



**REVUE SCIENTIFIQUE
SOCIÉTÉS, ÉDUCATION, SANTÉ
ET PATHOLOGIES SOCIALES
(SESPS)**

e-ISSN : 3006-3779

**Numéro 02
DECEMBRE 2024**

www.sesps.leppe.org

**Laboratoire d'Étude et de Prévention
en PsychoÉducation**

**SESPS
email : sesps@leppe.org**

REVUE SCIENTIFIQUE
SOCIÉTÉS, ÉDUCATION, SANTÉ ET PATHOLOGIES SOCIALES
ISSN : 3006-3779 (En ligne)

REVUE SCIENTIFIQUE
SOCIÉTÉS, ÉDUCATION, SANTÉ ET PATHOLOGIES SOCIALES (SESPS)
N° 02 DECEMBRE 2024

INFORMATIONS SUR LA REVUE :

- ISSN : 3006-3779 (En ligne)
- Site Web : www.sesps.leppe.org
- Éditeur : LABORATOIRE D'ETUDES ET DE PREVENTION EN PSYCHOEDUCATION (LEPPE)
- Fréquence de publication : Semestrielle
- Type de ressource : Périodique
- Langue : français
- Pays : Côte d'Ivoire

ADRESSE :

LABORATOIRE D'ETUDES ET DE PREVENTION EN PSYCHOEDUCATION
ECOLE NORMALE SUPERIEURE—ABIDJAN (COTE D'IVOIRE)

22 BP 603 Abidjan 22

infos@leppe.org / www.leppe.org

INDEXATION



<https://reseau-mirabel.info/revue/22101/Societes-Education-Sante-et-Pathologies-Sociales-SESPS>



<https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/1024918>



TOGETHER WE REACH THE GOAL

<https://sjifactor.com/passport.php?id=24217>

LIGNE EDITORIALE

Sociétés, Éducation, Santé et Pathologies Sociales est une revue scientifique organisée autour de quatre (04) principales thématiques (Sociétés, Éducation, Santé et Pathologies Sociales) en interaction et à plusieurs combinaisons : Société et Éducation ; Sociétés et Santé ; Société et Pathologies Sociales ; Éducation et Santé ; Éducation et Pathologies Sociales ; Sociétés, Éducation et Santé ; Sociétés, Éducation et Pathologies Sociales ; Éducation, Santé et Pathologies Sociales ; Santé et Pathologies Sociales.

Ces thématiques peuvent être ainsi organisées en principales variables ou facteurs d'étude : variables dépendantes, indépendantes et intermédiaires.

Ces thématiques peuvent aussi prendre plusieurs formes ou orientations : types de société (sociétés contemporaines, sociétés traditionnelles, etc.) types d'éducation (éducation familiale, éducation scolaire, éducation par les pairs, éducation à la santé, éducation communautaire, éducation sexuelle, éducation thérapeutique, etc.) ; types de santé (santé mentale, santé physique, santé communautaire, santé et environnement, santé reproductive, etc.) ; Types de pathologies sociales (dépression, sociopathie, violences, crimes, chômage, révoltes, sinistres, victimisations, harcèlement, paraphilies, troubles de l'identité sexuelle, alcoolisation, alcoolisme, trafic et consommation de drogues et stupéfiants, etc.) Ces pathologies sociales se produisent dans divers milieux de vie (familles, entreprises, institutions, quartiers, etc.) et dans des relations sociales ou interpersonnelles.

En guise de conclusion, la Revue Scientifique Sociétés, Éducation, Santé et Pathologies Sociales est indéniablement une revue pluridisciplinaire et interdisciplinaire dans des domaines divers : psychologie, sciences de l'éducation, sociologie, anthropologie, criminologie, psychanalyse, psychiatrie, médecine légale, communication, éducation spécialisée, géographie de la santé, médecine sociale et préventive, droit, droit de la sécurité et de la protection sociale, droit de l'enfance, droit du travail, etc. Elle est en définitive un cadre d'échanges et de publications scientifiques de théoriciens et professionnels en charge et intéressés par ces problématiques ci-dessus.

Prof. KOUDOU Opadou

COMITE SCIENTIFIQUE ET DE LECTURE

- KOUDOU Opadou, Professeur Titulaire de Psychologie, Ecole Normale Supérieure, Côte d'Ivoire
- GBONGUE Jean Baptiste, Professeur Titulaire des Sciences de l'Éducation, IPNETP, Côte d'Ivoire
- TOLLAH Hyppolite, PHD, Professeur Titulaire, Canada
- BEUGRE Dogo Constant, PHD, Professeur Titulaire, Profession of management and entrepreneurship, College of Business Delaware State University, Canada
- ANON N'guessan, Professeur Titulaire des Sciences de l'Éducation, IREEP / UFHB, Côte d'Ivoire
- NDOUBA Boroba François, Professeur Titulaire de Psychologie, UFHB, Côte d'Ivoire
- ISSA Moumoula, Professeur Titulaire de Psychologie, Université Norbert Zongo, Burkina-Faso
- SAWADOGO François, Professeur Titulaire de Psychologie, Université Norbert Zongo, Burkina-Faso
- DALI Lida Serge, Professeur Titulaire de Sociologie, UFHB, Côte d'Ivoire
- BAKAYOKO Ismaïla, Professeur Titulaire de Psychologie Criminelle, UFHB, Côte d'Ivoire
- DAGO Aka, Professeur Titulaire de Psychologie Clinique et Psychopathologie, UFHB, Côte d'Ivoire
- N'GORAN Koko Lucie, Professeur Titulaire de Sociologie Criminelle, UFHB, Côte d'Ivoire
- PABOUSSOUM Pari, Professeur Titulaire de Psychologie du travail et des organisations, Université de Lomé, Togo
- DJELLE Opely Patrice Aimé, Maître de Conférences en Psychologie de l'Éducation, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire
- SADIA Martin Armand, Maître de Conférences en Psychologie de l'Éducation, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire
- ESSIOMLE Yawa Ossi, Maître de Conférences en Psychologie de l'Éducation, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire
- SEKA Yapi Arsène Thierry, Maître de Conférences en Psychologie de l'Éducation et du langage, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire
- INANAN Kouewiwon Gaspard, Maître de Conférences en Sociologie de l'Éducation, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire

SECRETARIAT ET COMITE DE REDACTION

- Alphonse Yapi DIAHOU, Professeur Titulaire, Université de Paris VIII, France.
- Constant DOGO Beugré, PH.D, Department of Management. Delaware State, University-USA.
- Firmin D. KREKRE, Maître-Assistant, Ecole Normale Supérieure
- Lucie N'GORAN Koko, Professeur Titulaire de Sociologie Criminelle, UFR Criminologie, Côte d'Ivoire.
- Marc Le BLANC, Professeur Titulaire, Université de Montréal, Canada.
- Maurice CUSSON, Professeur Titulaire, Université de Montréal, Canada.
- Paulin Gnanagbé GOGOUA, Maître-Assistant, Université de Cocody, Côte d'Ivoire.
- Robert CARIO, Professeur Titulaire, Université de Pau et des pays de l'Andour, France.

RECOMMANDATIONS AUX AUTEURS

1. Auteur 1, Auteur 2

Institution de rattachement

Adresse postale

Adresse électronique

2. Présentation

Le corps de texte est composé en Times New Roman 12, avec un interligne simple ne dépassant pas vingt (20) pages bibliographie y comprise. Un espace de six points est défini après chaque paragraphe, aucun avant. Le style correspondant à un style « normal ». Les paragraphes sont justifiés.

3. Format

La première page du texte propose : un titre ; éventuellement un sous-titre ; le nom du ou des auteurs, ainsi que la mention de leur appartenance institutionnelle, de leur adresse et d'une adresse électronique de contact pour chacun d'entre eux ; un résumé du texte en Times New Roman 11; 3 à 6 mots-clés.

Les marges sont définies de la manière suivante :

– Haut & bas : 1,7 cm

– Gauche & Droite : 1,7 cm

4. Figures et tableaux

Les figures, illustrations et tableaux doivent être incorporés au texte. Les figures et illustrations sont numérotées de 1 à n à l'intérieur de l'article, les tableaux également. Des légendes explicites les accompagnent, composées en Times corps 10 justifiées, sans alinéa, Figure x en romain gras suivi d'un point gras, texte en italique maigre.

5. Soumission des textes

Les textes doivent parvenir à la rédaction sous forme de fichier électronique (en format Word ou RTF) envoyé à sesps@leppe.org. Un accusé de réception électronique suivra la réception du document.

6. Références citées dans le texte

- Ne pas citer les renseignements bibliographiques en entier dans le texte ou en notes infrapaginales. Il suffit d'indiquer, entre parenthèses, le nom de l'auteur suivi de l'année de publication. S'il y a lieu, indiquer les pages auxquelles on se réfère en les faisant précéder d'un deux-points. Ex : (Boileau, 1991 : 312-313).
- Si le nom de l'auteur est déjà mentionné dans le texte, le faire suivre par l'année (et les pages s'il y a lieu) entre parenthèses. Ex : Boileau (1991).
- Lorsqu'un auteur a plus d'un ouvrage publié la même année, les distinguer par les lettres a, b, c, etc., ajoutées à l'année. Ex : (Boileau, 1991a).
- Si plusieurs auteurs sont mentionnés, les indiquer par ordre croissant d'année de publication et les séparer par un point-virgule. Ex : (Fagnan, 1991; Dupuis, 1995; Tardif, 1998).
- Si un ouvrage compte deux auteurs, mentionner les deux noms.
- Si un ouvrage compte plus de deux auteurs, ne mentionner que le premier nom suivi de " et al. " en italique. Ex : (Bourbonnais et al., 1997).
- Les références complètes devront apparaître dans la liste des références, à la fin du texte.

6.1. Liste des références (Bibliographie)

La liste des références doit être présentée à la fin du texte dans une section intitulée “ Références ”.

Lorsque plusieurs références se rapportent à un même auteur, les présenter en ordre croissant d'année de publication.

Lorsque qu'une référence comporte plusieurs auteurs, tous les noms doivent être mentionnés. Ne pas utiliser et al. dans la liste des références.

6.2. Normes à suivre pour la présentation des références (normes de l'APA)

Les noms des auteurs sont saisis en petites capitales.

Livre

Sanders, D.H., Murph, A.F., & Eng, R.J. (1984). Les statistiques, une approche nouvelle. Montréal : McGraw-Hill Éditeurs.

Article

Brillon, Y. (1986). L'opinion publique et les politiques criminelles. *Criminologie*, 19 (1), 227-238.

Chapitre d'un livre

Lasvergnas, I. (1987). La théorie et la compréhension du social. In B. Gauthier (ed.), *Recherche sociale* (111-173). Sillery : Presses de l'Université du Québec.

Sources électroniques

1) Périodique en ligne

Auteur, S. (Année). Titre de l'article. Titre du périodique, VV, NN. Consulté le jour, mois, année, URL. Ex. : Smith, C. A. & Ireland, T. O. (2005). Les conséquences développementales de la maltraitance des filles. *Criminologie*, 38, 1. Consulté le 23 février 2006, <http://www.erudit.org/revue/crimino/2005/v38/n1/011486ar.pdf>.

2) Document en ligne

Auteur, A. (Année). Titre du document. Consulté le jour, mois, année, URL. Ex. : APA Online (2001). *Electronic References*. Consulté le 23 février 2006, <http://www.apastyle.org/electgeneral.htm>.

NB: Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs. La reproduction, même partielle, sous toute forme, est interdite sans autorisation.

SOMMAIRE

<p>ABSENTEISME, MOTIVATION DES ELEVES ET CLIMAT ORGANISATIONNEL EN MILIEU SCOLAIRE URBAIN : UNE ÉTUDE EXPLORATOIRE AU CENTRE D'ÉDUCATION DES ADULTES DE MONTRÉAL (CEAM) Par RASSIDY OYENIRAN</p>	10
<p>AUTORITES TRADITIONNELLES ; UNE ALTERNATIVE SURE POUR UNE COHESION ET UNE PAIX SOCIALE DURABLES EN AFRIQUE : CAS DU PEUPLE AGNI-MOROFOUE DE BONGOUANOU (COTE D'IVOIRE) Par ADOU AGUIRI DENIS & ANET AKESSE SYLVESTRE CESAR</p>	33
<p>ETUDE DIFFERENTIELLE ET CLINIQUE D'UN CAS DE DEPENDANCE ALCOOLIQUE CHRONIQUE EN TRAITEMENT AU CENTRE D'ACCUEIL DE LA CROIX-BLEUE D'ABIDJAN Par KOUAKOU OSSEI & NTJAM MARIE CHANTALE</p>	50
<p>DE L'APPROCHE PATERNALISTE A LA COPRODUCTION DE SOINS (SOIGNANT/SOIGNE) DANS LA RELATION THERAPEUTIQUE AU SERVICE D'ENDOCRINO-DIABETOLOGIE DU CHU DE YOPOUGON Par YAPI SONIA PRISCA CHI YAPI S – DAYORO ZOGUEHI ARNAUD K – ABODO JACKO RHEDDOR – GONDO POUSSY SANDRINE – AMON APO R – DEDOCOTON M</p>	72
<p>INTÉRÊT POUR LES DISCIPLINES SCOLAIRES, SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ ET BUTS D'ACCOMPLISSEMENT: CAS DES ÉLÈVES DE LA CLASSE DE 3EME DU DISTRICT D'ABIDJAN EN CÔTE D'IVOIRE. Par ARMEL KOUAME KOUADIO – YVES JUSTIN KOFFI – DORGELES REMI SEHR.....</p>	82
<p>SEXE, NIVEAU DE PARTICIPATION PARENTALE AU SUIVI SCOLAIRE ET PERFORMANCES EN FRANÇAIS ET EN MATHÉMATIQUES CHEZ DES ELEVES DE 6^{ème} DU LYCEE MODERNE D'ISSIA. Par GILCHRIST BRICE DOBLIGNON & ASSANDE GILBERT N'GUESSAN</p>	98
<p>DETERMINANTS DE LA DESISTANCE CHEZ DES JEUNES DEVIANTS ISSUS DU CENTRE ONESIME DE TABOITIEN (COMMUNE DE TIASSALE) Par DJATO KOUASSI BLAISE</p>	111

SUMMARY

ABSENTEEISM, STUDENT MOTIVATION AND ORGANIZATIONAL CLIMATE IN URBAN SCHOOLS: AN EXPLORATORY STUDY AT THE MONTREAL ADULT EDUCATION CENTRE (CEAM) By RASSIDY OYENIRAN	10
TRADITIONAL AUTHORITIES; A SAFE ALTERNATIVE FOR SUSTAINABLE COHESION AND SOCIAL PEACE IN AFRICA: THE CASE OF THE AGNI-MOROFOUE PEOPLE OF BONGOUANOU (IVORY COAST) By ADOU AGUIRI DENIS & ANET AKESSE SYLVESTRE CESAR	33
DIFFERENTIAL AND CLINICAL STUDY OF A CASE OF CHRONIC ALCOHOL DEPENDENCE IN TREATMENT AT THE BLUE CROSS RECEPTION CENTER IN ABIDJAN By KOUAKOU OSSEI & NTJAM MARIE CHANTALE	50
FROM THE PATERNALIST APPROACH TO THE CO-PRODUCTION OF CARE (CARER/CARED FOR) IN THE THERAPEUTIC RELATIONSHIP AT THE ENDOCRINO-DIABETIC DEPARTMENT OF THE YOPOUGON UNIVERSITY HOSPITAL By YAPI SONIA PRISCA CHI YAPI S – DAYORO ZOGUEHI ARNAUD K – ABODO JACKO RHEDDOR – GONDO POUSSY SANDRINE – AMON APO R – DEDOCOTON M	72
INTEREST IN SCHOOL SUBJECTS, SENSE OF SELF-EFFICACY AND ACHIEVEMENT GOALS: CASE OF 3RD GRADE STUDENTS IN THE ABIDJAN DISTRICT IN CÔTE D’IVOIRE. By ARMEL KOUAME KOUADIO – YVES JUSTIN KOFFI – DORGELES REMI SEHR	82
GENDER, LEVEL OF PARENTAL PARTICIPATION IN SCHOOL MONITORING AND PERFORMANCE IN FRENCH AND MATHEMATICS AMONG 6TH GRADE STUDENTS AT THE LYCEE MODERNE D’ISSIA. By GILCHRIST BRICE DOBLIGNON & ASSANDE GILBERT N’GUESSAN	98
DETERMINANTS OF DEISTANCE AMONG YOUNG DEVIANTS FROM THE ONESIME CENTER IN TABOITIEN (TIASSALE COMMUNE) By DJATO KOUASSI BLAISE	111

**ABSENTEISME, MOTIVATION DES ELEVES ET CLIMAT
ORGANISATIONNEL EN MILIEU SCOLAIRE URBAIN : UNE ÉTUDE
EXPLORATOIRE AU CENTRE D'ÉDUCATION DES ADULTES DE
MONTREAL (CEAM)**

**ABSENTEEISM, STUDENT MOTIVATION AND ORGANIZATIONAL
CLIMATE IN URBAN SCHOOLS: AN EXPLORATORY STUDY AT
THE MONTREAL ADULT EDUCATION CENTER (CEAM)**

RASSIDY OYENIRAN, Ph. D.

Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel,
Abidjan - Cocody
rassidy2006@yahoo.fr

RESUME

À l'intérieur de cet article, le chercheur fait un focus sur les causes sous-jacentes de l'absentéisme scolaire au sein du centre d'éducation d'adulte « la croisée », sise à Montréal. Il s'interroge sur les motivations chez les élèves apprenants telles que perçues par les enseignants et les membres de la direction d'école pour analyser le climat organisationnel de cet établissement. Pour collecter les données de type quantitatif et qualitatif, l'étude a utilisé un questionnaire, un guide d'entretien, des groupes discussion et la recherche documentaire. Les résultats révèlent que le climat relationnel, le climat éducatif et le soutien moral ont une influence majeure sur le comportement des élèves. À ces dimensions importantes, s'ajoutent les méthodes d'apprentissage et la motivation chez les élèves, lesquels doivent être considérés pour inhiber l'absentéisme. L'étude a par ailleurs montré que les méthodes d'apprentissage gagneraient à être plus conformes aux attentes des apprenants qui sont en réalité des personnes à besoins particuliers dont il faut tenir compte dans le dispositif d'apprentissage. Finalement, un plan d'action est proposé pour obtenir un climat organisationnel idéal et favorable au centre d'éducation d'adultes « la croisée ». L'étude révèle en effet que l'absence de motivation est un fait qui impacte plus significativement le phénomène observé, c'est-à-dire l'absentéisme scolaire.

Mots clés : Centre de formation d'éducation d'adultes; motivation, absentéismes scolaire, climat organisationnel

ABSTRACT

This study focuses on the underlying causes of school absenteeism within the adult education center "la croisée", located in Montreal. I question the motivations among student learners as perceived by teachers and members of the school administration to analyze the organizational climate of this school. To collect quantitative and qualitative data, the study used a questionnaire, an interview guide, focus groups and documentary research. The results reveal that the educational climate and moral support have a major influence on student behavior. In addition to these important dimensions, there are learning methods and student motivation,

which must be considered to inhibit absenteeism. The study also showed that learning methods would benefit from being more in line with the expectations of learners who are in reality people with special needs who therefore must be taken into account in the learning system. Finally, an action plan is proposed to obtain an ideal and favorable organizational climate at the adult education center "la croisée". The study reveals that the absence of motivation impacts more significantly the school absenteeism.

Keywords: Adult education training center; motivation, school absenteeism, organizational climate

I. INTRODUCTION

De nos jours, il semble que les mutations sociales et la configuration du milieu scolaire ont amplifié des comportements humains et sociaux préoccupants qui engendrent des phénomènes tels que l'abandon scolaire, la consommation de l'alcool et de la drogue, la tricherie, affectant ainsi le climat scolaire des écoles. Parmi ces maux sociaux, non exhaustifs, qui minent les établissements de second degré d'enseignement, figure l'absentéisme.

Éminemment complexe, l'absentéisme, une préoccupation du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), génère un souci légitime chez les directions d'école, particulièrement au Centre d'éducation des adultes, étude de cas dans cette recherche.

Des enjeux éducatifs et sociaux sont à l'épreuve du fait de l'absentéisme qui révèle des failles du système scolaire en général, et soulève des questionnements sur la psychologie des apprenants et leur difficulté d'apprentissage (Delelis *et al.*, 2009), en particulier. Un diagnostic approfondi et des moyens pour traiter ce phénomène accordent de l'intérêt à la présente étude. Chercher à identifier, comprendre et analyser les causes sous-jacentes de l'absentéisme scolaire au sein des dites écoles, revient à s'interroger sur la motivation (sous ces différentes formes) des élèves en vue de se rendre compte du climat organisationnel de l'établissement scolaire, objet de la présente étude.

La problématique de l'école choisie concerne essentiellement la motivation et l'assiduité des élèves en lien avec leur réussite scolaire, ayant par ricochet un effet sur le climat organisationnel de l'établissement. Il est à noter qu'au sein de cette école environ 80% de la clientèle (élèves) ont des déficits d'attention et des troubles d'apprentissage et présentent un taux d'absentéisme assez alarmant. De plus, certains élèves, la plupart des jeunes mamans, dont une catégorie de 25 ans et plus et une autre de moins de 25 ans, sont subventionnés par le centre local d'emploi de Montréal. Aussi ont-ils l'obligation d'être quotidiennement présents aux cours. De ce qui précède, il s'avère impérieux de cerner la situation qui prévaut à l'intérieur de l'établissement

étudié. Pour ce faire, un premier niveau d'élucidation du sujet commande de toucher, dans les lignes qui suivent, des notions, à savoir, le climat de l'école, l'absentéisme, le tutorat et la motivation.

Selon Legendre (2005), le climat de l'école la perception entretenue par les élèves, les personnels enseignant et non-enseignant, les parents, de la manière dont la situation scolaire les affecte. S'agissant du tutorat, c'est une relation formative entre un enseignant, le tuteur, et un apprenant, une personne (ou un petit groupe de personnes) en apprentissage. Il se distingue de l'enseignement classique impliquant professeurs et élèves par une formation individualisée et flexible. Dubet (2020) évoque divers types de tutorat, parmi lesquels, le tutorat classique, dit académique qui appelle le soutien dans l'apprentissage des matières scolaires, le tutorat de soutien émotionnel et social, dédié l'aspect socio-affectif des relations entre le maître et l'élève, et qui contribue à la gestion des émotions et du bien-être de l'apprenant.

S'agissant de la motivation, Legendre (2005) affirme que c'est un ensemble de désir et de volontés qui poussent une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin. La motivation facilite l'apprentissage. De la motivation scolaire, spécifiquement, Viau Rolland (1994) suggère ce qui suit :

« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (p. 7)

L'auteur propose quatre principaux indicateurs, à savoir le choix, la persévérance, l'engagement et la performance. La motivation de l'élève est fonction de la compréhension qu'il a de lui-même et de son environnement, de même que des conclusions qu'il en tire. La motivation scolaire est essentielle à la réussite éducative des élèves et les intervenants scolaires peuvent contribuer à son développement (Viau, 1998). Ils doivent d'abord intervenir sur les sources de la motivation en se préoccupant des éléments suivants : favoriser une perception positive chez les élèves de la valeur des activités ou de la matière (intérêt, importance et utilité) et soutenir le développement du sentiment d'efficacité interpersonnelle et du contrôle exercé par les élèves sur les tâches d'apprentissage (Britt, 2018).

Legendre (2005) déclare que l'absentéisme scolaire c'est un comportement d'un élève qui s'absente souvent. La fréquence des absences d'un élève aux cours amène souvent les acteurs du système scolaire à s'interroger sur la question. Selon Legendre, l'absentéisme est la

manifestation d'une difficulté d'adaptation à l'école, de même que les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ont tendance à s'absenter plus souvent. Les attitudes de l'enseignant peuvent influencer le niveau de présence à l'école. L'élève qui se sent compris et en confiance à l'école aura tendance à vouloir y demeurer (Legendre, 2005)

L'absentéisme est lié très fortement à la perception d'un climat organisationnel malsain, fermé ou autocrate. Selon Bélanger (1997, cité par Brunet et Savoie, 1999 : 91), l'absentéisme pour des raisons autres que la maladie est une forme de retrait temporaire et momentanée d'une organisation, une sorte de démission partielle et temporaire qui surviendrait lorsqu'un employé subit trop de pressions, de contraintes ou d'insatisfactions. Dans le contexte particulier de l'école, Galand (2021) révèle que l'absentéisme est un indicateur de mal-être et de désengagement, souvent lié à des problèmes de relations entre élèves et enseignants ou à un manque de soutien dans l'établissement. L'absentéisme étant constaté au sein de l'école, on s'interroge sur le manque de motivation des élèves à suivre les cours, les méthodes d'apprentissage, le type de relations entre élèves et personnels de l'école, et les dispositifs structurels. Cela nous a amené à étudier et à mettre en rapport trois dimensions, à savoir « punition et récompense » (Likert, 1961), « le climat relationnel » et « le climat éducatif » (Janosz). In fine, la présente étude cherche à analyser et interpréter les données obtenues en vue d'élaborer un plan d'action susceptible d'impacter positivement le climat organisationnel au centre de formation « la Croisée ». Une brève explication des dimensions et des facteurs nous amène à exposer ce suit. La dimension (1) des relations entre enseignants et élèves concerne est celle du « climat relationnel » (Janosz). A ce propos, trois facteurs se dégagent, à savoir : le facteur (1) le climat relationnel entre les élèves et leurs tuteurs : c'est la qualité des relations avec le tuteur, le facteur (2) du « climat relationnel entre les enseignants, le tuteur et les élèves » et le facteur 3 : la collaboration entre enseignant et direction dans le cadre des difficultés d'apprentissage. S'agissant de la dimension 2 : climat éducatif (Janosz), trois facteurs également sont à notre. Le facteur 1 : Le sens donné aux apprentissages, le facteur 2 : la discipline et les attitudes des élèves, et le facteur 3 : la qualité de l'éducation. Quant à la dimension 3 : punition et récompenses (Likert, 1961), les facteurs suivants sont tiennent lieu : le facteur 1 : différentes formes d'encouragements des élèves, le facteur 2 : soutien moral et le facteur 3 : contraintes.

Il est à noter que l'hypothèse émise est que l'absentéisme scolaire au sein de l'école enquêtée expliquerait le manque de motivation des élèves à suivre les cours. Les méthodes

d'apprentissage, le type de relations entre élèves et personnels de l'école, et les dispositifs structurels influencent le climat organisationnel de l'école.

La présente étude a pour objectif d'analyser le climat organisationnel au regard de l'absentéisme et du manque de la motivation des élèves. De façon opérationnelle, il s'agit de :

-analyser les facteurs émergeant des opinions des enseignants et des membres de l'administration sur l'absentéisme des élèves;

-proposer un plan d'action en vue de rendre propice le climat organisationnel de l'école à un environnement favorable à l'apprentissage des élèves.

II. Méthodologie

1. Choix du site et échantillonnage

L'étude a été réalisée en été dans un établissement d'enseignement secondaire dénommé le Centre de formation générale « la Croisée », situé dans à Montréal. L'école est située dans une localité où œuvrent deux autres écoles, à savoir un centre de formation d'adulte d'environ quatre cent (400) élèves et une école secondaire. « La croisée » accueille des élèves de seize ans et plus dont l'effectif est d'environ cinq cent (500). La population visée dans l'enquête est constituée de l'ensemble des enseignants, du personnel administratif, professionnel, technique et d'encadrement ainsi que des membres de la direction d'école du Centre la Croisée. Cette population constitue ici des sources potentielles de données pertinentes pour résoudre le problème de recherche (Gaudreau, 2011). L'échantillonnage utilisé est celui dit de convenance (Gaudreau, 2011), les participants choisis pour constituer l'échantillon se trouvant dans l'entourage professionnel (ici académique) du chercheur. Ainsi, ont pris part à l'étude, 26 élèves, 16 enseignants, et 4 membres/personnels de la direction d'école.

2. Instruments

L'étude a recouru à la recherche documentaire, au questionnaire d'enquête, à l'entrevue et au focus groups comme outils de collecte de données. (Gaudreau, 2011, N'DA, 2015). Le chercheur s'est investi dans un premier temps dans la recherche documentaire, puis a procédé à la collecte des données de type quantitatif auquel il a adjoint les données de type qualitatif. L'approche quantitative a nécessité l'utilisation de questionnaire tandis que l'approche qualitative a vu la mobilisation des entrevues ($N= 46$)

Brunet et Savoie (1999 : 138) notent que la qualité d'un questionnaire réside dans le nombre et le type de dimensions qu'il mesure et qu'un instrument de mesure permet de cerner des dimensions importantes et pertinentes à l'organisation étudiée, plus il sera efficace. Étant donné que l'enquête a pour but de sonder l'opinion des sujets (Blais, 1993), le questionnaire a présenté une série d'items qui rendent compte des points de vue et des perceptions de l'objet de la recherche. Un item, selon Gaudreau (2011), consiste en un court énoncé d'opinion formulé sous forme affirmative ou interrogative. Les consignes fournies au répondant lui demandent d'indiquer à quel point il partage l'opinion exprimée dans l'énoncé, en choisissant sa réponse parmi les catégories présentées, par exemple. « *pas du tout* », « *un peu* », « *moyennement* », « *beaucoup* ». Le questionnaire d'enquête utilisé comporte également des questions à réponse ouverte, c'est-à-dire, des questions qui amènent le répondant à exprimer ses réponses en rédigeant de courts textes. Ceux-ci nous ont conduit à des analyses qualitatives de contenu (Gaudreau, 2011; N'DA, 2015).

3. Recueil, compilation et traitement des données

Le questionnaire d'enquête a été administré aux enseignants, l'entretien individuel aux membres de la direction d'école, et le focus groups (2 groupes de discussion de 8 participants) et 2 entretiens individuels aux élèves participants. Parmi les seize (16) enseignants répondants, il y a un qui n'a pas répondu aux questions ouvertes. Les répondants ont exprimé leurs opinions allant même au-delà de ce qui a été indiqué dans les hypothèses émises. Cependant, certains enquêtés ont coché deux cases pour le même énoncé. Ce qui nous a amenés, pour une question de validité, à annuler les réponses des énoncés concernés. Cela permet d'éviter les biais. Les données ainsi recueillies ont fait l'objet de traitement manuel et d'analyses de statistiques descriptives à l'aide du logiciel SPSS 28.0, puis d'une compilation. Les données quantitatives et des données qualitatives ont été regroupées dans des tableaux Word et Excel, encodées et thématiques. En sus de l'analyse statistique, l'analyse de contenu utilisée a permis d'aller au-delà des données recueillies, en ce sens qu'elle a rendu plus explicite les mots, les idées, les concepts et des énoncés linguistiques.

III. Résultats de l'étude

Nous abordons ici la section consacrée à l'analyse, à l'interprétation des données ainsi qu'à l'élaboration d'un plan d'action. À travers les réponses recueillies, les enquêtés ont exprimé

leurs perceptions du phénomène étudié sous l'angle interdisciplinaire (structure, environnement, fonctionnement, mécanisme, rapport entre individus, interactions). Ce qui constitue un point important en ce sens que l'analyse du climat organisationnel d'une institution scolaire nécessite une approche systémique. Le centre d'éducation étudié est considéré comme la structure à l'intérieur de laquelle la variable finale (le climat organisationnel) est testée. À propos de la structure, Bergeron (1986) affirme que « c'est l'ensemble des relations formelles qui existent entre les unités organisations ou les membres d'une organisation ».

3.1 Analyse des données quantitatives

Dans un souci d'efficacité, nous relèverons les éléments de réponse qui ont un rapport significatif avec la problématique tout en indiquant leur pertinence avec le climat organisationnel de l'école.

Relations entre les dimensions et les facteurs

Compte tenu de la complexité du phénomène étudié une approche systémique est envisagée, en ce sens que les interactions sont suffisamment étroites entre les apprenants et leurs tuteurs. Ainsi, ce sont à la fois le climat relationnel, le climat éducatif le volet punition et récompense qui sont considérés comme les dimensions à examiner.

La qualité du climat relationnel entre l'élève et les enseignants ou avec les tuteurs pourrait être l'origine du problème en ce sens que si l'élève n'entretient pas de bonnes relations avec l'enseignant ou le tuteur, cela pourrait nuire à l'élan de sa motivation. Ce qui pourrait expliquer sa non-motivation pour les cours. Il en est de même pour les relations qu'il a avec tout l'ensemble du personnel et même de la perception qu'il peut avoir de l'école, et le sentiment d'appartenance à l'école.

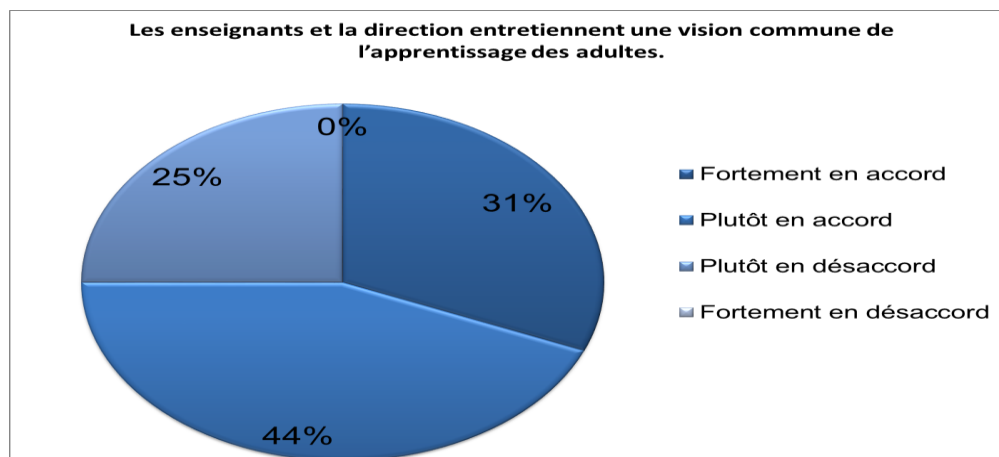
Par ailleurs, l'élève peut trouver que les dispositifs structurels sont trop exigeants. Ainsi l'encadrement strict, le système de contrôle de l'assiduité aux cours, le respect de l'environnement intérieur et physique, l'obéissance des mesures et des règles peuvent paraître plus ou moins contraignantes pour l'apprenant selon sa perception des conditions de l'apprentissage.

En outre, la dimension punition et récompense est mise en rapport avec l'absentéisme et le soutien moral, ainsi qu'avec le volet encouragement parce que le manque ou l'existence de d'encouragement, de soutien moral, ou de réprobation à des moments appropriés peut déterminer la conduite des apprenants au cours et pourrait, de ce fait, constituer des éléments de la non-motivation à suivre un cours, où à décrocher.

Dimension 1 : Le climat relationnel

À partir des données, on remarque que 94% des répondants affirment que le tuteur s'informe auprès des enseignants du comportement et du niveau d'apprentissage des élèves dont il est responsable. Cela signifierait que le suivi et l'encadrement des élèves sont présents. Cela sous-entend qu'il existe apparemment un bon climat relationnel entre les enseignants, le tuteur et les élèves. On constate également que 91% des répondants estiment que le tuteur et l'enseignant collaborent dans le cadre d'apprentissage de l'élève. Cela confirme le précédent constat. En effet, cela semble montrer que la collaboration peut favoriser un climat relationnel qui, à son tour, sera bénéfique à l'apprentissage des élèves. Par ailleurs, 88% des répondants sont d'avis que la direction et les enseignants collaborent pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés d'apprentissage; 88% pensent également que cette collaboration a un effet positif sur leur résultat. En outre, 75% affirment que les enseignants et la direction ont une vision commune de l'apprentissage des adultes.

En considérant donc la première dimension de l'étude, on observe que les tuteurs, les enseignants et la direction veillent sur les comportements des élèves, mais également ils collaborent pour assurer l'encadrement de ces derniers. On note cependant que 25% des répondants pensent que les enseignants et la direction n'ont pas une vision commune de l'apprentissage. Le diagramme ci-dessous en témoigne.



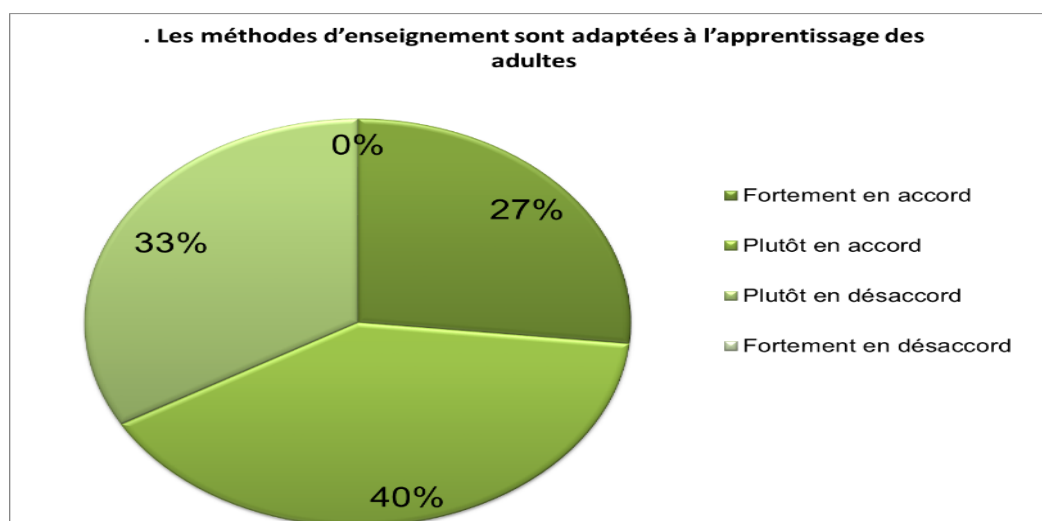
Qu'en est-il de la deuxième dimension?

Dimension 2 : Le climat éducationnel

En ce qui concerne la deuxième dimension (le climat éducatif), les données présentent globalement les points suivants :

67% des répondants disent que les méthodes d'enseignement sont adaptées à l'apprentissage alors que 33% sont d'avis contraire. Ce dernier pourcentage n'est pas négligeable.

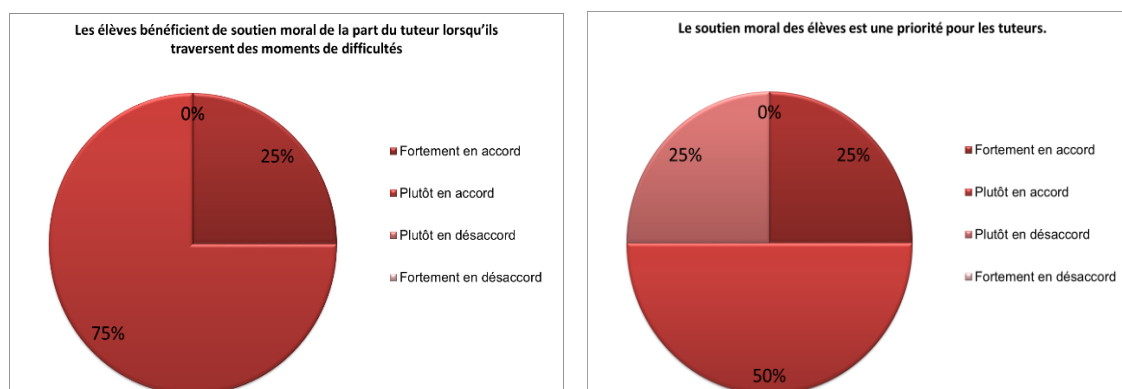
Alors que 63% des enquêtés pensent que les élèves performant bien dans leurs apprentissages, 38% ne sont pas de cet avis. Cette perception est corroborée par l'avis des 46% des répondants qui estiment que les élèves ne trouvent pas de plaisir dans la réalisation des activités scolaires. D'ailleurs, 25% estiment que les élèves ne s'intéressent pas aux activités scolaires. Il y a également 25% des répondants qui considèrent que les élèves ne trouvent pas les activités pertinentes. En outre, 88% disent que les élèves manifestent parfois de la résistance vis-à-vis de l'encadrement offert par les enseignants. Ces données de la deuxième dimension signifient-elles que les méthodes d'enseignement sont peu adaptées à la clientèle? Au vu des données, on serait tenté de répondre par l'affirmative. Examinons à présent la dimension 3.



Dimension 3 : Soutien pédagogique, punition et récompense

Sur la question de l'absentéisme, les avis des enquêtés sont partagés. En effet, 50% des répondants pensent que l'absentéisme est sévèrement sanctionné, tandis les autres 50% pensent le contraire. 67% affirment que l'élève n'est pas obligé de justifier chaque fois son absence au

cours, tandis que 33% pensent qu'il doit le faire. Par ailleurs, 53% ont le sentiment que les sanctions contre l'absentéisme sont efficaces, tandis que 47% pensent qu'elles se révèlent inefficaces. En outre, le diagramme ci-après révèle que 25% des enquêtés trouvent que les élèves ne bénéficient pas de soutien moral de la part du tuteur lorsqu'ils traversent des moments difficiles. Ce constat est assez important, les apprenants étant des personnes qui ont besoin d'accompagnement dans leur processus d'apprentissage. Un autre schéma montre que le soutien moral n'est pas entièrement vu comme une priorité chez les tuteurs.



3.2 Analyse des données qualitatives

L'objectif des questions ouvertes ici est de donner la possibilité aux répondants de s'exprimer et donner plus de précisions sur le sujet étudié. Ainsi, à travers les questions ouvertes, il s'agissait de recueillir leurs perceptions sur les facteurs qui entourent l'absentéisme scolaire et qui seraient en rapport avec le climat organisationnel de l'école. Il ressort de leurs réponses des tendances qui vont dans le sens de ce qui a été mentionné dans les réponses quantitatives.

La plupart des enquêtés reconnaissent que l'absentéisme est un phénomène assez complexe, englobant aussi bien des causes internes que des causes externes à la structure (l'école).

Nous avons voulu savoir si la qualité des relations entre les élèves et leurs tuteurs pouvait être une des causes de l'absentéisme. La plupart des enquêtés ont répondu que les élèves ne communiquent pas suffisamment pour donner des informations pouvant les aider à intervenir en cas de besoin. Selon eux, les élèves n'ont pas une grande confiance en soi et ne s'ouvrent pas suffisamment. Certains répondants révèlent qu'il y a souvent incompatibilité de caractère entre élèves et tuteurs, d'autres estiment que les élèves ne s'impliquent pas dans leur propre apprentissage.

Pour la plupart des enquêtés, les relations entre élèves et tuteurs sont difficiles lorsque les élèves s'absentent trop souvent, lorsqu'il y a un manque d'intérêt de leur part à suivre les cours, lorsque les élèves ne s'ouvrent pas ou ne se confient pas au tuteur pour résoudre leurs problèmes scolaires, lorsqu'ils ne respectent pas l'échéancier de leurs cours et lorsqu'il y a peu de rencontres entre élève et tuteur. Cette situation engendre chez l'élève une absence de motivation pour les cours.

Selon les répondants, la discipline peut lutter contre l'absentéisme s'il y a une politique cohérente contre l'absentéisme, si les règles, les attentes et les conditions sont claires et précises, s'il n'y a pas de laisser-aller, si les élèves apprennent à se responsabiliser et à se prendre en main, s'ils se présentent assidûment à leurs cours, et s'ils sont motivés. Certains proposent un outil de gestion simple d'absences, d'autres signalent que la discipline ne suffit pas et évoquent une intervention multidisciplinaire. La majorité des enquêtés estiment que les élèves ont besoin d'être autonomes et motivés.

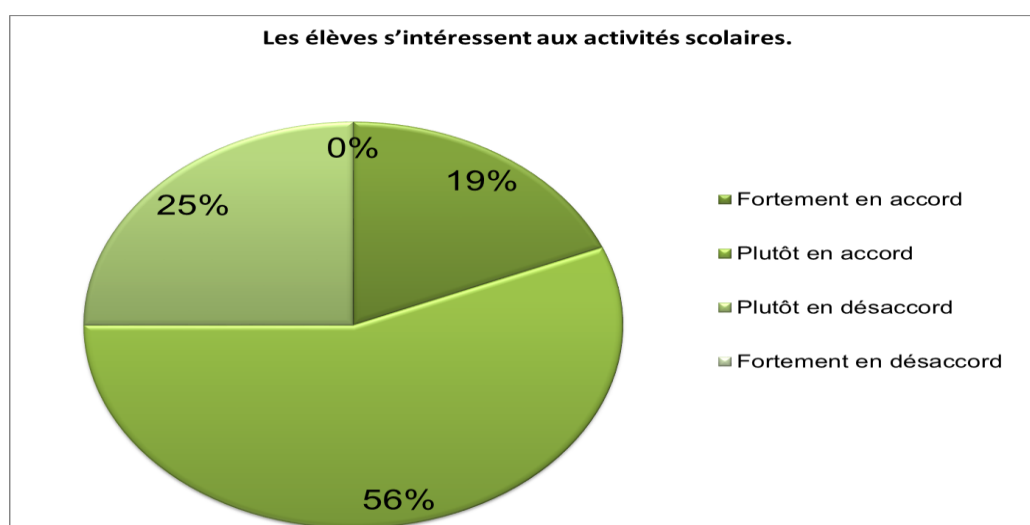
La discipline peut lutter contre l'absentéisme, toujours selon les enquêtés, lorsque l'élève est encadré et bénéficie de l'appui parental. Par ailleurs, lorsque l'école arrive à gérer et à suivre efficacement les absences et applique strictement les règles sanctionnant les absences scolaires. Enfin, nous avons posé la question de savoir dans quelle mesure l'encouragement favorise l'assiduité des élèves aux cours. La plupart des enquêtés soulignent que les élèves ont besoin d'être encouragés pour favoriser la motivation, la confiance en soi, l'estime de soi, donc leur réussite scolaire. Certains répondants pensent qu'il faut encourager les élèves même en dehors des examens et favoriser chez eux un lien émotif. L'élève qui se sent apprécié performe plus et a le goût d'aller à l'école.

La qualité des rapports entre élèves et enseignants influence la motivation des élèves à suivre assidument les cours, c'est la réponse de tous les enquêtés. On pourrait s'interroger : *est-ce parce que les rapports entre enseignants et élèves ne sont pas toujours cordiaux que les élèves s'absentent?*

La quasi-totalité des répondants ajoute qu'un soutien moral régulier de la part du tuteur peut renforcer l'assiduité de l'élève (93%). Cependant, un soutien régulier ne constitue pas une priorité pour le tuteur qui n'a pas le temps, selon un participant. Plusieurs enquêtés pensent qu'il ne faut pas attendre les examens pour récompenser les élèves et les encourager.

Si les répondants soutiennent qu'il faut susciter et encourager la confiance en soi et la motivation des élèves, cela voudrait dire que les élèves ne sont pas suffisamment motivés à suivre les cours. Cette absence de motivation est possiblement due aux relations souvent conflictuelles entre les élèves et leurs enseignants, entre les élèves et leurs tuteurs. Or si l'élève se sent compris et en confiance à l'école, il aura tendance à vouloir y demeurer.

Cela signifie qu'il ne faut pas attendre que l'élève performe pour l'encourager et le motiver. Il peut être encouragé même pour son assiduité. La figure suivante montre que 25% des répondants estiment que les élèves ne s'intéressent pas aux activités scolaires. Ce qui est un indice de non-motivation chez les élèves.



IV. Interprétation et discussion des résultats

1. Interprétation des données obtenues

Le premier élément que nous pouvons relever c'est qu'il y a une mobilisation constructive autour des apprenants de l'école. Cette mobilisation devrait en principe soutenir et favoriser une bonne assiduité. Pourtant, l'absentéisme persiste. On peut dès lors s'interroger sur la réalité du phénomène. Le fait que 25% des répondants affirment que les enseignants et la direction n'ont pas une vision commune de l'apprentissage des élèves pourraient expliquer que les méthodes d'enseignement soient en cause.

Ainsi, les méthodes peu adaptées à leur situation d'élèves à besoins particuliers peuvent également expliquer leur tendance à manquer les cours. De plus, l'assiduité peut prendre un

coup chez de telles clientèles lorsqu'il y a au sein de la structure scolaire une certaine coercition et des obligations scolaires très strictes.

L'omniprésence, les contraintes, la rigidité viennent alors exacerber des comportements et des problèmes déjà existants. D'ailleurs, le pédagogue français Houssaye (1996), qui a une longue expérience d'éducateur et de formateur dans les structures scolaires suggérait, dans sa réflexion, une façon de faire pour que l'élève s'adapte à son milieu scolaire. Il indiquait en effet que pour que l'enfant s'adapte à l'école et y soit heureux, il faut d'abord que l'école s'adapte à l'enfant, à ses besoins, à ses intérêts personnels. L'enfant intéressé s'engage et accepte les règles nécessaires. Il ajoute que si la relation maître-élève, souhaitée par l'un et l'autre comme une relation ouverte et détendue, se révèle dans la majorité des cas comme épouvante et conflictuelle c'est parce qu'elle reste fondée sur une relation d'autorité, obstacle radical à une véritable élaboration de la connaissance comme progrès opératoire de l'intelligence. L'auteur propose donc la formation de soi par l'action libre, avec les autres, par l'expérience des réalités confrontées et affrontées. Notons que dans un environnement qui tient compte des acquis des élèves, met en lien les apprentissages avec leurs objectifs et favorise leur engagement dans leur propre processus d'apprentissage, les élèves sont capables d'appréhender le sens et l'évolution de ce processus et de ce fait de devenir des apprenants autonomes et actifs. Et lorsqu'ils sont placés dans situations concrètes signifiantes, ils se dévouent tout naturellement aux activités d'apprentissage autonomes en lien avec leurs objectifs personnels. L'assiduité devient alors une habitude scolaire et conduit à de bons rendements.

Mais si les méthodes d'apprentissage ne sont pas suffisamment adaptées à leurs besoins, cela peut engendrer des difficultés d'assimilation des enseignements chez les élèves. C'est cette situation d'inadaptation qui amène les élèves à s'intéresser moins aux activités scolaires. D'ailleurs, 46% des enquêtés pensent que les élèves ne trouvent pas de plaisir dans la réalisation des activités scolaires. Or, il est rare qu'une personne soit motivée à faire quelque chose si elle n'en est pas intéressée. Ainsi, on pourra dire qu'il n'y a pas une grande motivation chez les élèves, d'une certaine manière. C'est certainement une des causes de l'absentéisme scolaire dans l'école. Les enquêtés ont d'ailleurs mentionné dans les réponses qualitatives le manque d'intérêt et de motivation chez les élèves.

La motivation de l'élève est fonction de la compréhension qu'il a de lui-même et de son environnement, de même que des conclusions qu'il en tire. La motivation scolaire est essentielle

à la réussite éducative des élèves, et les intervenants scolaires peuvent contribuer à son développement. Ils doivent d'abord intervenir sur les sources de la motivation en se préoccupant des éléments suivants : favoriser une perception positive chez les élèves de la valeur des activités ou de la matière (intérêt, importance et utilité) et soutenir le développement du sentiment d'efficacité interpersonnelle et du contrôle exercé par les élèves sur les tâches d'apprentissage.

Cette théorie, initialement développée par Edward Deci en 1975 et enrichie par Richard Ryan (2002), présente l'originalité par rapport aux précédentes théories, de distinguer deux types de motivations suivant qu'elle est « imposée » ou non.

La motivation intrinsèque : l'action est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe.

La motivation extrinsèque : l'action est provoquée par une circonstance extérieure à l'individu (punition, récompense, pression sociale, obtention de l'approbation d'une tierce personne...)

Ces deux types de motivation sont complétés par un troisième : l'amotivation : l'individu a le sentiment d'être soumis à des facteurs hors de tout contrôle. L'amotivation se distingue de la motivation extrinsèque par l'absence de motivation liée au sentiment de ne plus être capable de prévoir les conséquences de ses actions.

Le manque de motivation intrinsèque est possiblement l'une des raisons à l'origine de ce phénomène comme l'attestent les réponses des répondants. On pourrait retrouver chez certains élèves une amotivation ou une motivation extrinsèque dans la mesure où ils se sentent obligés d'être présents aux cours parce qu'ils bénéficient d'une allocation financière. Le problème de motivation peut s'expliquer de diverses façons. Rappelons que parmi les élèves du centre, il y en a qui bénéficient de subventions et qui de ce fait peuvent se sentir obligés de suivre les cours sans réelle motivation.

Être présent aux cours peut en effet s'avérer être une contrainte lorsqu'on a par exemple des responsabilités et charges familiales et parentales à assumer. Il s'agit de l'absence de motivation intrinsèque. Or, lorsqu'il s'agit de motivation extrinsèque (comme c'est le cas ici), l'élève est motivé par une contrainte extérieure à sa propre volonté. Dans ces cas, l'élève aura tendance à s'absenter, voire même à décrocher. Qui plus est, il s'agit pour la plupart des élèves classés dans une catégorie de cas sociaux (dyslexie, troubles d'apprentissage, anciens décrocheurs).

Par ailleurs, comme il a été révélé par les enquêtés, la qualité des rapports entre élèves et enseignants influence la motivation des élèves à suivre assidûment les cours. Ces rapports sont

souvent conflictuels. Il semble qu'il existe parfois des frictions entre les élèves et les enseignants. C'est certainement la raison pour laquelle on observe de la résistance des élèves vis-vis de l'apprentissage.

En outre, l'absentéisme n'est pas toujours sanctionné. « *On observe un certain laisser-aller, d'autant plus que l'élève qui s'absente n'est pas toujours obligé de justifier son absence* » confie un membre de la direction d'école. La gestion des absences n'est donc pas tout à fait stricte. Un enseignant indique que l'application des sanctions est perçue différemment. L'absentéisme n'est pas puni comme il se doit. Et, peut-être, les sanctions ne sont pas adaptées à l'absentéisme scolaire constaté. C'est peut être une des raisons de la persistance de ce phénomène.

On peut déduire de tout ce qui précède qu'il semble que les méthodes d'apprentissage ne répondent pas véritablement aux attentes et aux besoins des élèves. Par exemple, sont-ils suffisamment autonomes, vu qu'ils sont en majorité des adultes? Les traite-t-on comme tels? Les dispositifs structurels et d'encadrement sont-ils adaptés à ce qu'ils souhaitent, à leurs passions, à leurs buts? Ils s'attendent certainement à un encadrement (objectifs, des termes, conditions, attentes, responsabilités, droits) qui réponde spécifiquement à leurs cas. Si l'encadrement ne prend pas en compte ces paramètres, les élèves peuvent être tentés de s'absenter.

Rappelons que la majorité des élèves de cette école sont des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation, et aussi des déficits d'attention. Ils travaillent beaucoup (matin et soir) d'où la fatigue qui s'installe. Certains d'entre eux ont de la famille en charge. Il y en a qui sont préoccupés à chercher du travail. Dans ces conditions, se présenter aux cours peut être très contraignant surtout pour ceux qui bénéficient de subventions. Ces élèves, qui sont des potentiels décrocheurs, présentent des antécédents liés aux difficultés d'adaptation. Ainsi, il peut avoir une résurgence (c'est assurément le cas ici) des troubles de comportements, émotionnels ou de retard de développement, réaction parentale traduisant un manque ou une absence de soutien affectif ou social. En outre, l'angoisse, le stress, et l'anxiété peuvent expliquer leur réticence pour les cours.

Toutes ces situations créent une absence d'implication des apprenants dans leur apprentissage. Parfois, l'absentéisme cache des difficultés dont l'élève ne parle pas. Lorsqu'il y a un manque de confiance en soi, de manque d'implication ou résurgence des problèmes psychosociaux (toxicomanie, conditions sociales précaires, troubles mentaux, manque d'affection parentale ou

familiale, etc.) et qu'à cela s'ajoute le problème d'encadrement structurel à l'école, l'élève va se trouver dans un état de non-motivation ou d'amotivation. Conséquemment, cet état va le conduire à s'absenter régulièrement. L'absentéisme va engendrer de mauvais résultats et les mauvais résultats vont impacter sur le climat organisationnel de l'école. À ce propos, rappelons que 38% des répondants ont indiqué que les élèves ne performant pas bien dans leur apprentissage. C'est donc un réel problème pour la direction de l'école. Cela révèle d'une certaine manière comment le climat scolaire peut avoir un impact sur l'engagement des élèves. À ce propos, Bérenger & Auriacombe (2021) ont expliqué qu'un climat scolaire positif, fondé sur la confiance, le respect mutuel et un accompagnement bienveillant, favorise l'engagement des élèves et leur assiduité.

Ainsi, comme l'a révélé l'étude, les méthodes approximativement adaptées et l'absence de motivation (intrinsèques et extrinsèques) sont les principaux facteurs explicatifs du comportement des apprenants. On pourrait cependant y ajouter certains facteurs liés aux conditions sociales et à l'environnement ainsi que les facteurs psychosociaux (troubles d'attention, difficultés d'adaptation, difficultés d'apprentissage, toxicomanie, situation familiale, etc.). Dès lors, on observe que ce sont d'une part des facteurs liés à la structure et des facteurs liés aux apprenants eux-mêmes. Explorant les différentes dimensions de la motivation des élèves dans le cadre scolaire, Astolfi (2022) montre comment les pratiques pédagogiques peuvent directement ou indirectement influencer l'engagement des élèves, leur assiduité et leur participation en classe.

2. Élaboration du plan d'action

<p>Problématique : La grande majorité (80%) des élèves de l'école étudiée présente des problèmes psychosociaux et le taux d'absentéisme scolaire s'est considérablement accru au point qu'il devient préoccupant, voire alarmant. On cherche à savoir si des facteurs tel que le climat relationnel entre les élèves, leurs maîtres (enseignants et tuteurs, notamment) et le climat éducatif qu'ils vivent sont à l'origine de la non-motivation à suivre les cours.</p>			
<p>Objectifs : Identifier les causes (les origines) du phénomène de l'absentéisme scolaire au sein du centre et envisager les moyens d'agir sur le climat organisationnel de l'école pour le rendre propice à un environnement favorable à l'apprentissage des élèves afin que ceux-ci renouent avec l'assiduité.</p>			
É T A P E S	MOYENS D'ACTIONS	ÉCHÉANCIER	DESCRIPTION ET RESSOURCES
1	Rencontre collective et individualisée pour appréciation de l'évolution des apprentissages.	Avant les vacances 2024	<ul style="list-style-type: none"> - Rencontres : élèves, enseignants, tuteurs et direction; - Identification des problèmes et perception des élèves; - Identifications des intérêts et besoins des élèves; - Définition de buts précis et réalisable pour chaque élève; - Prise en compte des besoins des élèves.
2	Adaptation des méthodes d'apprentissage	Lors d'activités d'enseignement ou de préparation d'activités d'enseignement tout au long de l'année académique	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation des méthodes pédagogiques qui correspondent aux besoins des élèves; - Utilisation des stratégies d'intervention pédagogiques différentes selon le type de connaissance; - Incitation au travail en équipe et la collaboration; - Stratégies autorégulatrices face aux situations difficiles ou irritantes de la classe; - Importance à l'encadrement et à la structuration des cours; - Apprentissage signifiant pour l'élève, méthodes plus actives.
3	Renforcement de la motivation scolaire chez les élèves.	Toute l'année scolaire 2024-2025	<ul style="list-style-type: none"> - Planification des activités intéressantes; - Autonomie et responsabilisation des élèves dans leur apprentissage; - orientation des objectifs d'apprentissage vers le centre d'intérêt des élèves;

			<ul style="list-style-type: none"> - Aide aux élèves dans la définition des projets personnels; - Proposition de défis; - Écoute active et attentive de la part des enseignants et tuteurs; - Encouragements; - Instauration de la confiance entre élève-enseignant et élève-tuteur; - Valorisation du travail bien fait et mise en valeur des forces des élèves; - Attitude positive face au climat de la classe; - Soutien aux élèves dans le travail bien fait et lors des difficultés;
4	Mise en place d'un système d'encadrement adapté	Octobre 2024 à juin 2025	<ul style="list-style-type: none"> - Intervention plus accrue des psychopédagogues, de la direction; - Supervision pédagogique des enseignants et des tuteurs; - Renforcement de la discipline scolaire; - Dispositifs de suivi et d'encadrement appropriés; - Renforcement des horaires de tutorat; - Communication et complicité plus étroites entre enseignants et tuteurs. - Intervention d'orthopédagogues, de travailleurs sociaux, d'intervenants en toxicomanie, de conseillers en orientation, etc.
5	Mobilisation du personnel autour d'une vision commune et collective des apprentissages	Fin de chaque mois, d'octobre 2024 à juin 2025	<ul style="list-style-type: none"> - Gestion collégiale et collaborative des activités éducatives; - Communauté de pratique; - Communauté d'apprentissage; - Discussions et partage d'information concernant le comportement des élèves; - Dévouement du personnel de l'école à la réussite scolaire des élèves.
6	Mise en place d'un système de gestion des absences.	Sur toute l'année	<ul style="list-style-type: none"> - Tableau de bord pour la gestion des absences; - Ouverture de dossier pour chaque élève; - Gestion rigoureuse des absences; - Nouvelle politique de fréquentation.

7	Mise en place d'une « politique » de gestion scolaire	Octobre 2024 à juin 2025	<ul style="list-style-type: none"> - Leadership transformationnel; - Échanges avec les élèves sur leurs centres d'intérêt; - Réception de feed-back des activités réalisées par les élèves; - Résolution de conflits entre élèves et enseignants; - Sentiment d'appartenance à l'école; - Anticipation sur les problèmes relationnels et les comportements des élèves; - Implication des élèves dans les activités scolaires; - Implication plus accrue des parents dans le suivi et encadrement de leurs enfants; - Organisation de rencontres avec d'autres écoles performantes.
8	Party de Noël	10 décembre 2024	<ul style="list-style-type: none"> - Création de lien de confiance; - Occasion pour les Confidences; - Ouverture de soi; - Renforcement des liens existants.
9	Activités sociales	Avant chaque période de vacance.	<ul style="list-style-type: none"> - Occupation des élèves par des activités attrayantes; - Création de forum d'échanges et de partage d'idées et d'expériences entre élèves; - Prises d'initiatives pour les activités parascolaires.
<p>Modalités d'évaluation du plan d'action :</p> <p>1-Le plan d'action sera évalué en deux phases : passation d'un questionnaire et focus groupe sur le thème : « École face au défi de l'assiduité en milieu scolaire ».</p> <p>2-L'évaluation du plan d'action se fera chaque trimestre de l'année académique 2024-2025.</p>			

3. Impact du plan d'action sur le climat organisationnel

Le plan d'action élaboré est susceptible d'impacter positivement le climat organisationnel de l'école en agissant sur les variables causales, intermédiaires, et finales (Likert, 1974; Mfiarak *et al.* 2022). Ici, la variable causale est l'ensemble des méthodes d'enseignement et de tout ce qui entoure l'apprentissage; la variable intermédiaire englobe l'absence de motivation des élèves et leur perception à l'égard de l'école et enfin la variable finale qui est l'absentéisme qui a un impact négatif sur le climat organisationnel.

Notons cependant qu'en améliorant le climat relationnel entre élèves et enseignants d'une part et élèves et tuteurs d'autre part, cela peut conduire à une bonne assiduité, laquelle produira de meilleurs résultats scolaires. Du coup, cela aura un effet positif sur le climat organisationnel.

Par ailleurs, en ayant une vision commune de l'apprentissage, en adoptant des méthodes d'enseignement qui tiennent compte des caractéristiques de la clientèle, comme cela a été proposé dans le plan d'action, la direction et les enseignants de l'école se donnent le maximum de chances de favoriser chez les élèves un grand intérêt pour les cours. Ainsi, la motivation des apprenants sera plus renforcée, en ce sens qu'une vision partagée, un climat social et professionnel positif incitent à la créativité qui peut être un gage de l'assiduité.

En outre, il semble que l'aide de l'enseignant, les normes du groupe, la coopération, les attitudes favorables, les récompenses et les compliments, un consensus entre les enseignants, les élèves et la direction au niveau des programmes et de la discipline et des objectifs bien définis ont un impact positif sur les résultats des élèves (Brunet *et al.*, 1991). Dans le même ordre d'idées, Goodlad (1984, cité par Brunet, *ibid.*) postule que l'efficacité d'une école porte sur la façon dont les acteurs d'un système fait face individuellement et collectivement aux exigences des programmes et des comportements.

Les relations qu'entretiennent les enseignants et les élèves les uns avec les autres, les orientations de l'école en ce qui concerne les sujets académiques, le degré auquel sont impliqués les élèves dans des activités para-académiques, les relations qu'entretiennent les directeurs envers les enseignants et vice versa, ainsi que les relations qu'entretiennent les professeurs entre eux (Brunet, 1993.) ont un impact significatif sur la performance des apprenants et conséquemment sur le climat organisationnel.

Ce sont les acteurs à l'intérieur d'un système qui font de l'organisation ce qu'elle est. Aussi avons-nous proposé également dans le plan d'action une politique de gestion scolaire qui prenne

en compte toutes les réalités du milieu, en ce sens l'environnement socio psychologique ou le climat éducatif de l'école influence fortement le rendement de cette dernière.

Rattaz (2021) a mené une réflexion sur le climat scolaire comme facteur déterminant dans la prévention de l'absentéisme. Il en déduit que l'amélioration du climat relationnel entre élèves et enseignants permet de réduire l'absentéisme et d'améliorer la motivation des apprenants. Ainsi il est fortement recommandé pour les enseignants d'établir un environnement scolaire plus inclusif, collaboratif et attrayant.

Les enseignants sont des modèles d'ordre et de ponctualité, s'ils s'intéressent au bien-être des élèves et n'abusent pas des punitions, s'ils accordent une aide soutenue aux élèves pour résoudre leurs problèmes et leur donnent des responsabilités; cela peut favoriser des conditions de travail agréables. L'atmosphère de l'école se trouvera influencée positivement par une cohérence dans son organisation globale (Brunet et Corriveau, 1993) à laquelle tous les acteurs adhèrent y compris les élèves dont l'assiduité augmentera nécessairement.

En conséquence de ce qui a été dit, l'action sur la motivation des élèves, sur les méthodes d'enseignement et sur la politique de gestion et d'encadrement permettra de contrer l'absentéisme à court, moyen et long terme, tel qu'il est indiqué dans le plan élaboré. Finalement, tout débouchera sur un climat organisationnel propice au travail efficace au sein de l'école.

Conclusion

On retiendra que le climat relationnel, le climat éducatif et le soutien ont une grande influence sur le comportement des élèves. À ces dimensions s'ajoutent les méthodes d'apprentissage et l'absence de motivation chez les élèves. L'étude révèle en effet que l'absence de motivation est un fait qui impacte plus significativement sur le phénomène observé c'est-à-dire l'absentéisme. L'enquête a par ailleurs montré que les méthodes d'apprentissage gagneraient à être plus conformes aux attentes des apprenants qui sont en réalité des personnes à besoins particuliers dont il faut tenir compte dans le dispositif d'apprentissage.

La motivation chez les élèves étant au cœur de l'apprentissage, l'école gagnerait à contribuer à son développement en agissant sur la perception des apprenants de la réalité scolaire et en favorisant l'engagement cognitif et la participation en classe. La motivation relève de la responsabilité de tous les personnels enseignant, administratif et encadrement. En effet, ceux-ci y ont une part importante et ils doivent mettre en place des stratégies qui favorisent la

motivation (Bardeau *et al.*, 1997) en permettant aux élèves d'avoir une juste perception des causes de leurs succès et leurs échecs, de se sentir compétents à traiter l'information et de bien percevoir l'importance des tâches qu'on leur confie. Ils doivent en outre utiliser des stratégies qui amènent leurs élèves à s'engager et à participer. Cela contribuerait sans doute à renforcer l'assiduité des élèves et aura une portée significativement plus harmonieuse sur le climat organisationnel de l'école.

Références bibliographiques

- Astolfi, J-P. (2022). *La motivation des élèves : Enjeux et pratiques pédagogique*. ESF Éditeur. Paris.
- Bardeau, D., Montini et Roy, C. (1997). Comment favoriser la motivation scolaire ? *Pédagogie collégiale*, 11(1), 9-13.
- Bérenger, V. et Auriacombe, C. (2021). *Le climat scolaire et son impact sur l'engagement des élèves*. Paris : Presses Universitaires de Rennes. France
- Britt, M. (2018). *La motivation scolaire : comment l'enseignant peut-il susciter l'engagement et la persévérance de l'élève dans une activité ?* Sciences de l'Homme et Société. Mémoire. Université de ROUEN.
- Brunet, L., Brassard, A. et Corriveau, L. (1991). *Administration scolaire et efficacité dans les organisations*. Montréal : Éditions Agence d'ARC.
- Brunet, L. et Corriveau, L. (1993). Climat organisationnel et efficacité de sept polyvalentes au Québec métropolitain. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 483-499.
- Deci, E. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New-York Plenum Press.
- Delelis, G., Desombre, C., Lachal, M., Gaillet, F., Antoine, L. & Urban, E. (2009). Difficulté scolaire : ce qu'en disent élèves, parents et professionnels de l'éducation. *Revue de psychoéducation*, 38(2), 149–167. <https://doi.org/10.7202/1096939ar>
- Dubet F. (2020). *Le tutorat et la relation éducative*. Paris : PUF.
- Galand, B. (2021). *Le climat scolaire et la réussite des élèves : l'absentéisme comme indicateur*. Paris : L'Harmattan.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en Education*, Montréal, Québec : Guérin Éditeur.

- Houssaye, J. (1996). *Autorité ou éducation? Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation*. Paris, ESF éditeur, Collection " Pédagogies", 192 pages.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3è éd.) Montréal : Guérin éditeur : Eska.
- Likert, R. (1974). *Le gouvernement participatif de l'entreprise*. France: Gauthier-Villars.
- Mfiarak A. Koko Richard , Djouhoua T. Justine Malthide , Makoudoum T. Lucie , et Kammoe Y. Fernand Felix. (2022). Climat organisationnel de l'école et engagement professionnel des enseignants: Le rôle médiateur de la satisfaction professionnelle. *International Journal of Innovation and Scientific Research*, 59 (2), 69-77.
- N'DA, P. (2015), *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines*. Paris : L'Harmattan, 275 p.
- Rattaz, E. (2021). *Le climat scolaire et la prévention de l'absentéisme : Études de cas et approches pédagogiques*. Paris: L'Harmattan.
- Ryan, M.R. (2002). *Handbook of self-determination research Rochester*, N.Y: University of Rochester Press.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck-Wesmael Saint-Laurent, Québec Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau, R. (1998). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Éditions Deboeck (2^e édition).

**REVUE SCIENTIFIQUE
SOCIÉTÉS, ÉDUCATION, SANTÉ ET
PATHOLOGIES SOCIALES (SESPS)**

Revue Semestrielle

ISSN : 3006-3779 (en ligne)

N° 02 - Décembre - 2024

Laboratoire d'Etudes et de Prévention en Psycho-Education

Ecole Normale Supérieure – Abidjan

www.leppe.org / infos@leppe.org

