**	**1173**	

M1 = Master 1
M2 = Master 2
OF = Option Formation
SR = Séminaire de recherche
OG = Option Gestion
OPSY = Option psychopédagogie
LLN = site Louvain La Neuve
CF = Cours de Finalités spécialisées
TC = Cours de Tronc commun

NEI = Nombre étudiants inscrits au cours
NSCO = Nombre de séances de cours organisées
NSCR = Nombre de séances de cours pour lesquelles on a relévé les présences
%SCR = pourcentage de séances pour lesquelles on a des données
NEA = Nombre d'étudiants attendus à l'ensemble des séances relevées
SAR = somme des étudiants absents aux séances relevées
TA = Taux observé d'absentéisme

Derniers cahiers de recherche publiés

2012

Paquay L.
Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants, n° 90

Fusulier B.
Regard sociologique sur l'articulation de la vie professionnelle avec la vie familiale. Enjeu de société, médiation organisationnelle et appartenance professionnelle, n° 89

Fusulier B. et Moulaert T.
Etre infirmière et parent : une approche compréhensive des engagements et des parcours professionnels en Belgique francophone, n° 88

Vermandele C., Dupriez V.,Maroy C et Van Campenhoudt M.
Réussir à l'université : l'influence persistante du capital culturel de la famille, n° 87

2011

Delvaux B.
Nationalité et parcours scolaire en Belgique francophone, n° 86

Dupont S., Meert G., Galand B., Nils F.
Comment expliquer le dépôt différé du mémoire de fin d'étude ? n° 85

Draelants H. et Artoisenet J.
Le rôle de l'établissement d'enseignement secondaire dans la construction des aspirations d'études supérieures, n° 84

Draelants H.
L'effet du contexte institutionnel sur les aspirations d'études. Une répétition de l'analyse de Buchmann et Dalton, n° 83

2010

Vause A.
Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants, n°82.