

L'absentéisme scolaire au secondaire I à Genève : objectiver et mieux comprendre



**Amaranta Cecchini
Laure Scalambrin
Isabel Valarino**

Septembre 2025

L'absentéisme scolaire
au secondaire I à Genève :
objectiver et mieux comprendre

Amaranta Cecchini

Laure Scalambrin

Isabel Valarino

Septembre 2025

Fin des travaux : décembre 2024

Remerciements

Nos remerciements s'adressent d'abord à l'ensemble des personnes ayant participé à cette recherche, qui nous ont accordé généreusement de leur temps pour partager leur vécu et leur expérience de l'absentéisme scolaire. Leur participation était essentielle à ce projet : les élèves et leurs parents, les professionnels et professionnelles des équipes pédagogiques et médico-psycho-sociales (MPS), les directions d'établissement du cycle d'orientation (CO), les professionnels et professionnelles du travail social (en particulier, les travailleurs sociaux et travailleuses sociales hors murs [TSHM] de trois régions de Genève) et les professionnelles œuvrant pour l'Association Païdos, ainsi que les directions générales et plusieurs organes du Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) : la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), la Direction générale de l'enseignement secondaire II (DGESII), la Direction générale de l'Office médico-pédagogique (DGOMP), la Direction générale de l'Office cantonal de l'enfance et de la jeunesse (DGOCEJ), le Service du suivi de l'élève (SSE) et le Service de santé, de l'enfance et de la jeunesse (SSEJ).

Nos vifs remerciements vont également au Groupe d'accompagnement du projet : Liv Ducrocq (secrétariat général), Nicolas Bindschedler (secrétariat général), Valérie Savary (DGRQ), Laurent Claude (DGEO), Deborah Wenger (D20), Pierre-Yves Pettina (DGESII), Solenne Erpen (DGESII), Julien Garçon (DGOCEJ), Philippe Thomas (DGOMP), Jean-Pierre Cattin (DGOFPC), Laetitia Bouvier (Association Païdos) et Noemi Steininger (FASe), pour les riches échanges, ainsi que pour leur expertise et leurs suggestions, notamment en ce qui concerne la construction d'une partie du matériel de récolte des données.

Nous remercions également Hugo Rolo du Centre de compétence du système d'information de l'éducation et de la formation (CeCo-SIEF) du DIP pour son aide dans l'accès aux données portant sur le recensement des absences des élèves au secondaire I, ainsi que Marie-Noëlle Bourgeois, Johnny Seara et David Tenthorey de la Direction générale de l'école obligatoire (DGEO) du canton de Vaud pour le partage de leurs pratiques en matière de prévention et de prise en charge de l'absentéisme scolaire à l'échelle cantonale.

Cette recherche est le fruit d'un travail collectif au sein du SRED, dont l'implication dépasse les trois signataires de ce rapport. Nous remercions ainsi Martin Benninghoff, directeur du SRED, pour son accompagnement à la fois scientifique et institutionnel durant l'ensemble de cette enquête. Un grand merci également à nos collègues Marion Dutrévis, Rami Mouad et François Rastoldo pour leurs lectures minutieuses et les discussions d'hypothèses, notamment. Comme pour tous les travaux du SRED, le travail d'édition de Narain Jagasia a permis d'améliorer grandement la qualité et la lisibilité de ce document. Enfin, nous remercions Catherine Niederhauser et Eva Roos pour leur expertise en langue allemande pour la traduction du résumé.

Compléments d'information :

Amaranta Cecchini

Tél. +41 (0)22 546 71 23

amaranta.cecchini@etat.ge.ch

Laure Scalambin

Tél. +41 (0)22 546 71 24

laure.scalambin@etat.ge.ch

Isabel Valarino

Tél. +41 (0)22 546 71 07

isabel.valarino@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :

Narain Jagasia

Tél. +41/0 22 546 71 14

narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :

<http://www.ge.ch/dossier/analyser-education>

Diffusion :

Service de la recherche en éducation (SRED)

12, quai du Rhône - 1205 Genève

Tél. +41/0 22 546 71 00

Document 25.036

*Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité
du service de la recherche en éducation.*

Sommaire

Résumé.....	7
Zusammenfassung.....	9
1. Introduction.....	11
1.1 Contexte de l'étude	11
1.2 Problématique.....	13
1.3 Objectifs et questions de recherche	14
1.4 Plan du rapport	15
2. Données et méthodes	17
2.1 Résumé du design de recherche.....	17
2.2 Données récoltées et méthodes utilisées.....	19
2.2.1 <i>Un corpus de données quantitatives et qualitatives</i>	19
2.2.2 <i>Les méthodes d'analyse</i>	22
2.3 Précautions et limites des données.....	25
3. De la fréquentation irrégulière de l'école à l'absentéisme : état des lieux à Genève	29
3.1 Revue de la littérature.....	29
3.1.1 <i>Des absences qui font problème</i>	30
3.1.2 <i>Différentes formes d'absences problématiques</i>	30
3.1.3 <i>Un continuum de la fréquentation scolaire qui pose la question de l'engagement</i>	32
3.1.4 <i>Quels taux pour définir l'absentéisme ?</i>	33
3.2 Cadre législatif et réglementaire	34
3.2.1 <i>Les actrices et les acteurs</i>	34
3.2.2 <i>Différentes définitions et catégories d'absences</i>	35
3.2.3 <i>Contrôle des absences et sanctions</i>	36
3.3 Sur le terrain, des perceptions diverses mais une inquiétude partagée sur un « trop » d'absences.....	37
3.4 Recenser les absences et identifier l'absentéisme : un défi quotidien dans les écoles	40
3.4.1 <i>Le recensement : un processus « bottom up »</i>	40
3.4.2 <i>Les limites liées à Memo et à son utilisation</i>	41
3.4.3 <i>Le carnet de l'élève : un outil à perfectionner</i>	44
3.4.4 <i>Comment l'école s'inquiète-t-elle ?</i>	45
3.5 Objectivation chiffrée des absences	47
3.5.1 <i>Temps d'enseignement perdu annuel</i>	48
3.5.2 <i>De légères différences entre établissements</i>	48
3.5.3 <i>D'autres façons de décrire les absences</i>	51
3.5.4 <i>À partir de quel taux peut-on parler d'absentéisme ?</i>	54
3.5.5 <i>Absences selon le profil sociodémographique et scolaire des élèves</i>	56

3.5.6 Une saisonnalité des absences ?	59
3.5.7 Une tendance à la hausse des absences	61
3.6 Résumé du chapitre.....	64
4. Quand les absences posent problème : causes, vécus et implications scolaires de l'absentéisme.....	67
4.1 Revue de la littérature	67
4.1.1 Facteurs de risque de l'absentéisme identifiés dans la littérature.....	67
4.1.2 Les vécus des absences par les élèves	69
4.1.3 Conséquences scolaires de l'absentéisme	69
4.2 Les causes de l'absentéisme au secondaire I à Genève	71
4.2.1 Causes individuelles.....	72
4.2.2 Causes scolaires	75
4.2.3 Causes familiales	83
4.2.4 Causes sociétales	86
4.2.5 Un processus multifactoriel menant à une désaffiliation progressive de l'école	88
4.3 Pratiques absentéistes et vécus des élèves.....	90
4.3.1 Une diversité de pratiques : de l'isolement à l'expérimentation	90
4.3.2 Entre vécus douloureux et « stratégies » de gestion du temps scolaire	92
4.4 Implications des absences des élèves sur leur scolarité.....	93
4.4.1 Parcours d'absences	93
4.4.2 Liens entre les absences et les résultats scolaires des élèves à la fin de l'année.....	99
4.4.3 Promotions au terme de l'année scolaire	100
4.4.4 Orientations des élèves de 9 ^e et 10 ^e année au sein du CO	104
4.4.5 Orientations des élèves de 11 ^e année au secondaire II.....	108
4.4.6 Parcours scolaires au secondaire II	113
4.5 Résumé du chapitre.....	115
5. Les réponses apportées par l'école	119
5.1 Revue de la littérature	119
5.1.1 Des programmes d'intervention multiples et variés.....	120
5.2 Un travail collaboratif souvent en tension entre l'école genevoise, les élèves et les familles... ..	127
5.2.1 Un travail entre professionnels et professionnelles.....	128
5.2.2 Un travail avec l'élève et sa famille	134
5.2.3 Une prise en charge principalement individuelle, mais aussi une réponse collective.....	142
5.3 Des réponses variées et laissées à discrétion selon les établissements	144
5.3.1 Une variété de réponses apportées à l'absentéisme : éléments d'analyse issus du sondage réalisé auprès des directions d'établissement.....	144
5.3.2 Des réponses possibles par l'école au travers d'autres registres de mesures.....	149
5.3.3 ...mais des mesures pas nécessairement toutes mises en œuvre par les établissements ..	158
5.3.4 Des réponses fragmentaires... mais un réel pouvoir d'agir	159
5.4 Résumé du chapitre.....	160

6. Conclusion	163
6.1 Résultats clés de l'étude	163
6.2 Pistes de réflexion et enjeux	164
6.3 Limites et perspectives	166
Références bibliographiques	169
Table des encadrés	181
Annexes	183
Annexe 1. Lettre de mission	184
Annexe 2. Abréviations	187
Annexe 3. Définitions de l'absentéisme : revue des pratiques dans différents pays et dans la littérature scientifique	188

Résumé

L'absentéisme des élèves constitue une préoccupation croissante pour les écoles et les autorités scolaires, à Genève comme dans de nombreux systèmes éducatifs. Or, cette problématique ne fait pour l'heure pas l'objet d'une définition partagée au niveau institutionnel et n'est pas non plus objectivée à l'échelle du canton. Dans ce contexte, le Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) a demandé au Service de recherche en éducation (SRED) de procéder à une étude visant à mieux comprendre et quantifier ce phénomène, ainsi qu'à analyser la façon dont l'école y répond.

Cette recherche se focalise sur l'enseignement secondaire I (cycle d'orientation [CO]), avec une attention aux transitions depuis l'enseignement primaire et vers l'enseignement secondaire II (ESII). Elle s'appuie sur des méthodes qualitatives et quantitatives de collecte et d'analyse des données. Les analyses statistiques portent sur l'ensemble de la population des élèves, apportant une vue complète de leur fréquentation scolaire. Ces résultats sont contextualisés et affinés par l'analyse d'entretiens avec des professionnelles et professionnels, des élèves et des parents.

Cette étude a fait émerger cinq résultats clés. En premier lieu, elle objective les absences (à la fois excusées et non excusées) des élèves à l'échelle du canton. En moyenne, chaque élève a manqué l'équivalent de 2.5 semaines de cours en 2022-2023 (correspondant à 6.6% des cours). Les absences varient beaucoup : 57% des élèves ont manqué moins de 5% du temps d'enseignement, 83% moins de 10% ; mais à l'autre extrême 5% des élèves ont manqué plus de 20% des cours.

Deuxièmement, l'absentéisme embrasse une grande diversité de situations. Ce phénomène résulte d'un processus multifactoriel qui combine des fragilités individuelles, familiales et scolaires, ainsi que parfois des facteurs sociétaux. Ces situations mènent à une désaffiliation progressive de l'école et impliquent une diminution des opportunités d'apprentissage. Les effets en sont perceptibles sur l'année scolaire, au cours des trois années du CO et à plus long terme, avec un risque accru d'un parcours prolongé ou de sortie du système de formation sans première certification.

En troisième lieu, l'absentéisme est un risque pour toutes et de tous les élèves, bien que davantage pour certains. Les caractéristiques scolaires sont les plus discriminantes, avec des disparités significatives entre les filières. Les classes à moindres exigences sont ainsi proportionnellement davantage touchées. Toutefois, en nombre absolu, l'absentéisme touche davantage d'élèves des classes à exigences élevées.

En quatrième lieu, les réponses de l'école varient assez notablement entre établissements. Ceci s'explique par une définition peu partagée de l'absentéisme en termes de nombre d'absences à partir duquel s'alerter et de profils d'élèves considérés à risque. De plus, le recensement des absences, le repérage et l'analyse des situations, les rôles professionnels ainsi que la prise en charge, sont peu formalisés. La gestion de l'absentéisme s'effectue ainsi surtout à l'échelle locale, sans toujours considérer l'ensemble du parcours scolaire et de formation.

En dernier lieu, la collaboration entre l'école, les familles et les partenaires constitue un enjeu de taille. La pression du temps, des ressources insuffisantes ainsi que des divergences de perceptions et d'objectifs, sont autant de freins au défi de construire une alliance éducative pour un retour à l'école.

Cette étude s'achève sur plusieurs pistes de réflexions pour améliorer le repérage, la prise en charge et la prévention de l'absentéisme, ainsi que des perspectives de recherche pour favoriser l'assiduité scolaire.

Zusammenfassung

Der Schulabsentismus stellt für Schulen und Schulbehörden in Genf wie auch in vielen anderen Bildungssystemen ein wachsendes Problem dar. Bis heute gibt es jedoch weder eine gemeinsame Definition dieser Problematik auf institutioneller Ebene noch eine Objektivierung auf kantonaler Ebene. Vor diesem Hintergrund hat das Departement für Erziehung, Ausbildung und Jugend (DIP) den Bildungsforschungsdienst (SRED) beauftragt, eine Studie durchzuführen, um dieses Phänomen besser zu verstehen und zu quantifizieren sowie zu analysieren, wie die Schule darauf antwortet.

Der Schwerpunkt dieser Forschung liegt auf der Sekundarstufe I (cycle d'orientation, CO), wobei den Übergängen a) von der Primarschule und b) zur Sekundarstufe II (enseignement secondaire II, ESII) besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Die Studie basiert auf qualitativen und quantitativen Methoden der Datenerhebung und -analyse. Die statistischen Analysen beziehen sich auf die gesamte Schülerschaft und geben einen umfassenden Überblick über den Schulbesuch. Diese Ergebnisse werden durch die Auswertung von Interviews mit Fachleuten, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern kontextualisiert und vertieft.

Die Studie kommt zu fünf Hauptergebnissen. Erstens objektiviert sie die Absenzen (entschuldigte ebenso wie nicht entschuldigte) auf kantonaler Ebene und zeigt ein Phänomen auf, das alle Schulen, alle Bildungsgänge und viele Schülerinnen und Schüler betrifft. Im Durchschnitt versäumte jeder Schüler im Zeitraum 2022-2023 insgesamt 2,5 Unterrichtswochen (entspricht ca. 6,6% der Schulstunden). Die Abwesenheiten variieren stark: 57% der Schülerinnen und Schüler fehlten weniger als 5% der Unterrichtszeit, 83% weniger als 10%, aber am anderen Ende der Skala fehlten 5% der Schülerinnen und Schüler mehr als 20% der Unterrichtszeit.

Zweitens umfasst Schulabsentismus eine grosse Vielfalt an Situationen. Er ist das Ergebnis eines multifaktoriellen Prozesses, in dem individuelle, familiäre und schulische Fragilität und manchmal auch gesellschaftliche Faktoren zusammenwirken. Diese Situationen führen zu einem allmählichen Rückzug aus der Schule und zu einer Verringerung der Lernmöglichkeiten. Die Auswirkungen sind im Laufe des Schuljahres, während der drei Jahre der Sekundarschule und längerfristig spürbar. Sie erhöhen das Risiko, die Schulzeit zu verlängern oder das Bildungssystem ohne ersten Abschluss zu verlassen.

Drittens stellt das Fernbleiben vom Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler ein Risiko dar, wenn auch für einige von ihnen in höherem Masse. Die schulischen Merkmale sind am stärksten diskriminierend, wobei es erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bildungsgängen gibt. So sind Klassen mit geringeren Anforderungen proportional stärker betroffen. In absoluten Zahlen sind jedoch mehr Schülerinnen und Schüler aus Klassen mit höheren Anforderungen von Schulabsentismus betroffen.

Viertens sind die Reaktionen der Schulen sehr unterschiedlich. Dies ist auf eine wenig geteilte Definition von Schulabsentismus in Bezug auf die Anzahl der Fehlzeiten, ab der man alarmiert sein sollte, und Profile von Schülerinnen und Schülern, die als gefährdet gelten, zurückzuführen. Darüber hinaus sind die Erfassung von Abwesenheiten, die Erkennung und Analyse der Situationen, die professionellen Rollen und die Betreuung wenig formalisiert. Der Umgang mit Schulabsentismus findet daher hauptsächlich auf lokaler Ebene statt, ohne immer die gesamten Schulverläufe und Ausbildungswege zu berücksichtigen.

Schliesslich stellt die Zusammenarbeit zwischen der Schule, den Familien und den Partnern eine grosse Herausforderung dar. Zeitdruck, unzureichende Ressourcen sowie unterschiedliche Wahrnehmungen und Ziele erschweren den Aufbau eines Bildungsbündnisses für die Rückkehr in die Schule.

Die Studie schliesst mit einer Reihe von Denkanstössen zur Verbesserung der Erkennung, Behandlung und Prävention von Schulabsentismus sowie Forschungsperspektiven zur Förderung des regelmässigen Schulbesuchs zu favorisieren.

1. Introduction

1.1 Contexte de l'étude

L'absentéisme préoccupe les actrices et acteurs du système éducatif genevois à tous les niveaux de l'institution scolaire, des directions générales jusqu'aux directions d'établissement, et plus encore, les personnes en contact quotidien avec les élèves dans les écoles. Face à « trop d'absences » comme l'ont souvent dit bon nombre de professionnelles et de professionnels, l'école n'a pas toutes les réponses, et reste parfois sans emprise sur la situation malgré un travail conséquent pour faire revenir l'élève en classe. Leur sentiment d'impuissance fait écho à celui de nombreux parents qui, pour différents motifs, peinent à envoyer leur enfant à l'école. Quant aux jeunes, s'ils et elles s'absentent pour des raisons variées, leur fréquentation scolaire irrégulière témoigne toujours d'un malaise ou de souffrances en lien direct (p. ex. harcèlement, perte de sens face aux apprentissages) ou indirect (p. ex. parent malade, précarité) avec l'école. Et les conséquences sur le parcours de formation peuvent être importantes, fragilisant le lien social avec l'institution scolaire et les apprentissages, empêchant parfois de concrétiser des aspirations professionnelles, voire menant au décrochage. L'absentéisme se donne ainsi à voir comme un problème complexe, multiforme et souvent diffus, bien qu'il se manifeste parfois comme une évidence. Au-delà d'une lecture multiple et parfois contradictoire, celui-ci appelle donc à une action commune (alliance éducative) à tous les niveaux – politiques éducatives, école, jeunes, familles, thérapeutes, associations – pour permettre le retour à l'école ou mieux encore : éviter que les absences ne surviennent et s'installent dans le temps.

Cette étude répond à une demande institutionnelle (formulée par la Direction générale de l'enseignement obligatoire [DGEO], la Direction générale de l'enseignement secondaire II [DGESII], la Direction générale de l'Office médico-pédagogique [DGOMP] et la Direction générale de l'Office cantonal de l'enfance et de la jeunesse [DGOCEJ]) et sociale (comme l'ont confirmé les entretiens exploratoires menés avec des actrices et acteurs autour de l'école) pour mieux comprendre, quantifier et répondre à l'absentéisme. Cette demande a été formalisée dans une lettre de mission¹ adressée au Service de la recherche en éducation (SRED) par la secrétaire générale du DIP. Elle a pu être discutée tout au long du processus de recherche, par des rencontres régulières avec le groupe d'accompagnement de cette étude composé de représentantes et représentants des différents organes du DIP, ainsi que de dispositifs collaborant avec l'école pour la prévention et la prise en charge de l'absentéisme.

Cette demande institutionnelle s'inscrit dans le sillage de la mise en œuvre de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18) et des travaux qui, en amont, visent à favoriser l'accrochage et la réussite scolaire tout au long du parcours de formation. La présente étude répond aussi à plusieurs priorités formulées par le DIP pour la législature 2023-28². Des priorités qui s'articulent autour de l'engagement des élèves dans leur formation (« renforcer les pratiques pédagogiques pour stimuler l'engagement, la motivation et l'investissement des élèves dans leur formation »), de la continuité des parcours lors de la transition vers l'enseignement secondaire II (« réformer le CO pour garantir son rôle d'orientation et assurer l'acquisition des compétences fondamentales de tous les élèves afin de poursuivre une formation certifiante dès l'entrée dans l'ESII »), enfin des conditions permettant aux élèves de se former de manière favorable à leurs apprentissages non seulement, mais plus globalement à leur santé (« renforcer l'éducation et la prévention pour favoriser un climat scolaire sain et permettre aux élèves de se développer en bonne santé »).

Cette recherche apporte un éclairage à ces préoccupations sous l'angle de la persévérance scolaire, ainsi que des pistes de réflexion pour les actrices et les acteurs du système éducatif genevois. Fondée sur de nombreuses et riches données empiriques, elle s'inscrit dans un travail plus large des systèmes éducatifs visant à s'emparer de l'absentéisme.

En effet, cette problématique est à l'agenda dans plusieurs pays, avec des programmes de prévention déployés notamment dans des pays anglo-saxons, mais aussi scandinaves par le biais d'initiatives plus

¹ Lettre de mission du 3 avril 2023 : *Absentéisme scolaire au sein de l'enseignement du secondaire I* (cf. Annexe 1).

² DIP (2023). *Feuille de route 2023-28. Mesures pour la législature*. Genève : DIP. ([Fiches Feuille de route](#))

régionales ou locales (Sandhaug et al., 2022). Signalons par exemple la publication récente par le Département de l'éducation de Grande-Bretagne d'un guide destiné à toutes et tous les acteurs scolaires (Department for Education, 2024). L'absentéisme scolaire est également un sujet traité au niveau international par le biais de l'enquête PISA (OCDE, 2014, 2023). Il est reconnu comme un facteur de risque pour les performances scolaires des élèves, et plus généralement pour l'efficacité des systèmes scolaires : « l'absentéisme des élèves présente une corrélation négative avec la performance globale des systèmes d'éducation » (OCDE, 2014, p. 2).

Dans le contexte suisse caractérisé par une multiplicité de systèmes de formation, l'absentéisme ne fait pas l'objet d'une définition claire et univoque, ni d'une politique éducative unique et coordonnée. Au contraire, cette thématique a été saisie de diverses manières et selon différentes temporalités. En Suisse alémanique, des équipes de recherche s'en sont emparées il y a une vingtaine d'années déjà. Sous l'impulsion notamment de la Prof. Margrit Stamm, un projet de recherche financé par le FNS a été mené dans neuf cantons suisses alémaniques de 2005 à 2008 sur l'absentéisme « volontaire » des élèves³ et donné lieu à plusieurs publications (Stamm, 2006, 2013). Plus récemment, plusieurs cantons alémaniques (p. ex. Berne⁴, Zoug⁵, Glaris⁶, St-Gall,⁷ Zurich⁸ et Schwyz⁹) se sont dotés d'outils et de protocoles afin de mieux définir, comprendre, repérer et répondre aux absences des élèves. Relevons encore qu'en ville de Zurich, l'absentéisme est, depuis 2017, considéré comme un indicateur de santé et de bien-être des élèves (Stadt Zürich, 2023). La nécessité de fédérer les expertises et les pratiques de prévention et de prise en charge de l'absentéisme scolaire a aussi mené à la tenue en octobre 2024 à Zurich d'une journée d'étude organisée par la Haute école de sciences appliquées de Zurich et par l'Institut suisse pour les questions de violence, réunissant scientifiques, professionnelles et professionnels du monde scolaire et extrascolaire (notamment médecins, psychologues et éducateurs), élèves et parents¹⁰.

En Suisse romande, même si l'absentéisme est régulièrement médiatisé¹¹, il a été thématiqué plus tardivement et de façon plus ciblée, voire morcelée : sous l'angle administratif par exemple, avec l'introduction, ces dernières années, par plusieurs cantons romands, de congés « jokers » permettant aux élèves (et leurs parents) de prendre quelques demi-journées (l'équivalent de deux ou trois jours) de façon non justifiée au cours de l'année (Fribourg depuis la rentrée 2022, le Valais depuis 2023 et Vaud depuis 2024) ; sous l'angle d'un type particulier d'absences, notamment le « refus scolaire anxieux », par le biais de la Fédération des associations de parents (FAPEO) qui a organisé une conférence à Genève sur ce thème en septembre 2024¹². Signalons enfin que les éventuelles politiques développées par les cantons romands, si elles existent, ne sont pas rendues publiques, contrairement aux pratiques des cantons alémaniques. Un échange avec la DGEO du canton de Vaud a permis d'établir qu'un groupe de travail avait produit en 2021 un document interne destiné à améliorer la prévention, le repérage et la remédiation à l'absentéisme. Nous n'avons en revanche pas connaissance d'autres initiatives similaires dans d'autres cantons romands (ce qui ne signifie pas pour autant qu'elles n'existent pas).

Revenons au contexte genevois et aux préoccupations des actrices et des acteurs rencontrés lors du lancement de cette recherche. D'emblée, plusieurs observations et questions ont émergé dans les échanges exploratoires, qui ont pu être confirmés, et parfois nuancés, par une étude systématique de la fréquentation scolaire au CO à Genève. Tout d'abord, des difficultés à définir clairement le problème, tant du point de vue du nombre (combien d'heures ? combien d'élèves concernés ?) que des pratiques absentéistes (que font les élèves pendant qu'ils et elles ne sont pas à l'école ?), de ses causes

³ «Schulabsentismus in der Schweiz. Ein Phänomen und seine Folgen» : <https://data.snf.ch/grants/grant/107961>.

⁴ <https://www.gsi.be.ch/content/dam/gsi/dokumente-bilder/de/themen/gesundheit/krankheiten-impfungen/schulaerztlicher-dienst/schul-absentismus-de.pdf>.

⁵ <https://zq.ch/dam/jcr:025448fd-52b2-4e94-890d-07ed826594ce/Handreichung%20Schulabsentismus.pdf>.

⁶ <https://www.gl.ch/public/upload/assets/19384/Handlungsprozess%20f%C3%BCr%20die%20Volksschule%20-%20Schulabsentismus.pdf>.

⁷ https://www.schulpsychologie-sg.ch/wp-content/uploads/2024/01/Schulabsentismus_Information-fuer-Schulen-2.0-2023.pdf.

⁸ <https://www.zh.ch/de/news-uebersicht/mitteilungen/2022/bildung/newsletter-ajb-ost/schulabsentismus.html>.

⁹ Schulpsychologie – Kanton Schwyz.

¹⁰ https://sifg.ch/fachtagung_schulabsentismus/.

¹¹ Voir p. ex.: [Hausse de l'absentéisme scolaire en Suisse : voici les solutions](#) ; [Peur ou paresse ? Ce qui se cache derrière l'absentéisme scolaire - Blick](#) ; [Les élèves refusent de plus en plus d'aller à l'école - 20 minutes](#) ; [Les élèves trop absents ne pourront pas passer leur matu à Bâle - 20 minutes](#) ; [Suisse : amende pour une mère ayant fait sécher les cours à sa fille pour des vacances](#) ; [La phobie scolaire inquiète de plus en plus les cantons romands - rts.ch - Suisse](#)

¹² <https://www.fapeo.ch/le-refus-scolaire-anxieux-ou-fievre-du-dimanche-soir-conference-du-dr-olivier-revol-co-organisee-par-la-fapeo-avec-lasehp-et-lapec-calvin>).

(directement liées à l'école ou non) ou de ses impacts (scolaires, etc.). Ensuite, le fait que l'absentéisme touche différents profils d'élèves (souffrant de phobie scolaire ou de fragilités psychiques, victimes de harcèlement, en perte de sens face à l'école, peu ou au contraire très performants scolairement, issus de familles précaires mais aussi plus favorisées, etc.). Pris ensemble, ces différents éléments suggèrent que l'absentéisme constitue autant un phénomène que le symptôme d'un lien fragile avec l'école, ou encore une catégorie d'action publique en cours d'élaboration (dans la manière dont elle se pense et se met en acte) encore très multiforme selon qui en parle, à quel niveau et dans quelles circonstances. À cette complexité répondent une pluralité des pratiques pour le repérage et la prise en charge, impliquant l'action de différents groupes professionnels au sein de l'institution scolaire et à ses marges. Enfin, en découlent de nombreux défis pour l'école, en termes de pratiques pédagogiques, d'évaluation, de liens à (re)créer avec les familles, de prévention, de repérage, de monitoring ou encore de remédiation.

Ces différents constats lors de la phase exploratoire fondent le choix de ne pas proposer une définition *a priori* de l'absentéisme scolaire. Cette étude réalise une revue de la littérature du phénomène dans ses différentes dimensions (formes, causes, impacts), puis explore les absences scolaires telles que recensées et thématiques par les différentes actrices et acteurs de l'école à Genève.

Plusieurs raisons ont conduit à focaliser cette étude sur le cycle d'orientation (CO). La nouveauté de l'objet de recherche pour le SRED et le fait que l'absentéisme concerne toute l'école genevoise auraient certes plaidé en faveur d'une étude globale. Mais la nécessité de prendre en compte différents contextes organisationnels selon les degrés d'enseignement (primaire, secondaire I et secondaire II) et les enjeux spécifiques liés aux absences aux différentes étapes du parcours de formation ont finalement dicté le choix de circonscrire le périmètre de cette étude. Sur quelle période porter alors les analyses ? De nombreux travaux du SRED se sont penchés sur le décrochage scolaire à l'ESII et lors de la transition I, mettant en évidence son caractère processuel et montrant combien celui-ci résulte d'une accumulation de difficultés lors du parcours de formation antérieur. Se pencher sur l'absentéisme au CO permettait donc d'aborder le décrochage dans ses prémisses, tout en s'intéressant à une période du parcours où les absences « font déjà problème » selon les professionnelles et professionnels de terrain (ce qui serait moins le cas au primaire). Cette étude se concentre ainsi sur une période charnière des parcours de formation¹³, où le cadre scolaire s'avère à la fois moins contenant pour les élèves (multiplication des adultes de référence, davantage de micro-transitions entre cours, entre matières), plus exigeant (processus de sélection) et où les jeunes gagnent en autonomie vis-à-vis de leurs familles et, potentiellement, des institutions (y compris l'école).

1.2 Problématique

Depuis les années 1960, les débats publics ont successivement porté sur l'échec scolaire, les violences à l'école et le décrochage. C'est dans la lignée de ce dernier problème que la fréquentation insuffisante de l'école a été plus récemment thématiquée (Moulin et al., 2014). Les exemples français et anglais montrent toutefois que dès son instauration, la norme d'assiduité scolaire a fait l'objet de résistances (Carlen et al., 1994 ; Douat, 2007). En France, ce n'est qu'à partir du moment où, dans les années 1990, cette résistance a été associée à la question des jeunes de banlieue (des jeunes considérés « en danger », mais aussi comme « dangereux », les reliant à une problématique sécuritaire), qu'elle s'est érigée en problème public (Douat, 2007). Un problème abordé par la recherche avec une approche toutefois limitée : en s'efforçant d'objectiver le lien entre absentéisme et délinquance, plusieurs travaux se sont ainsi focalisés sur une partie seulement des élèves absents (Blaya, 2009).

Aujourd'hui, l'absentéisme scolaire constitue un objet scientifique construit au croisement de différentes disciplines dont les sciences de l'éducation et les sciences sociales mais aussi, et de façon notable, la psychologie, la médecine et les sciences criminelles. De nombreuses publications et revues de la littérature témoignent d'une expertise scientifique plurielle, centrée d'abord sur un travail de définitions du phénomène. Cela renvoie à l'usage de terminologies variées : « *school attendance problems* » (absence de l'école), « *school refusal* » et « *school phobia* » (faisant référence à des explications

¹³ Les entretiens exploratoires et les données examinées montrent que si l'absentéisme peut exister tout au long du parcours scolaire, y compris dès l'entrée en scolarité, le CO constitue un moment crucial en termes d'affiliation/désaffiliation à l'institution scolaire. Au primaire, le problème serait plus marginal même si des prémisses d'un éloignement ou d'une intégration manquée à l'école s'y dessinent. Quant à l'absentéisme à l'ESII, il résulterait souvent d'un éloignement déjà initié au CO qui peut conduire au décrochage scolaire ou à des réorientations. De plus, les actrices et acteurs insistent sur l'importance d'agir tôt dans le parcours des élèves, ce qui invite également à s'y intéresser au CO.

psychologiques et/ou médicales), « *truancy* » (se rapportant à un déficit d'encadrement parental ou à un comportement déviant, voir Gubbels et al., 2019) ou encore « déscolarisation », « décrochage » et « ruptures scolaires » (Henin & Chillio, 2013). À la diversité des réalités étudiées s'ajoutent des focales différentes, centrées tantôt sur des comportements, leurs causes ou encore leurs conséquences (p. ex. les liens entre absentéisme et échec scolaire, la distinction entre ces deux notions étant d'ailleurs souvent peu évidente). La dimension processuelle de l'absentéisme est soulignée par plusieurs auteurs (Blaya & Fortin, 2011 ; Millet & Thin, 2003 ; Portex et al., 2023), invitant à le considérer comme l'une des multiples dimensions du décrochage scolaire (Gubbels et al., 2019) et attirant l'attention sur ses conséquences pour l'élève : pertes d'opportunités d'apprentissage (Keppens, 2023 ; Petrucci et al., 2024) et fragilisation du lien social et de l'appartenance à l'école¹⁴, mais aussi implications pour la santé, la violence ou encore l'insertion sociale et professionnelle (Attwood & Croll, 2006 ; Balfanz & Byrnes, 2012 ; Blaya, 2009 ; Kearney, 2008a ; Kirksey, 2019 ; Smerillo et al., 2018). Si la plupart des études se focalisent sur les conséquences individuelles de l'absentéisme, d'autres auteurs soulignent les impacts collectifs, par exemple sur les performances des autres élèves de la classe (Gottfried, 2019 ; 2013) ou sur le métier d'enseignant (Moussay, 2014).

Derrière cette richesse de la recherche se dressent plusieurs obstacles à la construction d'une connaissance globale et transdisciplinaire de l'absentéisme. Tout d'abord, ces études se fondent sur des méthodes variées et portent sur des contextes nationaux et locaux spécifiques, souvent peu comparables¹⁵. Leurs apports doivent donc toujours être contextualisés. Cette précaution s'applique en particulier à une large part de la littérature orientée « pratique », qui évalue des programmes spécifiques, propose des protocoles et guidelines, ou tente de broser un panorama des mesures existantes et de leur efficacité. Par ailleurs, les données produites et/ou utilisées (par la recherche scientifique ou par l'administration scolaire) ne permettent pas toujours d'informer pleinement la réalité qu'elles prétendent décrire. Cette difficulté méthodologique, qui traverse d'ailleurs tout le champ de la recherche scientifique, est particulièrement aiguë concernant l'absentéisme. Plusieurs recherches ont en effet montré l'existence d'un écart entre la façon dont l'école enregistre les absences des élèves et la façon dont ces derniers et dernières les vivent (auto-déclaration des absences, voir Blaya, 2009 ; Gagnon et al., 2015 ; Keppens et al., 2019). Ces difficultés de mesure concernent aussi l'appréhension administrative du phénomène (Meunier, 2005).

Plus globalement, les apports de nombreuses recherches montrent, à l'échelle internationale, que l'absentéisme des élèves constitue un problème social et un objet de recherche complexe. Ces études proposent des analyses à partir de définitions et concepts différents (en insistant par exemple sur un aspect particulier du processus de l'absentéisme), avec des méthodologies elles aussi très variées. Si ces travaux permettent d'éclairer le débat sur les causalités et les corrélations, ils montrent aussi qu'il paraît ardu d'établir une typologie des élèves concernés du fait des processus multifactoriels, voire combinatoires (Millet & Thin, 2003) à l'œuvre, et qui dépendent des interactions entre les acteurs et actrices scolaires, les élèves eux-mêmes et elles-mêmes, et enfin, leur entourage proche (famille, pairs) (Esterle-Hedibel, 2006).

1.3 Objectifs et questions de recherche

Ces différents éléments invitent à considérer l'absentéisme à la fois comme un phénomène (p. ex. un comportement de fréquentation scolaire irrégulière), comme un symptôme en lien avec d'autres problématiques (problèmes de santé, familiaux ou scolaires) et comme un élément partie prenante du processus de désaffiliation de l'institution. Pour comprendre ce processus, il s'agit de dépasser la distinction entre ce qui relève de l'institution et ce qui concerne le vécu des acteurs et actrices. Cette perspective permet d'appréhender un parcours de désaffiliation qui articule l'agir des jeunes, des professionnelles et professionnels et des familles, ces dernières et ces derniers pouvant ou non mobiliser des instruments d'action publique (catégories d'entendement, discours, procédures, etc., voir Lascoumes & Le Galès, 2004, 2012) pour influencer sur ce processus.

¹⁴ Henin et Chillio (2013) proposent ainsi de considérer l'absentéisme, au même titre que d'autres comportements « scolaires », comme « l'une des constituantes de la désadhésion progressive au système scolaire » (p. 21).

¹⁵ Relevons que PISA est une des seules études internationales, mais elle se limite à mesurer l'absentéisme non excusé (« *truancy* »), donnant à voir une partie seulement de la problématique.

Cette recherche aborde l'absentéisme par les questions suivantes :

- Comment les acteurs et actrices de l'école genevoise (professionnels et professionnelles aux différents échelons de l'institution, partenaires socio-éducatifs [TSHM p. ex.], parents, élèves) thématisent-ils et elles des comportements de fréquentation scolaire irrégulière sous l'angle de l'absentéisme ?

La multiplicité des regards portés sur l'absentéisme par les différentes actrices et acteurs de l'école, ainsi que le degré de formalisation des discours (témoignages, débats, catégories administratives, règlements, lois) et les pratiques associées (p. ex. de recensement des absences et les seuils d'alerte pour repérer ce qui relève de l'absentéisme) sont autant de facettes qu'il s'agit d'examiner pour dresser les contours du phénomène dans le contexte scolaire genevois. Analyser les accords, les désaccords ou les différends derrière ces discours et ces pratiques, ainsi que les enjeux sous-jacents, permet de mieux comprendre le processus complexe et dynamique de construction de l'absentéisme aux différents échelons de l'institution scolaire.

- Dans quelle mesure, pour quelles raisons et pour qui l'absentéisme apparaît-il comme un problème ? Comment les personnes impliquées et en particulier les élèves le vivent-ils et elles ? Et quelles sont ses implications du point de vue des parcours scolaires ?

Problématiser l'absentéisme requiert de se pencher plus précisément sur ce qui fait problème et pour qui : quelles sont les causes identifiées de l'absentéisme ? De quel(s) autre(s) problème(s) l'absentéisme est-il le symptôme (p. ex. individuels, familiaux, scolaires) ? Alors que les absences posent des difficultés directes pour les professionnelles et professionnels de l'école ou les parents (p. ex. pour faire respecter le cadre scolaire ou parental), elles sont surtout considérées comme le signe d'autres fragilités pour d'autres (médecins, travailleurs sociaux), voire elles peuvent constituer pour des élèves une réponse à des enjeux liés à la vie scolaire (harcèlement, évaluation), ou encore s'inscrire dans une socialisation juvénile (autonomisation, influence des pairs). Cette perspective permet donc de décentrer le regard d'une approche institutionnellement située de l'absentéisme pour considérer les multiples facettes et les raisons sous-jacentes, ainsi que les ressorts de ce processus de désaffiliation scolaire.

- Quelles réponses sont apportées au phénomène de l'absentéisme et par qui ? Quelles sont les pistes d'amélioration et les bonnes pratiques à développer à Genève ?

Comment les actions de prévention, de repérage et de remédiation de l'absentéisme sont-elles menées dans les CO genevois ? Dans quelle mesure ces actions sont-elles spécifiques à la fréquentation scolaire irrégulière ou, au contraire, en lien avec d'autres dimensions telles que le « climat scolaire » par exemple ? Quelles sont les forces et les fragilités des instruments de repérage et de prise en charge de l'absentéisme ? En particulier, quelles sont les définitions opérationnelles utilisées pour repérer l'absentéisme et les taux d'absences jugés problématiques ? Ce panorama des réponses à l'échelle du DIP et, de façon non exhaustive, à l'échelle locale (dans six CO sélectionnés pour cette étude), aura une double visée. Il apportera, d'une part, un éclairage complémentaire précieux en réponse aux deux premières questions de recherche. D'autre part, en rendant visible les pratiques actuelles et les difficultés rencontrées, il permettra d'approfondir les réflexions sur les actions mises en œuvre ou possibles pour améliorer la prévention, le repérage et la prise en charge de l'absentéisme.

1.4 Plan du rapport

Pour répondre à ces questions, cette étude mobilise de nombreuses données, quantitatives et qualitatives, analysées selon différentes méthodes (chapitre 2). Le design de recherche (section 2.1) apporte une vue synthétique de la démarche dans ses différentes étapes et met en lumière la complémentarité des données et des méthodes. La section suivante (section 2.2) détaille les données mobilisées et expose la manière dont elles ont été produites et analysées. Enfin, malgré cette richesse méthodologique, des limites persistent à une vue complète du phénomène étudié et l'interprétation des résultats ne peut faire l'impasse sur un certain nombre de précautions, qui sont discutées en fin de ce chapitre (section 2.3).

Les résultats sont présentés en trois principaux chapitres. En préambule, chacun présente un encadré listant les points essentiels à retenir et se conclut par un bref résumé des résultats. Ces chapitres s'ouvrent ensuite sur une revue de la littérature qui synthétise des résultats de la recherche dans différents pays, choisis pour leur pertinence en lien avec les connaissances produites dans le contexte

genevois. La lectrice ou le lecteur pressé peut directement passer aux sections suivantes consacrées aux résultats de cette étude. Enfin, dans chaque chapitre, des encadrés thématiques apportent un regard complémentaire sur les questions traitées, avec des précisions méthodologiques, des analyses statistiques et des situations d'absentéisme exposées de façon détaillée, permettant d'approfondir et d'articuler les éléments présentés dans le corps de texte.

Le chapitre 3 traite de la définition des absences et de l'absentéisme à Genève. Il détaille le cadre législatif et réglementaire dans le canton (section 3.2). Les deux sections suivantes sont consacrées à la manière dont la fréquentation scolaire est perçue (section 3.3) et au défi que pose son contrôle (et l'éventuel repérage de l'absentéisme) au quotidien dans les écoles (section 3.4). Ensuite, sur la base des données administratives fournies par les écoles, ce chapitre propose un premier panorama chiffré et exhaustif des absences des élèves dans les CO genevois (section 3.5). Il met en évidence la forte variabilité de la fréquentation scolaire selon les élèves et en propose une mesure synthétique (temps d'enseignement perdu), ainsi que différentes autres approches (p. ex. catégories d'absences, déciles seuils, trajectoires). Enfin, la tendance à la hausse des absences au cours des dernières années, observée par de nombreux acteurs et actrices de l'école genevoise, est aussi analysée.

Le chapitre 4 est consacré à l'absentéisme en tant que problème, abordé selon deux points de vue complémentaires. D'une part, ce problème signale l'existence d'autres difficultés ou fragilités liées à l'élève, mais aussi plus largement à son environnement scolaire, familial et social. Elles sont appréhendées comme autant de causes des absences – individuelles, scolaires, familiales et sociétales (section 4.2), qui renvoient à différentes pratiques et différents vécus des élèves (section 4.3). D'autre part, les absences ont des implications (section 4.4) au niveau individuel et collectif. Les conséquences de l'absentéisme sont analysées et documentées, s'agissant des résultats et des parcours scolaires des élèves absents. Leurs impacts sur les dynamiques de classe et sur le travail des enseignantes et enseignants, qui doivent composer avec les absences dans leurs pratiques pédagogiques, sont aussi discutés.

Les réponses apportées par l'école sont traitées au chapitre 5. Il décrit d'abord la prise en charge de l'absentéisme, qui se présente au CO comme un processus itératif. Celui-ci n'est pas seulement l'affaire des professionnelles et professionnels des écoles, il implique aussi une collaboration à construire avec les familles, différents partenaires externes et, bien sûr, avec l'élève (section 5.2). Le chapitre met ensuite en évidence l'hétérogénéité des pratiques d'intervention observée entre les différents établissements du CO à Genève. Ainsi, majoritairement pensées sous l'angle de l'individu (l'élève absent), les réponses à l'absentéisme peuvent aussi être collectives. Enfin, si les leviers dont disposent les actrices et les acteurs de l'école pour faire face à des situations d'absentéisme sont limités, ils et elles disposent d'un réel pouvoir d'agir pour favoriser l'assiduité scolaire des élèves (section 5.3).

Dans la conclusion (chapitre 6), les principaux résultats de cette étude sont résumés, donnant ainsi une vision synthétique des connaissances qu'elle apporte. Des pistes de réflexion portant sur la définition de l'absentéisme ainsi que sur les enjeux de repérage, de prise en charge et de prévention de l'absentéisme scolaire sont évoqués. Enfin, le rapport se conclut sur les limites de l'étude ainsi que sur de nouvelles perspectives de recherches.

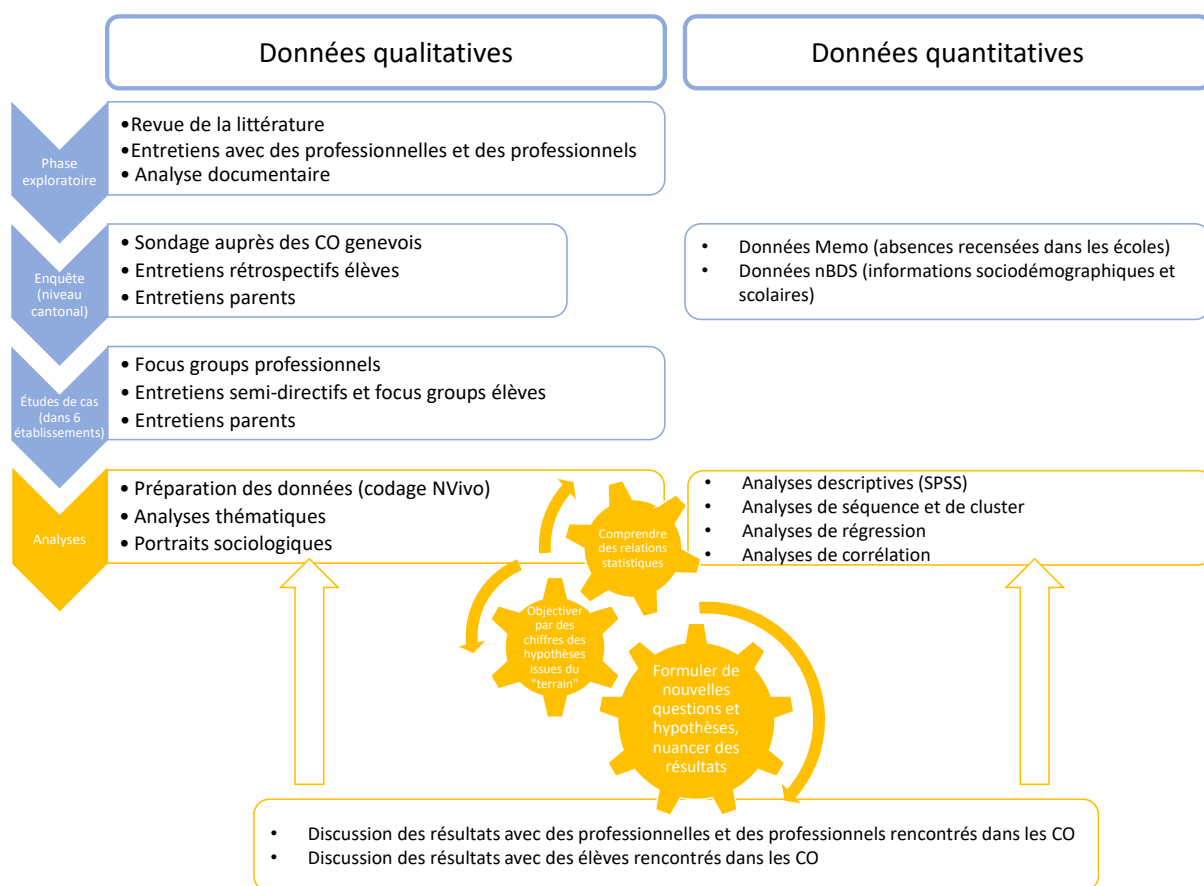
2. Données et méthodes

Cette étude, initiée au printemps 2023, s'est déroulée jusqu'à l'automne 2024. Elle s'appuie sur de nombreuses données et méthodes d'analyse, qui permettent d'éclairer le phénomène sous ses multiples facettes et d'en proposer une analyse riche et scientifiquement robuste. Ces données et méthodes sont détaillées ci-après.

2.1 Résumé du design de recherche

Cette recherche s'appuie sur des méthodes qualitatives et quantitatives de collecte et d'analyse des données. Cette méthodologie mixte, permettant de traiter différentes données, fonde une analyse approfondie, contextualisée et solide du phénomène de l'absentéisme scolaire à Genève. Les analyses statistiques réalisées sur l'ensemble de la population scolaire apportent ainsi une vue complète et globale de la fréquentation scolaire des élèves genevois. De leur côté, les analyses qualitatives permettent de contextualiser plus finement les résultats chiffrés et de les mettre en relation avec le cadre institutionnel, les pratiques et les vécus de l'absentéisme, ainsi que les réponses apportées par l'école, en croisant les regards des différentes actrices et acteurs concernés (élèves, parents, professionnelles et professionnels). Ces résultats qualitatifs permettent aussi de mieux comprendre les chiffres produits, de les interpréter et, en suscitant de nouvelles interrogations d'orienter les analyses ultérieures. La recherche s'est déroulée en plusieurs étapes, résumées ci-dessous (Fig. 1).

Figure 1. Design de recherche articulant des méthodes mixtes



Concernant le volet quantitatif de cette étude, les données du relevé quotidien des absences dans les CO genevois ont été obtenues pour les années 2018-19 à 2022-23. Leur traitement et leur analyse, réalisés tout au long de cette enquête, a permis d'approcher la fréquentation scolaire à différents échelons du système éducatif (canton, établissements, filières, élèves) et de quantifier les absences par la création de différents indicateurs (taux d'absences, temps d'enseignement perdu). Des analyses statistiques plus poussées ont mis en évidence différents types de parcours de fréquentation scolaire au cours d'une année. Elles ont aussi permis d'explorer des relations entre des caractéristiques (sociodémographiques et scolaires) de ces élèves et leur présence/absence de l'école, ainsi que d'examiner les relations entre absences et parcours de formation.

Parallèlement s'est déployé le volet qualitatif de l'enquête. Tout d'abord, une phase exploratoire a conjugué revue de la littérature, analyse documentaire et entretiens exploratoires. Ces derniers ont été menés avec différents professionnels et professionnelles de l'école genevoise et travaillant dans des dispositifs partenaires, associés à la prise en charge d'élèves en situation d'absentéisme scolaire ou œuvrant à la prévention du décrochage (cf. *Fig. 3*). L'analyse documentaire a d'abord porté sur les textes légaux et réglementaires (LIP, règlement EP, CO, ESII) afin de dresser le cadre normatif à Genève. Elle s'est ensuite tournée vers d'autres cantons pour examiner la documentation officielle produite par d'autres systèmes éducatifs en lien avec l'absentéisme scolaire. Des échanges avec des professionnelles et des professionnels du canton de Vaud ont permis d'enrichir cette approche.

Il s'est ensuite agi d'entrer plus précisément dans la pratique et la « fabrique » de l'absentéisme. Un sondage en ligne, réalisé auprès de toutes les directions des 19 CO genevois, a complété ces explorations avec deux principales focales : d'une part, la perception du phénomène de leur point de vue (comment les professionnelles et les professionnels définissent-ils l'absentéisme et le rencontrent-ils dans leur quotidien scolaire ?) et, d'autre part, les pratiques associées (que font-ils et elles en lien avec la fréquentation scolaire ? Comment répondent-ils et elles aux absences ?). Cette prise d'information a permis de mieux cerner la problématique, de préciser les questions de recherche et de préparer les outils d'enquête pour poursuivre cette étude en élargissant la perspective aux autres actrices et acteurs concernés par l'absentéisme : les élèves et leurs parents. Tout d'abord, des entretiens semi-directifs ont été menés avec des jeunes qui, lors de leur parcours au CO à Genève, avaient connu une ou plusieurs périodes d'absentéisme. Ensuite, sur la base des entretiens exploratoires et du sondage auprès des directions, six CO ont été choisis (et se sont portés volontaires) pour y réaliser des études de cas. Ces établissements ont accueilli des *focus groups* (groupes de discussion) réunissant principalement l'équipe décanale et l'équipe médico-psycho-sociale (MPS). Par la suite, des entretiens semi-directifs et des focus groups ont été menés avec des élèves de ces CO. À l'instar des élèves plus âgés interviewés précédemment (entretiens rétrospectifs), ces élèves ont été invités à narrer leur expérience d'absentéisme, à en exposer les circonstances et à exprimer ce qui, de leur point de vue, les a aidés ou non (ou aurait pu être fait) pour les aider à revenir à l'école. Enfin, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de parents, portant sur leur expérience de l'absentéisme (de leur enfant) et sur leurs suggestions pour mieux répondre à leurs besoins dans de telles situations.

Les analyses proposées dans cette étude ont articulé ces différentes données de manière progressive et itérative. Elles ont permis d'approcher l'absentéisme scolaire par différentes perspectives (administrative et institutionnelle, pédagogique, éducative notamment), de croiser les approches (statistique, sociologique) sur plusieurs de ses facettes, de vérifier des hypothèses et d'en formuler de nouvelles, pour établir des résultats de recherche détaillés, nuancés et scientifiquement robustes.

Enfin, ces résultats ont été présentés aux professionnelles et aux professionnels précédemment rencontrés dans les CO, ainsi qu'aux élèves dans les classes ayant accueilli des focus groups. Leurs questions et leurs remarques ont contribué à valider des observations, à mieux les interpréter et ont suscité de nouvelles pistes d'approfondissement pour les analyses. Les professionnelles et les professionnels se sont également exprimés sur ce qui pourrait renforcer la prise en charge de l'absentéisme scolaire à Genève.

2.2 Données récoltées et méthodes utilisées

2.2.1 Un corpus de données quantitatives et qualitatives

Cette enquête articule deux principaux types de données. D'une part, les données Memo (cf. *Encadré 1*), soit les informations administratives issues du recensement quotidien des absences dans les écoles genevoises. Les données sources ont été extraites par le Centre de compétence du système d'information de l'éducation et de la formation (CeCo-SIEF) de l'application Memo et ont été envoyées au SRED. Pour la dernière année considérée (2022-23), le fichier Excel contenait 491'661 lignes (ou enregistrements), chacune correspondant à un nombre de périodes d'absences pour un motif d'absence spécifique pour un élève donné au cours de l'année scolaire. Un certain nombre d'enregistrements concernaient en réalité le comportement des élèves ou d'autres activités réalisées dans ou hors de l'école et/ou avaient été enregistrés, par erreur, durant un jour férié ou des vacances scolaires. Après suppression de ces enregistrements, le fichier contenait 345'455 enregistrements. Ultérieurement, les données pour les années précédentes (remontant à 2018-19) ont été obtenues et mises en forme de la même manière.

Ces données portant sur les absences ont été rapportées aux informations sociodémographiques et scolaires pour chaque élève. Ainsi, la base de données mise en forme et utilisée pour les analyses statistiques provient de l'appariement de la base de données scolaires nBDS et des données sources issues de Memo sur les absences des élèves. Sont inclus dans le périmètre les élèves avec une scolarité de rang 1 dans l'enseignement secondaire I (toutes filières confondues) enregistrés dans la nBDS au 31 décembre. Les élèves scolarisés dans des classes intégrées sont exclus du périmètre¹⁶. Pour l'année 2022-23, la base de données comptait 13'760 élèves, pour lesquels les informations suivantes étaient disponibles :

- des informations socioéconomiques : genre, statut migratoire, catégorie socioprofessionnelle des parents ;
- des informations scolaires : année de scolarité, regroupement, marqueurs de difficultés scolaires, statut de promotion, notes, parcours scolaire antérieur (avant 2022-23) et ultérieur (2023-24) ;
- ainsi que des informations sur leurs absences : nombre de périodes d'absences par jour, par semaine, absences annuelles totales.

Les élèves pour lesquels des absences ont été enregistrées dans Memo mais qui n'étaient pas scolarisés au 31.12.2022 (partis avant cette date ou arrivés après cette date) sont exclus du périmètre. Les élèves enregistrés dans la nBDS au 31.12.2022 mais qui ne figuraient pas dans la base de données Memo (pas d'absences enregistrées au cours de l'année 2022-23) se sont vus attribuer 0 absences. Il existe un léger biais possible concernant les absences d'élèves qui étaient scolarisés seulement une partie de l'année (concerne plus spécifiquement les élèves de l'Accueil). Un autre léger biais concerne les élèves participant au dispositif sports-arts-études (SAE) pour lesquels le taux d'absences est probablement légèrement sous-estimé¹⁷.

En plus de ces données administratives, des données ont été spécifiquement produites pour répondre aux questions de recherche. Ces données sont essentiellement de nature qualitative (cf. *Fig. 1*), mais pas seulement. La production de ce large corpus a été réalisée en plusieurs étapes successives, l'une permettant la réalisation de l'autre.

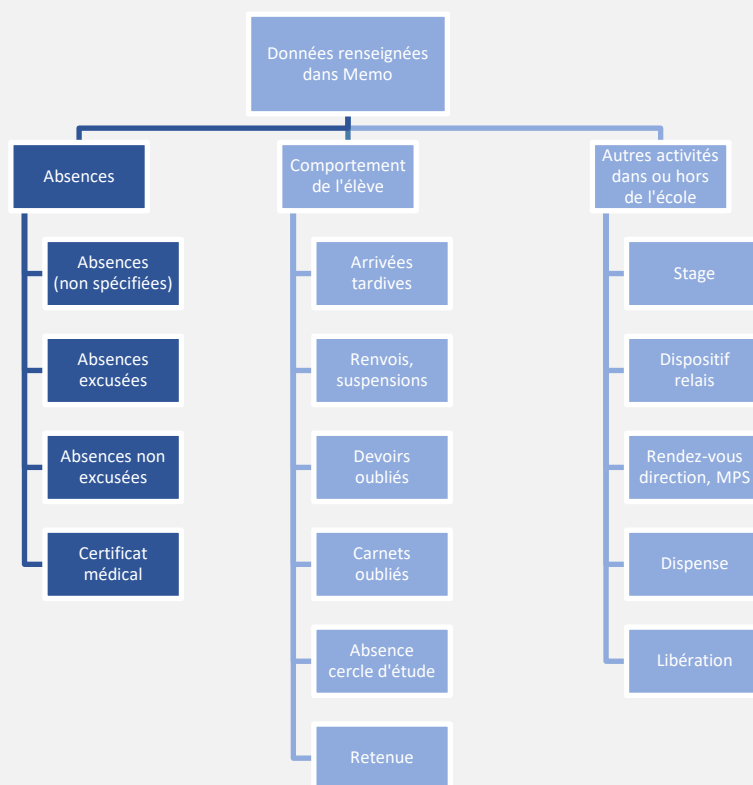
¹⁶ Ces élèves ont une scolarité de rang 1 en enseignement spécialisé. Les données Memo sont disponibles pour les élèves de l'enseignement régulier uniquement.

¹⁷ Les élèves du SAE ont une grille horaire allégée de 7 à 9 périodes par semaine pour leur permettre de quitter l'école à la pause de midi quatre fois par semaine et se rendre à leurs entraînements ou cours de danse ou musique. Rappelons tout d'abord que les dispenses de cours n'ont pas été comptées comme des absences (cf. *Encadré 1*), il n'y a donc aucun biais concernant le nombre d'absences enregistrées pour ces élèves. En revanche, dans le calcul du temps d'enseignement perdu annuel, le nombre de périodes d'absences annuelles enregistrées a été rapporté à la grille horaire standard (soit 1'254 périodes en 9^e et 11^e année, et 1'216 en 10^e) et non à la grille horaire SAE allégée (soit 912 périodes en 9^e et 988 en 10^e et 11^e année pour 38 semaines de cours). Pour ces élèves, le temps d'enseignement perdu annuel calculé en pourcentage est donc probablement légèrement sous-estimé. Pour information, en 2023-24, 370 élèves faisaient partie du SAE (Dutrévis et al., à paraître).

Encadré 1. L'application Memo et le recensement des « absences »

Memo est l'application informatique utilisée pour renseigner les absences des élèves dans chacun des degrés d'enseignement des écoles publiques genevoises. Cet outil, utilisé dans les CO, est en partie configuré localement pour répondre aux besoins identifiés par les directions et les équipes enseignantes. Des différences s'observent en particulier quant aux motifs des absences. Par exemple, en 2022-23, plus de 100 motifs différents étaient comptabilisés sur l'ensemble des CO. Cette démultiplication est liée, d'une part, aux différents libellés et orthographes employés (un même motif orthographié différemment compte plusieurs fois). D'autre part, les informations recensées vont au-delà des absences des élèves ; elles concernent également leur comportement en classe ou encore d'autres activités réalisées dans ou hors de l'école. Dans le cadre de cette recherche, nous avons catégorisé ces absences en trois différents groupes (Fig. 2) et analysé le premier des trois (« Absences »).

Figure 2. Données Memo considérées dans le périmètre des absences



1. **« Absences »** : absences libellées comme telles dans Memo (y compris les absences à un travail ou à une évaluation). Parmi ces absences, on trouve des absences excusées (avec ou sans certificat médical), des absences non excusées, des absences dont le statut excusé ou non n'est pas spécifié (« absences ») ou stabilisé (« absences à excuser »). Dans cette étude, les analyses quantitatives portent sur ces différentes catégories, considérées ensemble faute de pouvoir les distinguer clairement (catégories non mutuellement exclusives : notamment il n'est pas possible d'établir si certaines « absences » ont été finalement excusées ou non).
2. **« Comportement »** : les informations sur les comportements des élèves qui dénotent d'indices « d'éloignement de l'école », soit une forme de décalage avec les attentes et normes scolaires, telles que les arrivées tardives, les renvois et l'oubli de devoirs. Bien que ces informations ne constituent pas directement l'objet de cette étude, elles sont examinées dans leurs liens avec les absences des élèves.
3. **« Autres activités dans ou hors de l'école »** : les périodes consacrées à d'autres activités (scolaires, thérapeutiques ou éducatives) dans ou hors de l'école (p. ex. stage) sont exclues du périmètre de l'étude. Il en va de même pour les périodes de « libération » des élèves (corps enseignant occupé et élèves exemptés de cours) ou les dispenses (p. ex. élève anglophone dispensé du cours d'anglais).

Relevons enfin que les « absences » concernent la grande majorité des enregistrements dans Memo (80% des périodes renseignées en 2022-23 selon ce découpage, vs 10% le « comportement » et 10% les « autres activités dans ou hors de l'école »).

Ainsi, des entretiens exploratoires avec une vingtaine de professionnelles et des professionnels des écoles genevoises et de dispositifs externes partenaires, ainsi qu'avec des membres de directions générales, ont été menés. Les échanges avec des personnes directement en contact avec des jeunes ont permis de rencontrer d'anciennes et anciens élèves du CO, âgés 15 à 22 ans et qui avaient connu des périodes d'absentéisme lors de leur parcours au secondaire I. Une dizaine d'entretiens semi-directifs rétrospectif ont été menés avec elles et eux, mettant en lumière la diversité des situations et des expériences de l'absentéisme, leurs impacts (du point de vue des jeunes) sur la formation et, plus largement, un point de vue réflexif des jeunes quant à ces épisodes, leur vécu, leurs causes et leurs effets, ainsi que ce qui, à leurs yeux, permettrait de renforcer la lutte contre l'absentéisme scolaire. Par ailleurs, les entretiens exploratoires avec les professionnelles et professionnels, conjugués à un premier examen des données Memo, ont largement inspiré un sondage en ligne adressé aux 19 CO genevois au printemps 2023. Ce sondage visait à « prendre le pouls » de cette problématique en offrant un premier regard sur sa définition dans les différents CO, le degré de préoccupation des équipes et les réponses développées ou non à l'échelle locale. Parmi les 19 CO, 17 ont répondu aux questions, soit un taux de réponse de 89%, et cinq ont accueilli positivement la proposition d'une prise d'information plus approfondie dans leur établissement. Ces cinq CO ont été considérés comme représentatifs de la diversité des établissements genevois, du point de vue de leur situation géographique (établissements urbains, périurbains), de leur population scolaire (milieu social des élèves, proportion d'élèves d'origine migrante), de l'organisation scolaire (classe-atelier ou non, CLI ou non), de la préoccupation pour l'absentéisme (plus ou moins aiguë) et de projets directement ou indirectement en lien avec cette problématique (p. ex. sur le climat scolaire). Dans le cours de l'enquête, des professionnels d'un autre établissement nous ont contactées pour partager leurs préoccupations quant à une situation locale d'absentéisme sévère touchant une classe en particulier. Cet établissement a été intégré comme sixième étude de cas dans cette recherche.

Les études de cas ont été réalisées de la manière suivante : sur la base de situations d'absentéisme narrées dans les entretiens exploratoires, trois vignettes portant sur des situations fictives¹⁸ mais plausibles d'absentéisme scolaire ont été rédigées. Ces vignettes, présentées et discutées avec les membres du groupe d'accompagnement de cette étude, exposaient de façon synthétique les situations du point de vue de la problématique de l'élève d'une part et, d'autre part, de la réponse apportée par l'école à son manque d'assiduité scolaire. Elles ont été soumises aux équipes décanales et MPS des établissements lors de focus groups entre professionnelles et professionnels, avec trois principaux objectifs :

- 1) amorcer la discussion en partant de situations concrètes qui mettent en lumière la complexité et les difficultés à définir et à caractériser l'absentéisme ;
- 2) faire émerger différents points de vue, différentes visions et différentes expériences en lien avec ces situations ;
- 3) favoriser le partage d'expériences ainsi que l'expression d'idées, de critiques et de propositions relatives à la prise en charge de l'absentéisme scolaire.

Concrètement, dans chaque focus group (un par établissement, réunissant six à treize personnes), les professionnelles et professionnels ont été répartis en trois groupes mélangeant fonctions et métiers (p. ex. doyenne, psychologue, enseignant, infirmière). Chaque groupe s'est vu remettre une vignette, avec un temps pour en prendre connaissance et en discuter. Ensuite, chaque groupe a pu exposer « sa » situation aux deux autres groupes. S'en est suivi un échange sous forme de questions et un débat sur la manière dont l'école aurait dû/pu répondre à cette situation. À noter que ces situations fictives ont parfois fait directement écho à des problématiques concrètes rencontrées par les professionnelles et les professionnels dans leur pratique, qu'ils et elles ont alors eu l'occasion d'évoquer et de discuter. Finalement, ces échanges ont été clôturés par une discussion plus générale sur les

¹⁸ L'objectif était de dresser, à travers trois portraits, la diversité des situations susceptibles de survenir dans les écoles. Trois problématiques contrastées ont été d'abord choisies : l'échec scolaire en lien avec des fragilités socioéconomiques et familiales, la phobie scolaire, et enfin un absentéisme repéré tardivement chez un « bon élève » dont il menace la suite du parcours. Les profils des élèves ont ensuite été rédigés sur la base de descriptions faites par des professionnelles et des professionnels de jeunes rencontrés à Genève (en particulier de leur parcours, de leurs pratiques absentiéistes et de leur rapport aux adultes dans l'école). L'objectif était de décrire des situations vraisemblables, mais où les élèves les ayant inspirés ne pourraient pas être identifiés. Les entretiens exploratoires ont aussi inspiré le récit de la gestion par l'école de ces situations (repérage et prise en charge des absences, intervention de différents professionnels, travail en équipe), ainsi que des réactions parentales (face aux absences et face à l'école). Ces vignettes, d'abord étoffées, ont été synthétisées dans un deuxième temps pour en conserver seulement les éléments les plus signifiants.

besoins et les idées des professionnelles et professionnels pour renforcer la prévention, le repérage et la prise en charge de l'absentéisme scolaire.

En plus, ces focus groups visaient un objectif méthodologique : par l'intermédiaire des professionnelles et des professionnels, recruter des élèves scolarisés au CO, actuellement absentéistes ou qui auraient connu une fréquentation scolaire problématique, pour réaliser des entretiens individuels. De façon complémentaire et afin d'approcher un plus grand nombre de jeunes, des entretiens collectifs ont été menés dans quatre classes. Dans un troisième temps et avec l'accord de ces élèves, il s'est aussi agi d'interviewer des parents pour recueillir leur point de vue et leur vécu sur des situations d'absentéisme.

Ce dernier volet de prise d'information (auprès des élèves et des parents) s'est avéré, sans conteste, le plus ardu. Deux principaux facteurs expliquent ces difficultés. En premier lieu, des réticences des élèves (et de leurs familles) à s'exprimer quant à un vécu peu valorisant et parfois douloureux, la peur d'être jugé et/ou de devoir se justifier, la crainte que leurs propos n'affectent négativement leur scolarité. Les garanties déontologiques données (anonymat, non jugement) n'ont pas toujours suffi à surmonter ces réticences, qui font d'ailleurs écho aux difficultés de l'école pour garder un lien avec des élèves trop souvent absents. Par ailleurs, des professionnels et professionnelles ont renoncé à proposer à certaines et certains élèves de participer à un entretien par crainte de fragiliser ce lien déjà tenu avec l'institution et de compromettre leur persévérance scolaire. À titre d'hypothèse, on peut aussi supposer que des représentations particulières de l'absentéisme chez certaines et certains professionnels (p. ex. comme la phobie scolaire) aient réduit le champ des possibles en termes recrutement des élèves. Quant aux parents, les difficultés à les convaincre de participer à cette étude peuvent témoigner de réticences similaires à celles des jeunes mais aussi, peut-être, d'une certaine fatigue dans leurs tentatives de répondre au manque d'assiduité scolaire de leur enfant. Il faut surtout relever que la demande d'un entretien aux parents était d'abord adressée à l'élève, requérant son accord. Dans plusieurs cas, l'élève a refusé notre demande.¹⁹

En tout état de cause, ces entretiens n'avaient pas vocation à être représentatifs de la population d'élèves et de familles touchées par l'absentéisme (l'objectif d'une approche qualitative étant de comprendre le phénomène et non de le quantifier), ni exhaustifs quant à la diversité des problématiques sous-jacentes au manque d'assiduité scolaire. Leur nombre limité n'enlève rien à la richesse des témoignages recueillis et à leurs apports pour mieux comprendre et interpréter d'autres données, ainsi que générer de nouvelles pistes et hypothèses permettant d'approfondir la compréhension de l'absentéisme scolaire à Genève.

2.2.2 Les méthodes d'analyse

Les analyses ont mobilisé de multiples méthodes en lien avec les différents types de données, afin de les appréhender dans leur richesse, leur complexité et leurs relations.

Les analyses statistiques, pour la plupart réalisées avec le logiciel SPSS, ont d'abord été de nature descriptive : fréquences, mesures de tendance centrale (moyenne, médiane, mode). Elles ont été enrichies par le calcul de nouvelles variables permettant d'approcher la fréquentation scolaire selon différents découpages et d'en proposer une lecture par des indices synthétiques (p. ex. taux d'absences). Cette approche descriptive a été approfondie en découplant les analyses par populations d'élèves, définies en termes scolaires (année de scolarité, filière, marqueurs de difficultés), sociales (milieu d'origine) et démographiques (filles, garçons).

¹⁹ Plus largement, ces difficultés confirment bien tout le défi, relevé dans plusieurs recherches du SRED (p. ex. étude sur les parcours scolaires et les vécus des mineurs placés [Jendoubi et al., 2022] ; évaluation FO18 [Cecchini, Rastoldo, et al., 2023 ; Cecchini & Scalabrini, 2023]), que représente l'accès à des populations en situation de vulnérabilité (cf. p. ex. Aubry et al., 2021 ; Schwartz, 1990). Elles soulignent la nécessité de mener une réflexion transversale et de développer des stratégies pour davantage prendre en considération la parole des élèves et des familles les plus éloignés de l'école.

Figure 3. Données qualitatives mobilisées

Entretiens exploratoires avec des professionnelles et professionnels	20 entretiens, dont : 4 avec des membres de la DGEO, DGESII, DGOMP et DGOCEJ 2 conseillers sociaux au CO 1 éducateur/éducatrice au primaire 1 psychologue au CO 1 infirmier/infirmière à l'ES II 1 médecin scolaire, SSEJ 1 direction d'établissement du primaire 1 direction d'établissement de l'ES II (Parcours individualisés) 2 enseignantes/enseignants au CO 2 collaborateurs/collaboratrices de la DGEO 3 entretiens collectifs avec des TSHM de diverses régions 1 entretien avec un/une psychologue d'un dispositif externe
Entretiens rétrospectifs avec des jeunes (ayant été) absentéistes	Jeunes, dont : 3 garçons et 8 filles, âgés de 15 à 22 ans 5 dans le préqualifiant, 1 en formation certifiante, 1 en emploi temporaire, 1 en stage de longue durée, 1 dans un dispositif externe, 1 en réorientation après un premier diplôme, et 1 sans formation ni emploi 5 contactés via un dispositif externe, 3 via des TSHM, 3 via un dispositif du DIP
Entretiens rétrospectifs avec des parents	2 entretiens avec les mères de deux garçons interviewés
Focus groups avec des professionnelles et professionnels dans des CO partenaires de l'étude	6 focus groups, avec en règle générale : - des doyennes/doyens (dans deux cas, la/le directeur était présent) - l'équipe MPS (dans un cas, la/le médecin était présent) - dans deux cas, la conseillère/le conseiller en orientation était présent - dans un cas, une maîtresse/un maître de classe était présent Ces échanges collectifs ont été organisés de la manière suivante : - dans 5 CO volontaires pour participer à la recherche, une discussion collective de 1h30 à 2h autour de vignettes fictives d'élèves absentéistes et des préoccupations actuelles dans chacun des CO - dans 1 CO nous ayant contacté spontanément, une discussion d'1h environ sur leurs préoccupations actuelles en lien avec l'absentéisme et une brève présentation de l'étude en cours
Entretiens avec des élèves du CO	7 entretiens, dont : 5 avec des élèves de 2 CO distincts 4 garçons et 3 filles Toutes et tous en 11 ^e année 3 élèves de filière CT, 3 de LC et 1 de LS
Entretiens avec des parents d'élèves du CO	4 entretiens avec des mères, dont : - 2 mères d'élèves interviewés (1 fille et 1 garçon) - 2 mères d'élèves absentéistes qui n'ont pas souhaité participer (1 fille et 1 garçon)
Focus groups dans des classes de 11^e du CO	4 focus groups, dont : - 3 focus groups dans des classes de 11 ^e CT (toutes dans le même CO) et 1 dans une classe de 11 ^e atelier d'un autre CO - avec environ 10 à 12 élèves (sauf dans la classe-atelier où seuls 2 élèves étaient présents) - dans deux cas, les enseignantes et enseignants étaient également présents et ont pris part aux échanges
Participation à une soirée parents/élèves/école autour du sujet de l'absentéisme	- Participation à une soirée adressée aux élèves (et leurs parents) d'une classe de 11 ^e CT où l'absentéisme est très marqué, organisée par un membre de l'équipe décanale, la maîtresse/le maître de classe, le/la psychologue et la conseillère sociale/le conseiller social. En tout, 4 élèves sur les 10 de la classe étaient présents (dont 3 avec leurs mères et 1 avec son père). - Présentation par le membre de l'équipe décanale de la situation du nombre d'heures d'absences dans la classe et leur évolution. - Présentation du SRED de l'étude et invitation à y participer. - La soirée s'est poursuivie sans nous (discussion et repas canadien). - Par la suite, aucun parent ou élève ne s'est manifesté pour un entretien.

D'autres analyses ont aussi permis d'explorer les relations entre différentes variables. Des analyses bivariées (relation entre deux variables) et des tests de significativité ont servi à déterminer si les différences observées entre plusieurs groupes sont significatives ou non (p. ex. test du khi-deux). Les régressions ont également été utilisées afin d'analyser la relation (ou l'absence de relation) entre plusieurs variables dites « explicatives » (p. ex. sociodémographiques ou scolaires) et une variable dépendante (p. ex. l'intensité ou le type d'absentéisme). Cela permet d'estimer l'influence de chacune des variables, toutes choses étant égales par ailleurs, c'est-à-dire en contrôlant l'influence de chaque variable simultanément (Field, 2009).

Finalement, afin d'identifier différents « types » d'absentéisme, l'analyse de séquences a été utilisée à l'aide du logiciel R (R Core Team, 2020). Cette analyse permet de traiter des données statistiques longitudinales (dans notre cas, les absences des élèves au cours d'une année scolaire), de décrire des trajectoires individuelles, d'identifier des régularités et de construire des typologies de séquences (Gabadinho et al., 2011). Ceci est réalisé à l'aide de la méthode de classification ascendante hiérarchique, qui permet de regrouper les séquences en un certain nombre de groupes en fonction de leur proximité.²⁰

Ces analyses statistiques ont été menées tout au long du processus de recherche, à mesure que l'enquête progressait et que la compréhension du phénomène étudié s'enrichissait de nouvelles observations, questions et hypothèses, largement issues des données qualitatives.

Les analyses qualitatives ont porté sur un large corpus de données discursives. L'ensemble des entretiens individuels et collectifs ont été intégralement transcrits et complétés de notes d'observation (réalisées dans les focus groups notamment), puis analysés à l'aide du logiciel NVivo. Ce logiciel d'analyse qualitative permet de centraliser l'ensemble des données, puis d'en coder de façon systématique les unités de sens (une ou plusieurs phrases se rapportant à un aspect particulier du discours, p. ex. un argument, une observation générale, une situation particulière). Ainsi, le codage consiste en un découpage du discours par thème ou idée, selon des catégories prédéfinies (p. ex. les causes des absences), affinées à mesure qu'émergent de nouvelles catégories (dites « émiques », soit p. ex. la peur des évaluations comme une cause parmi d'autres des absences). Une fois le corpus codé, l'outil permet d'identifier les autrices et les auteurs des fragments discursifs (p. ex. élève, enseignant, infirmière) et de contextualiser le propos en le rapportant à son contexte (p. ex. idée spontanée vs confirmation d'une réponse suggérée par l'enquêtrice).

Une fois l'ensemble du codage réalisé, l'analyse thématique de chaque code consiste à identifier des régularités dans les propos de différentes personnes (p. ex. Braun & Clarke, 2006). Elle permet aussi de repérer des contradictions ou les points de vue discordants sur l'un ou l'autre aspect de la problématique considérée, avec pour conséquence possible un recodage plus précis (démarche de codage itératif). L'analyse thématique permet surtout d'accéder à des points de vue et à des vécus complexes, multiples, et d'enrichir la compréhension de l'absentéisme en mettant en résonance les propos de différents acteurs et actrices. Par ailleurs, les idées ainsi examinées, fouillées et comparées sont confrontées de manière réursive aux questions et aux hypothèses énoncées en cours de recherche, permettant de les reformuler, de les préciser, de les confirmer ou de les rejeter au fil de l'analyse, pour aboutir à une compréhension fine et solide des différentes facettes du phénomène étudié.

Cette analyse thématique a été complétée par une analyse au cas par cas des récits d'absentéisme effectués par les élèves interviewés, dans certains cas enrichis des points de vue de l'un ou l'autre de leurs parents. Il s'est alors agi de considérer leurs discours non pas en écho avec des propos similaires d'autres personnes, mais de les comprendre dans leur singularité sociale, donnant à voir comment se construit un rapport à l'école, comment émergent des pratiques absentéistes et comment ces dispositions s'inscrivent dans une trajectoire individuelle avec des propensions relativement stabilisées à être et à agir dans le monde, ici scolaire en particulier (Giraud et al., 2014). La dimension processuelle de l'absentéisme a pu être ainsi largement analysée, de même que l'enchevêtrement de ses multiples causes dans une trajectoire individuelle. Les résultats de ces analyses sont présentés sous forme de portraits d'élèves dans les *Encadrés 10 à 14 et 23*, qui résument les parcours de jeunes rencontrés dans cette étude et qui ont été choisis à la fois pour leur caractère particulièrement illustratif de l'une ou l'autre facette du phénomène et pour donner un aperçu narratif de la diversité des situations d'absentéisme.

²⁰ <https://larmarange.github.io/analyse-R/analyse-de-sequences.html>.

Comme évoqué précédemment, les analyses quantitatives et qualitatives ont été menées de concert. Cela a permis d'approfondir la connaissance de l'absentéisme scolaire de différentes manières.

- Les données se complètent et répondent à des questions de recherche différentes. Par exemple, les données Memo ne disent rien du vécu ou des causes de l'absentéisme. Inversement, les entretiens réalisés ne permettent pas de quantifier l'ampleur du temps d'enseignement perdu.
- En suscitant de nouvelles questions de recherches ou des hypothèses, par exemple quant à l'impact des absences lors des premières semaines après la rentrée sur le reste de l'année scolaire. Cette question, émise par un doyen lors d'un focus group, a pu être traitée statistiquement sur la base des données Memo.
- En vérifiant statistiquement des observations qualitatives rapportées par différentes actrices et acteurs, par exemple à la prévalence de l'absentéisme dans certaines filières, ou en rejetant des hypothèses, par exemple quant à l'impact de la densité de la population scolaire sur l'absentéisme dans un établissement.
- En examinant plus finement les mécanismes et les processus sous-jacents à des relations statistiquement significatives entre des variables, par exemple entre absentéisme et échec scolaire.

2.3 Précautions et limites des données

Cette étude a donné lieu à la constitution d'un corpus de données nombreuses et riches, permettant de traiter les questions de recherche de manière approfondie en croisant différents points de vue, en comparant des discours et des observations, en observant des régularités, en repérant des spécificités, en triangulant différents types d'observations, etc. Comme toute recherche, l'étude réalisée comporte des limites méthodologiques ; l'interprétation des résultats doit donc faire appel à la nuance et à certaines précautions.

Concernant les données statistiques portant sur les absences, plusieurs limites et biais possibles de la base de données doivent être signalés. En préambule, rappelons qu'il s'agit de données administratives, non pensées pour l'exploitation à des fins de recherches scientifiques. De plus, il n'y a à ce jour pas d'harmonisation des pratiques de renseignement des absences dans Memo, l'outil étant utilisé de diverses manières dans les 19 CO (p. ex. sur les motifs d'absences remontés, le degré de détail des motifs) (cf. section 2.2.1 et *Encadré 1* ci-avant), avec différentes personnes aux fonctions et statuts divers qui notent les absences²¹. Les entretiens exploratoires et le sondage réalisé auprès des directions de CO ont révélé qu'il arrive que des absences ne soient pas renseignées (oubli) ou mises à jour (le choix du motif d'absence pouvant prêter à confusion). D'autres types d'erreur de renseignement ont été constatées et des mesures prises pour en limiter les biais. Ainsi, des absences enregistrées sur des jours fériés ou des vacances n'ont pas été considérées dans l'analyse. De même, les absences d'élèves scolarisés seulement une partie de l'année et donc pour lesquels le relevé d'absences serait incomplet (élèves qui étaient inscrits au 31.12.2021, mais qui sont arrivés tardivement dans l'année scolaire²² et/ou qui auraient quitté le CO avant la fin de l'année scolaire) ont été également exclues.

Une seconde limite concerne certaines analyses statistiques. Soulignons d'abord que les données issues de Memo et de la nBDS portent sur l'ensemble de la population des élèves du CO à Genève et non sur un échantillon, ce qui apporte une robustesse certaine aux données et permet de généraliser les observations. Cependant, les analyses statistiques réalisées comportent des limites : ainsi, les relations observées entre variables, bien que statistiquement significatives, ne peuvent pas toujours être interprétées de façon causale, le sens de la causalité (p. ex. est-ce que les absences causent l'échec scolaire ou ce dernier cause-t-il les absences ?) étant d'ailleurs souvent difficile à affirmer. Relevons tout de même que les résultats d'études longitudinales répondent en partie à cette question, indiquant que les absences seraient bien la cause des difficultés scolaires (cf. section 4.1). Sur ce point, l'apport des méthodes mixtes mérite d'être relevé. En effet, les données issues des entretiens

²¹ Selon les résultats du sondage auprès des CO, dans certains établissements seuls les enseignantes et enseignants renseignent les absences, alors que dans d'autres établissements d'autres professionnels (y c. équipe MPS) sont habilités à y entrer des informations. Les remplaçants et remplaçantes doivent *a priori* transmettre les absences au secrétariat qui se charge de renseigner Memo.

²² Cela concerne plus spécifiquement les élèves de l'Accueil.

permettent de fonder des hypothèses explicatives quant aux relations statistiques établies et de leur donner une assise empirique solide, tout en nuancant des résultats ou en ouvrant à d'autres interprétations possibles.

Plusieurs limites doivent également être signalées concernant les données qualitatives. Tout d'abord, les informations recueillies consistent en des discours sur des pratiques et non en des pratiques elles-mêmes (rendues accessibles *in situ* par de l'observation). Cette limite, que l'on retrouve dans la plupart des études en sciences sociales et sciences de l'éducation, appelle à une certaine prudence dans l'analyse et l'interprétation des pratiques rapportées (p. ex. ce que font les élèves durant leurs absences, comment l'école prend en charge ces situations) et des implicites dans les discours, gardant en tête que ces derniers ne reflètent pas de manière directe le « réel de référence » (Olivier de Sardan, 2008) et laissent probablement dans l'ombre certains aspects du phénomène, les minimisent ou au contraire les amplifient, voire en donnent une vision déformée. Le croisement de différents discours ou principe de triangulation (vérifiant des observations en recoupant différentes sources) et, bien sûr, une rigueur méthodologique dans le traitement des données, dans l'analyse et dans l'écriture, permettent d'éviter des interprétations abusives. Par ailleurs, la richesse des propos des personnes rencontrées tout au long de cette étude, reflétant non seulement leurs pratiques (certes de manière imparfaite) mais aussi la façon dont ils et elles les vivent, les évaluent, les expliquent voire les légitiment, justifie largement le choix de s'appuyer sur des données discursives.

Par ailleurs, certaines difficultés inhérentes au phénomène étudié n'ont pas pu être surmontées, laissant dans l'ombre des populations et des pratiques qu'il aurait été souhaitable de pouvoir considérer pour appréhender l'absentéisme de façon plus complète. Le faible nombre de membres du corps enseignant interrogés (deux ont pris part aux entretiens exploratoires individuels, et un a participé à un focus group), ne permet pas de traiter de façon approfondie l'expérience et le point de vue de ces actrices et acteurs qui constituent le premier maillon dans la chaîne de repérage des absences. Cette limite s'explique par l'approche choisie. Comme annoncé dans les objectifs, il s'agissait d'une part de donner la parole en particulier aux élèves, et d'autre part de se focaliser tout particulièrement sur les acteurs et actrices amenées à prendre en charge les situations repérées, soit les doyens et équipes MPS. De plus, des choix méthodologiques liés à l'allocation des ressources pour la collecte de données ont été opérés. En effet, entrer en contact avec des élèves absentéistes s'est avéré complexe (voir ci-après). Face à cette priorité, le choix de questionner les directions d'établissement et autres professionnelles et professionnels de l'école et en dehors permettait à la fois de couvrir le vaste champ des personnes impliquées et de maximiser les opportunités d'entrer en contact avec des élèves (comme mentionné dans plusieurs entretiens exploratoires, en cas d'absences le lien est surtout maintenu par les doyens et non par les enseignants), tout en accédant aussi au point de vue de membres du corps enseignant (les doyens sont également enseignants).

Plus globalement, le fait que cette étude ne traite pas l'ensemble des points de vue s'explique en partie par le principe de volontariat à participer à la recherche. Ainsi, les établissements qui ont accueilli les focus groups et ont aidé au recrutement d'élèves et de familles sont sans doute particulièrement sensibles à cette problématique²³ et, par hypothèse, pourraient être ceux qui cherchent le plus à y répondre. Le fait que ces établissements ne soient pas représentatifs des 19 CO genevois n'invalide cependant pas les données qui y sont recueillies, et celles-ci s'avèrent d'ailleurs particulièrement pertinentes pour identifier des « bonnes pratiques » dans les réponses apportées par les professionnelles et professionnels. En outre, la préoccupation qui caractérise les six CO ayant participé à l'étude se traduit, sur le terrain, par différentes manières d'aborder et de traiter les situations d'absentéisme. Si le panorama réalisé n'est pas exhaustif de tout ce qu'il se fait dans les écoles, il en donne à voir un aperçu global et relativement complet. Notons aussi que pour plusieurs thématiques traitées dans cette recherche (p. ex. les causes de l'absentéisme, la diversité de ses définitions), le principe de « saturation du terrain » (à savoir que de nouvelles prises d'informations qualitatives n'apportent pas d'éléments de connaissance nouveaux) est respecté (Olivier de Sardan, 2008). D'autres thématiques, au contraire, auraient mérité davantage d'étayage empirique, invitant à considérer certaines hypothèses avec prudence car fondées sur trop peu de données. C'est par exemple le cas pour le point de vue des familles, qu'il aurait été souhaitable de creuser et dont la connaissance, à l'issue de cette recherche, n'est malheureusement qu'exploratoire.

La raison de cette limite tient à la difficulté de recruter suffisamment d'élèves et de parents pour des entretiens. Contrairement aux professionnelles et aux professionnels, ces populations ont été difficiles

²³ Notons toutefois que les analyses quantitatives réalisées sur les absences des élèves montrent que ces établissements ne sont pas davantage touchés par l'absentéisme (cf. chapitre 3).

à approcher et à convaincre de témoigner – leurs refus et évitements à l'égard de la recherche reflétant l'essence même du phénomène étudié (une attitude de fuite de l'école). Recourir aux professionnelles et professionnels pour entrer en contact avec des élèves et des parents a toutefois permis d'en rencontrer un certain nombre. Mais cette stratégie présente deux principales faiblesses : d'une part, celles et ceux qui refusent tout contact avec l'institution scolaire n'ont pas pu être approchés par ce biais ; d'autre part, il est possible que certains jeunes et certaines familles correspondant aux critères de cette étude n'aient pas été identifiés par ces intermédiaires comme participants potentiels, par exemple selon leurs représentations de l'absentéisme et leurs difficultés à en repérer certains types.

Plus globalement et concernant les perspectives des élèves et des familles, les témoignages recueillis ne sont pas généralisables à l'ensemble de la population, pas plus qu'ils n'illustrent la totalité des vécus et des problématiques possibles d'absentéisme. Cela tient aux limites du dispositif méthodologique, mais aussi à la complexité, à la diversité et au caractère processuel (et donc jamais figé) du phénomène, par ailleurs maintes fois rappelés par les professionnelles et les professionnels qui insistent sur le caractère particulier de chaque situation. Il convient alors de contextualiser les observations et les interprétations réalisées, ainsi que parfois de les relativiser en rappelant les autres lectures qu'il serait possible de faire de ces données. Malgré ces limites, la cohérence concernant certains aspects de ces témoignages, la répétition par différentes personnes et dans différentes circonstances, de certains enjeux, de thématiques et de motifs discursifs, autorisent de valider des conclusions quant à plusieurs dimensions de l'absentéisme (p. ex. l'importance de la relation aux adultes).

Il faut enfin souligner que globalement, les résultats de cette recherche concordent assez largement avec ceux produits sur l'absentéisme dans d'autres études ailleurs en Suisse et à l'échelle internationale, ainsi que dans d'autres recherches du SRED sur des thématiques proches (climat scolaire, transitions, échec scolaire). Cette concordance avec d'autres études est aussi valable pour de nombreux résultats issus des analyses statistiques. Certaines de ces dernières ont d'ailleurs pu être répétées sur plusieurs années, permettant de renforcer encore la validité des résultats produits. Cette dernière s'appuie aussi, *in fine*, sur un effort de transparence dans les procédés de production des données, dans leur traitement et dans les analyses.

3. De la fréquentation irrégulière de l'école à l'absentéisme : état des lieux à Genève

Points essentiels à retenir :

- Les différentes perspectives mobilisées dans ce chapitre pour définir l'absentéisme (littérature scientifique, cadre légal et réglementaire à Genève, et représentations des actrices et acteurs de l'école) révèlent une hétérogénéité de représentations et de définitions.
- Au-delà de la notion du « trop d'absences » et de leur dimension chronique, il n'existe pas dans le canton de Genève de définition officielle et/ou de représentation partagée de ce phénomène, ni un taux d'absences à partir duquel l'on puisse parler d'« absentéisme ».
- De plus, le processus de recensement des absences et d'alerte concernant les situations jugées préoccupantes par l'école repose sur l'action coordonnée de nombreuses personnes et sur des outils présentant plusieurs limites (le système informatique de gestion des absences « Memo » et le carnet de l'élève).
- Du point de vue de la littérature scientifique, les absences des élèves, qu'elles soient excusées ou non, peuvent être conceptualisées comme un « temps d'enseignement perdu » pendant lequel les élèves sont privés d'opportunités d'apprentissage.
- Selon cette approche, le temps d'enseignement perdu moyen à l'échelle du canton était de 6.6% en 2022-23, soit 82 périodes manquées en moyenne ou l'équivalent d'environ 2,5 semaines manquées sur les 38 semaines de cours que compte l'année scolaire.
- Des différences sont constatées principalement en fonction des caractéristiques scolaires des élèves : une gradation existe entre les filières dans lesquelles les élèves se trouvent, ainsi que leur année de scolarité, et leurs difficultés scolaires antérieures.

À partir de quand et sous quelles conditions le fait de manquer l'école relève-t-il d'une fréquentation scolaire problématique, catégorisé par les acteurs et actrices comme de l'absentéisme ? Ce chapitre répond à cette question en croisant différentes perspectives. D'un point de vue conceptuel, la revue de la littérature (section 3.1) permet de recenser les catégories à partir desquelles nous pensons la fréquentation et les absences scolaires, ainsi que de préciser l'état des connaissances scientifiques en la matière. La section suivante (3.2) se penche sur ses aspects légaux et réglementaires dans le contexte genevois. Ce cadre se traduit dans des représentations diverses de l'absentéisme chez les actrices et acteurs dans les écoles genevoises (section 3.3), mais qui partagent une perception commune : un « trop d'absences ». Les pratiques de contrôle de la fréquentation scolaire et de repérage de l'absentéisme à Genève sont examinées au point suivant (section 3.4). Enfin, nous proposons d'objectiver les absences et l'assiduité scolaire de façon chiffrée et d'examiner son évolution dans le temps (section 3.5).

3.1 Revue de la littérature

La littérature scientifique apporte un premier constat : il n'existe pas de définition commune de ce qu'est une fréquentation scolaire problématique, ni en Suisse avec ses multiples systèmes de formation, ni à l'échelle internationale. Les nombreuses définitions recensées s'appuient sur des aspects à la fois quantitatifs (il y a absentéisme à partir du dépassement d'un certain seuil d'absences, ou d'un certain nombre d'événements sur une période donnée) et qualitatifs (relatifs à la nature des absences). Ces propriétés seront abordées l'une après l'autre dans cette section. Nous verrons ainsi que l'absentéisme désigne différentes formes de fréquentation scolaire irrégulière, qui s'inscrivent sur un continuum et posent la question de l'engagement de l'élève à l'école. Enfin, de nombreuses recherches ont cherché à déterminer un taux à partir duquel les absences deviennent problématiques.

3.1.1 Des absences qui font problème

Alors que la notion d'absence renvoie à un fait neutre et objectivable, l'absentéisme porte une indubitable connotation négative et s'avère moins aisément définissable. Il faut rappeler que l'assiduité scolaire ne constitue pas un comportement spontané des élèves et, comme l'illustrent notamment les exemples français (Douat, 2007) et anglais (Carlen et al., 1994, cités par Blaya et Hayden, 2003), cette norme, qui est le pendant de l'obligation scolaire, a fait l'objet de résistances dès son instauration (fin du XIX^e siècle). Pourtant, l'émergence de la problématique de la fréquentation scolaire sous l'angle de l'absentéisme est relativement récente. En France, elle s'est imposée comme « problème public » depuis les années 1990 (Douat, 2007), dans un contexte de forte préoccupation pour différentes formes de déviance juvénile, avec les « jeunes délinquants » et les « jeunes décrocheurs » comme figures repoussoirs (Becquemin et al., 2012). Au Royaume-Uni, le ministère de l'éducation invoque aussi les liens entre absentéisme (« *truancy* ») et criminalité pour appeler à lutter contre ce phénomène, alors qu'un audit national appelle à réduire le taux d'absences totales à l'horizon 2008 (Attwood & Croll, 2006). Au cours des dernières années, cette problématique a suscité de nombreuses recherches à l'échelle internationale et dans des champs disciplinaires variés (sciences sociales, psychologie, médecine, sciences criminelles), devenant un objet d'attention politique et académique (y compris en Suisse, voir Stamm, 2006) au même titre que d'autres phénomènes – échec scolaire, violences à l'école ou décrochage scolaire (Esterle-Hedibel, 2006).

3.1.2 Différentes formes d'absences problématiques

L'absentéisme décrit différentes formes d'absences problématiques, se référant à plusieurs critères mobilisés dans la littérature (Cristofoli, 2015), de nature quantitative et/ou qualitative. Le volume et la régularité des absences permettent ainsi de distinguer l'absentéisme chronique (persistant, massif ou continu) d'un absentéisme plus occasionnel, mais sans qu'il n'existe de véritable consensus sur ces définitions (cf. *Annexe 3*). Relevons que d'un point de vue méthodologique, la plupart des approches scientifiques (mais aussi des administrations publiques) considèrent les absences recensées par les écoles. Certaines études, notamment en Suisse (Stamm, 2007), font cependant le choix de se baser sur les absences auto-rapportées par les élèves (voir aussi Attwood & Croll, 2006 ; Birioukov, 2015 ; Blaya, 2009 ; OCDE, 2014), avec une définition plus restrictive des absences (avoir intentionnellement manqué l'école).

L'absentéisme se distingue aussi par des aspects qualitatifs. Plusieurs approches différencient les absences selon qu'elles sont excusées ou non par les parents (Gottfried, 2009 ; Henderson & Fantuzzo, 2023), mais plusieurs auteurs questionnent cette distinction, soutenant que toute absence implique une perte d'opportunités d'apprentissage (Kearney et al., 2019 ; Klein et al., 2022) (pour une discussion plus approfondie de ce débat, cf. *Encadré 9*). Certains auteurs mettent aussi l'accent sur les causes des absences telles que formulées par les acteurs (ce qui renvoie au registre de la justification (Thevenot, 1996)), qualifiant des pratiques d'« absentéisme par défaut de motivation », « de respiration », « par nécessité économique » ou encore « de confort ». Enfin, l'intentionnalité est aussi considérée, selon que les absences sont plutôt associées à l'élève seul (p. ex. « par défaut de motivation ») ou qu'elles résultent aussi, voire surtout, de décisions institutionnelles (« absentéisme contraint ») ou de pratiques parentales (absentéisme connu des parents). Ces formes posent donc la question de l'agir, selon que le retrait de l'école est plus ou moins choisi ou subi par l'élève²⁴ et selon qu'il est le fait de l'élève seul ou le produit de plusieurs acteurs.

Ces définitions font écho à la catégorisation proposée par Heyne et al. (2018) sur la base d'une large revue de la littérature anglo-saxonne. Ces auteurs distinguent quatre types de problématiques de fréquentation scolaire, qu'il est possible de modéliser sur deux axes, l'un individuel, l'autre contextuel (*Fig. 4*).

²⁴ À cet égard, Balfanz et Byrnes (2012) distinguent trois cas de figure qui, dans les faits, s'avèrent souvent imbriqués : les élèves qui ne peuvent pas se rendre à l'école, les élèves qui ne veulent pas le faire, enfin celles et ceux qui préfèrent ne pas y aller.

Figure 4. Types de problématiques de fréquentation scolaire

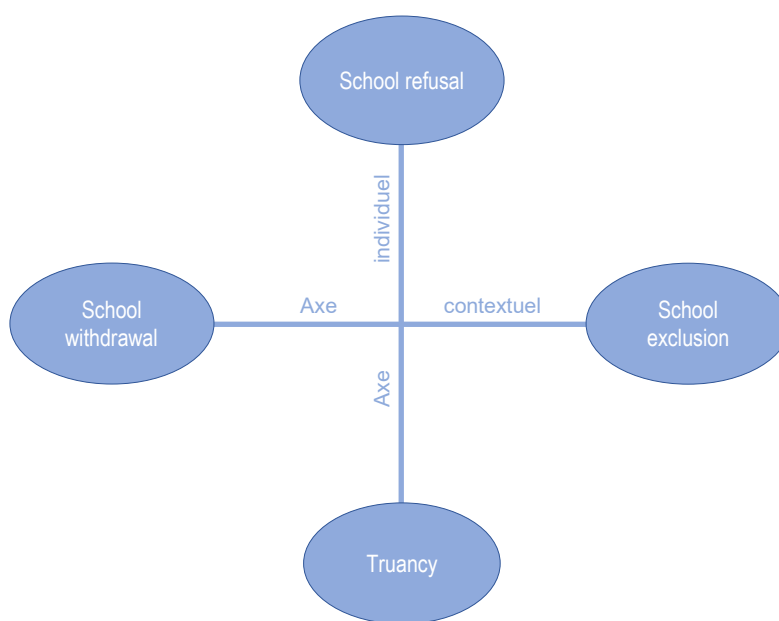


Figure adaptée de : Heyne et al., 2018 ; Karlberg et al., 2020 ; Kearney et al., 2019 ; Kearney & González, 2022.

L'axe individuel désigne des absences causées par l'élève. Le refus scolaire ou « *school refusal* » se caractérise par une aversion ou une opposition à l'école, accompagné de difficultés émotionnelles (peur, crises, angoisse, « phobie ») avec, souvent, des parents au courant des absences (qu'ils essaient de contenir mais sans succès). Le rôle parental distingue donc ce premier type du second, « *truancy* », soit le fait pour l'élève de manquer les cours, en cachette des parents, souvent pour être dehors (mais parfois aussi à la maison) à savoir hors de l'espace scolaire. À cet axe individuel répond un axe contextuel mettant l'accent sur le rôle de l'école et de la famille. D'une part, le « *school withdrawal* » caractérise des absences connues des parents, qui tantôt les souhaitent (retiennent délibérément l'enfant de l'école), tantôt les tolèrent ou les couvrent (laisser-faire, inaction) pour diverses raisons familiales (prendre soin, tenir compagnie, réduire l'anxiété du parent/proche, s'occuper des autres enfants), scolaires (protéger des « risques », harcèlement, cacher des choses, se venger d'enseignants, peu de valeur accordée par les parents à l'école) ou encore économiques (travail des enfants, aider l'entreprise familiale, etc.). D'autre part, certaines absences sont, selon ces auteurs, directement provoquées par l'école (« *school exclusion* »), qui renvoie les élèves²⁵ de façon justifiée (exclusions réglementaires, notamment en cas d'infractions graves aux règles) ou non (exclusions non réglementaires, pas transparentes, injustes, par commodité). Ce dernier cas peut aussi concerner les situations où l'école ne peut pas répondre aux besoins spécifiques d'un élève et lui demande de rester à la maison (forme de discrimination)²⁶ (Heyne et al., 2018).

Alors que ces catégories sont utiles pour mettre en évidence le caractère multiforme des problématiques de fréquentation scolaire, elles tendent à enfermer ce qu'elles prétendent décrire dans un registre explicatif (des causes) et un récit (l'absentéisme comme un comportement de l'élève ou d'autres acteurs également) univoques. Heyne et al. (2018) estiment que dans 83% à 95% des cas, il serait possible de distinguer entre « *truancy* », « *school refusal* », « *school exclusion* » ou « *school withdrawal* », mais plusieurs auteurs plaident pour abandonner ces distinctions. Ils et elles invoquent de fréquents chevauchements de différentes caractéristiques présentes en même temps ou à plusieurs moments dans le temps, ainsi que de la difficulté à identifier un type/trait prédominant chez un élève (Lyon & Cotler, 2007). Comment qualifier celui qui s'absente secrètement pour éviter des situations d'évaluation et qui ne trouve pas de sens dans les apprentissages dispensés à l'école ? Pour Kearney (2008a, 2008b), accoler une définition ou une étiquette ne permet pas de rendre compte de façon suffisamment

²⁵ Voir également Blaya et Hayden (2003).

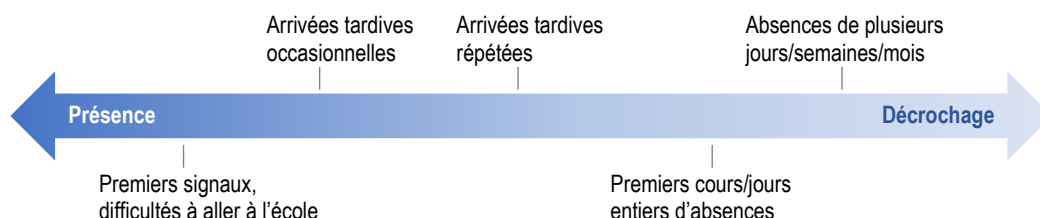
²⁶ N.B. Les exclusions légales ne rentrent pas dans cette catégorie, même si elles sont questionnables puisqu'elles concernent plus souvent des groupes d'élèves de minorités ou défavorisés et peuvent mener au décrochage (Heyne et al., 2018).

complète et fluide des populations et de leurs problématiques de fréquentation scolaire. Dans la lignée de ces auteurs, nous proposons de considérer les absences non pas sous la forme de différentes catégories exclusives et oppositionnelles, mais sur un continuum.

3.1.3 Un continuum de la fréquentation scolaire qui pose la question de l'engagement

Des auteurs tels que Kearney et al. (2019) et Kearney et Gonzalvez (2022) plaident pour penser l'absentéisme sous l'angle de différents degrés de sévérité des problématiques de fréquentation scolaire. Ces auteurs nomment « *school attendance problems* » un ensemble de pratiques qui comprend : les arrivées tardives occasionnelles, les arrivées tardives répétées, les premiers signaux et difficultés de se rendre à l'école (p. ex. des réveils matinaux tardifs), les cours manqués occasionnellement, les absences de plusieurs jours, etc. Ils inscrivent ainsi des pratiques qui, prises seules, peuvent sembler peu problématiques, sur un continuum pouvant (mais pas toujours) mener jusqu'au décrochage scolaire (Fig. 5).

Figure 5. Un continuum de fréquentation scolaire



D'autres auteurs invitent à examiner ces problèmes sur le temps long (plusieurs années) à travers des trajectoires d'absence. Dräger et al. (2024) identifient ainsi cinq trajectoires sur la base d'une analyse des trajectoires des élèves anglais : (1) « absences systématiquement faibles », (2) « absences autorisées systématiquement modérées », (3) « absences non autorisées en augmentation modérée », (4) « absences non autorisées en forte augmentation », et (5) « absences autorisées en forte augmentation ».

Cette perspective invite à se pencher sur des pratiques pouvant être vues *a priori* comme anodines pour y déceler des prémisses d'une fréquentation scolaire problématique. Elle permet de considérer à la fois le fait de se rendre physiquement à l'école d'une part, et l'engagement scolaire dans ses dimensions comportementale, émotionnelle et cognitive d'autre part (Fredricks et al., 2004). Dans cette approche, un manque d'assiduité scolaire s'inscrit donc, au-delà de ses causes et de ses formes, dans un processus qui se déploie dans un temps long. Les propos de Blaya et Hayden (2003, p. 27) précisent cette approche :

L'absentéisme peut prendre la forme particulière du retard, retard pendant lequel les élèves traînent devant le collège, discutent avec les copains, finissent de fumer leur cigarette et « font traîner » afin de ne pas assister aux cours. On retrouve cette forme d'absentéisme dans la recherche de Choquet et Ledoux sur la santé des adolescents (1994), forme prise en compte par l'administration elle-même, qui recense les retards en même temps que les absences. Ce type d'absentéisme parfois précurseur d'un absentéisme plus régulier traduit un manque de motivation et une démobilisation partielle de la part des élèves, mais aussi des enseignants parfois qui se sentent impuissants et ont du mal à faire rentrer les élèves en cours à la fin des temps de récréation, comme nous l'expliquait une conseillère principale d'éducation.

La fréquentation scolaire deviendrait ainsi problématique dès un volume faible d'absences et serait à comprendre dans une perspective plus large de démobilisation ou de déshabitude de l'école. Les notions de « décrochage invisible », « décrochage de l'intérieur » (Makarova & Herzog, 2013 et Sultana, 2006, cités par Teuscher & Makarova, 2018, p. 124) ou de « décrochage cognitif » (Bautier, 2003) décrivent la situation d'élèves physiquement présents mais qui, mentalement, prennent progressivement leurs distances avec l'institution. Ces élèves adoptent alors « une conduite de retrait qui résulte d'un sentiment de non-intégration à l'école, de ne pas avoir prise sur ce qui s'y passe et s'y décide, et du désinvestissement qui s'ensuit, bref de ce qu'on pourrait appeler un "sentiment d'aliénation" » qui s'avère directement prédictif des absences (Galand, 2004, p. 126). Ces notions

permettent d'aller au-delà d'une approche dichotomique de la fréquentation scolaire selon laquelle certains élèves seraient absentéistes (car trop souvent absents) et d'autres non (car présents en classe), pour considérer plus largement différents degrés et formes d'engagement scolaire (Bernárdez-Gomez et al., 2022 ; Fredricks et al., 2004).

La présente étude s'inscrit dans la suite d'autres travaux du SRED, qui retiennent une définition plus restrictive du décrochage, définissant celui-ci à partir du moment où l'élève n'est plus formellement inscrit dans une formation avant d'avoir obtenu un premier diplôme de l'ESII (Cecchini, Scalabrini, et al., 2023 ; SRED, 2024b). Elle en affine l'approche en s'intéressant aux élèves qui n'ont pas connu une rupture administrative avec l'école mais qui, pourtant, la fréquentent de façon irrégulière et/ou insuffisante. Les défis méthodologiques que posent l'ambition de nuancer davantage cette approche en examinant les dimensions d'engagement cognitif, social et affectif à l'école, sont toutefois nombreux. Tout en ayant conscience que les rouages de l'assiduité et du décrochage scolaire s'avèrent plus complexes que ne le laissent entrevoir la présence ou l'absence physique à l'école, cette étude fait donc le choix de se limiter à cette dernière dimension. D'un point de vue conceptuel, les dimensions d'engagement sont cependant considérées comme faisant partie intégrante du processus analysé.

3.1.4 Quels taux pour définir l'absentéisme ?

Cette revue de la littérature laisse encore ouverte la question quantitative : considérant la fréquentation scolaire sur un continuum, peut-on établir un volume à partir duquel les absences deviendraient problématiques ? Différents nombres ou taux d'absences peuvent être recensés dans la littérature (cf. Annexe 3). Ainsi, dans plusieurs publications françaises, le taux d'absentéisme « correspond au rapport, un mois donné, du nombre d'élèves absents de façon non justifiée quatre demi-journées par mois ou plus sur l'effectif total » (Cristofoli, 2024). Ce seuil est en réalité davantage légal ou administratif que scientifique : au-delà, selon la loi française sur l'assiduité scolaire, les absences doivent être justifiées sous peine de faire l'objet d'un signalement à l'inspection académique (Blaya, 2009). Selon cette définition, la part des élèves qualifiés d'absentéistes correspond à la proportion de celles et ceux qui dépassent un seuil de 12% d'absences non justifiées sur un mois donné.²⁷ Un seuil bien plus bas, mais sur une période plus longue, est utilisé dans d'autres contextes nationaux. Par exemple, une étude en Suède (Karlberg et al., 2020) portant sur les absences non excusées fixe à 2% d'absences non excusées, soit environ 4 jours sur l'année, le seuil pour qualifier des absences de « problématiques ».

Les seuils peuvent être multipliés pour une analyse plus détaillée du phénomène. Sur la base d'une auto-évaluation par les élèves, Blaya (2009) distingue, sur une période de trois mois, les élèves non absents (0 absences non justifiées, soit 64% des répondants), les absentéistes occasionnels (1 à 5 absences, équivalant à un taux d'absence de 1% environ, soit 29% des répondants), les absentéistes réguliers (totalisant 6 à 10 absences, équivalant à un taux d'absence non excusée de 2% environ, soit 5% des répondants), et enfin les absentéistes fréquents (dépassant 10 absences non justifiées, équivalant à plus de 2% d'absences non excusées, soit 2% des répondants). Ce dernier groupe fait écho à ce que Cristofoli (2025) considère comme de l'absentéisme « persistant » (un dépassement du seuil de 10 demi-journées d'absences non justifiées). Toutefois, ces seuils sont peu comparables car fondés sur différentes échelles temporelles (un mois pour Cristofoli contre trois mois pour Blaya) et méthodes de recensement (pratiques recensées chez Cristofoli vs auto-rapportées chez Blaya).

Ces seuils sont calculés encore différemment dans d'autres contextes nationaux. L'Australie définit le niveau d'assiduité des élèves comme le pourcentage d'élèves avec plus de 90% de temps de présence à l'école sur l'année écoulée (ACARA, 2024)²⁸. En Irlande, l'*Annual Attendance Report* quantifie le nombre d'élèves absents 20 jours ou plus sur l'année scolaire (TESS, 2023), et en Angleterre, les élèves qui totalisent plus de 10% d'absences annuelles sont qualifiés d'absentéistes « persistants »²⁹. Aux USA, ce même seuil de 10% d'absences (excusées ou non) est utilisé pour qualifier l'absentéisme « chronique » (Balfanz, 2016 ; Balfanz & Byrnes, 2012 ; Gottfried, 2009).

D'autres études remettent en question la pertinence d'établir un seuil en termes d'impact scolaire. Kirksey (2019) cite les travaux de Gershenson, Jackowitz, et Brannegen (2017) ainsi que de Gershenson, McBean et Tran (2018). La première étude établit un effet linéaire des absences sur les résultats des élèves. La seconde, fondée sur des analyses de régression, montre que les résultats des

²⁷ Pour l'année, ce taux est la moyenne annuelle des moyennes mensuelles.

²⁸ *National Report on Schooling in Australia* 2022.

²⁹ <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/pupil-absence-in-schools-in-england>.

élèves aux tests standardisés sont affectés par chaque absence supplémentaire, quel que soit le nombre total d'absences.

En résumé, on peut retenir que ces seuils dépendent de différents facteurs : la manière dont l'absentéisme est conceptualisé (perte d'opportunité d'apprentissage vs perspective morale), des objectifs sous-jacents à la définition (réponse légale-administrative vs visées scientifiques), des données disponibles (données administratives vs données spécifiquement produites pour les besoins de l'enquête) et de la manière dont elles sont calculées (méthodes de recensement, unité de mesure, échelle temporelle). En accord avec Kearney et Gonzalvez (2022), qui plaident pour une approche multidimensionnelle et non dichotomique de la fréquentation scolaire, notre étude fait le choix de ne pas retenir de seuil *a priori* mais d'explorer les données à Genève pour décrire finement les pratiques de non-fréquentation scolaire (cf. section 3.5). Dans un second temps, les liens des absences avec les parcours scolaires des élèves seront examinés (cf. chapitre 4).

3.2 Cadre législatif et réglementaire

L'absence est essentiellement définie comme un écart à l'obligation scolaire. Sauf motifs légitimes, les élèves doivent fréquenter régulièrement l'école où ils et elles sont inscrits et, de son côté, l'institution doit s'assurer qu'ils et elles le fassent. Ce cadre général, inscrit dans la LIP, vaut de l'école primaire à la fin de l'enseignement secondaire II, mais il s'avère particulièrement prégnant tant que les élèves sont mineurs. En effet, une fois majeurs, à 18 ans en Suisse, ils et elles ne sont plus soumises à l'obligation de formation (art. 37, LIP). Un nombre trop élevé d'absences non excusées les expose au risque de se voir refuser la participation aux épreuves de certification (art. 35 A REST), mais ces élèves ne sont plus légalement tenus de poursuivre leur formation. Soulignons que le passage à la majorité s'accompagne également d'un changement de rôle puisque les élèves majeurs « assument seuls tous les droits et obligations » (art. 17 al. 2 REST) relatifs à leur formation.

La fréquentation scolaire ne constitue pas une catégorie réglementaire ou juridique dans le contexte genevois, contrairement par exemple au cas français où elle est explicitement abordée sous l'angle de l'absentéisme³⁰. La loi sur l'instruction publique (LIP) et les règlements propres aux différents degrés d'enseignement (primaire, CO et secondaire II)³¹ en posent toutefois des prémisses normatives. L'obligation scolaire est inscrite dans la LIP (« La participation aux cours est obligatoire », art. 48 al.1), qui précise que les élèves doivent aussi respecter les « horaires établis » (art. 115, al.4), mais ne mentionne pas directement les absences et les sanctions en cas de non-respect de l'obligation scolaire. Seul un article portant sur une forme particulière d'absence y est mentionné : l'exclusion en cas de problèmes de comportement (art. 120). Les absences sont essentiellement définies dans les règlements des différents degrés d'enseignement : Règlement de l'enseignement primaire (REP), Règlement du cycle d'orientation (RCO) et Règlement de l'enseignement secondaire II et tertiaire B (REST). Les catégories d'absences, les rôles assignés, les procédures et les sanctions qui y sont décrits donnent à voir une certaine construction de la problématique par l'institution scolaire, ainsi que le cadre dans lequel les professionnelles et les professionnels doivent ou peuvent répondre aux absences des élèves et par lequel ils et elles légitiment leurs pratiques.

3.2.1 Les actrices et les acteurs

Les règlements identifient plusieurs acteurs et actrices impliqués dans la problématique de l'absentéisme et de son contrôle par l'école :

- L'élève est tenu de fréquenter son école et les cours à sa grille horaire (art. 20 REP, art 63 al. 1 RCO, art. 42 REST). En cas d'absence, il ou elle doit en justifier le motif en transmettant la demande d'excuse de ses parents, voire un certificat médical (art. 27 al. 4 REP, art. 65 al. 2 RCO, art. 42 al. 2 REST). L'élève est également tenu « de faire tout ce qui est en son pouvoir pour récupérer le retard scolaire lié à une absence » (art. 65 al. 7 RCO, art.42 al. 7 REST).

³⁰ Voir notamment sur le site officiel de l'administration française : [Assiduité scolaire et absentéisme | Service-Public.fr](https://www.service-public.fr/assiduite-scolaire-et-absenteeisme).

³¹ Concernant l'enseignement spécialisé, le règlement sur la pédagogie spécialisée (RPSpéc) ne traite pas de la question de la fréquentation scolaire.

- Les *parents* doivent « collaborer » à l'instruction et à l'éducation de leur enfant (art. 19 al. 3 REP, art. 13 RCO) et sont, dès lors, responsables de s'assurer qu'il ou elle fréquente bien l'école ou, du moins, qu'il ou elle reçoive une « instruction appropriée » (art. 19 al. 2 REP). Au sens réglementaire, les parents jouent un rôle de relais de l'institution en termes d'obligation scolaire : ils sont notamment tenus d'annoncer l'absence de leur enfant et doivent, dès son retour à l'école, préparer une demande d'excuse (art 27 al. 4 REP, art. 65 al. 2 RCO) ; les parents peuvent également faire des demandes de congés exceptionnels (art. 27 B REC, art. 66 RCO). En cas d'éloignement ou de sanctions disciplinaires, ils peuvent être sollicités par l'école pour collaborer (art. 20A et 38B REC, art. 62 et 71 RCO).
- Le *corps enseignant* (*enseignantes ou enseignants, maîtres ou maîtresses de classe*), en tant que « responsable du projet global de formation de l'élève » (art. 11 al. 3 REC) doit assurer le suivi au quotidien de la fréquentation scolaire de leurs élèves et doit en conserver « la trace » (article 64 RCO). Il revient également à la maîtresse ou au maître de classe d'« apprécier le motif invoqué pour excuser l'absence » (art. 65 al.3 RCO). En d'autres termes, il ou elle peut accepter ou refuser une excuse qui lui est présentée. Le corps enseignant est également compétent pour décider des « interventions pédagogiques » à la suite d'absences non excusées ou d'arrivées tardives. Au primaire, le corps enseignant se voit attribuer une fonction d'alerte : « Si, après deux jours d'absence, l'enseignant titulaire de classe n'a pas de nouvelles de l'élève, il doit prendre contact avec les parents et en informer la direction » (art. 27 al.3 REP).
- La *direction d'établissement* est chargée du contrôle de la fréquentation scolaire (qu'elle délègue aux enseignants) et de l'octroi de congés (art. 27 B REP, art. 64 et 65 RCO) ou de dispenses (art. 32 REP, art. 63 RCO). Elle peut, si besoin, rédiger un rapport d'infraction à l'obligation scolaire à l'attention de la direction générale (art. 32 A REP, art. 67A RCO) et prononcer différentes sanctions (cf. ci-après).
- Dans les cas d'infraction, la *direction générale* de l'enseignement obligatoire est compétente pour prononcer des amendes (art. 67A RCO) et des exclusions (art. 73 RCO).

3.2.2 Différentes définitions et catégories d'absences

Les règlements distinguent différents types d'absences avec une approche relativement transversale aux différents degrés d'enseignement. De façon générale, l'absence perturbe l'ordre scolaire (art. 20 REP, art 63 al. 1 RCO, art. 42 REST). L'absence au sens réglementaire se distingue des renvois (art. 38 B REP), des suspensions (art. 38 C REP, art. 75 RCO, art. 51 REST) et des éloignements momentanés de l'école (art. 20 A REP, art. 62 RCO). En d'autres termes, du point de vue des règlements, l'absence est un comportement de l'élève auquel l'école doit répondre et non une réponse de l'institution à son comportement (ou éventuellement au comportement d'autres élèves dans le cas de l'éloignement). L'absence renvoie également à une définition spatiale (l'élève est hors de la classe ou hors de l'école) et temporelle (durant le temps prévu à sa grille horaire). Elle se distingue des arrivées tardives (art. 29 al. 2 REP, art. 67 RCO, art. 46 REST), qui dérogent au devoir de ponctualité, et des absences de courte durée (art.28 REP) qui autorisent exceptionnellement les élèves du primaire à quitter l'école avant l'heure réglementaire. L'absence, pour sa part, est de plus longue durée, bien que cette dernière ne soit pas précisée dans les règlements.

Pour l'école, l'absence peut être reconnue comme légitime ou non – la distinction s'avère importante dans la mesure où quand les absences sont excusées, l'institution n'est pas formellement tenue responsable, alors qu'elle se doit de réagir face à des absences pour lesquelles aucune demande d'excuse des parents n'a été formulée. Il en découle aussi différentes réponses institutionnelles (prise en charge, sanction, etc.). Les motifs jugés « valables » pour justifier une absence (art. 27 REP, art. 65 RCO, art. 42 REST) sont transversaux aux degrés d'enseignement. Il s'agit de la maladie, de l'accident de l'élève, d'une obligation familiale (décès, mariage, maladie ou accident d'un membre de la famille) ou encore de « cas de force majeure ». Au CO et au secondaire II, une convocation officielle et un stage professionnel peuvent aussi être invoqués. Le caractère légitime ou non d'une absence dépend donc, en partie, de ce qui la motive : soit l'élève n'a pas pu se rendre à l'école en dépit de sa volonté de le faire (maladie, accident), soit il a été retenu par d'autres activités, que celles-ci concernent la formation (p. ex. stage) ou non (p. ex. mariage). Plus fondamentalement, cette légitimité dépend directement de sa reconnaissance par l'institution scolaire puisque dans tous les cas, l'absence doit être justifiée auprès de l'école et cette justification reconnue comme valable par le corps enseignant ou, le cas échéant, la direction. Par exemple, un élève absent pour maladie devra fournir un mot d'excuse ou, après trois jours, un certificat médical (art 27 al. 4 REP, art. 65 al. 2 RCO, art 42. al. 2 REST). Par ailleurs, d'autres cas de figure concernent des « congés », soit des absences demandées de façon exceptionnelle et

accordés par la direction, « après examen de son bien-fondé dans l'intérêt de l'élève et de l'institution » (RCO, art. 66 et 66, art. 42 al.4 REST)³², ainsi que les dispenses pour certaines leçons particulières prévues dans le REP (art. 32) et le RCO (art. 63, al. 1), aussi pour « des motifs reconnus et valables »³³.

La légitimité d'une absence est aussi liée à la temporalité dans laquelle elle est justifiée. Par principe, les absences prévisibles doivent faire l'objet d'une demande d'autorisation préalable (art. 27B REP, art. 65 al.4 RCO, art 42 al. 4 REST). Quant aux absences imprévues, elles doivent être immédiatement annoncées et, à son retour en classe, l'élève doit fournir une demande d'excuse écrite (art. 65 al.2 RCO) permettant de la justifier *a posteriori*. Relevons qu'une justification externe (certificat médical) peut être exigée (art. 27 al. 4 REP, art. 65 al. 6 RCO, art 42 al. 6 REST) selon la durée de l'absence (plus de trois jours), selon le moment où elle a eu lieu (absence à un examen) ou encore selon sa fréquence (à partir de la troisième absence à une évaluation annoncée). Ceci suggère que pour l'école, tous les temps scolaires ne sont pas égaux : le fait de ne pas se soumettre, par son absence, aux activités formelles de classement et de sélection des élèves (p. ex. lors d'évaluations, d'examens, etc.) apparaît comme davantage problématique pour l'institution (et requérant une légitimation externe) que l'absence à des temps moins décisifs en termes d'évaluation et d'orientation. Par ailleurs, si le corps médical s'avère une instance de légitimation reconnue par l'école, cette reconnaissance connaît certaines limites : l'institution ne reconnaît pas les certificats de durée illimitée et ceux-ci doivent être renouvelés chaque mois. De plus, les certificats concernant l'éducation physique dispensent l'élève de participer aux activités de gymnastique, mais celui-ci est tout de même tenu d'être présent dans l'école (art. 27A REP, art 65 B RCO). Au secondaire II, le règlement mentionne les certificats médicaux dits « de complaisance », indiquant que « lorsque les circonstances permettent raisonnablement de conclure que le certificat médical a été délivré à tort, la direction de l'établissement peut décider de considérer l'absence comme non excusée » (art. 43 al.3 REST).

3.2.3 Contrôle des absences et sanctions

Absences excusées et non excusées constituent donc deux notions centrales d'un point de vue réglementaire. Bien que cette distinction soit en principe claire, il convient de souligner que l'institution scolaire dispose de l'autorité pour considérer si une justification relève de l'une ou de l'autre de ces catégories : les élèves sont tenus de fournir des *demandes d'excuses*, assorties ou non de certificats médicaux, et les agents de l'institution (corps enseignant, direction) en apprécient la légitimité. Ainsi, le RCO précise que le maître ou la maîtresse de classe est libre d'« apprécier le motif » invoqué pour une absence (art. 65 al. 3 RCO) et qu'« une absence non motivée ou dont le motif n'est pas reconnu valable peut faire l'objet d'interventions pédagogiques et/ou d'une sanction » (art. 27 al. 5). Entendues comme des infractions à l'obligation scolaire, les absences non excusées et les arrivées tardives peuvent faire l'objet de sanctions. Ces dernières sont de différents types :

- **Scolaire** : une absence non excusée lors d'une évaluation entraîne la note de 1,0 (Art. 65A al. 3 RCO).
- **Disciplinaire** : les absences non excusées peuvent donner lieu « au prononcé d'une sanction disciplinaire » (Art. 65A al. 4 RCO), par exemple une exclusion, une activité d'intérêt général hors temps scolaire ou une retenue hors temps scolaire (Art. 72 RCO)³⁴.
- **Pédagogique** : les absences non excusées et les arrivées tardives peuvent conduire à une « intervention pédagogique » (Art. 65A et Art. 67 RCO), qui peut consister notamment en l'exécution d'un travail supplémentaire, l'observation dans le carnet de l'élève ou le renvoi d'une partie ou de tout le cours (Art. 70 RCO). Il est précisé que ces mesures peuvent être cumulées ou être accompagnées d'une sanction. Par ailleurs, en cas de renvoi, l'école assure la surveillance de l'élève.
- **Financière** : « un rapport d'infraction » (à la fréquentation scolaire obligatoire) peut être adressé par la direction de l'établissement à la Direction générale, qui peut prononcer une amende selon l'article 39 de la LIP (Art. 67A RCO).

³² Les cas de figure et motifs de congés ne sont pas détaillés, mais le RCO (art. 65) et le REST (art.42 al.4) précisent qu'ils doivent être conformes à la directive « congés spéciaux » du DIP.

³³ Dans le REST, l'article 7A sur les dispenses de cours d'éducation physique précise qu'elles ne concernent que les élèves qui pratiquent en compétition, ou à haute intensité.

³⁴ Durées évoquées pour ces sanctions prononcées par la direction du CO : retenue à l'école hors du temps scolaire, d'une durée maximum de 4 heures ; activité d'intérêt général hors du temps ou de l'année scolaire, d'une durée maximale de 10 jours ; exclusion temporaire d'un ou de plusieurs cours, d'une durée maximale d'un trimestre ; exclusion temporaire du collège, d'une demi-journée à 10 jours scolaires d'affilée.

3.3 Sur le terrain, des perceptions diverses mais une inquiétude partagée sur un « trop » d'absences

L'absentéisme, tel que perçu et vécu par les actrices et acteurs de l'école, renvoie à une grande diversité de situations. Comme le résume une professionnelle :

Ce matin, par hasard dans le service, on en a reçu cinq. Cinq situations absentéistes d'un coup, dans un cycle. De classe de 11^e, donc ça interpelle aussi parce que c'est la fin du cycle pour l'orientation. Et c'est cinq situations complètement différentes. Au final, ils ne viennent plus à l'école, quasiment plus, pour cinq raisons complètement différentes, cinq profils complètement différents, cinq contextes familiaux et médicaux complètement différents. (*Entretien exploratoire professionnel, collaboratrice 1 DGEO*)

À l'instar de cette professionnelle, la plupart des actrices et des acteurs rencontrés dans cette recherche mettent l'accent sur le caractère particulier des situations d'absentéisme, peinant à définir, de façon générale, ce que constitue une fréquentation scolaire problématique : « *c'est vraiment plutôt quelque chose de très diffus, on n'arrive pas à cerner* » (entretien exploratoire professionnel, infirmière ESII). De nombreux professionnels et professionnelles de l'école estiment en effet que l'absentéisme doit être considéré sous l'angle de l'individu : « *c'est vraiment des situations individuelles* » (entretien exploratoire professionnel, collaboratrice 2 DGEO). Ce point de vue est encore davantage prégnant chez les parents et les élèves, pour qui il est indissociable de leur histoire personnelle. Ainsi, alors que le caractère collectif de l'absentéisme semble une évidence du point de vue du nombre de situations, il le serait moins dans ses manifestations et quant aux mécanismes qui le sous-tendent.

L'école genevoise voit, en outre, s'affronter plusieurs définitions concurrentes de l'absentéisme. Les résultats du sondage adressé aux directions des CO sont à cet égard éloquentes. Pour l'un des répondants, l'absentéisme désigne « *un élève qui ne parvient plus à venir à l'école* » ; un autre invoque une « *absence liée à un manque d'intérêt pour la "chose scolaire" et "un manque de perspectives"* » ; certains estiment qu'il se caractérise par des absences « *non excusées* » alors que d'autres évoquent la difficulté d'évaluer la recevabilité de certains certificats médicaux ; d'autres encore incluent, en plus des absences physiques de l'école, un « *désinvestissement total (passivité sans apprentissage)* ». Il faut par ailleurs relever que ces définitions ne sont pas toujours durables et font l'objet de discussions au sein des équipes. Comme le précise un directeur : « *nous n'incluons pas dans "absentéisme scolaire" l'absence d'attention alors que l'élève est en classe. En tout cas pas pour l'instant* ».

Plusieurs propos de professionnelles et professionnels soulignent aussi la difficulté à s'entendre sur une compréhension commune du phénomène au sein des équipes pédagogiques et MPS. Les discussions menées lors des focus groups sont éclairantes sur ce point, mettant en évidence la disparité des définitions à l'échelle locale. À titre d'exemple, dans un établissement (Focus group professionnel 3), les professionnelles et professionnels invités à échanger sur trois situations fictives d'élèves absentéistes (vignettes) abordent les deux premières sous l'angle des phobies scolaires et de problématiques familiales. Ils et elles évoquent au passage plusieurs exemples survenus dans l'établissement, impliquant des élèves avec des absences très nombreuses (« *C'est une élève qui a décroché mais vraiment bien bien* » [doyenne] ; « *j'ai réussi à avoir deux entretiens dans mon bureau avec lui tout au long de l'année, l'année passée. Dans cette situation c'était déjà un miracle* » [doyenne]) et des problématiques complexes, impliquant l'intervention de médecins et du SPMI notamment. Ces situations sont unanimement décrites comme relevant de l'absentéisme. Cependant, la dernière vignette qui présente le cas d'un élève avec de nombreuses absences et en situation d'échec scolaire donne lieu à un débat quant au fait de le considérer comme absentéiste :

En plus, là, on se posait la question, est-ce que c'est vraiment un cas d'absentéisme ? Là, il vient pas. Mais est-ce que c'est de l'absentéisme... ? Enfin, moi, je trouve intéressant de... C'est un comportement... c'est un gamin qui n'en a rien à faire de l'école, comme beaucoup, on en a, oui, surtout dans ces classes CT, atelier enfin etc. C'est des classes qui sont souvent plus compliquées au niveau d'être à l'école, d'y voir un sens, d'être motivé, etc. Après, le fait qu'il ne vienne pas, là on ne parle pas non plus, il a des arrivées tardives, il a des absences perlées, mais on ne parle pas de 100 heures ou un truc comme ça. Alors moi je me disais : est-ce que c'est vraiment un cas d'absentéisme ? Est-ce que nous, on le considérerait ici comme un cas d'absentéisme ? (*Focus group professionnel 3, infirmière*)

S'engage alors un échange avec une doyenne, qui rapporte faire face à de nombreuses situations similaires, avec de très nombreuses absences dans des classes CT et atelier, sans pour autant les qualifier de façon catégorique comme de l'absentéisme, en raison notamment de la récurrence de ces situations dans ces classes. La conseillère sociale intervient et plaide pour les considérer comme telles dans tous les cas :

Conseillère sociale I : Oui mais c'est quand même de l'absentéisme...

Doyenne 9^e, 11^e et Accueil : C'est quand même de l'absence.

Infirmière : On met sur Memo, il est arrivé en retard, ou il n'est pas là, mais c'est pas 150 heures d'absences, où là on se dit vraiment...

Doyenne 9^e, 11^e et Accueil : Oui, mais ça reste quand même un élève qui s'absente et de façon anormale. (*Focus group professionnel 3*)

Ainsi, alors que certaines et certains professionnels définissent l'absentéisme sous l'angle d'une problématique (psychologique, familiale), d'autres le qualifient avant tout comme un comportement (le fait de s'absenter de l'école), laissant encore ouverte la question de savoir à partir de quelle récurrence et dans quel contexte celui-ci devient problématique.

Derrière ces disparités se dessine un point commun. Pour toutes les personnes interrogées dans cette recherche, l'absentéisme désigne une situation d'anormalité, de déviance ou de rupture avec l'ordre scolaire local (ou situé) des établissements. Selon les perspectives, sont en cause le nombre trop élevé d'absences et/ou aussi, dans une certaine mesure, l'intentionnalité de l'élève et la légitimité des absences. Un élève qui s'absente délibérément sans produire de demande d'excuse se verra presque toujours, si la situation se répète trop souvent, qualifié d'absentéiste. En revanche, un élève dont les absences seraient involontaires (p. ex. retenu à la maison par ses parents) ou accompagnées d'excuses jugées réglementairement valables ne sera pas toujours jugé comme tel. En effet, l'intentionnalité et la légitimité ne s'avèrent pas toujours des critères pertinents aux yeux des professionnelles et professionnels, qui relèvent d'ailleurs qu'ils sont souvent difficiles à établir. Certes, l'absentéisme comme expression d'une « volonté » ou d'un « fait exprès » recoupe en partie les définitions réglementaires : les absences sont considérées illégitimes quand les motifs ne sont pas valables et la liste des motifs indiqués (raisons médicales, familiales, cas de force majeure) traduit bien une idée d'empêchement. Toutefois, nombreuses et nombreux professionnels mentionnent des problèmes de santé (non intentionnels) comme cause d'absentéisme. En outre, comment considérer la situation d'un élève qui ne se rend pas à l'école pour échapper aux moqueries de ses camarades ? Son comportement relève-t-il de sa décision ou est-il l'objet des actions d'autrui ? Dans quelle mesure ce comportement peut-il être accepté/toléré par l'institution ?

Un deuxième point commun ressort des propos des actrices et acteurs de terrain : l'absentéisme renvoie à une dimension de récurrence, voire de chronicité. Pour toutes les personnes interrogées, l'absentéisme désigne plusieurs absences à des périodes de cours ou des journées entières, des absences qui se répètent sur un temps relativement long, deviennent régulières, voire lorsque l'élève perd l'habitude de fréquenter l'école.

Il y a une récurrence vraiment presque schématique, j'ai envie de dire, une fois toutes les semaines, toutes les semaines, toutes les semaines, et ça se répète et puis c'est assez précis, ça peut être des moments de la journée, par exemple il y a des élèves qui vont commencer à ne pas venir tous les matins... (*Entretien exploratoire professionnel, Conseiller social 1 CO*)

À cet égard, les professionnelles et professionnels distinguent deux formes temporelles de l'absentéisme. Ce dernier est dit « perlé » quand il est « *régulier, mais de temps en temps dans la semaine, ou pour certains cours ou tout ça* » (*Entretien exploratoire professionnel, Conseiller social 1 CO*). Il est « massif » pour « *un gamin qui ne vient plus du tout* » (*Entretien exploratoire professionnel, Médecin scolaire*) et dont « *la présence devient anecdotique* » (*Entretien exploratoire professionnel, Conseiller social 1 CO*). En somme et de façon très consensuelle, les personnes interrogées voient dans l'absentéisme une forme de débordement dans la récurrence ou dans la durée des absences. Cependant, les avis divergent quant au nombre d'absences ou quant au volume total d'heures à partir duquel une situation devrait être considérée comme relevant de l'absentéisme (*Encadré 2*).

Encadré 2. Quand s'alerter ? Résultats du sondage auprès des directions des CO

Dans le sondage en ligne réalisé auprès des directions, auquel 17 CO ont répondu, une question portait sur le seuil d'alerte de l'absentéisme : « *Selon vous, quel est le seuil d'alerte ? : ____ nombre d'heures (réponse libre, merci de préciser la référence temporelle, p. ex. par semaine/mois/semestre) ».*

Les réponses obtenues illustrent à la fois la difficulté à définir un tel seuil, et la grande diversité de représentations au sein de chaque établissement de ce qu'est une fréquentation scolaire inquiétante. On observe que certains CO n'utilisent aucune balise chiffrée, alors que d'autres mentionnent des seuils des temporalités différentes (la quinzaine, les pré-conseils, le trimestre ou l'année) – bien que cette information ne soit pas toujours précisée. Certains seuils d'alerte peuvent apparaître comme étant relativement bas (dès une période au même cours, une demi-journée ou une dizaine de périodes à la quinzaine, 20 périodes par an) et d'autres comme intervenant plus tardivement (100 heures, 70 heures aux pré-conseils ou sur un trimestre, 50 heures par trimestre), ce qui illustre bien l'hétérogénéité des pratiques de repérage entre établissements à Genève.

■ Réponses sans mention de taux chiffré :

- « C'est l'analyse des absences – qualitativement – qui détermine le degré de préoccupation. »
- « C'est surtout la récurrence qui est inquiétante, peu importe le nombre de périodes. »
- « On se focalise davantage sur une régularité des absences sur une durée donnée (plus longue qu'une quinzaine. »
- « Variable en fonction des situations (connues ou non, suivies ou non). »

■ Réponses avec un taux chiffré :

- « Ce qui préoccupe ce sont les premières absences perlées [...] un élève qui présente des absences perlées sur quelques mois, puis une semaine entière, voire deux, est une situation très préoccupant[e]. »
- « 1/2 journée ? »
- « 10 heures »
- « 100 »
- « Variable en fonction des situations (connues ou non, suivies ou non) »
- « Cela dépend du moment de l'absence. 1 période au même cours est déjà significative. »
- « Une précédente observation à l'ECG a montré que dès l'équivalent de 7 jours scolaires (49 périodes environ), le risque de rupture scolaire marquait un saut quantitatif quant au risque de décrochage scolaire. Cette observation a débouché sur la création du logiciel ALIBI qui est devenu ensuite MEMO. »

■ Réponses avec un taux chiffré et une référence temporelle [calcul en taux donné à titre indicatif]³⁵ :

- « 50 heures par trimestre environ » [13% de temps d'enseignement manqué]
- « Difficile à dire... mais 7-10 par quinzaine (10% et plus) » [11-16% de temps d'enseignement manqué]
- Nombreux échanges entre professionnels à ce sujet : « Nous n'avons pas réussi à déterminer un nombre, mais 20 périodes (hormis la grippe hivernale par exemple) par an semblait être un nombre admis par tous, un seuil à partir duquel il convient d'être vigilant. » [2% de temps d'enseignement manqué]
- « Plus que le nombre, c'est la forme que cela prend : absences perlées durant la journée ou sur 1-2 demi-journées par semaine, absences continues de plusieurs semaines. Enfin, plus de 70 heures par trimestre est un signal à prendre en compte. » [18% de temps d'enseignement manqué]
- « Tous les élèves dépassant les 70 heures d'absences aux pré-conseils sont mis en évidence (après 8 semaines de cours). Ensuite, des entretiens ont lieu entre parents, équipe MPS et direction. L'idée est de les repérer pour identifier les causes et les conséquences des absences pour ainsi trouver les meilleures solutions de prise en charge. » [27% de temps d'enseignement manqué]

Ceci mène à énoncer une troisième caractéristique de l'absentéisme : il désigne des situations qui inquiètent les professionnelles et professionnels de l'école. Les directions d'établissement de CO

³⁵ Sur une base de 1254 h/an, soit 32 h/semaine.

genevois s'accordent à juger le phénomène préoccupant, voire très préoccupant³⁶, et toutes et tous les professionnels rencontrés dans cette recherche partagent leur inquiétude³⁷. Malgré ce souci commun, de nombreuses et nombreux professionnels à différents échelons du système de formation constatent que ces situations sont trop souvent repérées tardivement³⁸. C'est, en effet, lorsqu'une alerte est lancée par un professionnel ou une professionnelle (ou un parent plus rarement) que des absences en apparence anodines sont reconsidérées sous l'angle de l'absentéisme. Or, cette alerte survient rarement dès les premières absences. En outre, elle intervient de façon peu homogène selon les écoles ou, au sein d'une même école, selon les personnes en contact avec l'élève. Les raisons de ces disparités sont de deux ordres. D'une part, et comme développé dans cette section, la définition et les représentations de l'absentéisme (objectivation du « *trop* » d'absences, types d'absences [justifiées ou non, avec ou sans certificat médical]) varient selon les établissements, les professions ou les sensibilités personnelles des professionnels et professionnelles. En conséquence, une même situation d'élève ne sera pas toujours évaluée selon les mêmes critères, avec la même rigueur ou avec les mêmes priorités selon le contexte scolaire où elle apparaît. D'autre part, comme développées ci-après, les procédures et les pratiques de recensement des absences sont peu uniformisées à l'échelle du canton, ce qui signifie que la première donnée objective pour repérer l'absentéisme (soit le nombre d'absences) n'est pas renseignée de façon homogène.

3.4 Recenser les absences et identifier l'absentéisme : un défi quotidien dans les écoles

Mesurer la fréquentation scolaire des élèves et repérer les situations d'absentéisme repose sur des pratiques et des outils spécifiques, qui sont investis par les professionnels et professionnelles à différents moments et dans différents espaces scolaires. Dans cette section, nous détaillerons la manière dont s'opère le contrôle de la fréquentation scolaire, depuis la salle de classe jusqu'à la DGEO. Une attention particulière sera portée aux outils, à savoir le système informatique d'enregistrement des absences (Memo) et le carnet de l'élève, pour mieux en comprendre leurs utilisations et leurs limites. Enfin, nous verrons comment l'alerte quant à une situation d'absentéisme survient comme un moment de rupture de la routine de fréquentation scolaire.

3.4.1 Le recensement : un processus « *bottom up* »

L'identification et le recensement scolaire des absences des élèves reposent sur un processus « *bottom up* », qui part de la salle de classe et qui peut, dans certains cas, remonter jusqu'au niveau de la DGEO. Au départ de cette chaîne se trouvent les enseignantes et enseignants, au contact des élèves au quotidien dans leurs cours, dans leur classe. Elles et ils doivent, en principe, saisir directement ces absences à leur cours (excusées ou non excusées) dans le système informatique de recensement des absences, nommé « Memo » (cf. *Encadré 1* et *Fig. 6*).

Toutes les deux semaines (« quinzaines »), la maîtresse ou le maître de classe indique dans le carnet de l'élève le nombre de périodes d'absences – excusées et non excusées – de chaque élève. Celui-ci doit être signé par les parents, et le cas échéant, un mot d'excuse fourni pour justifier les absences non

³⁶ Sur une échelle de 1 (« pas du tout préoccupant ») à 10 (« très préoccupant »), les 17 directions (sur 19) ayant répondu choisissent les modalités de réponse supérieures à 5, et douze directions (70%) choisissent les modalités 8, 9 et 10.

³⁷ L'inquiétude qui se décline sur deux pans distincts mais complémentaires : d'une part, les absences traduisent une souffrance de l'élève, en lien avec sa situation scolaire (p. ex. échec scolaire, harcèlement) ou personnelle (inquiétude pour un parent malade) ; d'autre part, l'absentéisme peut avoir un impact important sur le parcours de formation : retard scolaire, non-promotion, réorientations [...] En d'autres termes, l'absentéisme est à la fois le symptôme d'un problème (qu'il renforce ou en tout cas ne contribue pas à résoudre) et un « générateur » de nouveaux problèmes. Ces éléments sont davantage développés dans le chapitre 4.

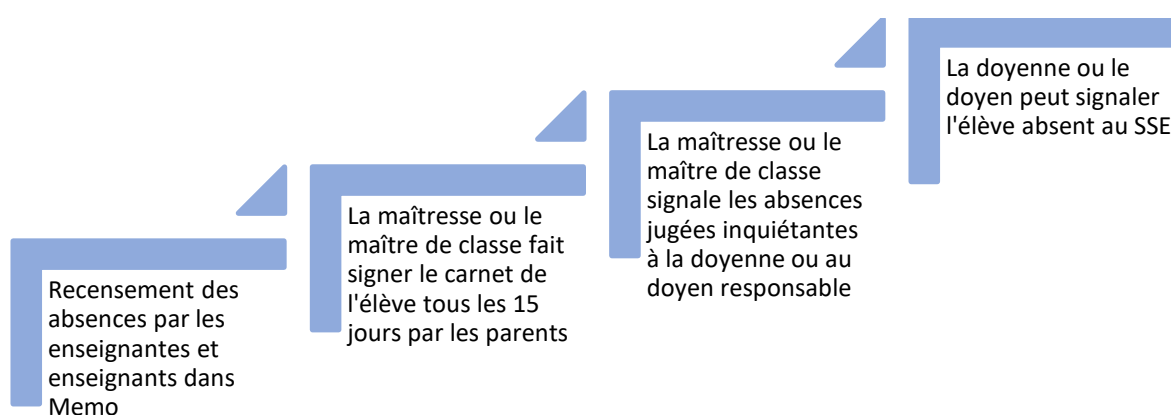
³⁸ Comme l'explique ce conseiller social (entretien exploratoire professionnel, conseiller social 2 CO), identifier une situation d'absentéisme s'avère complexe : « Dix absences chez un élève, ça peut être pas du tout préoccupant, alors que chez un autre ça peut être préoccupant. Il y a différentes typologies d'absences quand même, il y a des élèves, par exemple, qui ont des ressources scolaires, qui ont une histoire scolaire on va dire plutôt gratifiante mais qui peuvent avoir... voilà, dans leur sphère privée des difficultés, mais ça peut être temporaire. Il peut y avoir des absences perlées, il peut y avoir des gattages un peu plus fréquents mais on va dire que c'est pas quelque chose de... c'est conjoncturel. Et il y a des élèves, c'est peut-être plus structurel, c'est quelque chose qui est ancré depuis plus longtemps, il y a une image de soi déjà un petit peu abîmée avec un passé scolaire, voilà, un vécu difficile à l'école. »

excusées. Théoriquement, une fois la demande d'excuse reçue, et pour autant que le motif soit jugé valable, la maîtresse ou le maître de classe devrait changer l'information « absence non excusée » en « absence excusée » dans Memo.

Par ailleurs, la maîtresse ou le maître de classe doit, dès que possible, signaler à la doyenne ou au doyen responsable les élèves qui ont des absences jugées préoccupantes (bien qu'aucune définition commune n'existe véritablement, voir aussi *Encadré 2*). L'identification de ces élèves absents peut parfois se faire lors du pré-conseil (en octobre) ou lors des conseils de classe, lorsque les situations d'élèves en difficultés scolaires sont discutées.

La doyenne ou le doyen responsable peut également, au-delà des différentes actions entreprises pour comprendre, suivre et agir sur la situation en collaboration notamment avec l'équipe MPS (cf. chapitre 5), signaler l'élève absente ou absent au Service du suivi de l'élève (SSE) de la DGEO. Ceci peut se faire de façon informelle via un appel téléphonique au SSE et/ou via l'envoi d'un formulaire de signalement.

Figure 6. Processus de recensement des absences et d'alerte



On le voit, pour être pleinement opérationnel, ce processus devrait reposer sur l'action systématique et coordonnée de différentes actrices et acteurs de l'école, sur une compréhension partagée institutionnellement de ce que sont des absences jugées inquiétantes, et enfin sur des principaux outils de suivi et d'alerte. Or, plusieurs difficultés ont été rapportées à ce propos.

3.4.2 Les limites liées à Memo et à son utilisation

Ces difficultés relèvent, en partie, des différentes pratiques des professionnelles et des professionnels qui interviennent dans la chaîne de renseignement des absences et, le cas échéant, d'alerte quant à des situations d'absentéisme.

Premièrement, le signalement des absences problématiques au doyen par les maîtres de classe connaît plusieurs fragilités. Les propos recueillis lors de cette étude mettent en évidence une limite relative à la visibilité des absences pour le corps enseignant. Cette faible visibilité est liée à la grille horaire du CO qui fragmente le temps scolaire entre différentes disciplines et donc différents enseignants et enseignantes, aucun ne « suivant » un élève tout au long de la journée ou de la semaine (sauf dans les classes-ateliers). Contrairement aux enseignantes et enseignants du primaire qui côtoient leurs élèves durant toute la semaine, les maîtres et maîtresses de classe au CO ne voient leurs élèves qu'un nombre d'heures hebdomadaires limité, qui peut s'avérer faible selon la discipline enseignée. Comme le relève un directeur :

Mais en fait, typiquement à l'expression orale, c'est une fois par semaine, donc en fait vous ne voyez pas l'élève une fois dans la semaine... Le prof il a vingt autres classes, quand il revoit la semaine d'après, il se souvient pas forcément que c'est le même élève qui n'était pas là. Il y a des fois, c'est là où on perd peut-être trois semaines ou un mois pour identifier, parce qu'on ne voit pas tout de suite que c'est toujours le même élève qui n'est plus là (*Focus group professionnel 2, directeur*).

Les maîtres et maîtresses de classe manquent donc d'une vision globale et ne sont pas toujours alertés par leurs collègues face à des absences à leur cours. Ils et elles doivent s'appuyer sur Memo pour

suivre la fréquentation scolaire de leurs élèves puis, si nécessaire, informer le doyen de situations préoccupantes. En d'autres termes, l'absence ne se donne pas à voir de façon évidente mais nécessite une vigilance active du ou de la maître/maîtresse de classe.

Le corps enseignant ne partage pas la même définition de ce qu'est une absence préoccupante (en fonction des résultats scolaires et de la capacité de l'élève à rattraper le travail manqué ; absences excusées ou non, nombre préoccupant d'absences)³⁹ et ne signale pas les mêmes situations de façon systématique. Comme l'explique une enseignante :

Quand j'ai, moi, mon élève, où tous les lundis, je me rends compte que tous les lundis matins, ma petite élève là, elle n'est jamais là, et que la maman elle me dit : « Oui, elle a mal au ventre tous les lundis matins... », à un moment donné, moi je vais voir ma doyenne, je lui dis : « Il y a un truc qui ne joue pas. Elle n'est pas bien, tous les lundis matins ». Enfin voilà, on essaye aussi de trouver, de mettre en place les choses. Mais je pense qu'il y a certains enseignants qui ne vont rien dire. Ils vont se dire : « Ah oui, elle est encore malade, ou elle n'a encore pas envie de venir lundi matin ». Donc je pense que ça dépend énormément aussi des perceptions qu'on peut avoir. (*Entretien exploratoire professionnel, enseignante 1 CO*)

Conséquence de cette faible visibilité des absences, d'une attention inégale portée aux absences et de différentes sensibilités dans l'appréciation des situations, l'alerte aux doyennes et doyens n'est pas donnée de façon systématique. Or, ces dernières et ces derniers s'appuient sur les informations données par le corps enseignant pour s'alerter de la fréquentation scolaire de la volée d'élèves sous leur responsabilité. Bien que rares, des lacunes ont été rapportées lors des focus groups, conduisant les équipes à s'inquiéter tardivement (lors des conseils de classe) de situations d'élèves très absents, qui auraient dû être signalées au doyen plus tôt.

Deuxièmement, les absences ne sont pas toujours renseignées correctement et systématiquement dans Memo. Plusieurs situations sont évoquées, notamment des erreurs commises (absence non renseignée, choix du premier motif apparaissant dans le menu déroulant), notamment par des enseignantes ou enseignants remplaçants ou des stagiaires, le fait que des absences « non excusées » ou « à excuser » ne soient pas toujours corrigées une fois la demande d'excuse fournie par l'élève, ou encore un manque de vigilance (ou une mauvaise interprétation de la nécessité de renseigner) quant aux absences d'élèves chroniquement absents :

Le problème avec les élèves très absentéistes, c'est qu'au bout d'un moment, les profs ne notent plus – parce que, de toutes les façons, l'élève on l'oublie finalement, de toutes les façons il n'est pas là. Et donc, du coup, il y a un moment donné où cette cartographie de Memo elle n'est plus fiable, parce que même s'ils viennent tout d'un coup deux heures de cours, ben ils sont peut-être notés absents, parce que voilà on remplit les cases. Ou inversement, il sera noté présent, alors qu'en fait il n'était pas là. Mais ça vraiment c'est un point de bascule, vraiment quand on est dans des gros, gros absentéismes » (*entretien exploratoire professionnel, conseiller social 1 CO*)

Enfin, toutes les situations problématiques ne sont pas signalées au SSE. En effet, la prise en charge des situations d'absentéisme s'effectue pour l'essentiel à l'échelle de l'établissement et ce n'est que lorsque les réponses et ressources locales ont été épuisées que les écoles se tournent vers la Direction générale. Par ailleurs, certains professionnels et professionnelles renoncent à signaler, jugeant que cette information s'avère souvent sans réels bénéfices pour résoudre la situation (cf. section 5.3.2)

En somme, le recensement des absences et le repérage de l'absentéisme souffrent de deux principales lacunes : l'absence d'une définition commune de l'absentéisme et l'absence de protocoles explicites pour l'enregistrement, le repérage et le signalement des situations inquiétantes. Mais plus encore, le repérage de l'absentéisme est limité par ses outils, Memo et le carnet de l'élève :

Les motifs d'absence dans Memo ne sont pas standardisés, retardant le repérage des absences problématiques à l'échelle des établissements et rendant complexe le monitoring des absences à l'échelle du canton. En particulier, selon les établissements, la diversité et parfois l'indétermination des motifs présente des limites pour l'analyse des situations (cf. *Encadré 1*). Ce constat confirme plusieurs biais de mesure possibles identifiés par Galand (2004) : le fait que certaines absences ne soient pas détectées par les établissements scolaires ou pas enregistrées pour des raisons de politique interne ; la fabrication par des élèves de faux justificatifs (en imitant l'écriture de leurs parents) ou que les élèves

³⁹ À cela s'ajoute le fait que certaines absences sont perçues de façon ambivalente par des enseignants ou enseignantes, pour qui elles facilitent le travail en classe : « On entend : "Ah quand lui n'était pas là – c'est souvent des garçons mais pas que – c'était nettement plus calme. Ah, ouf qu'il n'est pas là !" Il y a une espèce de soulagement, mais en même temps, nous on met en marche une certaine inquiétude en disant : "Tiens, qu'est-ce qui se passe pour qu'il ne soit pas là ?" ». (*Entretien exploratoire professionnel, éducateur en primaire*).

se procurent de faux certificats médicaux. Ainsi, l'information recensée dans Memo est insuffisamment précise et fiable pour alerter rapidement quant à des absences problématiques.

Par ailleurs, s'agissant de repérer des situations d'absentéisme, l'utilité de distinguer les absences « excusées » et « non excusées » pose question, non seulement dans la littérature scientifique (cf. ci-avant), mais aussi du point de vue des professionnelles et professionnels interrogés (entretiens et sondage auprès des directions). L'extrait d'entretien suivant souligne bien l'interrogation portée (voire la suspicion) sur certaines situations d'absences excusées « légitimement » :

Oui alors des fois on se questionne, alors très clairement, il y a des situations où il y a du tourisme médical, chaque certificat est fait par un autre médecin ou dans une permanence. Il y a des médecins connus pour être... [rires] signer très rapidement des arrêts comme ça [...]. Et là, quand on a vraiment des suspicions, voilà on soupçonne quand même qu'il y a un peu de complaisance de la part des médecins, par moments. Mais c'est vrai qu'alors là, nous ça nous met dans l'impuissance parce qu'à partir du moment où une absence est excusée médicalement, on ne peut plus rien faire. Là, les parents disent : « Voilà, qu'est-ce que vous voulez dire de plus ? » [...] mais il est rare dans des gros absentéismes qu'on trouve un médecin, sauf si vraiment il y a une bonne raison. C'est souvent sur les absentéismes perlés plutôt, où là on a beaucoup de couvertures médicales. (*Entretien exploratoire professionnel, conseiller social 1 CO*)

Il n'existe pas de possibilité d'effectuer des requêtes spécifiques dans Memo pour identifier des élèves absentéistes ou de demander des alertes automatiques en temps réel selon des critères prédéfinis. Certes, dans le contexte de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans, un rapport statistique (« rapport Cognos ») a été développé afin de chiffrer, pour chaque élève et par motif, le nombre d'absences à un moment donné de l'année scolaire. La manière dont les professionnelles et professionnels de la DGEO et des directions d'établissement s'emparent de cet outil reste cependant ouverte. De l'avis des personnes interrogées dans cette recherche, cette information est utile mais insuffisante, ne permettant pas, en particulier, de repérer des absences perlées ou des absences à un cours en particulier :

Doyenne 10^e (Focus group professionnel 2) : Mais beaucoup repose sur le maître de classe, c'est clair. Les doyens n'ont pas la possibilité d'interroger Memo avec une fonction spécifique qui leur permette de faire ressortir les élèves qui manquent beaucoup ou de manière perlée sur les mêmes branches, où tu vas passer manuellement, classe par classe... toutes les classes. Donc autant dire que c'est pas possible avec le rythme de travail qu'on a.

Dir. CO : Mais le maître de classe, il ne voit pas forcément tout de suite... c'est pas... ça ne « flashe » pas, dans Memo, que c'est systématiquement l'expression orale où il est absent... Il va voir les absences, il va les compter, mais il va pas forcément voir tout de suite que c'est cette branche-là.

Memo ne permet pas de consulter en temps réel d'autres indicateurs pouvant alerter quant à la situation d'un élève. Les professionnelles et professionnels des écoles genevoises se fondent sur différentes informations pour évaluer la fréquentation scolaire d'un élève. Dans les réponses au sondage adressé aux directions des CO, deux critères sont jugés unanimement très pertinents : le nombre d'absences actuel et le fait d'avoir déjà eu beaucoup d'absences dans le parcours scolaire antérieur. Or, les absences enregistrées dans Memo sont effacées à chaque fin d'année scolaire. Il n'est donc pas possible pour une ou un enseignant, une ou un doyen ou une ou un membre de l'équipe MPS de consulter les absences enregistrées les années précédentes sans en faire une demande motivée au CeCo-SIEF. Une démarche à laquelle renoncent les professionnelles et professionnels interrogés.

Par ailleurs, les professionnelles et professionnels citent d'autres indices qui reposent sur des informations connues et enregistrées, mais dont l'extraction s'avère complexe, chronophage ou ne peut pas être réalisée en tout temps, notamment des absences perlées, des absences à des évaluations ou une baisse des résultats scolaires. Comme le signale ce doyen :

Si je veux voir les notes du trimestre, je les vois, si elles sont sorties. Mais maintenant, à deux semaines des conseils, si j'ai un élève qui, par exemple, ben... Théo, je pourrais pas savoir s'il manque, je pourrais savoir s'il manque les cours d'anglais mais je pourrais pas savoir quelle moyenne il a. Et ça, ça peut être très important aussi. (*Focus group professionnel 5, doyen*)

Encadré 3. Les limites de Memo et du carnet de l'élève

En tant qu'outil de recensement des absences et de monitoring de la fréquentation scolaire à l'échelle du canton, Memo présente plusieurs limites :

- **Pas de standardisation** entre les établissements **des motifs d'absence**, rendant difficile le monitoring de la fréquentation scolaire au niveau du canton, et rendant perfectible le repérage des absences problématiques à l'échelle des établissements.
- **Pas de possibilité d'effectuer des requêtes spécifiques** pour identifier des élèves absenteïstes ou de demander des alertes automatiques en temps réel selon des critères prédéfinis établis par l'utilisateur.
- **Pas de possibilité de consulter en temps réel d'autres indicateurs** pouvant alerter quant à la situation d'un élève (notes en particulier).

Comme outil de communication avec les parents quant à la situation scolaire de leur enfant, le carnet de l'élève comporte les inconvénients suivants s'agissant du repérage de l'absentéisme :

- Une **fréquence trop faible** (à quinzaine), retardant l'information aux parents et, potentiellement, une alerte de leur part.
- Une **visibilité perfectible** de la fréquentation scolaire, ne permettant pas de repérer de façon aisée des absences problématiques.
- Un outil qui suppose un usage par les élèves et par les parents qui soit conforme aux attentes de l'école (p. ex. que les parents produisent des demandes d'excuses pour des raisons justifiées).

3.4.3 Le carnet de l'élève : un outil à perfectionner

Le carnet de l'élève revêt deux principales fonctions s'agissant du repérage de l'absentéisme. En premier lieu, il renseigne quant au nombre d'absences et à leur nature (excusées ou non). Rempli chaque quinzaine, il est l'occasion pour la maîtresse ou le maître de classe de faire un bilan de la fréquentation scolaire de ses élèves et, si nécessaire, de s'alerter d'une situation inquiétante :

Donc toutes les deux semaines on a une photographie de l'élève... Et là voilà, si je vois que j'ai pas d'excuses dans le carnet, ou alors c'est le type d'excuse des parents, « maux de ventre », « maux de tête »... Voilà, ce genre de... Un cas récurrent, c'est un peu le matin, un peu l'après-midi, une fois le vendredi, une fois le jeudi, enfin... (*Entretien exploratoire professionnel, collaboratrice DGEO*)

En second lieu, le carnet est un outil de communication avec les familles et constitue, pour elles, la première source d'information systématique quant à la fréquentation scolaire de leur enfant (nombre d'absences, jours des absences, absences à excuser) et, plus largement, quant à son comportement à l'école (nombre de renvois, nombre de retards, travail scolaire, comportement). Pour l'école, il est aussi supposé être le gage que les parents ont bien pris connaissance des informations transmises puisque le carnet doit être retourné signé.

Dans l'ensemble, les professionnelles et professionnels jugent cet instrument efficace, même s'ils et elles ne peuvent pas totalement exclure des erreurs de renseignement des absences ou de fausses signatures par les élèves. Deux principales critiques sont adressées au carnet de l'élève. La première, mentionnée par les professionnelles et professionnels et par certains parents, est sa fréquence : de nombreux événements peuvent survenir en quinze jours et ce laps de temps est trop long pour s'alerter d'une situation inquiétante. Ainsi, la périodicité du carnet n'informe pas assez rapidement les parents d'une absence, retardant leur réaction (en parler avec leur enfant, éventuellement contacter l'école). En conséquence, le travail d'alerte incombe aux professionnelles et aux professionnels des écoles, qui regrettent que les parents se montrent peu vigilants, alors même que l'institution ne leur fournit pas les outils permettant un suivi systématique et rapproché de la fréquentation scolaire de leur enfant.

La seconde critique émane des professionnelles et professionnels de l'école et s'adresse en partie aux familles. Pour que le carnet de l'élève puisse aussi alerter face à des absences injustifiées, les parents doivent, selon ces professionnels, « jouer le jeu » de l'école, soit ne pas fournir de demande d'excuse et signaler de telles absences. Or, plusieurs professionnelles et professionnels rapportent que des parents « couvrent » des absences de leur enfant, soit par manque d'attention (ils et elles signent le carnet sans en prendre vraiment connaissance), soit parce qu'elles et ils adhèrent ou se montrent excessivement compréhensifs face à son comportement.

Conséquence de cette faiblesse des outils et bien que ces situations soient citées de façon anecdotique, plusieurs professionnelles et professionnels rapportent qu'il arrive que des situations d'absentéisme ne soient repérées que lors des pré-conseils ou des conseils de classe, lorsque les équipes enseignantes, MPS et décanales passent en revue une volée d'élèves et que sont discutées les situations scolaires problématiques. De l'avis de ces professionnels, ces situations témoignent d'une faiblesse dans le système de repérage, car elles auraient dû être découvertes plus rapidement.

3.4.4 Comment l'école s'inquiète-t-elle ?

Nous l'avons vu dans ce chapitre, l'identification de la situation d'absentéisme repose en partie sur des procédures routinières de contrôle de la fréquentation scolaire. Ces contrôles permettent de repérer des situations préoccupantes sur la base d'un principal critère : les absences, soit leur nombre, leur fréquence, le moment où elles surviennent, le fait qu'elles fassent l'objet d'une demande d'excuse ou non, le fait que les motifs invoqués soient valables ou non d'un point de vue réglementaire, ou encore en cas de motifs valables la suspicion d'une problématique plus grave comme cause des absences.

Cependant, d'autres éléments sont aussi considérés, dont la prise en compte repose sur l'attention des professionnelles et des professionnels en contact avec les élèves :

- des changements dans la scolarité de l'élève : une baisse des performances scolaires, des notes ou des moyennes insuffisantes, ou encore des difficultés constatées à rattraper le travail manqué ou à « suivre » des leçons suite à des absences ;
- certains comportements de l'élève sont aussi source d'inquiétude en lien avec des absences, soit des comportements d'agressivité envers le corps enseignant et éducatif ou les autres élèves, soit au contraire des attitudes de repli sur soi, de retrait social ;
- enfin, les professionnelles et professionnels évaluent la réactivité parentale face aux absences : signent-ils le carnet de l'élève ? Répondent-ils aux sollicitations de la maitresse ou du maître de classe, ou de la doyenne ou du doyen ? Les informent-ils de façon « transparente » ? Semblent-ils « dépassés » par la situation ou en montrent-ils une certaine maîtrise ? « Collaborent-ils » avec l'école dans le suivi de la situation ?

On le voit, le repérage de l'absentéisme repose sur des éléments factuels et aisément identifiables, mais aussi sur des indices qui requièrent une vigilance soutenue et un travail d'investigation de la part des personnels enseignants et psycho-socio-éducatifs. De plus, comme le soulignent différentes professionnelles et professionnels, des signes qui peuvent s'avérer inquiétants dans une situation ne le seront pas nécessairement dans une autre, ce qui s'explique par la grande diversité des causes et des contextes en lien avec une baisse de la fréquentation scolaire.

Par ailleurs, un trait récurrent dans les discours recueillis chez les actrices et acteurs de l'école est que ce qui les alerte en lien avec l'absentéisme relève autant de ce que ces dernières et ces derniers savent de la situation de l'élève que de ce qu'ils et elles en ignorent. En d'autres termes, une situation d'absentéisme dont les raisons sont connues et faisant l'objet d'une prise en charge (médicale, psychologique, sociale) jugée adéquate génère moins d'inquiétudes qu'un absentéisme moins sévère mais dont les causes et les circonstances échappent aux professionnelles et professionnels. Dans ce dernier cas, ils et elles doivent établir la gravité de la situation (le degré d'éloignement de l'école et les facteurs causant les absences) afin d'intervenir pour permettre/favoriser un retour à l'école.

Enfin, l'alerte quant à une situation d'absentéisme se donne à voir comme une rupture dans la routine de contrôle de fréquentation scolaire. Une suspicion d'absentéisme sollicite une forte attention et une énergie considérable de la part des professionnelles et professionnels pour établir la situation, entrer en contact avec l'élève et sa famille et, le cas échéant, mobiliser le réseau interne et externe à l'établissement (médecins, thérapeutes, THSM) afin d'organiser et de mettre en œuvre la prise en charge (cf. chapitre 5).

Encadré 4. Distinguer ou non absences excusées vs non excusées ?

Dans quelle mesure faut-il distinguer les absences excusées des absences non excusées afin de comprendre et de chiffrer l'absentéisme ? Pour répondre à cette question, cette étude se fonde sur des considérations règlementaires, méthodologiques, empiriques et théoriques. Les premières raisons portent sur la faisabilité et la pertinence d'une telle distinction. Quant aux aspects théoriques, ils concernent plus particulièrement des enjeux scientifiques, qui sont toutefois intimement liés aux enjeux institutionnels. Car si l'école considère l'absentéisme comme un « problème », c'est tout particulièrement en raison de ses liens avec l'échec et le décrochage scolaire (cf. section 3.1), causés notamment par l'incapacité de l'institution à réaliser sa mission d'instruction inscrite dans le cadre légal et réglementaire (cf. section 3.2).

- **Cadre légal et réglementaire.** Du point de vue de la LIP et des règlements propres aux différents degrés d'enseignement, l'absence constitue un écart à la norme d'obligation scolaire (cf. section 3.2). Cet écart peut être reconnu comme légitime ou non par l'institution (absence excusée vs non excusée), après qu'une demande d'excuse ait été formulée par les répondants légaux (ou l'élève majeur). Cette demande engage la responsabilité des parents et, de ce fait, les absences excusées apparaissent comme moins problématiques du point de vue de l'institution. Par ailleurs, la distinction entre absences excusées ou non est importante du point de vue de la gestion des absences car elle oriente les différentes réponses institutionnelles (prise en charge, sanctions, etc., cf. sections 5.2 et 5.3).⁴⁰

- **Aspects méthodologiques.** La distinction entre absences excusées et non excusées est aussi inscrite dans le système informatique de recensement des absences (Memo), via les différents motifs d'absences inscrits par les établissements (cf. Encadré 1). Cependant, le degré de précision de l'information enregistrée varie en fonction des choix faits au sein de chaque CO, qui recourent par exemple aux motifs suivants : « absence », « absence excusée », « absence non excusée », « absence à un travail », « absence non excusée à une évaluation », « certificat médical », etc. Prises de façon agrégée (en trois catégories : absences excusées, absences non excusées, absences non-spécifiées), les données sur les absences ne permettent pas de distinguer systématiquement les absences excusées des absences non-excuses, selon les définitions réglementaires existantes. En effet, parmi les 19 CO sur l'année 2022-23, seuls 11 ont utilisé ces catégories de façon discriminante. Dans les huit autres CO, on compte certes des absences excusées et non excusées, mais aussi entre 8% et 59% d'absences non spécifiées. Ces dernières représentent 15% des absences totales à l'échelle cantonale, ce qui constitue une part non négligeable d'absences dont on ne connaît pas le statut. Celle-ci est d'ailleurs probablement sous-estimée. En effet, à ce problème s'ajoutent probablement des erreurs de saisie ou des évaluations incomplètes des situations d'élèves, faute d'informations disponibles. Des auteurs relèvent ainsi que la qualité des données laisse parfois à désirer (Heyne et al., 2018) : outre des erreurs de renseignement, les écoles et les parents ne connaissent pas et ne comprennent pas toujours la nature des absences, et certaines absences sont excusées par les parents mais ne sont pas toujours justifiées du point de vue de l'école.

- **Point de vue des professionnelles et professionnels à Genève.** Dans leurs discours et globalement, les professionnelles et professionnels de l'école genevoise distinguent absences excusées et non excusées, en cohérence avec le cadre légal et réglementaire. Cependant, toutes et tous ne s'accordent pas à faire de cette distinction un élément de définition de l'absentéisme (p. ex. Focus group professionnel, CO 2, CO1). Plusieurs soulignent en effet que si les absences non excusées sont d'emblée problématiques, le fait que l'élève produise une demande d'excuse, y compris accompagnée d'un certificat médical, peut l'être aussi lorsque ses absences sont nombreuses : certains évoquent des signatures falsifiées (Focus group, CO3), d'autres des absences « couvertes » par les parents faute d'attention (ils et elles signent le carnet sans en prendre vraiment connaissance), parce qu'ils les jugent fondées ou encore se montrent excessivement compréhensifs (le type d'excuse des parents : « maux de ventre », « maux de tête »... [entretien exploratoire, enseignante 1 CO]), parfois justifiés en cela par des médecins qui n'ont une vision que partielle de la situation de leur patient et n'en saisissent pas toujours les enjeux scolaires (Focus group, CO 1), et produisent parfois des certificats médicaux dits « de complaisance ». En somme, pour ces actrices et acteurs de l'école genevoise, distinguer absences excusées ou non ne permet pas d'établir la légitimité de ces absences.

>>>

⁴⁰ Relevons que ce cadre général se retrouve dans d'autres systèmes éducatifs. En France par exemple, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) monitorise le taux d'absentéisme en se centrant sur les absences non excusées exclusivement (pour la publication la plus récente, voir Cristofoli, 2025), en cohérence avec le cadre légal en vigueur depuis 2013, qui qualifie d'absentéisme un nombre supérieur à quatre demi-journées d'absences non justifiées par mois.

>>> Par ailleurs, la plupart des professionnels interrogés conviennent que des absences répétées ou de longue durée impactent négativement les apprentissages et l'intégration sociale de l'élève, même si cet impact peut être limité quand les absences sont connues (et donc justifiées) des parents et des professionnels de l'école et que sont prises des mesures visant à assurer une continuité pédagogique (comme c'est d'ailleurs le cas pour les élèves hospitalisés). Mais de manière générale, c'est bien le fait de manquer l'école, quelle qu'en soit la raison, qui s'avère problématique : « des fois, 10 jours d'absence peuvent déjà être très compliqués » (Focus group professionnel CO 2, directeur).

La distinction a cependant un impact concret en termes de gestion scolaire. D'une part, la DGEO a établi qu'une année scolaire ne peut être validée qu'avec deux trimestres validés (entretien exploratoire DGEO), ce qui fait peser un risque sur la scolarité d'élèves lourdement absents, quelles qu'en soient les raisons. D'autre part, plusieurs professionnels relèvent que les absences excusées retardent l'inquiétude de l'école quant à des situations de fréquentation scolaire problématique : « c'est vrai qu'on va être plus long. On va être... Les absences excusées, il va en falloir un certain nombre pour qu'effectivement, on commence à se questionner » (entretien exploratoire, psychologue CO). Ce dernier constat confirme une critique émise aussi dans d'autres systèmes éducatifs quant au repérage de l'absentéisme (Kearney et al., 2019) : distinguer absences excusées ou non ne retarde pas l'alerte quant à des situations problématiques.

• **Revue de la littérature scientifique.** Les nombreuses études sur l'absentéisme scolaire ne permettent pas de trancher de façon univoque quant à la pertinence scientifique de distinguer absences excusées ou non. Pour certains auteurs, cette distinction est importante car ces différentes absences relèvent de causes sous-jacentes souvent distinctes. Un faible engagement scolaire (Galand, 2004), l'influence des pairs (Blaya, 2009 ; Esterle-Hedibel, 2006) ou encore un rapport conflictuel avec l'école (DeRosier et al., 1994) sont autant de facteurs d'absences qui tendraient à être non excusées (renvoyant au terme de « *truancy* » (Heyne et al., 2018), alors que les absences pour des raisons de santé ou familiales (Gubbels et al., 2019) le seraient davantage. Cependant, des auteurs critiquent aussi le fait que cette distinction, en faisant de l'école et des parents les arbitres des causes des absences, ne permettrait pas de considérer les motifs réels de façon exacte et assez fine (Birioukov, 2015).

Par ailleurs, si on considère les impacts de l'absentéisme, la recherche s'accorde à considérer dans toute absence une perte d'opportunités d'apprentissage : les absences, excusées ou non et quelles qu'en soient les raisons, augmentent le risque de difficultés scolaires pour les élèves (Heyne et al., 2018 ; Kearney et al., 2019 ; Klein et al., 2022). Balfanz et Byrnes (2012) font le constat suivant : « La recherche indique que c'est le nombre de jours d'absences qui compte, et non la raison de ces absences. En d'autres termes, les effets délétères des absences se produisent si un élève manque l'école en raison d'une maladie, d'un renvoi, parce qu'il ou elle s'occupe d'un membre de sa famille, ou toute autre raison » (p.7). Tout en partageant ce constat, d'autres études apportent des nuances. Dräger et al. (2024) observent un effet négatif des absences – excusées et non excusées – sur les résultats scolaires, mais plus marqué pour les absences non excusées qu'excusées. Gottfried (2009) et Henderson & Fantuzzo (2023) concluent que les absences non excusées seraient de meilleurs prédicteurs de difficultés scolaires et prônent le monitoring de ce type d'absences en particulier.

• **Pour cette étude.** Sur la base de ces considérations théoriques, méthodologiques et empiriques, cette étude fait le choix de considérer de façon indistincte les absences excusées et non excusées, les définissant avant tout comme des opportunités d'apprentissage perdues. Bien qu'elle trouve des fondements dans la recherche scientifique, cette décision s'appuie également sur des limites liées à la qualité des données disponibles (15% d'absences pour lesquelles le motif n'est pas connu). En effet, des informations plus précises auraient permis d'affiner l'analyse, et notamment de vérifier des hypothèses quant à la prévalence de ces différentes catégories d'absence selon les profils d'élèves ou quant à leur impact sur les scolarités. Avec SAFE, de telles analyses pourraient être rendues possibles à l'avenir.

3.5 Objectivation chiffrée des absences

Avec cette étude, l'absentéisme scolaire au secondaire I est pour la première fois mesuré au niveau cantonal. Cela a nécessité de faire plusieurs choix méthodologiques afin de définir les absences à mesurer (le périmètre) ainsi que la façon de l'opérationnaliser (cf. *Encadrés 1 et 4* pour une présentation). Les différents éclairages présentés ci-dessus, issus de la littérature scientifique, des dispositions règlementaires et des discours des professionnelles et professionnels, ont contribué à guider ces choix. Cette section présente les résultats de cette objectivation, en se basant sur les données des absences enregistrées au cours de l'année scolaire 2022-23. Relevons que l'exploitation à des fins statistiques des données Memo comporte possiblement un certain nombre de biais liée à la qualité des données (p. ex. erreurs de renseignement, non-standardisation entre établissements ; voir ci-avant et chapitre 2).

3.5.1 Temps d'enseignement perdu annuel

Pour chaque élève, le nombre total d'absences (excusées et non excusées) enregistrées au cours de l'année scolaire 2022-23 a été calculé. Le minimum est de 0 périodes (215 élèves n'avaient aucune période d'absence enregistrée dans Memo) et le maximum de 1'196 périodes (concerne un élève), ce qui équivaut à une absence quasi complète sur l'année, étant donné que le nombre total de cours annuel est de 1'250 périodes environ.

Le nombre moyen de jours d'absences par élève est de 82 périodes (correspondant à 2,5 semaines d'absences annuelles au total) alors que la médiane – soit la valeur qui indique le centre de la distribution – est de 53 périodes d'absences (soit 1,5 semaines d'absences pleines environ). En moyenne, les élèves du CO ont donc manqué deux semaines et demi de cours en 2022-23. Exprimé en pourcentage, elles et ils ont perdu en moyenne 6.6% du temps d'enseignement annuel dispensé (*Encadré 5*).

Encadré 5. Calcul du « temps d'enseignement perdu annuel »

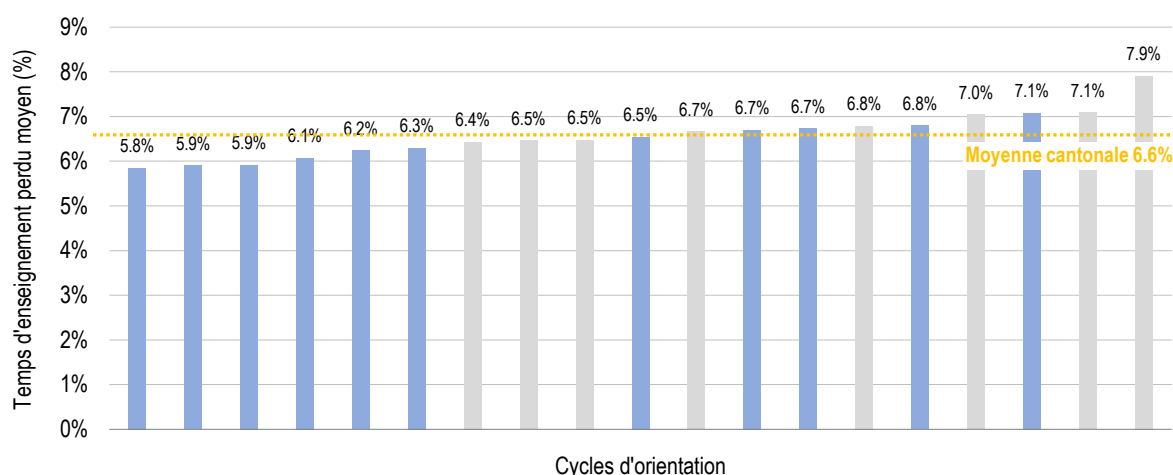
Pour chaque élève, le nombre d'absences excusées et non excusées annuelles comptabilisé a été divisé par le nombre total théorique de périodes de cours correspondant à son année de scolarité. Pour déterminer ce nombre total d'heures de cours dispensées, nous nous sommes référées au calendrier scolaire du CO pour l'année 2022-23. Celui-ci indique 38,5 semaines de cours, soit 38 semaines si l'on retranche les jours fériés. Ceci porte à 1'254 le nombre total de périodes de cours pour les élèves de 9^e et 11^e année (qui ont 33 périodes hebdomadaires) et à 1'216 périodes pour les élèves de 10^e année (32 périodes hebdomadaires).

En faisant la moyenne des temps d'enseignement perdus annuels calculés pour chaque élève, on obtient le temps d'enseignement perdu annuel moyen à l'échelle du canton, soit 6.6% (cf. section 2.2.1 et *Encadré 1* pour une présentation plus détaillée des données).⁴¹

3.5.2 De légères différences entre établissements

Dans le canton, tous les établissements du secondaire I sont concernés par la fréquentation scolaire irrégulière de leurs élèves. Un premier constat est celui d'une relative homogénéité : les temps d'enseignement perdus moyens sont relativement proches de la moyenne cantonale de 6.6% dans la plupart des établissements. Quelques établissements s'en écartent : trois affichent des temps d'enseignement perdus annuels inférieurs à 6% et trois établissements au-dessus de 7% (*Fig. 7*).

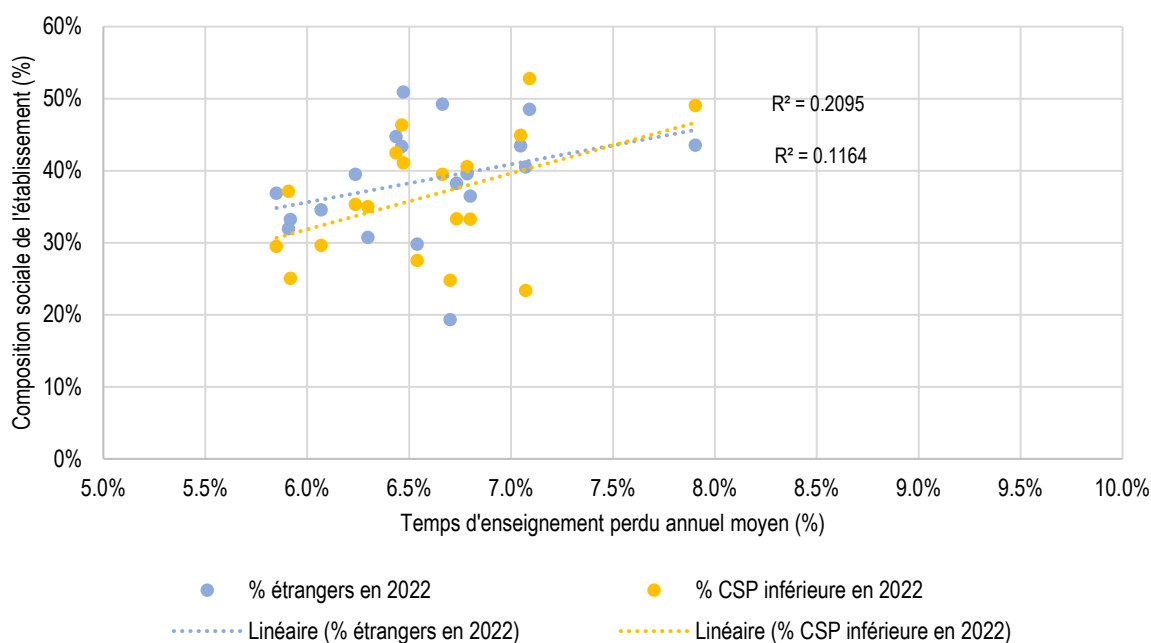
⁴¹ Comme base de calcul alternative, nous aurions pu utiliser 37 semaines au lieu de 38, étant donné que la dernière semaine de cours est essentiellement dédiée aux conseils de classe et que la plupart des élèves n'ont pas cours. Dans ce cas, le temps d'enseignement perdu moyen de chaque élève aurait été légèrement plus élevé (le nombre d'absences se rapportant à un nombre de périodes totales de cours plus faible), ce qui aurait porté la moyenne cantonale à 6.8% au lieu de 6.6% de temps d'enseignement perdu moyen.

Figure 7. Temps d'enseignement perdu annuel moyen par CO (%) (2022-23)

N.B. Les CO dont la proportion d'élèves de nationalité étrangère et de catégorie socio-professionnelle défavorisée est supérieure à la moyenne cantonale (respectivement 39% et 36% en 2022) sont indiqués en gris. Les autres CO sont indiqués en bleu.

Sources : Données Memo 2022-23 ; annuaire statistique SRED (T4.02), état au 31.12.2022.

Quelles sont les caractéristiques des établissements qui s'écartent de la moyenne ? Certes, le public accueilli y est comparativement plus « fragile » que dans d'autres CO, si l'on se réfère à la composition socioéconomique des élèves. En effet, il y a une corrélation positive entre le temps d'enseignement perdu annuel moyen dans chacun des cycles d'une part et, d'autre part, la proportion d'élèves issus de milieux modestes et d'élèves de nationalité étrangère dans ces établissements (coefficient de corrélation (R^2) de 0.21 pour la catégorie socio-professionnelle (CSP) inférieure et de 0.12 avec la nationalité étrangère.⁴² (Fig. 8). Néanmoins ces corrélations ne sont pas très élevées, en particulier celle avec la part d'élèves de nationalité étrangère.

Figure 8. Corrélation entre la composition sociale des établissements et le taux d'absences annuel moyen (2022-23)

Sources : Données Memo 2022-23 ; annuaire statistique SRED (T4.02), état au 31.12.2022.

⁴² En 2021, ces corrélations étaient de 0.27 et 0.16, respectivement.

À populations similaires, la fréquentation scolaire peut varier. Les deux figures ci-dessus illustrent ce constat, avec une certaine variabilité des situations en termes d'absences parmi des établissements qui partagent parfois des caractéristiques structurelles relativement similaires. Ainsi, la composition sociale de la population d'élèves ne peut expliquer à elle seule les absences. Comme l'illustre la *Figure 7*, certains établissements où il y a une proportion élevée d'élèves de milieux défavorisés et de nationalité étrangère (moyennes supérieures aux moyennes cantonales ; établissements représentés en gris sur la figure) se situent dans la moyenne cantonale en termes d'absences, alors que d'autres sont effectivement parmi les CO où le temps d'enseignement perdu moyen est le plus élevé. Par ailleurs, parmi les trois établissements REP (réseau d'enseignement prioritaire) du secondaire I, deux affichent un temps d'enseignement perdu moyen supérieur à 7%, alors que le troisième est proche de la moyenne cantonale.

D'autres études ont analysé le lien entre les absences et le contexte socio-scolaire des élèves. Aux États-Unis, des taux d'absences plus élevés ont été constatés dans les quartiers urbains et pauvres (Balfanz & Byrnes, 2012 ; Sosu et al., 2021), alors qu'en France les résultats sont plus partagés. Si certaines études montrent en effet un lien entre taux d'absences supérieurs et collèges urbains en « zone d'éducation prioritaire » (ZEP) (Cristofoli, 2015), d'autres ne trouvent pas d'effet significatif (Monseur & Baye, 2017), ou des résultats plus nuancés (Blaya, 2009). Dans son étude, Blaya relève qu'un des établissements avec le taux d'absences le plus bas est un établissement ZEP et que d'autres établissements hors ZEP ont des taux d'absences supérieurs à ceux des ZEP. Cela laisse supposer que d'autres facteurs, par exemple en termes de pratiques professionnelles de repérage et de prise en charge, ou de climat scolaire, sont à l'œuvre. Blaya conclut que « si les facteurs liés aux difficultés sociales vécues en ZEP sont présents pour expliquer l'absentéisme, il n'en reste pas moins que ces facteurs sociaux n'ont rien de fatal et – ce qui est le cas pour le collège de ZEP possédant un taux d'absentéistes très bas d'après nos observations – qu'une politique d'établissement volontariste contre l'absentéisme peut être suivie d'effet » (Blaya, 2009, p. 47).

Parmi les autres caractéristiques contextuelles potentiellement liées aux absences des élèves figure la taille des établissements. C'est notamment un facteur qui a été relevé par une psychologue interrogée dans le cadre d'un focus group. Celle-ci s'inquiétait de l'augmentation démographique des élèves dans les établissements, sans pour autant que ne soient adaptées les infrastructures et les ressources (Focus group professionnel 3). Le résultat de cette analyse ne montre pas de corrélation entre le temps d'enseignement perdu annuel moyen dans chaque établissement et le nombre d'élèves accueillis (coefficients de corrélations $R^2=0.004$ en 2022 et $R^2=0.008$ en 2021). La taille de l'établissement, du moins comme facteur pris de façon individuelle, n'est donc pas directement associée aux absences des élèves. C'est également le constat qui ressort, pour la France, de l'étude de Monseur et Baye (2017).

Ces constats donnent un premier aperçu du lien (ou de l'absence de lien) entre les contextes scolaires et la (non-) fréquentation de l'école. Ils invitent à s'intéresser de façon plus détaillée aux pratiques locales des personnels scolaires pour prévenir et prendre en charge les élèves. Les informations récoltées par le biais du sondage réalisé auprès de toutes les directions d'établissement (auquel 17 directions ont répondu) laissent déjà entrevoir une diversité de pratiques :

- deux directions déclaraient s'appuyer sur un protocole écrit commun de prise en charge d'élèves absentéistes ;
- cinq disposaient d'un protocole commun informel (non écrit) ;
- un CO rapportait que des protocoles différents étaient mobilisés par différentes et différents professionnels au sein de l'école ;
- et les huit établissements restants ne disposaient d'aucun protocole.

Dans l'ensemble, les établissements ayant répondu qu'ils disposaient d'une forme de protocole (formel ou informel) de prise en charge étaient plutôt ceux qui, en 2022, affichaient un taux d'enseignement perdu annuel moyen dans la moyenne cantonale ou en dessous. Dans ce même sondage, six cycles avaient déclaré avoir développé des projets spécifiques en lien avec l'absentéisme au cours des trois dernières années. Ces cycles affichaient des temps d'enseignement perdu annuel moyens en 2022-23 très variés : deux se situaient en dessous de la moyenne, deux dans la moyenne et deux au-dessus de la moyenne. Les pratiques de prise en charge de professionnelles et professionnels sont davantage analysés dans le chapitre 5.

3.5.3 D'autres façons de décrire les absences

Le « temps d'enseignement perdu moyen » fournit une mesure condensée de la fréquentation scolaire mais cette mesure ne permet pas de distinguer des groupes d'élèves qui seraient plus ou moins absents. Une autre façon de décrire les absences est de procéder au « découpage » de la population scolaire en groupes de tailles égales (p. ex. en cinq groupes pour les « quintiles », et en dix groupes pour les « déciles ») et d'observer les valeurs seuil d'absences qui divisent ces groupes (Fig. 9). Ainsi, le quintile d'élèves le plus absent (20% des 13'760 élèves du CO en 2022-23, soit environ 2'750 élèves) totalise 114 périodes d'absences ou plus sur l'année. Autrement dit, au cours de l'année scolaire 2022-23, les 20% d'élèves les plus absentes/absents avaient manqué l'équivalent d'au moins 3,5 semaines pleines environ, soit plus de 9% du temps d'enseignement annuel. À l'inverse, les 20% les moins absentes/absents avaient manqué moins d'une semaine pleine (≤ 21 périodes) au cours de l'année, soit env. 1.7% du temps scolaire ou moins. Voici donc les « seuils » qui démarquent les groupes d'élèves les moins absents et les plus absents, lorsque l'on divise la population scolaire en cinq groupes égaux. Et si l'on considère les déciles d'absences (10 groupes de taille égale), on constate que les 10% d'élèves les plus absentes/absents avaient manqué au moins 169 périodes sur l'année scolaire, soit l'équivalent de cinq semaines pleines ou près de 14% du temps d'enseignement annuel (Fig. 9 et 10).

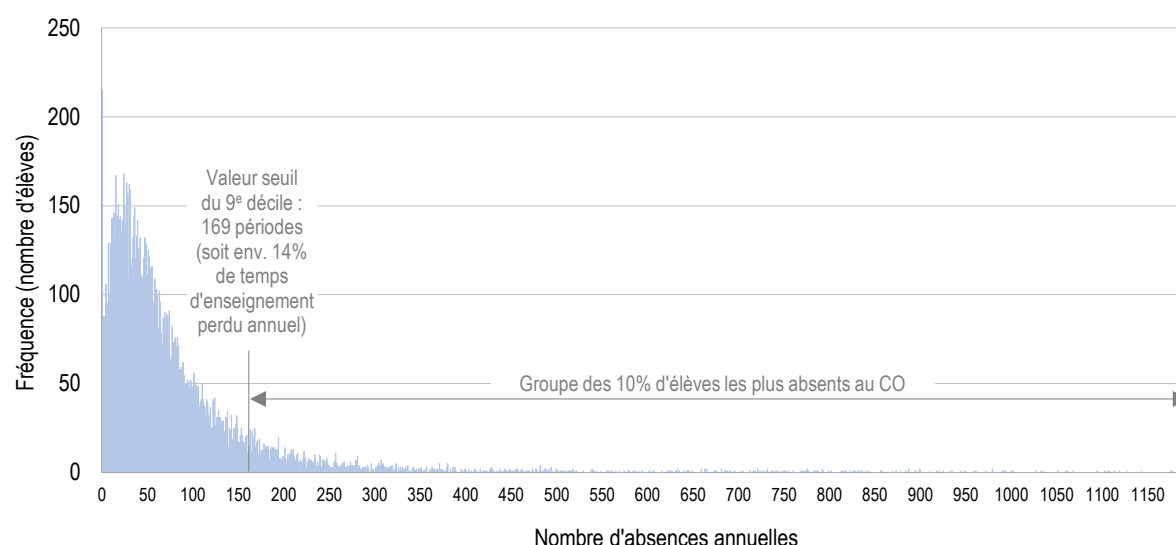
Figure 9. Quintiles et déciles d'absences au sein de la population scolaire du CO (2022-23)

Quintiles d'absences	1 ^{er} quintile		2 ^e quintile		3 ^e quintile		4 ^e quintile		5 ^e quintile	
	≤ 21 périodes d'absences annuelles		22-41 périodes		42-67 périodes		68-113 périodes		≥ 114 périodes	
	Soit env. $\leq 1.7\%$ du temps d'enseignement annuel*		1.8%-3.3%		3.4%-5.5%		5.6%-9.3%		$> 9.3\%$ du temps d'enseignement annuel	
Déciles d'absences	1 ^{er} décile	2 ^e décile	3 ^e décile	4 ^e décile	5 ^e décile	6 ^e décile	7 ^e décile	8 ^e décile	9 ^e décile	10 ^e décile
	≤ 12 périodes	13-21	22-31	32-41	42-53	54-67	68-85	86-113	114-168	≥ 169 périodes
	Soit env. $\leq 1\%$ *	1% -1.7%	1.7%-2.5%	2.6%-3.4%	3.4%-4.4%	4.5%-5.5%	5.6%-7%	7.1%-9.3%	9.4%-13.8%	$> 13.8\%$

* L'équivalent en pourcentage du temps d'enseignement annuel est donné à titre indicatif. En fonction de l'année de scolarité, un même nombre de périodes d'absences ne représente pas le même pourcentage d'absences annuelles car la base de calcul est différente en fonction de l'année de scolarité des élèves (1'254 périodes annuelles pour les élèves de 9^e et 11^e année et 1'216 pour les élèves de 10^e année ; cf. Encadré 5).

Source : Données Memo 2022-23.

Figure 10. Distribution du nombre d'absences annuelles des élèves du CO (2022-23)



Source : Données Memo 2022-23.

Il est également possible, en utilisant le temps d'enseignement perdu annuel calculé pour chaque élève, de regrouper ces derniers dans des catégories d'absences à intervalles réguliers (p. ex. de 5%, cf. Fig. 11). De cette façon, on observe que plus de la moitié des élèves (57%) ont manqué moins de 5% du temps d'enseignement annuel (soit moins de deux semaines), 26% des élèves ont manqué entre 5% et 10%, 9% des élèves (soit 1'279 élèves) ont eu entre 10% et 15% d'absences annuelles (soit 4 à 6 semaines pleines), 3% entre 15% et 20%, 2% entre 20 et 25%, 1% entre 25 et 30%, et 2% (298 élèves) ont manqué 30% ou plus du temps d'enseignement annuel dispensé, soit l'équivalent d'au moins 12 semaines d'absences, soit trois mois ou plus.

Figure 11. Temps d'enseignement perdu en sept catégories (2022-23)

Temps d'enseignement perdu annuel (%)	Équivalent approximatif en semaines pleines de cours	Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves
0 à <5%	0 à env. 2 semaines	7'815	57%
5 à <10%	2 à env. 4 semaines	3'558	26%
10 à <15%	4 à env. 6 semaines	1'279	9%
15 à <20%	6 à env. 8 semaines	481	3%
20 à <25%	8 à env. 10 semaines	214	2%
25 à <30%	10 à env. 12 semaines	115	1%
≥ à 30%	12 semaines ou plus	298	2%
Total		13'760	100%

Source : Données Memo 2022-23.

Encadré 6. Trajectoires d'absences des élèves au cours de l'année scolaire

Existe-t-il des trajectoires d'absences différentes au cours d'une année scolaire ? Pour répondre à cette question, des analyses de séquence et de clusters ont été réalisées⁴³. Concrètement, pour chacun des jours de l'année scolaire 2022-23 (jour 1 à jour 189), un « état » de fréquentation scolaire a été attribué à chaque élève parmi les cinq situations suivantes :

- l'élève est présent toute la journée (pas d'absence enregistrée) ;
- l'élève est absent 1 à 20% de la journée (absence « faible ») ;
- l'élève est absent de 21 à 50% de la journée (absence « moyenne ») ;
- l'élève est absent de 51 à 99% de la journée (absence « forte ») ;
- l'élève est absent toute la journée (absence « complète »).⁴⁴

Ceci permet de décrire graphiquement les trajectoires individuelles de fréquentation scolaire des élèves au cours de l'année : chaque ligne représente un élève, et pour chaque jour sa présence (représentée en gris) ou son absence (« faible » en jaune, « moyenne » en orange, « forte » en mauve, ou « complète » en violet), sont indiquées. Bien que chaque séquence soit unique, l'analyse de clusters permet de regrouper les séquences de présences/absences similaires entre elles, et d'identifier des « types » de trajectoires d'absences. Plusieurs « solutions » ont été analysées, dont celle en quatre groupes qui est présentée ci-dessous (Fig. 12). Ces analyses rejoignent les propos des actrices et acteurs interrogés, qui ont distingué différents types d'absences des élèves, notamment « massif » et « perlé ».

>>>

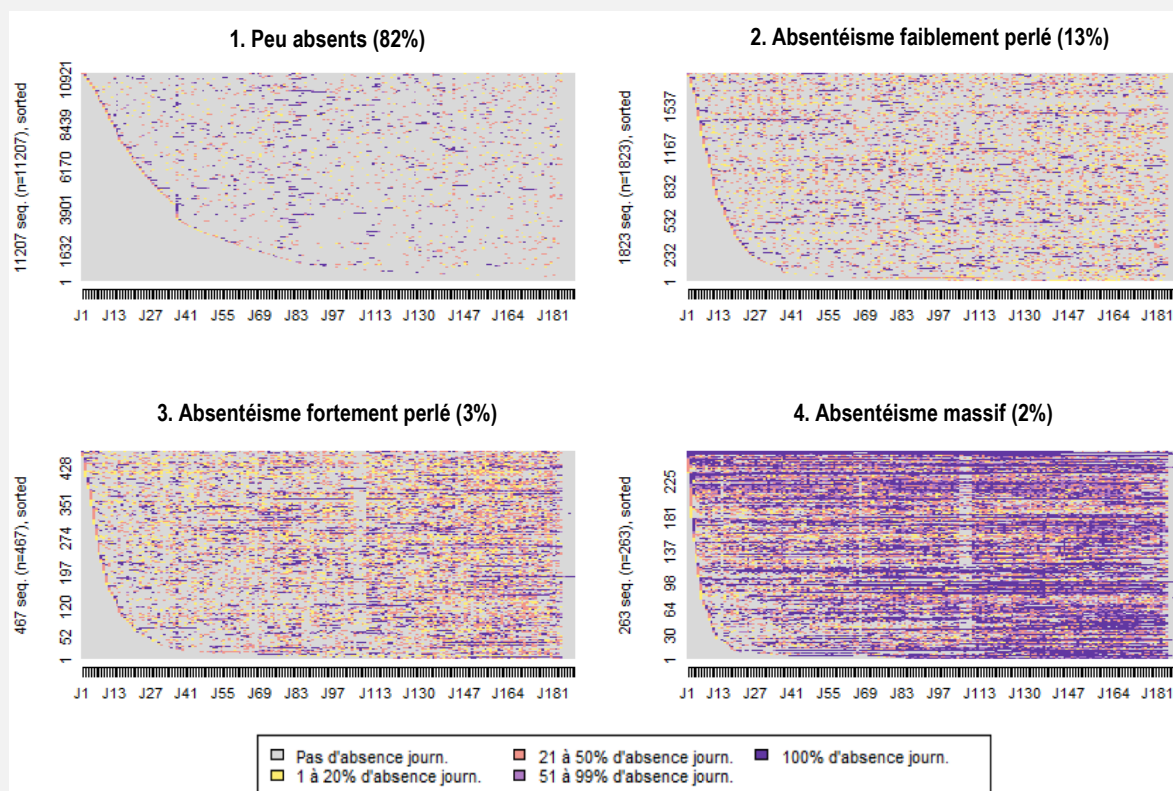
⁴³ Ces analyses ont été réalisées avec le logiciel *R* (R Core Team, 2020) et le package *TraMinR* (Gabadinho et al., 2011). Les « analyses de séquence » permettent d'analyser les trajectoires individuelles, notamment sous l'angle de la temporalité, de la durée et de l'ordre de différents « états de fréquentation scolaire » tels qu'enregistrés au cours de l'année scolaire. Les « analyses de clusters » permettent ensuite de regrouper les trajectoires entre elles en fonction de leur similarité (la mesure de distance entre séquences utilisée dans ces analyses est celle de Hamming et la méthode de clustering retenue est la « classification ascendante hiérarchique »).

⁴⁴ Les absences ont été calculées en pourcentage et non en périodes en raison du mercredi où les élèves n'ont cours que le matin. Les taux d'absences quotidiens tiennent donc compte du nombre d'heures totales par jour selon la grille horaire.

>>>

- **« Peu absents »** : concerne la plupart des élèves (11'207), soit 82% des élèves du CO. Les élèves ont des absences réparties sur 14 jours d'école en moyenne, qui augmentent au cours du premier trimestre. Leur temps d'enseignement perdu moyen est de 4% (soit l'équivalent de 1,5 semaines pleines sur l'année).
- **« Absentéisme faiblement perlé »** : dans ce groupe que l'on a choisi d'appeler, en reprenant une notion issue du terrain, « absentéisme perlé » ou « perlé faible », les élèves manquent quelques périodes par-ci par-là, plus rarement toute la journée. Les absences commencent assez vite après le début de l'année. Cet absentéisme caractérise les trajectoires d'absences de 1'823 élèves (soit 13% des élèves du CO). Ce sont en moyenne 146 périodes qui sont manquées, réparties sur 45 jours de l'année scolaire, soit l'équivalent de 4,5 semaines pleines de cours manquées en moyenne (12% du temps scolaire annuel manqué en moyenne).
- **« Absentéisme fortement perlé »** : ce type ressemble au précédent, mais avec des absences perlées de plus forte intensité. Les absences – partielles ou complètes – sont plus fréquentes, et elles augmentent en intensité au fil de l'année scolaire. Ce type caractérise les trajectoires de près de 470 élèves (soit 3% des élèves du CO) qui, en moyenne, manquent 266 périodes réparties sur 76 jours, soit l'équivalent de huit semaines pleines de cours en moyenne (21% du temps scolaire annuel en moyenne).
- **« Absentéisme massif »** : concerne une minorité d'élèves (263 élèves, soit 2% env.) qui viennent très peu à l'école – leurs absences quotidiennes sont majoritairement « moyennes » ou « complètes ». Elles interviennent dès la rentrée d'août, tout en augmentant fortement au cours des 1^{er} et 2^e trimestres. En moyenne, ces élèves sont absents l'équivalent de la moitié de l'année scolaire (temps d'enseignement perdu de 52% en moyenne ; 651 périodes manquées en moyenne, réparties sur 133 jours en moyenne).

Figure 12. Séquences d'absences au cours de l'année scolaire selon quatre clusters (2022-23)



Guide de lecture : l'axe horizontal représente les jours de l'année scolaire (de J1 à J181). L'axe vertical indique les absences quotidiennes de chacun des élèves appartenant à un type d'absentéisme particulier. Par exemple, le graphique « absentéisme fortement perlé » (graphique en bas à gauche) présente comment se sont déroulées les absences des 467 élèves appartenant à ce groupe. Chaque ligne représente un élève. Par exemple, on observe en partant du bas du graphique que les tous premiers élèves étaient présentes/présents à l'école de façon continue (représenté par une ligne grise) jusqu'au jour J83 environ (ce qui correspond environ aux vacances de Noël). À partir de ce moment, les premières absences partielles (quelques périodes manquées sur une journée) interviennent de façon perlée, représentées par des « taches » jaunes, orange et mauve. À mesure que l'on remonte sur l'axe vertical, on constate que les premières périodes manquées commencent de plus en plus tôt dès la rentrée scolaire, et qu'elles s'égrènent tout au long de l'année. Certains élèves connaissent également des périodes d'absence totale plusieurs jours de suite, ce qui est visible à travers des lignes violettes continues.

Source : Données Memo 2022-23

>>>

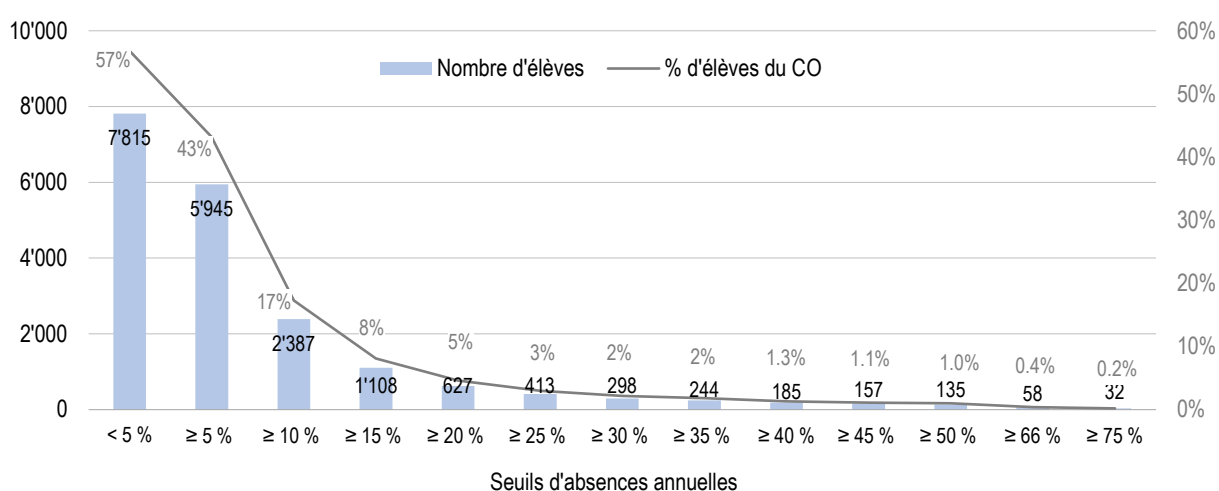
>>> Ces analyses des trajectoires d'absences – qui se donnent à voir *a posteriori*, une fois l'année scolaire terminée – confirment l'idée de chronicité dans la définition de l'absentéisme. Elles permettent également de rendre visibles certains comportements récurrents de non fréquentation scolaire qui échappent plus facilement au regard de l'institution, en particulier les absences perlées de forte et de faible intensité (qui concernent environ 16% des élèves du CO). Enfin, cette représentation graphique permet de visualiser les difficultés que cela peut représenter en terme de repérage pour l'institution scolaire (cf. section 3.4).

3.5.4 À partir de quel taux peut-on parler d'absentéisme ?

Les différentes façons de mesurer la fréquentation scolaire permettent de présenter des tendances générales ou d'identifier des groupes d'élèves plus ou moins absents, selon différents critères de regroupements. Mais à partir de quand et de combien d'absences une ou un élève qui fréquente l'école de façon irrégulière devient-il « absentéiste » ? En l'absence d'une définition claire au niveau réglementaire, le taux d'absentéisme à Genève (c'est-à-dire la proportion d'élèves « absentéistes ») dépend du seuil considéré.

Si l'on extrapole la définition française de l'absentéisme (quatre demi-journées non excusées au cours d'un mois, correspondant à environ 12% d'absences ; Cristofoli, 2024)⁴⁵, cela ramène à moins de 8% la proportion d'élèves du CO qui serait absentéiste à Genève. En utilisant la définition de l'absentéisme « persistant » (dix demi-journées non excusées au cours d'un mois, toujours dans le contexte français), ce ne sont que 2% qui seraient concernés (avec 30% d'absences ou plus). Cette définition suppose toutefois de distinguer précisément absences excusées ou non, ce qui s'avère compliqué d'un point de vue méthodologique, et discutable d'un point de vue théorique (cf. *Encadré 4*) et n'est pas le choix retenu pour cette étude. Dans d'autres contextes où l'absentéisme se réfère à du temps d'enseignement perdu, le taux de 10% d'absences ou plus est parfois utilisé. C'est le cas dans le canton de Vaud, ainsi que dans plusieurs pays ou régions (p. ex. Angleterre⁴⁶, Australie⁴⁷, États-Unis⁴⁸, plusieurs municipalités en Norvège, au Danemark et en Suède [Sandhaug et al., 2022]) (cf. *Annexe 3*). À Genève, l'utilisation d'une telle définition signifierait qu'au cours de l'année scolaire 2022-23, 17% des élèves du CO étaient absentéistes – ou « absentéistes chroniques » selon la terminologie américaine (*Fig. 13*). On le voit, en fonction du choix du seuil et du type d'absences considérées (non excusées exclusivement ou aussi excusées), la description de la situation varie énormément.

Figure 13. Taux d'absences et proportion d'élèves concernées/concernés (2022-23)



Source : Données Memo 2022-23.

⁴⁵ Voir revue de littérature.

⁴⁶ <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/pupil-absence-in-schools-in-england>.

⁴⁷ <https://www.acara.edu.au/reporting/national-report-on-schooling-in-australia/student-attendance>.

⁴⁸ <https://www.whitehouse.gov/briefing-room/statements-releases/2024/05/15/fact-sheet-biden-harris-administration-announces-new-actions-and-resources-for-increasing-student-attendance-and-engagement-as-part-of-the-white-house-every-day-counts-summit/>.

Qu'en est-il du point de vue des professionnelles et professionnels à Genève ? Dans le sondage adressé aux directions d'établissement, une question portait sur le nombre de périodes d'absences à partir duquel les équipes enseignantes s'inquiètent d'une situation. Les réponses ont été très variées (cf. *Encadré 2*) : certaines directions ont préféré ne pas donner de chiffre ou ont indiqué prendre d'autres éléments en considération, d'autres n'ont pas donné de détails sur la temporalité de référence, fragilisant l'interprétation des réponses.

Parmi cinq réponses à partir desquelles nous avons pu extrapoler en pourcentage le nombre d'absences jugées alarmantes, le seuil varierait entre 2% (« mais hors grippe ») et 27% d'absences. Ces écarts sont à l'image des représentations très variées qui ressortent des entretiens avec les professionnelles et professionnels concernant le nombre d'absences jugé problématique ou à partir duquel il faudrait s'inquiéter pour un ou une élève. À titre d'exemple, un conseiller social mentionne l'existence d'un protocole « pas officiel » dans son établissement, selon lequel :

[A]près une quinzaine de périodes d'absence, l'enseignant parle au maître de classe... Après, ça dépend aussi de la sensibilité des profs, des liens qu'ils ont avec la famille. Il y a quand même cette notion de l'individu. Dix absences chez un élève, ça peut n'être pas du tout préoccupant. (*Entretien exploratoire professionnel, conseiller social 2 CO*)

De son côté, un doyen (notes SRED, Focus group professionnel 6, doyen) estime qu'une semaine d'absence (soit 33 périodes) est déjà problématique, alors que quatre semaines d'absences non excusées (132 périodes) relèvent de l'absentéisme. Dans un autre établissement, une doyenne indique : « Je demandais aux maîtres de classe de me tenir au courant dès qu'il y avait des absences qui devenaient régulières (...) à partir d'une vingtaine d'heures d'absences » (Focus group 1). Enfin, une autre doyenne (Focus group professionnel 3) estime que « 30 heures sur six semaines, ça fait quand même quatre ou cinq heures par semaine, c'est beaucoup », alors que dans le même établissement, une de ses collègues indique signaler les situations au SSE à partir de 100 heures d'absences :

On a – il y a un document d'ailleurs, hein, qui est à remplir, à partir d'une centaine de périodes, donc ça c'est systématique. Donc ça montre que si on doit remplir ce document et faire un signalement à partir de 100, d'une centaine de périodes, ça montre que pour le département, pour eux ils considèrent déjà qu'à partir d'une centaine de périodes, c'est très inquiétant. Donc ça, ça doit être aussi un signal d'alarme. Et donc si on constate que, je sais pas, un élève qui en octobre ou novembre, ben a déjà 70 périodes ou 50 périodes, ben ça doit nous alarmer, parce que ça veut dire qu'on va se rapprocher très très vite à un moment donné du signalement. (*Focus group professionnel 3, doyenne*)

À noter que les autres professionnelles et professionnels rencontrés dans cette recherche n'ont pas indiqué se référer à ce seuil d'alerte, y compris dans le même établissement. Au-delà de l'hétérogénéité des pratiques de signalement (cf. chapitre 5), un principal constat émerge des discours analysés : il n'existe pas de consensus parmi les professionnelles et professionnels de l'école quant à un seuil d'absences problématique, témoignant des diverses représentations de l'absentéisme (cf. *Encadré 2*). Toutes et tous expriment d'ailleurs une certaine réticence à formuler un seuil d'alerte, rappelant l'importance de considérer le type d'absences, l'élève, sa situation, son parcours, etc. (cf. chapitre 5). En d'autres termes, le nombre seul d'absences ne suffit pas à qualifier l'absentéisme, bien qu'un nombre d'absences relativement faible puisse déjà s'avérer inquiétant.

Toutefois, dans les discours de plusieurs professionnels et professionnelles, certaines situations d'élèves ne peuvent échapper à l'étiquette « absentéiste », de « grands absentéistes » ou encore de « décrocheur ». C'est le cas des situations d'absentéisme « massif » ou « sévère », c'est-à-dire des élèves avec « 200 heures d'absences, voire même parfois 400 ou 500 heures » (notes SRED, Focus group professionnel 6, doyen) ou encore, « où les heures d'absences sont beaucoup plus nombreuses que les heures de présence » (entretien exploratoire professionnel, conseiller social 1 CO). Une situation collective d'absentéisme a d'ailleurs été longuement discutée dans un établissement, avec une classe où les élèves cumulaient entre 180 et 360 heures d'absences (en mars 2024). Concrètement, si l'on considère les cas d'élèves qui fréquentent très peu, voire pas du tout l'école au cours de l'année scolaire (deux tiers des cours manqués ou plus), on constate qu'il s'agirait de moins de 0.4% de la population du CO (soit 58 élèves) en 2022-23 (cf. *Fig. 13*) (53 élèves en 2021-22). Et en prenant comme seuil 75% (trois quarts des cours manqués), ce sont 32 élèves qui étaient concernés en 2022-23 (23 en 2021-22).

En bref, la quantification de « l'absentéisme » dépend du choix d'un certain taux d'absences à partir duquel elles sont jugées problématiques. Or à Genève, une telle définition n'existe pas à l'échelle cantonale. Il convient cependant de souligner que des réflexions en vue de proposer un seuil d'alerte formel ont déjà été menées non seulement dans certains établissements genevois, mais plus largement

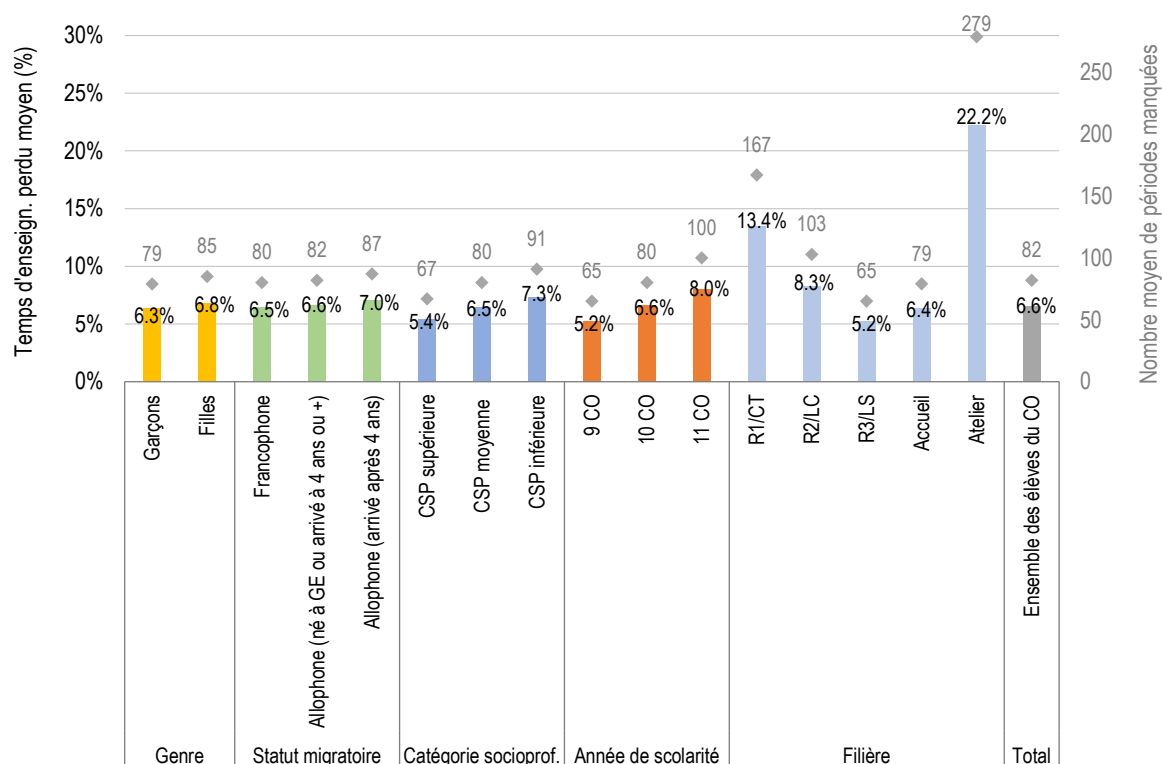
à l'échelle de certaines filières, voire du département. Les 100 heures évoquées pour signaler une situation au SSE, correspondant à un taux d'absences annuelles de 8%, en sont un exemple. Par ailleurs, lors d'un entretien exploratoire avec la DGOCEJ, le nombre fixé à 20 heures d'absences non excusées a été mentionné pour l'École de culture générale (ECG) comme devant donner lieu à un entretien avec un doyen (entretien exploratoire, DGOCEJ). Lors d'un autre entretien exploratoire avec des professionnels de la DGOMP, le dépassement de 5% des heures scolaires manquées lors des trois premiers mois de la rentrée a été évoqué comme seuil d'alerte, devant donner lieu au déclenchement d'une action.

3.5.5 Absences selon le profil sociodémographique et scolaire des élèves

L'analyse du temps d'enseignement perdu moyen (ou du nombre moyen de périodes manquées annuellement) en fonction de différentes caractéristiques des élèves montre que la situation scolaire a un effet notable (Fig. 14). Le temps d'enseignement perdu moyen est plus important dans les classes-ateliers (plus de 20% du temps d'enseignement perdu en moyenne, soit 279 périodes plus exactement) et dans les filières à moindres exigences (13.4% en R1/CT, soit 167 périodes en moyenne, et 8.3% en R2/LC, soit 100 périodes environ en moyenne), par rapport à la filière R3/LS (5.2%, soit 65 périodes en moyenne). Le temps d'enseignement perdu des élèves de la filière Accueil (6.4%) se rapproche le plus de celui des élèves de R3/LS. Par ailleurs, plus les élèves progressent dans leur scolarité, plus leurs absences augmentent : le temps d'enseignement perdu moyen en 9^e année est de 5.2% (65 périodes en moyenne) vs 8% en 11^e année (100 périodes en moyenne).

Il existe également des différences en fonction des caractéristiques sociodémographiques des élèves. Les élèves de milieux modestes affichent un temps d'enseignement perdu moyen plus élevé que celles et ceux de milieux favorisés (7.3% vs 5.4%, soit 91 périodes en moyenne vs 67). Une très légère différence de genre s'observe également, les filles ayant un temps d'enseignement perdu moyen légèrement supérieur à celui des garçons (6.8% vs 6.3%, soit 85 périodes en moyenne vs 79). Enfin, peu de différences s'observent selon le statut migratoire des élèves : les élèves francophones ont un temps d'enseignement perdu moyen très légèrement inférieur aux élèves allophones arrivés après l'obligation scolaire (6.5% vs 7%) et similaire aux allophones nés Genève ou arrivés avant 4 ans (6.6%).

Figure 14. Temps d'enseignement perdu annuel moyen (%) et nombre moyen de périodes manquées en fonction des caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves (2022-23)



Sources : Données Memo 2022-23 et nBDS au 31.12.2022.

Par ailleurs, d'autres éléments du parcours scolaire semblent être liés aux absences des élèves : en particulier le redoublement au CO (17% de temps d'enseignement perdu annuel moyen en 2022-23 pour les élèves concernés, vs 6.4% pour les autres) ou au primaire (10.2%), et dans une moindre mesure le passage par l'enseignement spécialisé dans le parcours antérieur (8.5%) (Fig. 15).

Les élèves ayant des « problèmes de comportement », mesurés par le nombre de périodes relevées dans Memo concernant des renvois, des retenues, arrivées tardives, ou encore des oublis de devoirs (cf. *Encadré 1*) au cours de la même année scolaire, sont également susceptibles d'être davantage absentes et absents (8.5% de temps d'enseignement perdu pour les élèves ayant eu au moins 6 périodes relevées ou plus, vs 5.5% pour les élèves sans aucun indice d'éloignement). Des différences en fonction des résultats scolaires antérieurs mesurés par les résultats aux épreuves communes de 8P des élèves de 9^e et de 10^e s'observent également⁴⁹ : les élèves n'ayant pas réussi les épreuves (de français et de mathématiques) ont des temps d'enseignement perdus annuels moyens en 2022-23 légèrement plus élevés que celles et ceux qui avaient réussi ces épreuves.

Figure 15. Temps d'enseignement perdu annuel moyen (%) et nombre moyen de périodes manquées en fonction de différents marqueurs du parcours scolaire des élèves (2022-23)

		Temps d'enseignement perdu moyen (%)	Nombre moyen de périodes manquées sur l'année
Redoublement au primaire	Oui (N=646)	10.2%	126
	Non (N=13'114)	6.4%	79
Redoublement au CO	Oui (N=247)	17.0%	211
	Non (N=13'513)	6.4%	79
Passage par l'enseignement spécialisé	Oui (N=186)	8.5%	105
	Non (N=13'574)	6.6%	81
Indices d'éloignement de l'école (comportement)	0 périodes (N=5'112)	5.5%	69
	1 à 5 périodes (N=4'118)	5.8%	72
	6 périodes ou + (N=4'530)	8.5%	105
Épreuves communes de 8P Français 1 réussie*	Oui (N=6'607)	5.3%	66
	Non (N=1'955)	7.2%	88
Épreuves communes de 8P Français 2 réussie*	Oui (N=5'912)	5.2%	64
	Non (N=2'650)	7.0%	87
Épreuves communes de 8P Maths réussie*	Oui (N=6'731)	5.2%	64
	Non (N=1'830)	7.8%	97

N.B. Français 1 : compréhension et production de l'écrit et de l'oral ; Français 2 : fonctionnement de la langue. * Ces données concernent les élèves de 9^e et 10^e année uniquement pour lesquels les données étaient disponibles (données manquantes pour 200 élèves de 9^e et 509 élèves de 10^e). Les résultats des épreuves communes de 8P pour les élèves qui étaient en 11^e année en 2022-23 ne sont pas disponibles (N=4'489). En effet, ils et elles étaient en 8P en 2019-20, année durant laquelle les épreuves n'ont pas eu lieu en raison de la pandémie.

Sources : Données Memo 2022-23 ; fichier Parcours des élèves nBDS 2022-23 ; fichier Notes.

⁴⁹ Les résultats ne sont pas disponibles pour les élèves de 11^e année en 2022-23, car en 2019-20 (lorsqu'ils et elles étaient en 8P), ces épreuves n'ont pas eu lieu en raison de la pandémie de Covid-19.

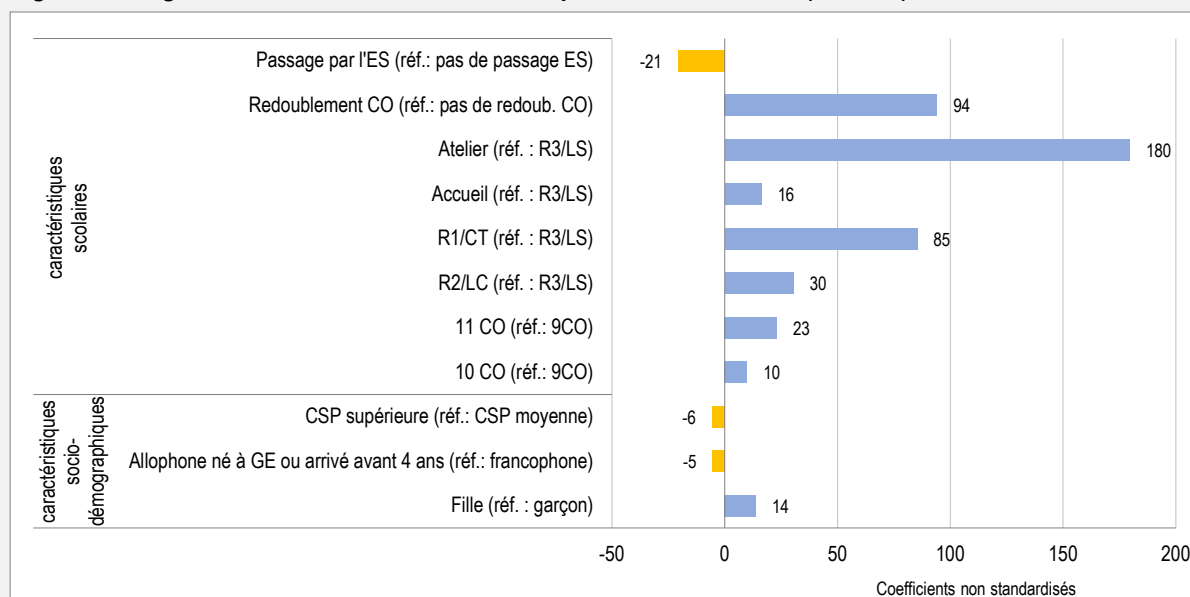
Encadré 7. Facteurs significativement liés aux absences des élèves

Une autre façon d'analyser la relation entre les caractéristiques socio-scolaires des élèves et leurs absences est de faire une régression linéaire multiple. Ceci permet d'identifier l'effet net de chaque variable indépendante sur le nombre d'absences annuelles des élèves, en contrôlant simultanément l'effet des autres variables, qui sont maintenues constantes.

Les résultats ci-dessous (Fig. 16) montrent que par rapport aux garçons, le coefficient non standardisé pour les filles est de 14 ; c'est-à-dire que le nombre de périodes d'absences annuelles augmente de 14 périodes pour les filles par rapport aux garçons (groupe de référence dans ce modèle), toutes choses étant égales par ailleurs. À l'inverse lorsque la catégorie socioprofessionnelle des élèves est supérieure (vs moyenne, qui est la catégorie de référence), le nombre de périodes d'absences annuelles diminue de six périodes, bien que cette relation soit significative à un seuil moins élevé que les autres. Être issu d'un milieu défavorisé (toujours par rapport à la classe moyenne) n'a pas d'effet sur les absences (coefficient non significatif). Les absences des allophones (celles et ceux nés à Genève ou arrivés avant 4 ans) sont également moindres que celles des francophones (cinq périodes de moins sur l'année), toutes choses étant égales par ailleurs.

Certaines caractéristiques scolaires ont un effet encore bien plus marqué sur le nombre d'absences. Par rapport aux 9^e années (groupe de référence), le fait d'être en 10^e ou en 11^e année augmente les absences annuelles de 10 et de 23 périodes environ, respectivement. La filière a un effet encore plus important. Être en classe-atelier (vs en R3/LS, catégorie de référence) augmente de près de 180 périodes les absences annuelles, en R1/CT de 85 périodes environ, en R2/LC de 30 périodes et dans la filière Accueil de 16 périodes les absences annuelles. Le fait pour un élève d'avoir redoublé au CO est associé à une augmentation de 94 périodes de ses absences annuelles, alors que le fait d'avoir redoublé au primaire n'a pas d'effet significatif. Le fait d'être passé par la filière de l'enseignement spécialisé diminue de près de 21 périodes le nombre d'absences annuelles, toutes choses égales par ailleurs. Enfin, pour chaque période relevée dans Memo dénotant un problème de comportement (p. ex. arrivée tardive, renvoi), les absences annuelles des élèves augmentent de 0.32 périodes.

Figure 16. Régression linéaire sur le nombre de périodes d'absences (2022-23)



N.B. Les variables introduites dans le modèle de régression sont les suivantes : genre, statut migratoire, CSP des parents, année de scolarité, filière, redoublement au primaire, redoublement au CO, passage par l'enseignement spécialisé, nombre de périodes enregistrées dans Memo relevant d'un problème de comportement de l'élève (renvoi, arrivée tardive). Pour chacune des variables dites « explicatives », on a retenu une modalité de référence. Ces modalités constituent la situation de référence qui correspond au cas d'un garçon francophone de CSP moyenne en 9^e R3. Cet élève n'avait jamais redoublé et n'était jamais passé par l'enseignement spécialisé. Le signe «+» ou «-» des coefficients indique que le nombre d'absences pour une catégorie d'élèves augmente ou diminue significativement par rapport à celle de la situation de référence, « toutes choses égales par ailleurs », c'est-à-dire en maintenant constantes toutes les autres caractéristiques. L'unité du coefficient non standardisé correspond au nombre de périodes d'absences. Un coefficient élevé correspond donc à un nombre de périodes d'absences élevé et reflète un impact important de la caractéristique sociodémographique ou scolaire considérée sur le nombre d'absences annuelles des élèves. La relation peut être significative à différents seuils, ou non significative, indiquant l'absence de relation entre la variable dépendante et la variable indépendante, toutes choses égales par ailleurs. Sur cette figure sont représentées uniquement les variables ayant un impact significatif sur le nombre d'absences annuelles. Le nombre de périodes relevant d'un problème de comportement est aussi significative, mais non représentée pour des questions de lisibilité car le coefficient de cette variable continue est de 0.32. Cela signifie que pour chaque période supplémentaire relevée dans Memo liée au comportement, le nombre de périodes d'absences d'un élève augmente de 0.32 périodes, toutes choses égales par ailleurs.

Sources : Données Memo 2022-23, fichier Parcours des élèves nBDS 2022-23.

>>>

>>> Que nous disent ces résultats par rapport aux autres études réalisées à Genève ou dans d'autres contextes locaux ou nationaux ?⁵⁰ Les résultats convergent quant à l'influence de l'âge des élèves : à mesure qu'ils et elles avancent dans leur scolarité, les absences augmentent (Blaya, 2009 ; Cristofoli, 2015 ; Sälzer et al., 2012 ; Teuscher & Makarova, 2018). Le milieu social joue aussi un rôle, mais dans le contexte genevois il est surtout « protecteur » : les élèves de milieux favorisés ont moins d'absences que les élèves de classe moyenne, mais les élèves de milieux défavorisés ne sont pas plus à risque, toutes choses étant égales par ailleurs. Le risque accru d'absences en fonction de la filière dans laquelle se trouvent les élèves (pour celles et ceux des filières à moindres exigences) et en fonction de leurs difficultés scolaires antérieures (redoublement) va dans le même sens que les résultats d'autres études (Blaya, 2009 ; Cristofoli, 2015 ; Gubbels et al., 2019 ; Monseur & Baye, 2017 ; Sälzer et al., 2012). On relèvera les résultats concordants quant aux différences importantes d'absences entre élèves de filières différentes, également identifiées dans l'enquête menée à Genève auprès d'élèves de 11^e du CO sur les pratiques enseignantes : « les élèves sont, en moyenne, nettement plus absentéistes dans les sections les moins exigeantes : 130 heures environ en CT contre respectivement 85 heures et 63 heures en LC et LS » (cf. Petrucci et al., 2024, p. 80 [absences enregistrées sur 26 semaines d'école en 2021-22]). En revanche, le fait d'être passé par l'enseignement spécialisé n'est pas associé à un risque d'absentéisme plus élevé ; il est même associé à une réduction du nombre d'absences annuelles (toujours « toutes choses étant égales par ailleurs »). Contrairement à ce qu'on aurait pu attendre (p. ex. Cristofoli, 2015), l'allophonie (élèves arrivés avant 4 ans ou nés à Genève) a un effet protecteur puisqu'elle est associée à la réduction du nombre de périodes d'absences. Ceci indique qu'à niveau socioéconomique égal (entre autres), le fait d'être issu d'une famille allophone serait synonyme d'un rapport plus assidu à l'école que pour les francophones. Enfin, nous observons que le fait d'être une fille augmente le nombre d'absences annuelles par rapport aux garçons (absences excusées et non excusées). Bien que la littérature à ce sujet ne soit pas toujours consistante, ces résultats rejoignent quelques études récentes qui ont trouvé que les filles seraient en effet un peu plus à risque (Baier, 2024 ; voir données PISA OCDE, 2023 ; Stadt Zürich, 2023), une tendance qui pourrait se comprendre en lien avec la pandémie de Covid-19, dont l'impact sur la santé mentale des jeunes filles en particulier a été relevé dans plusieurs études en Suisse (cf. p. ex. Delgrande, 2019) et à Genève (Le Roy-Zen Ruffinen, Martz, & Benninghoff, 2024 ; Le Roy-Zen Ruffinen, Martz, Mouad, et al., 2024).

3.5.6 Une saisonnalité des absences ?

Comment les absences se déroulent-elles au cours de l'année scolaire ? En calculant le temps d'enseignement perdu moyen mensuel et hebdomadaire (*Fig. 17*), il est possible d'illustrer l'évolution des absences des élèves sur l'année 2022-23⁵¹. Quatre constats se dégagent, qui sont également confirmés par l'évolution des absences des élèves au cours des années scolaires précédentes⁵².

- Les absences augmentent progressivement au cours des premières semaines d'école et atteignent un premier pic autour des pré-conseils du premier trimestre qui se déroulent en octobre (le temps d'enseignement perdu mensuel des élèves du CO passe de 2.4% en août à 6% en octobre).
- Passé ce pic, les absences augmentent à nouveau progressivement jusqu'à un nouveau pic d'absences la semaine avant les vacances de Noël (taux hebdomadaire de 12.5%). Le temps d'enseignement perdu mensuel le plus élevé de l'année est en décembre (9.6% en 2022-23).
- À la rentrée, en janvier, les absences diminuent. La moyenne mensuelle des absences est de 6.9% en janvier. Les absences connaissent un creux durant la semaine des épreuves communes EVACOM, qui sont passées par les élèves de 11^e année uniquement. Durant cette semaine, en général début février, les élèves sont proportionnellement moins absentes et absents.
- Jusqu'à la fin de l'année scolaire, les absences connaissent ensuite une évolution un peu plus stable, marquée par des variations qui semblent liées notamment aux jours fériés (Ascension et

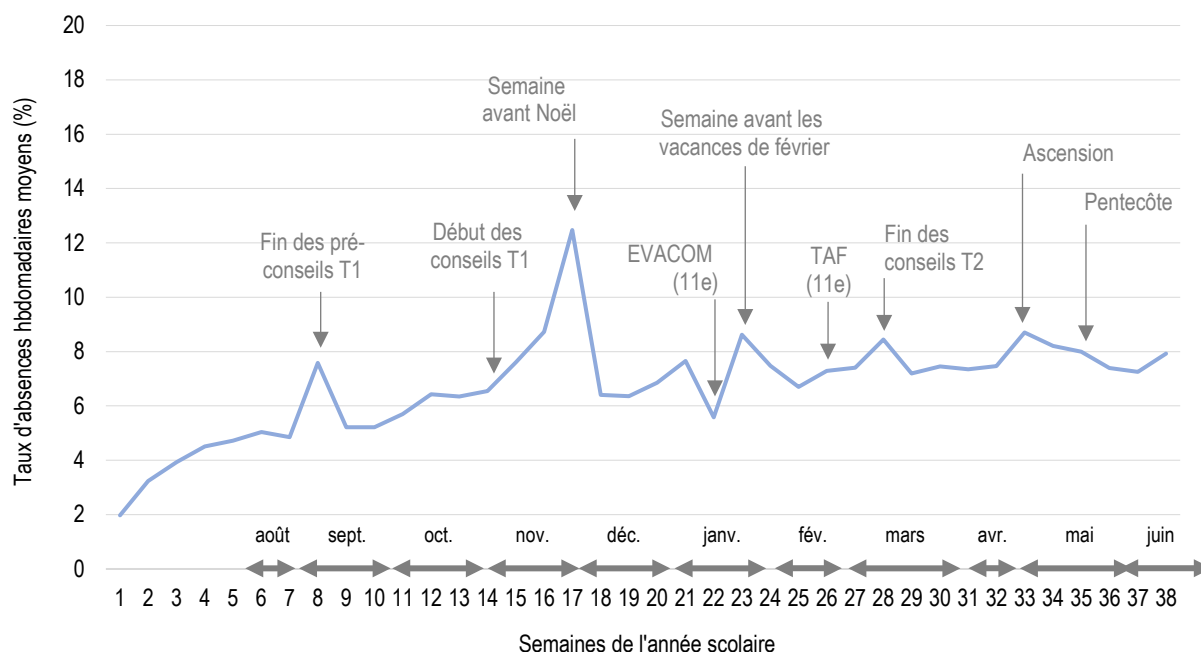
⁵⁰ Relevons tout de même les limites d'un tel exercice, puisque les méthodes d'analyse divergent souvent (p. ex. analyses descriptives bivariées vs régressions qui permettent d'isoler l'effet net de chaque variable, comme c'est le cas ici) et que les façons de mesurer les absences et l'absentéisme des élèves varient également d'une étude à l'autre. Ceci limite les possibilités de comparaison et invite à interpréter les éventuelles différences d'un contexte à l'autre avec précaution.

⁵¹ La dernière semaine de l'année scolaire (semaine 39) est exclue des calculs car les élèves n'ont pas cours et quasiment aucune absence n'est reportée dans Memo.

⁵² Analyses pour les années scolaires 2018-19 et 2021-22 également réalisées, mais non reproduites ici.

Pentecôte). Durant les semaines où il y a un jour férié, le taux moyen d'absences augmente légèrement, mais avec des différences en fonction des années et des jours fériés⁵³. En 2022-23, le temps d'enseignement perdu mensuel était de 7.5% en février, 7.7% en mars, 8.5% en avril, 8% en mai et 7.5% en juin.

Figure 17. Temps d'enseignement perdu hebdomadaire (%) toutes filières confondues (2022-23)



N.B. La semaine 39 n'est pas représentée ici, ni prise en compte dans le calcul mensuel de juin.

Source : Données Memo 2022-23.

Ces variations temporelles des absences s'observent dans toutes les filières du CO à Genève. Le temps d'enseignement perdu est plus important en classe-atelier et en R1/CT qu'en R2/LC, R3/LS et en classes d'accueil, mais suit globalement la même courbe. Deux principales nuances peuvent être apportées. D'une part, les absences commencent plus tôt dans l'année scolaire dans les regroupements à moindres exigences scolaires et particulièrement en classe-atelier. D'autre part, les variations d'une semaine à l'autre sont plus importantes dans ces regroupements à faibles exigences, alors que la courbe est plus régulière pour les élèves de LS. Seule exception, le pic d'absences de décembre est nettement moins perceptible pour les élèves des classes-ateliers, où la fréquentation scolaire a diminué de façon plus constante après les pré-conseils d'octobre.

Il semblerait donc qu'on puisse parler d'une saisonnalité des absences ; des variations qui s'observent également en France où la fréquentation scolaire diminue au cours des premiers mois d'école jusqu'à décembre et janvier, puis reste relativement stable jusqu'à la fin de l'année scolaire (Cristofoli, 2022, 2023, 2024). Parmi les mécanismes à l'œuvre dans le contexte genevois, s'entremêlent probablement des facteurs liés au calendrier scolaire (pré-conseils, conseils, EVACOM), au calendrier civil (jours fériés), et sanitaires tels que la diffusion de virus au sein des écoles (p. ex. grippe hivernale)⁵⁴.

⁵³ Précisons que le calcul des taux tient compte des jours fériés. Ces taux légèrement plus élevés reflètent donc réellement davantage d'absences à ces moment-là.

⁵⁴ Le pic avant Noël et le lien possible avec l'impact des virus hivernaux a été particulièrement visible en 2022-23 et 2021-22. En 2021-22, un deuxième pic important s'est produit en janvier, qui s'explique par le variant Omicron du Covid-19 qui avait touché un grand nombre de personnes.

Encadré 8. Les absences précoces des élèves au début de l'année scolaire augmentent significativement les absences annuelles

Une autre façon d'aborder la temporalité des absences élèves consiste à s'intéresser aux absences qui interviennent tôt dans l'année scolaire. De telles absences « précoces » sont-elles une indication d'un risque d'absentéisme chez les élèves ? Cette hypothèse découle de l'analyse des trois types de trajectoires d'absentéisme, qualifiés de « massif », « fortement perlé » et « faiblement perlé », précédemment identifiées (cf. Encadré 6). Les représentations graphiques de ces trajectoires d'absences (cf. Fig. 12) permettent de constater que pour ces trois types, les absences des élèves commencent dès le premier mois d'école : parmi elles et eux, au moins deux tiers avaient déjà été absentes ou absents au cours des quatre premières semaines (environ le jour 19).

Sur la base de cette observation, un indicateur d'« absences précoces » a été calculé pour tous les élèves : avoir eu au moins une absence au cours des quatre premières semaines d'école après la rentrée scolaire. Sur l'ensemble des élèves du CO, en 2022-23, 48% des élèves avaient eu une (ou des) absence précoce (9 périodes en moyenne, soit l'équivalent d'une journée de cours manquée environ). De la même façon que pour le temps d'enseignement perdu moyen annuel, des différences existent entre filières : les élèves des filières à exigences moindres cumulent en moyenne plus de périodes d'absences que les élèves de R3/LS (14 périodes en moyenne parmi les R1/CT, 10 parmi les R2/LC et 7 parmi les R3/LS).

L'effet de ces absences précoces sur les absences annuelles totales et l'absentéisme des élèves est analysé par le biais d'analyses de régressions. Les résultats de ces analyses, réalisées séparément par filières, sont les suivants : les élèves qui ont eu des absences précoces au cours des quatre premières semaines d'école ont 6 fois plus de risques (élèves de R1/CT et R2/LC) ou 7 fois plus de risques (élèves de R3/LS) d'avoir 10% d'absences ou plus au terme de l'année que celles et ceux qui n'ont eu aucune absence durant le premier mois d'école. En outre, cela augmente de 16 fois le risque d'absentéisme de s'absenter plus de 20% du temps scolaire annuel parmi les élèves de R3/LS, de 9 fois parmi celles et ceux de R2/LC et de 7 fois parmi les élèves de R1/CT. À noter que les modèles de régressions contrôlent également l'influence de facteurs sociodémographiques (genre, statut migratoire et catégorie socioprofessionnelle) et scolaires (année de scolarité et redoublement au primaire ou au CO) sur le risque d'absentéisme. Il s'agit donc de l'effet « net » des absences précoces sur le risque d'absentéisme.

Ces analyses sont réalisées séparément par filières, ce qui permet d'établir si la relation entre les absences précoces et absences annuelles existe bel et bien pour les différentes populations scolaires. Toutefois, statistiquement parlant, les coefficients ne peuvent pas être directement comparés entre eux.

Dans l'ensemble, ces résultats⁵⁵ confirment qu'il existe une relation positive et significative entre les absences précoces et le risque d'absentéisme, quelle que soit la filière. Ces résultats sont à lire en regard des parcours de fréquentation scolaire tout au long du CO (cf. section 4.4), qui montrent que les absences tendent à s'installer dans la durée.

3.5.7 Une tendance à la hausse des absences

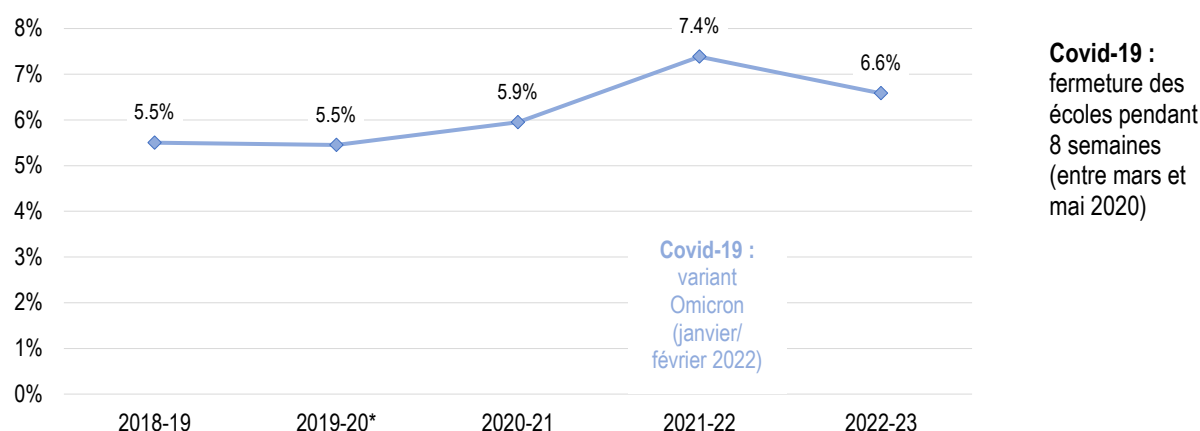
Les professionnelles et professionnels rencontrés dans cette recherche considèrent, de façon assez consensuelle, que les problèmes de fréquentation scolaire sont en expansion. L'« absentéisme » apparaît ainsi comme un problème « *de plus en plus fréquent* » (entretien exploratoire professionnel, conseiller social 2 CO), un constat que confirment onze des 17 directions d'établissement de CO interrogées dans le sondage. Certaines et certains professionnels relativisent toutefois l'ampleur du phénomène : « *On a ponctuellement des cas comme ça, (...) mais ça reste une minorité* » (entretien exploratoire professionnel, enseignante 1 CO) ; « *ce ne sont pas des élèves à la pelle. On en a un nombre certain, maintenant on n'est pas encore à ne plus savoir comment faire parce qu'il y aurait tellement d'élèves absentéistes.* » (Focus group professionnel 1, doyen)

Les données à disposition, qui proposent un recul de cinq ans sur les absences des élèves, indiquent une évolution quantitative, tout en mettant en évidence des fluctuations (Fig. 18). Si on compare la

⁵⁵ Les mêmes analyses ont également été réalisées en utilisant un indicateur d'absences précoces sous forme de variable continue ou en trois groupes distincts (0 absences [catégorie de référence] vs entre 1 et 4 périodes, ou 5 périodes ou plus), ou encore calculé sur les six premières semaines au lieu des quatre premières semaines. Tous les résultats sont significatifs et concordants : dès la première période d'absence précoce, le risque d'absentéisme augmente significativement (mais davantage à mesure que ces absences précoces sont élevées). Ces résultats ont également été répliqués sur les données de l'année 2021-22.

situation entre 2018-19 et 2022-23, le temps d'enseignement perdu moyen a légèrement augmenté : il est passé de 5.5% à 6.6%.

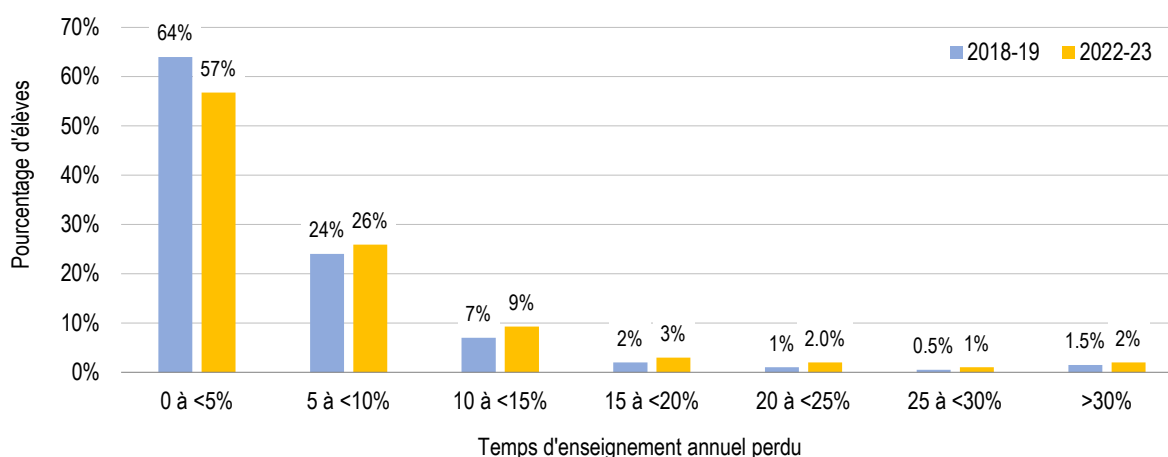
Figure 18. Évolution du temps d'enseignement perdu annuel moyen (%) entre 2018 et 2022



* 2019-20 : temps d'enseignement perdu moyen corrigé en raison de la pandémie (calcul sur 30 semaines au lieu de 38, en raison du fait que 8 semaines d'école ont eu lieu à distance. Les quelques absences enregistrées durant ces 8 semaines ont été supprimées). Taux moyen sans cette correction : 4.3%.
Sources : Données Memo 2018-19 ; 2019-20 ; 2020-21 ; 2021-22 ; 2022-23 et nBDS.

La hausse du taux moyen d'absences s'explique surtout par une augmentation du nombre d'élèves s'absentant plus fréquemment. Entre 2018 et 2022, la proportion d'élèves peu absents (moins de 5% d'absences) a diminué de 7 points de pourcentage, au profit des autres catégories d'absences plus importantes (Fig. 19).

Figure 19. Évolution de la proportion d'élèves selon différentes catégories d'absences (%) en 2018 et en 2022



Sources : Données Memo 2018-19 ; 2022-23 et nBDS.

Relevons que l'évolution de l'absentéisme scolaire en Suisse tel que mesuré dans le cadre de PISA auprès des élèves de 15 ans montre plutôt une diminution entre 2018 et 2022, tout comme dans la plupart des pays de l'OCDE.

Car cette tendance à une évolution à la hausse est concordante avec d'autres observations faites en Suisse et au-delà. Elle a été relevée notamment lors d'une journée d'étude à Zurich consacrée à l'absentéisme, sur la base des observations des professionnelles et professionnels de terrain (les cas d'absentéisme seraient de plus en plus nombreux et interviendraient pour des élèves toujours plus jeunes), tout en soulignant le manque de statistiques à ce sujet et le besoin d'un meilleur monitoring (Hunziker, 2024). Aux yeux de professionnelles et professionnels interrogés dans le cadre de cette étude, de nouveaux profils d'élèves jusqu'alors relativement peu concernés seraient aujourd'hui touchés, et cela dès l'école primaire :

Direction CO : C'est qui est frappant au cours du temps, c'est que ça descend quand même beaucoup, au niveau du primaire... Il me semble pas, c'est peut-être juste un ressenti, mais qu'il y a 15 ans il y avait autant d'élèves en 9^e ou qui arrivaient déjà du primaire avec des situations d'absentéisme. Et puis ça, en 9^e, vous en avez quand même déjà quelques-uns. On vient de commencer et puis ils sont déjà en 9^e dans cette situation.

Doyen 10 : Oui. Mal au ventre, bobologie, les parents...

Doyenne 11 CT et 11 LS : Ils n'ont même pas encore commencé l'adolescence... C'est vrai.

Psychologue : Moi, j'ai vu les élèves qui ont de l'absentéisme en 8P, sortis de l'école primaire, entrés au CO. Cet absentéisme, très souvent, réapparaît en 11^e, avec la sortie du CO et l'entrée dans une autre école. Il y a quelque chose qui se réactive à ce niveau-là. (*Focus group professionnel 2*)

Les problèmes de fréquentation scolaire apparaîtraient aussi de façon plus imprévisible dans les parcours des élèves, touchant aussi des jeunes ne présentant aucun facteur de risque associé au décrochage scolaire :

C'était il y a dix ans en arrière, plus des jeunes qui avaient déjà un petit niveau, qui étaient déjà repérés à l'école avec un petit niveau, qui n'étaient pas forcément adaptés pour le milieu scolaire. Là, aujourd'hui, on se rend compte que c'est des personnes qui peuvent être... et qui ont le niveau pour le Collège sans aucun problème, un niveau pour accéder à l'université, qui nous disent : « *Stop, fin du bal, je siffle la fin de la récréation* ». (*Entretien exploratoire professionnel, TSHM 1*)

La perception d'une problématique en expansion est donc largement partagée parmi les professionnelles et professionnels de l'école genevoise : il y aurait non seulement davantage d'absentes et d'absents, mais avec des profils plus variés et, en partie, dans de nouveaux contextes notamment scolaires. D'autre part, la hausse du temps d'enseignement perdu moyen entre 2018 et 2022 ne suit pas une courbe linéaire, ce qui indique que la fréquentation scolaire est soumise à des facteurs non seulement contextuels mais aussi conjoncturels.

Parmi ces facteurs, la pandémie de Covid-19 a indéniablement impacté la fréquentation scolaire lorsqu'elle a commencé (les écoles ont fermé pendant 8 semaines entre mars et mai 2020), mais également au fil des mois et années qui ont suivi. Son effet n'est pourtant pas immédiat : le taux reste stable entre 2018-19 et 2019-20 (considérant que le taux pour cette dernière année tient compte des huit semaines où les bâtiments scolaires étaient fermés et où l'école était faite à distance), puis augmente légèrement en 2020-21 à 5.9% en moyenne. En 2021-22, le variant Omicron explique le pic à 7.4%, avec de nombreuses absences recensées en janvier/février 2022, en partie également liées aux précautions sanitaires à cette époque.

Ce même phénomène est également observable dans d'autres pays. De nombreuses études à l'échelle internationale montrent l'impact négatif de la pandémie sur la fréquentation scolaire non seulement lors de la fermeture des écoles, mais à plus long terme lors du retour à l'enseignement présentiel. Les données disponibles en France pour les élèves du second degré public (les 11-14 ans) montrent que le temps d'enseignement perdu moyen est passé de 6.7% en 2018 à 7.7% en 2022 (Cristofoli, 2022, 2024). Aux USA, l'absentéisme (10% ou plus de temps d'enseignement perdu) a ainsi augmenté de 91% entre 2018-19 et 2021-22, atteignant 13.5% (Dee, 2024). En Australie, le taux de fréquentation scolaire a baissé de 5% points sur la même période, atteignant 86.5% en 2022 (ACARA, 2024). En Irlande enfin, le nombre de jours perdus dans les écoles primaires est passé de 2,6 millions en 2019-20 à 8,7 millions, soit une augmentation de 5.8% à 11.1% du temps d'enseignement perdu (TESS, 2023).

Outre la pandémie, qui explique sans doute une partie de cette évolution (et qui sera bordée plus en détail parmi les causes identifiées de l'absentéisme dans le prochain chapitre ; voir section 4.2.4), il se peut que cette hausse soit aussi liée à un meilleur recensement des absences (sans forcément refléter une hausse effective des absences des élèves). Cette vigilance accrue pourrait être liée aux préoccupations du monde scolaire et des familles quant aux conséquences de l'école à distance et des différentes mesures mises en œuvre dans la gestion sanitaire. Mais elle pourrait s'expliquer également par le contexte de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18), dont la mise en œuvre s'est, entre autres, traduite par différents instruments et procédures visant à mieux repérer les élèves à risque de décrochage scolaire lors de la transition vers le secondaire II. Les absences étant un des facteurs de risque, elles ont fait l'objet de davantage d'attention parmi les professionnels du CO⁵⁶.

⁵⁶ À l'ESII, l'impact de FO18 a été plus important : les élèves ne pouvant plus être déscolarisés avant leur majorité, ils gardent un lien administratif avec le système de formation ; ce dernier ne garantit cependant en rien qu'ils et elles se rendent bel et bien sur leur lieu de formation.

Après avoir abordé les questions de définition et de quantification des absences, le prochain chapitre s'intéresse aux différentes causes de l'absentéisme (individuelles, familiales, scolaires et sociétales), ainsi qu'à son vécu par les élèves et à ses implications scolaires.

3.6 Résumé du chapitre

À partir de quand et sous quelles conditions le fait de manquer l'école est-il problématique ? Plusieurs perspectives ont été proposées pour éclairer cette question, croisant les points de vue de la littérature scientifique, du cadre légal et réglementaire genevois, ainsi que des perceptions des acteurs et actrices de l'école.

Du point de vue de la recherche, il existe une riche littérature d'horizons disciplinaires variés qui traite cette question avec des focales différentes (mettant tantôt l'accent sur les causes de l'absentéisme, ses conséquences notamment scolaires, sociales, psychologiques), ou s'intéressant à des types spécifiques d'absentéisme (p. ex. la phobie scolaire ou les absences volontaires injustifiées des élèves).

Du point de vue des conséquences scolaires, l'absentéisme peut être conceptualisé comme relevant d'un « temps d'enseignement perdu » pendant lequel les élèves sont privés d'opportunités d'apprentissages. Dans ce sens, l'absentéisme concerne autant des absences non excusées qu'excusées, même si certaines études relèvent des nuances à ce sujet (les absences non excusées seraient un peu plus néfastes pour la scolarité des élèves que les absences excusées). Par ailleurs, plusieurs autrices et auteurs se représentent l'absentéisme sur un continuum de fréquentation scolaire, allant de premiers signaux de difficultés à se rendre à l'école, aux arrivées tardives, en passant par des absences perlées, des périodes d'absences prolongées, et pouvant aller jusqu'au décrochage, qui représente la forme la plus aigüe de l'absentéisme. En revanche, la littérature recourt à différents seuils pour définir le volume d'absences à partir duquel cela est considéré comme problématique. Aucun large consensus n'existe dans la littérature ou entre pays, bien que le seuil de 10% soit utilisé en Suisse dans le canton de Vaud, ainsi que dans quelques pays (p. ex. en Angleterre, aux États-Unis) ou régions (p. ex. en Europe du Nord).

Cette difficulté à définir l'absentéisme se retrouve dans le cadre législatif et normatif scolaire genevois. Si l'obligation scolaire est inscrite dans la loi (LIP, article 48) et les absences jugées légitimes (ou non) définies dans les règlements des différents degrés d'enseignement, aucune définition n'est donnée de l'absentéisme en tant que tel, et aucun nombre d'absences jugé comme problématique n'est formalisé. Ceci diffère d'autres contextes nationaux, où ces éléments sont fixés dans les règlements, comme en France par exemple.

Sur le terrain, les directions d'établissement et les équipes MPS de l'école genevoise interrogées partagent l'idée que l'absentéisme recouvre des situations de « *trop d'absences* », qui deviennent inquiétantes de par leur dimension récurrente, voire chronique. En revanche, quand il s'agit de chiffrer le seuil d'alerte, les réponses sont variées, oscillant entre 2% et 27% (selon les quelques réponses exploitables), alors que d'autres personnes disent ne pas utiliser de seuil chiffré pour s'alerter mais plutôt recourir à des informations qualitatives.

Les entretiens mettent en évidence que le recensement au quotidien et le processus d'alerte face aux absences des élèves comportent plusieurs défis. En termes de pratiques, cela repose sur un processus « bottom up » où sont impliquées plusieurs personnes : les enseignantes et enseignants qui saisissent les absences dans le système informatique nommé « Memo », les maîtresses et maîtres de classe qui indiquent dans le carnet de l'élève les périodes d'absences (excusées et non excusées) et sollicitent des justifications auprès des parents, et en cas d'absences jugées préoccupantes, alertent la doyenne ou le doyen responsable afin d'agir sur la situation, et éventuellement, signaler l'élève au SSE de la DGEO. Les outils sur lesquels reposent ce processus présentent plusieurs limites. Par exemple, il n'y a pas de possibilité d'effectuer des requêtes spécifiques dans Memo pour identifier des absences préoccupantes, et l'utilisation du carnet de l'élève (chaque quinzaine) pour communiquer avec les familles peut retarder la remontée d'informations auprès de la direction des écoles.

Afin d'objectiver les comportements de (non-) fréquentation scolaire, une méthodologie de calcul du « temps d'enseignement perdu » est proposée : le nombre d'absences (excusées et non excusées) enregistrées pour chaque élève est rapporté au nombre total théorique de périodes de cours dispensés sur une année (env. 1'250). À l'échelle du canton, en 2022-23 les élèves avaient manqué en moyenne

6.6% des cours, soit 82 périodes (correspondant à 2,5 semaines pleines). Ce taux a évolué à la hausse entre la situation pré- et post-pandémie ; il est passé de 5.5% en 2018-19 à 6.6% en 2022-23.

Il existe une corrélation entre les absences et la composition socioéconomique des élèves dans les CO, mais celle-ci ne détermine de loin pas les absences : à populations scolaires globalement similaires (en termes de proportion d'élèves étrangers et de catégorie socioprofessionnelle défavorisée), certains CO peuvent afficher des temps d'enseignement perdu dans la moyenne cantonale, alors que d'autres se situent au-dessus. Dans l'ensemble, les temps d'enseignement perdus moyens des 19 CO genevois variaient entre 5.8% et 7.9% en 2022-23.

Outre ces quelques différences inter-établissements, ce sont les différences inter-élèves qui ressortent de façon plus marquée, en particulier en fonction de leurs caractéristiques scolaires. Les différences les plus importantes sont observées entre filières. Le temps d'enseignement perdu moyen en R1/CT était de 13.4% en 2022-23 (soit 167 périodes en moyenne), de 8.3% en R2/LC (env. 100 périodes en moyenne), et de 5.2% en R3/LS (65 périodes en moyenne). Par ailleurs, les élèves en classe-atelier avaient manqué en moyenne plus de 20% du temps d'enseignement annuel, soit 279 périodes en moyenne, et celles et ceux en classe d'accueil de 6.4%. Les absences ont tendance à augmenter à mesure que les élèves progressent dans les années de scolarité : le temps d'enseignement perdu moyen passe de 5.2% en 9^e année, à 6.6% en 10^e année, et 8% en 11^e. Par ailleurs, plus les élèves ont eu des difficultés dans leur parcours scolaire antérieur (redoublement au primaire ou au cycle, passage par l'enseignement spécialisé, échec aux épreuves communes de 8P), plus leur nombre moyen d'absences est élevé. Quelques différences s'observent également en fonction des caractéristiques sociodémographiques des élèves : les filles affichent un temps d'enseignement perdu moyen légèrement supérieur aux garçons, tout comme les élèves de catégorie socioprofessionnelle défavorisée et les allophones arrivés à Genève après l'âge d'obligation scolaire. En complément de ces analyses statistiques descriptives, des analyses de régression permettant d'isoler l'influence de chacune des caractéristiques scolaires et socioéconomiques des élèves, toutes choses égales par ailleurs, mettent en évidence l'effet important de la filière dans laquelle les élèves se trouvent sur le nombre d'absences annuelles.

Au-delà du temps d'enseignement perdu moyen, le chapitre proposait différentes façons de décrire les absences des élèves et d'identifier des groupes d'élèves possiblement « absentéistes » (bien qu'une telle définition fasse défaut à Genève). Par exemple, l'analyse par déciles d'absences montre que les 10% d'élèves les plus absentes et absents au CO avaient cumulé au moins 169 périodes d'absences sur l'année scolaire en 2022-23, correspondant à un peu plus de cinq semaines pleines d'absence. Une analyse des trajectoires d'absences des élèves, qui prend non seulement en compte leur nombre d'absences annuelles, mais également l'intensité et le moment auquel interviennent leurs absences pendant l'année scolaire, révèle trois types de trajectoires absentéistes : un absentéisme « faiblement perlé » (13% des élèves du CO), un absentéisme « fortement perlé » (3% des élèves) et un absentéisme « massif » (environ 2% des élèves).

Enfin, quelques éléments propres à la temporalité des absences ont été analysés de façon agrégée. De façon générale, les absences connaissent une hausse progressive au cours des premières semaines d'école et un « pic » autour de Noël, avant que les absences ne se stabilisent jusqu'à la fin de l'année scolaire. Parmi les mécanismes influençant cette temporalité, s'entremêlent probablement des facteurs liés au calendrier scolaire (pré-conseils, conseils, EVACOM) et civil (jours fériés), ainsi que des facteurs sanitaires tels que la diffusion de virus au sein des écoles en hiver. D'autres analyses montrent que les absences précoces des élèves au début de l'année scolaire augmentent significativement le risque d'absentéisme : les élèves qui ont eu au moins une absence au cours des quatre premières semaines d'école ont 6 à 7 fois plus de risques d'être absentéistes (défini selon le seuil de $\geq 10\%$ d'absences), que celles et ceux qui n'ont eu aucune absence durant le premier mois d'école.

À travers ces différentes analyses, ce chapitre rendait compte de la diversité des représentations et des définitions de l'absentéisme, ainsi que des limites du processus de recensement et d'alerte pour repérer l'absentéisme sur le terrain. Il permettait également d'objectiver et de chiffrer les comportements de (non-)fréquentation scolaire des élèves à Genève – une étape nécessaire (mais non suffisante) pour mieux comprendre l'absentéisme scolaire. Le prochain chapitre aborde plus en détail les causes, les vécus et les conséquences de l'absentéisme scolaire.

4. Quand les absences posent problème : causes, vécus et implications scolaires de l'absentéisme

Points essentiels à retenir :

- Les causes possibles amenant les élèves à s'absenter de l'école sont multiples ; elles peuvent être individuelles, familiales et/ou scolaires et peuvent être amplifiées par des facteurs sociétaux (notamment la pandémie ou un contexte anxiogène, p. ex. guerres, crise du climat).
- L'absentéisme résulte souvent d'un processus multifactoriel : plusieurs causes s'articulent entre elles et évoluent dans le temps, ce qui peut rendre la compréhension de la situation et sa prise en charge compliquées.
- Une fréquentation scolaire problématique se construit progressivement dans les parcours des élèves : ils et elles s'éloignent et se désaffilient peu à peu de l'école, ce qui constitue un enjeu pour leur prise en charge par les personnels enseignant et éducatif.
- Les pratiques absentéistes traduisent un large éventail de vécus chez les élèves, oscillant entre un sentiment d'isolement, une situation subie, le besoin d'expérimenter hors du contrôle des adultes, ou des stratégies d'adaptation à un cadre scolaire perçu comme rigide ou inadapté.
- Les implications scolaires des absences sont nombreuses, avec des nuances entre filières et années de scolarité : elles représentent des risques pour l'intégration scolaire des élèves, impactent leurs notes et statut de promotion, ce qui se reflète dans les orientations scolaires.
- À plus long terme, l'accès à une première certification du secondaire II peut être retardé, voire compromis pour les élèves qui avaient beaucoup d'absences au CO.
- Ces résultats rejoignent la littérature existante sur le sujet et confirment le lien entre absences et opportunités d'apprentissage manquées, avec une répercussion claire sur les parcours scolaires des élèves.

Ce chapitre traite de trois enjeux liés à l'absentéisme : ses causes, son vécu par les jeunes et ses conséquences, essentiellement du point de vue scolaire. Dans un premier temps une brève revue de la littérature permet de faire un état des lieux sur ces trois dimensions (section 4.1). La section 4.2 analyse les causes de l'absentéisme sur la base des entretiens réalisés avec des acteurs et actrices de l'école genevoise, ainsi qu'avec des élèves concernées/concernés par cette problématique et leurs parents. Des encadrés consacrés à cinq situations concrètes permettent d'illustrer plus précisément la complexité et l'hétérogénéité des situations d'élèves rencontrées dans le cadre de cette étude. La section 4.3 présente la diversité des pratiques absentéistes des élèves et leurs vécus. La section 4.4 analyse les implications des absences des élèves du point de vue scolaire, notamment sur les parcours de fréquentation scolaire au CO, les notes, les promotions et orientations, ainsi que le devenir scolaire à plus long terme. Enfin, les principaux résultats sont résumés dans la section 4.5.

4.1 Revue de la littérature

4.1.1 Facteurs de risque de l'absentéisme identifiés dans la littérature

Des causes possibles multiples

La littérature scientifique est unanime sur le fait que l'absentéisme peut avoir des causes multiples et variées, relevant du niveau individuel ou familial des élèves, liées à leurs relations avec leurs pairs ou à leur environnement scolaire, voire avec le quartier ou la communauté où ils et elles vivent (p. ex. Gubbels et al., 2019 ; Kearney, 2008a).

Au niveau individuel, les problèmes de santé physique des élèves (p. ex. l'asthme est associée à davantage d'absences, tout comme des symptômes tels que les maux de tête, de ventre, de dos, la

nausée, la diarrhée, les symptômes menstruels, les problèmes de sommeil et la fatigue) ou leur santé mentale (troubles psychiques, dépression, refus scolaire anxieux) sont associés à un risque plus élevé d'absentéisme (Gubbels et al., 2019 ; Kearney, 2008b).

Parmi les facteurs individuels d'ordre scolaire, le fait d'avoir redoublé, d'avoir de faibles résultats scolaires ou des difficultés d'apprentissage constituent également des facteurs de risque d'absentéisme (Blaya, 2009 ; Cristofoli, 2015 ; Gubbels et al., 2019 ; Monseur & Baye, 2017 ; Sälzer et al., 2012). Les élèves qui ont des attitudes négatives envers l'école et qui ne voient pas d'intérêt ou qui ne perçoivent pas ou plus le sens de l'école sont aussi plus à risque d'être absentéistes (Virtanen et al., 2021). Un faible engagement scolaire représente un facteur de risque de l'absentéisme et du décrochage scolaire (Portex et al., 2023). L'« engagement scolaire » recouvre à la fois une dimension affective (être heureux ou heureuse à l'école), sociale (le sentiment d'appartenance, l'attachement aux enseignantes et enseignants, camarades de classe), mais aussi comportementale (la participation active aux tâches et activités de l'école, le respect des règles) et cognitive (les stratégies d'apprentissage, persévérer face à la difficulté) (cf p. ex. Fredricks et al., 2004 ; Portex et al., 2023). Dans la même veine, selon Galand le « sentiment d'aliénation » (soit « une conduite de retrait qui résulte d'un sentiment de non-intégration à l'école, de ne pas avoir prise sur ce qui s'y passe et s'y décide, et du désinvestissement qui s'ensuit » est un prédicteur significatif des d'absences des élèves (Galand, 2004, p. 126).

Certaines caractéristiques sociodémographiques des élèves représenteraient des facteurs de risque de l'absentéisme (Balfanz & Byrnes, 2012 ; Blaya, 2009 ; Cristofoli, 2015 ; Kearney, 2008b ; Monseur & Baye, 2017 ; Sälzer et al., 2012 ; Teuscher & Makarova, 2018). Plus les élèves sont âgés, plus ils et elles sont absentes – ce qui s'expliquerait entre autres par le développement de leur autonomie. Par ailleurs, le statut socio-économique des parents représente un facteur de risque de l'absentéisme scolaire, bien que l'effet de cette variable soit relativement faible (cf. notamment la revue systématique de la littérature par Sosu et al., 2021, basée sur 55 articles sur le sujet). Les résultats ne sont en revanche pas systématiquement convergents concernant l'influence de l'ethnicité (ou de l'allophonie, la nationalité, ou du parcours migratoire, selon les études), et concernant le genre. Sur cette dernière caractéristique, certaines études trouvent par exemple que les garçons sont davantage concernés par les absences (mais surtout non justifiées ou l'absentéisme dit « lourd » (Blaya, 2009 ; Cristofoli, 2015 ; Sälzer et al., 2012)), alors que d'autres études ne trouvent pas de différences significatives (Balfanz, 2016 ; Teuscher & Makarova, 2018). Dans quelques travaux plus récents, ce sont les filles qui seraient désormais plus à risque que les garçons (Baier, 2024 ; OCDE, 2023 ; Stadt Zürich, 2023).

Au niveau familial, les problèmes de santé mentale ou physique des parents, ainsi des contextes familiaux conflictuels, maltraitants, violents ou dysfonctionnels représentent également des facteurs de risque pour l'assiduité scolaire des élèves (Gubbels et al., 2019 ; Kearney, 2008b). La composition familiale jouerait également un rôle ; l'absentéisme scolaire serait davantage répandu dans les foyers monoparentaux (Cristofoli, 2015 ; Gubbels et al., 2019), bien que cette variable ne soit pas systématiquement significative (Blaya, 2009).

Les relations de pairs influencent également la fréquentation scolaire des élèves. Le fait d'être victime de harcèlement, d'intimidation ou de violences à l'école ou en dehors est un facteur de risque d'absentéisme (Attwood & Croll, 2006 ; Cristofoli, 2015 ; Kearney, 2008a). L'influence des pairs (y compris de pairs délinquants) favoriserait dans certaines situations les pratiques absentéistes, en particulier auprès de jeunes avec des difficultés scolaires (Blaya, 2009 ; Esterle-Hedibel, 2006). À ce sujet, Esterle-Hedibel constate que « la logique de bande offre un refuge et une défense contre le sentiment de dévalorisation [de l'école] qui habite les jeunes, tout en contribuant à activer le processus de déscolarisation » (Esterle-Hedibel, 2006, p. 56). Le fait d'avoir des relations conflictuelles à l'école (DeRosier et al., 1994), ou de peu participer à des activités extrascolaires (Kearney, 2008a) seraient également des facteurs associés à davantage de risque d'absentéisme.

Au niveau scolaire, le climat scolaire et le sentiment de bien-être et d'appartenance de l'élève à l'établissement ressortent comme des éléments clés de la fréquentation scolaire (Blaya & Hayden, 2003 ; Gubbels et al., 2019 ; Kearney, 2008b). Le fait pour une ou un élève d'avoir de mauvaises relations avec les enseignantes et enseignants et le sentiment d'être traité de façon injuste sont des facteurs de risque clés (Blaya, 2009 ; Cristofoli, 2015 ; Gubbels et al., 2019 ; Monseur & Baye, 2017 ; Quin, 2017 ; Teuscher & Makarova, 2018). De plus, la perception de la qualité de l'enseignement par les élèves joue également un rôle important (Cristofoli, 2015 ; Gubbels et al., 2019 ; Sälzer et al., 2012).

Des éléments propres à l'organisation scolaire, en particulier la filière ou le type d'établissement (p. ex. spécialisé vs régulier) dans lesquels se trouvent les élèves sont significativement associés à des absences plus importantes (Balfanz & Byrnes, 2012a ; Cristofoli, 2015 ; Orr, 1998 ; Ricking, 2024).

Un processus multifactoriel

Un consensus qui ressort de la littérature, c'est le fait que la plupart du temps l'absentéisme résulte d'un processus multifactoriel (Gubbels et al., 2019 ; Humm Patnode et al., 2018 ; Ingul et al., 2012 ; Kearney, 2008a), voire « combinatoire » (Millet & Thin, 2003). Par ailleurs, certains auteurs insistent sur la distinction entre des « facteurs de vulnérabilité » (p. ex. élèves issu de milieux défavorisés, parents peu impliqués dans la scolarité, mauvaises relations avec le corps enseignant) et des « facteurs déclencheurs » de l'absentéisme scolaire, par exemple le fait de changer d'école, de vivre un événement conflictuel avec un enseignant, ou un épisode de harcèlement (Attwood & Croll, 2006). Dans d'autres cas, il peut s'agir d'un processus plus diffus ; par exemple connaître une démotivation progressive par rapport à l'école en raison de l'atmosphère jugée mauvaise ou des relations avec les enseignantes et enseignants.

Dans ce processus interviennent des facteurs de type « push » et « pull » qui peuvent se combiner pour générer de l'absentéisme : les facteurs « push », propres à l'école, « poussent » l'élève hors de l'école (p. ex. une mauvaise intégration scolaire, du harcèlement, un manque d'intérêt, etc.) et des facteurs « pull », souvent extérieurs, peuvent attirer l'élève hors de l'école (p. ex. un cercle de pairs, des responsabilités familiales, une activité extrascolaire etc.) (Ricking, 2024).

4.1.2 Les vécus des absences par les élèves

Les pratiques absentéistes sont variées et sont rattachées à différents vécus. Contrairement à certaines idées reçues à propos de l'absentéisme qui mènerait nécessairement vers des activités délinquantes, l'étude de Blaya (2009) auprès d'élèves de 12-16 ans en France a montré que seuls 28% d'entre elles et eux sont dans la rue ou dans un lieu public quand ils « sèchent » et que près de 60% disent rentrer chez eux. Pour 23% des élèves, ils et elles se rendent chez quelqu'un et dans 5% des cas les élèves restent dans l'établissement scolaire. Selon ces résultats, les principales activités des absentéistes ne seraient donc pas tournées vers l'extérieur (les sorties avec les copains concernent seulement 18.5% des absentéistes), mais plutôt vers l'intérieur (télévision, jeux électroniques, dormir, aider à la maison, ou encore attendre que le temps passe). Les vécus des absences qui se déroulent principalement à la maison sont variés. Dans certains cas, ils peuvent être teintés de sentiment dépressifs et d'isolement et s'accompagner de difficultés relationnelles (Quiroga et al., 2006).

Par ailleurs, pour certains élèves, c'est le groupe de pairs qui est influant et les jeunes absentéistes peuvent retrouver des camarades qui s'absentent eux aussi ou des amis plus âgés qui ne sont pas en classe (Blaya & Hayden, 2003). L'absentéisme peut jouer un rôle socialisant et être le moyen de côtoyer des pairs en dehors du cercle scolaire lorsque celui-ci n'est pas propice à la convivialité.

Blaya & Hayden (2003) citent une étude à large échelle de O'Keefe (1994) menée en Angleterre qui constate que pour un nombre important d'élèves, les absences consistent à « sécher » certains cours tout en restant dans l'enceinte scolaire. Ainsi, les élèves absentéistes ne rejettent pas nécessairement l'expérience scolaire dans son ensemble mais peuvent élaborer des « stratégies afin d'éviter certains aspects de celle-ci » (Blaya & Hayden, 2003, p. 26).

4.1.3 Conséquences scolaires de l'absentéisme

Un grand nombre d'études, réalisées dans différents contextes nationaux (notamment les États-Unis et la France, mais également, l'Angleterre, l'Ecosse, la Norvège, la Finlande, la Belgique, les Pays-Bas et la Suisse, entre autres), se sont intéressées aux liens entre les absences des élèves et leur parcours scolaire.

Ces études ont observé une relation (linéaire) entre les absences et les performances scolaires des élèves : plus celles-ci sont élevées, moins les résultats sont bons (Balfanz & Byrnes, 2012 ; Keppens, 2023 ; Kirksey, 2019 ; OCDE, 2023). Les données récoltées en 2022 dans le cadre de l'enquête PISA montrent que dans la plupart des pays de l'OCDE, les élèves qui fréquentent régulièrement les cours et arrivent à l'heure ont de meilleurs résultats en mathématiques que leurs camarades qui sèchent l'école ou arrivent tard en classe (OCDE, 2023, p. 110). En moyenne, le score en mathématiques est inférieur de 27 points pour les élèves absents que pour les non absents (mesuré par le fait d'avoir été absent au cours durant les deux semaines précédant la participation à l'enquête).

Encadré 9. La « théorie du robinet » : des opportunités d'apprentissage manquées

Pour expliquer la relation entre les absences des élèves et leurs résultats scolaires, les auteurs se réfèrent à la « théorie du robinet » (*faucet theory*, initialement développée pour expliquer l'impact différencié des vacances scolaires sur les performances des élèves⁵⁷ [Heyns, 1978]), qui postule que lorsque les élèves sont absentes ou absents de l'école, elles et ils ne sont plus exposés aux apprentissages. En manquant des opportunités d'apprentissage (le « robinet » de l'enseignement est « fermé »), elles et ils ne progressent plus, ce qui impacte leurs résultats scolaires (Keppens, 2023 ; OCDE, 2014).

Les résultats de Klein et al. (2022) permettent d'affiner et de compléter la compréhension des mécanismes sous-jacents entre absences et résultats scolaires. En plus de la dimension de moindre exposition aux apprentissages, des aspects *comportementaux*, de *santé* et *psychosociaux* peuvent être à l'œuvre, en fonction des types d'absences des élèves. Ainsi, les élèves qui sèchent (absences non excusées), tendent à avoir par ailleurs des comportements « à risque » qui péjorent leur engagement scolaire et leurs résultats (p. ex. consommation de substances, comportements oppositionnels, petite délinquance etc.). En lien avec ces comportements, leurs relations avec le corps enseignant peuvent également se dégrader, avec des effets délétères sur leur engagement scolaire et un moindre soutien des enseignantes et enseignants pour les aider à rattraper les contenus manqués. Dans le cas des absences pour cause de maladie (absences excusées avec certificat médical), alors que le corps enseignant est peut-être plus compréhensif et soutenant vis-à-vis de ces élèves, ce type d'absences peut dénoter de problèmes de santé de longue durée, y compris parfois de santé mentale. Ces difficultés peuvent impacter la disponibilité des élèves, par exemple physique ou cognitive, pour les apprentissages. Enfin des aspects psychosociaux sont également à prendre en compte, car les absences peuvent mener à une moins bonne intégration scolaire des élèves et un sentiment d'aliénation en raison du fait qu'ils et elles ont moins d'interactions avec leurs camarades et le corps enseignant (cf. aussi Keppens, 2023).

Les élèves ont-ils et elles des difficultés scolaires en raison de leurs absences, ou sont-elles et ils plus absents parce qu'elles et ils ont de mauvais résultats scolaires et souhaitent éviter l'école, se sentant mis en échec et peu ou pas intégrés ? En effet dans la section précédente, nous avons vu que les difficultés scolaires représentent des facteurs de risque de l'absentéisme. De plus, comment s'assurer que les facteurs de risque identifiés chez les élèves (notamment leurs résultats scolaires, mais également d'autres facteurs tels que leurs relations avec le corps enseignant ou avec leurs pairs) préexistent bien à leurs absences, et qu'ils n'en sont pas une conséquence, sachant que ces variables peuvent varier dans le temps ? Ces questions touchent à la relation de causalité entre les absences et les résultats scolaires (et la direction de cette relation) qui, comme l'ont relevé quelques auteurs (p. ex. Cristofoli, 2015 ; Galand, 2004 ; Gubbels et al., 2019), est difficile à attester statistiquement. Des études basées sur des données longitudinales permettent toutefois de répondre, en partie du moins, à ces questions (Ansari & Pianta, 2019 ; Attwood & Croll, 2006 ; Dräger et al., 2024 ; Klein et al., 2022 ; Liu et al., 2021 ; Smerillo et al., 2018 ; Virtanen et al., 2021).

Par exemple, une étude réalisée en Angleterre sur un échantillon représentatif d'élèves âgés entre 5 et 16 ans permet d'analyser l'effet des absences justifiées et non justifiées accumulées au cours de l'école primaire et du secondaire I sur les résultats scolaires des élèves à la fin de la scolarité obligatoire (Dräger et al., 2024). La particularité de cette étude est la richesse et la qualité des données qui permettent de contrôler l'effet d'une large palette de variables sociodémographiques, familiales et scolaires (notamment les attitudes des élèves et leur niveau scolaire initial), et ainsi isoler l'effet des absences sur les résultats scolaires. Les auteurs identifient cinq types de trajectoires d'absences⁵⁸ au cours de la scolarité, dont quatre impactent significativement les résultats des élèves en fin de scolarité obligatoire. Le type de trajectoire d'absences avec l'impact le plus négatif est celui où les absences non-excuses augmentent de façon marquée au cours de la scolarité (la probabilité de réussite aux épreuves communes diminue de 33% par rapport aux élèves qui ont des absences faibles sur toute leur scolarité). Toutefois, les autres types ont également un effet significatif. Ces résultats montrent que même des absences modérées (moins de 10% d'absences annuelles) et excusées ont un impact à moyen terme sur les résultats scolaires, probablement en raison d'un effet de cumul au cours des

⁵⁷ L'impact des vacances scolaires est davantage marqué pour les élèves de milieux défavorisés, qui ne bénéficient pas des mêmes ressources culturelles et socio-économiques que les élèves issus de milieux favorisés, ce qui contribue à expliquer pourquoi les écarts de performances scolaires s'accroissent pendant la pause estivale.

⁵⁸ Ces cinq types sont les suivants : « absences faibles stables » au cours de la scolarité obligatoire (66% des élèves) ; « absences excusées modérées stables » (28%) ; « hausse modérée des absences non excusées » (3.5%) ; « forte hausse des absences excusées » (1.6%) ; et « forte hausse des absences non excusées » (0.8%).

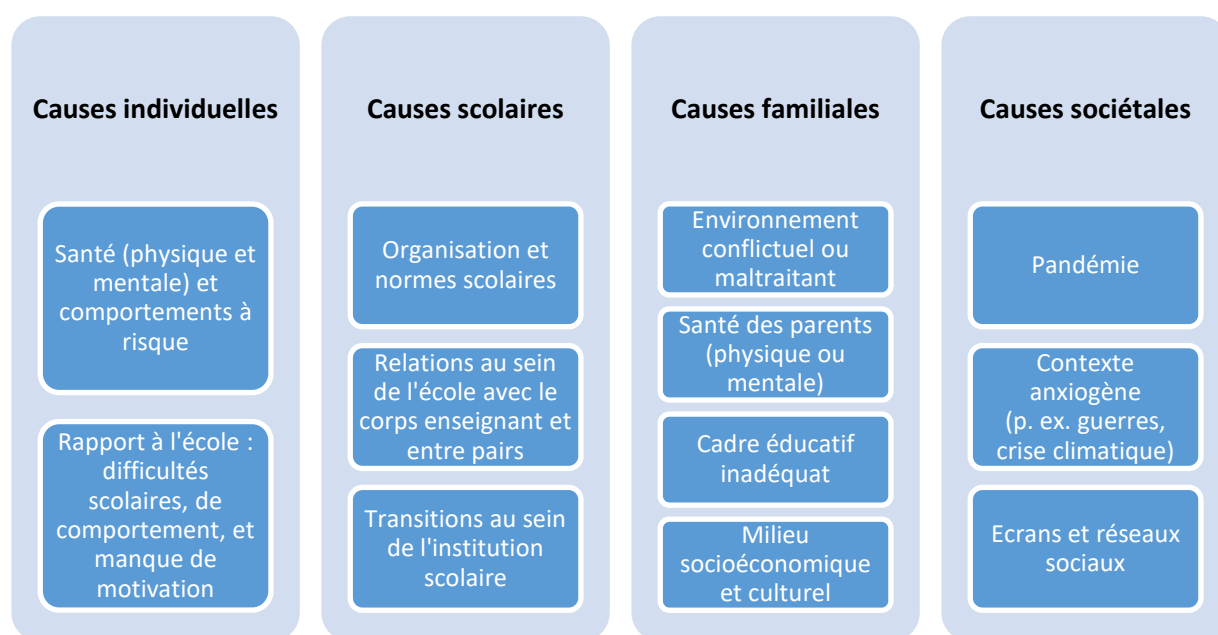
années. L'étude de Klein et al., (2022) réalisée en Ecosse à l'aide de données longitudinales également a permis de mettre en évidence les effets délétères des absences cumulées sur les résultats des élèves au niveau postobligatoire (élèves âgés entre 16 et 18 ans). Ces résultats sont valables aussi bien pour les absences non excusées, que les absences excusées pour cause de maladie, et pour les absences pour causes familiales exceptionnelles. Ces études confirment donc le lien significatif entre absences et résultats scolaires des élèves à moyen et long terme, y compris pour des niveaux d'absences relativement faibles (moins de 10%), et quel que soit le type d'absences (y compris excusées).

Outre les effets des absences sur les résultats scolaires, un lien est également établi avec d'autres indicateurs, notamment le retard scolaire, la difficulté à obtenir une première certification, à trouver un emploi, ou encore avec le risque de décrochage scolaire (Attwood & Croll, 2006 ; Balfanz & Byrnes, 2012 ; Blaya, 2009 ; Kirksey, 2019 ; Smerillo et al., 2018). Par exemple, l'étude de Smerillo et al. (2018) réalisée sur des données longitudinales aux États-Unis a trouvé un effet significatif de l'absentéisme chronique en fin de primaire (7P-8P) sur la probabilité d'obtenir un diplôme du secondaire II (réduction de 17% des chances d'obtention du diplôme d'ici à l'âge de 21 ans). En Angleterre, Attwood & Croll (2006) ont trouvé que les élèves qui manquaient souvent intentionnellement l'école avaient 25 fois plus de risques d'être au chômage que les autres à la fin de l'école obligatoire. Les résultats de Blaya et al. (2009, p. 53) en France ont montré que 58% des élèves identifiés comme « absentéistes réguliers » (absents de façon injustifiée 6 à 10 fois sur un trimestre) et 80% des absentéistes dits « fréquents » (plus de 10 absences) étaient à risque élevé de décrochage scolaire, alors que c'était le cas de 18.5% pour les absentéistes dits « occasionnels » (1 à 5 absences). Enfin, dans une méta-analyse consacrée aux facteurs de risques liés à l'absentéisme et au décrochage scolaire des élèves, Gubbels et al. (2019) ont conclu que le décrochage scolaire pouvait se comprendre comme une forme « aigüe » et permanente d'absentéisme, tous deux relevant de facteurs similaires.

4.2 Les causes de l'absentéisme au secondaire I à Genève

L'absentéisme, souvent décrit par les professionnelles et professionnels rencontrés comme un « problème qui en cache d'autres », est un révélateur des différentes problématiques rencontrées par les élèves. Pour reprendre le vocabulaire médical souvent employé par les professionnelles et professionnels interviewés lors de cette enquête, il s'agit d'un « symptôme » d'une ou de plusieurs causes qu'il s'agit de comprendre et de « diagnostiquer », selon les termes d'une psychologue (*entretien exploratoire professionnel, psychologue CO*).

Figure 20. Causes de l'absentéisme identifiées par les acteurs et actrices de l'école, les élèves et les parents interviewés



Les différentes causes de l'absentéisme sont détaillées ci-après, sur la base des entretiens réalisés avec les professionnelles et professionnels de l'école qui ont partagé les différents cas de figures qu'ils et elles rencontrent dans leur pratique au quotidien. Les entretiens réalisés avec les élèves (de 11^e année et rétrospectifs) ainsi qu'avec quelques parents représentent le matériau principal qui permet de saisir plus concrètement la complexité et le caractère unique de chaque situation. Quelques *Encadrés* (10 à 14) présentant des situations précises d'élèves⁵⁹ permettent d'illustrer la multiplicité des causes, souvent sous-jacentes, de l'absentéisme (Humm Patnode et al., 2018 ; Kearney, 2008a).

4.2.1 Causes individuelles

Les causes de l'absentéisme au niveau individuel se déclinent principalement autour de deux pôles : 1) celui de la santé, qu'elle soit physique, psychique ou qu'elle concerne éventuellement les comportements à risque des élèves (dépendance au cannabis, à l'alcool, aux écrans et réseaux sociaux) ; et 2) celui du rapport à l'école compliqué, en raison de difficultés scolaires ou de comportement, ou d'un manque de motivation et/ou une perte de sens.

Santé (physique et mentale) et comportements à risque

Les problèmes de santé physique des élèves peuvent être de différentes natures, par exemple de l'asthme, des migraines, des maladies digestives, de l'épilepsie, des règles douloureuses, comme le mentionne un médecin scolaire interviewé. Les maladies chroniques peuvent provoquer des absences répétées ou prolongées en cas d'hospitalisation ou d'accident. Mais ces cas de figures ne représentent pas les formes les plus fréquentes de l'absentéisme, selon une enseignante interviewée : « [...] *on rencontre quand même peu fréquemment l'élève avec vraiment une grosse maladie, une lourde maladie* » (Entretien exploratoire professionnel, Enseignante 1 CO). Plus fréquemment, les élèves sont absentes ou absents pour des maux de ventre et des maux de tête – en bref « *des petits bobos* », comme l'exprime une directrice d'école interviewée (Focus group professionnel 2). Selon un médecin scolaire interrogé, certains de ces maux physiques sont l'expression de difficultés psychiques :

Après, on a tout ce qui est autour du tableau, un petit peu de symptômes somatoformes, un petit peu comme ça [...] il y a certainement un malaise un petit peu psychique, mais qui se manifeste plutôt, on va dire, par des symptômes somatiques : maux de tête, maux de ventre, classique. Fatigue, malaise [...]. (Entretien exploratoire professionnel, Médecin scolaire SSEJ)

En effet, la frontière entre problèmes de santé physique et mentale est ténue. Parmi les problématiques psychiques évoquées, l'éventail est très large, avec la prédominance de sentiments dépressifs et d'angoisses plus ou moins sévères, comme l'illustrent les termes employés par les professionnelles et professionnels interviewés ainsi que par les élèves et parents rencontrés : « *fragilités psychiques* » (entretien exploratoire professionnel, TSHM 1), « *burn out* » (entretien, Marco, 11^e CO), « *trouble de l'humeur* » (entretien exploratoire professionnel, Conseil social 1 CO), « *dépressive et anxieuse* » (entretien rétrospectif, Dana, 19 ans), « *élèves très fragiles* » (entretien exploratoire professionnel, Collaboratrice 2 DGEO), « *grosse déprime* » (entretien parent CO 4), « *ma tête elle a lâché* » (entretien rétrospectif, Anastasia, 22 ans), « *troubles anxieux* » (entretien exploratoire professionnel, psychologue CO), « *tentative de suicide* » (entretien rétrospectif, Charlene, 17 ans), « *automutilation* » (entretien rétrospectif, Deborah, 22 ans) ou encore « *phobie scolaire* » (entretien exploratoire professionnel, enseignante 1 CO).

Au-delà de l'intensité des difficultés psychiques des élèves et de l'existence (ou non) d'un véritable diagnostic médical de « phobie scolaire » ou de « refus scolaire anxieux » (Revol, 2024), un constat transversal est celui que ces élèves s'absentent afin d'éviter des situations scolaires vécues comme stressantes, voire anxiogènes. C'est ce qu'exprime Maya quand elle explique ses absences : « [...] *par exemple, ils faisaient quelque chose à l'école que je ne voulais pas, ben là je n'étais pas présente. C'était souvent ça. Quand il y a vraiment un gros stress, au lieu de faire face à ce stress, moi je partais, je séchais* » (entretien rétrospectif, Maya, 22 ans). Cette forme d'absentéisme peut être liée à la peur de devoir faire des présentations orales, la peur de passer des évaluations, ou plus généralement la peur de l'échec, selon cette enseignante interviewée :

Mais je pense que c'est souvent aussi la peur de passer l'évaluation, la peur de l'échec, d'être confronté justement à son propre échec. Donc ça, moi c'est vrai que je le relierai vraiment à tout ce qui est phobie.

⁵⁹ La rédaction de ces vignettes est faite de façon anonyme. Les détails de chaque situation ne doivent pas permettre l'identification des personnes ou établissements concernés (cf. chapitre 2 pour la présentation de la méthodologie).

Parce que je pense que derrière ça, il y a vraiment le côté émotionnel, le côté stress, gestion du stress en fait, qui est trop difficile peut-être. (*Entretien exploratoire professionnel, Enseignante 1 CO*)

D'autres problématiques de santé plus spécifiques ont été évoquées, notamment la dysphorie de genre (inadéquation entre le sexe biologique et l'identité de genre), le syndrome de Gilles de la Tourette (trouble neurologique caractérisé par des tics moteurs et vocaux), bien que ces cas soient très rares, ou encore les troubles de l'hyperactivité et l'attention (TDAH), DYS (p. ex. dyslexie, dysorthographe et dyscalculie), ou des apprentissages. Une collaboratrice de la DGEO mentionne par exemple le cas d'un élève en très grande difficulté scolaire et en attente d'une place dans une structure spécialisée qui n'« *arrivait plus à venir à l'école parce qu'il y avait un tel décalage dans les apprentissages...* » (*Entretien exploratoire professionnel, collaboratrice 1 DGEO*).

Des problèmes de dépendance sont également mentionnés par les professionnelles et professionnels interviewés, notamment la consommation de substances (essentiellement cannabis et alcool), mais également les jeux vidéo et les réseaux sociaux, qui impactent fortement le sommeil des jeunes. L'adolescence s'accompagne aussi de changements hormonaux qui peuvent provoquer une fatigue et un besoin accru de sommeil. Ces besoins physiologiques combinés à un rythme de vie décalé impliquent que de nombreux élèves n'arrivent pas à se lever les matins, comme le constate cette TSHM :

Moi, comme je suis au sein du CO, on est assez surpris, on en discute pas mal avec des jeunes, avec les collègues. Souvent c'est soit ils se sont couchés hyper tard, donc je pense qu'avec les téléphones, les écrans, c'est plus simple. Alors je sais pas quel est le cadre à la maison, mais souvent ils se couchent hyper tard, ils dorment pas beaucoup, ils sont crevés. Et à cet âge-là ils ont besoin de sommeil. (*Entretien exploratoire professionnel, TSHM 2*)

Rapport à l'école compliqué

Le deuxième pôle de facteurs individuels identifié concerne le rapport à l'école compliqué des élèves, qui peut prendre la forme d'un manque de motivation, de problèmes de comportement et/ou de difficultés scolaires. Le manque de motivation scolaire peut être lié à la période particulière de l'adolescence, où les jeunes prennent leur autonomie et ont besoin d'expérimenter des choses en dehors de l'école, comme dans le cas d'Arnaud (« *Il y a vraiment plein de trucs à faire* », *Entretien, Arnaud, 11^e CO*). D'autres professionnelles et professionnels rencontrés évoquent la « flemme » des jeunes, une notion qui revient souvent dans les échanges avec les élèves eux-mêmes, comme l'illustre cet extrait de focus group avec une classe de 11^e CT :

SRED : Ça dépend de quoi alors ?
Denzel : Ça dépend du matin.
SRED : Ouais. De comment tu te sens le matin ?
Denzel : Ouais, je suis toujours fatigué. J'ai la flemme.
SRED : Ok. T'as la flemme, ouais. Et toi Marc ?
Marc : Moi aussi j'ai la flemme.
SRED : En général t'as la flemme, ou t'as la flemme plutôt le matin ?
Marc : Le matin. À midi. Tout le temps. [*Rires*]
(Focus group élèves 3)

Ce manque de motivation peut être lié à un ennui et à un manque d'intérêt par rapport aux cours proposés. Marco, élève de 11^e LC, évoque sa difficulté à se rendre à certains cours, en particulier après une grande pause et s'il juge le cours suivant « pas vraiment utile ». Cette notion d'« utilité » revient également dans cet autre échange avec Rémi, un élève de 11^e année :

SRED : T'aurais un exemple d'un cours où pour toi ça fait sens ? Toi, tu y vois du sens dans ce qui est enseigné pour toi ?
Rémi : Le français, les maths et la biologie. C'est les trois cours que je trouve les plus utiles. Après le reste je sais pas. Et le sport aussi.

L'ennui et le manque d'intérêt des élèves pour l'école et les cours, en particulier parmi celles et ceux des filières CT et LC, peut être mis en perspective avec les constats de Petrucci et al. (2024) : cet ennui pourrait être lié aux pratiques des enseignantes et enseignants dans ces filières, qui tendent à

concentrer leur enseignement sur les attentes fondamentales et les notions de base, ce qui serait peu stimulant et motivant pour les élèves.

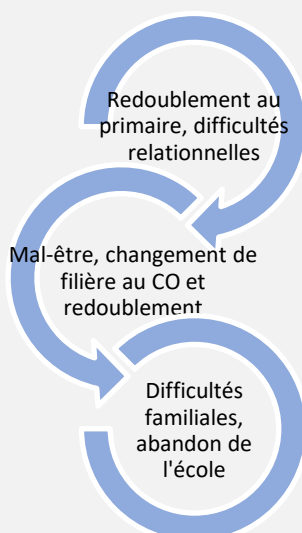
Pour d'autres élèves, les absences sont liées à des problèmes de comportement. Une psychologue interviewée décrit des élèves « qui ne se retrouvent pas dans ce système-là, et puis du coup, ils développent tout ce qu'ils peuvent en fait pour être en marge » (*Entretien exploratoire professionnel, psychologue CO*). Selon Esterle-Hedibel, le fait de se distancer de l'école à travers différents comportements (notamment l'insolence, l'indiscipline et les absences) serait une façon pour les élèves avec des difficultés scolaires de se construire une identité « déviante par rapport aux normes scolaires mais conforme par rapport aux normes juvéniles » (Esterle-Hedibel, 2006, p. 52).

Encadré 10. Gil : un cumul de difficultés qui mène à une désaffiliation sociale

Gil a 17 ans. Son parcours scolaire se déroule plutôt bien jusqu'en 5P où il redouble son année. Il rencontre des difficultés principalement en français et explique être dyslexique. Gil raconte aussi avoir des difficultés pour nouer des amitiés à l'école (et le redoublement ne facilite pas cela), et sans cette dimension sociale de l'école essentielle à ses yeux, il ne voit pas beaucoup de sens à s'y rendre. Gil s'absente déjà au primaire. Il reste chez lui à ne « rien faire », prétextant auprès de ses parents être malade. La transition au CO se passe assez bien : il est en 9^e R2 et a quelques amis. Mais en 10^e, la période de l'adolescence est difficile pour lui d'un point de vue identitaire et un mal-être grandit ; il ne sent pas bien dans sa peau (n'arrive pas bien à l'expliquer). Gil ne va plus à l'école et double son année. L'année suivante, il ne revient pas non plus à l'école. En 11^e, ses absences massives se poursuivent. Il raconte être « tombé dans les addictions », il ne fréquente plus l'école et termine son CO sans bulletin scolaire. Pendant cette période, les relations sont conflictuelles avec ses parents et Gil quitte le domicile familial. Il passe quelque temps dans un foyer pour mineurs mais le quitte, préférant vivre un mois dans la rue et un autre dans une maison abandonnée.

Aujourd'hui, Gil semble aller mieux. Il fréquente un dispositif du préqualifiant, a fait une rencontre amoureuse qui lui donne envie de renouer avec des projets – personnels – mais aussi de formation : il souhaite combler ses lacunes scolaires (dus à ses absences massives durant près de trois ans au CO) pour reprendre une formation, par la voie de l'apprentissage selon ses vœux d'orientation.

Différentes problématiques à l'œuvre :



« J'ai doublé ma 5P qui a fait plein de difficultés, de devoir se trouver des nouveaux amis (...). Mais c'était je pense la flemme de l'enfant d'aller à l'école et l'envie de faire autre chose avec ma journée. »

Ce mécanisme amènerait donc certains élèves à cumuler de nombreuses annotations et heures de retenues, voire des renvois, et des absences souvent non excusées. Des analyses complémentaires montrent d'ailleurs l'existence d'un lien entre le nombre de périodes dans Memo relevant de signaux faibles d'éloignement de l'école et le nombre d'absences enregistrées (cf. section 3.5.5).

Les problèmes de comportement sont également souvent liés à des difficultés scolaires, pouvant également expliquer le manque de motivation et les absences des élèves, comme l'exprime ce conseiller social :

[...] ça peut être un grave échec scolaire aussi et se dire, ben de toutes les façons ça ne vaut plus vraiment la peine, à quoi bon, je n'y arriverai pas, je ne vais pas pouvoir remonter. (*Entretien exploratoire professionnel, Conseiller social 1 CO*)

Dans d'autres situations, les absences sont ciblées sur une matière particulière où l'élève a des difficultés scolaires. C'est le cas d'Arnaud qui a changé de regroupement et qui constate les lacunes accumulées et le « *coup de mou* » que les mauvaises notes peuvent générer chez lui :

Ben c'est ennuyant. L'allemand je trouve, c'est vraiment la pire des choses. Je déteste trop l'allemand, et les maths c'est bien seulement quand je comprends, parce que tu peux vite te perdre. Même là en 11^e LS, je suis déjà parti avec un train de retard vu que j'étais en R1. Il y a des trucs que j'ai pas pu apprendre l'année dernière. Je commence mes premières évals, j'ai pas la moyenne, ça met un coup de mou. T'as pas envie de continuer, t'as envie d'arrêter. Pourtant j'avais tout fait. Mais bon, j'ai pas pu rattraper tout ce que j'avais raté. J'ai pas toujours été en R3 quoi. (*Entretien, Arnaud, 11^e CO*)

Dans une enquête récente réalisée en ville de Zurich, la raison principale rapportée par les élèves du fait de manquer volontairement des cours concernait leur manque d'envie d'aller à l'école ou en cours (cité par 49% des répondantes et répondants), suivie par l'ennui (30%) et la peur d'une évaluation (30%) (Stadt Zürich, 2023). Le manque d'envie et de motivation sont souvent liés à des facteurs qui relèvent de l'institution scolaire et de l'expérience que les élèves en font. Les causes scolaires de l'absentéisme sont davantage détaillées dans la prochaine section.

4.2.2 Causes scolaires

Parmi les causes de l'absentéisme qui sont liées à l'école, trois types ressortent des données empiriques : 1) le contexte institutionnel dans lequel évoluent les élèves, notamment les normes et l'organisation scolaire ; 2) les relations des élèves avec les adultes de l'école et entre pairs (dont les problématiques d'intimidation et de harcèlement) ; et 3) les transitions scolaires (au sein du CO et entre degrés d'enseignement) qui représentent des moments fragilisants pour les élèves.

Contexte institutionnel

Premièrement, concernant le contexte institutionnel, différents aspects liés aux normes et à l'organisation scolaire du CO ressortent comme des facteurs pouvant participer à l'éloignement des élèves, notamment le système de notation, les horaires, la façon dont les sanctions sont appliquées, ainsi que les filières et regroupements par niveaux.

Plusieurs professionnelles et professionnels relèvent le contexte « *strict* », voire « *carré* » du CO, notamment concernant les notes, les normes de promotion, et l'obligation d'évaluer pour valider une année scolaire. Il s'agit d'un changement important par rapport au primaire qui peut être mal vécu par certaines et certains élèves, comme l'exprime ce conseiller social :

Au cycle, voilà, on est dans ces normes de promotion, c'est hyper strict, c'est très règlementé, il faut avoir 4, on peut faire une demande de dérogation si on est à un dixième, deux dixièmes, mais il ne faut pas avoir en-dessous de 3,5 dans les disciplines principales, enfin c'est très, très carré. (*Entretien exploratoire professionnel, conseiller social 2 CO*)

Les horaires sont également jugés comme étant très chargés par les élèves (« *En fait, c'est trop long 8h00-16h00* », Focus group élèves 3), avec des cours qui commencent parfois trop tôt (« *[...] parfois, on commence par exemple à 7h40, il y a beaucoup de gens, ben ils vont pas à cette heure, ils la sèchent* », Focus group élèves 2), ou encore, des pauses de midi jugées trop courtes (« *Pour moi c'est peu* », Focus group élèves 3).

Ce contexte peut provoquer une charge de travail et un stress contreproductifs. Certains élèves relatent manquer des cours pour pouvoir préparer des évaluations (« *[D]es fois aussi, je séchais pour réviser en fait* », entretien rétrospectif, Maya, 22 ans) ou d'autres les manquent pour éviter ces dernières, comme le suggère cette psychologue :

Mais clairement, à l'arrivée des conseils de classe, à la fin des trimestres, quand il y a aussi énormément de pression parce qu'il y a plus d'épreuves... Enfin. Là je pense qu'on peut voir une courbe de recrudescence de l'absence. (*Entretien exploratoire professionnel, psychologue CO*)

Par ailleurs, devoir rattraper systématiquement les évaluations manquées au retour à l'école peut participer à maintenir les élèves dans une dynamique d'éloignement de l'école, comme la mère de Ryan l'a relevé pour son fils absentéiste en 9^e année : « *Il n'allait pas à l'école, il loupait une éval et il devait aller la semaine d'après rattraper, mais du coup, ça lui rajoutait encore des heures d'école. Oui, donc*

c'était un peu un engrenage » (entretien parent CO 4). C'est également le constat de plusieurs élèves qui rapportent s'être sentis toujours plus dépassés au fur et à mesure de leurs absences. Voici comment Marco, élève absentéiste de 11^e LC, parle de son expérience :

Au début, ce qui a amené aussi mes absences, c'est que je loupais des évals et je devais les rattraper au fur et à mesure et vers la fin de l'année c'est un peu un poids. Donc il y avait tellement d'évals que ça me motivait encore moins de venir. (Entretien, Marco, 11^e CO)

Les sanctions (notamment les retenues et les renvois) sont également vécues de façon négative par certains élèves (cf. chapitre 5), surtout si elles ou ils estiment être traités injustement, comme c'est le cas de cet élève de 11^e année qui se remémore son parcours au CO :

On n'aime plus l'école, on n'a plus envie de venir en fait, si on voit tout le temps ça. Comme l'année dernière, quand on m'a renvoyé quand j'ai tiré ma chaise et qu'elle a grincé. En 9^e j'ai passé plus de temps en salle de renvoi qu'en classe parce que n'importe quel mot que je disais, on me renvoyait [...] Et du coup ça m'a un peu dégoûté de l'école. (Entretien, Rémi, 11^e CO)

Plusieurs élèves vivent mal ce qu'ils ressentent comme une pression excessive sur leur comportement et certaines sanctions, en particulier lorsque les élèves n'y voient pas de sens, peuvent être mal vécues (*« Il me dit "Je te fais recopier dans le dictionnaire le mot réussir, en espérant que tu réussisses quelque chose dans ta vie", sur un ton tellement hautain. Ça m'a tellement marqué, ça m'a fait mal* », Entretien, Arnaud, 11^e CO).

L'organisation du CO en filières est également identifiée comme un facteur de risque pour la fréquentation scolaire. Tant du point de vue des professionnelles et professionnels que des élèves, l'organisation hiérarchique entre filières et les représentations sociales négatives associées aux filières à exigences moindres (en particulier CT et classe-atelier) ont des effets négatifs pour les élèves qui les fréquentent du point de vue de l'estime de soi (*« On se sent un peu con »*, Focus group élèves 1), de la motivation à venir à l'école (*« Ben en fait, vu qu'on est passé de R2 à R1, ben ça démotive »*, Focus group élèves 1), et du sentiment d'appartenance (*« Il n'est pas intéressé par les gens dans sa classe, pas de son niveau »*, entretien parent CO 3). Ceci est résumé ici par une enseignante du CO à propos de la classe-atelier. Elle thématise également le manque de perspectives de ces élèves lorsqu'il s'agit de se projeter dans une filière au secondaire II :

L'image de la classe-atelier, pour les autres élèves, pour la société entre guillemets, enfin la société, pour ceux qui connaissent mais en tout cas, par rapport aux autres élèves, c'est vraiment la classe des ratés, entre guillemets, pour eux. En tout cas, eux ils se voient comme ça. C'est que s'ils sont là, c'est vraiment qu'ils ne sont bons à rien, et puis qu'ils n'arriveront jamais à rien. Donc là, il y a vraiment, il y a ceux qui ne viennent pas souvent, c'est parce que voilà, ils n'ont pas envie d'être là. Ils estiment qu'ils n'auraient pas à être ici. Puis de toute façon, qu'ils viennent ou qu'ils ne viennent pas, ils n'auront rien au bout. Donc de toute façon, à quoi ça sert de venir, si ça ne va me servir à rien. De toute façon, à la fin de l'année, je ne trouverai pas d'apprentissage, etc. (Entretien exploratoire professionnel, enseignante 1 CO)

Ces constats rejoignent ceux d'études⁶⁰ réalisées en France (Cristofoli, 2025) et aux États-Unis (Orr, 1998), ainsi que les tendances identifiées dans le chapitre 3 (différences de temps d'enseignement perdu moyen en fonction des filières ; cf. section 3.5.5) et approfondis dans la section 4.4.1 de ce chapitre.

Par ailleurs, le système de passerelles aurait pour effet pervers de péjorer encore la dynamique de classe en cours d'année dans les classes de CT lorsqu'une partie des élèves est promue dans une autre filière (voir également à ce sujet l'*Encadré 15*). Dans certaines classes, les élèves se retrouveraient à six ou sept seulement, avec un impact fort en terme de motivation et un risque accru d'absentéisme (Focus group professionnel 6). C'est en substance ce que raconte Denzel, qui a commencé l'année dans une classe de 11^e CT à 13, et qui ne comptait plus que 7 camarades de classe au deuxième trimestre :

[...] cette classe, elle me motive pas. Déjà, j'arrive le matin, et j'ai pas la motivation. Parce que je me dis... c'est pas comme le début de l'année, on était plusieurs et c'était drôle. Là, c'est juste, on arrive, on est 7, on est éparpillés dans la classe. (Entretien, Denzel, 11^e CO)

⁶⁰ Relevons tout de même qu'en Suisse alémanique, Sälzer et al. (2012) n'ont pas trouvé de différences significatives en fonction de la filière (une voie professionnelle et une voie générale étaient distinguées). Ceci pourrait s'expliquer par les spécificités des fonctionnements des filières dans ces deux contextes. En Suisse alémanique, la filière professionnelle accueille une proportion bien plus élevée d'élèves et est destinée aux élèves s'orientant vers une formation professionnelle, ce qui pourrait expliquer l'absence de lien avec les absences des élèves.

Cette organisation en filières créerait aussi chez les enseignantes et enseignants des discours et des attentes scolaires variables en fonction d'où se situent les élèves, pouvant impacter leur fréquentation scolaire. D'un côté, plusieurs élèves et professionnelles et professionnels relèvent une trop forte pression : pression à la réussite, à avoir de bonnes notes, à monter de filière au sein du CO ou à se maintenir dans une filière à exigences élevées. À noter que cette pression résulte aussi parfois des attentes démesurées que les élèves ont vis-à-vis d'eux-mêmes et/ou qui provient de leur famille. Et d'un autre côté, les attentes scolaires vis-à-vis des élèves de filières à moindres exigences seraient parfois trop basses, ce qui leur renverrait une image négative d'eux-mêmes et impacterait leur motivation à venir à l'école et à s'engager dans les activités. Le témoignage d'Arnaud illustre bien les différentes perceptions qu'il a pu avoir des attentes des enseignantes et enseignants dans ces différentes filières. En effet, il a fait une partie de sa 10^e année en CT, avant de remonter en LC, puis de faire sa 11^e année en LS :

Arnaud : Ouais, ça aussi parce que je trouve que les profs en R1, ils s'en foutent un peu des élèves. Ils pensent que c'est déjà des causes perdues. [...]

SRED : Ouais. Du coup, qu'est-ce que l'école pourrait faire de mieux ?

Arnaud : Être plus exigeante, avec les R1. [...]

SRED : Toi, tu ressens un peu cette pression, ce stress ?

Arnaud : Constamment. Ouais. Les seules fois où je la ressens pas, c'est quand [je joue] au foot ou quand je suis dans la maison, au lit. Mais quand je suis à l'école ou des trucs pour l'école, c'est horrible, je la ressens constamment. (*Entretien, Arnaud, 11^e CO*)

Ces résultats font écho à ceux d'une étude réalisée sur la fréquentation scolaire en Suisse alémanique auprès d'élèves de 9^e, 10^e et 11^e année. Sälzer et al. (2012) ont mesuré la qualité de l'enseignement tel que perçu par les élèves sur trois dimensions : les attentes scolaires, le rythme d'enseignement et la charge scolaire. Les résultats ont montré que lorsque la charge de travail et les attentes scolaires étaient jugées trop faibles, les élèves étaient davantage absents, tout comme lorsqu'ils étaient constamment stressés par un rythme d'enseignement jugé trop rapide. À Genève, Petrucci et al. (2024) ont constaté qu'un rythme d'enseignement soutenu avait un effet positif sur la motivation des élèves, diminuait l'ennui et était associé à de meilleures performances des élèves. En revanche, lorsque les élèves des classes LC et CT ont l'impression que les enseignantes et enseignants sont orientés sur la performance et la compétition, cela nuit à leurs résultats scolaires.

Relations des élèves avec les adultes de l'école et entre pairs

Le deuxième type de causes scolaires identifié concerne les relations que les élèves entretiennent à l'école. Les relations avec les adultes de l'école, en particulier les enseignantes et enseignants, sont très fréquemment mentionnées. Un élève de classe-atelier interviewé dans le cadre d'un focus group (Focus group élèves 5) résume bien l'importance de la relation lorsqu'il fait référence à sa fréquentation scolaire en 9^e année : « *Vers la fin, c'est vrai que j'allais moins en cours parce que je n'aimais plus mes profs* ». L'absentéisme peut en effet relever d'une relation éducative mal vécue par l'élève, comme le constate cette collaboratrice de la DGEO :

Il y a la relation éducative qui peut être mauvaise. Et qui affecte beaucoup l'élève. On n'est pas... Dans les analyses de situations qu'on fait, on pose quand même la question de quelle est la posture de l'enseignante, la relation de l'enseignante avec l'enfant et autre. (*Entretien exploratoire professionnel, collaboratrice 2 DGEO*).

Les absences de Maya, âgée de 22 ans au moment de l'entretien, ont commencé dès le primaire en lien avec une mauvaise intégration scolaire et des expériences négatives avec des enseignantes et enseignants :

Et puis, vu que les profs ils ne comprennent pas parfois quand tu fais un exercice et que tu ne comprends pas... Au lieu de te l'expliquer gentiment, je me rappelle, c'est qu'ils me criaient dessus en fait. Et ils m'engueulaient. Et en fait, ils me faisaient sentir comme si j'étais nulle. C'est ça. Mais oui, mais je m'en rappelle, des fois je pleurais... Voilà, ça m'est revenu. Je pleurais et ma mère me disait : Non, mais ça va aller. Et je pleurais parce que je ne voulais pas aller à l'école. C'était en primaire. (*Entretien rétrospectif, Maya, 22 ans*)

Maya relate également un manque de compréhension de certains enseignants alors qu'elle était au cycle. Souffrant d'angoisses, se rendre à l'école était très difficile pour elle, en particulier à des cours où elle se sentait exposée au regard des autres, comme le théâtre (« *C'était impossible pour moi. Et c'est ça qu'encore une fois, les profs ne veulent pas comprendre* », *Entretien rétrospectif, Maya, 22 ans*).

D'autres élèves mentionnent également « *sécher* » davantage certains cours qu'ils jugent « *pas intéressants* », ou lorsqu'ils n'apprécient pas les pratiques de l'enseignant ou enseignante (p. ex. « *sévère* », « *explique pas bien* », « *il nous engueule* », Focus group élèves 2).

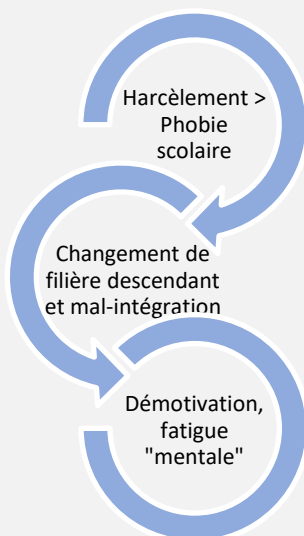
Ces constats quant à l'importance des relations élèves-enseignants sur l'engagement scolaire des élèves et leur assiduité scolaire rejoignent ceux de la littérature scientifique. Par exemple, les résultats d'une enquête menée en France auprès de collégiens âgés entre 11 et 16 ans à propos de leurs absences injustifiées a mis en évidence la prévalence de raisons liées au milieu scolaire (Blaya, 2009). En effet, près de 60% des raisons avancées concernaient la relation aux enseignantes et enseignants (« *je n'aime pas le prof* » ou « *le prof ne m'aime pas* »), le fait de ne pas aimer la matière enseignée, ou encore le fait de ne pas aimer l'école en général.

Encadré 11. Yara : Retrouver le chemin de l'école après l'expérience du harcèlement

Yara est une jeune fille de 11^e CT au moment où nous la rencontrons pour un entretien. Elle a fait sa scolarité en primaire sans difficultés scolaires, mais rapporte avoir été harcelée entre la 6^e et 8^e, ce qui a engendré de fortes angoisses et de la phobie scolaire. Le passage au CO en 9^e R2 se passe relativement bien. Yara y décrit une bonne ambiance de classe, ce qui l'encourage à en « *profiter* », délaissant quelque peu le travail scolaire. Ses notes étant insuffisantes, elle change de regroupement l'année suivante et se retrouve en 10^e CT. C'est une autre ambiance de classe : elle se sent seule et est maltraitée par ses camarades de classe, qui lui font fréquemment des remarques sur son physique. À ce moment-là, ses absences recommencent : elle n'a plus envie de venir en classe, ses angoisses reviennent. Elle est démotivée à venir à l'école.

Lorsqu'elle n'est pas à l'école, Yara reste chez elle pour se reposer et se préserver, « *pour ma santé mentale* » comme elle le dit. Sa mère (qui est maintenant au courant de ses absences) les excuse lorsqu'elle voit que sa fille ne se sent pas bien psychologiquement ou moralement, mais ne les excuse pas si elle comprend que sa fille manque des cours volontairement, par manque d'envie uniquement.

Différentes problématiques à l'œuvre :



« J'ai des problèmes quand même personnels. Et parfois, je ne suis pas super motivée pour venir. Je me sens pas bien ; j'ai besoin de me reposer. Donc je ne viens pas. C'est pour ma santé mentale à moi »

Les relations avec les camarades de classe ou d'école représentent l'autre grand axe qui influence la fréquentation scolaire et qui peut mener à de l'absentéisme. Les entretiens réalisés dans cette étude montrent que lorsque les relations entre pairs sont compliquées en raison d'une mauvaise intégration, d'intimidation, voire de harcèlement, cela peut représenter un sérieux frein à la fréquentation scolaire.

Pour plusieurs élèves, la mal-intégration scolaire se traduit par un sentiment de manque d'appartenance qui impacte la motivation à venir à l'école. C'est le cas par exemple de Marco qui, selon sa mère, « *n'aime pas du tout les gens de sa classe et les gens de l'école. Il n'aime pas la mentalité* » (entretien parent CO 3). Maya se souvient avoir manqué volontairement des cours à l'ECG parce qu'elle « *ne connaissait personne* » ou parce que « *je n'aimais pas trop la classe, je trouvais qu'ils n'étaient pas du tout agréables. Personne ne voulait me parler, donc...* » (entretien rétrospectif, Maya, 22 ans). Gil décrit

aussi une mauvaise intégration scolaire et l'absence de lien avec des camarades de classe qu'il juge « immatures » (cf. également *Encadré 10*) :

Parce que c'était des gens tellement immatures que je ne les blairais pas, quoi. Ça me tendait vite de venir en cours, d'être à côté d'une école, ça me tendait parce que... C'était plein de jeunes immatures, de gens qui ne savent pas ce que c'est la vie. Pour moi, c'était insupportable. (*Entretien rétrospectif, Gil, 17 ans*)

Pour autant, le fait d'être bien intégré à l'école n'est pas la garantie d'une fréquentation scolaire assidue, puisque que les élèves peuvent également manquer les cours en groupe – un absentéisme « *récréatif* » selon les termes d'une direction d'établissement (Focus group professionnel 4). Maya et Nahila, toutes deux passées à l'ECG dans leur parcours scolaire, relatent que le fait de manquer les cours était une pratique très courante, voire banalisée, dans leur école. D'autres professionnelles et professionnels ont également constaté des phénomènes de groupe ou d'imitation, que ce soit en CT (« *Quand il y en a un qui est absent, après c'est l'autre et l'autre...* », Focus group professionnel 5, conseillère sociale) ou en LS : « *On s'est posé la question, s'il y avait un effet boule de neige... parce que c'était des débuts d'absence et ça a fait des taches d'huile* » (Focus group professionnel 2, doyenne). À ce sujet, Cristofoli (2015) constate que l'absentéisme peut survenir autant chez les élèves très bien intégrés que ceux peu intégrés, suggérant ainsi au moins deux figures d'absentéisme : celle de « l'élève mal dans sa peau, qui subit son environnement scolaire » et celle de « l'élève absentéiste "cool", très entouré de copains, bien dans sa peau et avec ses pairs quoique pas forcément à l'aise avec les apprentissages et les enseignants. » (Cristofoli, 2015, p. 120).

Dans les cas d'intimidation ou dans les cas plus graves de harcèlement, cela peut donner lieu à « *une situation de repli à la maison* » (entretien exploratoire professionnel, conseiller social 1 CO). Par ailleurs, avec les réseaux sociaux, le harcèlement prend une ampleur encore plus grande puisqu'il s'insinue également à la maison, selon plusieurs TSHM interrogés (Entretiens exploratoires professionnels, TSHM 1 & 2).

Toutefois, selon les fonctions occupées par les actrices et les acteurs au sein de l'école, la perception de l'ampleur des situations de harcèlement varie. Une psychologue travaillant au CO qui reçoit souvent des élèves en souffrance – par exemple qui « *craignent de venir en classe* » ou d'« *être dans les couloirs durant les pauses* » – estime que le harcèlement constitue « *l'un des enjeux majeurs* » de l'absentéisme (entretien exploratoire professionnel, psychologue CO). Pour d'autres professionnelles et professionnels interrogés, si les cas de harcèlement existent indéniablement, ils ne constituent pas la majorité des situations d'absentéisme (Focus group 5). Une enseignante, avec une expérience au décanat, suggère que ce terme serait parfois utilisé de façon abusive :

[...] dans les faits, en tant que doyenne, j'ai rarement vu des harcèlements. C'est... Ils se font embêter, niveau social, ce n'était pas évident. Mais vraiment le harcèlement caractérisé tel qu'on l'entend, voilà, c'est rare. (*Entretien exploratoire professionnel, Enseignante 2 CO*)

Néanmoins plusieurs jeunes interrogées ont relaté des comportements relevant du harcèlement ou de l'intimidation, puisqu'ils s'inscrivent dans la durée et ont un caractère répété (notamment Yara, Deborah, Cynthia et Mira). Yara relate avoir subi du harcèlement entre la 6P et la 8P et avoir développé une phobie scolaire (« *J'ai commencé à faire des crises d'angoisse* », entretien, Yara, 11^e CO, cf. également *Encadré 11*). Au CO, ce genre de comportements a recommencé, impactant à nouveau sa fréquentation scolaire :

C'était tous les jours des remarques sur mon physique. Enfin, des trucs comme ça. Mais en fait, c'était vraiment tout le temps, tout le temps, tout le temps. Eh ben, il y en a, ils prenaient ça pour de la rigolade. Mais moi, en fait, au bout d'un moment, je veux bien rigoler une ou deux fois. Mais après, ça me fait plus rire, quoi. (*Entretien, Yara, 11^e CO*)

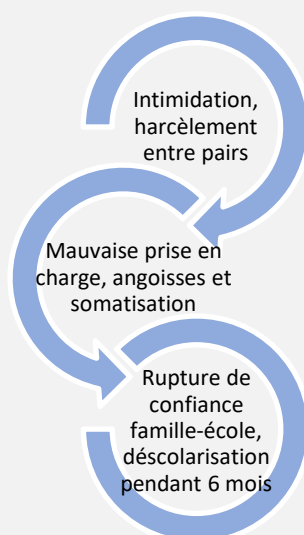
Mira a aussi connu des épisodes de harcèlement dès le primaire, qui se sont reproduits au CO, puis à l'ESII. Cela a sérieusement impacté sa scolarité. Elle a connu plusieurs longues périodes d'absence de l'école (dont une hospitalisation alors qu'elle était à l'ECG), un changement d'école et un redoublement. Âgée de 18 ans au moment de l'entretien, elle était en situation de décrochage (ni en formation ni en possession d'une certification).

Encadré 12. Eva : lorsque la confiance école-famille est rompue

Avec quelques amies de sa classe, Eva, élève de 10^e année LS, est victime d'intimidation par un autre groupe de filles de l'école (insultes, moqueries, rumeurs répandues, cyberharcèlement). La situation empire au fil de l'année et culmine lorsqu'Eva est agressée physiquement dans les escaliers (elle reçoit des coups, perd connaissance). Cet événement se termine en une bagarre généralisée où les deux groupes de filles sont séparés. Les enseignants considèrent cela comme une opposition de « gangs » et la situation est, selon la mère d'Eva, mal prise en charge. En effet, elle reproche à l'école de n'être pas intervenue plus tôt dans cette escalade, de n'avoir pas assez puni ces élèves qui intimidaient sa fille, puis de ne pas les avoir suffisamment sanctionnées après l'agression (p. ex. par un renvoi). Suite à cet événement, Eva a progressivement eu des somatisations (mal de ventre) ; sa mère l'envoie alors suivre une thérapie avec une psychologue externe à l'école. Selon elle, elle garde des séquelles de l'agression (post-traumatique – angoisses, etc.) ce qui l'empêche de retourner à l'école. Par ailleurs, la mère d'Eva refuse d'amener sa fille à l'école dans la mesure où les harceleuses sont toujours là. Elle porte d'ailleurs plainte contre elles. Eva est alors déscolarisée pendant six mois et sa mère engage une répétitrice pendant cette période. L'école fait plusieurs propositions pour permettre le retour d'Eva à l'école, qui sont toutes refusées (aménagement horaire, rendez-vous avec la psychologue de l'école, séance de médiation).

Au moment de l'entretien, Eva se trouvait en 11^e année LC, et la situation s'était finalement apaisée d'elle-même. Les harceleuses avaient quitté l'école ou changé de filière, et le lien entre la mère et l'école s'était un peu amélioré. Eva fréquentait à nouveau l'école (bien qu'encore parfois avec quelques craintes) et était en mesure de se projeter dans un projet de formation au secondaire II.

Différentes problématiques à l'œuvre :



« Tout au long de ces mois, j'ai été seule face à l'école. C'est une grosse structure, l'école, face à tout ça, j'ai été ça, j'ai été incomprise [...] » Parent CO 2

Une directrice d'école au niveau secondaire II a fait le constat, chez certaines et certains élèves ayant subi du harcèlement très jeunes, d'une forme de « *chronicité des difficultés relationnelles qui peuvent perdurer jusqu'au secondaire II, qui fait que le jeune il se sent... il a de la peine à se mettre dans un groupe, à faire confiance, ou à... il est dans l'évitement en fait.* » (Entretien exploratoire professionnel, directrice d'école, DGESII). Des TSHM interrogés constatent également les « *séquelles* » à plus long terme du harcèlement :

[L]e harcèlement à l'école, ça laisse des énormes séquelles jusqu'à tard, que ce soit de confiance en soi ou de rapport à l'école. Et du coup ça crée même des difficultés scolaires alors qu'à la base il n'y en avait pas. (Entretien exploratoire professionnel, TSHM 2)

Enfin, relevons que le lien entre harcèlement (ou mal-intégration scolaire) et relations entre pairs des élèves interagissent en partie. C'est ce qu'explique ce conseiller social lorsqu'il explique les dynamiques de classe qu'il a pu observer. Pour certains élèves absentéistes, le retour en classe peut être difficile, et il peut dans certains cas créer une distance avec les autres élèves, voire une mal-intégration et dans certains cas du harcèlement :

L'élève absentéiste, en fait, comme il n'est pas... ou qu'il vient sporadiquement, etc., ça a tendance, il a tendance à se mettre à l'écart un peu des autres, et puis à devenir petit à petit stigmatisé. Et puis après c'est

une espèce de boucle, de serpent qui se mord la queue parce que comme il est un peu étranger au groupe, comme il n'est pas tout le temps là il peut pas s'intégrer, et puis comme il peut pas s'intégrer, ben il reste un peu à l'écart de l'ambiance générale de la classe. Puis après il y a même des fois des sentiments un peu d'incompréhension, de jalousie, d'injustice de la part des autres élèves qui se disent : mais pourquoi lui il est traité comme ci, il a tel privilège, ou il a telle excuse, etc. Et du coup ça peut arriver dans certaines situations, ben les élèves absenteïstes en plus ils se retrouvent dans une dynamique où ils se sentent harcelés, pas bienvenus, mis à l'écart... (Entretien exploratoire professionnel, conseiller social 1 CO)

Si le harcèlement peut donc être une cause d'absentéisme, l'absentéisme peut également être à l'origine de harcèlement, comme l'ont également constaté des auteurs dans une revue de la littérature (Laith & Vaillancourt, 2022). Selon les résultats d'une enquête récente (données HBSC 2022), 6% des élèves de 11-15 ans à Genève déclarent avoir subi des faits de harcèlement au moins deux ou trois fois par mois (au cours des derniers mois), et 3% du cyberharcèlement (Le Roy-Zen Ruffinen, Martz, Mouad, et al., 2024, p. 92).

Les transitions des élèves au sein de l'institution scolaire

Enfin, la troisième dimension des causes scolaires pouvant mener à de l'absentéisme concerne les transitions des élèves au sein de l'institution scolaire. En effet, ces transitions sont par définition fragilisantes pour les élèves car elles demandent une adaptation face à une certaine perte de repères et de nombreuses inconnues. La transition du primaire au secondaire I représente un « *moment charnière* » (entretien exploratoire professionnel, psychologue CO), où l'élève arrive dans le « *monde des grands* » (entretien, parent CO 2). Selon la mère d'un élève ayant connu une forte période d'absentéisme à son arrivée au CO, ce changement de contexte aurait, selon elle, joué un rôle déterminant :

Alors au primaire, il était donc dans l'école [X], qui a un grand temps de parascolaire, avec un esprit un peu familial. Ils ont créé des liens quand même assez forts entre les élèves et les accompagnants et je pense que c'est aussi un des facteurs qui a fait qu'arrivé au cycle, ça a été très compliqué pour lui de gérer, il a été lancé dans une machine, dans une usine. Et ça a été compliqué à gérer. (Entretien, parent CO 4)

En effet, cette transition comporte de nombreux défis (notamment le fait d'avoir plusieurs enseignantes et enseignants) et peut être plus ou moins bien vécue par les élèves (« *[O]n est catapulté dans un autre monde, déjà on n'a plus ce référentiel de l'adulte, on a douze [enseignants]...* » ; entretien exploratoire professionnel, conseiller social 2 CO).

D'autres transitions, au sein du CO, peuvent également être mal vécues et donner lieu à de l'absentéisme. Il s'agit en particulier de l'organisation en filières (déjà mentionnée comme facteur pouvant impacter la fréquentation scolaire) et la façon dont les changements de regroupements sont vécus par les élèves. Lorsqu'un ou une élève tente de rejoindre une filière à exigences supérieures, passe d'une classe d'accueil à une classe régulière, rejoint une filière plus exigeante mais n'arrive pas à s'y maintenir, ou lorsqu'il ou elle descend de filière, une baisse de motivation et une « *démobilisation* » (entretien exploratoire professionnel, enseignante 1 CO, cf. également *Encadré 13, Nour*) peuvent intervenir, avec parfois un impact sur la fréquentation scolaire.

Parfois ils sont déçus parce que, comme il y a la possibilité, à la fin du premier trimestre, de remonter dans le regroupement supérieur s'ils ont les notes suffisantes, là où ils sont souvent déçus c'est qu'ils sont très heureux de remonter et puis en fait, ça ne tient pas, et puis à la fin de l'année pour l'année suivante, ils redescendent dans le regroupement en dessous. Et là on peut avoir des pertes de motivation qui sont fortes parce qu'ils ont le sentiment d'avoir échoué, et là on pourrait perdre des gamins, là ils pourraient se sentir... « *ben... pfff... de toutes les façons ça ne vaut pas la peine, je suis de retour à la case départ* ». (Entretien exploratoire professionnel, conseiller social 1 CO)

La transition vers le secondaire II représente également un moment critique pour de nombreux et nombreuses élèves qui ne savent pas encore dans quelle école ils ou elles vont pouvoir aller (en fonction de leurs notes, entre autres), dont l'orientation est vécue comme une contrainte, et/ou est source de grandes inquiétudes. Lorsqu'il n'y a pas de projet de suite, ou que celui-ci ne fait pas sens pour l'élève, le risque d'absentéisme augmente fortement, selon cette psychologue : « *Et notamment pour ceux qui savent qu'ils vont en transition professionnelle. À partir du moment où, en fait, le projet de suite, il ne fait pas sens, il y a de l'absentéisme* » (entretien exploratoire professionnel, psychologue CO). Cela concerne donc souvent les élèves des filières atelier ou CT, puisque leurs perspectives en termes d'école sont réduites, et que les élèves « *ne voient pas le sens d'être à l'école* » (Focus group 3, infirmière). Ce manque de sens de l'école, déjà mentionné parmi les causes individuelles de l'absentéisme, est donc étroitement lié à la question de l'orientation, comme l'exprime cette enseignante :

Ils ne savent pas trop ce qu'ils vont faire. Finalement, l'école obligatoire, voilà, ils sont là parce qu'ils doivent être là, globalement. Donc bon, ils viennent quand même à peu près. Ils viennent, en grande majorité quand même, ils viennent. Et puis après, classe-atelier, de toute façon, souvent, il y en a aussi, ils sont plus âgés. Et puis de toute façon, oui ils n'ont aucun sens. Puisque... Qu'est-ce qu'ils vont faire après ? Ils ne savent pas où ils vont aller. (*Entretien exploratoire professionnel, enseignante 1 CO*)

Ces constats issus des données empiriques de cette étude rejoignent les observations tirées d'autres études, réalisées notamment aux États-Unis, qui identifient les moments de transition comme étant associés à un plus fort risque d'absentéisme (Balfanz & Byrnes, 2012). Ceci vaut pour les passages au secondaire I et au secondaire II (« *middle school* » et « *high school* »), mais également pour le moment clé que représente l'entrée en scolarité (Ehrlich et al., 2014).

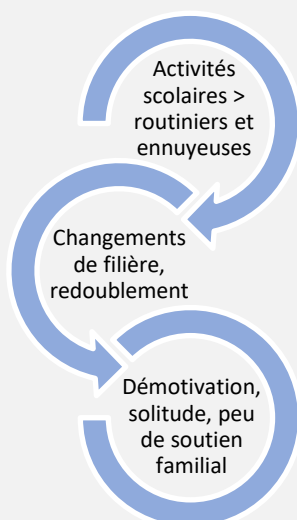
Enfin, les « micro-transitions », au sein d'une même journée (avant ou après une pause, le matin, à midi ou l'après-midi), ou le passage du week-end à la semaine, ou à la rentrée de vacances, peuvent également représenter des moments plus à risque pour des élèves dont la fréquentation est déjà fragile. C'est le cas par exemple de Marco qui explique qu'il « sèche » souvent « *par exemple après la pause de quinze minutes où il y a peut-être après, il n'y a pas vraiment quelque chose d'utile* » (entretien, Marco 11^e CO).

Encadré 13. Nour : des transitions fragilisantes au CO

Nour a 20 ans. Elle est arrivée à Genève, avec son frère et sa mère, lorsqu'elle avait 11 ans. Au départ, tout se passe bien au primaire, bien qu'elle n'apprécie déjà pas beaucoup ses journées scolaires, trop longues à son goût. Elle entre au CO en classe d'accueil, puis change de regroupement l'année suivante pour y intégrer une 10^e en R2. Mais ce changement de filière est trop rapide pour elle, ne convient pas à ses besoins en termes d'apprentissages et n'arrive pas à suivre les exigences scolaires attendues. À cela s'ajoutent des difficultés familiales, et Nour commence à ne plus fréquenter régulièrement l'école. Elle redouble sa 10^e et se sent démotivée. Ses absences s'accroissent, voire se dégradent. Elle termine son CO en classe-atelier, regroupement où les élèves sont souvent très absents. Ses fortes absences lui « coûtent » des renvois et un changement de CO.

Mais changer d'établissement ne semble pas l'avoir tant affectée : son temps libéré de l'école, elle le passe dehors avec des amis absentéistes ou chez elle. Ce vécu est pourtant à nuancer. La jeune se sent seule pour faire face aux changements de regroupements (pas suffisamment accompagnés institutionnellement ?), ainsi qu'au redoublement. De plus, sa mère est peu disponible à ce moment-là pour soutenir sa fille dans sa scolarité, pour des raisons principalement de précarité économique et en lien avec une configuration de monoparentalité (des membres de la famille vivent dans le pays d'origine de Nour).

Différentes problématiques à l'œuvre :



« J'ai redoublé la 10^e parce que j'étais en classe d'accueil en 9^e, et après on m'a passé en 10^e R2, et c'était compliqué pour moi. [Doubler], ça a été une très grosse baisse de motivation. Et puis ma mère travaillait beaucoup... J'étais beaucoup toute seule. »

4.2.3 Causes familiales

Les causes familiales sont également fréquemment citées par les personnes interrogées, élèves compris. Celles-ci se déclinent de quatre façons : 1) un environnement conflictuel ou maltraitant ; 2) des problèmes de santé (physique ou mentale) des parents ; 3) un cadre éducatif inadéquat parce qu'il est trop permissif, trop strict, surprotecteur ou encore qu'il est trop exigeant ; ou encore 4) un milieu socio-culturel et économique à risque pour la fréquentation scolaire.

Environnement familial conflictuel ou maltraitant

Premièrement, l'environnement familial peut être conflictuel, maltraitant, négligeant ou même violent. Dès lors, la fréquentation scolaire peut apparaître comme secondaire, au vu de ce que vit l'élève : « *Ils vivent des choses tellement fortes, ou dures, ou maltraitantes, que l'école, ça vient bien après* » (entretien exploratoire professionnel, éducateur au primaire). Plusieurs professionnelles et professionnels mentionnent des négligences parentales vis-à-vis de leurs enfants ; des situations familiales en général suivies par le SPMi ou qui peuvent tarder à l'être, faute d'un manque de ressources dans cette institution. Voici comment Maya décrit l'impact des tensions familiales qu'elle a vécues sur sa capacité à aller à l'école :

J'ai des problèmes à la maison aussi. C'est que ma maman, depuis un certain temps en fait, elle est alcoolique. Et ça, ça m'a vraiment énormément touchée. Et c'était énormément de disputes avec mon beau-père. En fait c'est pour ça qu'aussi la plupart du temps, j'étais fatiguée, et puis que je ne pouvais pas réviser, parce que je devais rester là, à les séparer, à voir si ça ne dégénère pas [...] En fait aussi, j'ai commencé à développer aussi des crises d'angoisse et des crises de panique. Ça je n'avais jamais expérimenté avant. Et c'est arrivé. Et, avec les crises d'angoisse, j'arrivais encore moins à aller à l'école en fait. Parce que c'était insoutenable la sensation. Donc, c'est pour ça que j'ai arrêté. Parce que je ne pouvais plus. (Entretien rétrospectif, Maya, 22 ans)

On le voit avec cet exemple, une problématique (ici familiale) en crée souvent une autre (dans ce cas, des crises d'angoisse et de panique), qui ensemble provoquent de l'absentéisme. C'est également le cas d'Arnaud, pour qui ce sont les violences paternelles subies dans son enfance qui ont provoqué des comportements agressifs à l'adolescence et un rejet du cadre scolaire et parental. Des ruptures familiales peuvent également agir comme des événements déclencheurs, comme dans le cas de Mira à la fin de l'école primaire : « *Après il y a eu ce côté aussi familial, où j'ai eu un problème familial qui m'a empêché d'avancer [...]* C'est quand ma mère m'a abandonnée, tout simplement. » (Entretien rétrospectif, Mira, 18 ans).

Problèmes de santé (physique ou mentale) des parents

Deuxièmement, les problèmes de santé, physique ou psychique, des parents ou de proches de la famille peuvent également générer de l'absentéisme. Dans ces situations, les élèves restent à la maison car ils et elles s'inquiètent pour un parent malade ou souffrant de troubles, comme l'expliquent ces psychologues interviewées :

Psychologue 1 : Et puis, des fois, c'est aussi quelque chose qui se passe au sein de la famille. On a des jeunes qui vont pas à l'école parce qu'ils ont un parent qui est dysfonctionnant, ou qui est à risque, et puis... C'est ce qu'on appelle des fois des enfants parentifiés. C'est pas toujours conscient. Mais en fait, ça peut être un symptôme le décrochage, et quand on creuse ben...

Psychologue 2 : Ouais, quand il y a un parent avec une problématique psychique, avec un problème d'addiction, il y a des angoisses de mort, de la violence conjugale... Là c'est vrai qu'on sait pourquoi ils restent chez eux. (Entretien exploratoire professionnel, dispositif externe, psychologues)

Dans ces cas-là, les parents sont au courant des absences de leur enfant et s'en satisfont, car elles et ils sont rassurés par cette présence : « *Alors dans ces situations-là, typiquement le parent est très content d'avoir son enfant avec.* » (Entretien exploratoire professionnel, Conseiller social 1 CO).

Dans d'autres cas, plutôt rencontrés au primaire, le parent peut être incapable d'amener l'enfant à l'école. C'est le constat fait par une collaboratrice de la DGEO, ainsi qu'une psychologue de la DGOMP qui, lors d'un entretien exploratoire, a fait le constat suivant : « *Derrière chaque élève absent, cherchez un parent malade* » (Entretien exploratoire professionnel, psychologue, DGOMP)

Cadre éducatif parental inadéquat

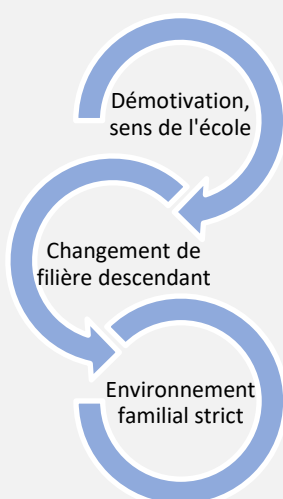
Troisièmement, les absences peuvent être dues à un cadre éducatif parental inadéquat, soit parce qu'il est trop strict, soit parce qu'il est trop permissif. Dans le cas de figure d'un cadre familial trop strict, une

TSHM rapporte un cas « *particulier* » mais pas unique, d'une jeune pour qui « *il y a un tel manque de liberté qu'au lieu d'aller à l'école, c'est le moment où elle profite, où elle va pas être traquée par ses parents* » (entretien exploratoire professionnel, TSHM2). Deux jeunes interrogées dans le cadre de cette étude nous ont rapporté des situations similaires (Soraya et Solène, *Encadré 14*).

Encadré 14. Solène : « Sécher » pour s'émanciper d'un cadre familial strict

Solène est en 11^e CT. Après un parcours au primaire sans difficultés, elle entre en 9^e R2. Le passage au CO marque pour elle (comme pour d'autres jeunes rencontrés) son entrée dans l'adolescence : un temps d'expérimentations juvéniles, durant lequel « *on grandit et on fait des fautes* ». Solène commence à s'absenter régulièrement de l'école en 9^e et 10^e, par démotivation. Progressivement, elle accumule aussi des lacunes scolaires dues aux heures de cours manqués, au point où elle n'arrive plus à les suivre. Elle se sent dépassée et fatiguée. Ses résultats scolaires baissent et elle passe en 11^e CT l'année suivante. Durant cette période, Solène raconte (sans entrer dans les détails) avoir commis un acte non admis par sa mère et puni sévèrement. Elle n'est plus autorisée de sortir de chez elle, sauf pour se rendre à l'école. Solène manque à ce moment-là l'école, mais pour d'autres raisons : « sécher » lui permet de s'émanciper – pendant un temps – d'un cadre familial strict et de disposer d'un temps pour elle. Ce vécu est pourtant à nuancer. Si Solène « profite » d'un temps pour elle, cela lui « coûte » aussi : elle culpabilise, s'inquiète pour son avenir et la suite de sa formation (au moment de l'entretien, elle n'a pas les résultats scolaires exigés pour entrer en formation qualifiante) et semble découragée. Son discours souligne un vécu ambivalent, qu'elle résume ainsi : « *Je suis chez moi et je fuis l'école. Du coup, c'est compliqué* ».

Différentes problématiques à l'œuvre :



« J'ai fait quelque chose – c'est privé – et j'ai été punie par ma mère. Je pouvais pas sortir (...). Et du coup, puisque je pouvais pas sortir, je prenais les heures des cours pour sécher dehors, prendre l'air toute seule, sans que mes parents soient là ; réfléchir par moi-même. »

À l'inverse, plusieurs professionnelles et professionnels décrivent également des situations où les parents sont trop laxistes ou permissifs, « *sont complètement désorganisés* » (directrice d'école primaire interrogée), « *n'arrivent pas à mettre des limites à leur enfant* » (entretien exploratoire professionnel, psychologue, CO), ou « *ont une carence et une défaillance éducative* » (Focus group professionnel 3, doyenne) :

Alors après, il y a des problématiques aussi... je l'ai pas dit, mais éducatives. Il y a des parents qui arrivent pas à faire... enfin c'est l'enfant qui est... qui pose le rythme, et puis qui... S'il veut pas aller à l'école le matin, il se lève, il veut pas aller à l'école, il n'y va pas, quoi. Et ça c'est des problématiques qui sont plus liées à des positionnements éducatifs. (*Entretien exploratoire professionnel, collaboratrice DGEO*)

Ainsi, certains styles parentaux semblent plus ou moins favorables aux élèves, avec des conséquences en termes scolaires. Pour reprendre les termes de Widmer et al. (2022), les styles parentaux « autoritaire » et « négligeant », qui se distinguent soit par un contrôle parental excessif ou au contraire insuffisant, et par un soutien aux besoins de l'enfant apporté avec une trop faible réactivité, seraient associés à un plus fort risque d'absentéisme.

Une conseillère sociale interrogée (Focus group professionnel 2) identifie un fort besoin de soutien à la parentalité, car elle constate que beaucoup de parents « *n'arrivent pas simplement à être présents pour*

envoyer leurs enfants à l'école ou pour surveiller que leur enfant est bien parti de la maison et qu'il est bien arrivé à l'école » (Focus group professionnel 2, conseillère sociale).

Cette incapacité des parents à « envoyer leurs enfants à l'école » est parfois liée à une précarité économique (cf. ci-dessous les causes liées au « milieu socioéconomique et culturel », ainsi que l'*Encadré 13*) ou dans d'autres cas à des compositions familiales spécifiques. Par exemple, le fait d'être une mère élevant seule son enfant (dans le cas de la mère de Marco, selon l'entretien réalisé avec elle [Entretien parent CO 3]), ou de vivre avec ses grands-parents (dans le cas d'Arnaud, ces derniers peinent à exercer une autorité, selon lui [entretien, Arnaud, 11^e CO]), ou encore d'être un père « *laissé tout seul, un petit peu, face à la gestion de son aîné* » (Focus group professionnel 3, doyenne). Si cette dimension peut parfois être fragilisante pour la fréquentation scolaire des élèves, elle ne l'est pas de façon systématique. En effet, les résultats de recherche à ce sujet ne sont pas unanimes (cf. p. ex. Blaya, 2009 ; Cristofoli, 2015 ; Gubbels et al., 2019).

D'autres attitudes parentales peuvent également être contreproductives et générer des absences et de l'absentéisme. Selon plusieurs professionnelles et professionnels interrogés, il y a d'une part la pression scolaire excessive que certains parents peuvent mettre sur leurs enfants (p. ex. pour changer de filière, ou lors de la transition vers l'enseignement secondaire II), et d'autre part des parents dits « surprotecteurs » ou « hélicoptères ». Souvent anxieux et très investis dans la scolarité de leurs enfants, ces parents ont tendance à garder leurs enfants à la maison de façon excessive, dès qu'ils ou elles ne se sentent pas bien (p. ex. fatigue, rhume, mal au ventre etc.) ou qu'un problème survient à l'école. Ces attitudes peuvent également empêcher le développement de l'autonomie des élèves, selon une enseignante interviewée (entretien exploratoire professionnel, enseignante 2 CO).

Milieu socioéconomique et culturel familial

Quatrièmement, le milieu socioéconomique et culturel familial peut également augmenter le risque d'absentéisme. Selon les professionnelles et professionnels, les difficultés des parents à envoyer leurs enfants à l'école sont souvent liées à une précarité économique. Ces parents partent travailler tôt le matin et rentrent tard le soir, et ne peuvent donc pas surveiller la fréquentation scolaire de leurs enfants (ou en tous les cas moins bien que d'autres familles) :

Et puis après il y a des réalités socioéconomiques qui font qu'il y a des parents complètement dépassés, et là on a aussi très peu de moyens pour les aider. C'est vrai que la maman qui doit aller travailler à 7 heures du matin et qui dit à son fils « Ben réveille-toi et va à l'école ! », s'il dort il dort. Et après il dit : « Ah mais en fait j'avais mal au ventre... » (Focus group professionnel 5, doyen)

Ce constat est notamment illustré par la situation de Nour (*Encadré 13*). Sa mère, arrivée seule avec ses deux enfants d'Amérique latine, travaillait beaucoup et ne pouvait plus compter sur son réseau familial comme soutien, ce qui ne lui a pas permis de suivre la fréquentation scolaire de sa fille de façon rapprochée.

La précarité économique peut également impliquer une situation où l'élève se fait du souci et s'absente de l'école, que ce soit pour rechercher du travail, un toit (« *Donc il y a des parents qui, des fois, n'ont même pas de quoi alimenter leur enfant [...] L'enfant, il voit ça, et il y en a qui veulent juste arrêter l'école pour pouvoir aider leurs parents, à travailler en fait* » – Entretien exploratoire professionnel, TSHM3), ou pour s'échapper d'un logement trop étroit (« *[...] ils étaient neuf frères et sœurs dans un tout petit appartement et c'était une jeune qui avait besoin d'être seule* », Focus group professionnel 5, infirmière).

D'autres facteurs aussi liés au milieu socio-culturel familial sont également mentionnés. En fonction de leur culture d'origine ou milieu social, certaines familles auraient un rapport à l'école différent et une distance plus grande aux normes scolaires genevoises. Elles attribueraient moins d'importance à l'assiduité scolaire, comme le suggèrent quelques professionnelles et professionnels rencontrés :

[...] les absences sont validées par une espèce de philosophie de vie qui fait qu'en fait, on n'a pas besoin de l'école et qu'on arrive très bien parallèlement à l'école et que c'est ancré chez les parents, chez les grands-frères et ainsi de suite. (Focus group professionnel 4, doyen)

Dans d'autres pays, l'école... Déjà, aller à l'école, c'est déjà un privilège. Donc leur enfant, il va à l'école, c'est déjà une réussite. Donc qu'il n'y aille pas tout le temps ou... pour eux, c'est pas... ils ne perçoivent pas l'importance des apprentissages scolaires. » (Entretien exploratoire professionnel, directrice primaire)

Quelques professionnelles et professionnels interrogés relèvent que certains parents auraient eux-mêmes eu un rapport difficile avec l'école et n'auraient donc pas transmis à leurs enfants la nécessité de fréquenter l'école et d'entretenir un lien fort avec elle. S'installent alors parfois « *des relations de*

défiance entre l'institution familiale et l'institution scolaire », selon un conseiller social interrogé (entretien exploratoire professionnel, conseiller social 2 CO).

Le fait que les parents ne maîtrisent pas le français peut également impliquer une méconnaissance du système genevois de formation (« [...] *beaucoup de parents ne comprennent pas le système* », Focus group professionnel 5, maîtresse de classe) et compliquer la collaboration avec l'école dans le suivi de la fréquentation scolaire, comme le relève notamment cette doyenne :

Je vois bien, j'essaie de les contacter souvent, la plupart du temps ils ne comprennent pas ce que je leur dis. Donc c'est compliqué pour eux de faire un suivi, et voilà. Ils ne signent pas le carnet, ils ne comprennent pas son intérêt. Je leur explique que leur fils est absent, ils comprennent à demi-mot. Donc évidemment on se débrouille, mais on ne peut pas sans arrêt faire appel à un traducteur, constamment, dès qu'on a besoin de décrocher pour dire « *Mais votre enfant est pas là...* » Donc c'est compliqué. (Focus group professionnel 3, doyenne)

Le parcours migratoire de la famille peut dans certains cas augmenter le risque d'absentéisme. Une doyenne de classe d'accueil constate que pour les élèves issus de la migration, l'école représente *a priori* plutôt un point de repère stable et que la fréquentation scolaire est globalement bonne (Focus group professionnel 2, doyenne). L'évaluation chiffrée confirme cela puisque les élèves des classes d'accueil ont un temps d'enseignement perdu moyen relativement proche des élèves de R3/LS (6.4% et 5.2%, respectivement, voir chapitre 3.5.5, Fig. 14). Toutefois, certaines situations « *lourdes* » ou « *complexes* » peuvent mener à un fort absentéisme. Par ailleurs, une collaboratrice de la DGEO relève « *un nouveau phénomène* » lié à la migration récente en provenance d'Ukraine qui a donné lieu à un autre type d'absentéisme : les familles espèrent un retour rapide dans leur pays et souhaitent garder leurs enfants à la maison pour qu'ils et elles suivent l'école à distance.

Enfin, les entretiens montrent également qu'une partie des absences est liée aux familles qui excusent leurs enfants afin de partir en vacances (p. ex. partir loin à Noël pour un temps prolongé, bénéficier de billets d'avion moins cher, etc.), ou pour partir plus tôt en week-end. Selon certaines personnes interrogées, les familles les plus favorisées se permettraient parfois plus facilement d'excuser leurs enfants dans ces situations-là (entretien exploratoire professionnel, éducateur au primaire ; collaboratrice DGEO ; Focus group professionnel 4, doyen).

Ces différents constats concernant l'influence du milieu socio-culturel peuvent être interprétés à la lumière de travaux sur le rapport école-famille et les différences entre familles de classes défavorisées (ne maîtrisant pas forcément les dispositions favorables à la réussite scolaire), et les classes moyennes et supérieures, à la fois davantage « *consommatrices* » de l'école et plus à même de répondre aux attentes de comportement de l'institution (Blanchard & Cayouette-Remblière, 2016 ; Widmer et al., 2022). Ces constats rejoignent également d'autres travaux qui ont relevé que le contexte dans lequel les enfants grandissent impacte leur développement, leur santé, leur environnement, les dynamiques familiales, ou encore leur capital culturel et leurs dispositions vis-à-vis de l'école qui, *in fine*, influencent leur fréquentation scolaire (Balfanz & Byrnes, 2012 ; Gubbels et al., 2019 ; Sosu et al., 2021).

Au final, soulignons que la famille peut à la fois être un soutien pour la scolarité de l'enfant (et heureusement, elle est souvent une alliée pour collaborer avec l'école), mais que parfois les situations ou les dynamiques familiales y font obstacle ou, malgré des intentions tout à fait concordantes aux attentes de l'institution, s'avèrent contre-productives.

4.2.4 Causes sociétales

Les causes « *sociétales* » de l'absentéisme représentent un quatrième type, bien que beaucoup moins évoqué que les causes individuelles, scolaires et familiales. Quelques professionnelles et professionnels interrogés ont évoqué le contexte sociétal général dans lequel les jeunes évoluent qui participerait à leurs difficultés et favoriserait l'absentéisme scolaire chez certains et certaines d'entre elles : 1) pandémie ; 2) contexte anxiogène (guerres, crise du climat) ; et 3) écrans et réseaux sociaux. Plutôt que des « *causes* » en tant que telles, il s'agirait d'un contexte pouvant aggraver certaines pratiques absentéistes ou causes individuelles de l'absentéisme, notamment des sentiments dépressifs ou anxieux des élèves, ou un manque de motivation et une perte de sens de l'école chez les élèves. Relevons d'emblée que si l'impact de la pandémie a récemment été thématiqué dans la littérature sur l'absentéisme scolaire et la santé des élèves (cf. p. ex. ACARA, 2024 ; Dee, 2024 ; Lauricella, 2024 ; TESS, 2023), le contexte plus global (politique internationale, climatique, ou en lien avec l'évolution des modes de communication et de sociabilité) est quant à lui peu problématisé. Dans sa modélisation des facteurs l'absentéisme, Kearney (2008a) identifie bien des aspects « *contextuels* », mais ceux-ci se

situent davantage à un niveau local (le quartier ou la communauté) ; ils incluent notamment des aspects relatifs à la sécurité, à la situation du marché de l'emploi, ou encore aux valeurs de la communauté. Voyons maintenant les éléments qui ressortent des entretiens réalisés.

Pandémie de Covid-19

La pandémie de Covid-19 est souvent mentionnée comme un facteur expliquant les difficultés d'un nombre croissant de jeunes à se rendre à l'école. Selon les personnes interrogées, cet « effet Covid » se manifeste chez les élèves principalement par des angoisses, mais aussi des symptômes dépressifs et diverses manifestations somatiques (maux de ventre, maux de tête...). Un médecin scolaire fait le constat d'une « *péjoration de la santé psychique des jeunes, une augmentation quand même assez massive de la demande sur les services de soins en pédopsychiatrie, que ce soit en ambulatoire ou aux urgences* » (entretien exploratoire professionnel, médecin scolaire SSEJ). Une psychologue d'un dispositif externe interrogée estime qu'il s'agit souvent de jeunes qui avaient déjà des fragilités psychologiques (anxiété, dépression), dont les prémices dataient d'avant la pandémie. Ainsi, le Covid-19 aurait, dans certains cas, révélé ou amplifié des difficultés préexistantes :

... ceux qui étaient en souffrance en fait à l'école, voilà, le confinement a été une bénédiction pour eux, ils ont pris goût, et puis ben ils ont perdu on va dire le... on va dire la force de se confronter aux autres. Donc c'est vrai qu'il y a beaucoup de situations qui nous ont été présentées, on va dire, après les vagues de Covid : « *Il a décroché à cause du Covid.* » Mais en fait, quand on retrace l'histoire, il y avait déjà les prémices avant, voilà, le confinement [n']a fait qu'acter quelque chose qui était déjà potentiellement présent avant. (Entretien exploratoire professionnel, dispositif externe, psychologue)

Parmi les vingt jeunes rencontrés, quelques-uns ont évoqué le Covid-19 comme ayant joué un rôle dans leur trajectoire d'absentéisme, en induisant notamment de la démotivation (Denzel et Nour), l'installation dans un « confort » à la maison difficile à quitter (Kevin), et amplifiant les symptômes de dépression (Oscar).

L'« effet Covid » pourrait aussi se montrer plus diffus, avec une difficulté plus généralisée chez les élèves à se mobiliser pour prendre le chemin de l'école, comme l'exprime ce conseiller social :

Ça a changé quelque chose dans la dynamique et dans le fait de dire « Je me lève le matin, je sors de chez moi et je vais à l'école », et on sent quand même qu'il y a quelque chose de l'ordre d'une déprime, ambiante, qui fait que les ressorts nécessaires pour entrer dans l'activité, pour s'activer, c'est compliqué. (Entretien exploratoire professionnel, conseiller social 1 CO)

Relevons que plusieurs recherches, à Genève (Le Roy-Zen Ruffinen, Martz, & Benninghoff, 2024), en Suisse (Delgrande Jordan et al., 2023 ; Dumont et al., 2024) et au niveau international (cf. notamment en France Lauricella, 2024) attestent d'une péjoration de la santé mentale des jeunes, en particulier des filles.

Les effets de cette détérioration de la santé des adolescentes et adolescents sur la fréquentation scolaire seraient renforcés par la nouvelle « normalité » instaurée suite à la période du Covid-19. Comme le relève un professionnel : « *Les médecins octroient des certificats en postulant que l'école à la carte est possible, les parents aussi* » (entretien exploratoire professionnel, collaborateur DGESII). La pandémie aurait ainsi impacté plus généralement le rapport des élèves et de leurs parents à l'école et à l'obligation scolaire. Des professionnelles et professionnels évoquent à cet égard une plus forte propension des parents à excuser leur enfant malade, voire à une remise en question, dans certaines familles, de la nécessité de fréquenter l'école au quotidien :

Doyenne : Puis nous, après, on parlait aussi du post-Covid quand même, où il y a quelque chose qui s'est normalisé quant au fait d'être à la maison, et pour les parents de voir ses enfants à la maison [...]

Doyen 1 : [...] on pouvait avoir tout d'un coup énormément d'élèves absents, en raison d'une gorge qui gratte, et il n'était pas là dix jours. Ben non. Maintenant tu viens. Donc il a fallu remettre l'église au milieu du village.

Doyen 2 : Comme s'ils avaient établi une zone de confort à la maison, et l'école n'en faisait pas partie, quoi. (Focus group professionnel 1)

Contexte anxiogène

Deuxièmement, plusieurs TSHM interviewés ont évoqué le contexte actuel anxiogène jugé défavorable à l'engagement scolaire des jeunes et à leur capacité à se projeter dans l'avenir :

Le monde anxiogène dans lequel ils ont vécu ces dernières années, que ce soit à travers le Covid, la guerre en Ukraine, la crise climatique [...] ce n'est pas très engageant, quoi. Et je sais que c'est un monde qui

préoccupe et qui est tellement anxiogène qu'il y a des jeunes, ils n'arrivent même plus à se projeter dans cet univers-là. (Entretien exploratoire professionnel, TSHM 1)

Ce contexte anxiogène, lié aux guerres récentes (notamment en Ukraine et en Palestine), ainsi qu'à la crise climatique et à l'apparition du phénomène d'éco-anxiété chez les jeunes, contribuerait à leur manque de motivation et leur perte de sens de l'école.

Écrans et réseaux sociaux

Troisièmement, le manque de sens de l'école serait également lié aux « écrans » et tous les changements en lien avec les technologies de l'information et de communication ainsi que les réseaux sociaux : « *il y a un gros détachement de la réalité. Vraiment, ils sont dans une matrice Tiktok, Instagram, les clips, les séries. On l'a tous été mais ceux qui sont en décrochage, il y en a certains, c'est vraiment fou le décalage avec la réalité* » (entretien exploratoire professionnel, TSHM 2). Cela introduirait un décalage entre les valeurs prônées par les institutions (formation, travail) et le monde adulte d'une part, et d'autre part une certaine culture jeune davantage intéressée par la satisfaction de plaisirs immédiats, le « paraître », etc. Dans le cadre d'un focus group réalisé dans une école, un doyen a constaté une difficulté croissante parmi les jeunes à se projeter dans le futur : « *Dans leur vision, l'école ne sert à rien. Les enfants concernés ne mesurent pas les enjeux de l'école, la formation. Leur vision de la vie, c'est devenir Youtubeur, footballeur, etc. et gagner de l'argent. Ils ont du mal à se projeter dans la vie, dans le futur et ont une vision de plus en plus "consommériste" de l'école* » (notes de séance, Focus group professionnel 6, doyen). Cet avis est partagé par des TSHM interviewés qui constatent que certaines et certains jeunes ont une vision en partie faussée de la réalité (p. ex. argent facile, célébrité), en raison des informations qui circulent sur les réseaux sociaux : « *Et l'argent facile, le trading, le crédit, les jeux d'argent... Toutes les figures de Youtubeurs qui sont pétés de thunes, qui vivent à Dubaï* » (entretien exploratoire professionnel, TSHM 2).

Ces constats relevés par les professionnelles et professionnels genevois rejoignent les résultats d'une étude menée en France sur la prévention du décrochage scolaire auprès d'un échantillon de près de 900 enseignantes et enseignants du primaire du et secondaire I. Il est ressorti que près de trois quarts d'entre elles et eux considèrent l'usage des réseaux sociaux et des technologies de l'information et de la communication comme des facteurs de désengagement scolaire chez les élèves (Portex et al., 2023). Il serait toutefois faux de réduire le manque d'assiduité scolaire à l'expression d'un délitement du lien social et des institutions. La démotivation et le désengagement scolaire des jeunes est également bien souvent lié à des facteurs individuels et scolaires (notamment les faibles perspectives de formation offertes aux jeunes les moins performants). En effet, comme la section suivante le développe, les causes de l'absentéisme sont le plus souvent multifactorielles ; les facteurs sociétaux s'articulent de toute évidence aux caractéristiques individuelles, familiales, et aux situations scolaires vécues par les élèves.

4.2.5 Un processus multifactoriel menant à une désaffiliation progressive de l'école

L'identification et la compréhension des causes de l'absentéisme représente une des difficultés principales relatées par les professionnelles et professionnels dans la prise en charge : « *Du coup, vraiment, l'idée c'est de chercher qu'est-ce qui fait, qu'est-ce qui crée cet absentéisme. Et ensuite de mettre en place un réseau pour essayer de faire en sorte que justement, l'élève il reprenne le chemin de l'école* » (entretien exploratoire professionnel, psychologue CO). Lorsque la problématique (plutôt monocausale) est évidente et claire pour toutes les parties prenantes, la situation est « simple » du point de vue de la compréhension de la situation, ce qui peut déjà faciliter la prise en charge dans certaines situations (mais n'est pas une garantie de réussite pour autant). En revanche, les situations « complexes », qui impliquent une difficulté à identifier les causes de l'absentéisme (et/ou à trouver un accord entre élève, parents et équipe pédagogique et éducatives quant à ce qui pose problème pour la fréquentation scolaire), sont bien plus difficiles à prendre en charge.

Ce qui se dégage des entretiens menés, c'est le fait que les causes de l'absentéisme sont souvent multifactorielles et qu'elles dépendent des fragilités de chaque élève et de la façon dont elles s'articulent, voire « *s'additionnent* » (entretien exploratoire professionnel, TSHM1), comme le suggère également cette directrice d'établissement :

Mais c'est vrai que c'est difficile, en fait, d'identifier un modèle-type de l'élève absentéiste, et puis il n'y en a pas. Chacun fait... en fonction de ses sphères, ses fragilités... qui s'entrechoquent les unes et les autres... Il n'y a pas d'élève-type. (Focus group professionnel 2, Direction)

C'est également la conclusion de nombreuses études sur le sujet qui plaident pour une attention aux différents facteurs qui interagissent pour produire de l'absentéisme (Gubbels et al., 2019 ; Humm Patnode et al., 2018 ; Ingul et al., 2012 ; Kearney, 2008a). Dans une étude portant sur le processus de déscolarisation, Millet et Thin mettent en garde contre des explications partielles, « proposant tour à tour les "problèmes familiaux", les "difficultés scolaires", les "relations de quartier" comme causes de la "déscolarisation", et soutiennent que c'est "l'articulation systématique des différentes dimensions de la vie" des élèves qui permet de "saisir comment ces dimensions se conjuguent pour produire un rapport spécifique à l'école, aux apprentissages et à l'ordre scolaire" » (Millet & Thin, 2003, p. 46).

Les élèves eux-mêmes ont parfois des difficultés à identifier la ou les causes qui les ont menés à manquer l'école. C'est ce qu'exprime Marco, élève de 11^e LC, dont les absences ont augmenté fortement en 10^e année. Plusieurs causes sont évoquées, notamment une fragilité psychologique (il parle de « *burn out* ») et une mal-intégration scolaire liée à un déménagement (« *je pense que je viendrais plus si j'étais encore en ville [...] parce que j'ai beaucoup plus d'amis là-bas* »). Toutefois, il peine encore à expliquer précisément ce qui a provoqué sa démotivation progressive vis-à-vis de l'école : « *J'ai jamais vraiment réussi à expliquer le pourquoi. C'est juste une envie. Enfin voilà. Je sais vraiment pas l'expliquer* » (entretien, Marco, 11^e CO).

Une enseignante mentionne le travail « *d'enquête* » qu'il faut mener pour chaque élève, afin de trouver la « *clé* » de chaque situation, ce qui peut prendre parfois beaucoup de temps :

Donc j'enquêtais, je regardais, je posais des questions, je cherchais, je trouvais pas à l'école ce qui fonctionnait pas... Jusqu'à découvrir trois, quatre, cinq mois plus tard, en fait c'est à la maison que ça n'allait pas du tout, c'était une situation catastrophique, et que l'élève était en train d'alerter ses parents, il venait plus à l'école pour leur dire « *Moi je vais pas bien* » (entretien exploratoire professionnel, enseignante 2 CO)

Ce travail d'enquête doit, dans l'idéal, pouvoir se faire avec les parents, même si ces derniers ne sont pas toujours en mesure d'aider l'école à identifier la problématique de l'élève. On peut distinguer au moins deux cas de figure expliquant cela. Le premier concerne les situations où les parents « couvrent » les absences (quelle qu'en soit la raison spécifique : un cadre permissif ou surprotégé, la volonté de garder l'enfant auprès de soi, la distance aux normes scolaires, etc.). Ces parents, qui affichent parfois une « collaboration de façade », compliquent le travail de repérage et de prise en charge des élèves absentéistes par l'école, comme l'exprime ce doyen :

Et puis il y a des parents qui vont nous dire : « *Oui, oui, il est malade, il est au lit* » et puis dix minutes plus tard, on va voir passer l'élève dans la rue. Ça veut dire que les parents sont en connivence d'une certaine manière avec... ou alors ils ne veulent pas avoir de problèmes en tout cas et puis ils vont raconter tout et n'importe quoi pour faire passer cette absence excusée, alors qu'il n'y a pas de réel motif. Donc tant que la famille joue le jeu de l'enfant dans ces situations d'absentéisme, ça c'est quelque chose d'extrêmement compliqué à gérer. (Focus group professionnel 4, doyen)

Or le partenariat entre l'école et la famille est essentiel dans la prise en charge de l'absentéisme, ne serait-ce que pour cerner les causes et les problématiques de l'élève, comme le résume cette conseillère sociale : « *Enfin, on a besoin de la famille pour que l'enfant vienne, mais la famille a aussi besoin de l'école, enfin ça devrait être un partenariat* » (Focus group professionnel 5, conseillère sociale).

Le deuxième cas de figure concerne les situations où les parents se sentent eux-mêmes complètement démunis pour comprendre ce qui arrive à leur enfant, comme l'illustre cet extrait d'entretien avec la mère de Ryan, élève de 11^e LS, dont les absences ont commencé dès l'entrée au CO :

On voyait cet enfant qui n'allait pas bien mais sans pouvoir vraiment l'aider. On n'arrivait pas à trouver le problème. On savait pas si c'était psychologique, un problème physique, si c'était du harcèlement, si c'était dû aux hormones... On savait pas ce qui se passait. Ryan, tout ce qu'il manifestait, c'était de vomir et avoir mal au ventre. (Entretien, parent CO 4)

Ce travail d'enquête peut parfois se poursuivre sur plusieurs années et les raisons identifiées peuvent évoluer, comme le montre le récit de la mère de Kevin (18 ans, scolarisé dans une filière du préqualifiant au moment de l'entretien), dont les absences massives ont commencé à la transition vers le secondaire II, juste après la pandémie. D'abord diagnostiqué par un psychologue comme souffrant de phobie sociale, l'équipe thérapeutique qui l'a ensuite suivi dans le cadre d'un dispositif externe a estimé qu'il s'agirait plutôt d'un manque de motivation, possiblement lié au fait qu'il aurait un haut potentiel intellectuel (entretien rétrospectif, parent 1).

Aux dimensions multifactorielles et combinatoires de l'absentéisme s'ajoute la dimension processuelle. Le caractère processuel de l'absentéisme participe à rendre sa compréhension et sa prise en charge complexes. En fonction des facteurs personnels, scolaires, familiaux, voire sociétaux qui caractérisent chaque situation, le lien à l'école – aux autres élèves et aux enseignantes et enseignants en particulier – se distend progressivement. Ce processus de distanciation peut, sur le long terme, amplifier ou maintenir les pratiques absentéistes des élèves et affecter notamment leur intégration scolaire (cf. également section 4.4.1). Dans ce processus il y a donc un risque pour les élèves de « désaffiliation » et de « retrait » de l'école (Galand, 2004, p. 136).

Plusieurs études mettent en exergue les facteurs scolaires dans ce processus de désaffiliation (Blaya, 2009 ; Ekstrand, 2015 ; Galand, 2004). En effet, comme le constate Blaya, « même si certains absentéismes ont des origines familiales, par exemple au niveau d'un travail imposé dans la famille (en particulier au niveau de la garde au domicile) ou pour des épisodes limités de départ en vacances, c'est dans la relation pédagogique qu'il faut lire l'origine la plus fréquente du problème, et du coup la direction stratégique clef de sa remédiation » (Blaya, 2009, p. 54). Une analyse partagée également par Galand : « certains aspects du vécu scolaire des élèves sont au moins aussi importants dans l'explication de l'absentéisme que les déterminismes "sociologiques" classiques, et que ce vécu scolaire dépend en partie d'éléments sous le contrôle des équipes éducatives » (Galand, 2004, p. 135).

4.3 Pratiques absentéistes et vécus des élèves

Que font les élèves lorsqu'ils et elles ne sont pas à l'école ? Comment vivent-ils et elles ces périodes de non-fréquentation scolaire ? On le devine, au vu de la multiplicité des causes sous-jacentes à l'absentéisme, les pratiques absentéistes sont elles aussi multiples, tout comme les vécus des élèves. Cette section présente ces éléments plus en détail, en se basant sur les différents entretiens individuels et de groupes réalisés. Décrire les pratiques absentéistes des élèves rencontrés dans le cadre de cette étude permet de mieux comprendre les parcours d'absentéisme des jeunes, leurs motivations et leurs contraintes, d'une part ; cela permet, d'autre part, de déconstruire certaines représentations associées à ce phénomène (p. ex. l'absentéiste délinquant).

4.3.1 Une diversité de pratiques : de l'isolement à l'expérimentation

La question de ce que vivent les élèves durant leurs absences n'est pas seulement d'un intérêt scientifique pour la compréhension de ce phénomène, mais concerne au premier plan les professionnelles et les professionnels qui cherchent à répondre aux situations d'absentéisme. En effet, le travail d'enquête mené dans les écoles pour comprendre chaque situation passe également, selon un conseiller social interviewé, par l'analyse de ce que l'élève fait pendant ses absences, puisque cela peut renseigner (indirectement) sur les causes des absences :

Il y a des élèves qui passeront leur journée... ils partiront comme s'ils allaient à l'école, et puis ils bifurquent et puis ils vont retrouver d'autres jeunes absentéistes. Et ils passent la journée dehors, ou dans les magasins, mais voilà, ils sont en groupe – il y a une dimension quand même où ils sont socialisés – certes avec un groupe qui est dans la même problématique, mais ils ne sont pas solitaires. Et puis, il y aura ceux qui sont, au contraire, seuls à la maison et qui ne voient personne. Et qui soit alors jouent aux jeux vidéo toute la journée, regardent des écrans toute la journée, et puis il y a ceux qui nous disent : « *ben non, en fait, je fais rien* ». Je me rappelle, il y a deux ou trois ans, j'avais une élève, un jour elle me... Elle faisait de l'absentéisme, et je lui disais : « *mais tu fais quoi ?* » Puis elle me dit : « *[...] je suis dans le Léman Express toute la journée. D'un bout à l'autre* ». Et en fait elle ne faisait rien d'autre. Elle était seule. Donc voilà. Là, on est dans des niveaux d'inquiétude qui sont évidemment élevés. (*Entretien exploratoire professionnel, conseiller social 1 CO*)

L'analyse des entretiens avec les élèves montre qu'ils et elles n'occupent pas le temps passé hors de l'école de la même manière. Leurs récits sont sur ce point éclairants. Certains jeunes restent chez eux, voire ne sortent pas du tout : « *Je ne sors pas en fait, vraiment. Je pense, il n'y a pas une seule fois où, quand je ne suis pas venue à l'école, je suis sortie* » (entretien, Yara, 11^e CO). Parmi ces jeunes, ils et elles passent leur temps sur leur téléphone (principalement sur les réseaux sociaux), jouent à des jeux vidéo, veillent sur un parent malade, ou dorment – par fatigue, déprime ou mal-être psychologique, comme pour Eliot, élève de 11^e LC :

[...] en fait, j'étais chez moi. Soit je dormais parce que en fait, dormir, moi, ça me soulage. Si je me réveille et je me sens pas bien, moi, je dors. C'est pas que je vais sortir dehors, jouer à la PlayStation. Je vais dormir ou rester un peu sur mon tél. (Entretien, Eliot, 11^e CO)

Ces élèves peuvent vivre des situations d'isolement social (« [...] *je voulais pas sortir, je voulais rester chez moi, tranquillement, dans ma bulle. Car tous mes anciens potes, ils avaient un peu... Je me suis éloigné de certains* » – Entretien, Eliot, 11^e CO), qui s'accompagnent d'un mal-être, voire de dépression et d'anxiété.

Dans le cas de Yara, qui a souffert de phobie scolaire durant ses années d'école primaire (Encadré 11), rester à la maison lui permet de se « reposer ». Si la jeune semble se sentir mieux aujourd'hui au sein de sa classe de 11^e CO, son récit donne à voir une fragilité psychologique faisant obstacle à un plein (ré)engagement dans son parcours scolaire :

En primaire, j'avais un peu une phobie scolaire. Et du coup, j'ai raté un mois à l'école, parce que je suis restée à l'hôpital. Et après, quand je suis rentrée au cycle, ça s'est un peu amélioré. Parce que du coup, au lieu d'aller dans le cycle dans lequel je devais aller, je suis venue ici. Parce que j'avais toutes mes copines ici. Et depuis que je suis au cycle, ça va. C'est juste que j'ai des problèmes quand même personnels. Et parfois, je ne suis pas super motivée pour venir. Je ne me sens pas bien, quoi. Et puis, moi, j'ai besoin de me reposer. Donc, je ne viens pas. Moi, c'est pour ma santé mentale à moi. Je veux bien que l'école, ce soit quand même une priorité, mais il faut que je pense à moi aussi. (Entretien, Yara, 11^e CO)

Ces premiers propos sur les occupations des élèves absenteïstes font écho à d'autres recherches, à l'instar de Blaya & Hayden (2003), qui constatent que les absenteïstes sont nombreux et nombreuses à rester au sein de leur domicile, « *passant leur journée devant la télévision ou l'ordinateur, tuant le temps et parfois totalement désœuvrés* », et qu'un certain nombre d'entre elles et eux sont pris dans une spirale négative : « [...] *fixés dans l'ennui de l'inactivité et dans la dépréciation de l'image de soi qui contribue à les isoler et à les enfoncer dans des épisodes dépressifs qui renforcent leur décrochage et leur absence au monde social* » (Blaya & Hayden, 2003, p. 26). Ces constats vont à l'encontre de représentations sociales qui associent parfois, de façon disproportionnée, l'absentéisme à la délinquance (Becquemin et al., 2012 ; Blaya, 2009 ; Douat, 2007). Cela rejoint les propos d'un conseiller social interviewé qui relate des résultats d'une petite étude menée au sein d'un CO à Genève en 2015. Selon lui, si 25% des élèves qualifiés d'absenteïstes peuvent avoir des activités de délinquance (« *il y a une petite partie qui fait des bêtises* »), « *60% rentrent à la maison* » (entretien exploratoire professionnel, conseiller social 2 CO).

Certains jeunes rencontrés dans cette étude s'absentent de l'école à l'insu de leurs parents. Dans leurs récits, ils et elles rapportent, par exemple, qu'ils et elles partent le matin, à l'heure du premier cours, attendent que leurs parents quittent le domicile pour se rendre à leurs occupations professionnelles, puis rentrent chez eux et elles et répètent cette pratique en suivant la journée horaire ordinaire d'un élève. D'autres jeunes restent chez eux sans que le parent ne s'en aperçoive. Mais parfois, comme évoqué dans la section précédente, ces élèves bénéficient d'une certaine tolérance de leurs proches (« *Ma mère, elle me couvre [quand je sèche], même cette année [elle me fait des excuses]* », Focus group élèves 2), ou encore de leur impuissance à les y envoyer. Certains parents relatent aussi avoir été quelque peu dépassés par les premières absences de leur enfant, les percevant d'abord comme sans gravité pour leur scolarité, également du fait des bons résultats scolaires que leur enfant présentait :

Parce que franchement, moi, je n'ai rien vu venir. Personne n'a vu... Alors, c'est vrai qu'il a longtemps fait la grève du climat par exemple. Souvent, « *je ne veux pas aller à l'école* ». Alors on est, quelque part je pense, nous, un peu responsables. Parce qu'on est rentrés dans le jeu en disant : « *Oui, bon, si tu rates un après-midi d'école, ce n'est pas forcément grave non plus* ». Enfin, on se doutait bien qu'il n'allait pas manifester pour la grève du climat. C'était plus pour rater l'école. Mais étant donné qu'il n'avait pas forcément de difficultés scolaires... En fait, on n'aurait jamais dû rentrer là-dedans. (Entretien rétrospectif, parent 1)

Ces élèves peuvent aussi être pris en charge dans différents dispositifs médico-psycho-sociaux et rester sous contrôle institutionnel, bien qu'en se soustrayant à celui de l'institution scolaire. D'autres élèves, à l'inverse, échappent en bonne partie au contrôle des adultes, investissant des espaces publics (bus, parcs) entre pairs ou seuls, à l'image de Rémi :

Soit je prenais le bus et il faisait le tour comme ça, je vais revenir au cycle. Ou alors je changeais de bus, j'attendais à un endroit ; j'allais dans le parc, là-bas au fond. Bon, maintenant, quand j'ai plus de 10 minutes de retard parce que sinon c'est un renvoi, ben j'attends devant le cycle jusqu'à la prochaine heure. (Entretien, Rémi, 11^e CO)

4.3.2 Entre vécus douloureux et « stratégies » de gestion du temps scolaire

Au-delà de problématiques spécifiques menant à des conduites absenteïstes, pour Rémi comme pour d'autres jeunes interviewés, la non-fréquentation scolaire permet de disposer d'un temps pour soi (« *soit je mange, vu que souvent je rentre à midi et après, soit je prends l'air, soit je... Enfin je vis quoi !* », entretien, Marco 11^e CO), pour expérimenter des activités hors des contraintes imposées par les adultes (parents, corps enseignant et éducatif), mais qui peut constituer aussi parfois du temps à combler (ennui). Pour Arnaud, également élève de 11^e CO, « *sécher* » les cours rime parfois avec rechercher des espaces de liberté pour y expérimenter, entre pairs, des activités illicites :

L'après-midi, je peux aller... parce que j'ai des amis un peu partout, je peux [...] aller voir mes amis, faire des tours en scooter ; j'ai pas le permis, je fais des tours en voiture, et tout. Moi je trouve que ça permet un peu de se libérer et tout ça. (Entretien, Arnaud, 11^e CO)

D'autres élèves encore se rendent dans l'espace scolaire mais évitent la salle de classe, retrouvant des camarades lors des pauses : « *[ce qui me donnait envie d'aller à l'école] : voir mes potes et jouer au foot à la récréation* » (entretien, Eliot, 11^e CO). Ces pratiques témoignent de l'importance de l'école en tant qu'espace social et de socialisation, qui est aussi apprécié, et que certaines et certains jeunes continuent d'investir pour voir leurs amis ou, parfois, pour garder une certaine réputation, comme l'observe finement ce conseiller social :

[...] l'école est un lieu hautement social. Ils existent socialement aussi à l'école, ils ont des réputations [...] ils se pavanent dans les couloirs, ils sont heureux quoi, donc ils viennent. Parce qu'il faudrait surtout pas louper un truc ! Faudrait surtout pas qu'on me prenne ma place ! » (Entretien exploratoire professionnel, conseiller social 1 CO)

Ces différents constats dans le contexte genevois vont dans le sens des travaux de Blaya & Hayden (2003), qui citent également les résultats de O'Keefe (1994), qui montrent que loin de rejeter majoritairement l'expérience scolaire, les élèves absenteïstes élaborent, au contraire, des stratégies afin d'éviter certains aspects de celle-ci.

Enfin, plusieurs élèves évitent certains cours en particulier, refusant des contraintes vécues comme trop exigeantes et/ou dénuées de sens. C'est, par exemple, un nombre d'heures de cours journaliers vécu par le jeune comme aberrant. C'est aussi le sentiment de ne pas comprendre certains cours, se sentir « *dépassé* » et finalement, ne pas réussir à suivre. Enfin, c'est se faire « *crier dessus* », et parfois, subir des commentaires dévalorisants de la part du corps enseignant. Arnaud, élève de 11^e CO, détaille son expérience de changement de niveaux scolaires ascendant, et les nouvelles exigences scolaires auxquelles il répond avec difficulté. Progressivement, le jeune se sent en décalage avant d'expérimenter la rupture avec l'école :

Mais juste en 10^e, on avait déjà moins d'heures et en 11^e plus. Et j'ai monté deux niveaux en moins d'un an, avec en plus d'heures, c'était compliqué. Même rentrer à la maison, réviser 30 minutes par jour, c'était dur. J'avais des 50 mots à apprendre par cœur. Et voilà, c'est un coup sur le comportement. Tu sors, il fait nuit, tu rentres, il fait nuit. Ça me saoulait. Du coup, à un moment, j'en avais marre de l'école. Ça me rendait fou. Pendant longtemps, pendant une semaine, des fois, je n'allais pas à l'école parce que j'en pouvais plus. (Entretien, Arnaud, 11^e CO)

Ces différents récits montrent qu'alors que certains élèves sont dans une certaine incapacité à se rendre à l'école (situation d'aversion ou d'évitement de l'école) et « *subissent* » une situation vécue souvent de façon douloureuse (p. ex. phobie scolaire), d'autres recherchent une maîtrise de leur temps de scolarité (Lemaître, 2010) : ils et elles décident de se rendre ou non en cours (p. ex. ils et elles visent certaines périodes de cours, certains horaires scolaires, le jour de la semaine, etc.), veillant d'ailleurs parfois à ce que leurs absences n'alertent pas les adultes ou n'aient pas un impact trop important sur leur scolarité.

Enfin et plus globalement, ces pratiques se construisent petit à petit dans les parcours des élèves, comme en témoigne Rémi qui s'absente davantage à mesure que les remises à l'ordre scolaire deviennent plus pressantes. Ce constat se retrouve dans différents travaux scientifiques qui soulignent la dimension processuelle de l'absentéisme (Blaya & Hayden, 2003 ; Douat, 2010). On n'adopte pas du jour au lendemain des pratiques absenteïstes et celles-ci n'ont rien d'évident ou de naturel pour les élèves concernés. Selon Douat (cité par Thin, 2011), « *ce n'est que progressivement qu'ils "apprennent" à être absents et surtout à "persévérer" dans cette pratique, à la fois parce qu'ils en goûtent les « avantages » et parce que le retour dans l'établissement a un « coût »* » (p. 2).

4.4 Implications des absences des élèves sur leur scolarité

Comment les absences des élèves impactent-elles leur scolarité ? Pour répondre à cette question, nous mobilisons avant tout les données Memo sur les absences des élèves (données 2019-20, 2020-21, 2021-22 et 2022-23 mobilisées, en fonction des analyses), en les mettant en lien avec les données scolaires des élèves de la nBDS. Les analyses sont également complétées par les entretiens réalisés (voir chapitre 2). Plus précisément, nous analysons les liens entre les absences des élèves et plusieurs dimensions de leurs parcours scolaires, notamment leurs notes ainsi que les promotions et orientations à l'issue de l'année scolaire ; des analyses sur les parcours des élèves, tant du point de vue de leurs absences que de leur devenir scolaire à plus long terme, en fonction des absences enregistrées en fin de CO.

Afin d'analyser le lien entre les absences et les parcours scolaires des élèves, plusieurs indicateurs sont mobilisés. D'une part, l'analyse de la durée des absences au cours du CO permet de mettre en évidence l'inscription dans le temps long des pratiques absentéistes des élèves. D'autre part, les absences sont mises en relation avec les notes des élèves, les promotions et les orientations, en fonction des filières dans lesquelles ils et elles se trouvent. En effet, les implications des absences sur les parcours scolaires ne peuvent se comprendre qu'à travers le prisme de l'organisation du CO en filières à Genève (Fig. 21).

Figure 21. Système de promotion et d'orientation des élèves au CO et lors de la transition au secondaire II



En effet, l'influence des absences sur les parcours scolaires des élèves passe avant tout par l'impact de la fréquentation scolaire sur les notes, qui se répercute ensuite sur leur statut de promotion à la fin de l'année scolaire et leurs orientations au sein du CO. En 11^e année, la filière dans laquelle ces élèves se trouvent et leur statut de promotion déterminent en grande partie leurs possibilités d'orientation au secondaire II. Le fait de pouvoir s'insérer ensuite dans une filière qualifiante (p. ex. le Collège, l'ECG, une formation professionnelle plein temps ou duale) ou de devoir passer par une structure préqualifiante (p. ex. le Centre de formation préprofessionnelle [CFPP] ou les classes de transition préparatoires de l'ECG ou du CFP Commerce) a un impact sur les parcours des élèves en termes de durée du parcours scolaire avant l'obtention d'une première certification et sur les chances d'accès à une première certification. À titre d'exemple, seulement environ la moitié des jeunes obtiennent un diplôme dans les huit années qui suivent leur sortie du préqualifiant (SRED, 2024a).

4.4.1 Parcours d'absences

Comment les absences évoluent-elles d'une année scolaire à l'autre ? Quels « parcours d'absences » observe-t-on ? Plusieurs professionnelles et professionnels interrogés ont constaté qu'une fréquentation scolaire problématique trouve souvent ses racines à l'école primaire, bien que ce soit « moins exacerbé » qu'au CO, où ça « éclate », selon les termes d'un conseiller social (entretien exploratoire professionnel, conseiller social CO). Cela vaut en particulier pour les situations de harcèlement, qui ont tendance à se reproduire au fil des années, même lorsque le contexte change, selon cette infirmière qui travaille dans un établissement du secondaire II :

Et souvent il y en a qui disent : « J'ai été harcelé au cycle », ou « J'ai été harcelé en primaire ». Est-ce que c'est la cause de l'absentéisme actuel ? Probablement [que] ça a fragilisé les choses en eux, qui font qu'ils en sont là maintenant. Ça peut être ça ou ça peut être d'autres choses, hein ? On peut pas faire un lien direct. Mais oui, c'est aussi quelque chose à prendre en considération. Ça fait partie... (Entretien exploratoire professionnel, infirmière ESII)

Ce propos s'accorde également avec les récits de quelques jeunes que nous avons rencontrés et qui ont situé le début de leurs absences déjà à l'école primaire, dont quatre jeunes en lien avec des situations de harcèlement (Mira, Deborah, Cynthia et Yara).

Le constat que l'absentéisme scolaire s'installe souvent dans la durée, impactant l'assiduité des élèves au long de leur parcours scolaire, est confirmé par le biais d'analyses réalisées sur une cohorte d'élèves entrée en 9^e année en 2020-21 et dont nous avons suivi les absences lors de leur parcours au CO. Pour ces analyses, nous avons utilisé le découpage en quatre groupes de temps d'enseignement perdu annuel (0 à < 5% ; 5 à < 10% ; 10 à < 15% ; et ≥15%). Les analyses ont été réalisées sur l'ensemble des filières, mais les conclusions s'appliquent aussi aux élèves de R3 pris séparément⁶¹.

Figure 22. Nombre et pourcentage d'élèves dans chaque groupe d'absences en 2020-21, 2021-22 et 2022-23 (cohorte d'élèves de 9^e année en 2020-21), toutes filières confondues

	2020-21 (9 ^e année)		2021-22 (10 ^e année*)		2022-23 (11 ^e année*)	
	N	%	N	%	N	%
0 à < 5%	2'827	68%	1'930	47%	2'005	49%
5 à < 10%	938	23%	1'320	32%	1'181	29%
10 à < 15%	240	6%	525	13%	476	11%
≥15%	123	3%	353	8%	466	11%
Ensemble de la cohorte	4'128	100%	4'128	100%	4'128	100%

* D'une année à l'autre, un certain nombre d'élèves ont redoublé ; ils et elles ne se trouvaient donc pas nécessairement dans l'année de scolarité supérieure.

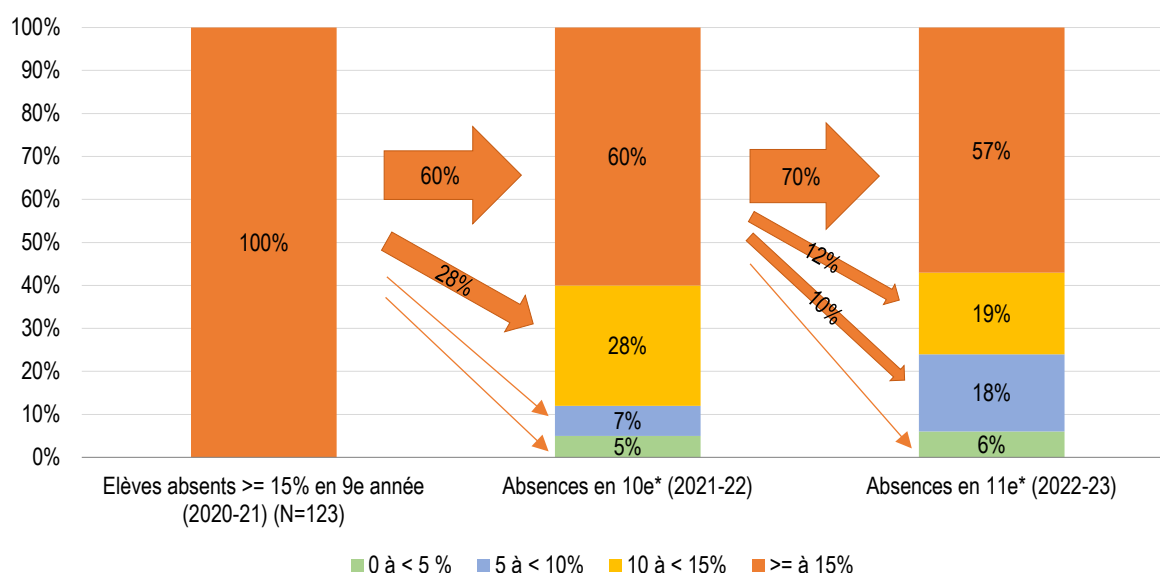
N.B. Sont inclus dans les analyses les élèves pour lesquels nous disposons des données complètes sur les absences les trois années de CO (N=4'128).

211 élèves avaient quitté le système genevois d'enseignement et de formation en 2021-22 ou en 2022-23 et ne sont pas incluses/inclus dans les analyses.

Sources : Données Memo 2020-21, 2021-22, et 2022-23.

La Figure 22 ci-dessus présente le nombre et la proportion d'élèves dans chacun des groupes d'absences sur les trois années du CO. Un premier constat est celui de l'évolution de la proportion d'élèves dans la catégorie de moins de 5% d'absences : elle diminue fortement entre 2020-21 et 2021-22 (de 68% des effectifs à 47%), puis reste stable entre 2021-22 et 2022-23 (47% à 49% des effectifs). Le groupe d'élèves absentes/absents 15% ou plus augmente de façon continue d'une année à l'autre (de 3% des effectifs en 2020-21, à 8% en 2021-22 et à 11% en 2022-23).

Figure 23. Évolution des absences au cours du CO des élèves absentes/absents ≥15% de l'année en 9^e année, toutes filières confondues



* D'une année à l'autre, un certain nombre d'élèves avaient redoublé : 13 élèves la 9^e année et 7 élèves la 10^e année.

N.B. En raison des arrondis, la somme des % n'est pas toujours égale à 100%.

Sources : Données Memo 2020-21, 2021-22, et 2022-23.

⁶¹ Les analyses par filières ont été réalisées sur les élèves de R3 uniquement car pour les autres filières, les catégories d'absences les plus élevées auraient compté un nombre trop faible d'élèves pour que de telles analyses fassent sens (p. ex. en 2020-21, seulement 12 élèves de R1 avaient des absences supérieures ou égales à 15%).

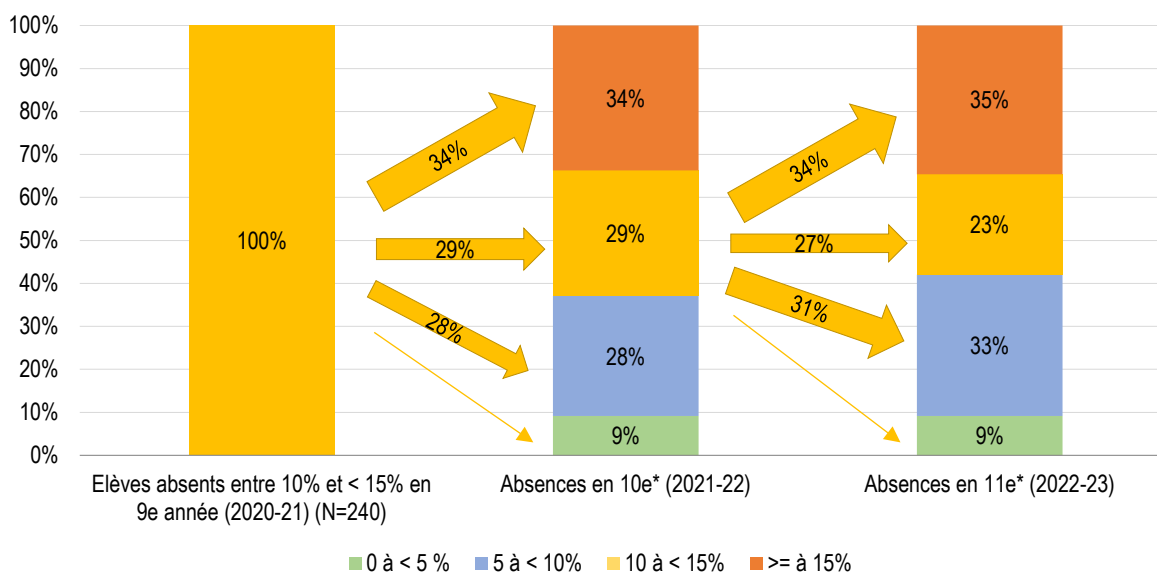
Mais comment les élèves progressent-ils et elles entre ces différentes catégories d'absences ? Plus précisément, est-ce que les élèves de 9^e année dans les catégories d'absences les plus élevées (10 à < 15% et ≥15%) restent fortement absentes/absents ? Et comment évoluent les élèves les moins absentes/absents (<5% et entre 5% et <10%) au cours des années suivantes ?

Considérons d'abord les élèves les plus absentes/absents de 9^e année, cumulant 15% d'absences ou plus, soit l'équivalent d'au moins six semaines pleines sur l'année. Il y avait 123 élèves de 9^e dans cette situation en 2020-21, dont la moitié environ était en R3 (62 élèves) au 31 décembre 2020, 47 élèves en R2, 12 élèves en R1, et 2 en Accueil. Parmi l'ensemble de ces élèves, 60% (soit 74 élèves) étaient toujours aussi absentes/absents l'année suivante, et 70% de ce dernier groupe (soit 52 élèves) l'étaient encore en 11^e année (Fig. 23). Cela signifie que 42% des élèves qui avaient des absences supérieures ou égales à 15% en 9^e année (soit 52 élèves) ont traversé le CO en gardant ce niveau d'absences, cumulant les opportunités d'apprentissages manquées. Ce résultat illustre la difficulté, dans certains cas, à construire des solutions afin que les élèves retrouvent le chemin de l'école de façon pérenne.

Observons maintenant le groupe d'élèves absents entre 10 et 15% en 9^e (Fig. 24). Celui-ci comptait 240 élèves en 2020-21, dont 150 étaient en R3, 71 en R2, 13 en R1 et 6 en classe d'accueil. Au passage à la 10^e année, ce groupe s'est scindé en trois groupes d'élèves de proportions plus ou moins égales qui soit maintiennent leurs absences à un niveau similaire (29%), soit les augmentent (34%), soit les diminuent (28%). En 11^e année, les élèves de ce groupe d'absences (10 à <15%) se divise à nouveau en trois groupes plus ou moins égaux avec des tendances au maintien (27%), à la hausse (35%) ou à la baisse (31%). Relevons que parmi les élèves qui avaient augmenté leurs absences en 10^e année (81 élèves concernées/concernés par des absences annuelles supérieures ou égales à 15% en 2021-22), près de deux tiers d'entre elles et eux (soit 51 élèves) sont restés dans ce groupe d'absences en 2022-23, alors que 21% sont revenus dans le groupe d'absences 10% à <15%, et 16% sont descendus dans le groupe de 5 à <10% d'absences annuelles.

Les parcours d'absences des élèves de ce groupe ayant eu 10% à <15% de temps d'enseignement perdu annuel en 9^e sont beaucoup plus variés que parmi le groupe précédemment analysé. Seulement 19 élèves parmi les 240 de la cohorte de 9^e année (2020-21) se sont maintenus les trois années du CO dans ce groupe d'absences de 10% à <15% d'absences annuelles (soit 8%). Les mouvements vers une catégorie supérieure ou inférieure d'une année à l'autre sont beaucoup plus fréquents. À titre de comparaison, 21% des élèves qui étaient passés vers le groupe supérieur d'absences en 10^e année (≥15%) y sont restés également en 11^e (51 élèves en tout), et 25% des élèves qui étaient passés dans un groupe d'absences inférieur (0 à <5% ou 5 à <10%) y sont restés également en 11^e année.

Figure 24. Évolution des absences au cours du CO des élèves absentes/absents entre 10% et <15% en 9^e année, toutes filières confondues



* D'une année à l'autre, un certain nombre d'élèves ont redoublé : 9 élèves la 9^e année, 7 élèves la 10^e année et 4 élèves la 11^e année.

N.B. En raison des arrondis, la somme des % n'est pas toujours égale à 100%.

Sources : Données Memo 2020-21, 2021-22, et 2022-23.

D'après un conseiller social interrogé, ces « mouvements » d'absences et de retours à l'école peuvent varier en fonction de la problématique ou des problématiques des élèves et de leur évolution au cours de la scolarité, y compris au secondaire II :

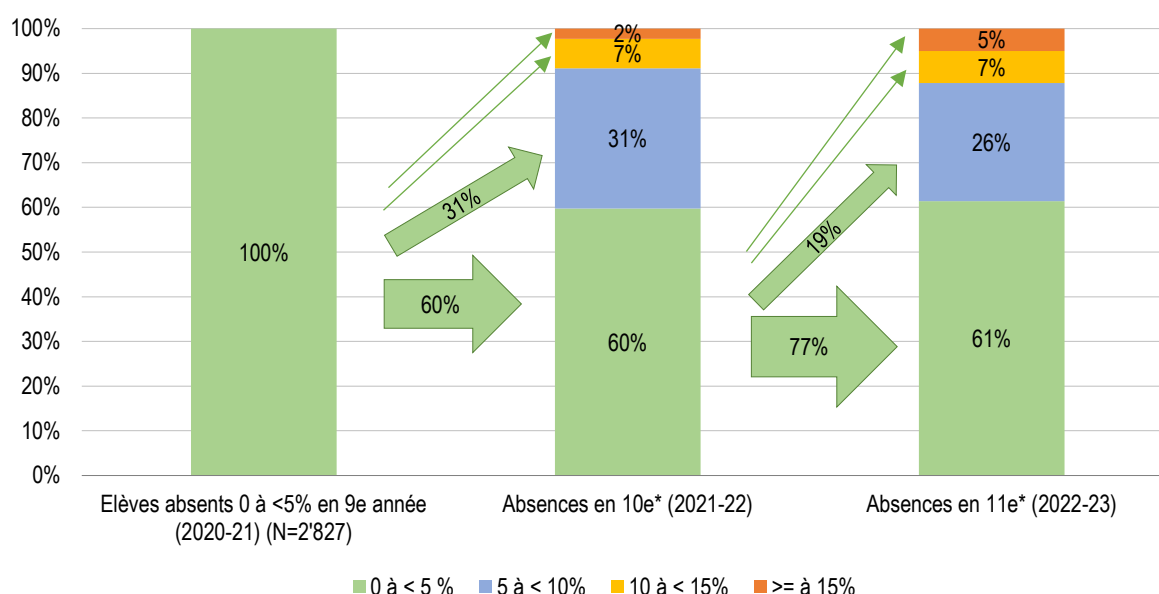
Mais un élève absentéiste au cycle, sur lequel on a travaillé et [qu']on a réussi à faire revenir, malheureusement il n'est pas rare qu'à l'ESII il y ait de nouveau des épisodes, à un moment donné, d'absentéisme. Tout dépendra finalement de la problématique de fond – qui est derrière – liée à son état psychique. Et peut-être qu'il y aura des moments où son état psychique sera de nouveau touché. Mais oui, on peut avoir des mouvements comme ça, de retour, de nouveau absent, retour, on règle jamais... Enfin ça règle, ça suffit, mais oui parfois il va falloir remettre plusieurs fois des choses en place. (*Entretien exploratoire professionnel, conseiller social 1 CO*)

Une fois qu'une ou un élève a connu des absences dans son parcours, une vigilance institutionnelle face à sa fréquentation scolaire semble donc nécessaire.

Qu'en est-il des élèves les plus assidus et assidues au début de leur scolarité au CO (moins de 5% d'absences annuelles) ? Leur fréquentation scolaire est-elle plus stable sur la suite de leur parcours au CO ? La *Figure 25* ci-dessous montre que c'est effectivement le cas, même si une proportion non négligeable voit ses absences augmenter en 10^e et 11^e. Relevons que parmi ce groupe de 2'827 élèves, 2'250 étaient en R3 (80%), 420 en R2 (15%), 65 en R1 (2%) et 92 en Accueil (3%). Sur les 2'827 élèves qui avaient moins de 5% d'absences en 9^e, 60% (1'688 élèves) sont restées/restés dans ce groupe en 10^e année, et 31% (887 élèves) ont rejoint le groupe de 5 à <10%, 7% (188 élèves) celui des 10 à <15% d'absences et 2% (64 élèves) celui de 15% d'absences ou plus. En 11^e année, 77% des élèves qui étaient restés dans le groupe des moins absents s'y sont maintenus, alors que 19% sont passés dans le groupe supérieur de 5 à 10% d'absences annuelles.

Les élèves qui étaient les moins absentes/absents en 9^e année en 2020-21 affichent donc des taux d'absences qui restent faibles pour la plupart sur les deux années suivantes : seulement 2% (64 élèves) ont 15% d'absences ou plus en 10^e année et 5% (141 élèves) en 11^e. Sur l'ensemble de la cohorte d'élèves absentes/absents moins de 5% de l'année en 9^e, un peu moins de la moitié (46%, soit 1'304 élèves) est restée dans le groupe des moins absentes/absents les trois années consécutives. Une vigilance est toutefois nécessaire tout au long de la scolarité, y compris auprès d'élèves qui ne montrent aucun signe d'éloignement de l'école au début de CO. En effet, si l'on considère les élèves qui ont augmenté leurs absences en 10^e année (1'137 élèves, soit 40% de la cohorte d'élèves les moins absentes/absents en 9^e), en 11^e année 161 élèves parmi elles et eux étaient dans le groupe d'absences de 10 à <15% et 127 dans le groupe d'élèves absentes/absents >=15%.

Figure 25. Évolution des absences au cours du CO des élèves absentes/absents moins de 5% en 9^e année, toutes filières confondues



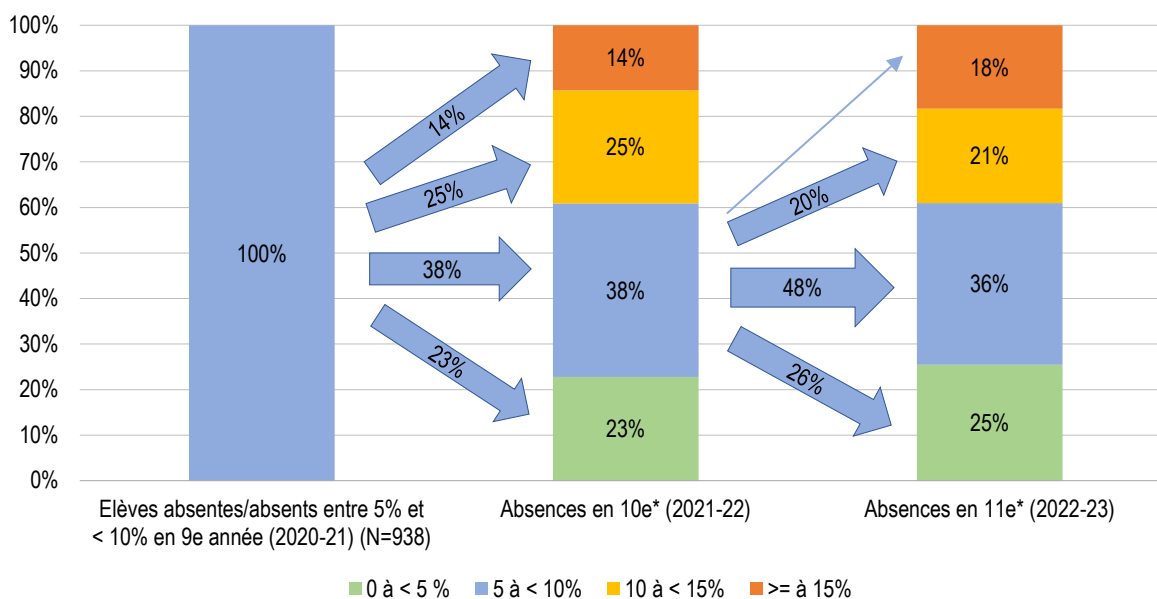
* D'une année à l'autre, un certain nombre d'élèves avaient redoublé : 31 élèves la 9^e année, 20 élèves la 10^e année et 19 élèves la 11^e année.

N.B. En raison des arrondis, la somme des % n'est pas toujours égale à 100%.

Sources : Données Memo 2020-21, 2021-22, et 2022-23.

La vigilance auprès d'élèves ne présentant pas de signaux flagrants de manque d'assiduité scolaire en 9^e vaut aussi pour le groupe d'élèves avec 5 à <10% d'absences (Fig. 26). Parmi les 938 élèves concernées/concernés, on observe une grande variabilité d'absences en 10^e année (seulement 38% des élèves se maintiennent dans ce groupe d'absences et les autres rejoignent des groupes d'absences supérieur ou inférieur) ; une variabilité toujours relativement présente lors du passage en 11^e année (bien que 48% se maintiennent dans ce même groupe). On notera le nombre non négligeable d'élèves qui, en 10^e ou 11^e année, sont dans le groupe des plus absentes/absents ($\geq 15\%$) : 14% de ce groupe, soit 134 élèves en 10^e, et 18%, soit 172 élèves en 11^e année.

Figure 26. Évolution des absences au cours du CO des élèves absentes/absents entre 5% et <10% en 9^e année, toutes filières confondues



* D'une année à l'autre, un certain nombre d'élèves avaient redoublé : 14 élèves la 9^e année, 16 élèves la 10^e année et 12 élèves la 11^e année.

N.B. En raison des arrondis, la somme des % n'est pas toujours égale à 100%.

Sources : Données Memo 2020-21, 2021-22, et 2022-23.

Deux points principaux sont à retenir de ces analyses sur l'évolution des absences durant le CO selon le groupe d'absences en début de CO. Le premier concerne l'évolution des absences des élèves au fil des années de scolarité : la proportion d'élèves dans les groupes d'absences plus élevées tend à augmenter avec l'âge des élèves, conformément à ce qui est observé ailleurs (p. ex. Balfanz & Byrnes, 2012 ; Blaya, 2009 ; Cristofoli, 2015 ; Sälzer et al., 2012). C'est ce qu'indique l'analyse de l'évolution des absences des élèves que l'on peut qualifier d'*assidus/assidues* (<5% d'absences) ou de *relativement assidus/assidues* (entre 5 et <10% d'absences) au début du CO. Celle-ci montre une grande variabilité, avec une part non négligeable d'élèves qui rejoignent des groupes d'absences supérieurs d'une année à l'autre, invitant à une vigilance institutionnelle auprès de toutes et tous les élèves, y compris celles et ceux sans « antécédents » d'absences.

Le second point concerne la persistance dans le temps des absences, qui rejoint également les constats faits ailleurs (p. ex. aux États-Unis, voir Balfanz & Byrnes, 2012). Les analyses montrent que 42% des élèves de 9^e année qui avaient 15% ou plus d'absences sur l'année en 2020-21 ont maintenu ce niveau d'absences trois années consécutives. Plus précisément, cela a concerné 52 élèves, dont 22 étaient en R3 à l'entrée du CO, 24 en R2 et 6 en R3. Trois années plus tard (en 2022-23), seulement 7 élèves étaient en LS, 15 en LC, alors que 20 étaient passés en CT et 10 en classe-atelier. Et sur l'ensemble des élèves ayant commencé le CO en 2020-21 (4'128 élèves), 251 élèves ont connu deux années de suite des absences supérieures ou égales à 15% (en 2020-21 et 2021-22 ou en 2021-22 et 2022-23), ce qui représente 6% de la cohorte. Ces résultats invitent à une prise en charge précoce des situations afin de limiter l'installation dans la durée de pratiques absentéistes.

En effet, le cumul d'absences au fil des années peut avoir différents types d'impacts sur les élèves, notamment relationnels. Ce processus de « désaffiliation » ou de « désadhésion » de l'école qui s'opère

dans le temps long a des effets délétères en termes d'intégration scolaire (Galand, 2004 ; Henin & Chillio, 2013). C'est en effet le constat de plusieurs élèves, parents, et professionnelles et professionnels. La mère d'un élève absentéiste interviewée évoque la spirale négative que peuvent provoquer les absences. Celles-ci, lorsqu'elles mènent au redoublement, peuvent encore rendre l'assiduité scolaire plus compliquée, pour des élèves qui ont parfois déjà du mal à construire des amitiés : « *En faisant refaire une année, [l'école] casse des liens, casse le peu qu'ils ont réussi à construire... C'est pas facile à construire, ils ont construit un truc pis pouf !* » (Entretien rétrospectif parent 2). Une enseignante interviewée mentionne également les réactions, parfois de jalousie, que les élèves avec beaucoup d'absences peuvent susciter dans la classe :

Et puis il y a aussi des jalousies [...] Donc après, il y a quand même aussi des tensions qui se créent avec le reste du groupe classe. Et puis, à force de n'être jamais là, entre guillemets, certains, ils ne font plus vraiment partie intégrante du groupe classe, de la classe. (Entretien exploratoire professionnel, enseignante 1 CO)

Les réactions de la classe peuvent dans certains cas amplifier les pratiques absentéistes des élèves, comme ce fut le cas pour Deborah (entretien rétrospectif, 22 ans). Dans son récit, elle explique que le harcèlement dont elle a été victime au CO a commencé à son retour d'une période d'absences due à une hospitalisation. L'enseignante aurait communiqué cela à la classe, et certains élèves se seraient ensuite emparés de cette information pour la harceler. Les conséquences des absences sur l'intégration scolaire et le sentiment d'appartenance ont également été rapportés par Gil. Il avait déjà du mal à se faire des amis, mais ses absences ont rajouté de la marginalité à sa situation : il rapporte avoir été moqué, voire rejeté par certains élèves de son école (cf. également *Encadré 10*). Cynthia parle quant à elle d'un comportement de retrait qu'elle adopte depuis les expériences de harcèlement qu'elle a vécu au primaire et au CO :

Je parle pas à beaucoup de gens. J'ai plus d'amis, en fait. Je me suis vraiment éloignée de tout le monde. Parce que j'ai peur que ça recommence. Et ça depuis toujours. Du coup j'ai décidé de plus parler à beaucoup de gens, à part... ma famille [rires]. Et du coup ben... je suis seule, mais je trouve que c'est mieux comme ça. (Entretien rétrospectif, Cynthia, 17 ans)

À ces implications en termes d'intégration sociale s'ajoutent des implications scolaires pour les élèves. Les prochaines sections détaillent les différentes conséquences des absences des élèves sur leurs résultats scolaires.

Encadré 15. Conséquences des absences sur le travail enseignant et la dynamique de classe

Quelles sont les implications des absences sur la dynamique de classe et sur le travail enseignant ? Comment le corps enseignant et les élèves vivent-ils et elles le fait d'être dans des classes à moitié vides ? Au niveau de la dynamique de classe, deux cas de figure ressortent :

- Le premier, négatif du point de vue de la classe, concerne des situations où les absences sont telles, en particulier dans les classes à effectifs réduits, que quelque chose « *se délite* », et où « *il n'y a plus de dynamique de classe* » (Focus group professionnel 5, conseillère sociale). Cela peut poser problème car il manque un nombre critique d'élèves pour créer une dynamique et pour mener des activités : « *Alors quand il y a des travaux de groupes, c'est toujours embêtant parce que si ça se fait par petits îlots, par deux ou trois, ça pose problème* » (entretien exploratoire professionnel, éducateur primaire). Les absences peuvent également impacter la motivation des autres élèves à (re)venir en classe (cf. également les « *causes scolaires* » de l'absentéisme évoquées dans la section 4.2.2), ou encore « *générer une colère de la part des autres [élèves]* » qui peuvent ne pas comprendre le traitement particulier d'une ou un camarade de classe absentéiste (entretien exploratoire professionnel, conseiller social 1 CO). Dans ce dernier cas de figure, un travail important doit être fait pour accompagner le retour de l'élève dans la classe, à la fois auprès du groupe classe et de l'élève concerné.
- Dans d'autres cas, en particulier lorsqu'il s'agit d'élèves perturbateurs/perturbatrices, l'impact est plutôt vécu de façon positive pour la classe (élèves et enseignante ou enseignant compris), car cela permet un meilleur fonctionnement : « *Quand ils ne sont pas là, ouf, tout le monde respire* » (entretien exploratoire professionnel, enseignante 1 CO).

Cette question est relativement peu traitée dans la littérature scientifique, à quelques exceptions près. Les absences des élèves auraient un impact négatif sur le climat scolaire des établissements (OCDE, 2023, p. 122). Une autre étude, réalisée aux États-Unis, a trouvé que dans les classes avec une plus forte proportion d'élèves absentéistes chroniques, les résultats des élèves en maths et lecture étaient péjorés (Gottfried, 2015). >>>

>>> Ceci s'expliquerait par le fait que l'enseignement soit ralenti en raison des interruptions fréquentes et des rattrapages nécessaires lorsque les élèves ayant été fortement absentes et absents reviennent en classe.

Du point de vue du travail enseignant, il y a plusieurs éléments qui montrent que les absences des élèves ont des conséquences sur leur sentiment d'efficacité. Par exemple, dans le cadre d'un focus group dans un CO, les professionnelles et professionnels ont exprimé un fort sentiment d'impuissance par rapport à une classe de 11^e année qui réunissait plusieurs élèves très absentéistes (notes SRED, Focus group professionnel 6). Ce sentiment caractérise également le travail des équipes MPS autour des élèves, comme l'exprime cette infirmière : « *On se sent impuissant face à l'absentéisme, en fait* » (entretien exploratoire, infirmière ESII). Par ailleurs, le travail très chronophage de suivi des élèves n'est pas toujours visible, alors même que « *les absents prennent autant, voire plus de temps* » que les élèves présentes et présents en classe, selon un membre de la direction de l'OMP interviewé (entretien exploratoire professionnel, DGOMP).

Ces quelques constats font écho aux résultats d'une étude qualitative réalisée en Irlande, qui a mis en évidence que l'absentéisme des élèves génère du stress pour le personnel scolaire (Devenney & O'Toole, 2021). Ce stress est dû à la complexification de leur travail en lien avec la perturbation de la dynamique de la classe et la modification de l'organisation des séquences d'apprentissage en raison des absences fréquentes des élèves de la classe. Dans cette étude, les enseignantes et enseignants se disaient également sous pression pour compléter le programme avec l'ensemble des élèves, malgré leurs absences. L'organisation des réseaux et le suivi des situations d'élèves absentes et absents est également chronophage et cela peut entraîner une frustration lorsqu'ils et elles ont l'impression que cela se fait au détriment des autres élèves de la classe. Enfin, selon un autre auteur, l'absentéisme peut également engendrer une baisse de motivation : « [L]es enseignants semblent ressentir l'absence des élèves comme une remise en question de leur propre rôle, ce qui affecte sans doute leur engagement professionnel » (Galand, 2004, p. 125).

4.4.2 Liens entre les absences et les résultats scolaires des élèves à la fin de l'année

Quel est le lien entre les absences des élèves et leurs résultats scolaires ? Les analyses ci-dessous confirment l'existence d'une relation significative entre les absences cumulées une année donnée et les résultats scolaires obtenus à l'issue de cette même année.

La *Figure 27* ci-dessous montre que le taux d'absences des élèves du CO (9^e, 10^e et 11^e année confondues) est significativement lié à la moyenne générale obtenue à la fin de l'année scolaire (coefficient de corrélation de Pearson $r = -.36$; $p < .01$)⁶². Ce lien est négatif ; en d'autres termes, plus les absences sont élevées, plus les notes diminuent. Ces résultats sont valables également si l'on analyse ce lien en distinguant la filière dans laquelle se trouvent les élèves : plus les absences sont élevées et moins la moyenne générale obtenue à la fin de l'année scolaire est bonne. Le coefficient de corrélation est en revanche un peu plus élevé pour les élèves de R1/CT ($r = -.47$; $p < .01$) que pour les élèves de R2/LC ($r = -.32$; $p < .01$) et de R3/LS ($r = -.26$; $p < .01$), ce qui indique un effet un peu plus important des absences sur les notes pour les élèves des filières les moins exigeantes.

Figure 27. Coefficients de corrélation de Pearson entre le temps d'enseignement perdu des élèves de 9^e, 10^e et 11^e année et la moyenne générale obtenue à la fin de l'année (2022-23)

Ensemble des élèves du CO	-.36**
R3/LS	-.26**
R2/LC	-.32**
R1/CT	-.47**

N.B. ** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Ces analyses ont été réalisées sur les élèves de R1/CT, R2/LC et R3/LS uniquement (N= 12'929).

Sources : Données Memo 2022-23 ; nBDS 2022-23 ; fichier Notes élèves CO 2022-23.

⁶² Le coefficient de corrélation de Pearson peut être compris entre -1 et +1 (qui indiquent une relation parfaite, négative ou positive). Une corrélation faible est comprise entre ± 1 et ± 3 , une corrélation moyenne entre ± 3 et ± 5 , et une corrélation forte au-delà de ± 5 (Field, 2009).

Ces résultats ont été répliqués avec les données de l'année 2021-22. Globalement, ils rejoignent les constats de plusieurs autres études qui ont trouvé une relation négative similaire entre les absences et les notes des élèves ou les résultats à des examens standardisés (cf. p. ex. Kirksey, 2019 ; OCDE, 2023). À Genève, nous constatons que les absences ont un impact un peu plus marqué sur les notes pour les élèves des filières les moins exigeantes (R1/CT), bien que le lien soit également significatif pour les filières R2/LC et R3/LS. Ce constat peut être interprété à la lumière des résultats de l'étude récente sur l'effet des pratiques enseignantes à Genève sur les acquis scolaires des élèves de 11^e dans les différentes filières (Petrucchi et al., 2024). Celle-ci a mis en évidence, en plus du nombre moyen d'absences plus élevé dans les filières CT et LC comparé à la filière LS, des différences entre filières de temps moyen consacré à l'enseignement et aux apprentissages (50% en CT vs 85% en LS). Par ailleurs, les élèves de CT (et de LC) perdent davantage d'opportunités d'apprentissage parce que leurs enseignantes et enseignants opèrent un choix parmi les objectifs du PER, qu'ils ne pensent pas pouvoir couvrir intégralement.

En outre, il se pourrait également que les élèves dans les filières à moindres exigences rattrapent moins facilement les contenus manqués que leurs camarades en R3 ou LS, et/ou qu'ils disposent de moins de ressources familiales pour les aider à compenser leurs lacunes scolaires. Il y aurait donc un effet cumulatif des lacunes scolaires au long du parcours scolaire pour ces élèves, qui pourrait expliquer une corrélation plus élevée des absences avec les notes pour ces élèves-là.

Cet extrait d'entretien avec Solène, une élève de 11^e CT, résume la spirale pouvant mener à une baisse des notes :

SRED : Tu as des envies, des projets de formation ?

Solène : Oui, à l'ECG, mais je n'ai pas trop les notes parce que je suis souvent absente. Du coup, je rate des cours et je ne suis pas avancée.

SRED : Ouais. Donc, en ce moment, c'est...

Solène : Du coup, ça avance et je ne comprends pas. J'ai toujours des 2,5 et tout. Ça avance vite et je me perds. (Entretien Solène, 11^e CO)

Selon une enseignante interviewée, l'un des enjeux centraux de cette spirale négative, c'est que les élèves qui manquent des cours ne rattrapent pas nécessairement la matière enseignée :

Parfois, j'ai l'impression que même de rater une seule leçon... Alors des fois on se dit, c'est deux fois 45 minutes, ou 45 minutes. On se dit que ça va avoir peu d'influence ou peu d'importance. Mais je pense que justement, ça peut avoir un impact assez lourd. Parce qu'il suffit qu'on loupe une petite explication à un moment donné, eh bien peut-être qu'on va la trainer pendant très longtemps. Parce qu'on ne va jamais, finalement, arriver à récupérer. Parce que... La majorité, par contre, moi je trouve, des élèves, c'est qu'ils ne récupèrent pas ce qu'ils ont raté, souvent. On leur dit : « Oui, tu récupèreras », ou « tiens, on donne les feuilles pour l'absent », etc. Mais finalement, il y a peu d'élèves qui reviennent le cours d'après où ils ont tout complété, où c'est tout bon, ils ont révisé, ou ils ont demandé à un camarade d'expliquer. Ça, ça n'arrive jamais. (Entretien exploratoire professionnel, enseignante 1 CO)

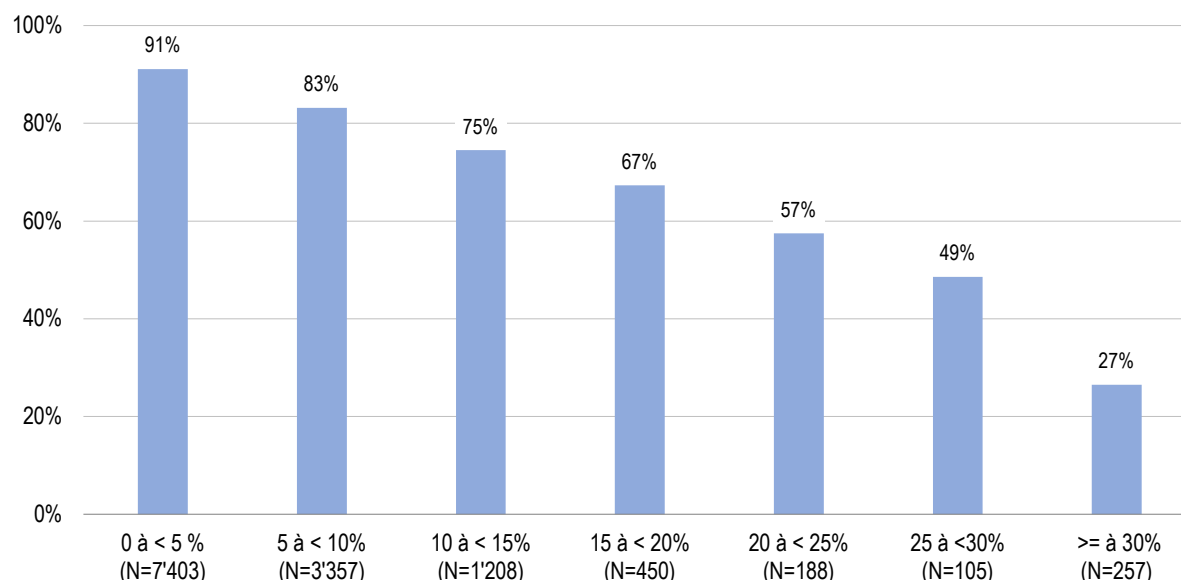
4.4.3 Promotions au terme de l'année scolaire

Les promotions sont étroitement liées aux notes obtenues durant l'année. La norme de base veut qu'une moyenne de 4 soit requise dans toutes les disciplines, mais les élèves peuvent être promues/promus par tolérance selon certains critères (cf. art. 53 RCO)⁶³. Notons d'emblée que les absences ne constituent pas un critère formel pour ces promotions. Elles peuvent néanmoins jouer un rôle indirect en raison de leurs relations avec de plus faibles performances scolaires (cf. ci-avant) d'une part, et par l'appréciation de la situation de l'élève qu'en feront ses enseignantes et enseignants appelés à décider d'une promotion par tolérance ou non, d'autre part. Quels liens observe-t-on entre les absences des élèves et leur statut de promotion à la fin de l'année ?

⁶³ Les tolérances suivantes sont admises : a) l'élève qui ne remplit pas la norme de base est néanmoins promu selon l'une des trois tolérances suivantes : l'élève n'a pas plus de trois moyennes annuelles entre 3,5 et 3,9, ou pas plus d'une moyenne annuelle entre 3,0 et 3,4 et une autre entre 3,5 et 3,9, ou enfin une seule moyenne annuelle entre 2,5 et 2,9 ; b) en outre, la moyenne générale ainsi que la moyenne des disciplines principales doivent être au moins égales à 4,0 ; c) dans tous les cas, la moyenne annuelle minimale de 3,5 est exigée en français et mathématiques.

La *Figure 28* montre qu'à mesure qu'augmentent les absences annuelles, la proportion d'élèves promues/promus (y compris par tolérance) diminue. À titre d'exemple, 91% des élèves absentes/absents moins de 5% de l'année scolaire ont été promues/promus à l'issue de l'année, alors que c'était le cas de trois quarts des élèves avec des absences comprises entre 10 et <15%, et seulement 57% des élèves absentes/absents entre 20 et 25% de l'année.

Figure 28. Part d'élèves de 9^e, 10^e et 11^e année promues/promus à la fin de l'année en fonction de catégories d'absences (2022-23)



N.B. Ces analyses ont été réalisées sur les élèves des filières R1/CT, R2/LC et R3/LS et pour lesquelles l'information sur le statut de promotion était disponible (68 élèves avec des données manquantes ; N= 12'968).

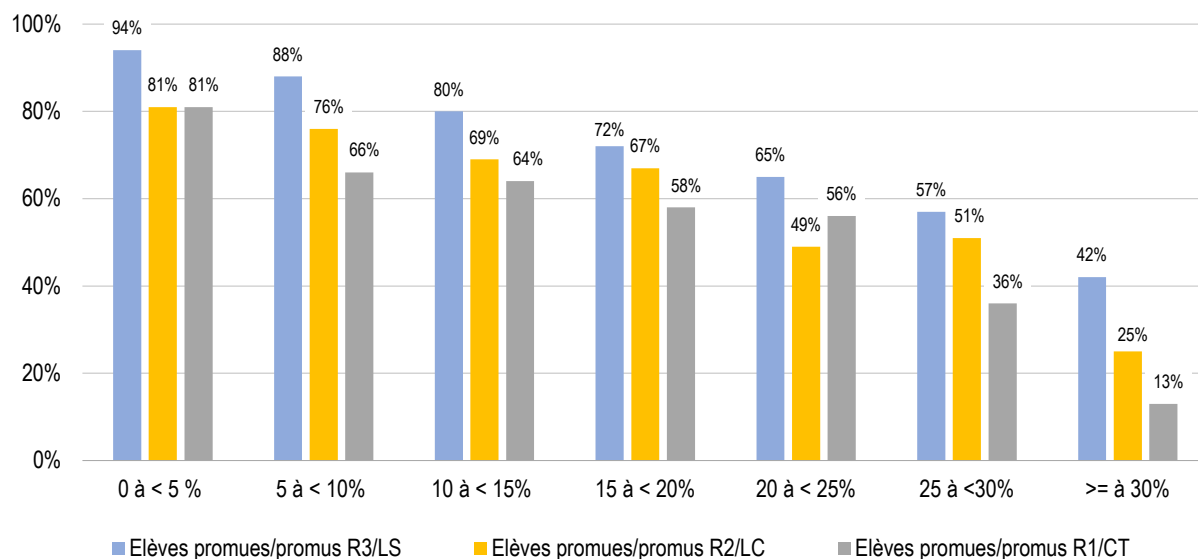
Sources : Données Memo 2022-23 ; nBDS 2022-23 ; fichier Moyennes annuelles CO 2022-23.

Ces constats sont-ils valables de la même façon pour toutes et tous les élèves, quelle que soit leur filière et leur année de scolarité ? Les figures ci-dessous répondent à ces questions, en utilisant la représentation en sept catégories d'absences.

On constate une gradation générale du taux d'élèves promues/promus en fonction des filières. Proportionnellement, moins d'élèves sont promus dans les filières à exigences moindres (R2/LC et R1/CT) qu'en R3/LS, quel que soit le temps d'enseignement perdu annuel. De façon générale, les élèves de R3/LS semblent davantage « protégés » des effets délétères des absences sur la performance scolaire, même si un nombre plus important d'entre elles et eux voient leur scolarité mise à mal à mesure que leurs absences augmentent. Environ trois quarts (72%) des élèves avec 15 à <20% d'absences étaient promues/promus, et ils et elles n'étaient plus que deux tiers (65%) parmi le groupe d'élèves avec 20 à <25% d'absences.

Les absences n'ont pas la même signification pour les élèves de différentes filières. Cela se comprend d'une part par le profil scolaire des élèves dans les filières à exigences moindres : ils et elles ont davantage connu de difficultés scolaires dans leur parcours et leur rapport à l'école est donc plus fragilisé. Par ailleurs, les élèves de milieux défavorisés sont surreprésentés dans les filières R1/CT et R2/LC. L'impact plus important de leurs absences sur leur risque de non-promotion pourrait se comprendre à l'aune de ressources (familiales) moindres pour rattraper les contenus manqués pour ces élèves issues de milieux défavorisés (Lahire, 2019). D'autre part, le sens des absences des élèves dépend aussi de ses causes sous-jacentes (phobie scolaire ? maladie ? perte du sens de l'école ? Voir section 4.2), qui sont susceptibles d'impacter de différentes façons la scolarité des élèves et leur engagement.

Figure 29. Pourcentage d'élèves de 9^e, 10^e et 11^e CO promues/promus à la fin de l'année scolaire, en fonction de catégories d'absences et de la filière (2022-23)

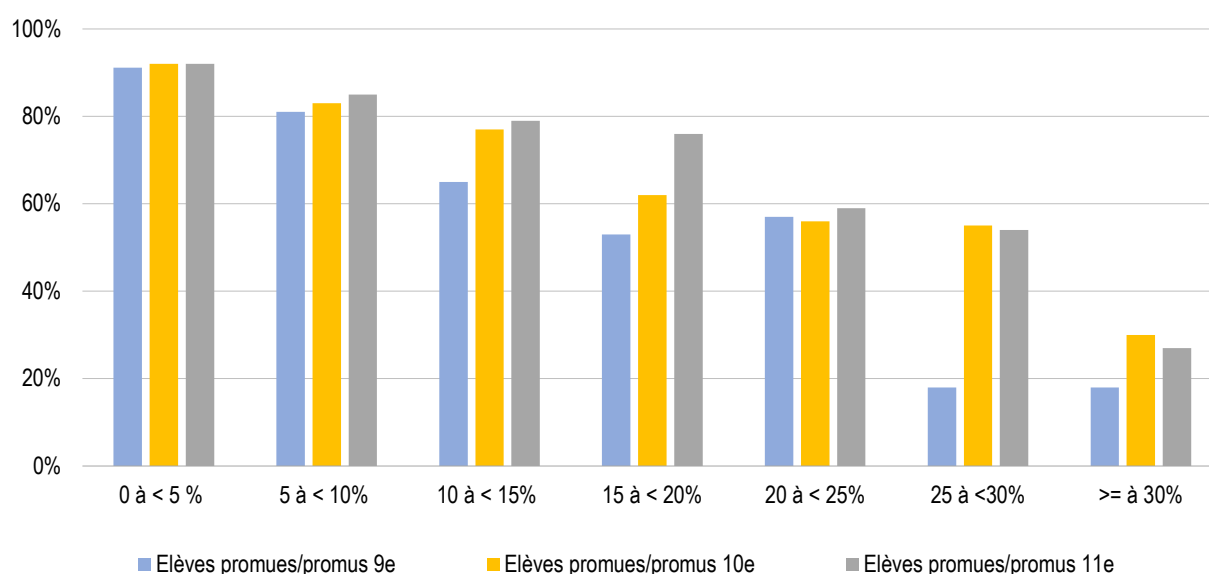


N.B. Ces analyses ont été réalisées sur les élèves des filières R1/CT, R2/LC et R3/LS et pour lesquelles l'information sur le statut de promotion était disponible (68 élèves avec des données manquantes ; N= 12'968).

Sources : Données Memo 2022-23 ; nBDS 2022-23 ; fichier Moyennes annuelles CO 2022-23.

La *Figure 30* ci-dessous permet également d'observer que la proportion de cours manqués n'a, *a priori*, pas non plus exactement les mêmes conséquences pour les élèves en fonction de leur année de scolarité. Globalement, pour un même temps d'enseignement perdu, la proportion d'élèves promues/promus est moindre parmi les élèves de 9^e année que parmi les élèves de 10^e, et parmi les élèves de 10^e que celles et ceux de 11^e, bien que les années 10 et 11 soient plus similaires. Par exemple, si on considère les absences annuelles se situant entre 15% et <20%, seulement 53% des élèves de 9^e année ont été promues/promus dans ce groupe, vs 62% parmi les 10^e année et 76% des 11^e année.

Figure 30. Pourcentage d'élèves promues/promus à la fin de l'année scolaire, en fonction de catégories d'absences et de l'année de scolarité (2022-23)



N.B. Ces analyses ont été réalisées sur les élèves des filières R1/CT, R2/LC et R3/LS et pour lesquelles l'information sur le statut de promotion était disponible (68 élèves avec des données manquantes ; N= 12'968).

Sources : Données Memo 2022-23 ; nBDS 2022-23 ; fichier Moyennes annuelles CO 2022-23.

Cela est probablement à comprendre à l'aune de la tendance à l'augmentation des absences à mesure que les élèves progressent dans leur scolarité et qui, pour une partie, expérimentent leur autonomie en s'absentant de l'école (cf. chapitre 3, ainsi que Cristofoli, 2015, p. 114 qui cite le rapport Machard [2003] : « l'absentéisme se développe corrélativement à l'autonomie de l'élève »). Cela pourrait signifier que les pratiques absentéistes deviennent plus courantes (voire « banales », peut-être également dans le regard que portent les adultes de l'école ?) à mesure que les élèves avancent au secondaire I, mais sans pour autant nécessairement porter atteinte à leur scolarité (ou pour une plus petite proportion d'élèves en tous cas). Par ailleurs, les taux de promotion plus élevés en 11^e CO pourraient également s'expliquer par une tolérance plus élevée de la part des enseignantes et enseignants vis-à-vis des élèves lorsqu'elles et ils arrivent en fin de scolarité obligatoire.

Relevons que ces analyses par filières et années de scolarité sont sensibles aux petits effectifs dans certaines catégories⁶⁴. Toutefois, les résultats sont confirmés par des analyses réalisées sur les données de l'année 2021-22 qui montrent la même tendance à une gradation du lien entre les absences et la promotion des élèves en fonction des années de scolarité et des filières.

Des analyses de régression logistique viennent également compléter ces analyses descriptives. Elles permettent d'isoler l'effet des absences des élèves (regroupées ici en quatre catégories) sur le risque de non-promotion, en tenant compte de l'influence des variables sociodémographiques des élèves (sexe, catégorie socioprofessionnelle des parents et statut migratoire). Elles ont été réalisées séparément par filières et par année de scolarité afin de vérifier que la relation identifiée vaut pour tous les élèves, quelle que soit la filière ou l'année de scolarité.

Figure 31. Régression logistique sur le risque de non-promotion selon les absences annuelles, par filière et par année de scolarité (odds ratio) (2022-23)

		0 à <5% d'absences	5 à <10% d'absences	10 à <15% d'absences	≥15% d'absences
Filière à exigences élevées	9 ^e R3	(groupe de référence)	2.1***	4.3***	12.2***
	10 ^e LS		1.9***	3.5***	8.8***
	11 ^e LS		2.2***	3.3***	7.5***
Filière à exigences moyennes	9 ^e R2	(groupe de référence)	n.s.	3.7***	8.4***
	10 ^e LC		1.9**	1.8*	5.9***
	11 ^e LC		n.s.	1.8*	3.3***
Filière à exigences faibles	9 ^e R1	(groupe de référence)	n.s.	2.9*	7.9***
	10 ^e CT		2.1*	2.8**	7.2***
	11 ^e CT		4.6**	4.1**	15.6***

N.B. Ces analyses ont été réalisées séparément par filière et année de scolarité. Neuf régressions logistiques en tout ont été réalisées. Dans chacune des analyses, l'influence du genre, de la CSP et du statut migratoire sont contrôlés (coefficients non représentés dans ce tableau). Tous les modèles sont significatifs ; ils expliquent entre 6% et 23% de la variance.

n.s. = non significatif ; * significatif au seuil de $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

Clé de lecture : parmi les élèves qui étaient en 9^e année dans le regroupement R3 en 2022-23, les élèves qui ont cumulé entre 10% et 15% d'absences au cours de l'année scolaire avaient quatre fois plus de risques (odds ratio : 4.3) d'être non promus à la fin de l'année, par rapport au groupe de référence d'élèves qui avaient moins de 5% d'absences annuelles. Ce coefficient correspond à l'effet net des absences sur le statut de promotion, tout en tenant compte de l'effet du genre, de la CSP des parents et du statut migratoire de l'élève (variables introduites dans le modèle de régression).

Sources : Données Memo 2022-23 ; nBDS 2022-23 ; fichier Moyennes annuelles CO 2022-23.

Les résultats (Fig. 31) vont en effet globalement tous dans le même sens. Par rapport aux élèves les moins absents (avec moins de 5% d'absences annuelles au cours de l'année), plus les élèves ont eu d'absences, plus leur risque de non-promotion augmente. Ce risque est significatif pour toutes les filières et toutes les années de scolarité, à l'exception des élèves de 9^e R2, 11^e LC et 9^e R1, parmi lesquels le fait d'avoir eu entre 5 et <10% d'absences n'a pas d'effet significatif sur le risque de non-promotion. En revanche, dès la catégorie 10% à <15% d'absences d'annuelles, le risque de non-promotion augmente significativement pour toutes et tous les élèves. Par exemple, parmi les élèves de 11^e LS, celles et ceux qui ont manqué entre 10% et <15% de l'année avaient trois fois plus de risques (odds ratio : 3.3) que le groupe des moins absents (<5%) d'être non promues/non promus, et pour celles

⁶⁴ Par exemple, il y avait seulement 17 élèves de 9^e qui avaient manqué entre 25% et <30% (dont trois ont été promues/promus) et seulement 33 élèves de R1/CT avaient 25 à <30% d'absences (dont 12 ont été promues/promus).

et ceux qui ont manqué plus de 15%, ce risque était sept fois plus élevé (*odds ratio* : 7.5). Si l'on considère les élèves de 11^e CT, ces coefficients étaient de 4.1 et 15.6, respectivement.

Les mêmes analyses ont été répliquées sur l'année 2021-22, avec les mêmes résultats, à l'exception de la filière R1/CT, où le risque de non-promotion était significatif seulement dès 15% d'absences ou plus (les élèves des catégories 5 à <10% et 10 à <15% d'absences n'avaient pas plus de risques de non-promotion que le groupe de référence de <5% d'absences). En revanche, pour les élèves des filières R2/LC et R3/LS, ce risque commençait dès le seuil de 5% à <10% d'absences.

Ces analyses confirment la « *faucet theory* » (cf. Keppens [2023] ainsi que l'*Encadré 9*) selon laquelle une moindre exposition aux apprentissages se traduit par de moins bons résultats scolaires. Ce mécanisme est valable quelle que soit l'année de scolarité considérée et la filière, même si le taux d'absences à partir duquel une relation significative est observée.

Pris ensemble, ces résultats donnent une indication du taux d'absences (10% ou plus d'absences annuelles) à partir duquel il existe un risque significatif pour la scolarité des élèves. Précisons toutefois que ces résultats ne suggèrent pas une relation totalement déterminante : toutes et tous les élèves qui ont moins de 10% d'absences ne sont pas systématiquement promus, et à l'inverse toutes et tous les élèves qui ont plus de 10% d'absences n'échouent pas forcément leur année.

4.4.4 Orientations des élèves de 9^e et 10^e année au sein du CO

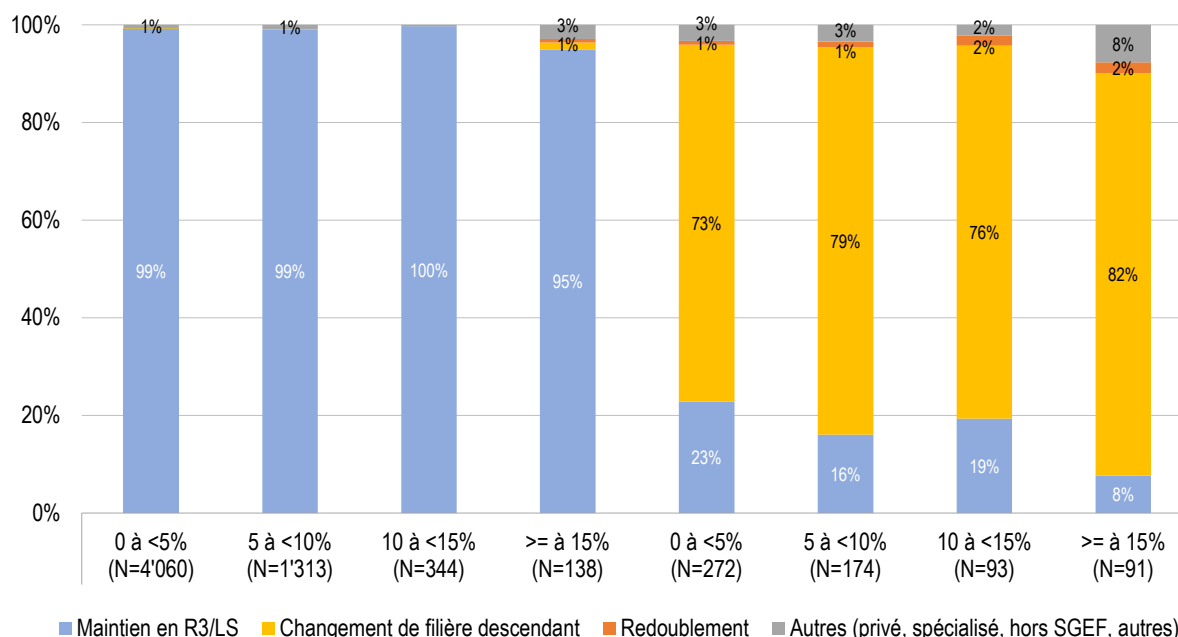
Cette section donne une vue détaillée des orientations des élèves de 9^e et de 10^e année, en fonction de la filière dans laquelle ils et elles se trouvent et de leur statut de promotion (deux facteurs qui conditionnent ces orientations), ainsi que de leur taux d'absences.

Dans ces analyses, nous comparons la situation scolaire des élèves (filière et année de scolarité) entre le 31 décembre 2022 et le 31 décembre 2023, ce qui donne lieu à plusieurs situations possibles : soit les élèves sont passés à l'année de scolarité suivante tout en restant dans la même filière (« maintien »), en allant dans une filière moins exigeante (« changement descendant ») ou dans une filière plus exigeante (« changement ascendant »), soit elles et ils ont redoublé (dans leur filière), ou ont connu d'autres transitions (départ vers le privé, sortie du système genevois d'enseignement et de formation [SGEF], autres). Relevons que les réorientations promotionnelles intervenues en cours d'année (p. ex. commencer l'année en LC et être orienté en LS à l'issue du premier trimestre) ne sont pas directement visibles dans ces analyses, bien qu'elles puissent être toutefois déduites dans quelques cas). Par ailleurs, dans toutes les filières, on compte un certain nombre d'élèves « non testées/non testés », en raison précisément de leurs absences qui ne leur ont pas permis d'avoir assez de notes pour valider leur année (« *Dès lors qu'on a deux trimestres valables, on peut valider l'année* », Focus group professionnel 1, doyen). Pour ces élèves, la décision quant à l'orientation doit découler d'une discussion concertée, selon ce doyen :

Après, on a des élèves pour lesquels il manque beaucoup trop de résultats, auquel cas on ne peut pas valider l'année. Et là, on se pose la question : « *On refait l'année ou on change de regroupement ?* » Ça c'est une discussion, et c'est impératif, c'est toujours avec la famille. Et si l'élève peut être là... (Focus group professionnel 1, doyen)

Dans ces analyses et au vu de leur faible nombre, les élèves « non testées/non testés » ont été groupés avec les élèves « non promues/non promus ».

Les résultats montrent que parmi les élèves des filières à exigences élevées (9^e R3 et 10^e LS, considérés ensemble dans ces analyses), la quasi-totalité des élèves promues/promus (N=5'855) sont toujours dans cette même filière l'année suivante, quelles que soient leurs absences (*Fig. 32*). En revanche, parmi les élèves non promues/non promus (dont 65 étaient non testées/non testés sur les 630), on constate que l'année suivante, les groupes les moins absents sont proportionnellement un peu plus nombreux que les plus absents à réintégrer la filière LS (23% vs seulement 8% parmi les élèves avec ≥15% d'absences). Ceci s'explique par une réorientation promotionnelle en cours d'année.

Figure 32. Filière au 31.12.2023 des élèves de 9^e R3 et 10^e LS, selon les absences et le statut de promotion en 2022

N.B. Pour chaque élève, la situation scolaire est comparée entre le 31.12.2022 et le 31.12.2023 : c'est dans ce sens qu'il faut comprendre le terme de « maintien » ou de « changement de filière ascendant » ou « descendant ». – Il y avait 65 élèves non testés/non testés parmi les 630 élèves non promues/non promus. – En raison des arrondis, la somme des % n'est pas toujours égale à 100%.

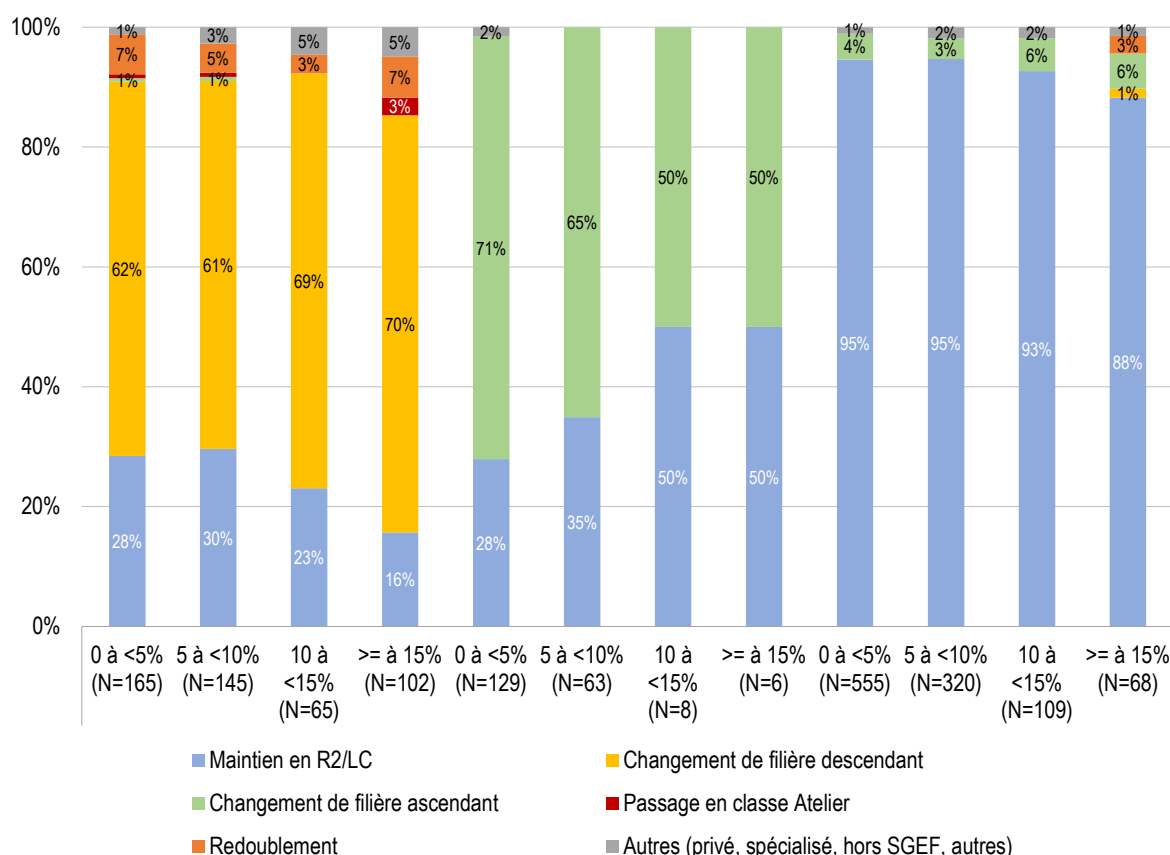
Sources : Données Memo 2022-23 ; nBDS 2022-23 et 2023-24 ; fichier Moyennes annuelles CO 2022-23.

Parmi les élèves de 9^e R2 ou de 10^e LC, trois sous-groupes sont analysés : les promues/promus (N=1'052), les bien promues/bien promus (N=555) éligibles à une réorientation promotionnelle vers la section LS, et les non-promues/non-promus (477 élèves, dont 29 non testés). Parmi le premier groupe d'élèves promues/promus, on observe que la quasi-totalité des élèves se maintiennent dans leur filière, quelles que soient leurs absences.

Les élèves bien promues/bien promus (qui ont une moyenne générale d'au moins 5,0 et au plus une seule moyenne annuelle insuffisante, à l'exclusion du français et des mathématiques) peuvent accéder à une orientation promotionnelle directe l'année suivante (donc passer de R2/LC en LS). On observe toutefois une gradation de la proportion d'élèves en LS au 31.12.2023 en fonction de leurs absences l'année précédente. Celle-ci a tendance à diminuer à mesure que les absences augmentent (71% des élèves avec des absences annuelles entre 0% et 5% font un changement ascendant, alors que c'est le cas de 50% des élèves avec 15% ou plus d'absences). Toutefois, les faibles effectifs empêchent de pouvoir généraliser ces observations. Rappelons que nous n'avons pas une vision fine des réorientations au cours de l'année. Néanmoins, il est probable que les élèves bien promues/bien promus aient tous débuté leur année dans la filière supérieure (LS), mais que les plus absentes/absents aient été proportionnellement moins nombreux à pouvoir s'y maintenir au cours du premier semestre que les autres.

Enfin, parmi les élèves non promues/non promus, elles et ils sont également un peu plus nombreux (proportionnellement) à avoir un changement de filière descendant (en CT l'année suivante) parmi les élèves les plus absents (70%) que les moins absents (62%). Parmi ces derniers, 28% avaient réintégré leur filière au 31.12.2023, reflétant peut-être davantage d'engagement scolaire dans ce groupe d'élèves plus assidu.

Figure 33. Filière en 2023 des élèves de 9^e R2 et 10^e LC selon les absences et le statut de promotion en 2022



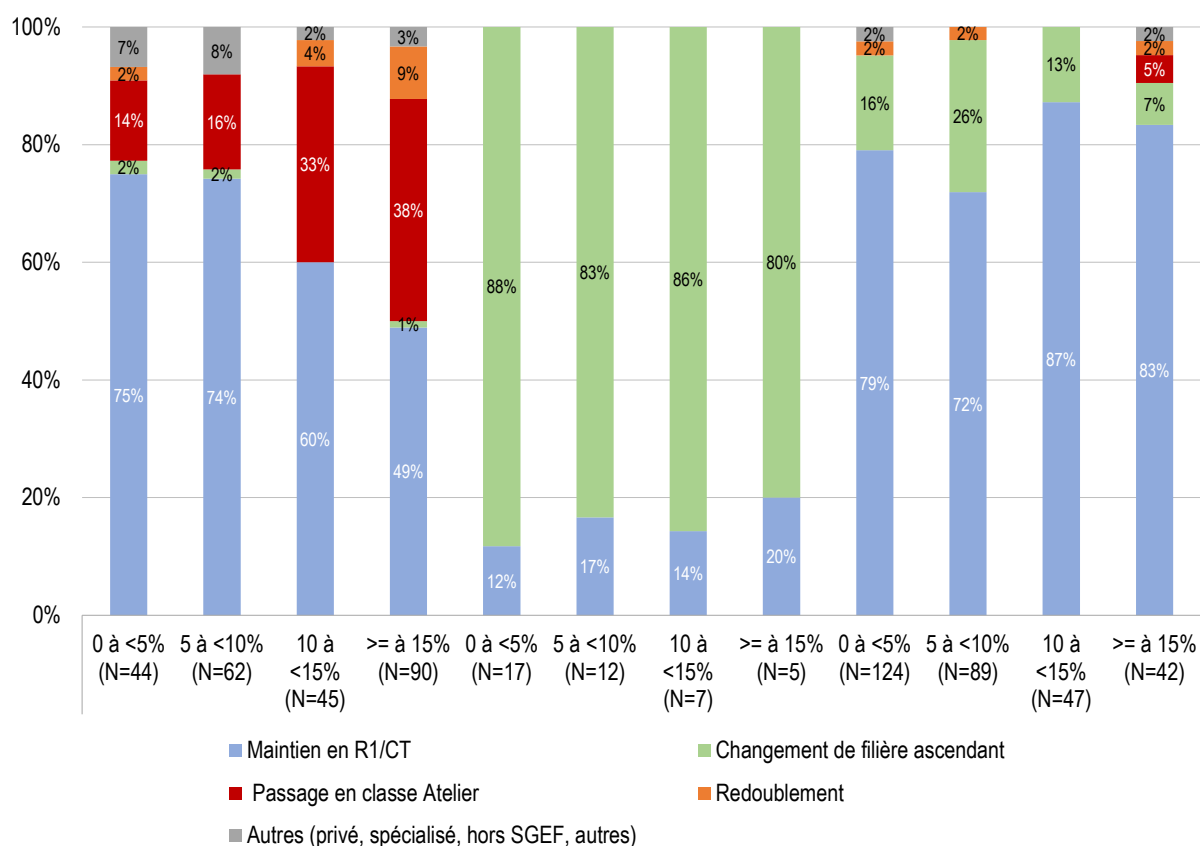
* Bien promues/bien promus (permet une orientation promotionnelle directe) : élèves identifiées/identifiés selon les critères suivants : promue/promu avec une moyenne générale d'au moins 5,0 et s'il ou elle a obtenu au plus une seule moyenne annuelle insuffisante, à l'exclusion du français et des mathématiques.

N.B. Pour chaque élève, la situation scolaire est comparée entre le 31.12.2022 et le 31.12.2023 : c'est dans ce sens qu'il faut comprendre le terme de « maintien » ou de « changement de filière ascendant » ou « descendant ». – Il y avait 29 élèves non testées/non testés parmi les 477 élèves non promues/non promus. – En raison des arrondis, la somme des % n'est pas toujours égale à 100%.

Sources : Données Memo 2022-23 ; nBDS 2022-23 et 2023-24 ; fichier Moyennes annuelles CO 2022-23.

En ce qui concerne les élèves de 9^e R1 et de 10^e CT, parmi les élèves promues/promus (y compris par tolérance), on voit une légère tendance à des changements de filière ascendants l'année suivante parmi les groupes les moins absents, probablement en raison de réorientations promotionnelles au cours du premier semestre : cela concernait 16% des élèves avec moins de 5% d'absences annuelles et 26% des élèves avec 5% à <10% d'absences, vs seulement 7% des élèves avec 15% ou plus d'absences (Fig. 34). Parmi ce dernier groupe, on observe un peu plus de maintiens en R1/CT (83%), et également pour certaines et certains élèves, un passage en classe-atelier (5%).

Les élèves bien promues/bien promus connaissent majoritairement un changement de filière ascendant dans lequel ils et elles se maintiennent au 31.12.2023. Si l'on observe une légère gradation en fonction des absences annuelles, il est difficile de tirer des conclusions plus générales à ce sujet vu les faibles effectifs. En revanche, une tendance claire se dessine pour les élèves non promues/non promus (dont 27 non testées/non testés) : plus elles et ils sont absents, moins elles et ils se maintiennent dans leur filière (49% parmi les élèves ayant manqué 15% ou plus de l'année scolaire vs 75% des élèves absentes/absents moins de 5%) et plus elles et ils sont orientés en classe-atelier (38%) ou dans une moindre mesure connaissent un redoublement (9%).

Figure 34. Filière en 2023 des élèves de 9^e R1 et 10^e CT selon les absences et le statut de promotion en 2022

* *Bien promues/bien promus* (permet une orientation promotionnelle directe) : élèves identifiées/identifiés selon les critères suivants : promue/promu avec une moyenne générale d'au moins 5,0 et s'il ou elle a obtenu au plus une seule moyenne annuelle insuffisante, à l'exclusion du français et des mathématiques. N.B. Pour chaque élève, la situation scolaire est comparée entre le 31.12.2022 et le 31.12.2023 : c'est dans ce sens qu'il faut comprendre le terme de « maintien » ou de « changement de filière ascendant » ou « descendant ». – Il y avait 27 élèves non testées/non testés parmi les 241 élèves non promues/non promus. – En raison des arrondis, la somme des % n'est pas toujours égale à 100%.

Sources : Données Memo 2022-23 ; nBDS 2022-23 et 2023-24 ; fichier Moyennes annuelles CO 2022-23.

Dans l'ensemble, ces résultats viennent compléter ce que l'on sait déjà des orientations au sein du CO (notamment qu'elles sont déterminées par les notes et les filières) :

- Premièrement, parmi les élèves non promues/non promus, les élèves les plus assidues/assidus sont proportionnellement un peu plus nombreuses et nombreux à réintégrer leur filière l'année suivante par rapport aux autres groupes plus absents, probablement en bénéficiant d'une réorientation promotionnelle au cours du premier trimestre de l'année. En revanche, toujours parmi les non-promues/non-promus, les élèves des groupes les plus absentes/absents, sont plus nombreux à connaître un changement descendant de filière, à passer en classe-atelier (pour les élèves de 11^e) ou à connaître d'autres transitions (notamment à aller dans le privé ou sortir du SGEF).
- Deuxièmement, concernant les élèves bien promues/bien promus de CT ou de LC, leur orientation (changement de filière ascendant) l'année suivante semble davantage sécurisée lorsqu'ils et elles appartiennent aux groupes les moins absents. À l'inverse, parmi les élèves les plus absentes/absents, une part un peu plus grande se maintient dans sa filière initiale. Relevons toutefois que cette tendance repose sur des effectifs parfois très faibles.

Les absences annuelles enregistrées une année donnée ont donc des implications secondaires sur les orientations des élèves l'année scolaire suivante : dans certains cas de figure (notamment élèves non promues/non promus ou élèves bien promues/promus), elles modulent légèrement la propension des élèves à se maintenir dans leur filière, ou à connaître des changements « ascendants » ou « descendants ».

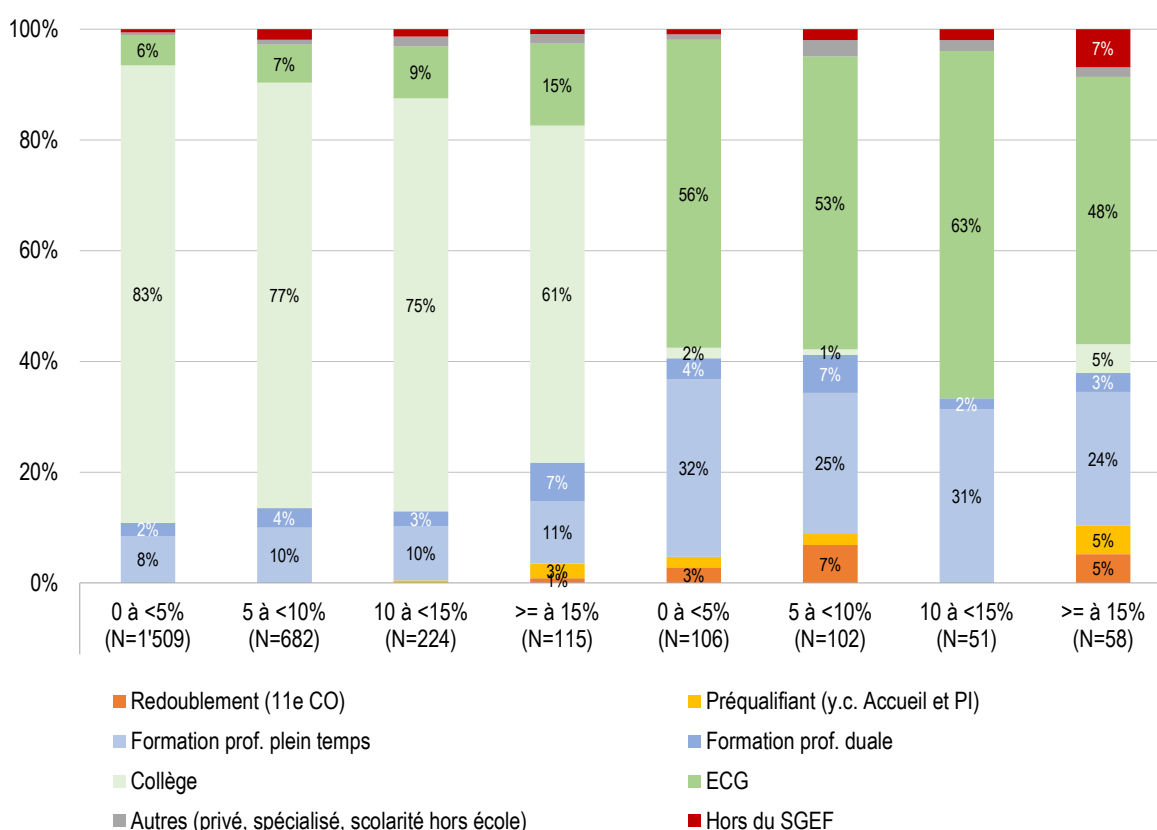
4.4.5 Orientations des élèves de 11^e année au secondaire II

La transition vers le secondaire II représente un moment charnière dans le parcours des élèves. Les analyses adoptent la même logique que précédemment pour les élèves de 9^e et 10^e, en tenant compte de la filière et du statut de promotion des élèves de 11^e année, deux facteurs qui déterminent largement les possibilités d'orientation.

Les résultats montrent que parmi les élèves de 11^e année promues/promus de la section LS, à mesure que les absences augmentent, la proportion de celles et ceux qui s'orientent vers le Collège diminue (83% parmi les moins absentes/absents, vs 61% parmi les groupes plus absents) (Fig. 35). Parmi les élèves très absentes/absents, les orientations sont un peu plus diversifiées, avec proportionnellement plus d'élèves qui se dirigent vers l'ECG et la formation professionnelle plein temps et duale. Ces différences d'orientations en fonction de groupes d'absences pourraient traduire des rapports à l'école différents et une anticipation des attentes scolaires dans ces différentes filières. Les plus absentes/absents sont peut-être moins attirés par une filière réputée très scolaire (Collège) et préfèrent se diriger vers des formations plus pratiques (formation professionnelle) ou moins exigeantes du point de vue des conditions d'entrée (ECG). C'est le cas par exemple de Kevin, qui explique avoir préféré une voie professionnelle plutôt que le Collège à la sortie du CO (alors qu'il était promu en 11^e année en filière LS), notamment en lien avec la dynamique d'absences qui s'était installée en cours de l'année.

Pour les élèves non promues/non promus de LS, dans l'ensemble, environ la moitié des élèves se dirige vers l'ECG et environ un tiers s'orientent vers une formation professionnelle (plein temps ou duale). C'est un peu plus le cas des élèves les plus assidus (<5% d'absences) que des élèves du groupe le plus absent ($\geq 15\%$), parmi lequel un peu plus d'élèves sortent du SGEF, redoublent ou vont dans le préqualifiant (mais ce constat repose sur des effectifs relativement faibles).

Figure 35. Orientation des élèves de 11^e LS en 2023 selon les absences et le statut de promotion en 2022



N.B. Pour chaque élève, la situation scolaire est comparée entre le 31.12.2022 et le 31.12.2023. – Il y avait 16 élèves non testés/non testées parmi les 317 élèves non promues/non promus. – En raison des arrondis, la somme des % n'est pas toujours égale à 100%.

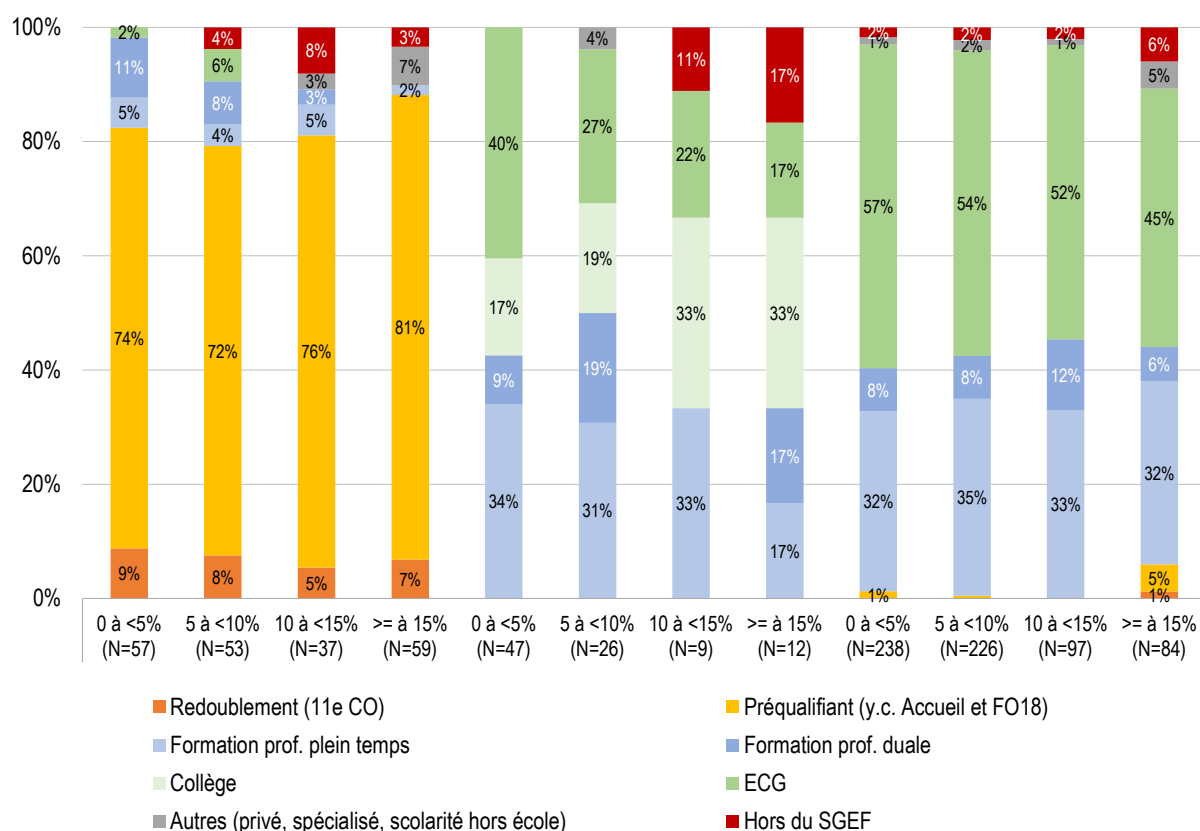
Sources : Données Memo 2022-23 ; nBDS 2022-23 et 2023-24 ; fichier Moyennes annuelles CO 2022-23.

La **Figure 36** ci-dessous présente les orientations des élèves de 11^e LC. Parmi les quelque 200 élèves non promues/non promus, la majorité était dans une filière du préqualifiant au 31 décembre de l'année suivante. Cette proportion est légèrement plus élevée parmi les élèves les plus absentes et absents (81% vs 74%). L'accès à la formation professionnelle (surtout duale) est davantage fréquent chez les élèves les moins absents, et décroît à mesure que les absences augmentent (16% dans le groupe d'absentes/absents <5% de l'année vs 2% chez les absents ≥15%). Ceci pourrait refléter un certain avantage auprès des employeurs, des élèves qui peuvent faire valoir une plus grande assiduité scolaire la dernière année du CO par rapport à d'autres élèves également non promues/non promus mais qui affichent davantage d'absences. C'est d'ailleurs un point que Kevin (âgé de 18 ans au moment de l'entretien, qui a eu plusieurs périodes d'absentéisme) a soulevé lorsqu'il a raconté sa recherche d'une place d'apprentissage : « *Parce que là les patrons, quand ils voient les absences, déscolarisation, ils m'en parlent, quoi* » (entretien rétrospectif, Kevin).

Chez les élèves promues/promus de LC, la part d'élèves qui se dirige vers la formation professionnelle est globalement identique, quelles que soient les absences. En revanche, la part d'élèves qui s'oriente vers l'ECG diminue légèrement à mesure que les absences augmentent (12% d'écart entre les élèves les plus et les moins absentes/absents). L'orientation vers le préqualifiant, vers d'autres filières et les sorties du SGEF sont proportionnellement un peu plus importantes pour les élèves les plus absentes/absents (bien que ces orientations soient minoritaires).

Les élèves bien promues/bien promus de LC ont les orientations les plus diversifiées. Cette diversité reflète les options supplémentaires auxquelles ils et elles ont accès réglementairement, en particulier l'accès au Collège. Vu les faibles effectifs dans les groupes les plus absents (9 élèves entre 10% et <15% et 12 élèves avec ≥15%), il est toutefois difficile de dégager une tendance concernant les orientations parmi ce groupe en fonction des absences.

Figure 36. Orientations en 2023 des élèves de 11^e LC selon les absences et le statut de promotion en 2022



* Les élèves « bien promues/bien promus » ont été identifiées/identifiés selon les critères suivants : promue/promu avec une moyenne générale d'au moins 5,0 et s'il ou elle a obtenu au plus une seule moyenne annuelle insuffisante, à l'exclusion du français et des mathématiques.

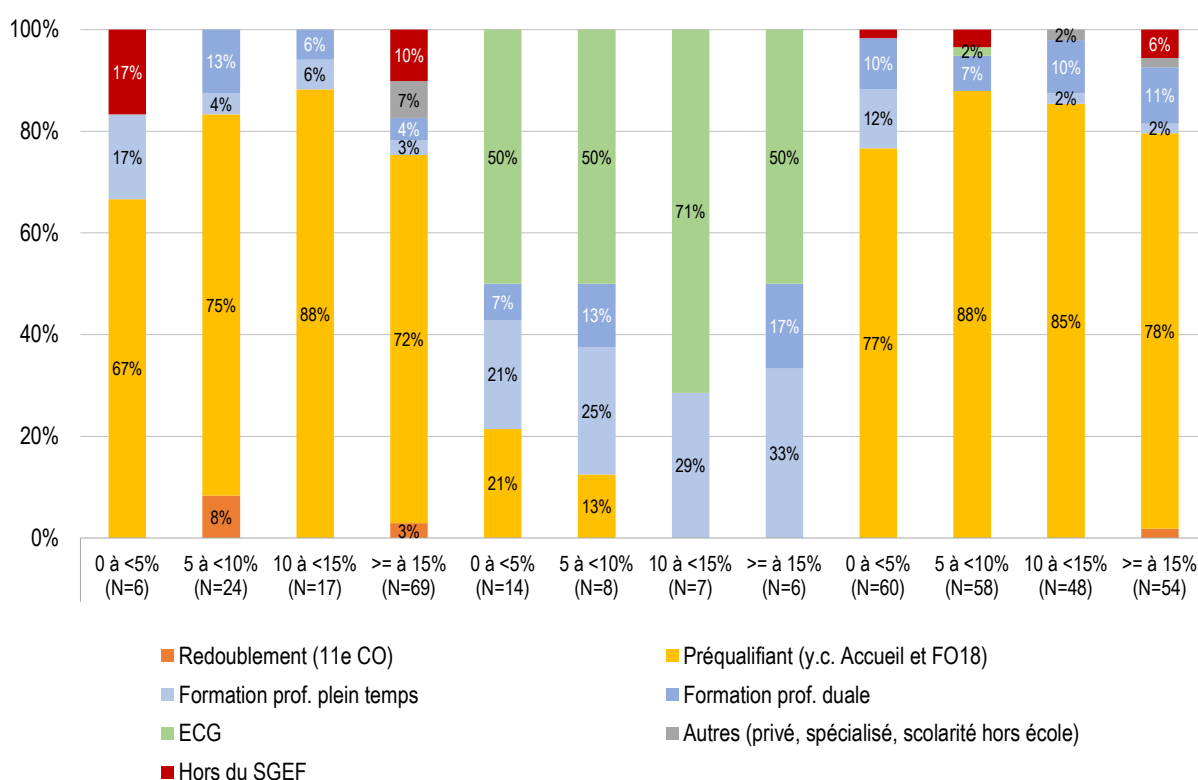
N.B. Pour chaque élève, la situation scolaire est comparée entre le 31.12.2022 et le 31.12.2023. – Il y avait 8 élèves non testées/non testés parmi les 206 élèves non promues/non promus. – En raison des arrondis, la somme des % n'est pas toujours égale à 100%.

Sources : Données Memo 2022-23 ; nBDS 2022-23 et 2023-24 ; fichier Moyennes annuelles CO 2022-23.

Enfin, en ce qui concerne l'orientation des élèves de 11^e CT, la *Figure 37* ci-dessous montre qu'indépendamment de leur statut de promotion, ces élèves s'orientent majoritairement vers le préqualifiant (environ trois quarts des élèves). Cette orientation est globalement similaire pour toutes et tous les élèves, quelles que soient leurs absences (bien que les effectifs dans certaines catégories soient parfois très faibles, ce qui impacte la robustesse des analyses). Relevons tout de même qu'il existe des nuances entre les différentes filières préqualifiantes, certaines d'entre elles n'étant par exemple pas accessibles aux élèves de CT non promus/non promues ou soumises à un concours d'entrée (p. ex. les classes de transition préparatoires au CFP Commerce et à l'ECG)⁶⁵.

En revanche, les élèves bien promues/bien promus de CT – qui représentent une petite minorité : 35 élèves sur 371 dans la filière CT en 2022-23 – s'orientent soit vers l'ECG, soit vers des formations professionnelles en école ou duales.

Figure 37. Orientations en 2023 des élèves de 11^e CT selon les absences et le statut de promotion en 2022



* Les élèves « bien promues/bien promus » ont été identifiées/identifiés selon les critères suivants : promue/promu avec une moyenne générale d'au moins 5,0 et s'il ou elle a obtenu au plus une seule moyenne annuelle insuffisante, à l'exclusion du français et des mathématiques.

N.B. Pour chaque élève, la situation scolaire est comparée entre le 31.12.2022 et le 31.12.2023. – Il y avait 14 élèves non testés/non testés parmi les 116 élèves non promues/non promus. – En raison des arrondis, la somme des % n'est pas toujours égale à 100%.

Sources : Données Memo 2022-23 ; nBDS 2022-23 et 2023-24 ; fichier Moyennes annuelles CO 2022-23.

Globalement, l'influence des absences enregistrées en 11^e année sur les orientations des élèves au secondaire II est également secondaire, puisque ces dernières sont avant tout déterminées par les filières et le statut de promotion des élèves. Toutefois, à filières et statuts de promotions égaux, trois tendances se dégagent.

- Premièrement, parmi les élèves promues/promus de LS, les choix d'orientation diffèrent légèrement : les plus absentes/absents s'orientent proportionnellement un peu plus vers l'ECG et vers un apprentissage que vers le Collège par rapport aux élèves les moins absents (bien que le Collège reste le choix le plus fréquent, 83% parmi le groupe d'absents <5% et 62% parmi les absents ≥15%).

⁶⁵ Voir le détail des conditions d'admission des élèves du CO vers l'ES II : <https://www.ge.ch/document/admission-eleves-depuis-cycle-orientation-co>.

- Deuxièmement, en cas de non-promotion, les élèves les plus assidus s'en sortent *a priori* proportionnellement un peu mieux que les autres, que ce soit en LS (notamment en s'engageant dans une filière ECG ou professionnelle plein temps) ou LC (p. ex. en trouvant un peu plus souvent un contrat d'apprentissage)⁶⁶.
- Troisièmement, les orientations sont quasiment identiques pour toutes et tous les élèves de CT, qu'ils ou elles aient été promues (à l'exception des élèves bien promues/bien promus) ou non, et quelles que soient leurs absences. Cela s'explique, en partie du moins, par les débouchés limités qui leur sont accessibles règlementairement parmi les filières plein temps au secondaire II⁶⁷. Cela rejoint également les propos d'élèves et de professionnelles et professionnels quant au manque de perspectives ressenties par certains jeunes des filières CT⁶⁸.

Encadré 16. Quelle transmission d'informations entre le secondaire I et le secondaire II concernant les élèves avec des antécédents d'absences ?

À la fin de chaque année scolaire, les directions d'établissement du secondaire I indiquent les élèves pour lesquels une attention particulière doit être portée lors de la transition vers le secondaire II, en raison de problématiques personnelles, familiales et/ou scolaires. Des appréciations concernant les absences des élèves sont également parfois indiquées par les directions d'établissement.

Dans la *Figure 38*, les données de transmission ESI-ESII (élèves de 11^e CO signalés à la fin de l'année scolaire 2022-23) et celles du fichier d'absences des élèves pour cette même année ont été croisés. Cela permet de constater que seule une partie des élèves avec des absences égales ou supérieures à 10% et 20% est signalée lors de cette transition, et que des différences existent entre filières, indiquant des formes de vigilance différentes vis-à-vis des absences des élèves lors de cette transition vers le secondaire II.

En effet, les élèves de CT sont signalés plus systématiquement que les élèves de LC et surtout de LS. Ainsi, 61% des élèves de CT avec un taux d'absences annuelles de $\geq 10\%$ (et 81% selon le taux de $\geq 20\%$) sont signalés. En revanche, en LS, seulement 16% des élèves avec des absences supérieures ou égales à 10% sont signalés dans ce fichier et seulement la moitié (54%) des absentéistes avec 20% ou plus d'absences. Parmi les élèves de LC absentes/absents 10% de l'année ou plus, seulement un quart environ (28%) sont signalés, et 58% des élèves absentes/absents 20% ou plus. Enfin, alors que la quasi-totalité des élèves de classes-ateliers est signalée, quasiment aucun de la classe d'accueil ne l'est, quelles que soient leurs absences annuelles.

Enfin, deux autres points sont encore à relever concernant ces orientations vers le secondaire II. Premièrement, le cas particulier des élèves qu'il n'a pas été possible d'évaluer en raison de leurs absences importantes et dont l'orientation se fait par défaut dans le préqualifiant : en effet, au-delà de l'impact des absences sur les notes et le statut de promotion, certaines et certains élèves ont accumulé tellement d'absences qu'ils n'ont pas suffisamment de notes pour établir une moyenne annuelle. Ils et elles entrent alors dans une catégorie intitulée « non testées/non testés », qui concernait entre 8 et 16 élèves de 11^e année selon les filières en 2022-23⁶⁹. C'est ce qui est par exemple arrivé à Soraya, qui était au CFPP au moment où nous l'avons interviewée : « *Ben bien sûr, après du coup quand tu viens pas, tes notes... ben t'as pas de notes tout court. T'es pas notée. Donc... du coup t'as pas... tu sais pas où tu veux aller, donc... on sait pas quel niveau t'as, à peu près. Donc c'est pour ça qu'ils m'ont envoyé au CFPP.* » (Entretien rétrospectif, Soraya, 15 ans).

Le deuxième point a trait aux filières de l'ESII qui accueillent les élèves qui avaient le plus d'absences au CO. Lorsque l'on considère les transitions des élèves vers l'ESII toutes filières confondues, on observe que la plus grande proportion des élèves qui étaient les plus absentes/absents ($\geq 15\%$) en 11^e se dirige vers les filières préqualifiantes (39%, soit 206 élèves en 2022-23), mais une part non négligeable se dirige également au Collège (15%, soit 77 élèves), à l'ECG (17%, soit 88 élèves), ainsi qu'en formation à plein temps (12%, soit 63 élèves). Lors d'un focus group réalisé dans un CO, cette

⁶⁶ Pour la filière CT, aucune tendance ne peut être identifiée en raison de trop faibles effectifs.

⁶⁷ <https://www.ge.ch/document/admission-eleves-depuis-cycle-orientation-co>.

⁶⁸ Ce constat peut également être mis en parallèle des résultats de l'étude de Petrucci et al. (2024) menée auprès d'élèves de 11^e à Genève, qui a mis en évidence que les élèves de CT et de LC ont, en moyenne, un niveau de motivation instrumentale plus faible que celles et ceux de LS (pp. 78-80). Ils et elles ont également moins envie d'apprendre, ainsi qu'un sentiment de compétence plus faible que les élèves de LS.

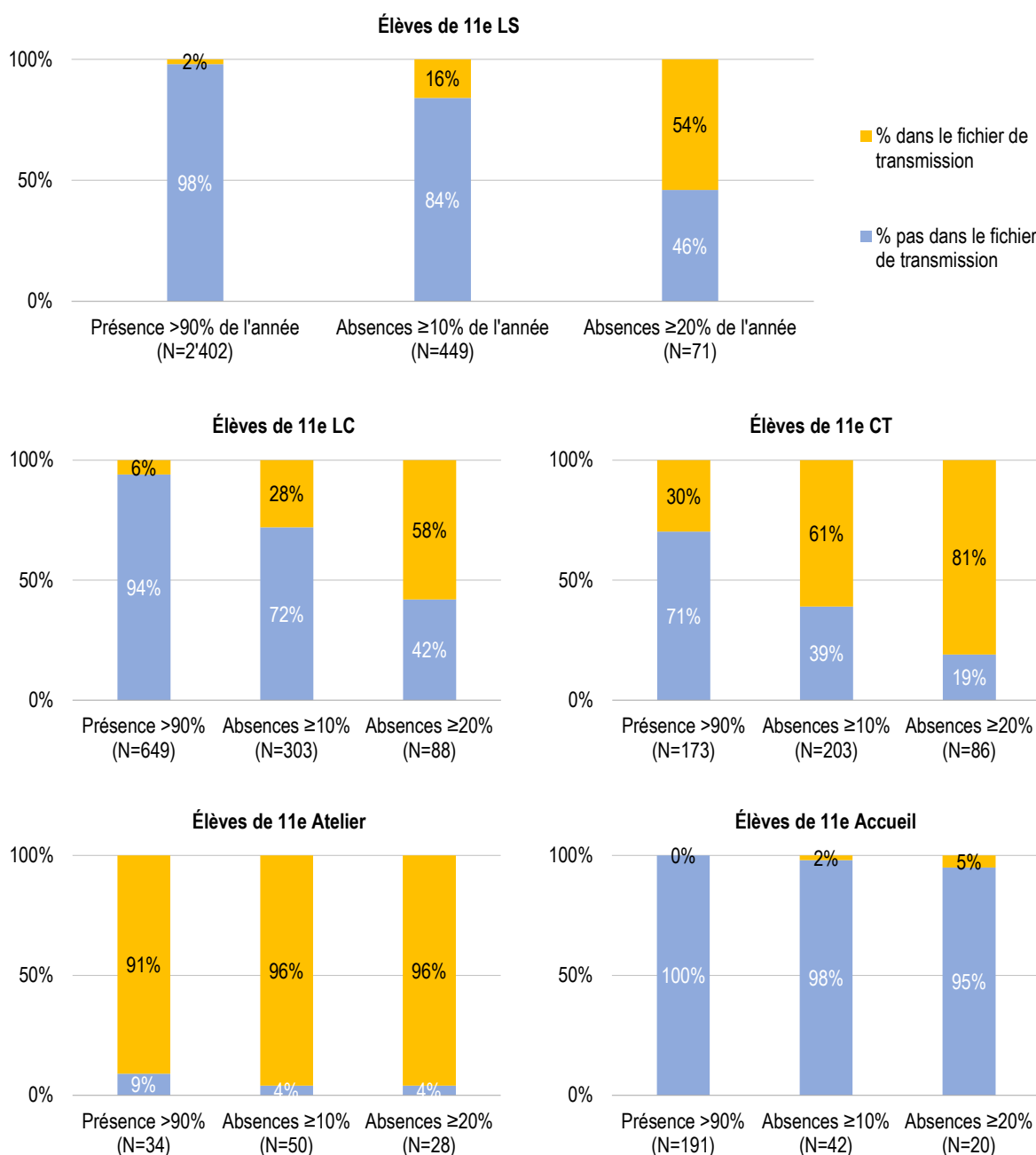
⁶⁹ Dans les analyses, ces élèves ont été attribués au groupe des « non-promues/non-promus ».

transition vers le secondaire II était évoquée par une doyenne, en se référant aux normes et tolérances face aux absences parfois très différentes à l'ESII et aux risques de décrochage pour ces élèves :

Et là elle est arrivée – elle est allée au CFP [X], mais en préparatoire. Mais quand je me suis entretenue avec la doyenne, on a été très clairs avec la situation. Là-bas, elle a 10 heures – je sais plus – il y a 10 ou 15 heures d'absences et c'est terminé, ils sont éjectés de l'école. Voilà. Donc c'est une fille qui finalement se retrouve avec rien, en fait. (*Focus group professionnel 3, doyenne*)

La transition secondaire I/secondaire II soulève en effet plusieurs questions, notamment celle de savoir si et dans quelle mesure les écoles sont informées du parcours d'absences au CO des élèves qu'elles s'approprient à accueillir, et si elles sont préparées pour remobiliser ces jeunes, et les accompagner dans leurs situations (cf. également *Encadré 16 ci-dessus*). La section suivante s'intéresse au devenir des élèves à plus long terme en fonction des absences qu'ils et elles ont connues au CO.

Figure 38. Élèves de 11^e CO dans le fichier de transmission ESI-ESII en 2022-23, selon les filières et les absences enregistrées cette même année ($\geq 10\%$ et $\geq 20\%$ d'absences annuelles)



N.B. En raison des arrondis, la somme des % n'est pas toujours égale à 100%.

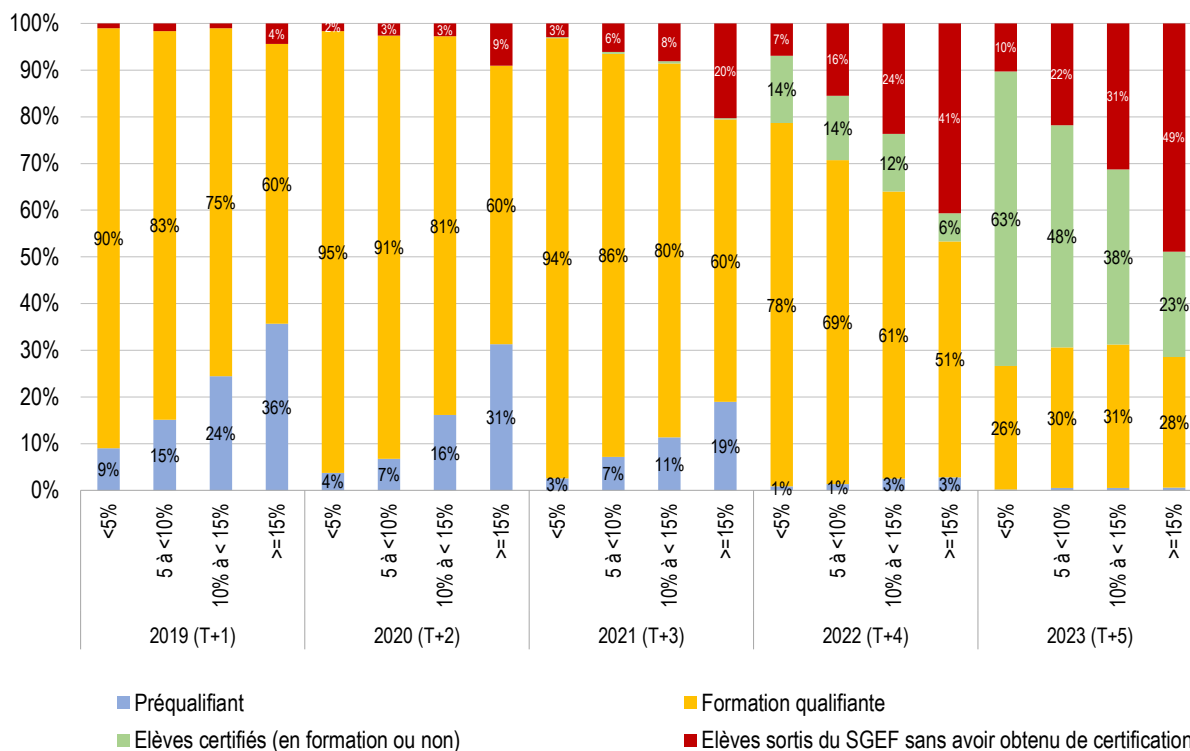
Sources : Données Memo 2022-23 ; nBDS 2022-23 ; fichier de transmission ESI-ESII 2022-23.

4.4.6 Parcours scolaires au secondaire II

À plus long terme, quels parcours les élèves du CO ont-ils et elles au secondaire II ? Cela varie-t-il en fonction des absences en dernière année du CO ?

La *Figure 39* donne un premier aperçu de l'évolution de la situation scolaire et de formation des élèves de 11^e année (en 2018-19) au cours des cinq années qui ont suivi leur sortie du CO (de 2019 à 2023, soit de T+1 à T+5). Un premier constat général montre une gradation claire en fonction du taux d'absences : plus les élèves étaient absentes/absents en dernière année du CO, plus elles et ils sont nombreux (proportionnellement) à intégrer une filière préqualifiante l'année suivante (T+1) et moins elles et ils sont nombreux à avoir obtenu une première certification cinq années plus tard (T+5). Près de deux tiers (63%) des élèves les moins absentes/absents en 11^e année (<5% d'absences annuelles) avaient obtenu un premier diplôme en 2023, alors que cela concernait seulement 23% des élèves les plus absents (>=15% d'absences). À l'inverse, ce dernier groupe était beaucoup plus nombreux à avoir quitté le SGEF sans diplôme (49% pour le groupe avec >=15% d'absences, vs 10% parmi le groupe d'absences inférieur à 5%).

Figure 39. Évolution de la situation scolaire et de formation au secondaire II (2019-2023) d'une cohorte d'élèves qui était en 11^e CO en 2018-19, selon leurs absences



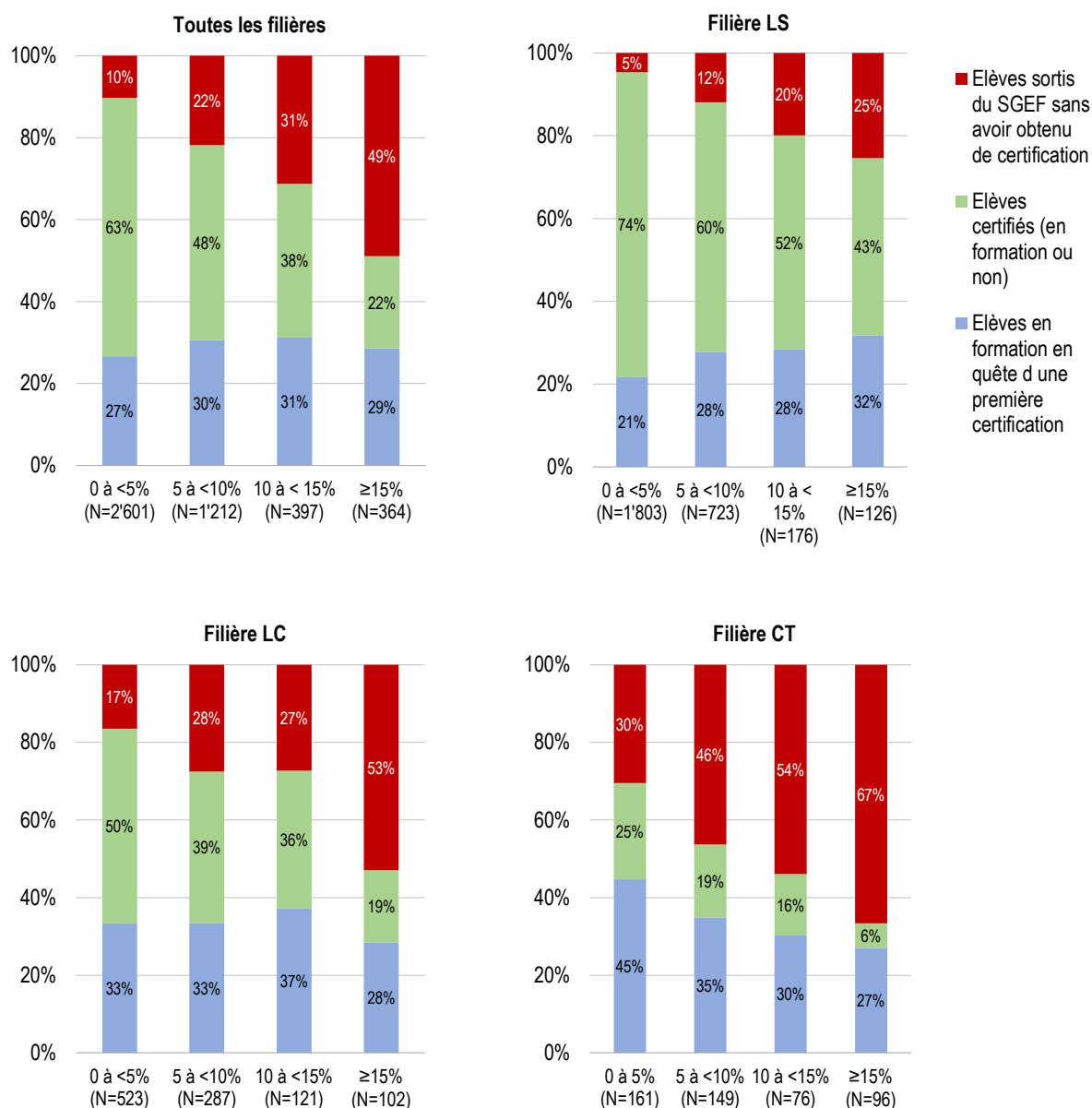
N.B. Pour chaque élève, la situation scolaire relevée est celle au 31 décembre de chaque année. – Les analyses sont réalisées sur l'ensemble des élèves qui étaient en 11^e année en 2018-19 (N=4'574). – En raison des arrondis, la somme des % n'est pas toujours égale à 100%.

Sources : Données Memo 2018-19 ; nBDS 2018-19, 2019-20, 2020-21, 2021-22, 2022-23 et 2023-24.

La section précédente a montré que les orientations des élèves au secondaire II sont largement déterminées par la filière dans laquelle elles et ils se trouvaient (ainsi que par leur statut de promotion), et dans une moindre mesure par les absences des élèves. De ce fait, les analyses suivantes sont réalisées séparément selon la filière des élèves en 11^e année. En tenant compte des filières, observe-t-on des différences à plus long terme en termes de situation scolaire et de formation selon les absences enregistrées en fin de CO ?

La *Figure 40* ci-dessous montre des différences nettes en fonction des absences : seuls 22% des élèves absents plus de 15% de l'année en 11^e CO étaient déjà diplômés cinq années plus tard, vs 63% des élèves les moins absents (<5%). Ces constats sont valables quelles que soit les filières, bien que dans des proportions variables.

Figure 40. Situation de formation des élèves en 2023 (soit cinq ans après la sortie du CO) selon les absences annuelles et la filière en 11^e année (2018-19)



N.B. Situation scolaire et de formation au 31 décembre 2023. Analyses réalisées pour toutes les filières confondues (y c. Accueil et Atelier ; N=4'574), et selon la filière dans laquelle les élèves se trouvaient en 11^e année au 31 décembre 2018 (LS : N=2'828 ; LC : N=1'033 ; CT : N=484). – En raison des arrondis, la somme des % n'est pas toujours égale à 100%.

Sources : Données Memo 2018-19 ; nBDS 2018-19 et 2023-24.

Parmi les élèves de la filière LS les moins absentes/absents (<5%), 74% étaient déjà certifiés cinq ans plus tard, alors que c'était le cas de seulement 43% des élèves les plus absentes/absents (≥15%). Dans ce dernier groupe, les élèves sont à la fois davantage susceptibles d'être sortis/sortis du SGEF sans diplôme.⁷⁰ (25%), ou d'être encore en formation (32%). Ces résultats peuvent être interprétés à l'aune de ce que la littérature a mis en évidence à propos du lien entre les absences des élèves et des parcours scolaires marqués par un risque accru redoublement et de décrochage (cf. p. ex. Attwood & Croll, 2006 ; Blaya, 2009 ; Smerillo et al., 2018).

⁷⁰ Relevons que parmi ces sorties du système, toutes ne correspondent pas nécessairement à un décrochage ; un certain nombre concernent probablement des mobilités géographiques (élèves qui sont allés se former dans un autre canton ou pays), que nous ne pouvons malheureusement pas mesurer.

Les mêmes constats sont également valables pour les élèves des filières LC et CT, en particulier le risque élevé pour les élèves du groupe le plus absent ($\geq 15\%$) d'être sorties/sortis du SGEF sans diplôme cinq ans plus tard (respectivement 53% et 67%, vs 17% et 30% pour les élèves qui étaient les plus assidues/assidus en 11^e). On relèvera également, parmi les élèves qui étaient en 11^e CT en 2018-19, que 45% des plus assidues/assidus étaient en formation cinq ans plus tard, vs 27% parmi les plus absents, et que 25% étaient certifiées/certifiés, vs seulement 6% des plus absentes/absents. Ainsi, si les absences ne jouent pas un rôle prépondérant dans l'orientation des élèves de 11^e CT lors de leur arrivée à l'ES II en raison des options limitées d'orientation auxquelles ils ont accès, elles sont associées à des trajectoires relativement distinctes à plus long terme.

Ces analyses mettent en lumière le fait qu'il existe des différences de parcours scolaires selon les pratiques absentéistes enregistrées en fin de CO. En effet, plus les élèves ont des absences importantes, plus elles et ils sont nombreux à connaître des parcours scolaires non linéaires, où l'accès à une première certification est retardé, voire compromis. Ceci est valable – bien que dans des proportions différentes – pour les élèves des filières LS, LC et CT.

L'exemple de Deborah, une élève dont le parcours scolaire (passage par le spécialisé, harcèlement et agression) et personnel (phobie, dépression et problèmes familiaux) est émaillé de nombreuses difficultés ainsi que de nombreuses absences, notamment au CO en 10^e et 11^e année, illustre bien ce type de situation. Après avoir vécu une transition compliquée au secondaire II (elle décroche après quelques mois à l'ECG) et plusieurs prises en charge thérapeutiques, elle n'a pu véritablement s'engager dans une formation qu'à l'âge de 22 ans. Lorsque nous la rencontrons pour un entretien, bien qu'elle soit contente d'avoir trouvé une place de stage et espère trouver un apprentissage prochainement, elle est bien consciente du retard pris dans son parcours de formation et souffre encore un peu de cette situation (au niveau de l'estime d'elle-même entre autres) :

Mais c'est un peu quand même difficile de me dire, pendant six ans je n'ai pas pu faire ce que je voulais. La vie a fait que voilà, j'ai dû arrêter tous mes projets de vie. Et que même... Enfin, je suis en train de faire quelque chose, mais bon, je vais avoir un CFC à 26 ans. (*Entretien rétrospectif, Deborah, 22 ans*)

Parmi les jeunes interviewés rétrospectivement sur leur parcours, plusieurs étaient dans une situation similaire de reprise tardive d'une formation, ou envisageaient un tel projet, notamment Dana (19 ans), Mira (18 ans) et Nour (20 ans, voir également *Encadré 13*). Ces quelques exemples, ainsi que les statistiques (*Fig. 40*) qui montrent qu'une proportion non négligeable de jeunes sont encore en formation en quête d'une première certification, suggèrent que l'effet des absences sur les parcours scolaires n'est pas irréversible. Toutefois, les résultats suggèrent que plus les élèves ont des absences, plus ils risquent de connaître des parcours marqués par des difficultés, conformément aux constats faits dans d'autres contextes (Attwood & Croll, 2006 ; Balfanz & Byrnes, 2012 ; Blaya, 2009 ; Kirksey, 2019 ; Smerillo et al., 2018).

4.5 Résumé du chapitre

Ce chapitre portait sur les causes, les vécus et les implications de l'absentéisme scolaire. Il en ressort que les causes de l'absentéisme sont souvent multifactorielles et parfois difficiles à identifier, ce qui peut rendre les situations complexes du point de vue de leur prise en charge. Les entretiens avec des professionnelles et professionnels, des élèves et des parents ont permis d'identifier quatre types de causes de l'absentéisme (individuelles, scolaires, familiales et sociétales), qui rejoignent largement celles identifiées dans la littérature scientifique.

Au niveau individuel, elles se déclinent d'une part autour des problèmes de santé (physique, psychique ou comportements à risque et dépendances) des élèves, et d'autre part en lien avec un rapport à l'école compliqué, en raison de difficultés scolaires ou de comportement, d'un manque de motivation et/ou encore d'une perte de sens. Au niveau scolaire, trois dimensions pouvant générer de l'absentéisme ressortent : le contexte institutionnel (notamment les normes et la pression scolaire ainsi que l'organisation en filières au CO), les relations des élèves avec les adultes de l'école et avec leurs pairs (notamment l'intimidation et le harcèlement), et les transitions scolaires qui représentent des moments fragilisants pour les élèves. Parmi les causes familiales, on distingue : un environnement conflictuel ou maltraitant ; un cadre éducatif inadéquat (trop permissif, trop strict, surprotecteur ou encore qui met trop de pression sur l'élève) ; des parents avec des problèmes de santé (physique ou mentale) ; ou un milieu socio-culturel et économique à risque pour la fréquentation scolaire. Enfin, les causes sociétales

(notamment la pandémie, un contexte anxiogène, ou encore les écrans et les réseaux sociaux) sont à comprendre comme des facteurs pouvant aggraver certaines pratiques ou causes de l'absentéisme.

Dans chaque situation, ces causes ou facteurs de risque s'articulent de façon unique et parfois évoluent dans le temps, participant au maintien ou à l'amplification des absences des élèves. L'absentéisme est donc un processus par lequel les élèves se désaffilient progressivement de l'école ; un processus dans lequel l'école a toutefois un pouvoir d'agir et une responsabilité.

Les pratiques absentéistes des élèves sont très variées ; elles vont même parfois à l'encontre de représentations sociales de l'absentéisme : seuls chez eux, dans l'espace public seuls ou en groupe, ou encore aux abords ou dans l'école pour entretenir une sociabilité. Les vécus, souvent ambivalents, sont également très différents d'un élève à l'autre ; ils peuvent aller d'un sentiment d'isolement à l'expérimentation d'une liberté.

Les implications de l'absentéisme au niveau de l'élève et de sa scolarité sont analysées de différentes façons. Premièrement, les parcours d'absences sont étudiés à travers l'évolution des absences au CO d'une cohorte d'élèves ayant débuté le CO en 2020-21. Ces analyses montrent, d'une part, une tendance à l'augmentation à mesure que les élèves progressent dans les années de scolarité : par exemple, 3% des élèves de 9^e année avaient 15% d'absences annuelles ou plus, alors qu'ils et elles étaient 8% en 10^e année, et 11% en 11^e année. Ceci invite à une vigilance institutionnelle tout au long du parcours, même auprès d'élèves sans antécédents d'absentéisme. D'autre part, on constate que l'absentéisme a tendance à s'installer dans la durée : 42% des élèves qui avaient au moins 15% d'absences en 9^e année sont restés dans cette même catégorie d'absences trois années de suite, ce qui représente une cinquantaine d'élèves qui ont cumulé des lacunes scolaires tout au long du CO. De par sa persistance dans le temps, l'absentéisme représente un risque pour l'intégration scolaire des élèves.

Deuxièmement, bien que thématisé de façon plus marginale, l'impact des absences des élèves au niveau du groupe-classe et du corps enseignant est également abordé. Les entretiens individuels et collectifs suggèrent que la dynamique de la classe est parfois modifiée par les absences des élèves : dans le cas d'élèves perturbatrices ou perturbateurs, cela peut être un soulagement, mais cela peut également affecter négativement la motivation des élèves et du corps enseignant. Le travail enseignant semble lui aussi impacté par l'absentéisme, notamment du point de vue du sentiment d'efficacité.

Troisièmement, les analyses montrent un lien significatif entre les absences et les résultats scolaires des élèves (mesurés par le biais de la moyenne générale obtenue à l'issue de l'année scolaire). Les résultats indiquent une corrélation négative : plus les absences au cours de l'année scolaire sont élevées, moins la moyenne générale à l'issue de cette même année est bonne. Ceci est vrai pour toutes les filières, bien que la corrélation soit un peu plus marquée pour les élèves de CT, par rapport à celles et ceux de LC et LS. Ce résultat confirme la théorie selon laquelle plus les élèves manquent des opportunités d'apprentissage, moins leurs résultats scolaires sont bons, et s'inscrit dans un large corpus de recherches qui vont dans la même direction. L'impact de l'absentéisme est également visible sur le statut de promotion des élèves : plus les élèves ont des absences, plus leur risque de non-promotion augmente. Les résultats de régressions logistiques montrent que dès 10% d'absences annuelles, le risque de non-promotion augmente significativement pour toutes et tous les élèves, quelle que soit l'année (9^e, 10^e ou 11^e) ou la filière (R3/LS, R2/LC ou R1/CT) dans laquelle ils et elles se trouvent.

Quatrièmement, du point de vue des orientations des élèves, les analyses montrent que celles-ci sont impactées de façon secondaire puisqu'elles sont avant tout déterminées par les filières et les statuts de promotions. Au sein du CO et quelle que soit la filière dans laquelle les élèves se trouvent, on observe la tendance suivante : l'assiduité scolaire serait synonyme de trajectoires plus favorables par rapport aux élèves qui ont plus d'absences (p. ex. le maintien dans la filière après avoir connu un changement ascendant, ou la réintégration dans la filière en cours d'année après avoir connu un changement descendant). Dans la transition vers le secondaire II, trois tendances se dégagent : premièrement, les élèves de LS les plus absentéistes s'orientent proportionnellement un peu plus vers l'ECG et vers une formation professionnelle et un peu moins vers le Collège (61% vs 83% des élèves les plus assidues/assidus). Ceci s'explique peut-être par une anticipation des exigences de la formation gymnasiale et/ou par le souhait de suivre une formation plus professionnalisante. Deuxièmement, en cas de non-promotion, les élèves les plus assidues/assidus s'en sortent un peu mieux dans cette transition que les plus absentes/absents. Troisièmement, les absences ne jouent quasiment aucun rôle dans les orientations des élèves de CT. Qu'elles et ils soient assidus ou non, et promus ou non, environ les trois quarts vont dans une filière préqualifiante (à l'exception des élèves bien promus, très minoritaires, qui accèdent à l'ECG ou à une formation professionnelle). Un point d'attention concerne

les filières vers lesquelles les élèves de 11^e CO avec beaucoup d'absences (plus de 15% de l'année scolaire) s'orientent : il ne s'agit pas uniquement des filières préqualifiantes (39% d'entre elles et eux en 2022-23, soit 206 élèves), mais également de l'ECG (17%, soit 88 élèves), du Collège (15%, soit 77 élèves) et des filières de formation plein temps (12% soit 63 élèves). Or la transmission d'informations concernant ces élèves à l'ESII est partielle puisqu'elle est ciblée principalement sur les élèves des classes CT et atelier.

Cinquièmement, le devenir scolaire des élèves à un horizon temporel plus lointain (cinq années après la sortie du CO) est analysé à l'aune de leurs pratiques absentéistes en 11^e année. Des analyses réalisées sur une cohorte d'élèves de 11^e année en 2018-19 montrent des différences de parcours scolaires : plus les élèves avaient des absences importantes en fin de CO, plus elles et ils sont nombreux à connaître des parcours scolaires non linéaires, où l'accès à une première certification est retardée, voire compromise. Ceci est valable – bien que dans des proportions très différentes – pour les élèves des filières LS, LC et CT. Cinq années après leur sortie du CO, seulement 43% des élèves de LS absentes/absents plus de 15% de l'année étaient certifiés en 2023-24, contre 74% parmi les élèves qui étaient assidues/assidus. Ces proportions étaient de 19% vs 50% respectivement parmi les élèves de LC, et de 6% vs 25% parmi les élèves de CT.

Dans le prochain chapitre, nous analysons les réponses apportées par l'école à l'absentéisme scolaire.

5. Les réponses apportées par l'école

Points essentiels à retenir :

- Les réponses apportées par l'école à l'absentéisme sont globalement en phase avec les quatre principaux types de réponses mises en évidence par la littérature scientifique : des mesures structurelles, centrées sur une population d'élèves à risque, adressées aux familles, et visant la mise en place de partenariats avec des structures externes au monde scolaire.
- La prise en charge de l'absentéisme mobilise principalement les équipes décanales et MPS. Le travail collaboratif à construire entre professionnels et professionnelles ainsi qu'avec l'élève et sa famille peut être source de tensions.
- Les pratiques d'intervention mises en œuvre par les établissements sont hétérogènes. Cependant, les réponses proposées sont principalement individualisées, l'absentéisme étant considéré par de nombreux professionnels et professionnelles sous l'angle de l'individu. Plus rares sont les réponses de type collectif.
- Les établissements mobilisent également d'autres registres de mesures (signalement au SSE et au SPMi, demande d'accès à des dispositifs externes, transfert d'établissement, notamment), mais de façon différentes en fonction des directions.
- Du point de vue des professionnels et professionnelles interrogées, les réponses de l'école sont perçues comme limitées en ressources matérielles et humaines, et elles dépendent aussi des collaborations entre différents acteurs et actrices. Malgré le sentiment d'impuissance exprimé, les récits ouvrent des pistes de réflexion, basées sur leur expérience et leur inventivité. Ils montrent aussi que l'école peut être un facteur protecteur contre l'absentéisme.

Face aux situations d'absentéisme, comment l'école répond-elle ? Quelles sont les actions proposées, pouvant relever de la prévention, du repérage et de la prise en charge ? Comment ces actions sont-elles concrètement mises en œuvre dans les établissements scolaires genevois, impliquant un travail de coopération (voire de collaboration étroite) avec toute une série d'acteurs et actrices dont l'élève et sa famille ?

Ce chapitre propose, dans un premier temps, un tour d'horizon des mesures identifiées dans la littérature scientifique, en soulignant leurs apports, mais également leurs limites (section 5.1). Il s'attache ensuite à décrire la façon dont l'école (ré)agit face aux situations d'absentéisme. Répondre à ces situations s'opère au travers d'un travail, parfois de longue haleine, entre professionnels et professionnelles, ainsi qu'avec l'élève et sa famille (section 5.2). De ce travail découlent des interventions avant tout individualisées (adressées à l'élève absent, voire à sa famille), mais parfois aussi des réponses collectives (au niveau de la classe p. ex.). Alors que les écoles genevoises œuvrent dans le respect du cadre réglementaire, ce dernier s'avère insuffisant pour orienter et encadrer l'ensemble des actions concernant les situations d'absentéisme. Les réponses de l'école s'effectuent dès lors très largement à l'échelle locale, dans les établissements concernés. La section suivante montre que bien qu'il y ait des tendances communes, les pratiques d'intervention divergent. En outre, le sentiment d'impuissance souvent exprimé par les professionnels et professionnelles rencontrées donne à voir un champ d'action limité pour l'école, et des réponses paraissant parfois fragmentaires et/ou insuffisantes. Il existe pourtant un réel pouvoir d'agir institutionnel pour prévenir les situations d'absentéisme, les repérer et leur apporter des réponses pédagogiques et éducatives (section 5.3).

5.1 Revue de la littérature

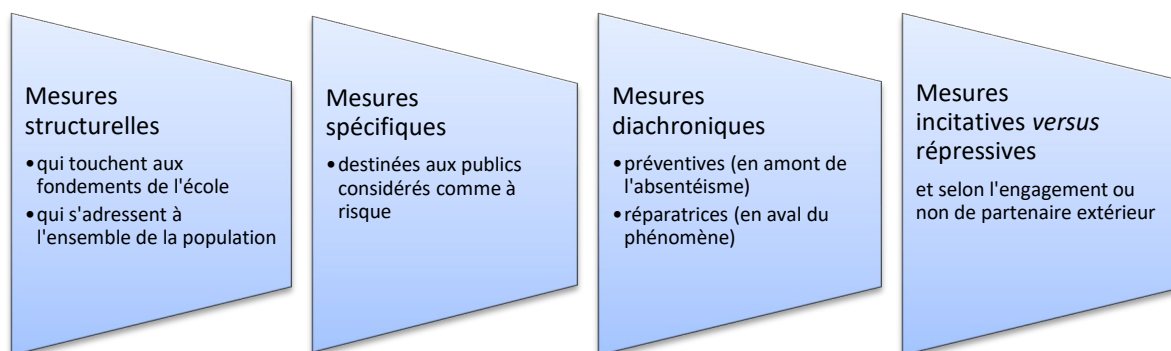
L'examen de la revue de la littérature scientifique internationale donne à voir l'existence d'une quantité importante de mesures – déclinées en différents programmes – visant à lutter contre l'absentéisme, et plus largement, contre le décrochage scolaire. Souvent présentés de manière liée, absentéisme et décrochage scolaire sont considérés successivement comme cause et conséquence (Canivet et al., 2006), ou encore, le premier – l'absentéisme – comme une étape du processus du second – le décrochage (Bernard, 2017). C'est pourquoi les différentes mesures présentées ci-après concernent à

la fois le phénomène de l'absentéisme, mais aussi celui du décrochage. En outre, la multiplicité des mesures et prescriptions au sein des politiques éducatives s'explique également par la mise à l'agenda politique du phénomène il y a une vingtaine d'années ; la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire étant devenu un défi majeur des systèmes éducatifs de nombreux pays, dont la Suisse.

5.1.1 Des programmes d'intervention multiples et variés

Les mesures visant à lutter contre le décrochage peuvent prendre plusieurs formes, et sont classées de différentes manières (Fig. 41) : selon leur caractère structurel/universel (touchant aux fondements de l'école et s'adressant à l'ensemble de la population) ou selon leur caractère spécifique (destinées aux publics considérés comme à risque), selon le moment de l'intervention (action préventive ou réparatrice) (Bernard, 2011 ; Tyler & Lofstrom, 2009), que d'autres auteurs qualifient aussi d'angle diachronique (en amont ou en aval du phénomène) (Colombo, 2010). Enfin, relevons également l'étude de Blaya (2010) qui caractérise les programmes de traitement du décrochage selon leur caractère incitatif ou répressif, et selon l'engagement ou non de partenaire extérieur dans sa mise en œuvre.

Figure 41. Exemple de classification des mesures d'intervention



Cette classification des approches ou des mesures préconisées dans les politiques de prévention et de lutte contre le décrochage se retrouve également dans le contexte nord-américain. Ainsi aux États-Unis, Rumberger (1995) identifie trois types d'approches : celles ciblées sur des populations d'élèves spécifiques et déterminées comme à risque, celles proposant des alternatives à l'enseignement traditionnel (notamment à travers des *Charter Schools*, soit des écoles dont la « charte » leur fait bénéficier d'une organisation très souple en échange d'une responsabilité de résultats), et celles systémiques reposant sur des réformes du système scolaire (p. ex. rallongement de la durée obligatoire de la scolarité, changement des conditions d'obtention des diplômes). Le rapport de la Commission européenne (Kritikos & Ching, 2005) recommande trois principaux types de mesures pour lutter contre le décrochage scolaire : des mesures générales (p. ex. relèvement de l'âge de la scolarité obligatoire, promotion de l'éducation préscolaire, augmentation de la perméabilité entre les parcours scolaires), des mesures compensatrices et préventives au sein des cursus scolaires (p. ex. individualisation des parcours, orientation active, développement de l'éducation spécialisée et du soutien scolaire), et des mesures complémentaires à l'instruction (p. ex. développement de la formation professionnelle et de l'apprentissage) (Cassen & Kingdom, 2007 ; Colombo, 2010 ; A. Sinclair, 2007). Aux États-Unis, Tyler & Lofstrom (2009) distinguent en outre des mesures qui promeuvent la mise en place d'un monitorat et d'aides pour les élèves à risque de décrochage, des réformes curriculaires renforçant les compétences de base en mathématiques et en littératie, associées à une meilleure orientation professionnelle, ainsi qu'à une prise en compte des problèmes extrascolaires des élèves concernés, venant entraver le déroulement de leurs études. D'autres recommandations sont également préconisées, comme des mesures visant à lutter contre la ségrégation scolaire, la redéfinition des critères de réussite à l'école, le soutien aux familles et aux communautés, ainsi que la scolarisation précoce (Rumberger, 1995).

On le voit, à la multiplicité des mesures et programmes de lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire s'ajoute également leur variété (cf. p. ex. *Encadré 17* sur les programmes d'intervention à l'échelle des écoles). Cependant, dans leur revue de la littérature, Bruno et al. (2015) relèvent des lignes directrices récurrentes qui s'en dégagent, en termes d'objectifs et de catégories d'actions. Ces

programmes visent en effet en grande partie l'amélioration des performances scolaires (Prevatt & Kelly, 2003) – les faibles résultats scolaires étant considéré comme le facteur de risque le plus prédictif du décrochage (Battin-Pearson et al., 2000 ; Fortin et al., 2013 ; O'Connell & Sheikh, 2009), le développement du tutorat et des relations d'aide, le développement des compétences psycho-sociales, ainsi que la formation des enseignants à la gestion des comportements problématiques des élèves.

Plus précisément, concernant les programmes relatifs à la prévention de l'absentéisme, Sutphen, Ford & Flaherty (2010) différencient globalement quatre types de mesures :

1. des mesures qui concernent la réorganisation des établissements (p. ex. mise en place de petites unités, ouverture sur le monde professionnel, cours supplémentaires pour les élèves en difficulté, programmes adaptés pour les élèves absentsistes) ;
2. des mesures ciblant les élèves individuellement (p. ex. punitions, récompenses) ;
3. des mesures s'adressant aux familles ;
4. des mesures mettant en œuvre des partenariats avec d'autres structures (p. ex. professionnels et professionnelles du travail social, de la santé, de la justice).

Enfin, certains programmes d'intervention s'appuient sur l'augmentation de l'offre d'activités parascolaires (St-Pierre et al., 2012). Ils ambitionnent de développer, chez l'élève, d'autres intérêts que ceux scolaires, ainsi que des relations harmonieuses avec les adultes et les pairs au sein de l'établissement. L'ensemble de ces mesures préconisées, outre leur quantité et leur diversité, montre également qu'il n'existe pas de vision consensuelle et globale concernant les politiques de prévention de l'absentéisme et du décrochage scolaire.

Encadré 17. Focus sur les programmes à l'échelle des écoles : quels avantages et inconvénients ?

Dans sa large recension d'enquêtes relatives aux programmes de prévention de l'absentéisme, Ekstrand (2015) met en exergue les éléments qui ont fonctionné et ceux qui ont entravé l'implémentation de programmes d'intervention visant à lutter contre l'absentéisme au sein des écoles.

Certains programmes mis en œuvre par le passé ont montré un effet appelé « Hawthorne »⁷¹. L'évaluation du programme *Early Truancy Intervention* (ETI) a, par exemple, montré qu'il y avait un impact positif des mesures déployées à court terme, mais à l'issue du programme, le taux de fréquentation scolaire était revenu à son niveau initial (Lawrence et al., 2011). À ce constat s'ajoute celui qu'aucun programme ne semble plus bénéfique qu'un autre (Maynard et al., 2012). Malgré l'existence de programmes complets englobant des résultats à la fois aux niveaux micro et macro (Koffman et al., 2009), il apparaît que ce sont davantage des facteurs isolés, plutôt que des programmes dans leur ensemble, qui influent de manière notable sur l'absentéisme scolaire. Ainsi, un programme de mentorat peut être efficace, mais d'autres types de mesures (extrascolaires, un enseignement élargi, des « opportunités » extra-éducatives) le sont tout autant (Tyre et al., 2011).

D'autres programmes centrés sur l'assiduité scolaire des élèves ont montré des effets positifs (Hallam et al., 2007). Leur succès repose sur des mesures répondant aux besoins des jeunes en termes de motivation, de communication, de confiance en soi et de compétences sociales. En particulier, ces programmes visent à : 1) renforcer l'estime de soi des élèves et les relations avec les adultes ; 2) impliquer le personnel de direction et les parents, ainsi qu'à rendre les élèves responsables de leurs propres actes. Bradshaw (2008) souligne d'autres éléments encore favorisant la réussite de programmes de prévention et de mentorat : en particulier, le *Check and Connect Intervention* pour son programme de prévention axé sur le développement des « compétences de base » telles que la capacité de prendre des décisions (autonomie, auto-détermination), la maîtrise de soi et les compétences sociales. Le *Positive Behavioural Intervention and Support* (PBIS) est également mis en avant : ce programme favorise la capacité de décision, la maîtrise de soi et les relations entre les élèves et les adultes de l'école. L'organisation et le climat scolaire sont considérés comme des éléments à soigner, ayant pour effet de meilleurs résultats d'apprentissage chez les élèves et une diminution du taux d'absentéisme. Dans ce sens également, Ekstrand (2015) relève trois dimensions qui impactent principalement l'engagement des élèves à l'école : 1) le sentiment de réussite scolaire (généré par l'acquisition/renforcement des compétences de base), 2) les opportunités de liens noués avec les adultes de l'école, 3) un climat scolaire perçu/jugé harmonieux par les élèves.

>>>

⁷¹ En psychologie, l'effet Hawthorne décrit la situation dans laquelle les résultats d'une expérience ne sont pas dus aux facteurs expérimentaux, mais au fait que la population d'enquête a conscience de participer à une expérience dans laquelle elle est testée, ce qui se traduit généralement par une plus grande motivation.

>>> En outre, les programmes de prévention, visant le maintien des élèves à l'école plutôt que de les y ramener (cf. programmes de remédiation), semblent plus prometteurs, particulièrement ceux préconisant l'intervention auprès de publics très jeunes (Franklin & Streeter, 1995 ; Rumberger, 1995 ; Temple et al., 2000). D'autres études (Christenson & Thurlow, 2004) identifient quatre dimensions des programmes ayant un effet favorable pour lutter contre le décrochage des élèves : 1) des groupes à effectif réduit (sur ce point, nos données empiriques ne concordent pas, cf. points 3.5.5 et 4.2.2) ; 2) un suivi intensif ; 3) et personnalisé (en se concentrant sur les progrès des élèves vers les normes éducatives tout au long de l'année scolaire) ; 4) ainsi qu'une association avec les familles et les actrices et acteurs de la communauté éducative. L'efficacité des programmes est également mise en évidence lorsque ces derniers sont axés sur la relation enseignant-élève pour les publics à risque (Davis & Dupper, 2004). Sur le plan institutionnel, d'autres recherches encore insistent sur la nécessité de programmes multidimensionnels et flexibles, afin de pouvoir les adapter aux contraintes organisationnelles locales (Fortin et al., 2013). Enfin, les actions structurelles seraient davantage prometteuses que celles spécifiques : pour lutter efficacement contre le décrochage scolaire, cela nécessite une réorganisation de l'école sous une forme moins compétitive et plus intégratrice (Bernard, 2015, 2017).

À l'inverse, Levy (2008) pointe des programmes estimés comme inefficaces, notamment parce que ces derniers visent des situations d'absentéisme graves avant tout. Levy alarme sur le fait que l'absentéisme dit « occasionnel » est un phénomène euphémisé dans les politiques publiques (du fait des absences excusées de ce groupe d'élèves concernés). Les chiffres qui existent, provenant des statistiques officielles sur l'absentéisme scolaire, seraient selon lui ainsi inexacts. Selon cet auteur, à l'école, le personnel enseignant serait soulagé lorsque ces élèves perturbateurs sont absents. Les raisons de leur non-assiduité scolaire sont multiples et rejoignent celles évoquées dans d'autres recherches (cf. chapitre 4) : manquer des cours pour travailler (travail scolaire et/ou emploi pour venir en aide à l'économie domestique), s'occuper de la fratrie ou d'autres membres de la famille, etc. Réintégrer ces élèves dans une école qu'ils ou elles évitent ou ont fui est voué à l'échec. Enfin, l'école et les communautés éducatives auraient leur part de responsabilité dans l'absentéisme. L'école doit agir autrement, proposer des mesures alternatives. Elle doit changer de paradigme (Levy, 2008).

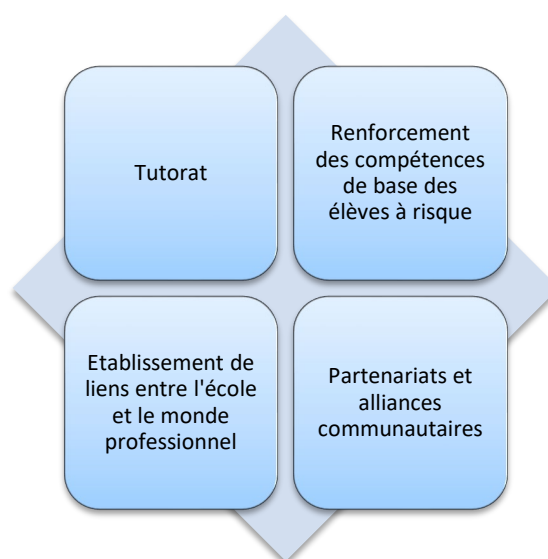
Des programmes d'intervention multidimensionnels

Le phénomène de l'absentéisme, comme le décrochage, étant considéré par la recherche comme un processus multifactoriel et combinatoire (Millet & Thin, 2003), d'autres travaux scientifiques recommandent des programmes d'intervention de type multidimensionnel. En d'autres termes, en s'appuyant sur les caractéristiques susmentionnées (cf. supra : Blaya, 2010 ; Blaya & Fortin, 2011), et considérant la vie des jeunes dans une vision globale (prendre en compte toutes les dimensions de la vie de l'élève) (Prevatt & Kelly, 2003), ces programmes ont été conçus afin de répondre aux facteurs de risque du décrochage scolaire les plus fréquemment identifiés, et visent à agir sur les contextes individuel, scolaire et familial des élèves concernés. Myint-U, O'Donnel & Phillips (2012) ont par exemple examiné 129 programmes mis en œuvre dans les États du Nord des États-Unis. Il en ressort que la collaboration à l'intérieur des communautés éducatives représente la stratégie dominante (60 programmes), l'amélioration des compétences scolaires constitue l'objectif le plus répandu (88 programmes), et les élèves en difficulté scolaire forment la population cible majoritaire (88 programmes, contre 33 programmes destinés à l'ensemble de la population scolaire). Enfin, le corps enseignant, ainsi que les conseillères sociales et conseillers sociaux (62 programmes) sont les personnels les plus impliqués dans les réponses apportées, suivis par les coordonnateurs et coordinatrices de programmes et les responsables d'établissements. En somme, les dimensions principalement citées portent sur les liens relationnels, les compétences sociales ainsi que sur une population vulnérable scolairement.

Les orientations préconisées dans les programmes d'intervention

L'analyse de programmes de prévention du décrochage en Amérique du Nord et en Europe met en exergue principalement quatre types d'orientations relatives aux actions à mener auprès des élèves (Fig. 42).

Figure 42. Principales orientations des mesures d'intervention



La première orientation concerne le tutorat. Aux États-Unis, le programme *Check and Connect* (M.F. Sinclair et al., 2003) – qui a inspiré d'autres mesures au Québec et en France – cible principalement le suivi de chaque élève par un moniteur ou une monitrice, en charge de rencontrer le jeune ou la jeune régulièrement, de suivre ses progrès, de l'aider à identifier des « indicateurs de progrès » et à résoudre ses problèmes d'ordre relationnel dans une perspective de « renforcement positif » (cité par Bruno et al., 2015, p. 93). Dans le contexte français, la structure Collège-lycée élitair pour tous (C.L.E.P.T.)⁷², inaugurée dans les années 2000 et inspirée de la pédagogie coopérative, accompagne des jeunes filles et garçons mineurs et majeurs vers un retour en scolarité après une période de déscolarisation. Cette structure propose un tutorat, des cursus individualisés ainsi que l'usage de méthodes dites « alternatives » (p. ex. co-animation d'ateliers culturels et éducatifs) afin que les élèves puissent (re)trouver du sens à leurs apprentissages et en (re)devenir pleinement les acteurs et actrices. Le projet des jeunes est construit en collaboration avec leurs familles ; la charge horaire comprend 24 heures de cours hebdomadaires, dont 12 heures consacrées au tutorat (Blaya, 2010 ; Bloch & Gerde, 2004).

Les programmes de mentorat font également partie des recommandations suggérées et mises en exergue dans la revue de la littérature proposée par Ekstrand (2015). L'auteure a examiné les résultats et recommandations de plus de 150 enquêtes internationales traitant de la prévention des absences dites « non autorisées » et de la fréquentation scolaire. Les programmes de mentorat, qui associent les élèves et leurs familles, semblent ainsi faire la différence. Certains de ces programmes, ciblés sur des élèves à risque, proposent par exemple des interventions précoces, des conseils, du tutorat, ainsi qu'une participation étroite avec le tribunal pour enfants (p. ex. le programme états-uniens *Truancy Intervention Project*). D'autres programmes aux États-Unis (p. ex. *School-Wide Positive Behavioral Interventions and Support*) ont montré de meilleurs résultats d'apprentissage des élèves absenteïstes en mathématiques, mais aussi en lecture et en assiduité scolaire (Reglin, 1997). D'autres programmes de mentorat encore ambitionnent de réduire l'absentéisme scolaire et de promouvoir la santé. C'est le cas du programme européen *Working in Europe to Stop Truancy among Youth*, implémenté dans six pays. Ce dernier met en œuvre et évalue des mesures visant à identifier les élèves à risque, ainsi qu'à sensibiliser les élèves, les enseignants et les parents, et à relier le programme à un travail de prévention en matière de santé (Carli et al., 2013). Enfin, des programmes offrent un service d'évaluation et un service social aux écoles, à l'instar du programme états-uniens *Truancy Assessment and Service Center* (Rhodes et al., 2010). D'autres encore fournissent des services de mentorat électronique (dans le cas de régions scolaires isolées aux États-Unis) centrés sur les élèves à risque d'abandon scolaire. Ces programmes, gérés par le département du travail social du district scolaire, promeuvent le soutien par les pairs, les compétences sociales, l'autodétermination et les compétences en leadership (Cash, 2011). Au final, les principaux facteurs de réussite de ces différents programmes de mentorat sont les suivants :

⁷² Pour plus de précisions, voir : [Présentation du C.L.E.P.T. - Le C.L.E.P.T. \(collège lycée élitair pour tous\) - Lycée Emmanuel Mounier - CLEPT.](#)

- Le mentor est souvent un enseignant ou une enseignante, ou encore un autre membre du personnel de l'école. Mais les élèves peuvent également devenir des agents et agentes de changement efficaces qui font le lien entre l'école, les parents et les élèves (Matson & Matson, 1992).
- Les « récompenses » aux élèves pour leur excellente assiduité, les informations fournies aux parents sur les attentes de l'école et la formation des enseignants constituent trois autres facteurs de réussite importants (M. Sinclair et al., 2005). D'autres facteurs ont également souligné des effets favorables pour lutter contre l'absentéisme scolaire dans ces programmes de mentorat. Ils concernent l'introspection, les attitudes, les résultats scolaires et la communication (Sherman, 2012).

Renforcer les compétences de base de l'élève à risque de décrochage constitue la deuxième orientation. Destiné aux jeunes enfants des quartiers socialement défavorisés, le *Chicago Child-Parent Center and Expansion Program* (Temple et al., 2000) se centre sur des enseignements de renforcement relatifs à la maîtrise de la langue ainsi que sur des actions incitant les familles à les faire participer à la vie de l'école. D'autres programmes aux États-Unis comprennent également une dimension formative des enseignants, axée sur l'amélioration des performances des élèves (Prevatt & Kelly, 2003).

D'autres programmes encore se sont dirigés sur une troisième orientation, celle de l'établissement de liens entre l'école et le monde extérieur, notamment le milieu professionnel. C'est le cas du programme *Career Academies*, en partenariat avec le monde du travail et l'université, dans lequel des élèves à risque (regroupés en « petite communauté scolaire » incluse dans un établissement) travaillent autour d'une thématique professionnelle (Kemple & Snipes, 2000, cité par Bruno et al. 2015, p. 93).

Enfin, une quatrième orientation des programmes réside à promouvoir les partenariats et les alliances communautaires. En premier lieu, la collaboration avec les familles apparaît comme incontournable dans la réussite de ces programmes de prévention du décrochage scolaire (Christenson & Thurlow, 2004 ; Murray, 2009). D'autres collaborations et partenariats sont également soulignés : l'association, à ces programmes, des professionnels et professionnelles du travail social, de santé, de justice et des milieux associatifs. À titre d'exemple, le Service d'accrochage scolaire (SAS), en Belgique, a travaillé étroitement avec des organismes sociaux – le Centre public d'action sociale et le Service d'aide à la jeunesse – afin de répondre aux problématiques de précarité financière rencontrées par certaines familles et leur offrir une aide psychosociale (Blaya et al., 2011). Des auteurs comme Geay (2003) pointent cependant certaines difficultés. Ce type de partenariats posent parfois problème lors de leur mise en œuvre car les perceptions du décrochage et les logiques d'action qui les sous-tendent peuvent s'avérer différentes, voire divergentes. En conséquence, cela donne lieu, parfois, à une institutionnalisation de la coordination des politiques de ces différents services afin d'éviter les empilements et les contradictions entre les environnements scolaire, professionnel, associatif et social (Terenzi, 2006).

Ekstrand (2015), dans sa revue de littérature relative à la prévention de l'absentéisme, relève également l'importance des partenariats entre les familles, l'école et plus largement, les communautés éducatives (Chirtes, 2010 ; Epstein & Sheldon, 2002 ; Larson et al., 2011 ; Rodríguez & Conchas, 2009). Elle mentionne ainsi des études qui mettent en évidence le rôle joué par les travailleurs sociaux et travailleuses sociales (TS) ; faisant également partie du travail de prévention et d'intervention en réseau et impliquant d'autres groupes professionnels œuvrant en milieu scolaire (p. ex. dans les domaines psycho-socio-thérapeutiques) ainsi que les parents et les élèves (Teasley, 2004). Selon Newsome & Anderson-Butcher (2008), le travail des TS en collaboration avec l'école a une influence notable pour lutter contre l'absentéisme. Plus largement, tous les acteurs et actrices de l'école peuvent être impliquées pour prévenir l'absentéisme. White & Kelly (2010) mentionnent, par exemple, le rôle du conseil des étudiants et étudiantes. Dans le cadre de sa mission, ce dernier a la possibilité d'œuvrer pour la promotion de l'assiduité et la réussite scolaires au sein de la communauté estudiantine. Enfin, d'autres recherches signalent l'importance d'inclure la santé à l'école dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, l'absentéisme étant considéré comme une problématique de santé grave et une condition préalable à la santé (Freudenberg & Ruglis, 2007). Selon ces auteurs, l'école et la santé à l'école accordent rarement la priorité de leurs actions à la problématique de l'absentéisme. Dans cette perspective, Spencer (2009) plaide pour un service de santé scolaire qui doit lutter contre l'absentéisme précoce, dès la petite enfance, ainsi qu'à chaque étape du parcours scolaire de l'élève.

Bien que ne faisant pas partie des quatre types d'orientation présentées ci-avant, notons encore l'existence de programmes d'intervention relevant du domaine des sanctions (institutionnelles ou légales), mais qui ne constituent pas des actions efficaces. Les interventions proposées dans le cadre de programmes spécifiques aux États-Unis (p. ex. *ACT Now* ; *Truancy Reduction Demonstration*, voir Gleich-Bope, 2014, cité par Ekstrand, 2015) sont souvent une combinaison entre des actions qui sanctionnent et des actions qui « récompensent » (M.L. Baker et al., 2001). Si une baisse du taux

d'absentéisme est parfois observée, plusieurs recherches (et ce, dès les années 1970) remettent en question la suspension de l'école (sanction) en tant que moyen efficace pour lutter contre l'absentéisme (Nielsen, 1979). *A contrario*, les exclusions répétées le favorisent. L'absentéisme ne peut se résoudre de manière « punitive » (Claes et al., 2009). Dans ce sens, Eastman et al. (2007) soulignent que les sanctions, qu'elles soient indulgentes ou plus sévères, ne sont pas des mesures efficaces. Au mieux, elles maintiennent le phénomène de l'absentéisme ; au pire, elles l'aggravent. Selon Baker & Jansen (2000) les « groupes d'assiduité » et le soutien scolaire aux enfants sont des mesures bien plus efficaces. On trouve également des constats mitigés dans les recherches sur les poursuites et sanctions engagées contre les familles, et ce dans différents contextes nationaux. Par exemple, l'effet des tribunaux scolaires a été évalué dans quatre districts scolaires aux États-Unis : l'intervention s'est avérée relativement efficace dans le cas d'absentéisme chronique, mais a montré des limites notables dans les cas d'absentéisme perlé. En Suède, les règlements communautaires comprennent un paragraphe sur le paiement de la pénalité : une amende qui est rarement imposée, soit parce que les familles concernées ne disposent pas des ressources économiques nécessaires, soit parce qu'il est simplement embarrassant d'atteindre ce niveau d'échec. En Grande-Bretagne, les parents sont également convoqués devant les autorités locales chargées de l'éducation et se voient infliger une amende lorsque leur progéniture se trouve dans une situation d'absentéisme. La pratique des tribunaux par rapport à l'objectif de l'école élémentaire est également remise en question (Zhang, 2007). Cette chercheuse constate par ailleurs une augmentation du comportement du refus de l'école, qu'elle associe avec une remise en question de la légitimité de l'école par les jeunes, une évolution qu'elle estime alarmante.

Encadré 18. Quelle efficacité des programmes d'intervention ?

Malgré l'abondance des programmes d'intervention visant à lutter contre l'absentéisme et le décrochage scolaire, ces programmes ne sont que peu ou insuffisamment évalués (Prevatt & Kelly, 2003). Des lacunes méthodologiques, notamment, sont pointées (Sutphen et al., 2010) : absence d'une définition claire de l'absentéisme, absence de réplcation et, plus globalement, des évaluations conduites par les commanditaires des programmes ou les auteurs eux-mêmes, portant sur des échantillons restreints et rencontrant des difficultés à déterminer quelles dimensions particulièrement ont favorisé à réduire le décrochage scolaire (Bachmann & Leguennec, 1996).

Afin de répondre à ces critiques, et pour (mieux) mesurer les effets des programmes de prévention du décrochage scolaire au travers d'études critériées, un organisme scientifique a été créé en 2002 aux États-Unis – le *What Works Clearinghouse* (WWC) – dépendant du ministère de l'éducation fédéral.⁷³ Le WWC a retenu trois critères pour évaluer l'impact de trente-cinq programmes de prévention du décrochage : la persistance scolaire, les progrès scolaires et le taux d'obtention de diplômes. Sur cette base, six recommandations sont énoncées dans un guide (*Dropout Prevention IES Guide*) destiné aux acteurs et actrices de l'école (Dynarski et al., 2008) : utiliser des bases de données pour identifier et recenser les élèves décrocheurs et à risque ; désigner des tuteurs aux élèves à risque ; fournir des aides et des ressources pour augmenter les performances ; ajouter des enseignements visant à améliorer le comportement et les compétences sociales ; personnaliser l'environnement de travail avec des partenaires extérieurs ; donner des contenus signifiant aux élèves et développer les habiletés qui seront nécessaires après avoir quitté l'école.

La démarche proposée par WWC comporte cependant, elle aussi, des limites. En premier lieu, d'autres enquêtes, fondées sur des méthodes similaires (*evidence-based decision*), concluent à des résultats différents concernant l'efficacité des programmes et mesures examinés (cf. p. ex. Hooker & Brand, 2009). En second lieu, les critères d'évaluation définis par le WWC excluent toutes études qualitatives ainsi que de nombreuses enquêtes quantitatives s'intéressant à l'implication d'élèves dans des tâches de tutorat (Byrne, 2001), comme par exemple des jeunes du secondaire à risque de décrochage devenant tuteurs d'élèves du primaire (Cárdenas et al., 1992). Enfin, en troisième lieu, le travail d'évaluation de WWC souligne paradoxalement une absence d'effets significatifs d'une très grande partie des programmes de prévention examinés (Bruno et al., 2015). Selon ces auteurs, l'hypothèse est que le WWC « laisse dans l'ombre la compréhension du processus de prévention du décrochage scolaire. La volonté de relever "ce qui fonctionne" de façon tangible et non discutable s'opère aux dépens d'une analyse fine des raisons qui font qu'un programme s'avère efficace » (p. 96). Les auteurs plaident pour des analyses plus fines de la mise en œuvre concrète de ces programmes, en considérant le travail des enseignants et enseignantes qui participent très largement à les mettre en place.

⁷³ Cet organisme est chargé de recenser les recherches portant sur les programmes d'éducation, de les évaluer et de les diffuser auprès des professionnelles et professionnels (Saussez & Lessard, 2009).

Les programmes de prévention et le travail enseignant

Des recherches se sont intéressées aux effets des programmes de prévention de lutte contre le décrochage scolaire au travers d'analyses portant sur les pratiques enseignantes. Jahnukainen & Helander (2007) montrent par exemple que l'usage de méthodes pédagogiques alternatives favorise la réduction du décrochage ; il en est de même concernant l'emploi de méthodes pédagogiques plus « actives et coopératives » (Hugon, 2003). Parmi d'autres pratiques enseignantes, relevons la construction d'une relation particulière entre l'enseignant ou l'enseignante et l'élève, ainsi que la multiplication des interactions personnelles avec les élèves (Broccolichi & Ben-Ayed, 1999 ; Miller, 2006). Ce type de relation et sa qualité offrent un environnement de classe qui favorise l'autonomie, encourageant également le sentiment d'auto-détermination (ou de maîtrise) et de compétence des élèves. Les pédagogies alternatives permettent aussi de relier les enseignements aux situations de vie quotidienne des jeunes (contexte individuel, familial et social) en les valorisant et en les responsabilisant (Hugon, 2011 ; Miller, 2006). Enfin, elles permettent une aide pouvant répondre au plus près de leurs besoins. Dans cette perspective, la formation des personnels enseignants s'avère indispensable.

L'efficacité des programmes de prévention, saisie par les pratiques enseignantes, reste encore difficile à évaluer (Bruno et al., 2015). Ainsi, à l'échelle locale d'un établissement, un programme de prévention du décrochage scolaire peut être décliné spécifiquement selon les enseignants et enseignantes, qui en modifient certaines recommandations (Dusenbury et al., 2005). Enfin, les mesures préconisées peuvent également rencontrer certaines résistances à être mises en œuvre par le personnel enseignant : par exemple, mettre en place des pratiques ou des activités qui se situent en dehors de leur champ disciplinaire, accueillir et accompagner dans une classe des élèves scolairement fragiles (n'ayant pas atteint les exigences attendues) ou, plus largement, répondre à l'injonction d'individualisation des parcours des élèves. Ces nouvelles pratiques peuvent être perçues comme des tâches supplémentaires à l'exercice ordinaire de leur métier (Fischer, 2000) et une mission à remplir de plus en plus difficilement. Ces résistances sont révélatrices des dilemmes (déjà bien connus) entre missions d'éducation et d'instruction. Selon Tardif & Levasseur (2010), ces tâches engagent des problématiques identitaires, pouvant se traduire par des tensions en classe. Le phénomène de l'absentéisme est ici un exemple emblématique : son traitement est source de contradictions chez l'enseignant ou l'enseignante, car tout en visant une meilleure assiduité des élèves absents, il ou elle reconnaît que l'absence de ces élèves (à risque de décrochage, présentant des problématiques comportementales) rend le travail enseignant plus facile (Douat, 2011).

Encadré 19. La nécessité de modifications profondes

De nombreuses études plaident en faveur de modifications profondes, allant de changements organisationnels et de changements au sein des pratiques des personnels éducatifs à un nouveau paradigme de recherche centré sur l'école (cf. p. ex. la revue de littérature effectuée par Ekstrand, 2015). Parmi les changements organisationnels, Reid (2014) défend des interventions qui visent à une réorganisation de l'école, de la gestion et des activités axées sur les familles. Dans ce sens, des changements tels que la réduction des effectifs des classes n'ont pas d'effet si des modifications ne sont pas apportées au programme, à la structure, à l'organisation, au contenu éducatif, aux performances, aux relations et au climat de l'école. Par ailleurs, les écoles qui s'efforcent d'améliorer le climat scolaire et le changement organisationnel devraient également se pencher sur l'organisation du travail en classe. Ainsi selon Symonds & Hagell (2011), au Royaume-Uni, par exemple, l'organisation du temps scolaire n'a pas changé depuis une trentaine d'années. Le temps scolaire tel que proposé (se calquant davantage sur un agenda du monde adulte) ne tient pas beaucoup compte des besoins des adolescents et adolescentes. Les méthodes éducatives traditionnelles sont en concurrence avec les nouveaux modes de vie juvéniles, basés sur les réseaux sociaux notamment. D'autres changements sont préconisés, comme la promotion d'une culture de la réussite scolaire et qui passe par la figure centrale de l'enseignant ou de l'enseignante. Plusieurs études mentionnent en particulier l'importance des liens élèves-enseignant. Selon Attwood & Croll (2006), les élèves eux-mêmes citent les relations avec les enseignants et enseignantes comme facteur à l'origine de l'absentéisme, arguant que ces derniers et dernières ne répondent souvent pas à leurs attentes et ne semblent pas apprécier le climat scolaire. Les élèves recherchent le respect et l'engagement, qui vont au-delà des relations éducatives (Gray, 2012). Dans cette perspective, la confiance favorise la qualité de l'enseignement et joue un rôle important dans la réduction de l'absentéisme scolaire (Yamamura, 2011). Enfin, d'autres études soulignent l'importance de mieux comprendre la manière dont les jeunes perçoivent l'école ; selon Darmody, Smythe & McCoy (2008), elle serait à leurs yeux souvent « désordonnée » et « peu soutenante ». Le développement des compétences de base des élèves à risque constitue un autre changement à apporter. Cinq compétences de base sont présentées comme étant liées >>>

>>> à la réussite scolaire : l'estime de soi (avoir des attentes élevées pour soi-même ; le sentiment de pouvoir gérer l'école et les aspirations futures), la maîtrise de soi (perception des élèves dans le contrôle qu'ils exercent sur leur réussite scolaire et sur le soutien des enseignants), la capacité à prendre des décisions (y c. compétences à gérer les émotions, nouer des relations, etc.), la moralité (*morality* – reliée à l'empathie) et les comportements sociaux. Ainsi, les élèves fréquentent l'école s'ils et elles perçoivent un lien entre le travail scolaire et leur travail futur, s'ils et elles sont confrontées à des défis passionnants et s'ils et elles se sentent en sécurité à l'école et traitées de manière égalitaire (Le Cornu & Collins, 2004). Enfin, si un nouveau paradigme de recherche s'est développé, le besoin d'un changement de perspective existe toujours pour prévenir l'absentéisme et encourager la fréquentation de l'école (Harvey, 2003). Des enquêtes plaident par exemple pour la nécessité de poursuivre la recherche dans le domaine du travail scolaire (*schoolwork*), des écoles et des communautés éducatives. Différents enjeux sont également pointés (Ekstrand, 2015). Premièrement, l'école doit avoir du sens pour les élèves et doit les stimuler. Deuxièmement, l'absentéisme des élèves vient questionner (voire remet en cause) la légitimité du système scolaire (Zhang, 2007). Troisièmement, la nécessité de changer de paradigme de recherche : plutôt que de s'attacher à analyser les caractéristiques individuelles des élèves absents ou les causes de l'absentéisme, étudier davantage les conditions de réussite scolaire en mettant en évidence les ressources des élèves au lieu de souligner leurs faiblesses. Quatrièmement, la réussite scolaire découle d'un climat scolaire et des liens harmonieux avec les adultes de l'école ainsi que du développement des compétences de base.

Dans cette perspective, des changements à tous les niveaux sont nécessaires pour améliorer (quand ce n'est pas transformer) l'institution scolaire et développer une nouvelle culture scolaire : au niveau gouvernemental, dans la société au niveau communautaire, au sein de l'organisation scolaire et parmi le personnel scolaire. Cela nécessite aussi le soutien (voire l'adhésion ?) de tous les groupes professionnels œuvrant en milieu scolaire.

In fine, cela est également en lien avec la perception et la diffusion de la recherche (Ekstrand, 2015). Les élèves ont ensuite également besoin de tisser des liens avec des adultes qui se soucient d'eux, les écoutent, les respectent et qui les impliquent à la fois socialement et sur le plan de l'éducation. Enfin, certaines compétences constituent une condition préalable à tout apprentissage ; elles concernent la réflexion sur soi, les attitudes, les résultats scolaires et la communication. L'estime de soi et la capacité à prendre des décisions produisent un sentiment de capacité à gérer le travail scolaire, sans parler de l'importance d'avoir une influence sur le travail scolaire (Ahlström, 2010). Selon ces auteurs, si ces compétences sont encouragées, elles transformeront les résultats d'apprentissage et renforceront le travail scolaire.

5.2 Un travail collaboratif souvent en tension entre l'école genevoise, les élèves et les familles

Comment réagissent concrètement les équipes décanales, MPS et enseignantes, dès les premiers signes (mais aussi parfois plus tardivement) d'absences et d'absentéisme ? Cette partie aborde les deux pans importants de la prise en charge des situations d'absentéisme que sont d'une part, un travail entre professionnels et professionnelles dans et hors de l'école (section 5.2.1) et d'autre part, un travail avec l'élève et sa famille (section 5.2.2). Ces prises en charge relèvent principalement de réponses individuelles proposées aux élèves (et à leurs parents), mais aussi parfois de réponses collectives (section 5.2.3).

Il convient également de préciser que les réponses aux situations d'absentéisme ne sont pas cantonnées au milieu scolaire. Celles-ci s'opèrent en effet souvent au travers d'un maillage interinstitutionnel d'interventions (p. ex. réponses médicales, psychothérapeutiques, etc.). De fait, de nombreuses personnes gravitent autour de l'élève, issues de sphères différentes (cadre familial et privé ; cadre scolaire DIP ; cadre socio-éducatif et thérapeutique hors DIP), comme le donne à voir le schéma ci-dessous (*Fig. 43*). Dans le cadre de cette recherche, nous avons cependant fait le choix de centrer nos analyses sur les réponses relevant avant tout du traitement de l'absentéisme par l'école.

Enfin, les analyses qui suivent découlent de l'important matériau empirique constitué dans le cadre de cette étude : d'une part, des entretiens (collectifs et exploratoires) réalisés avec les professionnelles et professionnels de l'école décrivant leurs pratiques d'intervention au quotidien, ainsi que des entretiens (collectifs et individuels) menés auprès des élèves (11^e et rétrospectifs) et de quelques familles, relatant leurs expériences et la manière dont l'école a (ré)agi ; et d'autre part, un sondage auprès de l'ensemble des directions d'établissement du CO rapportant leurs pratiques en termes de réponses proposées.

Figure 43. Acteurs et actrices susceptibles d'intervenir dans la prise en charge de l'absentéisme



Source : SRED.

5.2.1 Un travail entre professionnels et professionnelles

La prise en charge de l'absentéisme, un travail itératif

Au CO, la prise en charge des situations d'absentéisme se présente comme un processus itératif (Fig. 44), engageant plusieurs professionnels et professionnelles qui effectuent des « allers-retours » entre différentes démarches et activités. Ce travail de prise en charge représente, pour les professionnels et professionnelles impliquées, une part importante de leur activité, et qui se réalise à la fois partiellement en dehors du champ de vision de l'élève et de sa famille, mais aussi avec eux. Les visées sont multiples et à chacune des étapes, la prise en charge demande également une forme de collaboration à construire avec les parents et l'élève.

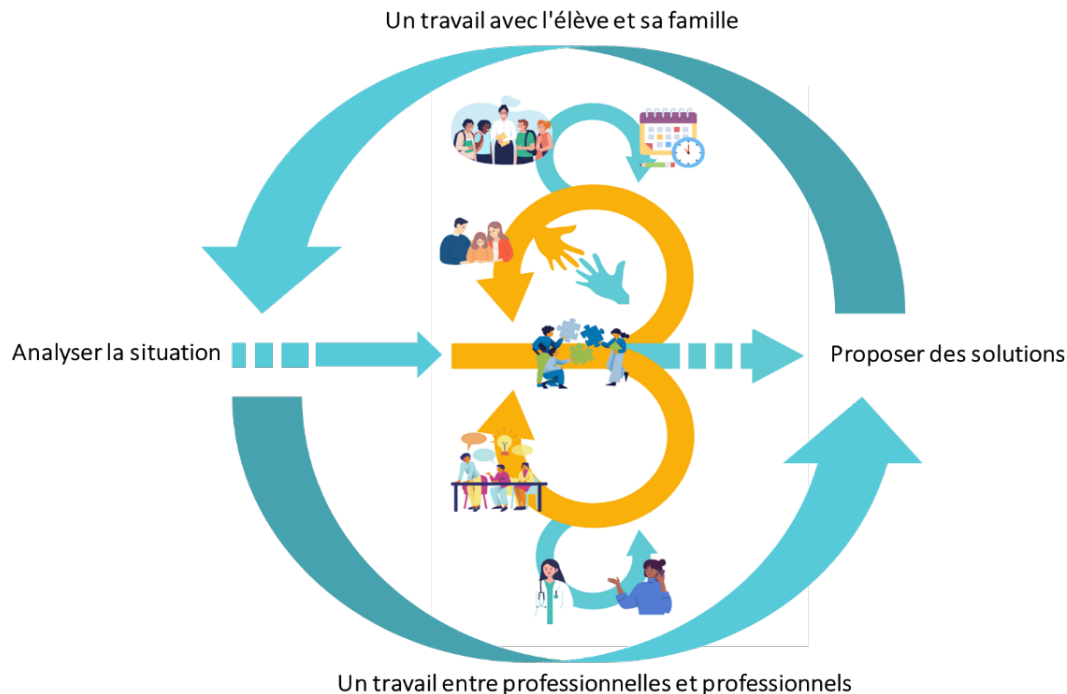
Dans ce travail itératif, relevons enfin le rôle des équipes décanales et MPS dans le traitement et la prise en charge des situations d'absentéisme (Encadré 20).

Encadré 20. Le rôle du personnel décanal et MPS : dénominateur commun des différentes pratiques d'intervention rapportées

Des entretiens collectifs menés avec des membres des équipes décanales et MPS ressort clairement le rôle central des doyens et doyennes ainsi que celui des professionnels et professionnelles MPS dans le processus de traitement des situations d'absentéisme. Ils et elles sont en effet les premiers et les premières « à entrer dans la course », généralement après avoir été informés par le maître ou la maîtresse de classe de l'élève concerné. Une enseignante du CO décrit par exemple sa pratique régulière de se tourner vers l'équipe décanale pour lui signifier des absences qui questionnent, d'une part, et pour quérir des éléments de compréhension et des conseils, d'autre part : « Alors quand l'élève est absent, en général je vais voir le doyen, en disant : "Est-ce qu'il y a des éléments que tu connais sur l'élève qui pourraient m'aider à comprendre pourquoi tout d'un coup, on est rentrés dans cette spirale-là ?" (...) Donc le doyen me guide un petit peu, en me disant "non, j'ai pas d'éléments" ou "oui j'ai ça comme éléments", et puis on construit ensemble. Peut-être qu'on peut travailler avec la conseillère sociale, recevoir l'élève, l'entendre, appeler les parents, alerter... » (Entretien exploratoire professionnel, enseignante 2 CO).

Les équipes décanales et MPS sont ainsi amenées à réaliser différentes tâches et démarches, telles que : rechercher des informations (avec l'aide d'autres acteurs et actrices de l'école, comme le maître ou la maîtresse de classe) pour pouvoir cerner la situation du mieux possible ; solliciter et mobiliser d'autres professionnels et professionnelles de l'école ; entrer en contact avec les familles d'élèves absents ; consulter le système informatique qui enregistre les données administratives sur les absences (Memo) des élèves impliqués (cf. chapitre 3, section 3.4) et ce, afin d'approfondir l'investigation concernant certaines absences qui interrogent. L'objectif est celui de « [...] récapituler un peu les choses au niveau des absences ; s'il y a d'autres absences, peut-être demander un certificat médical » (Focus group professionnel 3, conseillère sociale). Enfin, organiser des réseaux internes.

Figure 44. Processus de la prise en charge de l'absentéisme par l'école



Source : SRED.

On peut identifier trois types d'activités centrales, qui s'alimentent les unes les autres :

1. Analyser la situation et identifier les difficultés et les ressources possibles

Il s'agit d'abord de cerner la situation actuelle de l'élève en menant un travail de recherche d'informations : par exemple, en consultant les absences dans Memo et en s'informant auprès des différents groupes professionnels de l'établissement (et dans la mesure du possible, auprès de l'élève et sa famille également), mais aussi parfois auprès d'autres acteurs et actrices de terrain, comme les travailleurs sociaux et travailleuses sociales hors murs (TSHM). S'enquérir auprès de ces acteurs et actrices, ancrées localement (soit sur un « territoire » d'intervention en dehors de l'école, celui du quartier de l'élève absent) est une pratique habituelle de ce conseiller social, qui considère leur intervention dans la continuité de celui de l'école :

Quand on n'a plus l'élève ici à l'école, moi le premier réflexe que j'ai, c'est que j'appelle les TSHM pour savoir si eux, ils le connaissent, du territoire. De deux choses l'une : soit oui, « OK nickel, donc quand tu le vois, en tout cas, sache qu'on est dans cette problématique, il ne trouve plus le chemin de l'école. Peut-être qu'on peut se rencontrer une fois ensemble à l'extérieur pour essayer de le mobiliser ». Et puis s'ils ne le connaissent pas, ils vont chercher à faire sa connaissance sur le territoire. Se renseigner, où il habite... Essayer de rentrer en contact avec lui. (*Entretien exploratoire professionnel, conseiller social 1 CO*)

Ce travail de quête d'informations peut également porter sur le parcours antérieur de fréquentation scolaire de l'élève (p. ex. au primaire, quel type d'absentéisme) pour tenter de comprendre les causes sous-jacentes ou inhérentes au phénomène :

L'élève, qu'est-ce qui fait qu'il vient plus, pourquoi ? [...] Des fois, c'est des élèves, on découvre qu'ils ont déjà été un peu absentéistes au primaire, c'était un peu perlé mais ça s'est accéléré au cycle. Tout dépend si ça vient d'arriver. Et puis tout dépend aussi l'origine. (*Entretien exploratoire, enseignante CO2*)

La qualité de ces premières informations récoltées est importante car elle permet de mieux aiguiller les personnels éducatifs vers la ou les réponses qui seront proposées à l'élève et à ses parents. Les professionnels et professionnelles interviewées expriment par ailleurs leurs difficultés dans cette phase car les informations peuvent être fragmentaires et parfois très partielles (en particulier dans les cas de situations dites « complexes »), voire insuffisantes.

Ce travail d'enquête peut également viser à rechercher la présence d'un « événement déclencheur » conduisant à des conduites absentéistes du ou de la jeune, comme le souligne un autre professionnel (Focus group professionnel 4, doyen). Cerner la situation permet aussi d'aviser formellement la direction, si cette alerte n'a pas déjà été effectuée. Parallèlement, il s'agit de mener un travail d'identification des difficultés de l'élève (en lien avec les causes sous-jacentes menant à de l'absentéisme) et de ses propres ressources, ainsi que des ressources scolaires à disposition, par exemple quels professionnels solliciter ou mobiliser au sein de l'école dans un premier temps (p. ex. l'infirmière, le psychologue ou le conseiller social), comme l'explicite ci-après un conseiller social, avant une autre orientation possible (p. ex. vers une mesure externe) :

Quand on sent que la situation peut être complexe, l'entrée SSEJ peut être intéressante parce qu'elle est moins culpabilisante, notamment pour les parents. C'est-à-dire que l'entrée, voilà : « Est-ce que votre enfant a fait ses vaccins ? Est-ce qu'il y a un suivi, un pédiatre ? ». Pour aborder des problèmes plus psy ou sociaux, c'est plus facile. [...] On peut se faire questionner par une infirmière scolaire, c'est pas trop un problème. Quand c'est une psychologue, c'est déjà un peu plus sensible suivant les gens. Il y en a c'est ok, mais pour des familles, c'est plus compliqué. Et pour les élèves aussi [...] Il peut y avoir aussi simplement la connaissance de la situation, si par exemple je connais la famille parce que j'ai eu le petit frère, je suis une entrée on va dire plus facile. (*Entretien exploratoire professionnel, conseiller social 2 CO*)

Dans un autre établissement, un conseiller social rapporte la mise en place de réunions régulières, une fois par semaine, avec les équipes décanales et MPS par degré de scolarité, pour examiner successivement les situations problématiques émergentes. Il s'agit également d'une première étape pour mieux cerner ces situations, les orienter vers d'autres professionnels internes à l'école dans un premier temps :

On a une réunion hebdomadaire [par degré de scolarité, comprenant le conseiller social, la psychologue, la doyenne et l'infirmière] [...] sur 45 minutes, et on passe la volée en revue. Et là forcément, les situations émergent, quand c'est problématique. On définit les stratégies en fait. En fonction des premières informations qu'on a, soit on a suffisamment d'infos pour dire : « Bon ça, ça me paraît psy », et on va plus aller sur la psychologue ou plus social. (*Entretien exploratoire professionnel, conseiller social 1 CO*)

Cette étape comporte ainsi une activité de « rôle d'orientation », endossée avant tout par les équipes décanales et MPS, vers d'autres acteurs et actrices de l'école, mais parfois aussi vers des partenaires externes au DIP :

Après, je réoriente soit vers l'extérieur, vers des associations diverses et variées, soit à l'interne chez la psy. Tout ce qui est stress, crises d'angoisse, ce genre de choses, c'est quand même très psy [...]. Après, quand il y a des enjeux avec le réseau, avec la famille, étant un peu plus généraliste, c'est parfois plus simple avec le conseiller social. (*Entretien exploratoire professionnel, conseiller social 2 CO*)

Enfin, ce travail d'identification s'opère souvent au travers de deux outils distincts mais systématisés dans la prise en charge de situations d'absentéisme, utilisés par les différents groupes professionnels de l'école (en particulier, par les équipes décanales et MPS) : les *conseils de classe* (ainsi que les pré-conseils d'octobre pour plusieurs établissements investigués) et la constitution de *réseaux internes*. Les conseils de classe permettent aux professionnels et professionnelles d'échanger autour de diverses situations d'élèves, dont celles d'absentéisme qui surgissent parfois à ce moment-là. Ils deviennent alors, pour les équipes décanales et MPS, également un outil pour repérer des absences qui interrogent et pour donner l'alerte (si cette démarche n'a pas été effectuée avant par méconnaissance de la situation) (cf. chapitre 3).

Les réseaux internes à l'école constituent également des pratiques locales « routinisées » par les équipes décanales et MPS. Lors des focus groups professionnels menés auprès des CO partenaires, des « vignettes » de situations fictives d'absentéisme leur étaient présentées et discutées (cf. chapitre 2) pour mieux comprendre la manière dont ces professionnels et professionnelles appréhendent le problème de l'absentéisme (perceptions, définitions) mais également pour mieux comprendre la manière dont ils et elles s'en saisissent concrètement (actions mises en place, pistes d'amélioration). En échangeant ainsi autour de l'une de ces vignettes, une doyenne explique comment elle procède pour être alertée en cas d'absences « régulières », et ensuite, les actions qu'elle met en place, dont l'organisation de réseaux internes :

Moi, en tant que doyenne, je demande aux maîtres de classe de me tenir au courant dès qu'il y a des absences qui deviennent régulières. Et puis après de convoquer, comme on a déjà fait x fois en ce début d'année, des réunions avec l'équipe EMPS, les parents, des réseaux pour mettre des choses en place. (*Focus group professionnel 1, doyenne*)

Mais organiser des réseaux ne se décrète pas : plusieurs professionnels et professionnelles rencontrés relaient leurs difficultés dans la mise en œuvre de tels outils. Tout en soulignant la nécessité de constituer des réseaux dans la prise en charge des situations d'absentéisme, les difficultés rapportées sont principalement liées à l'organisation de ces réseaux. En effet, leur composition dépend de la complexité de la situation à traiter, et par là de la « palette » des professionnelles et professionnels à rassembler et à mobiliser (selon leur expertise, selon leur disponibilité professionnelle notamment). S'ajoute la dimension temporelle : les réseaux sont souvent décrits comme une activité chronophage, qui exige du temps dont les différents groupes professionnels ne disposent pas toujours. Se crée alors une discordance entre la formation des réseaux et les réponses possibles à mettre en œuvre rapidement. Enfin, former des réseaux suppose l'acceptation des professionnels et professionnelles engagées, mais également celle des parents d'élèves concernés :

Les réseaux sont une solution intéressante quand il faut considérer qu'il faut, même dans les meilleurs des cas, plusieurs semaines pour monter le premier [...] Il faut encore que lors du premier, les gens acceptent d'en prévoir un autre qui soit dans un temps déterminé ; il faut que les parents acceptent [...] Pour qu'un réseau soit un réseau, il faut qu'il y ait des représentants de l'école qui sont adéquats : psychologue parfois, parfois conseiller social, parfois les deux ; qui ont des taux de travail à 100%. Donc c'est très compliqué à mettre sur pied... qui devrait être utilisé de manière ordinaire et dont la mise en place est extraordinaire. On est dans un décalage dans ce tout qu'on peut faire ou pas. (*Focus group professionnel 2, doyen*)

2. Proposer des réponses, avec comme objectif un retour à l'école

Il s'agit ensuite de proposer des réponses qui soient au plus près des besoins de l'élève, soit des réponses généralement individualisées car comme l'explique cette enseignante, « *ce sont à chaque fois des traitements individuels, parce que tout va dépendre du vécu de l'élève* » (entretien exploratoire, enseignante CO2). D'autres mesures sont parfois mises en œuvre (souvent parallèlement, les une n'excluant pas les autres), de type collectif. Par exemple, des interventions qui s'adressent à l'échelle d'une classe (cf. section suivante, 5.2.3). L'ensemble des réponses visent, *in fine*, et dans la mesure du possible, à un rattachement scolaire, soit à un retour à l'école de l'élève absent ou absente. Enfin, ces mesures peuvent évoluer et s'adapter selon l'état de la situation de l'élève. Il y a donc une nouvelle évaluation de la situation qui se réalise, avec de nouvelles réponses qui sont cherchées et mises en œuvre (p. ex. nouvelles propositions de mesures, nouveaux réseaux, etc.). Au cours de ce processus, d'autres acteurs et actrices institutionnelles peuvent intervenir. C'est le cas par exemple des TSHM. Si ces derniers et dernières remarquent, sur leur territoire d'intervention, un ou une jeune qui « erre » sur des temps scolaires, ils et elles vont entrer en contact avec le jeune d'une part, mais également avec

son établissement d'origine afin de chercher une réponse à sa situation. C'est ce qu'explique cette travailleuse sociale :

Si on sait qu'il est censé être scolarisé et qu'il n'y va pas, on va appeler l'école, sa prof en général. La plupart, quand on a un bon lien, ils disent souvent oui. Du coup, on va se rencontrer avec la prof et lui, et on va essayer d'être complémentaires, l'un l'autre. Parce que ça sert à rien de forcer le jeune à aller à l'école si ça l'intéresse pas. Mais on va essayer de trouver un moyen ou quelque chose qu'il a envie de faire. Et savoir comment l'école, elle peut être complémentaire. (*Entretien exploratoire professionnel, TSHM 3*)

Les TSHM peuvent également être sollicités par l'école. Les collaborations sont parfois fluides et régulières selon les établissements (p. ex. les TSHM participent et « *discutent avec le réseau au sein du cycle* », cf. Entretien exploration professionnel, TSHM 2 ; aident à mobiliser un jeune dans la recherche de stage avec son accord et celui de ses parents, cf. Entretien exploratoire professionnel, TSHM 1). Mais parfois également, les sollicitations de l'école parviennent (trop) tardivement, lorsque la situation d'absentéisme s'est installée, voire dégradée : « *C'est arrivé que des écoles nous sollicitent pour dire : "Là, on a un jeune, soit il a posé problème, soit il est sanctionné. Est-ce que vous pouvez prendre en charge cette fameuse semaine où il ne sera pas à l'école ?"* » (Entretien exploratoire professionnel, TSHM 1). Dès lors, certains TSHM déplorent ce qu'ils jugent être une délégation de ces prises en charge : « *On peut être sollicité sur un mode un peu de gardiennage et suppléance, voire de substitution du DIP. Et là-dessus, on n'entre pas du tout en matière [...]. Ce n'est plus du sur-mesure, c'est-à-dire que c'est presque une délégation des tâches à une équipe TSHM, pour s'occuper, finalement, d'un élève qui pose problème* » (Entretien exploratoire professionnel, TSHM 1).

Enfin, proposer des réponses est également tributaire du travail de coopération/collaboration avec les familles et leur enfant (cf. section 5.2.2).

3. Assurer un suivi et évaluer l'impact de la prise en charge

La prise en charge d'une situation d'absentéisme consiste, enfin, en un suivi de l'élève concerné. Ce suivi comprend des « *entretiens réguliers* » avec l'élève d'une part, et des échanges entre professionnelles et professionnels d'autre part, par exemple pour évaluer les progrès réalisés ou non, en croisant les regards et les informations (cf. focus group professionnel 1, doyen). Dans le suivi se pose également la question du retour de l'élève à l'école⁷⁴, qui est traitée différemment selon les établissements enquêtés. Pour plusieurs professionnels et professionnelles rencontrés, le travail de préparation au retour de l'élève à l'école constitue une étape importante de la prise en charge, mais incertaine car elle ne peut être mise en œuvre que lorsque le contact avec l'élève et ses parents est maintenu ou lorsque l'élève adhère à la réponse institutionnelle proposée. Le retour est un moment charnière, qui nécessite une alliance éducative :

C'est vrai que la reprise du jeune, ça va être vraiment un moment où il faut que tout le monde soit allié. Et puis aussi tout le travail avec les parents, il est hyper important. Encore quand il est possible. (*Entretien exploratoire professionnel, psychologue CO*)

L'analyse de notre corpus de données qualitatives donne à voir des pratiques d'accompagnement différentes : dans un établissement investigué, il existe un « *protocole de retour* » qui formalise et informe le retour de l'élève auprès de ses enseignants : « *C'est aussi pour éviter que ces enfants qui reviennent [...] mais qui arrive tout seul en classe comme ça, sans que personne ne sache qu'il est de retour. Et pour accueillir, remettre les choses en place, pour rediscuter des petites choses avec eux* » (Focus group professionnel 2, direction). D'autres professionnels et professionnelles évoquent des aménagements (notamment de la grille horaire scolaire) pour un « *retour progressif* », avec la réalisation de « *bilans avec les parents* » (entretien exploratoire professionnel, psychologue CO). Dans un autre établissement encore, les équipes décanales et MPS mettent en place un « *plan de rattrapage* » afin que l'élève puisse compenser le « *travail scolaire* » manqué (Focus groupe professionnel 3, doyenne). Du point de vue des élèves concernés, leurs récits ne convergent pas toujours avec ceux des personnels éducatifs rapportés. Si certains soulignent la compréhension de leur enseignant ou enseignante, qui les laissent arriver « *doucement* » (Focus group élèves 1), plusieurs autres élèves interviewés racontent ne pas avoir bénéficié d'un accompagnement répondant à leurs besoins lors de leur(s) retour(s) à l'école. Certains évoquent des évaluations à rattraper (et qui concernaient des apprentissages manqués). D'autres encore ont des propos sévères sur la manière dont ils ou elles ont été accueilli : « *Ah non, là-bas [au CO], ils s'en foutent. Vous revenez, vous revenez. Vous vous mettez*

⁷⁴ À noter que l'accompagnement du retour à l'école, lorsque l'élève a été accueilli dans une mesure externe, est encore différent selon les structures (p. ex. dans le cadre d'un DRE, après trois mois, l'élève revient dans son établissement d'origine, avec un premier retour progressif à l'école sur certains cours, cf. Entretien exploratoire professionnel, conseiller social 1 CO).

dans le bain, que tu sois contente ou pas » (entretien rétrospectif, Deborah, 22 ans) ; « *C'est : tu reviens, tu fais à plein temps. Comme les autres* » (entretien rétrospectif, Gil, 17 ans). Comme mentionné précédemment (cf. revue de la littérature, section 5.1), le lien entre l'élève et les adultes de l'école (enseignant, conseiller social, doyen, etc.) paraît primordial dans cette étape charnière du retour de l'élève absentéiste à l'école. C'est ce que privilégie ce conseiller social dans sa pratique de prise en charge et de suivi de situation d'absentéisme : travailler le lien individuel avec ces élèves. Pour ce professionnel, il importe d'accueillir l'élève d'abord dans son bureau (ou celui d'un doyen), décrit comme un passage sécurisant, avant que l'élève ne réintègre sa classe d'origine :

Quand il y a eu pas mal de jours d'absence, généralement on propose à l'élève de d'abord soit passer par le bureau du doyen, soit par le mien, c'est un sas d'arrivée, on l'accueille en fait. Et puis après on passe quelques minutes avec, et puis après quand il se sent d'attaque on l'accompagne en classe. Ça, c'est un peu la méthode qu'on applique ici. Ça, on le fait le premier et le deuxième jour, mais après voilà, on le laisse retrouver son autonomie. (*Entretien exploratoire professionnel, conseiller social 1 CO*)

Par ailleurs, plusieurs professionnels et professionnelles interviewées ont souligné l'importance de soigner la préparation au retour, non seulement pour l'élève (et sa famille), mais aussi pour les adultes de l'école qui l'encadrent, et en particulier ses enseignants et enseignantes. En effet, parfois, l'absentéisme de l'élève est mal vécu par certains d'entre eux et elles, qui se voient reconsidérés dans leur identité professionnelle, quand ce n'est pas dans leurs pratiques enseignantes. Pour certains, le travail de préparation au retour est à effectuer également avec le corps enseignant. C'est d'ailleurs une piste d'amélioration que ce conseiller social souhaite proposer à la direction de son établissement :

Et puis parfois, il faut faire ce travail-là avec les enseignants. Parce que les enseignants, ils ont aussi une réaction de rejet au retour de l'élève [...] Mais moi j'ai toujours ça dans un coin de ma tête, ce serait vraiment que l'équipe MPS travaille avec la direction, donc avec les doyens et le directeur et qu'après, ça redescende au niveau des profs, pour attirer leur attention sur comment on accueille un élève absent. Comment on le ré-accueille quand il fait l'effort de revenir ; les choses à éviter. (*Entretien exploratoire professionnel, conseiller social 1 CO*)

Le travail réalisé entre différents groupes professionnels de l'école, notamment pour répondre et traiter une situation d'absentéisme, est un processus qui relève, comme nous l'avons vu, de différentes étapes, souvent itératives, et d'actions progressives, pouvant évoluer et s'adapter (*Encadré 21*).

Collaborer au sein d'un établissement ne va également pas de soi. Différents professionnels et professionnelles rencontrés (corps enseignant, équipes décanales et MPS) pointent un certain nombre de difficultés liées aux réponses apportées par l'école en lien avec leurs activités. L'une des premières évoquées concerne le manque de ressources humaines et par là, la présence insuffisante (en termes de taux de travail) des professionnels socio-éducatifs et de la santé (conseillers sociaux, psychologues et infirmières) au sein des établissements, comme le rapporte ce doyen :

Des fois, les trois premières semaines de l'année passée, on est le nez dans le guidon, de là jusqu'à la fin de l'année scolaire. On n'a pas assez de temps de l'infirmière, pas assez de temps de la psychologue, pas assez de temps de conseiller social, pas assez de temps de... (*Focus group professionnel 2, doyen*)

La seconde difficulté a trait à la dimension temporelle dans le processus de repérage ou d'alerte des absences préoccupantes et le suivi des situations d'absentéisme effectués par les doyens ou les doyennes. Chaque traitement nécessite du temps (alors que certaines situations s'avèrent urgentes) ; et comme l'explique ce même professionnel, le volume important des situations, couplé à leur complexité, font que les professionnels et professionnelles œuvrent dans des conditions souvent périlleuses, avec le sentiment d'être « *constamment sur la corde raide* ». Dans ce contexte, les réponses apportées relèvent plus de la réaction que de la mise en place d'action :

[...] dans un ordre d'idées, sur un peu moins de 300 élèves, il y en a une cinquantaine qu'on devrait toujours monitorer sur plusieurs angles. Et ça, si on veut précocement, et en même temps traiter les situations qui arrivent et qui ne sont pas forcément liées à ces élèves-là. On a d'assez bons résultats [...] Mais on est constamment sur la corde raide [...] On est souvent... on se rend compte des choses après. (*Focus group professionnel 2, doyen*)

Enfin, une troisième difficulté porte sur l'organisation de réseaux (mobiliser l'expertise de différents acteurs et actrices institutionnelles, composer avec leur disponibilité professionnelle), qui nécessite du temps alors que certaines situations demandent une prise en charge immédiate. La mise en place des réseaux implique non seulement l'acceptation des professionnels et professionnelles citées, mais également l'adhésion et l'implication des familles d'élèves absentéistes. La section suivante s'attache précisément à décrire le travail à construire avec l'élève et ses parents, lors du traitement institutionnel d'une situation d'absentéisme.

Encadré 21. Illustration des différentes étapes d'une prise en charge de l'absentéisme

À la suite d'un échange et d'un travail de réflexion autour d'une « vignette » d'une situation d'absentéisme fictive, présentée à des membres des équipes décanales et MPS dans le cadre d'un focus group, un doyen réagit : « *C'est pour dire, un CM [certificat médical] avec 150 heures d'absences, on est au courant, normalement, qu'il se passe quelque chose. Et là, 150 heures d'absences, CM, ça nous a interpellés* ».

Ce dernier poursuit en explicitant les différentes étapes, qui montrent bien ce travail itératif, allant des premières informations à quérir, les différentes réponses possibles ou non, celles progressives, le travail à construire avec la famille, jusqu'à un retour de l'élève absentéiste. Le cheminement se fait progressivement et en travaillant sur le lien avec l'élève :

Et alors toutes ces interpellations ont donné lieu à différentes étapes. On s'est dit : « *Bon, on fait quoi ?* ». Étape 1 : le doyen appelle, il lance un coup de fil, avec le prof de classe éventuellement. Il regarde quelles sont les réactions. Réaction 1 : les parents sont dans le déni : « *Donc à ce moment-là, le doyen il va demander un entretien. Dire : "Je comprends bien, mais 150 heures d'absences, ça pose des problèmes au niveau des résultats. Comprenez : maths et français insuffisants. Nous devons discuter de l'orientation"* ». Pour le doyen, ça, c'est surtout une entrée. C'est pour comprendre ce qui se passe. L'idée, c'est d'essayer de réveiller un petit peu les parents, de dire « *mais il y a autre chose* ». Réaction 2 : au coup de fil du doyen, les parents sont preneurs. Auquel cas, on dit : « *Ok, on va mettre en place un réseau [...] l'infirmière, la psychologue, le conseiller social, le doyen, le maître de classe, les parents, et le jeune dans un deuxième temps* ». Donc, ça c'est si les parents sont preneurs. On fait ce réseau. C'est pas une fois et puis c'est terminé. Le réseau, c'est dire qu'on met en place un réseau qui va s'inscrire dans la durée. Si on a un réseau, ensuite on regarde quels sont les autres intervenants qu'on peut inclure dans la boucle [...] Le conseiller social, tout d'un coup, apprend qu'il y a quelque chose, il se passe quelque chose. Donc on regarde avec le conseiller social qui contacte la protection des mineurs. Ou pas, hein, s'il n'y a pas de souci à ce niveau-là. Et ensuite, il y a les mesures scolaires. Dans les mesures scolaires... bon, refaire le lien, c'est évident. On a l'horaire aménagé, on a les entretiens réguliers. Le jeune, on va le pousser à revenir. Mais comment on va le pousser à revenir ? Bienveillance, empathie et on commence par les petites choses, les petits pas : « *Bon, viens, je t'attends le lundi matin. On se voit un petit peu, si t'as le courage, tu montes en cours et si t'as pas le courage, tu restes avec moi un moment, on discute et s'il faut que tu rentres, tu rentres. Tu t'inquiètes pas. Mais tu viens, tu fais le chemin* ». On a eu aussi des situations où le conseiller social est allé à la maison, le matin. Pour faire venir le jeune : « *Je t'accompagne* ». [...] Et puis on aménage, petit à petit, petit à petit. On travaille à son retour. (Focus group professionnel 1, doyen)

5.2.2 Un travail avec l'élève et sa famille

Dans la prise en charge d'une situation d'absentéisme, un travail de coopération/collaboration⁷⁵ est recherché et est, autant que possible, mis en œuvre avec l'élève et sa famille. Ce travail se traduit de différentes manières (selon les situations) : des prises de contacts régulières (ou pas) avec l'élève et avec ses parents (appels téléphoniques, entretiens), une orientation de l'élève vers l'équipe MPS, la mise en place de réseaux en l'incluant avec ses parents, etc. Le travail de coopération entre les acteurs et actrices de l'école et l'élève et sa famille peut donc prendre différentes formes (allant d'une collaboration, quand la relation école-famille se passe bien, jusqu'à parfois une rupture des liens avec l'institution scolaire) et les réponses proposées varient elles aussi, allant d'actions qui soutiennent l'élève et/ou qui le sanctionnent, à un travail mené auprès des familles spécifiquement. Enfin, comme mentionné précédemment, ce processus de prise en charge s'effectue dans un aller-retour entre les moments d'identification, d'évaluation de la situation et de son évolution, et les moments d'intervention, d'action directe auprès de l'élève et de sa famille.

Le travail avec l'élève absentéiste

Différentes mesures peuvent être proposées aux élèves concernés, qui oscillent entre deux pôles, allant de réponses qui soutiennent les élèves absentéistes à des réponses qui sanctionnent les manquements de l'obligation scolaire. Notons que ces différentes mesures ne sont pas à considérer de manière dichotomique. Elles ne s'excluent pas mutuellement. Par exemple, un élève absentéiste peut recevoir une injonction de se rendre en retenue (pour cause d'arrivées tardives) et bénéficier d'une mesure d'appui scolaire. Différents professionnels et professionnelles ont donné des exemples de telles

⁷⁵ Ce travail peut s'avérer difficile à construire et à mettre en place avec les familles pour différentes raisons : un rapport éloigné de certaines familles à l'école et à ses normes (mauvaise connaissance du système éducatif genevois, manque de ressources sociales, économiques), une expérience scolaire des parents compliquée, des relations antérieures école-familles peu harmonieuses, etc. (cf. p. ex. Delay, 2013 ; Jaeggi & Osiek, 2003 ; Périer, 2005).

réponses, dans le cas de situations d'absentéismes perlés essentiellement, qui sanctionnent l'élève dans une visée de recadrage scolaire (lui signifier que le manquement à l'obligation scolaire est un acte grave) tout en mettant place une mesure pédagogique ou éducative dans une visée de soutien individualisé. Afin de rendre l'analyse qui suit plus lisible, ces deux formes de réponses institutionnelles sont cependant présentées séparément.

Des mesures qui soutiennent

Plusieurs mesures de soutien ont été identifiées au travers des différents récits des personnels éducatifs, des élèves et de quelques parents. Elles concernent :

- la mise en place de tutorats individualisés, de cours d'appuis, et de travaux de rattrapage ;
- la mise en œuvre d'aménagements de la grille horaire scolaire (p. ex. venir à l'école dix minutes après le début des cours pour ne pas croiser les autres élèves) ou d'espaces hors classe (p. ex. se rendre à la bibliothèque ou dans le bureau d'un doyen ou d'une doyenne le temps des cours et effectuer un travail) ;
- la recherche d'un stage dans une entreprise ;
- la scolarisation à un taux partiel, comme dans le cas d'Oscar : « *et très vite, avec ma mère, on s'est organisé avec la direction et ma prof de classe, pour... et aussi mon psy évidemment, pour que j'aille à l'école... Je crois, on est descendus à 75% au lieu de 100%. Où justement, il y avait certains cours auxquels je n'allais pas, mais j'étais excusé* » (entretien rétrospectif, Oscar, 18 ans).

Ces soutiens sont, par ailleurs, des mesures individualisées pour l'essentiel (cf. section 5.3). Ainsi pour Arnaud, élève de 11^e CO, son établissement lui propose une mesure de tutorat individualisé : un encadrement à la fois pour l'aider à rattraper les apprentissages manqués, mais également pour l'accompagner dans le changement de regroupement ascendant que le jeune expérimente. Ce format de soutien singulier lui convient bien : « *[ma prof] venait me donner un cours particulier. Je restais une heure en plus à l'école et elle me donnait. Il y avait que nous deux, elle me donnait. Et ça en fait, ce qui était bien, c'est qu'il y avait que nous deux. J'avais hyper vite* » (entretien, Arnaud, 11^e CO).

D'autres mesures de soutien relèvent d'aménagements qui visent à un retour progressif de l'élève à l'école. C'est le cas par exemple pour Eliot (cf. *infra*, Encadré 23), qui commence à ne plus venir à l'école parce qu'il « *ne se sentait pas bien* ». Son établissement lui propose de venir d'abord à la bibliothèque pour réaliser du travail scolaire, parfois accompagné par un adulte, parfois seul : « *Je suis là, mais je suis à la bibliothèque [...] Les enseignants étaient au courant [...] Les profs que j'avais me fournissaient les devoirs ou les évaluations...* » (entretien, Eliot, 11^e CO). Les mesures de soutien sont également parfois couplées à d'autres types de soutien, comme le fait d'informer les enseignants et enseignantes de l'élève absentéiste, par la voie décanale, le retour de ce dernier ou cette dernière en classe. Le but est d'éviter que l'élève rattrape les évaluations manquées (sur des enseignements non acquis) comme le rapporte cette professionnelle : « *Il m'est arrivé, avec l'expérience, de prévenir, si cet élève revenait, d'envoyer un mail à tous les enseignants de classe en disant : "Si cet élève revient, merci de ne pas l'évaluer ou de voir avec lui à quel moment il pourra être évalué, le temps qu'il puisse revoir une partie du programme ou pas, d'adapter vos évaluations..." Il fallait que ça vienne de moi, en tout cas. En tant que doyenne* » (entretien exploratoire professionnel, enseignante 2 CO).

Enfin, plusieurs élèves (du CO et plus âgés) ainsi que quelques parents interviewés rapportent avoir été soutenus et aidés institutionnellement. Ce qu'ils apprécient est la création d'un lien particulier avec l'école, le sentiment d'avoir été écoutés, de manière non jugeante, de représenter des interlocuteurs dits « dignes d'intérêt ». Dans leurs propos, cela s'exprime souvent par le fait d'être en dialogue avec des personnels éducatifs « *bienveillants* », « *très soutenant* », « *à l'écoute* », « *disponibles* ». Des professionnels et professionnelles qui se soucient de la situation globale de l'élève, qui cherchent également à prendre le temps pour parler avec lui (lui demander son avis avant de contacter immédiatement ses parents, par exemple). L'instauration d'une relation singulière, authentique entre l'école et l'élève et sa famille sont par ailleurs des éléments déjà connus de la littérature scientifique (cf. p. ex. Attwood & Croll, 2006 ; Christenson & Thurlow, 2004).

Comme mentionné ci-avant, certaines mesures de soutien peuvent également être précédées d'une mesure qui sanctionne le manquement de l'obligation scolaire. Les récits de plusieurs professionnels et professionnelles mettent en exergue que ces derniers et dernières posent une sanction, puis cherchent à mettre en place (selon la situation d'absentéisme et l'adhésion ou non de l'élève et de ses parents) d'autres mesures. Une doyenne explique ainsi qu'elle propose dans un premier temps à l'élève

absentéiste qu'il rédige un « *texte de réflexion pour qu'il développe un petit peu ce qui s'est passé, histoire aussi qu'il prenne conscience de ce qui s'est passé* ». Puis, dans un second temps, elle suggère une aide individualisée (« *aller aux appuis* »). Enfin, elle cherche à faire alliance avec la famille : « *voir après ce que les parents peuvent mettre en place pour qu'il y ait une collaboration entre l'école et la maison, pour permettre de rattraper à l'élève* » (Focus group professionnel 5, doyenne).

Des mesures qui sanctionnent

Les mesures qui relèvent des sanctions sont de différents ordres : par exemple, annoter des arrivées tardives, qui peuvent se transformer en heures de retenue ; appeler les parents (suite à des arrivées tardives) ; sanctionner des évaluations manquées par la note minimale (1), renvoyer ou exclure, ou encore, en ultime recours, la possibilité d'amender l'élève absent et ses parents.

Les arrivées tardives et les retenues

Lorsque les élèves manquent l'école et que leurs absences ne sont pas justifiées institutionnellement, ils et elles reçoivent des sanctions, telles que des arrivées tardives. Celles-ci sont annotées dans le carnet de l'élève, qui deviennent ensuite des heures de retenues afin que ce dernier ou cette dernière rattrape ses heures d'école perdues : « *Après genre une ou deux arrivées tardives par semaine, c'est pas grave, mais genre, quatre d'affilée par jour et tout, après tu peux avoir une retenue d'une heure* » (Focus group élève 2). La mise en œuvre des retenues varie également d'une situation à l'autre, et selon les professionnels et professionnelles rencontrés. Pour ce doyen, les retenues peuvent intervenir dans le cas d'un élève réfractaire à l'autorité scolaire et afin de poser des limites, il va le sanctionner par des heures de retenue, mais avec un travail d'accompagnement resserré (vérification hebdomadaire du carnet de l'élève, rencontre régulière avec lui et réalisation de bilans permettant d'ajuster la mesure si nécessaire). Dans cette situation, la démarche semble avoir fonctionné, sans doute parce que la réponse a été explicitée à l'élève (et qu'il y a adhéré) et parce qu'elle a été encadrée de manière singulière :

Un élève comme ça, admettons, qui défie, qui tente, moi je vais, en tant que doyen, poser le cadre. Et là, je vais sanctionner et je vais lui dire... En général, je le fais assez peu... S'il a manqué 30 heures, je vais lui dire : « *Tu me dois 30 heures de ta vie. Donc on va commencer à rattraper cette semaine, donc tu vas venir tous les jours.* » [...] Du coup, il vient par exemple toute une semaine, et après à la fin de la semaine, je lui dis : « *Bon, t'as fait ces cinq heures, donc pour l'instant on oublie le reste* ». [...] Il n'y a plus une seule heure de gattage. Et je vais vérifier chaque semaine, et chaque semaine, il vient me présenter son carnet. On regarde ensemble le vendredi et on fait un bilan. Et en général, ça marche assez bien. [...] Parce que le but, c'est pas de le punir, c'est de donner une sanction éducative. (Focus group professionnel 5, doyen)

Les récits des élèves du CO rencontrés, pour une grande majorité, sont plus critiques quant aux arrivées tardives et retenues. D'une part, ils et elles estiment qu'elles ne changeront rien à leurs pratiques (« *c'est inutile* ») et qu'elles les éloignent aussi d'une fréquentation de l'école régulière (« *Je crois que l'école, elle s'en fout. Elle nous met des heures de retenue, mais ça nous donne pas envie de venir à l'école* », Focus group élèves 2). D'autre part, c'est principalement le sens des sanctions qui est pointé, mais encore davantage le sens des tâches à effectuer lorsqu'ils et elles se trouvent en heures de retenue. Ainsi, recopier plusieurs fois une partie du règlement scolaire est mal vécu (« *Ça ne va pas nous faire changer d'arriver en retard d'écrire 50 fois une ligne* », Focus group élèves 2). Mais d'autres élèves mentionnent des tâches plus valorisantes, telles que des travaux de rattrapage ou faire ses devoirs, par exemple.

Appeler les parents, après quelques minutes de retard de l'élève

Cette mesure est également souvent mal vécue par les élèves rencontrés, qui l'estiment démesurée par rapport à l'acte commis, comme le relate ci-après Denzel :

[...] parfois c'est un peu trop excessif. Un jour, j'avais rendez-vous. Ils n'ont pas arrêté d'appeler ma mère. Ma mère, elle voyait le numéro inconnu, elle ne voulait pas répondre. » (Entretien, Denzel, 11^e CO)

Pour d'autres jeunes, les appels (parfois nombreux) de l'école ont également des répercussions négatives au sein du foyer familial (p. ex. des tensions entre le jeune et ses parents). Du point de vue de l'école, cette mesure qui sanctionne les arrivées tardives de l'élève constitue également une tentative d'impliquer les familles à faire alliance dans les réponses institutionnelles proposées.

Mettre la note 1 aux évaluations manquées

Cette mesure relève également d'une possibilité réglementaire pour les personnels éducatifs du CO, dans le cas où l'élève est absent et non excusé. Certains professionnels et professionnelles qui

l'« expérimentent » remarquent que la réponse « *mobilise beaucoup les parents* », les incitant à plus de réactivité face à leur enfant (« *Tout de suite, ils disent : "Oui t'es pas bien, mais est-ce que c'est suffisant pour que tu n'aïles pas faire ton test ?"* », Focus group professionnel 5, maîtresse de classe) avec, par ricochet, une présence plus soutenue des élèves. Mais du point de vue des élèves concernés, plusieurs rapportent que la réception de mauvaises notes participe davantage à les maintenir dans une dynamique d'éloignement de l'école, voire de désengagement scolaire (« *On vient à l'école pour les notes. Quand on a des mauvaises notes et tout ça [...], on vient pas à l'école* », Focus group élèves 4). Les mauvais résultats peuvent, par ailleurs, être source de tensions familiales.

L'application de la mesure varie cependant d'un enseignant ou d'une enseignante à l'autre. Comme le relatent les élèves d'une autre classe de 11^e CO rencontrée, ceux et celles qui ont manqué une évaluation peuvent parfois recevoir la note 1, mais à d'autres moments, ils et elles peuvent bénéficier d'un temps de rattrapage pour repasser les évaluations (« *Ben ça dépend, les profs, des fois ils te font un rattrapage, ou pas* », Focus group élèves 3).

Renvoyer, exclure l'élève (de sa classe ou de son établissement d'origine)

Une autre manière de sanctionner le manquement de l'obligation scolaire est le renvoi de l'élève de sa classe d'origine, voire parfois l'exclusion de son établissement. Dans le cas d'« absentéisme perlé », la direction de l'établissement peut « *prononcer des mesures d'exclusion jusqu'à 15 jours* » (entretien exploratoire professionnel, conseiller social 1 CO). Dans plusieurs établissements investigués, la sanction a lieu cependant davantage à l'interne de l'établissement (et non par des renvois au domicile de l'élève). En d'autres termes, l'élève est renvoyé de sa classe, mais pas exclu de son école. Ce type de sanction correspond à des « renvois de direction » : l'élève est tenu de venir à l'école, mais ne se rend pas dans sa classe d'origine, passant sa journée scolaire dans les bureaux de la direction par exemple. Dans un établissement, un espace y est aménagé, comprenant quelques pupitres afin que l'élève travaille sous la supervision d'un membre de la direction. Une jeune interviewée, ayant précisément expérimenté un renvoi de direction, explique les tâches qu'elle devait effectuer : « *Ils nous donnaient plusieurs fiches, des cours d'aujourd'hui, je faisais histoire et français, et puis voilà* » (Focus group élèves 1). Lorsque l'on demande à cette élève si, face à sa situation d'absentéisme, l'école a réagi de façon adéquate, l'adolescente rétorque : « *En fait, ça a prévenu ma mère. Et ma mère, elle a tout fait pour que j'arrête. Et du coup, voilà* » (Focus group élèves 1). Pour Soraya, une élève un peu plus âgée lorsque nous la rencontrons, la sanction impliquait de se rendre au secrétariat pour y effectuer ses cours, ainsi que pour passer des évaluations. Si la jeune n'était pas exclue de son établissement, elle a mal vécu la séparation imposée par la sanction, qui l'éloignait de ses pairs. C'est un sentiment d'isolement social qu'exprime alors l'adolescente : « *Je faisais les cours séparés. J'étais pas avec les gens, ça veut dire... Tu viens, déjà t'es pas avec les gens [...] Vu que t'as des horaires séparés, tout le monde séparé de la classe [...] J'avais les mêmes évaluations, les exercices, les mêmes devoirs, tout. Mais juste que j'étais pas avec eux.* » (Entretien rétrospectif, Soraya, 15 ans).

Renvoyer des élèves qui ne viennent pas (ou plus) à l'école peut paraître paradoxal. La littérature scientifique souligne par exemple que les exclusions répétées sont contre-productives ; elles favorisent l'absentéisme scolaire (cf. p. ex. Claes et al., 2009). Certains professionnels et professionnelles interrogées rapportent par ailleurs cette ambivalence : « *On constate que cet élève, il décroche massivement. Et l'idée qu'on a, c'est de le faire revenir à l'école. C'est contre-productif de lui mettre des sanctions et de lui dire "Non, du coup, on te renvoie à la maison, on veut pas te voir"* » (Focus group professionnel 3, doyenne). Ils et elles pointent également le dilemme auquel ils et elles sont confrontées : rappeler le cadre et l'obligation scolaires, tout en cherchant des mesures qui répondent au plus près des besoins de l'élève, avec comme visée un retour à l'école :

En même temps, il y a un règlement et des lois, entre guillemets, à faire respecter [...] et aussi par rapport à certains profils d'élèves, eh bien on est obligé de s'adapter, de réfléchir autrement, et de réfléchir, je dirais, dans l'intérêt de l'élève, et non pas forcément en lien avec le règlement. Et si on réfléchit par rapport à l'intérêt de l'élève, eh bien peut-être qu'effectivement, oui celui-là, il est tout le temps en retard, mais bon il vient. (Focus group professionnel 3, doyenne)

Amender l'élève et ses parents

Si cette réponse légale existe (cf. chapitre 3, section 3.2), dans les faits, les professionnels et professionnelles rencontrées rapportent ne pas ou peu l'utiliser. D'une part, parce que la procédure est longue (du temps qu'ils et elles préfèrent mobiliser à d'autres activités), et d'autre part parce qu'elle nécessite également des compétences relativement fines en matière juridique. Enfin, plusieurs

professionnels et professionnelles constatent que la mesure ne permet généralement pas une résolution de la situation ; au mieux, elle provoque un bref signe d'alarme chez les parents :

Doyen : Mais de toutes façons, si tu les mets, ils [les parents] les paient pas, il se passe rien.

Doyenne : Non, et puis ça ne résout pas le problème. Mais généralement, quand tu le mentionnes aux parents, ça fait « Hum ! ». Ça fait généralement un petit...

Psychologue : Un petit électrochoc, oui. (Focus group professionnel 2)

Plus globalement, la perspective des élèves concernant les réponses punitives est ici éclairante sur la façon dont l'école génère de l'absentéisme, en particulier sur le manque de sens perçu des sanctions (p. ex. les activités proposées durant la retenue, telle que recopier le règlement vs effectuer un travail en lien avec les enseignements manqués ; recevoir la note 1 pour des évaluations manquées ; sanctionner des arrivées tardives par des retenues ou sanctionner par un renvoi de classe alors que l'élève absentéiste vient à l'école). Cet échange entre élèves d'une classe de 11^e CO résume bien leurs ressentis à ce propos :

Élève 1 : Oui, aussi, qu'on vient à l'école pour les notes. Quand on a de mauvaises notes et tout ça, on se fait engueuler après, et que les profs y mettent des punitions aussi, ou des annotations, des fois pour des choses inutiles, certaines.

SRED : Tout ça, ça provoque quoi finalement ?

Élève 2 : On vient pas à l'école.

SRED : C'est pas efficace, les sanctions ?

Élève 1 : En fait, une sanction, c'est fait pour punir. Le problème, c'est que ça ne marche pas avec tout le monde. Par exemple moi, on me punit pour un truc, c'est pas parce qu'on m'a puni une dizaine de fois pour la même chose que je ne vais pas recommencer à le refaire. (Focus group élèves 4)

Le sentiment du manque de sens apporté à certaines sanctions émis par les élèves est également partagé par certains professionnels et professionnelles, à l'instar de cette enseignante qui confirme le peu d'efficacité des sanctions, mais qui admet qu'elles peuvent représenter un levier institutionnel pour rappeler le cadre et l'obligation scolaires (que les personnels éducatifs sont tenus de respecter) :

Personnellement, de mon point de vue, je suis assez d'accord avec eux [les élèves], qu'une retenue, ça ne règle rien du tout. Mais en tant que prof, on peut pas faire comme si c'était pas grave qu'ils ne viennent pas à l'école, donc on est obligés de sanctionner. Et c'est un peu la seule chose qu'on a. (Focus group élèves 1, enseignante)

En somme, les mesures proposées par les établissements investigués convergent avec les constats établis par la littérature scientifique. D'une part, les mesures d'intervention visant à lutter contre l'absentéisme scolaire relèvent souvent d'une combinatoire entre des actions qui sanctionnent (ou dissuadent) et des actions qui soutiennent (ou encouragent) l'assiduité scolaire (M.L. Baker et al., 2001). Les sanctions relatées par les professionnels et professionnelles rencontrées visent à la fois le recadrage d'une certaine révolte juvénile et l'esquisse d'une solution en cherchant la participation parentale. D'autre part, les approches dites « punitives » ou dissuasives ne constituent pas des réponses efficaces pour réduire l'absentéisme (Eastman et al., 2007). À l'inverse, les approches qui encouragent et soutiennent les élèves favorisent leur assiduité scolaire (M.L. Baker et al., 2001).

Le travail avec les parents d'élèves absentéistes

Comment le travail institutionnel avec les familles pour répondre à l'absentéisme est-il réalisé ? L'analyse des entretiens conduits auprès des différents professionnels et professionnelles de l'école souligne l'importance, pour ces derniers et dernières, de pouvoir coopérer avec elles. Cela nécessite de construire ou de rétablir un lien de confiance avec les parents concernés, et qui passe par une relation école-familles (idéalement) « forte, présente et quotidienne » (entretien exploratoire professionnel, collaboratrice 1 DGEO). Ce lien de confiance « à travailler, à renforcer » avec la famille s'effectue souvent parallèlement, « en continuité » avec un travail auprès de l'élève (entretien exploratoire professionnel, conseiller social 1 CO).

Le travail avec les familles se déploie de différentes manières, mais peut schématiquement suivre une certaine « gradation » dans les actions mises en place par l'école (p. ex. appeler les parents, les convoquer, les mobiliser). Relevons que certains établissements peuvent privilégier, davantage que d'autres, certaines actions telles que des appels immédiats aux parents, par exemple. Même si l'on constate une « trame » commune dans le travail avec la famille, il y a donc des pratiques qui varient selon les établissements et selon les personnels éducatifs concernés.

Appeler les parents, et les informer des absences de leur enfant

Plusieurs professionnels et professionnelles rencontrés ont évoqué cette première entrée en contact avec les familles, mais qui n'est pas appliquée de la même manière dans tous les établissements. Par exemple, certains appellent les parents immédiatement, d'autres après le constat de plusieurs absences sur une semaine. C'est le cas pour Eliot, élève absentéiste depuis la 9^e CO, qui explique les appels de son établissement à sa mère pour lui signaler ses absences hebdomadaires :

SRED : Donc si toi, de temps en temps, tu viens pas, on te demande quelque chose, on prend des nouvelles ?

Eliot : Ils [l'école] me disent juste : « *Pourquoi t'étais pas là ?* » et tout, et c'est tout. Des fois, ils appellent directement ma maman, et ma maman leur explique.

SRED : Donc eux, ils appellent vite ta maman, c'est ça ? Et ta maman, elle apprécie ça, ou elle dit : « *Ah non, il y a trop d'appels* » ?

Eliot : Non. J'ai pas trop d'appels en vrai. Ouais, juste au bout d'un moment, si j'ai trop d'absences, que je ne suis pas à l'école, là ils appellent. Mais si par exemple j'ai deux ou trois absences sur deux semaines, là non.

SRED : Et ils appellent à quel moment ?

Eliot : C'est quand j'ai genre cinq ou six absences par semaine. (*Entretien, Eliot, 11^e CO*)

Mais aux yeux de plusieurs élèves du CO rencontrés, appeler régulièrement leurs parents (p. ex. après des arrivées tardives de quelques minutes) n'est guère apprécié de leur part. Parfois, cela engendre ou ajoute des tensions déjà présentes entre le jeune et ses parents (cf. entretiens avec Denzel, 11^e CO ou Yara, 11^e CO). Si Yara trouve que l'école a bien réagi en 10^e pour l'aider à revenir en classe, elle critique la façon de faire actuelle : elle reproche à ses enseignants d'appeler trop rapidement et systématiquement ses parents (en cas de retard), ce qui envenime la relation avec sa mère en particulier (« *...mais l'école, ça a foutu en l'air... enfin, ma complicité avec ma mère* »). La jeune leur reproche de ne pas chercher à comprendre, mais elle les trouve également trop envahissants. Sa mère serait agacée par ces appels qui la dérangent au travail, et cela se répercuterait ensuite sur l'adolescente.

Convoquer les parents

Lorsque les parents sont convoqués par l'école, c'est généralement parce que la première action n'a pas abouti (p. ex. appeler les parents pour les informer d'absences qui interrogent). Comme relaté ci-après par un conseiller social, la convocation des parents suscite une réaction pour certaines familles (car perçue comme une invitation formelle, une injonction), mais pas pour d'autres : « *Certains, ça va les faire réagir, ils viennent, et puis d'autres, ils ne viennent pas malgré les convocations écrites* » (Focus group professionnel 4).

Le constat de ce professionnel se confirme ici dans les propos d'un élève absentéiste de 11^e CO, qui explique que les différentes convocations de sa mère n'ont rien modifié concernant sa situation et ses pratiques absentéistes : « *Ma mère, elle a été convoquée plusieurs fois à l'école et ça change rien* » (entretien, Arnaud, 11^e CO). Les convocations des parents peuvent parfois (même si plutôt rarement) être convenues, à la suite d'un entretien téléphonique avec le parent, ce qui facilite une réaction immédiate (de l'école et du parent). C'est le cas par exemple pour Esther (élève de 11^e CO), qui a été très rapidement convoquée avec sa mère par la doyenne de son établissement. L'adolescente ne s'était pas rendue à l'école durant un jour, mais l'alerte donnée par sa mère, en contactant la doyenne, a suscité une rencontre qui a permis de mettre en place rapidement des mesures pour que la jeune revienne en classe.

Mobiliser les parents autour de la situation d'absentéisme de leur enfant

Pour plusieurs professionnels et professionnelles interviewées, cela consiste par exemple à expliciter l'inquiétude de l'école face aux absences de l'élève et observer la manière dont les parents réagissent (quelle est leur réaction ? Sont-ils inquiets également ?). Les personnels éducatifs cherchent aussi à rendre compte aux parents que le manquement de l'obligation scolaire de leur enfant n'est pas une situation anodine (l'école est obligatoire jusqu'à la fin du CO, et la manquer engendre des impacts sur la scolarité) :

Et puis après, on essaie de regarder comment les parents réagissent. Qu'est-ce que ça génère chez les parents. Est-ce qu'ils mobilisent un peu d'énergie à lever leur enfant, à lui donner l'impulsion d'aller à l'école, au niveau de la contrainte aussi ? Est-ce que c'est contraignant, pas contraignant ? Est-ce que ça les inquiète ? (*Entretien exploratoire professionnel, conseiller social 1 CO*)

Il s'agit là pour les personnels éducatifs d'un travail « *d'équilibre* » à trouver, entre un recadrage (rappeler l'obligation scolaire) et une compréhension pour ne pas « *charger les parents d'une culpabilité trop forte, parce que là on les perd* » (entretien exploratoire professionnel, conseiller social 1 CO). La collaboration avec les familles permet en effet, selon ces derniers, une meilleure prise en charge de la situation d'absentéisme. De nombreux professionnels et professionnelles, à l'instar de ce conseiller social (cf. ci-après), cherchent ainsi la participation parentale ; l'enjeu étant l'adhésion des familles dans le but de leur proposer des réponses, ici, des aides et du soutien :

[...] mais aussi leur rappeler, et ils peuvent être aidés dans cet exercice, ils ont un devoir d'amener leur enfant à l'école. « *Mais comment on peut vous y aider ?* ». Après, c'est tout comment leur faire adhérer à l'aide qu'on leur propose. Et c'est souvent là le gros du travail. (Entretien exploratoire professionnel, conseiller social 1 CO)

Mobiliser les familles consiste donc à (chercher à) dialoguer avec elles (p. ex. mieux comprendre la situation ; expliciter aux parents dans certains cas, la distinction entre des « *absences excusées* » et des « *absences signalées* », soit signées à de multiples reprises par le parent dans le carnet pour signaler des maux de ventre de l'enfant, cf. Focus group professionnel 4, doyen), chercher à les convaincre et les rassurer à la fois. Selon un conseiller social, sanctionner les parents par des amendes aurait par contre un effet inverse, celui d'engendrer le « *sentiment d'être jugé* » par l'école, et provoquerait une démobilisation :

[...] forcément que si c'est le seul argument aux parents, en disant : « *Si vous n'amenez pas votre enfant à l'école, vous êtes amendables* », on va pas obtenir beaucoup d'adhésion, mais plutôt un sentiment de victimisation, d'être jugé... Donc ça, il faut éviter avec les parents. (Entretien exploratoire professionnel, conseiller social 1 CO)

Des recherches scientifiques montrent, à ce sujet, que les mesures qui sanctionnent les familles sont celles qui sont les moins efficaces dans la lutte contre l'absentéisme (cf. p. ex. Claes et al., 2009 ; Eastman et al., 2007). Soulignons également la difficulté « d'accordage » entre les familles et les acteurs et actrices de l'école (Widmer et al., 2022, p. 105) : les personnels scolaires souhaitent que les familles appuient « *leurs efforts en offrant un relais à la maison, mais ces parents sont difficiles à mobiliser* » (p. 106). Les difficultés relevées par les professionnelles et professionnels interviewés dans le cadre de cette étude sont de différents ordres : isolement familial, indisponibilité parentale, et pour certaines familles, un manque de communication de la situation d'absentéisme de l'élève au sein du foyer familial, notamment. Certaines familles sont également réticentes à établir des liens avec l'école et sont donc difficiles à mobiliser (elles répondent peu aux sollicitations scolaires). Cependant, Widmer et al. (2022) rappellent que « *derrière ce manque apparent de collaboration se cachent souvent une vulnérabilité et un sentiment de ne pas être considéré comme un interlocuteur valable par les institutions [dont l'école], les mêmes qui déplorent leur manque d'implication* » (p. 106).

Plus précisément, dans le cas des situations d'absentéisme, le « *manque apparent de collaboration* » de certaines familles peut également faire suite à la façon dont l'école répond (ou pas) aux absences, avec des conséquences pouvant aller jusqu'à une rupture du lien famille-école (cf. Encadré 22 ci-dessous, ainsi que le chapitre 4, Encadré 12).

Encadré 22. Impact des réponses de l'école sur le lien famille-école

Les entretiens réalisés convergent vers l'importance d'une prise en charge institutionnelle efficace et rapide face aux situations de harcèlement scolaire. La situation d'Ester, élève de 11^e année en filière LC, illustre bien cela. Suite à un événement en classe (« *Ils ont inventé une rumeur, puis après ils ont commencé à parler de ça* »), la jeune rapporte fuir l'école : « *... et du coup, l'après-midi, j'ai pas voulu y aller, mais je me sentais pas bien et le lendemain, je ne suis pas allé à l'école le jeudi et le vendredi* ». Sa mère alerte immédiatement la doyenne, qui prend en charge la situation afin de comprendre la source du malaise d'Ester et organiser son retour à l'école la semaine suivante : « *... mais après lundi, je suis retournée. J'ai parlé avec ma doyenne et puis tout s'est bien passé* ». Cet événement ponctuel ne s'est donc pas inscrit dans la durée puisqu'elle est revenue très rapidement en classe.

À l'inverse, une situation non prise en charge ou lorsque la prise en charge « *n'aurait rien donné* » (entretien exploratoire professionnel, médecin scolaire SSEJ) peut donner lieu à une cristallisation, voire une dégradation de la situation, pouvant aller jusqu'à une rupture scolaire totale. C'est ce qu'explique Cynthia, qui a été victime de harcèlement au primaire, puis au CO, sans que ses enseignantes et enseignants prennent la mesure de ce qui se passait : « *Et quand je suis rentré au cycle, ma classe m'appréciait absolument pas. Et ils me le faisaient bien comprendre, en déchirant mes feuilles, etc., en m'insultant. Et le professeur a vu, en fait, ce qui s'est passé et...* >>>

>>> ...n'a rien fait. Parce que pour lui c'était un jeu. Et comme moi j'osais pas pleurer... donc je me suis dit : "Je suis au cycle, faut pas que je pleure", il pouvait pas voir que ça me touchait. Et au final, ça continuait, ça continuait, et j'ai arrêté d'aller à l'école. » (Entretien rétrospectif, Cynthia, 17 ans)

Dans ces cas, le lien de confiance entre l'élève et/ou ses parents avec l'école est souvent rompu, ce qui peut empêcher le processus de rattachement de l'élève et amener des parents à retenir leur enfant à la maison pour le protéger. C'est ce qu'exprime cette collaboratrice de la DGEO : « Par exemple, s'il y a des situations de harcèlement, et puis l'école a le sentiment... les parents ont le sentiment que l'école ne fait rien, et tiennent l'école [pour] responsable... [...] Il [père d'une élève harcelée] est allé déposer plainte auprès de la police, et voilà. Donc là, il y a une rupture. Il dit : "J'envoie plus mes élèves [sic] mes enfants à l'école, je veux un transfert d'établissement." » (Entretien exploratoire professionnel, collaboratrice 1 DGEO)

Soutenir les parents

Le soutien aux familles se traduit de différentes façons selon les professionnels et professionnelles rencontrés. Il peut être d'ordre émotionnel et/ou pratique. Plusieurs acteurs et actrices de l'école ont relaté, par exemple, l'importance de reconnaître l'impuissance et l'épuisement des parents d'élèves absents, qui n'arrivent plus à faire venir leur enfant à l'école. Il s'agit alors de les impliquer dans les réponses de l'école pour soutenir à la fois l'élève, mais aussi les parents.

Là, on a une situation d'une jeune, mais là on est vraiment dans une situation psy [...] Mais l'autre jour, il y a eu un clash entre la mère et la fille à la maison. Mais vraiment un gros truc, elles en sont vraiment venues aux mains toutes les deux. Et on les a reçues, et le constat qu'on a fait, c'est que pour cette mère, qui depuis des semaines voit que sa fille n'arrive plus à venir à l'école, et elle enclenche des choses, elle est collaborante. Son impuissance, un moment donné, c'était insupportable. Et elle a eu le besoin de secouer sa fille, et de lui dire « *mais secoue-toi !* » [...] La jeune fille est tellement mal que simplement elle ne peut pas, pour le moment, répondre à ça. Et pour la maman, c'est tellement angoissant de voir sa gamine qui est vraiment en train de rater complètement sa 9^e [...], au bout d'un moment, cette angoisse se manifeste par de la violence. Et on a pu, on a posé ça pendant l'entretien, et on a pu mettre en lumière aussi combien c'était difficile aussi l'impuissance de certains, quand les parents constatent que tout ce qui est tenté ne fonctionne pas parce que l'état psychique de l'enfant est trop détérioré. (Entretien exploratoire professionnel, conseiller social 1 CO)

On voit qu'ici, soutenir les parents se traduit par la possibilité, pour les parents, de décrire les difficultés qu'ils et elles traversent. D'autres formes de soutien ont été rapportées par les personnels éducatifs, comme le fait de se rendre disponible pour les familles (« *S'il y avait un problème, je pouvais l'appeler pas à des heures du soir bien sûr, oui, mais je pouvais écrire un message et après il me répondait. Il n'y avait pas de soucis pour ça* »), une posture qui engage le professionnel souvent au-delà de son cahier des charges. Pour certains professionnels, le fait de montrer aux parents la préoccupation de l'école crée aussi une relation particulière (authentique, singulière), ce à quoi plusieurs familles interviewées disent avoir été sensibles, à l'instar de la mère d'Oscar :

J'ai été convoquée, j'ai dit : « *Ça y est, ça recommence. Quand on est un parent... Qu'est-ce que je vais me ramasser dans la figure ? Qu'est-ce qui se passe encore ?* » Et le dialogue a été : « *On est là pour aider votre enfant. Qu'est-ce qu'on peut faire pour vous ? Oscar, qu'est-ce qu'on peut faire pour t'aider ?* ». Et je pense que ça, c'est une attitude aussi qui est hyper importante [...] J'avais en face de moi une direction avec doyen, directrice, infirmière scolaire, etc. qui étaient là : « *Comment on peut faire pour t'aider, Oscar ? Et ça la phrase, je l'ai trouvée fondamentale* » (Entretien rétrospectif, parent 2)

Mais certaines familles racontent, à l'inverse, ne pas avoir été interpellées par l'école...

Alors, au cycle, je n'ai pas trop de souvenirs, parce que je ne pense pas qu'il se soit passé grand-chose en fait. Je sais qu'on a eu un entretien avec le doyen. Mais on était déjà en fin de 11^e, et puis je voulais... Ce n'était plus trop son problème en fait. Enfin, j'avais plutôt envie de rire que lui en fait, il s'est débarrassé de la patate chaude et puis hop, qui c'est qui va l'attraper, quoi ? (Entretien rétrospectif, parent 1)

Enfin, l'aide proposée aux familles peut également être plus pratique, comme faire appel à un répétiteur : « *Quand je suis en entretien avec les parents, on essaie de trouver des solutions. S'il n'y a pas de cadre pour travailler à la maison, il y a des structures. Ils peuvent avoir des soutiens, faire appel à un répétiteur* » (Focus group professionnel 5, maîtresse de classe). Ces soutiens visent aussi à décharger certains parents de tâches qui requièrent des compétences et un réseau social dont ils ne disposent pas, notamment concernant les familles de milieux populaires et issues de l'immigration (Widmer et al. 2022).

5.2.3 Une prise en charge principalement individuelle, mais aussi une réponse collective

La prise en charge des situations d'absentéisme, telle que décrite par les différents acteurs et actrices rencontrées, s'opère principalement au travers de réponses individualisées (« *au cas par cas* », Focus group professionnel 2, conseillère en orientation). En effet, les professionnels et professionnelles de l'école sont nombreuses à considérer l'absentéisme sous l'angle de l'individu, chaque situation étant considérée comme individuelle et unique. Ces mesures individualisées sont donc variées, cherchant à répondre au mieux aux besoins du jeune ou de la jeune (cf. section 5.2.2).

Parfois, ces mesures suffisent pour un retour progressif de l'élève absentéiste dans sa classe d'origine. C'est le cas par exemple pour Eliot, élève de 11^e CO (cf. *Encadré 23* ci-après). Mais parfois, celles-ci n'aboutissent pas, ou fonctionnent seulement pendant un certain temps. C'est ce qu'explique ici Cynthia :

[...] ils m'ont proposé de venir à l'école dix minutes avant ou dix minutes après les autres. Pour que j'aille avec les doyens dans la salle en bas, avec les doyens, et que je travaille ici seule. Et au début, ben j'ai essayé, et j'ai pas réussi. Ça m'a vraiment beaucoup trop stressée, parce que faut savoir qu'où j'étais, y avait les renvoyés. Et les renvoyés, je les connaissais. Et ils n'étaient vraiment pas sympas avec moi. Du coup... j'ai arrêté d'y aller. Et quelques mois après, ils m'ont proposé de recommencer à faire ça pour me réadapter à l'école. Et j'ai réussi. Ouais, j'ai réussi, et petit à petit j'y suis allée un peu plus souvent, et voilà. Mais après, ça a recommencé. En fait, c'était vraiment les montagnes russes, avec moi. (*Entretien rétrospectif, Cynthia, 17 ans*)

Encadré 23. Eliot, un retour progressif en classe

Eliot est un jeune qui était souvent absent en fin de primaire et raconte que l'école, « *c'était pas fait pour [lui]* ». Il peine à suivre les apprentissages scolaires et se sent angoissé. En 9^e CO, ses difficultés scolaires empirent, un mal-être grandit et il ne se rend plus en classe. L'école réagit rapidement (l'absentéisme a été ici repéré par les professionnels) et propose un entretien avec sa mère et lui. Un arrangement est trouvé pour qu'il passe plutôt ses journées à la bibliothèque, parfois seul, parfois encadré par un adulte : « *En gros, je venais, mais j'allais pas en classe. J'allais à la bibliothèque. Comme en classe, j'avais du travail. Mais à la bibliothèque, je stressais pas vraiment, quoi.* » (*Entretien, Eliot, 11^e CO*).

Le jeune tente de revenir en classe, mais sans réel succès. En 10^e année, il change de classe et de filière, et la situation s'améliore. Il arrive en fin de 11^e année avec moins d'absences.

Pour Eliot, ce sont des mesures qui ont plus ou moins fonctionné, mais avec un effort soutenu dans le temps : un retour progressif en classe en passant par la bibliothèque (un lieu sécurisant), les encouragements de sa mère, le fait que le jeune accepte la proposition de suivi par la psychologue scolaire et la conseillère sociale, un suivi médical en dehors, et enfin, des bonnes relations avec certains enseignants. De plus, si l'école peut représenter parfois un lieu qui oppresse, elle est aussi un lieu social : Eliot y a des amis et il apprécie venir aussi pour cela. Enfin, les mesures proposées (retour progressif en classe, accueillir l'élève dans un lieu où il se sent bien, soit pour des activités d'apprentissage, soit pour rencontrer un ou une professionnelle, etc.) convergent avec ce qui est mentionné dans la littérature scientifique (voir p. ex. Kearney, 2008b).

D'autres mesures individuelles relèvent de réponses pédagogiques, telles que le soutien scolaire (tutorat, appuis scolaires). D'autres mesures encore sont des soutiens psycho-éducatifs. Enfin, si les réponses citées n'ont pas permis un retour en classe de l'élève, d'autres mesures individuelles sont recherchées : une orientation vers un dispositif interne à l'établissement (s'il existe), vers des dispositifs externes⁷⁶ lorsque cela est possible, ou encore, « *déclencher* » des stages en entreprise ou mettre en place un « *tutorat individualisé avec un renforcement sur les problématiques IOSP* » (Focus group professionnel 4, doyen). Parfois également, les mesures proposées sont plus fermes et visent à un recadrage scolaire. Soraya explique ainsi que l'école lui avait proposé de ne se rendre en classe que deux à trois jours par semaine, mais qu'elle était tenue à y venir les jours définis. Un horaire aménagé

⁷⁶ Les dispositifs dits « internes » sont des mesures propres aux établissements, élaborées et mises en place par ces derniers (p. ex. projets de tutorat d'élèves à risque de « décrochage », voir *Encadré 27*). Les dispositifs dits « externes » sont des structures qui accueillent temporairement des élèves en grande difficulté scolaire et aux comportements jugés problématiques par l'école, proposant des suivis psychologiques et/ou socio-éducatifs (voir section 5.3.2).

et contraint à la fois, qui a fonctionné au départ, mais pas sur une plus longue période car la jeune ne trouvait plus de sens à cette mesure :

[...] ils m'ont dit : « T'es obligée de venir à ce moment-là. Pour justement essayer que tu viennes le plus souvent, pour te mettre moins de jours de semaine ». Et... ben je venais, quoi. J'ai commencé à venir un tout petit peu, deux-trois jours, après j'ai arrêté, hein ? Ça n'a pas trop marché, ouais. Genre au tout début je me disais : « Ah ok, ouais c'est bien, j'ai deux-trois jours par semaine et tout ». J'allais... Et après ouais... Après tu te dis : « En fait, ça sert à quoi ? » (*Entretien rétrospectif, Soraya, 15 ans*)

Plus rarement, les réponses proposées aux situations d'absentéisme peuvent être collectives. Citons, par exemple, le cas d'Esther qui a manqué l'école deux jours suite à une rumeur à son sujet, lancée par des élèves de sa classe, et qui a pu réintégrer sa classe le lundi suivant, suite à une prise en charge rapide. Des mesures multiples, mises en place simultanément, ont empêché que la situation de l'adolescente dégénère en absentéisme. Parmi celles-ci, une discussion au sein de la classe, menée par l'enseignant (et en accord avec la doyenne qui suivait la situation) autour de l'événement traumatisant pour Esther. D'autres mesures ont été mises en œuvre, comme un changement du plan de classe (afin que la jeune se retrouve assise auprès de ses amies et en retrait des premiers pupitres, plus exposés aux regards des pairs), et des consignes de respect auprès des autres élèves pour aider le retour de la jeune.

Enfin, une autre réponse collective est à indiquer, ici destinée aux parents et aux élèves (d'une même classe) touchés par une situation d'absentéisme très marquée : l'organisation d'une soirée de parents d'élèves (*Encadré 24*).

Encadré 24. Une soirée de parents, avec leurs enfants, destinée à les mobiliser autour de l'absentéisme

Dans une classe où la question de l'absentéisme est très forte, des membres de l'équipe décanale, MPS et l'enseignant de la classe ont décidé de convoquer ensemble tous les parents des élèves absentéistes, l'idée étant de chercher à traiter les situations d'absentéisme de cette classe par une approche collective, notamment.

Une première réunion a été organisée sous le format d'une rencontre conviviale (buffet canadien). Cette première rencontre aurait permis des discussions avec les parents : ces derniers et dernières ont exprimé leurs difficultés (p. ex. manque de ressources, de soutien ou d'aides autres que le DIP). Une deuxième soirée est organisée quelques mois plus tard. Le but est, à chaque fois, de resserrer les liens avec les familles, de les rendre conscientes de l'enjeu (et c'est à ce titre que le SRED a été invité à venir pour la première partie de la seconde soirée de parents), de créer également des moments conviviaux, y compris avec les élèves. À notre arrivée, le buffet n'était pas encore ouvert et l'atmosphère plutôt silencieuse, voire un peu tendue. Hormis les professionnels et professionnelles citées, les élèves et leurs familles sont au nombre de quatre ce soir-là, sur les dix que compte la classe en tout.

Si ces rencontres ont favorisé le partage des difficultés que chacune des familles peut rencontrer (et par là, montrer aussi que certaines difficultés ne sont pas uniques ; les familles ne sont pas seules, démunies face à cette problématique), la situation ne semble pas avoir évolué davantage lors de la deuxième soirée de parents d'élèves. (*Notes SRED, participation à une soirée de parents, CO 6*)

On observe ainsi que la prise en charge de l'absentéisme dans les CO investigués s'opère d'abord principalement au travers de mesures centrées sur une population à risque, mais également sur des situations dégradées. Sur ce dernier point, des recherches ont souligné le manque d'efficacité de programmes d'intervention visant des situations d'absentéisme sévères (cf. p. ex. Levy, 2008). Ensuite, les réponses proposées par les établissements sont avant tout individualisées, et plus rarement collectives. Enfin, les actions menées auprès des élèves en situation d'absentéisme correspondent assez largement aux mesures d'intervention, ainsi qu'à leurs différents types d'orientation, décrites par la littérature scientifique (cf. *Fig. 42*). Ces actions sont en effet dirigées essentiellement vers la mise en œuvre de tutorats et d'aides pour les élèves à risque, le renforcement de leurs compétences de base, ainsi que vers une forme de recadrage (sanction), tout en cherchant à faire alliance avec les familles concernées.

5.3 Des réponses variées et laissées à discrétion selon les établissements

Les textes législatifs et réglementaires pour le canton de Genève posent un cadre normatif quant à l'obligation de fréquentation scolaire, mais ils ne détaillent pas la prise en charge des situations d'absentéisme (cf. chapitre 3). Dès lors, les réponses de l'école s'opèrent principalement localement, à l'échelon des établissements. Si des tendances communes s'observent, telles que le recours aux doyens et doyennes et aux membres des équipes MPS par exemple, les pratiques d'intervention mises en œuvre par les établissements varient.

5.3.1 Une variété de réponses apportées à l'absentéisme : éléments d'analyse issus du sondage réalisé auprès des directions d'établissement

Une première façon de rendre compte de l'hétérogénéité des pratiques d'intervention passe par l'analyse des données récoltées au travers d'un sondage destiné aux directions des 19 établissements du CO à Genève (auquel 17 ont répondu). Parmi les questions du sondage, ces dernières étaient invitées à décrire, localement, les actions de prévention ou de remédiation déjà à l'œuvre ou embryonnaires. Relevons d'abord que sept directions déclaraient conduire de telles actions dans leur établissement, neuf signalaient ne pas le faire, et une n'a pas répondu à la question. Ensuite, les réponses sont centrées sur deux champs d'actions principalement : la prévention (mentionnée par quatre établissements) et la prise en charge de l'absentéisme.

Premièrement, concernant la prévention, cinq thématiques sont traitées en lien avec l'absentéisme (au travers d'activités, d'ateliers ou de projets plus spécifiques p. ex.). Notons par ailleurs que ces thématiques couvrent des dimensions que l'on retrouve traditionnellement dans les écrits scientifiques (voir notamment Debarbieux, 2015) :

1. le bien-être des élèves et leur santé (p. ex. « gestion du stress des élèves », « lutte contre le harcèlement scolaire ») ;
2. le climat scolaire (p. ex. « vivre-ensemble ») ;
3. la question des traitements égalitaires des élèves et celle des discriminations (p. ex. « rapport à la norme », « question de genre ») ;
4. le soutien aux performances scolaires des élèves ;
5. la sensibilisation de l'absentéisme auprès du corps enseignant.

L'analyse des réponses des directions donne à voir d'abord des thématiques variées pour aborder et traiter l'absentéisme au sein de leur établissement (*Fig. 45*). Ensuite, certaines thématiques sont prioritairement abordées, telles que le bien-être et la santé des élèves, le climat scolaire ainsi que le traitement égalitaire et les discriminations. Ces thématiques sont citées chaque fois par trois directions d'établissement. Soulignons que ce sont également des thématiques largement traitées à ce degré d'enseignement. En effet, une récente étude du SRED sur la diversité et les risques de discrimination dans les écoles genevoises (Dutrévis, Scalabrini & Wettstein, 2022) montre qu'au secondaire I, les actions des établissements sont portées principalement sur le climat scolaire (vivre-ensemble et bien-être des élèves) et la lutte contre les discriminations (de genre, en particulier). À l'inverse, d'autres thématiques en lien avec l'absentéisme sont marginales. C'est le cas concernant le soutien aux performances scolaires et la sensibilisation de l'absentéisme auprès du corps enseignant, qui sont ici très peu citées comparativement aux autres thématiques. Dans les deux cas, elles ont été déclarées par une direction d'établissement sur les 17 qui ont répondu.

Plusieurs hypothèses peuvent être formulées pour interpréter ces différences entre établissements. D'une part, il faut considérer les contextes et les réalités locales dans lesquelles les actions s'inscrivent (celles-ci peuvent p. ex. découler de situations spécifiques liées à l'absentéisme, comme le harcèlement). D'autre part, les différences peuvent s'expliquer par des cultures d'établissements distinctes (p. ex. des visions et des objectifs différents des directions en matière de prévention de l'absentéisme).

Figure 45. Thématiques abordées dans les mesures préventives

Mesures préventives	
1. Bien-être et santé de l'élève	« Nous avons constaté cette année qu'il y avait beaucoup de stress et de tension derrière un certain type d'absentéisme. Aussi, nous avons proposé des ateliers de gestion du stress et allons continuer à développer cette approche dans les années à venir » (Sondage, Direction B) « Lutte contre le harcèlement scolaire » (Sondage, Direction A) « Pas d'action spécifique à cette problématique, mais une action plus générale concernant la promotion de la santé et du bien-être » (Sondage, Direction C)
2. Climat scolaire et vivre-ensemble	« Récemment, une enquête réalisée par le SRED sur le climat scolaire » (Sondage, Direction C) « Activités liées à la citoyenneté et au vivre-ensemble (formation à la médiation ; conseils de classe, de volée ; instance participative, projets [...] pour le climat) » (Sondage, Direction D) « Actions entreprises pour améliorer le climat scolaire » (Sondage, Direction A)
3. Traitement égalitaire et discriminations	« Ateliers discrimination » (Sondage, Direction D) « Ateliers rapport à la norme » (Sondage, Direction D) « Ateliers question de genre » (Sondage, Direction D)
4. Promouvoir les performances de tous les élèves	« Actions entreprises pour améliorer la réussite scolaires des élèves » (Sondage, Direction A)
5. Sensibilisation des personnels éducatifs	« Nous tentons de sensibiliser les enseignants à cette problématique et visons à une proactivité afin d'agir au plus vite et ne pas laisser l'absentéisme s'installer » (Sondage, Direction B)

Guide de lecture : Quatre directions d'établissement sur les 17 ont cité des mesures de prévention de l'absentéisme (signifiées comme suit : Sondage, Direction A ; Sondage, Direction B, etc.). Leurs réponses ont été réparties selon cinq thématiques. Pour chaque thématique, une puce correspond à la réponse d'une direction d'établissement. Par exemple, une direction d'établissement a déclaré son souhait de sensibiliser le personnel éducatif à la problématique de l'absentéisme scolaire (p. ex. répondante 2). Parmi les quatre directions d'établissement répondantes, certaines se sont exprimées plusieurs fois (p. ex. répondante 4) ; et pour une autre, une seule fois (p. ex. Sondage, Direction B).

Deuxièmement, concernant la prise en charge de l'absentéisme, les réponses des directions d'établissement (ici, cinq directions ont répondu sur les 17) sont orientées vers trois types de mesures :

1. des mesures organisationnelles (p. ex. « composition de classe de 11CT/AT »)
2. des mesures orientées vers les familles (p. ex. « entretien avec les familles »)
3. des mesures orientées vers l'élève (p. ex. « suivi régulier de l'élève par l'équipe MPS »)

Ces réponses montrent d'abord que les mesures sont principalement centrées sur l'élève : les cinq directions d'établissement rapportent de telles actions. Les mesures qui visent les familles sont citées par deux directions, et la mesure organisationnelle est déclarée par une seule direction.

Si l'on suit la classification des types de mesures soulignée ci-avant dans la littérature (*Fig. 42*), on constate ainsi que parmi les mesures proposées se dégagent deux types de mesures : une mesure dite « structurelle » et des mesures spécifiques, qui se décomposent en deux sous-groupes : d'une part des mesures (principalement individuelles) destinées aux élèves, et d'autre part des mesures (surtout individuelles) destinées à leurs parents (cf. *Fig. 46* ci-après).

Plus précisément, parmi l'ensemble des réponses mises en œuvre par les établissements, on trouve des mesures structurelles, soit touchant aux fondements de l'école, ou ici, dirons-nous, de l'établissement (Bernard, 2011). Il s'est agi de réorganiser la composition de certaines classes de l'établissement, en regroupant les classes-ateliers et 11^e CT d'une part, et les classes 9^e R1 et R2 d'autre part. Les effets de la mesure sont déjà observés, selon les déclarations de la direction de l'établissement concerné, avec une amélioration des dynamiques des groupes-classes ainsi que des dynamiques d'apprentissage et d'engagement des élèves. Ces constats convergent avec ceux présentés au chapitre 3 relatif aux absences selon le profil sociodémographique et scolaire des élèves (cf. point 3.5.5). Ces analyses montrent que c'est la situation scolaire, et particulièrement le regroupement ou la section dans laquelle se trouvent les élèves, qui est le plus lié à la fréquentation

scolaire. Ainsi, le temps d'enseignement perdu moyen est plus important dans les classes-ateliers, ou dit autrement, ces dernières regroupent des élèves fortement absents et absentes. Par ailleurs, les récits de plusieurs élèves (du CO et plus âgés) mais aussi du corps enseignant suggèrent que c'est bien l'organisation scolaire en filières qui impacte l'assiduité des élèves. Leurs propos soulignent des dynamiques (ateliers ou CT) compliquées, avec des classes à effectifs réduits et des élèves fréquemment absents ou absentes (cf. chapitre 4, section 4.4.2).

Figure 46. Orientations détaillées des mesures de prise en charge de l'absentéisme

Mesures de prise en charge	
1. Mesure structurelle (réorganisation de certains regroupements, à l'échelle de l'établissement)	« Composition de classe de 11CT/AT et de 9R1/R2 → grande amélioration dans les dynamiques de groupe et d'apprentissage et meilleure adhésion » (Sondage, Direction E)
2. Mesures orientées vers les familles	« Entretien avec les familles » (Sondage, Direction A) « Contact régulier avec les parents » (Sondage, Direction B) « Maintien du lien scolaire pour les situations les plus problématiques » (Sondage, Direction B)
3. Mesures orientées vers l'élève	« Soutien par l'équipe MPS » (Sondage, Direction A) « Organisation d'accompagnement individualisé d'élèves » (Sondage, Direction E) « Suivi systématique par un membre de l'équipe MPS + concertations avec doyens-MDC-équipes pédagogiques » (Sondage, Direction E) « Mise en place d'un réseau » (Sondage, Direction B) « Suivi régulier de l'élève par la direction et l'EMPS » (Sondage, Direction B) « Suivi des absences aux évaluations » (Sondage, Direction B) « Nous avons également établi un protocole de retour (décanat, maître de classe et équipe MPS) suite à une longue absence (dès deux semaines) afin de formaliser le retour et pas que cela se fasse en catimini. » (Sondage, Direction C) « On met en place des "ateliers" pour remotiver les élèves, dans le cadre des activités complémentaires. Et ce depuis plus de 6 ou 7 ans » (Sondage, Direction D)

Guide de lecture : Cinq directions d'établissement sur les 17 ont cité des mesures de prise en charge de l'absentéisme (signifiées comme suit : Sondage, Direction A ; Sondage, Direction B, etc.). Leurs réponses ont été réparties selon trois types d'orientation : mesures structurelles, mesures orientées vers les familles, mesures orientées vers l'élève. Chaque puce correspond à une mesure déclarée par une direction d'établissement. À noter que plusieurs mesures ont été rapportées par trois directions d'établissement (Sondage, Directions A, B et E), alors que pour deux autres directions d'établissement, une seule mesure a été déclarée (Sondage, Directions C et D).

Les autres mesures citées par les directions d'établissement relèvent de mesures spécifiques car destinées à des publics considérés comme à risque d'absentéisme (Tyler & Lofstrom, 2009). Comme dit précédemment, les réponses du sondage montrent que ces mesures sont orientées d'abord vers les élèves. Elles relèvent principalement de suivi individualisé (par un ou des membres des équipes décanales et MPS) et de la mise en place de réseaux (internes à l'école). Certaines mesures ont été davantage précisées ; elles ne concernent pas uniquement un accompagnement régulier de l'élève, mais s'attachent également à suivre plus finement ses absences aux évaluations. D'autres mesures encore, minoritaires, visent par exemple la mise en place d'ateliers de remobilisation pour les élèves désengagés scolairement. Ces ateliers s'inscrivent dans le cadre d'activités complémentaires à l'établissement. Enfin, d'autres mesures consistent en un « protocole [qui formalise le] retour » de l'élève absentéiste (cf. Fig. 47), incluant les équipes décanales, MPS, ainsi que le maître ou la maîtresse de classe. Soulignons qu'une question spécifique ciblait les protocoles ou marches à suivre (existants, en cours d'élaboration ou non) et invitait les directions d'établissement à déclarer leurs pratiques à ce propos (cf. chapitre 3). L'analyse de leur réponse donne à voir, là également, une diversité des pratiques : deux directions affirmaient s'appuyer sur un protocole écrit commun de prise en charge d'élèves absentéistes, cinq possédaient un protocole commun informel (non écrit), un CO relatait que des protocoles différents étaient mobilisés par différentes et différents professionnels au sein de l'établissement, et enfin huit établissements signalaient ne disposer d'aucun protocole. Relevons encore, dans la revue de la littérature réalisée concernant les programmes d'intervention pour lutter contre l'absentéisme, que nous n'avons pas trouvé de références mentionnant des mesures ou des

marches à suivre pour préparer et encadrer le retour à l'école des élèves absents. *A contrario*, dans le monde professionnel, des entreprises ont introduit des entretiens de retour systématiques pour soutenir et accompagner leurs employés et employées absentes.⁷⁷ ; un constat également établi par plusieurs professionnels et professionnelles interviewées.

Enfin, les directions d'établissement étaient appelées à décrire les principales difficultés éprouvées dans la gestion de situations d'absentéisme, ainsi qu'à identifier, de leur point de vue, les améliorations à apporter dans la prévention et la prise en charge de l'absentéisme (cf. Fig. 47). Sur les 17 directions d'établissement ayant répondu au sondage, 13 se sont prononcées sur cette question. Leurs réponses recoupent six thèmes en lien avec les difficultés que ces dernières rencontrent :

1. le sentiment d'impuissance des professionnels et professionnelles de l'école,
2. la collaboration entre professionnels et professionnelles au sein de l'établissement,
3. les outils de recensement des absences des élèves,
4. la collaboration avec les familles,
5. la collaboration avec les professionnels et professionnelles externes à l'établissement,
6. le manque de ressources (humaines et financières).

Globalement, les directions d'établissement se sont assez largement exprimées quant à leur sentiment pour agir efficacement face à l'absentéisme scolaire (huit directions d'établissement sur treize ont répondu). Ensuite, leurs principales difficultés portent également sur les collaborations : internes à l'établissement, mais aussi avec des acteurs et actrices externes à l'école, ainsi qu'avec les familles. Plus précisément, les difficultés énoncées relèvent, d'une part, de réponses limitées au sein même de l'école, et d'autre part, de réponses limitées parce qu'elles nécessitent, aux yeux des professionnels et professionnelles, une intervention et une expertise externes à l'école (et qu'elles peinent souvent à obtenir).

Parmi les difficultés internes à l'école, évoquées par ailleurs par les différents professionnels et professionnelles rencontrés (cf. point 5.2.1), le manque de disponibilité des équipes MPS en regard du nombre de situations à traiter (rapporté par une direction d'établissement) est mentionné. Une autre dimension est la difficulté de collaborer avec les familles (citée par quatre directions d'établissement), dont parfois leur « *capacité [...] à effectuer les démarches de soutien est variable. Certaines d'entre elles ont également de la peine à reconnaître les difficultés de leur enfant* ». Une autre direction d'établissement, plus critique, regrette le « *manque de moyen pour faire pression sur les familles* » ; ou encore, une troisième direction déplore le peu de « *rigueur administrative/réglementaire face aux parents parfois "démissionnaires"* ». Enfin, sont pointées les difficultés liées aux outils pour recenser les absences des élèves au quotidien (citées par deux autres directions d'établissement), et ce, dans des contextes d'enseignement où les personnels éducatifs sont nombreux (en y incluant également les personnes effectuant des remplacements) et au sein desquels il s'agit de réagir rapidement pour repérer des absences préoccupantes : « *C'est difficile, car de nombreux enseignants voient passer un nombre important d'élèves et ne remarquent pas forcément rapidement une absence répétée* ».

Les réponses sont limitées également parce qu'elles demandent une intervention et une aide spécifiques externes à l'école. Les directions d'établissement regrettent, par exemple, le délai d'intervention pour la mise en place d'un suivi psychologique qui « *peut s'avérer compliquée [liée au] temps d'attente pour obtenir un rendez-vous avec un professionnel* », ou encore les difficultés de faire intervenir le SPMi : « *Nous nous sentons démunis face au phénomène de l'absentéisme, d'autant que l'intervention ou la prise en charge par le SPMi n'est pas systématique pour ce cas de figure* ». Se sentir dépourvu face à l'absentéisme, avoir le sentiment de ne pas avoir la maîtrise (même si partiellement) de la situation, voire évoquer un sentiment de fatalité (« *changer de monde...* ») : l'expression de ce sentiment d'impuissance ressort de manière frappante des réponses des directions d'établissement.

⁷⁷ Voir par exemple la Suva : [Procès-verbal de l'entretien de retour](#).

Figure 47. Description des difficultés liées à la prévention et à la prise en charge de l'absentéisme

Principales difficultés rencontrées	
1. Sentiment d'impuissance des professionnels et professionnelles de l'école	« On est démuni, la pression que subissent les élèves est due à de multiples facteurs (typiques de l'adolescence) ». (Sondage, Direction A) « Il est difficile d'avoir un levier et entreprendre des actions efficaces avec des élèves qui ne sont pas présents à l'école ». (Sondage, Direction D) « Il est essentiel d'identifier les causes de l'absentéisme et elles ne sont pas identiques en fonction des situations. Une fois celles-ci identifiées, il est nécessaire d'adapter le suivi à effectuer afin de le rendre le plus efficace possible ». (Sondage, Direction E) « [L'absentéisme], une problématique transversale [à d'autres] problématiques et leur variété ». (Sondage, Direction I) « Une société dans laquelle les liens et situations sociaux sont de plus en plus détériorés ». (Sondage, Direction I) « Nous cherchons par tous les moyens à garder un lien, même ténu, avec l'élève ». (Sondage, Direction J) « Pas de conséquence suite à l'absence d'un élève » (Sondage, Direction K) « <i>Changer le monde...</i> » (Sondage, Direction M)
2. La collaboration entre professionnels et professionnelles au sein de l'établissement	« Chacun doit réagir rapidement et signaler dès qu'il y a des absences réitérées dans ses cours. C'est difficile, car de nombreux enseignants voient passer un nombre important d'élèves dans la semaine et ne remarquent pas forcément rapidement une absence répétée ». (Sondage, Direction B) « Les maîtres de classe doivent parvenir aussi à endiguer une "contamination" : l'élève absentéiste donne des idées à d'autres ! » (Sondage, Direction B) « Éventuellement (rarement), défaut ou lenteur de l'information transmise par les maîtres de classe aux doyens, mais ces derniers sont vigilants ! » (Sondage, Direction C) « Problème possible quand il y a plusieurs remplaçants pour une même classe ». (Sondage, Direction C)
3. Les outils de recensement des absences des élèves	« La rapidité de l'information, le fait que les parents ne soient pas informés directement de l'absence, ce qui peut laisser un certain temps entre le moment où l'on se rend compte de l'absence ». (Sondage, Direction G) « Le repérage (outils et autres) est souvent tardif et rend les actions (réseaux, identification des causes, etc.) face aux causes moins efficaces » (Sondage, Direction H)
4. La collaboration avec les familles	« La capacité des familles à effectuer les démarches de soutien est variable. Certaines d'entre elles ont également de la peine à reconnaître les difficultés de leur enfant » (Sondage, Direction D) « La collaboration avec les parents » (Sondage, Direction G) « Manque de moyens pour faire pression sur les familles » (Sondage, Direction K) « Un peu plus de rigueur administrative/réglementaire face aux parents parfois "démissionnaires" » (Sondage, Direction L)
5. La collaboration avec les professionnelles et professionnels externes à l'établissement	« La mise en place d'un suivi psychologique peut s'avérer compliquée : temps d'attente pour obtenir un rendez-vous avec un professionnel » (Sondage, Direction D) « L'idée est d'intervenir avec une approche systémique... pas toujours facile à mettre en place... » (Sondage, Direction F) « La mobilisation des acteurs externes à l'établissement scolaire ainsi que les limites de notre champ d'action ». (Sondage, Direction H) « Nous nous sentons démuni face au phénomène de l'absentéisme, d'autant que l'intervention ou la prise en charge par le SPMi n'est pas systématique pour ce cas de figure ». (Sondage, Direction J) « Expert psychiatrique qui couvre les absences » (Sondage, Direction K)
6. Le manque de ressources (humaines et financières)	« Une autre difficulté est le manque de disponibilité de l'équipe MPS : trop peu de temps de présence au regard du nombre d'élèves et de problématiques à traiter ». (Sondage, Direction B)

Guide de lecture : Treize directions d'établissement sur les 17 ont rapporté des difficultés face à l'absentéisme (signifiées comme suit : Sondage, Direction A ; Sondage, Direction B, etc.). Leurs réponses ont été regroupées selon six thèmes. Chaque puce correspond à une difficulté déclarée par une direction d'établissement. Pour certaines d'entre elles, plusieurs difficultés ont été mentionnées.

La section suivante propose une deuxième façon de rendre compte de l'hétérogénéité des pratiques locales d'intervention en analysant plusieurs types de mesures, rapportées principalement par les professionnels et professionnelles (focus groups professionnels dans six CO, entretiens exploratoires professionnels), mais également par quelques familles (entretiens rétrospectifs et entretiens parents CO) et élèves (entretiens rétrospectifs, entretiens élèves CO et focus groups élèves CO).

5.3.2 Des réponses possibles par l'école au travers d'autres registres de mesures...

Les différentes réponses possibles de l'école se donnent à voir à travers d'autres registres de mesures distinctes. Précisons que ces mesures⁷⁸ interviennent souvent dans un second temps, une fois que les entretiens avec l'élève, son orientation vers l'équipe MPS (avec un suivi mis en place dans l'école, voire à l'externe), la constitution de réseaux internes (incluant les parents), etc., n'ont pas permis de répondre à la situation d'absentéisme (p. ex. les absences sont nombreuses, la situation s'installe, les résultats scolaires chutent, etc.).

Il existe ainsi un certain nombre de mesures de type réglementaire, pouvant être mobilisées par les établissements (mais aussi par les parents pour quelques-unes) face à des situations d'absentéisme. Parmi celles-ci : le passage par dérogation, la scolarisation à domicile ou en ligne, le transfert dans un autre établissement, le signalement au SSE de la DGEO, le signalement au SPMi et au Tribunal de protection de l'adulte et de l'enfant (TPAE), ainsi que les dispositifs externes (DE). Par ailleurs, d'autres mesures relèvent de réponses propres/internes aux établissements, telles que le tutorat pour élèves dits « grands absentéistes », ou encore le suivi systématique des filières d'élèves à risque, par exemple. Enfin, soulignons que ces mesures ne sont jamais appliquées sans un travail, préalablement, de recherche de compréhension de la situation que vit l'élève (et sa famille)⁷⁹ – et dans la mesure du possible en collaboration avec ces derniers – ainsi qu'un échange d'informations (même si *a minima* pour des raisons de secret professionnel, par exemple) entre différents acteurs et actrices des champs scolaire, socio-éducatif et médico-thérapeutique.

Le passage par dérogation

Une directive sur les dérogations au CO (DIP, 2024)⁸⁰ définit les conditions des dérogations possibles à l'entrée du CO (soit lors de la transition entre le primaire et le secondaire I), et entre les années du cycle. L'admission par dérogation émane généralement d'une demande des parents. Celle-ci est ensuite considérée selon cinq « situations exceptionnelles » : « 1. Sortie de classe d'accueil, 2. Situations de santé, 3. Résultats asymétriques, 4. Projet individualisé (PI), 5. Double redoublement à l'école primaire » (pp.1-2). La directive précise également que les conditions d'octroi des dérogations sont identiques concernant le cursus au CO. En outre, les dérogations ne s'appliquent ici que dans le cadre des non-promotions et non pas lors des orientations promotionnelles directes⁸¹.

Parmi l'ensemble des professionnelles et professionnels de l'école interviewés, peu ont fait part de cette mesure. Mais, ils et elles expliquent qu'une telle mesure peut, en effet, être octroyée dans le cas de situation où un ou une élève présente un faux pas (« *accident de parcours* ») du point de vue de ses résultats scolaires (p. ex. baisse des notes soudaine, inexpliquée). Il s'agit alors de chercher à comprendre ce qui explique cette situation, voire ce qui se cache derrière. Il peut s'agir, par exemple, d'une situation connue (p. ex. hospitalisation d'un élève puis reprise des cours à l'école mais avec quelques lacunes à combler), ou alors, comme le rapporte cette psychologue scolaire, d'une situation qui « *se chronicise* », soit qui se transforme en un état persistant, et pouvant être révélatrice d'un absentéisme. Dans tous les cas, un travail s'instaure avec les parents afin de comprendre la demande, et de chercher leur collaboration :

⁷⁸ Les élèves absentéistes, selon leurs situations, peuvent être orientés vers différents dispositifs ou acteurs et actrices institutionnelles, qui privilégient des approches/interventions de type thérapeutique (p. ex. psychologue), psycho-social (p. ex. éducateur en Action Préventive en Milieu Familial – APMF/SPMi ; Païdos) ou socio-éducatif (p. ex. TSHM).

⁷⁹ Décider d'une mesure s'effectue en fonction de chaque situation particulière, notamment en tenant compte des causes de l'absentéisme et de ses conséquences (scolaires, entre autres).

⁸⁰ Voir : [Directive sur les dérogations au cycle d'orientation | ge.ch](#)

⁸¹ « Dans ce dernier cas, les élèves dont les résultats sont proches des conditions d'orientation promotionnelle directe sont orientés normalement l'année suivante dans la section à laquelle elles ou ils ont droit, soit elles ou ils peuvent bénéficier du redoublement promotionnel » (DIP, 2024, p.3).

Il y a une des règles concernant les dérogations, qui autorise, si en effet un élève se retrouve... il a une espèce d'accident de parcours en cours d'année, qui autorise à obtenir une dérogation. Donc le travail serait aussi au niveau des parents. Tu disais de prendre la chose à l'envers, à savoir plutôt qu'ils refusent, plutôt de travailler dans le sens d'obtenir cette dérogation, c'est-à-dire que s'il revient et puis que c'était juste un accident de parcours, à ce moment-là, il passerait par dérogation. Maintenant, si ce n'était pas... Si ça ne se révélait pas être un accident de parcours, mais qu'il y a quelque chose qui se chronicise, alors on est plus dans le cas d'une dérogation, et puis évidemment après, il y a une mise en place en lien avec l'absentéisme. (*Focus group professionnel 2, psychologue scolaire*)

Décider du passage par dérogation ou non d'un ou d'une élève qui aurait manqué un nombre important d'évaluations relève de décisions prises à l'interne par l'établissement. D'abord, le conseil de classe propose un préavis à la direction de l'école. Ensuite, si celle-ci ne prend pas position, la décision revient au conseil de l'école en fin d'année scolaire. Cependant, les motifs d'absences peuvent influencer l'orientation de la décision, selon l'échange réalisé avec plusieurs professionnels et professionnelles d'un CO. En effet, ce qui a trait à la santé de l'élève, par exemple, semble plus difficile pour invalider la mesure du passage par dérogation (« *Tout ce qui est médical, bingo [rires]* », Focus group professionnel 5, conseillère sociale).

La scolarisation à domicile ou en ligne temporairement

La possibilité de scolariser son enfant à domicile n'est pas non plus une solution qui a été fortement évoquée par les professionnels et professionnelles rencontrés. Les propos d'un médecin scolaire⁸² soulignent pourtant le constat d'une forte demande de la part de familles d'instruire leurs enfants à la maison⁸³, et ce, pour des élèves qui se retrouvent « *empêchés* » de se rendre à l'école pour différentes raisons (Entretien exploratoire professionnel, médecin scolaire SSEJ). La principale mentionnée par ce professionnel est celle d'un conflit de l'élève et/ou des parents avec l'école, et pouvant être de nature diverse : une rupture de la relation école-famille, un ou une élève nécessitant des besoins éducatifs particuliers, une expérience de harcèlement, etc. Le médecin scolaire rencontre alors les familles pour comprendre les motifs d'une telle demande, et pour estimer s'il s'agit d'un projet par « *dépôt* », ou au contraire, d'un projet « *posé sur des bases solides et saines* ». Dans le premier cas, le médecin scolaire cherche à proposer d'autres solutions à la famille dans le but que l'élève poursuive sa scolarité et garde un lien avec l'école. Dans d'autres cas, en particulier lorsqu'un ou une élève n'arrive pas à se rendre à l'école (liées à des problématiques psychiques, des angoisses, en particulier), le projet de scolarisation à domicile peut s'avérer alors « *adéquat* ».

Les mesures de scolarisation à domicile sont donc « *discutées* » avec la famille, selon également la connaissance de la situation de l'élève absentéiste par le médecin scolaire. Dans le verbatim suivant, on comprend que la visée première pour ce professionnel est le retour à l'école (dans la mesure du possible) des élèves effectuant un enseignement à domicile. Ici, afin de maintenir la scolarisation dans un établissement, la réponse proposée à la famille d'une élève déscolarisée du CO durant deux ans est celle de suivre un programme d'enseignement à distance (appelé le CNED⁸⁴) lui permettant de suivre des cours de manière structurée et de reprendre un rythme scolaire. Une mesure qui semblait mieux répondre à la situation (que les propositions faites par l'école), selon ce médecin scolaire :

[C]'était une élève qui depuis la 9^e n'arrivait pas à aller à l'école. C'était plus fort qu'elle, il y a des angoisses, il y a des problématiques psychiques. [J]'ai quand même proposé qu'elle s'inscrive à un programme structuré. Et pendant un an, elle a pu suivre les cours et puis se remettre dans le bain. (...). Mais une des difficultés, c'est que si un enfant est en phobie scolaire entre guillemets, quel que soit ce que ça recoupe derrière, on ne va pas faire une scolarité à domicile qui va renforcer cette incapacité. Au contraire, on va essayer de travailler pour qu'ils puissent retourner à l'école. (Entretien exploratoire professionnel, médecin scolaire SSEJ)

La situation d'Eva (cf. *Encadré 12*, chapitre 4, section 4.2.2), élève de dernière année du CO au moment de l'entretien avec sa mère, vient illustrer une autre forme de scolarisation à domicile. Elle fait suite à un conflit entre la famille et l'école, en lien avec une expérience de harcèlement scolaire et d'une agression par des pairs qu'a subi l'adolescente alors elle se trouvait en 10^e année. S'ensuit une période

⁸² À Genève, il est possible d'effectuer la scolarisation de son enfant à domicile pendant toute la durée de l'instruction obligatoire (jusqu'à la fin du CO), au travers d'une déclaration auprès du DIP. Le DIP reste en charge de suivre la qualité de l'instruction dispensée. La responsabilité de ce suivi impute notamment au SSEJ, dont les médecins scolaires.

⁸³ Une augmentation des demandes que ce médecin scolaire a pu observer, en particulier, durant le contexte pandémique (Covid-19). Ici, les raisons évoquées par les familles étaient le refus que leur enfant porte le masque sanitaire à l'école (cf. Entretien exploratoire, médecin scolaire 2).

⁸⁴ Pour plus de précisions, voir le lien : [Formation à distance, tout au long de la vie | Cned](#).

d'absentéisme durant laquelle Eva ne se rend plus à l'école pendant six mois. La mère reproche à l'école ne pas avoir su répondre adéquatement et gérer ces événements traumatisants pour sa fille. En d'autres termes, elle déplore l'intervention tardive de l'école, ainsi que des sanctions pas suffisamment sévères face à la gravité des actes. Les propos de ce parent, critiques et revendicateurs, donnent à voir une mère qui s'est sentie « *seule face à l'école* » pour défendre sa fille et gérer la situation. Différentes réponses ont été proposées par l'école (aménagement de l'horaire scolaire, suivi psychologique, séance de médiation avec les élèves autrices de l'agression), mais elles ont été toutes refusées par l'adolescente et sa mère. De leurs points de vues, elles ne répondaient pas aux besoins de la jeune fille dans les configurations proposées (il y a eu une perte de confiance de la jeune avec des professionnels de l'école vers qui se confier, des horaires qui ne l'empêchaient pas de croiser, dans l'école, les élèves impliquées, etc.). Préférant une forme de scolarisation à domicile (temporaire) tout en souhaitant qu'Eva maintienne un lien avec son établissement, la mère entreprend d'organiser la gestion scolaire de sa fille, par exemple, en élaborant un planning des devoirs à aller chercher à l'école, en maintenant un lien avec des enseignants, ou encore, en l'aidant à effectuer ses devoirs à la maison (« *Donc j'ai fait un peu le lien entre l'école, ma fille et aussi les devoirs, les différents professeurs, etc.* », Entretien, parent CO 2).

Enfin, la situation de Kevin (au secondaire II au moment de l'enquête) montre une autre réponse encore, proposée par l'école pour maintenir la scolarité du jeune absentéiste : aménager, avec l'établissement d'origine de l'élève, une scolarisation (partiellement) en ligne.

Les absences de Kevin commencent vers la fin du deuxième trimestre de 11^e CO, juste avant la période de crise sanitaire liée au Covid-19. La mère est avertie par un appel téléphonique de l'école que son fils n'est pas venu en cours depuis deux semaines. Son mari et elle n'ont rien vu venir. Encore aujourd'hui, elle n'arrive pas à comprendre les raisons qui ont conduit son fils à manquer l'école, et elle ne sait pas vraiment non plus ce qu'il faisait de son temps hors des bancs scolaires. La mère semble toutefois situer le détachement de son fils avec l'école au moment de la fermeture des écoles due au coronavirus : son fils se désinvestit complètement scolairement et ne suit aucun enseignement en ligne. De plus, selon elle, l'école ne s'en saurait pas préoccupée suffisamment ; Kevin arrivant aux termes de sa scolarité obligatoire. Il s'agissait pour lui de passer à autre chose et de faire un choix au secondaire II. À ce moment-là, la mère de Kevin pense effectivement que son fils a besoin de changement car les onze années d'école obligatoires semblaient longues pour lui (même si scolairement, Kevin n'a jamais rencontré de difficultés particulières). Après une première orientation au secondaire II (structure qu'il ne fréquente pas), il change et entre dans une autre structure. Sa réorientation est acceptée par la direction de l'établissement et il n'y a pas d'alerte sur ses absences. Mais Kevin ne se rend toujours pas en cours, et sa mère et le jeune sont convoqués. La mère se sent démunie face à l'injonction de fréquentation scolaire de l'établissement (qu'elle partage), mais l'école ne propose pas de solutions concrètes. Kevin est également suivi par une psychologue (à l'initiative des parents lorsqu'ils se sont aperçus du décrochage de leur fils pendant la crise sanitaire), qui pose un diagnostic de phobie scolaire. La professionnelle soumet la suggestion aux parents et à l'école que Kevin puisse suivre une partie des enseignements à distance, ce qui est finalement accepté. Mais la mesure ne fonctionne pas : le jeune n'est pas assidu et il ne suit pas non plus ce type d'enseignement.

Le format d'une scolarisation à domicile, à l'initiative d'un parent en conflit avec l'école mais dont le lien est tout de même maintenu, semble avoir fonctionné dans le cas d'Eva. La jeune est retournée à l'école pour sa dernière année de CO (non sans conséquence, passant de 10^e LS à 11^e LC) et se rend régulièrement en cours depuis. Le contexte scolaire semble plus apaisé également : les élèves impliquées ne se trouvent plus dans sa classe ou dans son établissement. *A contrario* pour Kevin, la réponse préconisée de suivre des enseignements à distance, même si partiellement, n'a pas suffi pour que le jeune raccroche. Ses nombreuses absences ne lui ont pas permis de valider son année scolaire et lui ont coûté un renvoi de [nom de la structure du secondaire II]. Sur proposition de la direction générale du secondaire II (DGESII), Kevin est orienté vers une structure externe durant une année. Celle-ci s'écoule de manière harmonieuse. La suite du parcours de formation de Kevin reste cependant chaotique : il se réoriente dans une nouvelle structure du secondaire II, entame un stage qu'il le fait bifurquer dans un nouveau domaine professionnel. En attendant l'entrée en apprentissage, Kevin semble peu occuper ses journées, et les liens avec ses parents, dont son père, se sont abîmés.

Le transfert d'établissement

La mesure de transférer un ou une élève dans un autre établissement peut être décidée à la suite d'une demande formulée soit par des parents (dont généralement l'enfant a vécu une situation de harcèlement scolaire ou une forme de violence par des pairs, et dont la conséquence est l'évitement de l'école) soit par des directions d'établissement, dans le cas de situations d'élèves absentéistes dont le

comportement est jugé problématique lorsque que ces derniers et dernières fréquentent l'établissement :

En général, c'est à la demande des parents. Si c'est à la demande des directions, c'est qu'il y a eu des choses suffisamment graves. Je ne sais pas moi... Il [l'élève concerné par cette mesure] a agressé un élève, ou des faits comme ça, qui fait qu'on demande un changement d'établissement, pour permettre aussi à l'école de repartir à zéro, parce que c'est plus tolérable de l'avoir au sein de cet établissement, et puis qu'il serait vraiment stigmatisé. (Entretien exploratoire professionnel, enseignante 2 CO)

Selon les propos de certaines professionnelles et professionnels, le transfert dans un autre établissement est demandé par des familles dont le lien avec l'école se serait abîmé, et pour lesquelles cette mesure serait la seule issue pour répondre aux besoins de leur enfant :

C'est pour ça que c'est important à mon avis de travailler avec les parents très vite, avant même que ça se dégrade complètement, pour essayer de créer ce lien de confiance, parce qu'après... Après ils demandent des changements d'école : « ça ira mieux dans une autre école ». Mais dans l'autre école, ça ne va pas mieux. Ça aussi, je vois, on voit beaucoup des transferts, et puis les élèves, ils n'arrivent pas plus à venir à l'école dans une autre école. (Entretien exploratoire professionnel, enseignante 2 CO)

Parfois, les équipes décanale et MPS décident de répondre à la demande des parents, en transférant leur enfant dans un autre établissement, moins par une adhésion partagée de la mesure choisie, que dans une recherche de rapprochement avec les familles pour leur signifier qu'elles font un pas dans leurs sens en essayant cette solution. C'est ce que rapporte cette direction d'établissement dans le cadre d'un entretien collectif :

Alors là, c'était une petite dont les parents nous disaient que si elle ne venait pas, c'est parce qu'elle était harcelée. Et puis qu'il fallait absolument la changer d'école. On a déjà fait ce genre de tentative dans le passé, et puis en fait malheureusement, on se rend compte que le problème, c'est rarement l'école. Mais des fois, les familles ont besoin qu'on le démontre qu'on va dans ce sens-là mais, ce qu'on fait, on fait des essais. (Focus group professionnel 4, direction)

Pour cette autre professionnelle, elle constate également que les demandes de transfert d'établissement permettent rarement de répondre à la problématique de l'absentéisme ; l'explication se trouvant « ailleurs » qu'à l'école :

Dans certaines situations, on a beau chercher toutes les solutions possibles et imaginables, les parents expliquent qu'il n'y a qu'un changement d'établissement qui pourrait résoudre le problème. Si la direction pense que c'est le cas, ou si vraiment on est passé par tout, des fois c'est accepté effectivement. En se disant : « Ma foi, essayons dans un autre établissement ». C'est rare que ça fonctionne pour les problèmes d'absentéisme. (Entretien exploratoire professionnel, enseignante 2 CO)

Certaines situations pour lesquelles une demande de transfert a été demandée par les parents relèvent de liens entre l'élève et un ou une enseignante qui se sont ternis. La revue de la littérature présentée au début de ce chapitre souligne bien que des liens élèves-enseignants faibles constituent l'un des facteurs à l'origine de l'absentéisme (Attwood & Croll, 2006). De manière inverse, des études qui se sont penchées sur les raisons motivant les élèves de venir à l'école montrent que c'est d'abord la dimension relationnelle, avec leur enseignant notamment, qui est citée par les principaux et principales intéressées (Gray, 2012). Les propos de cette professionnelle font écho précisément à cette dimension importante dans le quotidien des élèves, et pouvant être à l'origine d'une demande de changement d'établissement :

Il y a la relation éducative qui peut être mauvaise. Et qui affecte beaucoup l'élève. [...] Dans les analyses de situations qu'on fait, on pose quand même la question de quelle est la posture de l'enseignante, la relation de l'enseignante avec l'enfant et autre. Et puis il y a certaines situations, si on voit que c'est... La problématique, elle est là, on va essayer de trouver des solutions avec un transfert ou ce genre de choses. Mais... C'est compliqué. (Entretien exploratoire professionnel, collaboratrice 2 DGEO)

La mesure de transfert dans un autre établissement émane également de directions d'établissement d'origine, pour lesquelles des situations d'absentéisme complexes n'ont pu être résolues qu'à travers cette réponse institutionnelle. À ce propos, une professionnelle rapporte que, selon elle, de nombreux établissements se dessaisissent de situations pour lesquelles des mesures ont été déployées mais qui n'ont pas fonctionné. Ainsi, la réponse de transférer un élève intervient « *parce que c'est trop* » (Focus group professionnel 2, psychologue). La décision d'une telle action montre probablement aussi un sentiment d'impuissance des équipes des établissements impliqués. Elle interroge également quant aux implications, en particulier pour les élèves absentéistes. Dans le cas de Nour (cf. chapitre 4, *Encadré 13*), son transfert d'établissement lors de sa dernière année de CO (pour cause de fort absentéisme et de plusieurs renvois) ne semble pas avoir changé ses pratiques absentéistes. Elle y a retrouvé un ami « *absentéiste* », et avec lequel ils ne se rendaient pas à l'école. Il convient toutefois de

rappeler que les situations d'absentéisme sont souvent complexes, et les vécus des jeunes également souvent ambivalents. Si Nour admet avoir passé du « *bon temps* », elle raconte aussi très précisément la solitude qui la pèse au quotidien, de par une situation familiale vulnérable (précarité socio-économique, peu de ressources de sa mère pour la soutenir dans sa scolarité) et un contexte de formation qui ne répond pas à ses besoins (plusieurs changements de regroupement, perte de sens pour les apprentissages scolaires, etc.).

Le signalement au service du suivi de l'élève (SSE)

S'il est connu, le recours au SSE par les professionnelles et professionnels des établissements du CO afin de signaler une ou des situations d'absentéisme inquiétantes n'est pas une action systématisée et nécessairement partagée. Ainsi par exemple, un échange entre différents professionnels et professionnelles d'un CO dans le cadre d'un entretien collectif (Focus groups professionnel 5), portant précisément sur cette question, montre que cette pratique est discutée entre ces derniers et dernières. Pour une professionnelle (maîtresse de classe), le signalement constitue une pratique, mais elle n'est pas régulière. Pour deux autres professionnels (une conseillère sociale et un doyen), il et elle se montrent plus critiques quant à cette pratique, et estiment que celle-ci ne permet pas de répondre aux situations complexes rencontrées.

Questionnées à ce sujet, les actrices et acteurs rencontrés décrivent des pratiques variées, et qui donnent à voir des divergences entre les établissements. Les analyses de notre matériau empirique mettent en exergue trois types de postures. Premièrement, l'alerte ou le signalement au SSE s'effectue plutôt rarement dans certains établissements (cf. chapitre 3, section 3.4.1). Une doyenne rapporte, par exemple, opérer une sélection des cas à signaler pour pouvoir garder la maîtrise sur certaines de ces situations, et pouvoir ainsi agir plus rapidement. Les récits d'autres professionnels et professionnelles montrent que lorsque le signalement a lieu, c'est parce que les autres réponses tentées ou mises en place, à l'interne, n'ont pas eu les effets escomptés. La situation d'absentéisme implique alors une intervention par d'autres groupes professionnels, œuvrant dans des structures externes à l'école. Comme le rapporte cette enseignante du CO, alerter le SSE permet de demander des conseils quant à l'orientation des élèves absenteïstes. Le SSE dispose en effet d'une vision à la fois plus globale et détaillée des différentes structures et dispositifs existants. De ce fait, les professionnelles et professionnels pensent (ou espèrent) que le SSE saura les aider à les aiguiller, à « *tirer certaines ficelles* », auxquelles ils et elles n'arrivent pas à accéder à l'échelon des établissements :

Moi je l'ai peu alerté sur des situations d'absentéisme. [S]oit parce que tout d'un coup, j'estimais que y avait plus de porte à ouvrir, qu'on était allé au bout de ce qu'on pouvait faire. (...) Ou alors je les prévenais quand j'avais le sentiment qu'ils pouvaient encore tirer certaines ficelles que moi je pouvais pas tirer. C'est-à-dire qu'ils pouvaient m'expliquer qu'il y avait d'autres structures – [dispositifs externes] – ou autres. Et j'avais besoin d'un conseil pour savoir selon le profil de l'élève, est-ce qu'on pourrait travailler ensemble pour travailler cette orientation-là. (Entretien exploratoire professionnel, enseignante 2 CO)

Les propos d'une autre professionnelle, collaboratrice à la DGEO, abondent dans le sens d'un service dont l'une des fonctions consiste, aujourd'hui, à formuler des recommandations pour la prise en charge d'une situation d'absentéisme. Un rôle de conseil, qui aurait évolué dans le temps. Son constat est ainsi le suivant : le SSE est sollicité non pas tellement par des fiches de signalement relatives à des situations d'absentéisme préoccupantes que par voie téléphonique par des directions d'établissement en quête de nouvelles pistes d'action.

Deuxièmement, certains établissements ne signalent pas de situations d'absentéisme problématiques au SSE. Différentes raisons sont invoquées par les professionnelles et professionnels impliqués. D'une part, pour plusieurs d'entre eux et elles, s'il y a eu signalement par le passé, celui-ci n'a pas été concluant quant à leurs attentes. Dès lors, remplir un document informant « simplement » des absences problématiques ne leur suffit pas : « *renseigner à la DG, il y a un formulaire : "voilà, on vous informe que cet élève ne vient pas depuis tant de temps..."* » (Focus group professionnel 2, doyenne 1). Dans d'autres situations, la réponse reçue préconisait de mettre en œuvre des actions déjà entreprises par l'école, et qui avaient échoué : « *On nous dit "Essayez de faire des réseaux"... De faire ce qu'on a déjà fait !* » (Focus group professionnel 2, doyenne 2). Le sentiment de déception (couplé à celui de l'impuissance) s'exprime également dans les propos des professionnelles et professionnels rencontrés. Un doyen d'un établissement explique avoir signalé quatre situations d'élèves absenteïstes (ayant entre 200 à 300 heures d'absences), mais les propositions formulées par la direction générale n'impliquaient pas de solutions externes, comme l'intégration de structures spécifiques (par manque de places disponibles), comme il l'aurait pourtant souhaité (Notes SRED, Focus group professionnel 6). Pour

d'autres directions d'établissement, le signalement au SSE est davantage apparenté à un « acte administratif », signalant les actions qui ont été proposées, mais restées sans succès :

Ce suivi, c'est pour permettre justement quand ça va au-delà, quand ça va au secondaire II, de montrer aussi qu'il y a une difficulté s'ils doivent être pris en charge par du FO18 ou une autre structure, autre après nous, de montrer ce qui a été fait et que c'est pas juste arrivé à ce moment-là, et c'est quelque chose qui dure dans le temps. Mais très honnêtement, on signale... voilà, parce qu'il faut signaler, mais autrement... On n'attend rien de ça. (Focus group professionnel 2)

Cette dimension administrative du signalement, tel que vécue et exprimée par les professionnelles et professionnels, renforce leur sentiment d'impuissance dans la recherche de solutions (immédiates) aux situations d'absentéisme problématiques, assorti à des contraintes temporelles pressantes. Pour un autre professionnel interviewé (Focus group professionnel 2), le choix opéré est celui de ne pas signaler, préférant favoriser ce temps à une gestion des situations à l'interne.

Cela étant dit, au sein des équipes décanales et psycho-socio-éducatives d'un même établissement, les pratiques peuvent diverger également, à l'instar de cette professionnelle qui observe un changement dans les réponses proposées par la direction générale, plus proches des demandes des équipes professionnelles concernées, les poussant à agir différemment :

Après, il y a quelque chose qui est peut-être en train de changer au niveau de la DG parce que [deux collègues] ont appelé pour un élève absentéiste et ils ont donné des pistes. Moi j'ai téléphoné pour un de mes élèves aussi et puis ils m'ont donné trois pistes. (Focus group professionnel 2)

Enfin, la troisième manière de faire des professionnelles et professionnels pour répondre aux situations d'absentéisme, est de signaler plus systématiquement au SSE. Cette posture reste cependant très minoritaire dans notre corpus de données analysé, puisqu'il concerne un établissement sur les six investigués⁸⁵. Comme l'explique précisément une doyenne (cf. Focus group professionnel 3), signaler auprès du SSE remplit plusieurs fonctions. Cela lui permet, d'une part, de disposer d'un point de repère relatif au nombre d'heures d'absences à observer et dont le seuil d'alerte tel qu'elle le décrit et l'appréhende (le terme n'étant pas utilisé *stricto sensu* par la professionnelle) correspond à une centaine de périodes manquées par l'élève. Cela signifie par ailleurs, selon elle, que ce nombre d'heures d'absences est également préoccupant pour le département.

D'autre part, cette démarche lui permet d'échanger avec la direction générale, et d'obtenir des recommandations. À l'instar des récits d'autres équipes professionnelles présentés ci-avant, on voit que la fonction de conseils du SSE est également adoptée ici. Cette professionnelle évoque cependant une autre dimension, appuyant le sens de sa démarche : signaler au SSE l'aide à s'orienter dans les décisions qui seront prises, en collaboration avec ses collègues au sein de l'établissement, mais également à renforcer leur position décisionnaire à l'égard de la famille et l'élève concerné :

Donc c'est une discussion avec ces partenaires, qui vont, en fonction de la situation, nous donner des pistes justement pour savoir ce qu'on peut mettre en place pour aider [l'élève concerné et sa famille]. Qu'est-ce qui est recommandé... (...) C'est vrai que de pouvoir effectuer ce signalement quand même au SSE qui eux rentrent aussi dans la course et nous guident aussi un petit peu dans les démarches, c'est quand même appréciable. Déjà ça renforce un peu aussi notre position ou les décisions qu'on doit prendre. Parce que c'est un service quand même de la DG. Et puis ça nous conforte un peu, ça nous guide un peu dans les pistes... (Focus group professionnel 3, doyenne)

Enfin, transmettre des signalements à la direction générale constitue une autre mesure, destinée à la famille de l'élève absentéiste, afin de l'informer formellement (voire de la mettre en garde) de la gravité de la situation, et présentée comme une première étape d'une suite de mesures plus contraignantes qui pourront être mises en œuvre :

Et puis le fait qu'il y ait le signalement au SSE, c'est vrai qu'on était face à un parent qui était en rupture totale de confiance avec l'adulte, et donc les partenaires scolaires, eh bien c'était une manière aussi de lui dire : « Voilà, on fait ce signalement au SSE parce qu'on doit le faire, c'est la loi, on doit le faire pour tous les élèves de l'établissement ». Et c'était une manière de lui dire aussi : « Voilà, s'il n'y a pas quelque chose derrière qui se met en place en fonction de ce qu'on a discuté, petit à petit on va se diriger vers un signalement au TPAE, le SPMi est dans la course, etc. ». Et il y avait une sorte de gradation en fait, qui permettait au père de quelque part de prendre conscience aussi de la gravité de la situation dans laquelle était son fils, ce qui n'était pas forcément le cas quand on l'observait. (Focus group professionnel 3, doyenne)

⁸⁵ Cf. étude de cas, voir chapitre 2 pour des précisions méthodologiques.

Le signalement au SPMi et TPAE⁸⁶

Le signalement de situations d'absentéisme auprès du Service de protection des mineurs (SPMi) et parfois auprès du Tribunal de protection de l'adulte et de l'enfant (TPAE) constitue une autre mesure institutionnelle possible, mais qui relève de certains enjeux. En effet, et selon plusieurs professionnelles et professionnelles de l'école (cf. entretiens exploratoires professionnels, focus groups professionnels, sondages auprès des directions d'établissement), signaler une problématique d'absentéisme auprès de ces offices pose la question de savoir si celle-ci résulte d'une « *problématique éducative beaucoup plus grave* » (p. ex. situation de négligence ou de maltraitance) ou non :

Là aussi, ça a été compliqué avec la relation avec le SPMi [...] Il faut vraiment faire un signalement qui... Pas seulement l'absentéisme, que ce soit... que ce soit un révélateur d'une problématique éducative beaucoup plus grave. (*Entretien exploratoire professionnel, collaboratrice 2 DGEO*)

Si ce n'est pas le cas, les situations d'absentéisme reviennent « *dans les pattes* » de l'école, selon les termes d'un conseiller social (entretien exploratoire professionnel, conseiller social 2 CO). Selon le point de vue de ce professionnel, si auparavant les établissements du CO « *déléguaient* » les difficultés scolaires en signalant au SPMi et TPAE, les pratiques d'intervention semblent aujourd'hui avoir changé, cherchant à aller vers davantage de collaborations intra-institutionnelles. Avec la difficulté, pour les professionnelles et professionnels du secondaire I, de disposer d'une « *offre* » d'interventions moins « *étayée* » que pour le secondaire II (relative à la mise en œuvre de la norme de formation obligatoire jusqu'à 18 ans).

Du côté du SPMi (OCEJ), les professionnels interrogés confirment recevoir des signalements des écoles, souvent en fin d'année scolaire ou avant la période des fêtes de fin d'année. Ce cumul de signalements de dernier recours pour les écoles place également le service dans une situation « *d'impuissance* », dans laquelle les professionnelles et professionnels concernés ne trouvent plus d'interlocuteurs et d'interlocutrices scolaires disponibles (« *on n'a plus personne à qui parler à l'école* ». [Notes SRED, entretien avec DGOCEJ]).

Les dispositifs externes

Les dispositifs externes (DE)⁸⁷ accueillent de manière temporaire des élèves en grande difficulté scolaire et aux comportements jugés problématiques par l'école, et les accompagnent par un suivi psychologique et socio-éducatif. Pour les équipes décanales et MPS interviewées, cette mesure permet de répondre à des situations d'absentéisme que l'école seule n'arrive pas à dénouer. Elle estime que les besoins de l'élève absentéiste concernent, pour un temps, d'autres dimensions (p. ex. individuelles et identitaires, familiales) que celle scolaire, comme l'explique cette psychologue scolaire :

Nous, c'est vrai que les situations d'absentéisme qu'on a, on va plutôt essayer de réfléchir à proposer, s'il le faut, une structure extérieure où ils font autre chose que de l'école, où ils vont apprendre à mieux se connaître, et ensuite ils reviennent à l'école. Mais c'est vrai que les confronter au scolaire, alors que c'est parfois ce qui les met à mal... Il vaut mieux faire une pause, quitte à perdre une année. (*Entretien exploratoire professionnel, psychologue CO*)

Cette professionnelle décrit, par exemple, la situation d'une adolescente, qui connaît des périodes d'absentéisme depuis la 9^e (elle se trouve en 11^e). Selon la psychologue scolaire, lui proposer d'intégrer la classe-atelier de leur établissement, « *qui est censée [mettre] moins de pression* », cela « *ne fonctionne pas* ». La réponse la plus adéquate pour cette jeune est de bénéficier de l'accompagnement d'une structure externe, pour les raisons suivantes :

Travailler un peu, justement, plutôt sur sa personnalité, sur qui elle est, etc., et puis ensuite essayer de tenter de construire un projet de formation avec elle, en espérant que ce soit un levier suffisant pour qu'elle admette que le scolaire, il est nécessaire. Puis aussi, travailler autour de la reprise d'un rythme, se lever le matin... Enfin, des choses toutes basiques. (*Entretien exploratoire professionnel, psychologue CO*)

L'offre des DE destinés aux élèves du CO reste relativement peu développée et un nombre limité de places sont disponibles à l'échelle du canton. Plusieurs professionnelles et professionnels rencontrés

⁸⁶ Précisons d'abord que dans le cadre de cette étude, les différents professionnels et professionnelles œuvrant auprès du SPMi et du TPAE n'ont pas été interviewés quant à leurs pratiques d'intervention (voir chapitre 2 pour des précisions méthodologiques).

⁸⁷ Les dispositifs externes (DE) interviennent en principe en dernier recours, après que les réponses internes aux établissements aient été activées.

estiment que l'offre actuelle ne répond pas aux besoins constatés dans les établissements. De leur point de vue, bien plus d'élèves du CO nécessiteraient un tel encadrement.

Les équipes décanales et MPS confirment ce défaut de places. Elles déplorent aussi les stratégies qu'elles doivent élaborer lorsqu'elles présentent une ou deux situations à la commission concernée, qui définit les critères d'entrée pour accueillir les élèves impliqués. Selon un doyen, cette configuration place les professionnels et professionnelles des CO dans un jeu de concurrence : *« Ils [la commission] mettent en concurrence toutes les écoles du canton, donc trois places par section, il faut arrêter ! C'est le jeu de qui amène le cas le plus lourd ou qui a le plus d'expérience d'aller présenter les choses »* (Focus group professionnel 2, doyen).

Proposer une place dans un DE à un ou une jeune absentéiste comme réponse possible aux difficultés auxquelles il ou elle fait face à l'école constitue également un « levier » pour cette dernière. Ces dispositifs permettent, pour le ou la jeune, de sortir des murs de l'école, de fréquenter une autre structure encadrée par d'autres types d'adultes, avec une approche centrée au plus près de ses besoins et enfin, de se détourner – temporairement – des normes et exigences scolaires. À noter par ailleurs que pour l'école, l'éloignement de l'élève dans une autre structure constitue parfois un temps de respiration, quand ce n'est pas un soulagement : l'éloignement de l'élève permet aussi aux personnels éducatifs de se concentrer à la gestion d'autres situations d'élèves, comme le signifiait précédemment un doyen. Une deuxième remarque mérite également d'être soulignée : l'intégration dans un DE représente, inversement, une mise en marge (même si temporaire) d'élèves touchés par l'absentéisme (qui ne sont donc plus pris en charge par l'école), et dont la démarche affaiblit leurs liens avec l'établissement d'origine. Une préoccupation déjà mise en évidence il y a vingt ans, dans le cadre d'une étude du SRED analysant les dispositifs relais internes, implémentés dans cinq cycles d'orientation à Genève (Lurin, Pillet & Gros, 2004). L'étude questionnait en effet la perspective de créer des dispositifs relais externes (à partir d'une expérimentation – le projet « Ferme-École » – pensée et mise en place par le groupe des travailleurs sociaux du CO).

Ceci étant dit, la perspective qu'un ou une jeune puisse intégrer un DE représente une réponse espérée pour l'école, mais qui ne dépend cependant pas d'elle. Ainsi, après un travail de discussion avec l'élève absentéiste visant à le faire adhérer à la mesure proposée, reste l'incertitude de son admission dans un tel dispositif. Cette configuration place le ou la professionnelle en charge de traiter la situation dans une posture délicate :

Typiquement là, avec l'élève dont on parle, là mon levier c'est de lui dire : *« Mais tu vas peut-être pouvoir aller à [nom d'un dispositif externe], tu vas pouvoir peut-être aller à [nom d'un autre dispositif externe]... »* Là, pour l'instant je suis là-dessus avec lui. Et bon, il me dit : *« Voilà »*. Il devient de plus en plus preneur, et puis il a hâte. Mais je suis déjà dans ma tête, moi – je lui ai pas dit, bien évidemment – mais de me dire, s'il n'est pas pris, comment il va réagir par rapport à ça, et qu'est-ce que ça va donner dans sa scolarité ? Qu'est-ce que je vais faire ? Ma question, elle est simple, c'est : *« Qu'est-ce que je vais faire de lui ? »* (Focus group professionnel 3, doyenne)

Enfin, si plusieurs établissements sont en demande d'une démarche auprès d'un DE, ils peinent à voir leur vœu se réaliser ; la commission les invite à *« privilégier les ressources internes »*. Certains établissements disposent en effet de dispositifs relais interne (DRI). Comme le décrit ci-après le compte-rendu d'un échange entre les chercheuses de l'étude et un doyen, l'établissement de ce dernier aurait préféré la mesure DE comme réponse alternative. Mais la démarche n'a pas abouti :

[Le doyen] évoque les dispositifs relais externes, mais précise que c'est la commission qui décide des élèves qui vont dans ces structures, et que les places manquent. Il ajoute que des élèves [de son établissement] n'ont pas été « pris » dans des structures externes car ils ne rentraient pas dans les critères établis par la commission. De plus, celle-ci dit qu'il faut privilégier les ressources internes [à leur établissement], notamment leur dispositif interne. (Notes SRED, doyen du CO 5)

On voit donc que du point de vue des réponses de l'école, les DE sont une mesure institutionnelle assez largement sollicitée, mais *in fine* peu concrétisée dans les établissements d'origine des élèves absentéistes, et ce essentiellement par le manque de places à disposition.

Des mesures propres aux établissements : l'exemple du tutorat et du suivi systématique de filières d'élèves en situation de scolarité vulnérable

L'hétérogénéité des pratiques d'intervention se donne également à voir dans les mesures qui sont fabriquées et mises en œuvre par les établissements eux-mêmes. L'étude de cas dans les six établissements partenaires investigués permet de mettre en exergue cette variété de réponses. Nous pouvons distinguer en particulier deux types de réponses élaborées par les acteurs et actrices du terrain

scolaire. D'une part, des mesures spécifiques destinées aux élèves fortement absentéistes, et qui se traduisent par la mise sur pied de dispositifs internes (dans deux établissements). L'une d'entre elles, par exemple, propose qu'une équipe enseignante suive « *des élèves en décrochage pour essayer de faire un lien, que l'élève puisse identifier le professeur autrement que comme celui qui sanctionne et qui donne tort... Il y a plusieurs outils* » (Focus group professionnel 5, maîtresse de classe). L'outil mentionné par cette professionnelle s'apparente à une mesure de tutorat (Encadré 25).

Encadré 25. Exemple d'une mesure interne à l'établissement : le tutorat d'élèves à risque de « décrochage »

Cette mesure du tutorat a été décrite par des professionnels et professionnelles (équipes décanales et MPS) dans le cadre d'un *focus group* et est présentée ci-après sous forme synthétisée, en dégagant les dimensions suivantes : public-cible, objectifs, principes de participation, effet de la mesure, difficultés.

Public-cible : La mesure, créée il y a plusieurs années, s'adresse aux élèves ayant une problématique d'absentéisme très marquée.

Objectifs :

- Raccrocher l'élève à l'école (visée pédagogique) : « Le but, c'est un raccrochage scolaire. Donc c'est aider, on voit que l'élève a des difficultés en anglais et puis il a lâché en anglais, on va lui donner un petit coup de pouce en anglais pour essayer de le faire raccrocher et lui donner confiance en lui, mais on n'est pas des conseillers sociaux... Vraiment on est dans le pédagogique, on n'est pas dans l'éducatif. On peut dire : *"Tiens, si t'as jamais ton livre, pourquoi t'as jamais ton livre ? – Je l'oublie. – Ben ok, alors tu fais ton sac quand ? – Le matin. – Ah ben peut-être que si tu le faisais la veille..."* ». C'est ce genre de conseils qu'on donne. Mais on peut pas tellement aller beaucoup plus loin ». (Focus group professionnel 5, doyen)

- Renouer un lien (singulier, authentique) avec l'élève : « *Pour certains élèves qui sont très défiants avec les professeurs, de pouvoir... qu'ils puissent expérimenter un autre type de lien avec les professeurs, au-delà de la classe, des rapports conflictuels qu'il peut y avoir avec un prof. Après ça se substitue pas au travail au niveau MPS* » (Focus group professionnel 5, conseillère sociale)

Principes de participation : La participation à cette mesure, pour les élèves, n'est pas établie sur base volontaire : « *il faut partir du principe aussi que les élèves sont pas volontaires. On demande pas : est-ce que tu veux faire un [nom de la mesure] ? On impose [nom de la mesure]* » (Focus groups professionnel 5, doyen).

- Proposer un lieu d'échange, un accompagnement individualisé au sein même de l'établissement, mais dans un autre espace que la classe d'origine et avec d'autres enseignants : « *Moi je l'ai fait plusieurs années... Alors ça peut être juste un espace pour discuter de la vie de l'élève et essayer... Enfin, c'est pas un soutien scolaire pour les élèves qui sont en difficulté, mais c'est juste pour réfléchir à des solutions ou un espace d'écoute, un espace d'échange, sans forcément d'objectif précis en fait. C'est juste être là pour accompagner* ». (Focus group professionnel 5, maîtresse de classe)

Effet de la mesure : Les personnels éducatifs ne disposent pas d'indicateurs statistiques pour mesurer l'efficacité de la mesure. Cependant, ils et elles estiment que celle-ci a un impact : « *on n'a pas d'indicateur quantitatif pour vous dire que ça fonctionne. Mais dans le qualitatif ça marche assez bien, des retours qu'on a* » (Focus group professionnel 5, doyen).

Difficultés du point de vue des professionnelles et professionnels : des élèves pas nécessairement « preneurs » de la mesure (base involontaire), pas toujours au clair de ses objectifs, et des professionnels parfois confus sur la posture à endosser : « *Après, ça peut être très frustrant parce que des fois, il y a des élèves qui veulent pas parler, qui veulent pas... Et c'est vrai que je me suis souvent posée la question sur quel rôle j'avais. Le rôle d'un psy ? le rôle d'un répétiteur ? d'un parent ? Et c'est pas facile de se dire : oui, je suis juste là. C'est pas évident comme posture* » (Focus group professionnel 5, maîtresse de classe)

D'autre part, on peut identifier des dispositifs de suivi spécifiques destinés à piloter, à échanger et à gérer de manière régulière entre personnels éducatifs de l'école, des situations problématiques d'un public spécifique. C'est par exemple le cas dans l'un des établissements investigués : l'équipe de direction a mis en place des réunions « routinisées » visant à suivre systématiquement les filières d'élèves à risque/en situation de scolarité vulnérable, soit l'ensemble des élèves de 9^e R1, de 10^e CT et de 11^e CT de l'établissement (Encadré 26).

Mentionnons encore l'existence, dans plusieurs établissements investigués, de dispositifs (ou « cellules » pour lutter contre le harcèlement scolaire) qui ne visent pas directement l'absentéisme, mais certaines problématiques qui peuvent y conduire.

Encadré 26. Exemple d'une mesure interne à l'établissement : le suivi systématique des filières d'élèves à risque/en situation de scolarité vulnérable

Cette mesure de suivi systématique a également été décrite par des professionnels et professionnelles (équipes décanales et MPS) dans le cadre d'un autre focus group. Elle est présentée ci-après sous forme synthétisée, en dégagant les dimensions suivantes : public-cible, objectifs, principes de participation, effet de la mesure, difficultés.

Public-cible : La mesure de suivi se concentre spécifiquement sur les élèves des regroupements R1 et CT de l'établissement : « *On a plutôt mis ça pour les R1 et CT parce que c'est souvent là qu'il faut quand même un petit peu plus se coordonner* » (Focus group professionnel 2, direction)

Objectifs :

- Proposer un espace d'échange, de concertation et de coordination pour le personnel enseignant en charge des classes ciblées : « *C'est une réunion où tous les maîtres de la classe se rassemblent pour discuter, fixer des objectifs de conduite sur la classe elle-même.* » (Focus group professionnel 2, direction)

- Discuter de situations problématiques et d'absentéisme mensuellement, en dehors des moments consacrés institutionnellement (les pré-conseils et conseils de classe) : « *Et là, ça peut sortir, des choses comme ça. Des arrivées tardives, des absences... Ça pourrait sortir parce qu'il y a un échange entre les enseignants en dehors des périodes de pré-conseils/conseils.* » (Focus group professionnel 2, psychologue). « *Les R1/CT, ils font à peu près une fois par mois.* » (Focus group professionnel 2, direction).

Professionnels participants : L'ensemble des enseignants et enseignantes des classes ciblées.

Effet du dispositif : Pas d'informations à ce propos.

Difficultés : Pas d'informations à ce propos.

Enfin, soulignons que l'organisation de concertations et de supervisions entre enseignants et enseignantes, avec pour visée un suivi plus systématisé et global de situations d'élèves de filières ciblées, constitue une réponse pérenne que certains établissements mettent en œuvre, et pour d'autres, une réponse plus ponctuelle, comme l'exprime cette maîtresse de classe :

Alors on pourrait, dans ce genre de regroupement... Il peut y avoir des concertations, des supervisions où tous les enseignants peuvent discuter de la situation d'un élève [...] [les regroupements] CT et LC. Après, il y a tous les conseils en fait. Il y a les pré-conseils, les conseils de classe où on parle souvent des élèves. Là, j'ai l'impression qu'on n'a pas tous ces retours-là. (Focus group professionnel 5, maîtresse de classe)

Ainsi, les réponses proposées par les établissements scolaires genevois sont à l'image de ce que la revue de la littérature présentée au début de ce chapitre met en exergue : les mesures et les pratiques locales d'intervention visant à lutter contre l'absentéisme sont à la fois multiples et hétérogènes. Les analyses présentées ci-avant mettent également en lumière les réponses possibles pour l'école. La partie suivante montre que les établissements ne mettent cependant pas toutes ces mesures en œuvre, pour différentes raisons.

5.3.3 ...mais des mesures pas nécessairement toutes mises en œuvre par les établissements

La variété des mesures relève, indubitablement, de la diversité des situations d'absentéisme auxquelles sont confrontés les établissements. L'expression consacrée par de nombreux professionnels et professionnelles que nous avons approchées pourrait se résumer ainsi : chaque situation étant unique, elle demande dès lors un traitement individualisé. Les réponses apportées par l'école sont donc différentes. Mais d'autres explications sont également à prendre en considération pour comprendre ces différences (liées parfois à des difficultés rencontrées par les établissements) :

- **Le signalement au SSE** : plusieurs professionnels et professionnelles estiment que le signalement d'absences préoccupantes auprès du SSE ne permet pas de répondre à leurs demandes, et par

conséquent ne le font pas systématiquement ou ont décidé, parfois, de ne plus y recourir, pour les raisons suivantes : obtenir une place dans un dispositif externe demeure difficile (défaut de places disponibles dans ces dispositifs ; des critères d'admission contraignants) ; des propositions suggérées par la direction générale qui ne les satisfont pas ; ainsi que des délais de réponse en décalage avec les besoins immédiats du terrain. Enfin, les établissements seraient encouragés à puiser dans leurs ressources internes.

- *Des mesures internes/propres aux établissements* : parfois en réaction avec ce qui précède, mais également parfois en lien avec une forme d'autonomie de certains établissements selon un principe de subsidiarité, ou encore avec une culture d'établissement pour d'autres (p. ex. l'existence d'un dispositif relais interne depuis plusieurs décennies), les professionnels et professionnelles fabriquent et mettent en œuvre des dispositifs ou des projets (temporaires ou pérennes) propres/internes à l'établissement, permettant de répondre (pour un temps ?) aux situations auxquelles ils et elles sont confrontés.
- *Le signalement au SPMi et TPAE* : une mesure souvent décrite par les professionnels et professionnelles comme d'ultime recours (donc peu utilisée), mais parfois mobilisée en guise de « levier » (voire de « menace » aux yeux de quelques jeunes – cf. entretiens rétrospectifs avec Gil et Cynthia). En outre, plusieurs acteurs et actrices de l'école regrettent le fait que le SPMi n'entre pas forcément en matière pour des situations qui relèvent uniquement d'une problématique d'absentéisme.
- *Les dispositifs externes (DE)* : comme souligné ci-avant, plusieurs établissements formulent le souhait (et la demande) de bénéficier d'une place dans l'une de ces structures pour leurs élèves en situation d'absentéisme problématique, mais celles-ci restent peu disponibles et accessibles (très peu de places pour les élèves du secondaire I à l'échelle du canton, comparativement aux élèves du secondaire II ; des critères d'entrée restreints). Par ailleurs, il est possible que les établissements du CO n'aient pas tous une vision complète et suffisamment détaillée de l'offre des DE (cf. Notes SRED, entretien exploratoire DGEO).
- *Le transfert d'établissement* : les récits de différents professionnels et professionnelles montrent que la mesure est parfois mise en place, à la demande/initiative des établissements pour sortir l'élève perturbateur, dont le comportement – ses absences – pose problème à l'institution (cf. p. ex. entretien rétrospectif, Nour, 20 ans). Parfois également, la mesure est proposée à l'élève absentéiste en guise de « test » : l'élève souhaite changer d'établissement, mais les professionnels pensent que cela n'aidera pas à avancer dans la résolution de la problématique ; ils le proposent tout de même afin que l'élève fasse l'expérience de se retrouver dans un nouvel établissement, avec de nouveaux enseignants et camarades (cf. focus group professionnel 4). Enfin, la mesure peut être demandée par des parents (dans le cas de situation d'harcèlement, notamment). La mesure est alors « discutée » avec différents professionnels et professionnelles et la famille de l'élève.
- *Le travail de coopération et les « négociations » avec les familles* : certaines ne collaborent pas, refusent, s'opposent à certaines mesures proposées par l'école. D'autres familles, à l'inverse, demandent une mesure (p. ex. dérogation, scolarisation à la maison) que l'école ne souhaite peut-être pas toujours (cf. section 5.2.2).

5.3.4 Des réponses fragmentaires... mais un réel pouvoir d'agir

Tout au long de cette étude, nous avons pu recueillir, du côté de l'école notamment, de nombreux récits de professionnels et professionnelles éprouvant des difficultés dans le traitement scolaire de l'absentéisme. Ainsi, les limites des réponses proposées, décrites par les directions d'établissement par exemple, se retrouvent dans celles émises par les équipes MPS, ou encore par le corps enseignant. Plus globalement, cela donne à voir *des réponses institutionnelles fragmentaires et un champ d'actions restreint*.

L'analyse des réponses du sondage adressé aux directions CO ainsi que les analyses plus détaillées des six établissements partenaires montrent que les réponses de l'école sont d'abord *localisées* : répondre aux situations d'absentéisme s'effectue essentiellement à l'échelle des établissements. Bien qu'il y ait des tendances communes (p. ex. rôle du doyen ou de la doyenne, recours à l'équipe MPS), les pratiques divergent en termes d'approches. Ces divergences concernent notamment les critères qui alertent les professionnelles et professionnels (p. ex. quel est le nombre d'heures d'absences critique ?

À partir de quand faut-il s'inquiéter dans l'année ?), les signalements auprès de la DGEO (notamment son service du suivi de l'élève) ou encore l'existence (ou non) de protocoles et de dispositifs mis en œuvre pour la prise en charge et le retour de l'élève à l'école. Enfin, les réponses proposées varient également selon si l'approche adoptée par les personnels éducatifs est centrée plutôt sur l'élève (dans une démarche de compréhension de la situation individuelle, empathique, à l'écoute) ou davantage orientée sur un rappel du cadre scolaire et de ses règles (p. ex. retenues en cas d'arrivées tardives, rappel à l'ordre) ; ces deux approches ne s'excluent pas.

Les prises en charge des situations d'absentéisme ont ensuite pour point commun de se situer dans un champ d'action de l'école qui est en partie *limité* car il dépend, notamment :

- du travail de coopération/collaboration avec les familles et les élèves (sont-ils et elles « preneuses » de ce qui est proposé par l'école ? Souvent, ce n'est pas le cas, et c'est là en particulier où le travail devient « frustrant » et « chronophage » pour les professionnels et professionnelles impliqués. Relevons que du point de vue des élèves, certains estiment que l'école ne leur demande pas (suffisamment) leur point de vue ;
- du temps et des ressources à disposition de certains groupes professionnels de l'école en particulier (p. ex. les faibles taux des psychologues et des infirmières pour effectuer des suivis à l'école, le nombre et la complexité des situations à suivre par les doyens et doyennes (charge importante), le manque d'outils performants pouvant repérer « automatiquement » les nouvelles situations (dans le cas d'absences perlées, par exemple) ;
- de la collaboration avec des partenaires externes à l'école (en particulier, les professionnels et professionnelles de l'école mentionnent le SPMi qui n'interviendrait pas en cas de « simple » problématique d'absentéisme ; des médecins peu aidants ou qui méconnaissent l'institution scolaire, qui établissent des certificats médicaux « protégeant » les élèves et leurs familles) et de la collaboration avec des partenaires internes du DIP (la perception d'un manque de solutions et de places proposées dans des dispositifs relais externes).

Ceci étant dit, l'analyse des discours des différents acteurs et actrices de l'école rencontrés permet d'identifier de nombreuses pistes et potentiels d'améliorations à différents niveaux de l'école (impliquant les professionnels et professionnelles, les établissements, mais aussi les directions générales et le département, ainsi que les partenariats avec d'autres institutions) et les champs d'action qui ont différentes temporalités : la prise en charge d'une situation d'absentéisme à un moment donné, le repérage de ces situations (p. ex. « veille active » tout au long de l'année) et dans une perspective de prévention en agissant sur le contexte scolaire. L'un des enjeux ici, nous semble-t-il, réside dans la lutte contre le sentiment d'impuissance (et parfois de fatalité) exprimé par ces professionnels et professionnelles, afin de leur redonner un sentiment de maîtrise, même si celle-ci ne peut souvent être que partielle. En effet, l'absentéisme est un processus multifactoriel ; il ne dépend donc pas exclusivement de facteurs scolaires pouvant mettre à mal l'engagement des élèves (cf. chapitre 4). Toutefois, l'engagement (ou le désengagement) et le détachement de l'élève avec l'école constituent une dimension sur laquelle les personnels éducatifs peuvent agir. Dans cette perspective, des pistes de réflexion sont présentées au chapitre suivant (*Conclusion*) ; elles prennent appui sur les résultats empiriques de cette étude et sur la revue de la littérature scientifique.

5.4 Résumé du chapitre

Ce chapitre traitait des réponses apportées par l'école dans la prise en charge de situations d'absentéisme. Il s'ouvre sur une revue de la littérature qui met en lumière l'existence d'une quantité considérable de mesures, et qui permet d'établir un premier constat : elles sont autant multiples que variées. Ceci étant dit, ces mesures convergent globalement vers quatre types de réponses : des mesures structurelles (qui visent une réorganisation de l'école ou des établissements), des mesures spécifiques centrées sur une population d'élèves à risque, des mesures qui s'adressent aux familles, enfin des mesures qui misent sur les alliances éducatives et communautaires (partenariats avec des structures et des acteurs et actrices externes au monde scolaire). Le deuxième constat porte sur des programmes d'intervention, certes nombreux, mais qui demeurent paradoxalement encore insuffisamment évalués scientifiquement pour en mesurer l'efficacité.

À partir d'un important et riche corpus de données qualitatives, le chapitre décrit le travail de collaboration qui s'opère entre professionnels et professionnelles de l'école, ainsi qu'avec l'élève et sa famille, dans la prise en charge de situations d'absentéisme. Le troisième constat est qu'au CO, celle-ci se présente comme un processus itératif, qui engage les personnels éducatifs – en particulier, les équipes décanales et MPS – dans différentes démarches et tâches d'« allers-retours ». Ces étapes, qui peuvent se répéter, se déclinent en trois types d'activités principalement : l'analyse de la situation et l'identification des difficultés et ressources possibles, l'élaboration de réponses avec comme visée un retour à l'école et, enfin, le suivi de la situation de l'élève absentéiste.

Ce travail collaboratif à construire entre différents groupes professionnels ainsi qu'avec l'élève et ses parents donne à voir des champs de tension. Il s'agit du quatrième constat. Les difficultés rapportées concernant le travail entre professionnels et professionnelles portent sur la mise en place de réseaux internes, nécessaires mais exigeants en termes de disponibilité des acteurs et actrices institutionnelles externes à l'école, en termes de ressources et moyens propres aux établissements, ainsi qu'en termes de temporalité (p. ex. des situations immédiates à traiter vs une certaine lenteur à organiser des réseaux). Le sondage mené auprès des directions d'établissement met en exergue des difficultés dans ce travail collaboratif, telles que des personnels scolaires et éducatifs parfois en désaccord (dans la gestion et le traitement de situations, p. ex.). Les entretiens mettent également au jour des difficultés dans le travail de collaboration à construire avec l'élève et les familles : les réponses de l'école ne sont pas toujours comprises et acceptées, et peuvent être mal vécues tant par les élèves que par leurs parents. C'est le cas lorsque les réponses relèvent d'une sanction (jugée injuste ou démesurée), ou lorsqu'elles sont estimées insuffisantes. Le risque est alors une rupture des liens entre l'école et l'élève. Du côté des professionnels et professionnelles interviewées, les réponses de type « sanctions » (utilisées comme un levier d'action) constituent aussi une tentative d'impliquer les parents dans une alliance éducative. À l'inverse, les mesures proposant une approche compréhensive sont appréciées par les élèves et familles concernées, en particulier lorsqu'ils et elles ont le sentiment d'avoir été écoutées et entendues.

L'individualisation des réponses à l'absentéisme scolaire constitue un cinquième constat : elle caractérise en effet principalement la manière dont les établissements traitent et prennent en charge ce phénomène. Si ce dernier est appréhendé institutionnellement par le prisme de l'individu – chaque situation étant unique – les réponses de l'école sont parfois également collectives, se superposant à des mesures individualisées. Tout comme le souligne la littérature scientifique, les pratiques d'intervention mises en œuvre par les établissements investigués sont également hétérogènes. Sixième constat, l'analyse du sondage dégage ainsi deux éléments : d'une part, les réponses de l'école portent sur des mesures préventives variées mais les thématiques prioritairement abordées relèvent du climat scolaire, du bien-être et de la santé des élèves, ainsi que du traitement égalitaire et des discriminations en contexte scolaire. La thématique de l'absentéisme n'est que peu abordée de façon directe. D'autre part, la prise en charge est orientée vers trois types de mesures : organisationnelles, adressées aux familles, et aux élèves. Les réponses au sondage confirment les observations des focus groups, à savoir des réponses avant tout centrées sur l'élève, le sentiment d'avoir peu de leviers d'action et des difficultés dans le travail de collaboration avec certains acteurs et actrices externes à l'école ainsi qu'avec les familles.

Lorsque les différentes mesures, internes à l'école, n'ont pas permis de répondre à une situation d'absentéisme, d'autres registres de mesures sont possibles (p. ex. signalement au SSE, dispositifs externes, signalement au SPMi et TPAE, transfert d'établissement), mais pas nécessairement mises en œuvre par les établissements pour différentes raisons. Cela représente un septième constat. Les entretiens mettent en lumière des champs de tension : des signalements d'absences préoccupantes (auprès du SSE, du SPMi) qui ne permettent pas de répondre aux attentes des établissements, ou encore des demandes d'accès à des dispositifs externes dont les places sont restreintes. Ces contraintes poussent certains établissements à « fabriquer » des mesures propres (p. ex. dispositif interne) répondant à leurs réalités locales. Enfin, ce chapitre se clôt par le constat que les réponses de l'école, face à l'absentéisme, sont parfois fragmentaires et/ou limitées. Cela s'exprime bien souvent, dans les discours des professionnels et professionnelles rencontrées, par un sentiment d'impuissance et de perte de maîtrise. Pour autant, de nombreuses pistes d'action et de potentielles améliorations sont identifiées. L'enjeu consiste donc à redonner un sentiment de maîtrise à l'école : si l'absentéisme s'analyse par de multiples facteurs, la dimension scolaire constitue un facteur (de protection) sur lequel elle peut agir. Dans cette perspective, la conclusion présente des pistes de réflexion, issues des résultats empiriques de cette étude et de la littérature scientifique.

6. Conclusion

Cette étude a été réalisée entre 2023 et 2024 à la demande des directions générales et du secrétariat général du DIP. Elle s'est attachée à combler un manque de connaissances à propos d'un phénomène à la fois complexe et jugé préoccupant par les différentes actrices et acteurs de l'école genevoise : l'absentéisme scolaire. Le focus de la recherche a porté sur le secondaire I, tout en attachant une importance aux transitions du primaire vers le CO et du CO vers le secondaire II. En s'appuyant sur une méthodologie de recherche mixte et un large corpus de données quantitatives et qualitatives, elle a poursuivi trois objectifs principaux : *i)* définir l'absentéisme scolaire du point de vue des acteurs et actrices de l'école genevoise, *ii)* comprendre à partir de quand et pour quelles raisons « *trop d'absences* », selon leurs propres termes, peuvent poser problème, et *iii)* identifier les réponses (actuelles et potentielles) de l'école face à l'absentéisme.

6.1 Résultats clés de l'étude

Cette étude a fait émerger cinq résultats clés. Premièrement, sur le plan quantitatif, elle permet, de manière inédite, d'objectiver les absences et l'absentéisme à l'échelle du canton de Genève, et de mettre en lumière que ce phénomène constitue bel et bien un enjeu important pour l'institution scolaire. En moyenne, en 2022-2023, un élève a manqué environ 2,5 semaines de cours sur une année scolaire, soit 82 périodes en moyenne. De façon plus précise, 57% des élèves ont manqué moins de 5% du temps d'enseignement, 83% moins de 10% ; mais à l'autre extrême, 5% des élèves ont manqué plus de 20% des cours.

Deuxièmement, au-delà de ces chiffres, l'absentéisme apparaît comme un phénomène complexe qui recouvre des situations très diverses, résultant d'un processus multifactoriel impliquant des causes individuelles, familiales et scolaires, parfois encore amplifiées par des facteurs sociétaux. Les conséquences de l'absentéisme sont toutefois convergentes : il mène à une désaffiliation progressive de l'élève de l'école et implique une diminution de ses opportunités d'apprentissage. Les élèves absentéistes voient leurs parcours scolaires fragilisés, avec des conséquences qui peuvent aller de lacunes impactant leurs résultats scolaires à la non-promotion à l'issue de l'année scolaire voire, dans les cas les plus extrêmes, à l'impossibilité réglementaire de valider l'année lorsqu'ils et elles n'ont pas fréquenté suffisamment l'école pour être évalués. À moyen et long terme, cela limite les perspectives scolaires et de formation des élèves, avec un risque accru de voir leur parcours prolongé ou de sortir du système d'enseignement et formation genevois sans première certification. Ces constats sont valables pour les élèves de toutes les filières.

Troisièmement, cette étude met en évidence le fait que l'absentéisme et les risques qu'il représente pour la scolarité concerne tous les profils d'élèves, même si certains – en particulier en fonction de leurs caractéristiques scolaires – sont plus à risque que d'autres. Concrètement, les analyses montrent notamment des disparités significatives entre les filières : les absences sont proportionnellement plus répandues dans les classes à moindres exigences (25% des élèves de R2/LC avaient manqué 10% ou plus des cours en 2022-23, ainsi que 45% des élèves de R1/CT) que dans les classes à exigences élevées (12% des élèves de R3/LS), ce qui suggère une vulnérabilité accrue de ces groupes. Cependant, en nombre absolu, les absences supérieures ou égales à 10% touchent davantage d'élèves de R3/LS (1'119 élèves en 2022-23) que de R2/LC (664 élèves) et de R3/CT (439 élèves), soulignant que toutes et tous les élèves peuvent être concernés par ce phénomène.

Le quatrième résultat clé de cette étude concerne les réponses de l'école à l'absentéisme. Au-delà de quelques points communs entre les établissements (en particulier le rôle des doyennes et doyens, ainsi que de l'équipe MPS), les pratiques actuelles de repérage et de prise en charge connaissent de nombreuses variations locales. En l'absence d'une définition partagée de l'absentéisme, les établissements – et les professionnelles et professionnels en leur sein – ont des pratiques hétérogènes. Certes, globalement les écoles définissent l'absentéisme par « trop d'absences » et associent cette problématique au décrochage scolaire, mais cette représentation varie quant au nombre ou au taux à partir duquel les absences sont jugées problématiques et quant aux profils d'élèves considérés à risque. Il n'existe pas non plus de protocoles partagés concernant le recensement des absences, le repérage

et l'analyse des situations, les rôles des professionnelles et professionnels de l'école, les mesures possibles de prise en charge, le retour des élèves à l'école après une absence, etc. Une telle représentation partagée permettrait d'avoir une lecture globale du phénomène, qui dépasse le niveau individuel de l'élève et le contexte local, et de saisir les implications possibles sur l'ensemble du parcours scolaire et de formation. Par ailleurs, ces pratiques hétérogènes s'appuient sur des outils souvent perçus comme perfectibles, tels que les carnets d'élèves ou Memo, ainsi que sur des ressources (matérielles et humaines) parfois jugées limitées.

Enfin, le cinquième résultat clé concerne la collaboration entre l'école, les familles et les partenaires externes (p. ex. les médecins, le SPMI ou les travailleuses sociales et travailleurs sociaux). Ce travail collaboratif entre actrices et acteurs scolaires et éducatifs et les partenaires externes, bien qu'existant, est souvent en tension, notamment en raison du manque de temps pour échanger et se rencontrer, de la surcharge de travail, d'une connaissance insuffisante du travail de l'autre, d'un sentiment d'impuissance, de rôles et responsabilités peu définis, etc. De même, la collaboration de l'école avec la famille peut également s'avérer parfois compliquée. Ainsi, les parents des élèves absenteïstes jouent un rôle clé dans la prise en charge de ces situations : pour les comprendre et élucider les raisons des absences (parfois « couvertes » par les parents eux-mêmes) et pour travailler ensemble à leur résolution. Trop souvent, ces collaborations sont limitées par des divergences de perceptions et d'objectifs, et/ou par une impossibilité de faire alliance. Ces constats soulignent la nécessité de renforcer la coordination et la collaboration et de construire un cadre d'action commun.

6.2 Pistes de réflexion et enjeux

Dans cette étude, de nombreuses pistes de réflexion ont émergé des échanges avec les actrices et acteurs de l'école (professionnelles et professionnels, élèves et parents). Ces pistes se fondent sur un constat commun : bien que l'absentéisme fasse intervenir des facteurs multiples, internes ou externes au contexte scolaire (p. ex. facteurs personnels ou familiaux), l'école peut participer à le prévenir et à y remédier. Les idées avancées, étayées par la littérature scientifique, ne sont pas prescriptives. Elles donnent un aperçu du champ des possibles et ouvrent des marges d'action, à évaluer, à expérimenter ou encore à renforcer localement. Ces idées donnent à voir également le pouvoir d'agir collectif de l'école face à une problématique complexe, où l'écoute, la réactivité et la collaboration entre toutes les parties prenantes apparaissent comme des conditions essentielles de la persévérance scolaire. Autant d'éléments qui invitent à une réflexion autour de l'absentéisme qui, loin d'imposer une réponse unique, valorise les expertises développées au sein des écoles et du département (et elles sont nombreuses), tout en construisant une cohérence globale et un « filet de sécurité » minimal pour les élèves. Car ces pistes sont ancrées à la fois dans la pratique et dans la recherche scientifique : bon nombre sont déjà expérimentées localement et/ou font écho à des résultats de recherches à l'échelle nationale et internationale sur l'absentéisme scolaire, soulignant l'intérêt et l'importance d'un dialogue entre pratiques de terrain et savoirs scientifiques (Berger, 2003).

De manière générale, trois principes d'action se dégagent des différents propos des acteurs et actrices rencontrés et de la recherche. Premièrement, la disponibilité et la réactivité face aux absences favoriseraient une réponse rapide aux alertes et pourraient éviter que les absences ne s'installent dans la durée. Deuxièmement, une attention portée au lien pédagogique et éducatif avec les élèves, par une approche centrée sur leur bien-être et leur engagement scolaire, est proposée. Travailler la qualité du lien avec les familles participerait également à intensifier une alliance éducative pour la persévérance scolaire de leur enfant. Enfin, un cadre scolaire clair, structuré par des règles explicites, renforcerait une action efficace auprès des élèves et des familles, mais aussi l'action commune des personnels éducatifs.

Au-delà de ces trois principes, plusieurs pistes de réflexion ressortent de cette étude, touchant à la compréhension du phénomène, sa prévention, sa prise en charge et son repérage.

Une première piste de réflexion porte sur une définition commune de l'absentéisme scolaire. Celle-ci permettrait d'ancrer les pratiques dans une terminologie partagée entre les professionnelles et professionnels, les élèves et les familles, tout en facilitant une lecture systémique des causes (facteurs personnels, familiaux, scolaires, sociaux) et des formes variées du phénomène (Kearney, 2008a), ainsi qu'une meilleure compréhension de ses conséquences possibles, en particulier scolaires.

Une deuxième piste viserait à favoriser l'assiduité par un environnement scolaire propice à l'engagement des élèves. En effet, les propos recueillis dans cette étude invitent à agir en amont des

absences et à aborder la prévention comme la construction d'un cadre scolaire soutenant, juste, accueillant et favorisant le bien-être des élèves. Cela impliquerait de penser les conditions d'engagement des élèves afin de faire de l'école un espace social où chacune et chacun trouve sa place. Ces conditions relèveraient tant de l'organisation du CO (filières, conditions de promotion et d'orientation) que du climat scolaire (climat de confiance, de bienveillance et de justice) et de la promotion de la santé, y compris la santé mentale. La littérature scientifique abonde en ce sens : un climat scolaire harmonieux, des relations de qualité des élèves avec les adultes et un sentiment d'appartenance scolaire sont des piliers identifiés comme protecteurs vis-à-vis du décrochage (Blaya, 2010 ; Debarbieux, 2015 ; Jordan, 2023 ; Spencer, 2009).

Cet enjeu renvoie à la mission première de l'école. Offrir des opportunités d'apprentissage variées et stimulantes, qui visent l'acquisition des compétences fondamentales par toutes et tous les élèves, sont autant de pistes de réflexion favorisant la réussite scolaire et, ainsi, susceptibles de renforcer l'engagement des élèves. Des pratiques pédagogiques différenciées, des attentes élevées mais accessibles ou encore un accompagnement des transitions scolaires (l'entrée au CO, les changements de regroupement et la transition vers l'ESII) ont ainsi été évoqués par de nombreuses personnes interrogées et également soulignées dans la littérature scientifique (Esterle & Douat, 2010 ; Humm Patnode et al., 2018 ; Petrucci et al., 2024).

L'importance du lien école-famille a été mise en exergue à de nombreuses reprises. Plusieurs actrices et acteurs interviewés suggèrent de développer une meilleure compréhension des situations et une communication plus adaptée et individualisée répondant aux besoins des familles, notamment en cas de tensions, ainsi qu'un soutien à la parentalité dans une logique non culpabilisante (Kearney & Albano, 2007). L'efficacité de contacts réguliers, informels, valorisants, y compris pour donner de bonnes nouvelles, est aussi mise en avant (Conus & Ogay, 2018 ; Smythe-Leistico & Page, 2018).

Une troisième piste concerne le repérage précoce des absences pour une réponse rapide et adaptée. De nombreuses professionnelles et professionnels estiment qu'un repérage plus précoce et harmonisé des absences faciliterait leur prise en charge. En effet, bien que tous les signes d'éloignement de l'école (arrivées tardives, absences perlées, etc.) ne mènent pas systématiquement à de l'absentéisme, celui-ci débute presque toujours de façon anodine et progressive. Aussi, en repérer les indices rapidement (dès le début de l'année scolaire) et reposer rapidement le cadre scolaire semblerait utile. Des outils de suivi plus performants, comme un système d'alerte automatique ou une base de données historisée des absences sont évoqués, en écho aux travaux déjà en cours visant à réformer la base de données administrative de l'école genevoise (projet SAFE). Cette vigilance partagée pourrait aussi bénéficier d'une culture du questionnement collectif autour de ce qui « inquiète » dans la situation d'un ou d'une élève (au-delà du nombre ou du taux d'absences, p. ex. le suivi parental, les résultats scolaires, l'engagement de l'élève).

Quatrièmement, l'absentéisme requiert une réponse éducative adaptée. De nombreuses professionnelles et professionnels rencontrés s'efforcent d'analyser les situations de manière globale et, si possible, partagée avec l'élève et sa famille, en intégrant les facteurs individuels, scolaires et sociaux. Leurs propos suggèrent qu'il s'agirait alors moins d'identifier une cause unique aux absences que de comprendre les fonctions qu'elles remplissent (évitement, protestation, recherche de sens, etc.) pour pouvoir y répondre de manière ajustée (voir p. ex. Kearney, 2008b). Il ressort de cette étude que la prise en charge de l'absentéisme implique souvent de combiner des mesures pédagogiques (rattrapage, adaptation des évaluations, accompagnement individualisé) et des appuis socio-éducatifs afin de maintenir le lien avec l'école. Plusieurs professionnels et professionnelles ont par ailleurs souligné l'intérêt d'un retour progressif, parfois hors des cours ordinaires, ou d'un mentorat par un adulte de confiance ; autant de dispositifs que la recherche juge efficaces (Dynarski et al., 2008 ; Ekstrand, 2015).

Enfin, la coordination entre les différents intervenants et intervenantes, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, pourrait aussi être une piste, selon les propos recueillis, à explorer. Il s'agirait d'organiser un travail en réseau, dans une logique d'intervision et de reconnaissance mutuelle des expertises, en clarifiant les rôles et en partageant les informations utiles. Des éléments qui sont également mis en évidence dans la recherche (voir p. ex. Gottfried & Hutt, 2019 ; Kearney, 2008a, 2008b).

6.3 Limites et perspectives

Bien que très riche par son approche méthodologique mixte permettant des analyses fines et détaillées, cette étude présente certaines limites (voir également la section 2.3). Tout d'abord, la voix des familles, centrale dans la compréhension de l'absentéisme, reste peu développée car peu représentée dans les données qualitatives recueillies. En effet, l'accès à cette population d'enquête a été difficile (de même concernant les élèves absenteïstes). Les refus ou les résistances au travail d'enquête (par réticence à parler d'une expérience douloureuse, par méfiance ou encore par opposition à toute forme d'investigation) ont freiné la prise d'information. Plus largement, cela limite la compréhension des dynamiques familiales et des perceptions parentales à l'égard de l'école et de l'absentéisme.

Ensuite, la perspective adoptée dans cette recherche reflète principalement le point de vue des directions d'établissement et des équipes MPS, deux acteurs clés mais non représentatifs de l'ensemble des personnels éducatifs, tels que les enseignants et les enseignantes notamment. Même s'il s'agit de regards croisés de différents groupes professionnels (directions, personnels socio-éducatif, psychologique et médical), cette approche ne décrit pas de manière exhaustive/globale la diversité des pratiques éducatives et de leur impact.

Afin d'objectiver et de mieux comprendre les absences et l'absentéisme des élèves, le choix a été fait, dans cette étude, de ne pas distinguer les absences excusées des absences non excusées. Ce choix prend appui sur des considérations à la fois théoriques, méthodologiques et empiriques (voir également *Encadré 4*). Les nombreux travaux scientifiques sur l'absentéisme ne permettent pas de statuer de manière univoque quant à la pertinence scientifique d'opérer cette distinction. De plus, cette décision s'appuie sur des limites liées à la qualité des données disponibles (soit 15% d'absences pour lesquelles le motif n'est pas connu). Des informations plus précises rendraient les analyses plus fines. Avec le projet SAFE, des groupes de réflexion au sein des directions générales notamment, œuvrent à une gestion plus systématique des absences et de l'absentéisme. Ainsi, l'amélioration de ces informations disponibles permettraient de réaliser de nouvelles analyses (en distinguant entre absences excusées vs non excusées).

Les pistes de réflexion issues des entretiens (collectifs et individuels) menés auprès des différents acteurs et actrices de l'école (professionnelles et professionnels, élève et familles) ainsi que de la revue de littérature scientifique portant sur les programmes de lutte contre l'absentéisme, sont nombreuses et variées. Ces diverses pistes ouvrent plusieurs perspectives d'action, mais celles-ci mériteraient encore d'être évaluées de façon plus systématique (notamment en termes d'efficacité, voir chapitre 5 et *Encadré 18*).

In fine, cette étude se concentre sur le CO (secondaire I), un moment charnière du parcours scolaire de l'élève, mais qui n'intègre ni les prémisses de l'absentéisme au primaire, ni ses conséquences à plus long terme, au secondaire II. La centration sur le secondaire I limite donc la compréhension des trajectoires d'absentéismes dans la durée, ainsi que l'articulation des réponses institutionnelles/de l'école entre les différents ordres d'enseignement.

Ces limites ouvrent cependant des perspectives pour des recherches futures, permettant de compléter cette enquête, en intégrant par exemple davantage la voix des familles, en diversifiant les points de vue des professionnels et professionnelles au sein de l'école, et en élargissant le périmètre de l'enquête aux autres degrés d'enseignement :

- **Analyser le processus de désaffiliation sur un temps long : des prémisses au primaire jusqu'au secondaire I**

En adoptant une perspective longitudinale, il s'agirait de comprendre comment le processus de désaffiliation scolaire se développe et s'installe dans le temps. Les travaux futurs pourraient examiner les trajectoires des élèves dès les premiers signes d'absentéisme au primaire (qui apparaissent sous forme de comportements isolés, qui deviennent de plus en plus fréquents avec le temps, p. ex.), en suivant leur évolution (dont les impacts peuvent aller jusqu'au décrochage, mais pas nécessairement) jusqu'au secondaire II, afin d'identifier les points critiques ou moments de fragilisation et les opportunités d'intervention. Une analyse des facteurs précoces et tardifs permettrait également de relier ces deux extrémités et de mieux anticiper les risques.

- **Adopter une lecture comparative de l'absentéisme et de sa prise en charge**

Une autre perspective possible serait d'adopter une lecture comparative entre différents contextes, par exemple entre les différents degrés d'enseignement (primaire, secondaire I et II) afin d'identifier les spécificités et les besoins propres à chaque degré. Cette grille d'analyse permettrait de mieux articuler les interventions éducatives tout au long du parcours scolaire et de renforcer la cohérence des réponses institutionnelles face à l'absentéisme. Une approche pourrait consister à comparer les différentes filières au sein du secondaire II, sachant que l'absentéisme prend probablement des formes diverses dans le préqualifiant, à l'ECG, au Collège ou en formation professionnelle plein temps ou duale. Enfin, une analyse plus systématique de la gestion de l'absentéisme par l'école dans les différents cantons pourrait être menée.

- **Analyser les pratiques absentéistes et les vécus des élèves en lien avec leurs contextes de vie**

Des travaux futurs pourraient également analyser le phénomène de l'absentéisme et la fréquentation scolaire, saisis dans une approche multidimensionnelle, en s'intéressant davantage aux questions adolescentes et la pluralité des contextes de vie juvéniles ou domaines d'existence. Quelle place accordent-ils et elles à l'école (sans doute n'est-elle pas centrale ; quelles sont leurs préoccupations) ? Quelle place leurs parents donnent-ils à l'école ? Pour y répondre, cela impliquerait d'explorer les priorités, les contraintes et les aspirations adolescentes/juveniles, qui peuvent diverger des attentes scolaires, mais également de celles de leurs parents.

- **Analyser l'absentéisme scolaire selon les familles, et leur relation à l'institution scolaire**

Quels sont les vécus des familles d'élèves touchés par l'absentéisme ? Quel est le rôle de ces dernières dans le processus de désaffiliation scolaire, et quelles ressources peuvent-elles mobiliser pour aider leurs enfants ? Comment l'école peut-elle également aider ces familles à accompagner leurs enfants dans leurs parcours scolaires et de formation ? De nouvelles recherches permettraient d'approfondir ces questions encore peu documentées à Genève.

S'intéresser aux points de vue des familles sur l'absentéisme implique, en outre, de comprendre et d'analyser finement les relations entre celles-ci et l'institution scolaire, notamment lorsque les familles sont jugées par l'école comme peu impliquées (p. ex. sentiment d'une délégation parentale ou d'un manque de compétences éducatives). Pour chercher à rapprocher ces familles de l'école, il serait pertinent d'examiner dans quelle mesure elles se sentent écoutées et reconnues par l'institution scolaire (p. ex. en analysant les manières plurielles dont elles s'impliquent ou participent à la scolarité de leurs enfants). Une telle recherche pourrait explorer si leur rôle est perçu uniquement comme un relais des consignes scolaires attendues ou comme un véritable « partenaire » éducatif ayant une voix dans les décisions concernant l'élève.

- **Analyser le travail collaboratif enseignant en acte, dans la prise en charge de l'absentéisme**

Pour saisir finement la fabrique de la prise en charge de l'absentéisme et ses enjeux, des études de type ethnographique permettraient de se rendre au cœur des pratiques d'intervention et des enjeux dans les collaborations enseignantes. Des observations *in situ*, dans des espaces de travail institutionnalisés au sein desquels des situations d'absentéisme sont discutées (p. ex. réseaux, conseils de classes, rencontres avec les parents), permettraient d'analyser les savoirs professionnels en acte, les dynamiques relationnelles et organisationnelles, ainsi que les formes de collaboration entre l'école et les familles d'élèves absentéistes. Ces analyses fines du travail collaboratif enseignant permettraient de repérer les leviers d'amélioration pour une prise en charge institutionnelle plus efficace.

Ainsi, en répondant à trois questions autour de l'absentéisme scolaire, cette étude soulève de nouvelles interrogations qui pourraient permettre de mieux comprendre cette problématique et ses enjeux pour l'institution scolaire, les élèves et les familles. Ces pistes invitent à de nouvelles études centrées sur cette thématique mais aussi, surtout, à intégrer l'absentéisme comme une dimension de l'expérience scolaire dans des recherches aussi diverses que l'analyse institutionnelle, l'analyse des parcours, les liens école-familles, l'accrochage scolaire ou encore la sociologie de la jeunesse. ■

Références bibliographiques

- ACARA. (2024). *National Report on Schooling in Australia 2022. Chapter 4: Enrolment and Attendance* (p. 157). Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). https://dataandreporting.blob.core.windows.net/anrdataportal/ANR-Documents/nationalreportonschoolinginaustralia_2022.pdf
- Ahlström, B. (2010). Student Participation and School Success—The relationship between participation, grades and bullying among 9th grade students in Sweden. *Education Inquiry*, 1(2), 97-115. <https://doi.org/10.3402/edui.v1i2.21935>
- Ansari, A., & Pianta, R. C. (2019). School absenteeism in the first decade of education and outcomes in adolescence. *Journal of school psychology*, 76, 48-61.
- Attwood, G., & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: Prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers in Education*, 21(4), 467-484. <https://doi.org/10.1080/02671520600942446>
- Aubry, A., Kuehni, M., & Scalabrini, L. (2021). Introduction – Pratiques et politiques de la négociation pour accéder et se maintenir sur un terrain d'enquête. *Cambouis, la revue des sciences sociales aux mains sales*. <https://doi.org/10.52983/crev.vi0.71>
- Bachmann, C., & Leguennec, N. (1996). *Violences urbaines : ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de politique de la ville*. Albin Michel.
- Baier, D. (2024). *Schulabsentismus aus soziologischer Sicht. Empirische Daten/Schweizbezug*. Fachtagung Schulabsentismus Hintergründe, Handlungsfragen und Präventionsmöglichkeiten (30 octobre 2024), Zürich. <https://sifg.ch/unterlagen-schulabsentismus-24/>
- Baker, D., & Jansen, J. (2000). Using Groups to Reduce Elementary School Absenteeism. *Children & Schools*, 22(1), 46-53. <https://doi.org/10.1093/cs/22.1.46>
- Baker, M.L., Sigmon, J.N., & Nugent, E.M. (2001). Truancy Reduction: Keeping Students in School. *Juvenile Justice Bulletin*, 18.
- Balfanz, R. (2016). Missing school matters. *Phi Delta Kappan*, 98(2), 8-13.
- Balfanz, R., & Byrnes, V. (2012). *Chronic Absenteeism: Summarizing What We Know From Nationally Available Data* (p. 46). Johns Hopkins University Center for Social Organization of Schools. https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/west/relwestFiles/pdf/508_ChronicAbsenteeism_NatlSummary_Balfanz_Byrnes_2012.pdf
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F., & Hawkins, J.D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568>
- Bautier, É. (2003). Décrochage scolaire. Genèse et logique des parcours. *VEI enjeux*, 132(1), 30-45. <https://doi.org/10.3406/diver.2003.1387>
- Becquemin, M., Couronné, J., & Mardon, A. (2012). Absentéismes scolaires. Étude des motifs exprimés par les jeunes dans le cadre du rappel à la loi sur l'obligation scolaire. *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 13.
- Berger, G. (2003). La recherche-action. Epistémologie historique. In P.-M. Messier & P. Missotte, *La recherche-action. Une autre manière de chercher, se former, transformer* (p. 11-20). L'Harmattan.
- Bernard, P.-Y. (2011). Le décrochage des élèves du second degré : Diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 44(4), 75-97. <https://doi.org/10.3917/lse.444.0075>
- Bernard, P.-Y. (2015). Le décrochage scolaire : La construction d'un problème public. *Les Cahiers Dynamiques*, n° 63(1), 34-41. <https://doi.org/10.3917/lcd.063.0034>

- Bernard, P.-Y. (2017). *Le décrochage scolaire*. Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.berna.2017.01>
- Bernárdez-Gomez, A., Barea, E.M.G., & Entrena, M.J.R. (2022). Narrative Perspective of the School Trajectory of At-Risk Students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(11), 112-128. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.11.7>
- Birioukov, A. (2015). Beyond the excused/unexcused absence binary: Classifying absenteeism through a voluntary/involuntary absence framework. *Educational Review*, 68(3), 340-357.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1090400>
- Blanchard, M., & Cayouette-Remblière, J. (2016). *Sociologie de l'école*. La Découverte ; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/dec.blanc.2016.01>
- Blaya, C. (2009). L'absentéisme des collégiens : Prévalence et caractéristiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(4), 39-58.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. De Boeck Supérieur.
- Blaya, C., & Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires.
<https://doi.org/10.4000/osp.2988>
- Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G., & Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, 39(2), 227-249. <https://doi.org/10.7202/1007736ar>
- Blaya, C., & Hayden, C. (2003). *Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre* (p. 82). Laboratoire de recherches sociales en éducation et formation LARSEF – Observatoire Européen de la Violence Scolaire.
- Bloch, M.-C., & Gerde, B. (2004). Un autre regard sur les décrocheurs : Le CLEPT, une expérience de rescolarisation en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 35, 89-97.
<https://doi.org/10.4000/ries.1738>
- Bradshaw, C. P., O'Brennan, L. M., & McNeely, C. A. (2008). Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2008(122), 19-32. <https://doi.org/10.1002/cd.226>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Broccolichi, S., & Ben-Ayed, C. (1999). L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : « pourrait mieux faire ». *Revue française de psychanalyse*. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1063>
- Bruno, F., Saujat, F., & Félix, C. (2015). Les programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire et leurs conséquences sur le travail enseignant : revue de littérature. *Revue française de pédagogie*, 193, 89-104. <https://doi.org/10.4000/rfp.4903>
- Byrne, P.J. (2001). The educational effectiveness of the Albany I Have A Dream program (New York). *Dissertation Abstracts International*, 62.
- Canivet, C., Cuche, C., & Jans, V. (2006). *Pourquoi certains élèves décrochent-ils au secondaire alors qu'ils ont bien réussi dans l'enseignement primaire ?* (114/05). Université de Namur, FUNDP.
- Cárdenas, J.A., Robledo, M.M., Supik, J.D., & Harris, R.J. (1992). *The Coca-Cola Valued Youth Program: Dropout prevention strategies for at-risk students*. 3, 111-130.
- Carlen, P., Gleeson, D., & Wardhaugh, J. (1994). Truancy ; The Politics of Compulsory Schooling. *British Journal of Educational Studies*, 42(1), 95. <https://doi.org/10.2307/3122228>
- Carli, V., Wasserman, C., Sarchiapone, M., Hoven, C., & Wasserman, D. (2013). 1682 – Working in Europe to stop truancy among youth (WE-STAY). *European Psychiatry*, 28, 1.
[https://doi.org/10.1016/S0924-9338\(13\)76671-9](https://doi.org/10.1016/S0924-9338(13)76671-9)
- Cash, T. (2011). Rural Alaska Mentoring Project (RAMP). *International Journal on School Disaffection*, 8(1), 35-37.
- Cassen, R., & Kingdom, G. (2007). *Tackling low educational achievement*. Joseph Rowntree Foundation. <http://eprints.lse.ac.uk/43735/>

- Cecchini, A., Rastoldo, F., & Scalabrini, L. (2023). Formation obligatoire jusqu'à 18 ans : Tensions entre émancipation par la formation et (re)cadreage pour la formation. In E. Mutabazi & A. Khasanzyanova (Éd.), *Accompagner et prévenir le décrochage scolaire* (p. 15-37). Le Bord de l'Eau.
- Cecchini, A., & Scalabrini, L. (2023). « J'essaie de trouver pour mon futur... » Expériences des jeunes qui fréquentent une structure de préqualification. *Note d'information du SRED*, 84. Service de la recherche en éducation.
- Cecchini, A., Scalabrini, L., Rastoldo, F., & Mouad, R. (2023). Vulnérabilités scolaires et premier diplôme. Le décrochage à l'aune de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18). *Éclairages*, 1, 1-31.
- Chirtes, G. (2010). A Case Study into the Causes of School Dropout. *Acta Didactica Napocensia*, 3(4), 25-34.
- Christenson, S.L., & Thurlow, M. (2004). School Dropouts Prevention Considerations, Interventions, and Challenges. *Current Directions in Psychological Science*. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01301010.x>
- Claes, E., Hooghe, M., & Reeskens, T. (2009). Truancy as a contextual and school-related problem: A comparative multilevel analysis of country and school characteristics on civic knowledge among 14 year olds. *Educational Studies*, 35(2), 123-142. <https://doi.org/10.1080/03055690802470258>
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Erickson. <http://hdl.handle.net/10807/7848>
- Conus, X., & Ogay, T. (2018). Quand l'enseignant s'imagine collaborer avec le parent. Etude de cas autour de la confiance. *Revue Internationale de l'Éducation Familiale (La)*, 44, 45-65.
- Cristofoli, S. (2015). L'absentéisme des élèves soumis à l'obligation scolaire. *Éducation & formations*, 88(06), p-101.
- Cristofoli, S. (2022). En 2020-2021, l'absentéisme touche en moyenne 4,8 % des élèves du second degré public. *Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, DEPP, Note d'information n°22.09*, 4.
- Cristofoli, S. (2023). En 2021-2022, l'absentéisme touche en moyenne 5,4 % des élèves du second degré public. *Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, DEPP, Note d'information n°23.14*, 4.
- Cristofoli, S. (2024). En 2022-2023, l'absentéisme touche en moyenne 7 % des élèves du second degré public. *Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, DEPP, Note d'information n°24.12*, 4.
- Cristofoli, S. (2025). En 2023-2024, l'absentéisme touche en moyenne 7 % des élèves du second degré public. *Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, DEPP, Note d'information n°25.33*, 4.
- Darmody, M., Smyth, E., & McCoy, S. (2008). Acting up or opting out? Truancy in Irish secondary schools. *Educational Review*, 60(4), 359-373. <https://doi.org/10.1080/00131910802393399>
- Davis, K.S., & Dupper, D.R. (2004). Student-Teacher Relationships : An Overlooked Factor in School Dropout. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 9(1-2), 179-193. https://doi.org/10.1300/J137v09n01_12
- Debarbieux, É. (2015). Du « climat scolaire ». *Éducation & formations*, 88(01), p.11.
- Dee, T. S. (2024). Higher chronic absenteeism threatens academic recovery from the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 121(3), e2312249121. <https://doi.org/10.1073/pnas.2312249121>
- Delay, C. (2013). L'impératif scolaire du partenariat et son appropriation partielle au sein des familles populaires : un exemple genevois. *Éducation et Sociétés*, 2(32), 139-154.
- Delgrande Jordan, M., Schmidhauser, V., & Balsiger, N. (2023). *Étude Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) 2022 en Suisse. Rapport de méthodes*. Addiction Suisse. <https://doi.org/10.58758/rech151>

- Delgrande, M. (2019). *La consommation de substances psychoactives des 11 à 15 ans en Suisse : Situation en 2018 et évolutions depuis 1986 : résultats de l'étude Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)*. Addiction Suisse.
- Department for Education. (2024). *Working together to improve school attendance*. Department for Education, UK Government. <http://www.gov.uk/government/publications>
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1994). Children's Academic and Behavioral Adjustment as a Function of the Chronicity and Proximity of Peer Rejection. *Child Development*, 65(6), 1799. <https://doi.org/10.2307/1131295>
- Devenney, R., & O'Toole, C. (2021). 'What kind of education system are we offering' : The views of education professionals on school refusal. *International Journal of Educational Psychology : IJEP*, 10(1), 27-47.
- Douat, É. (2007). La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000. *Déviance et société*, 31(2), 149-171.
- Douat, É. (2010). Au nom de la lutte contre l'absentéisme scolaire. *Mouvements*, 2, 99-107.
- Douat, É. (2011). *L'école buissonnière*. La Dispute.
- Dräger, J., Klein, M., & Sosu, E. M. (2024). Trajectories of school absences across compulsory schooling and their impact on children's academic achievement : An analysis based on linked longitudinal survey and school administrative data. *PLOS ONE*, 19(8), 15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0306716>
- Dumont, R., Lorthe, E., Richard, V., Loizeau, A., Fernandez, G., De Ridder, D., Pennacchio, F., Lamour, J., Zaballa, M.-E., Baysson, H., Posfay-Barbe, K. M., Barbe, R. P., Stringhini, S., & Guessous, I. (2024). Prevalence of and risk factors for suicidal ideation in adolescents during the COVID-19 pandemic : A cross-sectional study. *Swiss Medical Weekly*, 154(4), 3461. <https://doi.org/10.57187/s.3461>
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Hansen, W.B., Walsh, J., & Falco, M. (2005). Quality of implementation : Developing measures crucial to understanding the diffusion of preventive interventions. *Health Education Research*, 20(3), 308-313. <https://doi.org/10.1093/her/cyg134>
- Dutrévis, M., Fritz, M., & Agrey, R. (à paraître). *Évaluation du dispositif sport-art-études dans le canton de Genève*. Service de la recherche en éducation.
- Dynarski, M., Clarke, L., Cobb, B., Finn, B., Rumberger, R., & Smink, J. (2008). *Dropout Prevention : A Practice Guide* (NCEE 2008-4025; p. 72). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>.
- Eastman, G., Cooney, S. M., O'Connor, C., & Small, S. A. (2007). Finding effective solutions to truancy. *What works, Wisconsin – Research to practice series*, 5.
- Ehrlich, S.B., Gwynne, J.A., Stitzel Pareja, A., Allensworth, E.M., Moore, P., Jagesic, S., & Sorice, E. (2014). *Preschool Attendance in Chicago Public Schools* (p. 64). <https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/2018-10/Pre-K%20Attendance%20Report.pdf>
- Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school: A research review. *Educational Review*, 67(4), 459-482. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008406>
- Epstein, J.L., & Sheldon, S.B. (2002). Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318. <https://doi.org/10.1080/00220670209596604>
- Esterle, M., & Douat, E. (2010). La prévention de l'absentéisme et du décrochage scolaire : l'école en tensions. *Questions pénales*, XXIII(2), 1-4.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et société*, 30(1), 41-65.
- Field, A.P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: And sex, and drugs and rock'n'roll* (3rd ed). SAGE Publications.

- Fischer, L. (2000). L'immagine della professione. In *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD* (p. 119-148). Il Mulino.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T.M.O., Potvin, P., Potvin, P., & Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0129-2>
- Franklin, C., & Streeter, C. L. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to dropout: School, psychological and family correlates. *Children and Youth Services Review*. [https://doi.org/10.1016/0190-7409\(95\)00027-a](https://doi.org/10.1016/0190-7409(95)00027-a)
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School Engagement : Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Freudenberg, N., & Ruglis, J. (2007). Reframing School Dropout as a Public Health Issue. Preventing Chronic Disease. *Public health research, practice and policy*, 4(4), 11.
- Gabadinho, A., Ritschard, G., Müller, N.S., & Studer, M. (2011). Analyzing and Visualizing State Sequences in R with TraMineR. *Journal of Statistical Software*, 40(4). <https://doi.org/10.18637/jss.v040.i04>
- Gagnon, V., Dupéré, V., Dion, E., Léveillé, F., St-Pierre, M., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Dépistage du décrochage scolaire à l'aide d'informations administratives ou auto-rapportées. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 47(3), 236.
- Galand, B. (2004). Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 125-142. <https://doi.org/10.7202/011773ar>
- Geay, B. (2003). Du « cancre » au « sauvageon ». Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'« insertion » et de « tolérance zéro ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003/4, no 149 (21-31).
- Giraud, F., Saunier, E., & Raynaud, A. (2014). Principes, enjeux et usages de la méthode biographique en sociologie. ¿Interrogations? *Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales*, 17, <https://www.revue-interrogations.org/Principes-enjeux-et-usages-de-la>.
- Gottfried, M.A. (2009). Excused Versus Unexcused : How Student Absences in Elementary School Affect Academic Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 392-415. <https://doi.org/10.3102/0162373709342467>
- Gottfried, M.A. (2013). Retained students and classmates' absences in urban schools. *American Educational Research Journal*, 50(6), 1392-1423.
- Gottfried, M.A. (2015). Chronic absenteeism in the classroom context: Effects on achievement. *Urban Education*, 54(1), 3-34.
- Gottfried, M.A., & Hutt, E.L. (2019). *Addressing Absenteeism: Lessons for Policy and Practice* (p.12). PACE (Policy Analysis for California Education). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594699.pdf>
- Gray, S. (2012). *Are they really at risk? Students' stories of success*. Master of Education thesis. University of Waikato.
- Gubbels, J., van der Put, C.E., & Assink, M. (2019). Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1637-1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Hallam, S., Rogers, L., Rhamie, J., Shaw, J., Rees, E., Haskins, H., Blackmore, J., & Hallam, J. (2007). Pupils' perceptions of an alternative curriculum: Skill Force. *Research Papers in Education*, 22(1), 43-63. <https://doi.org/10.1080/02671520601152078>
- Harvey, A.D. (2003). Truancy Again—And again. *Education Journal*, 69.
- Henderson, C.M., & Fantuzzo, J.W. (2023). Challenging the Core Assumption of Chronic Absenteeism: Are Excused and Unexcused Absences Equally Useful in Determining Academic Risk Status? *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 28(3), 259-293.

- Hendricks, M.A., Sale, E.W., Evans, C.J., McKinley, L., & DeLozier Carter, S. (2010). Evaluation of a truancy court intervention in four middle schools. *Psychology in the Schools*, 47(2), 173-183. <https://doi.org/10.1002/pits.20462>
- Henin, J., & Chillio, L. (2013). *Absentéisme scolaire et sens de l'école. Une enquête dans cinq collèges des Bouches-du-Rhône*. Union départementale des associations familiales des Bouches-du-Rhône (UDAF 13).
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentle-Genitty, C. (2018). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8-34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Heyns, B. (1978). *Summer learning and the effects of schooling*. Academic Press.
- Hooker, S., & Brand, B. (2009). *Success at Every Step: How 23 Programs Support Youth on the Path to College and beyond*. American Youth Policy Forum.
- Hugon M-A. (2003). À propos de trois propositions pour les classes relais et pour le collège en général. *La nouvelle revue de l'AIS*, N° 24, Suresnes, p.85-93.
- Hugon, M.-A. (2011). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Spécificités*, N° 4(1), 175-184. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/spec.004.0175>
- Humm Patnode, A., Gibbons, K., & Edmunds, R. (2018). *Attendance and Chronic Absenteeism: Literature Review*. University of Minnesota, College of Education and Human Development, Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Hunziker, S. (2024). *Fachtagung Schulabsentismus: Einführung und Grundgedanken*. Fachtagung Schulabsentismus: Hintergründe, Handlungsfragen und Präventionsmöglichkeiten, Zürich.
- Ingul, J.M., Klöckner, C.A., Silverman, W.K., & Nordahl, H.M. (2012). Adolescent school absenteeism: Modelling social and individual risk factors. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(2), 93-100. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00615.x>
- Jaeggi, J.-M., & Osiek, F. (2003). *Familles, école et quartier, de la solitude au sens. Echec ou réussite scolaire d'enfants en milieu populaire*. Service de la recherche en éducation.
- Jahnukainen, M., & Helander, J. (2007). Alternative vocational schooling for the dropped-out: Students' perceptions of the Activity School of East Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 471-482. <https://doi.org/10.1080/08856250701650110>
- Jendoubi, V., Scalabrini, L., & Valarino, I. (2022). *Les mineures et mineurs placés à Genève : étude de leurs parcours scolaires et de leurs vécus*. Genève : Service de la recherche en pédagogie.
- Jordan, P. (2023). *Attendance Playbook: Smart Strategies for Reducing Chronic Student Absenteeism Post-Pandemic*. FutureEd & Attendance Works. <https://www.future-ed.org/wp-content/uploads/2023/05/Attendance-Playbook.5.23.pdf>
- Karlberg, M., Klang, N., Andersson, F., Hancock, K., Ferrer-Wreder, L., Kearney, C., & Galanti, M.R. (2020). The Importance of School Pedagogical and Social Climate to Students' Unauthorized Absenteeism – a Multilevel Study of 101 Swedish Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 88-104. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833244>
- Kearney, C.A. (2008a). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational Psychology Review*, 20(3), 257-282. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>
- Kearney, C.A. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical psychology review*, 28(3), 451-471.
- Kearney, C.A., & Albano, A.M. (2007). *When children refuse school: A cognitive-behavioral therapy approach, therapist guide*, 2nd ed. (p. vi, 272). Oxford University Press.
- Kearney, C.A., & González, C. (2022). Unlearning school attendance and its problems: Moving from historical categories to postmodern dimensions. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.977672>
- Kearney, C.A., González, C., Graczyk, P.A., & Fornander, M.J. (2019). Reconciling Contemporary Approaches to School Attendance and School Absenteeism: Toward Promotion and Nimble

- Response, Global Policy Review and Implementation, and Future Adaptability (Part 1). *Frontiers in Psychology*, 10. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2019.02222>
- Keppens, G. (2023). School absenteeism and academic achievement: Does the timing of the absence matter? *Learning and Instruction*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101769>
- Keppens, G., Spruyt, B., & Dockx, J. (2019). Measuring school absenteeism: Administrative attendance data collected by schools differ from self-reports in systematic ways. *Frontiers in Psychology*, 10, 2623.
- Kirksey, J. J. (2019). Academic Harms of Missing High School and the Accuracy of Current Policy Thresholds: Analysis of Preregistered Administrative Data From a California School District. *AERA Open*, 5(3). <https://doi.org/10.1177/2332858419867692>
- Klein, M., Sosu, E.M., & Dare, S. (2022). School Absenteeism and Academic Achievement: Does the Reason for Absence Matter? *AERA Open*, 8. <https://doi.org/10.1177/23328584211071115>
- Koffman, S., Ray, A., Berg, S., Covington, L., Albarran, N. M., & Vasquez, M. (2009). Impact of a Comprehensive Whole Child Intervention and Prevention Program among Youths at Risk of Gang Involvement and Other Forms of Delinquency. *Children & Schools*, 31(4), 239-245. <https://doi.org/10.1093/cs/31.4.239>
- Kritikos, E., & Ching, C. (2005). *Study on access to education and training, basic skills and early school leavers: Final report* (p. 146). GHK. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A33316>
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classe : de l'inégalité parmi les enfants*. Éditions du Seuil.
- Laith, R., & Vaillancourt, T. (2022). The temporal sequence of bullying victimization, academic achievement, and school attendance: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 64. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101722>
- Larson, A., Zuel, T., & Swanson, M. (2011). Are Attendance Gains Sustained? A Follow-up on the Educational and Child Welfare Outcomes of Students with Child Welfare Involvement for Educational Neglect. *Children & Schools*, 33(1), 25-35. <https://doi.org/10.1093/cs/33.1.25>
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2004). L'action publique saisie par ses instruments. In *Gouverner par les instruments* (p. 11-44). SciencesPo.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2012). *Sociologie de l'action publique*. Armand Colin.
- Lauricella, M. (2024). Souffrances adolescentes : quand la santé mentale traverse les frontières de l'éducation. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 148, 28.
- Lawrence, S.A., Lawther, W., & Jennison, V. (2011). *An Evaluation of the Early Truancy Intervention (ETI) Program*. 2(35), 57-71.
- Le Cornu, R., & Collins, J. (2004). Re-Emphasizing the Role of Affect in Learning and Teaching. *Pastoral Care in Education*, 22(4), 27-33. <https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00310.x>
- Le Roy-Zen Ruffinen, O., Martz, L., & Benninghoff, F. (2024). RIS E5 – Santé des élèves de 11-15 ans dans l'enseignement obligatoire. *Repères et indicateurs statistiques*, 144, p. 10. Service de la recherche en éducation.
- Le Roy-Zen Ruffinen, O., Martz, L., Mouad, R., & Wettstein, J. (2024). *Portrait chiffré de l'école genevoise* (p.112). Service de la recherche en éducation.
- Lemaître, R. (2010). Des collégiens « absentéistes » très assidus. *Étude de cas*. 55(2), 95-107.
- Levy, H.O. (2008). The great truancy cover-up. *The Yale Review*, 96(3), 86-98. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9736.2008.00414.x>
- Liu, J., Lee, M., & Gershenson, S. (2021). The short- and long-run impacts of secondary school absences. *Journal of Public Economics*, 199, 104441. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2021.104441>
- Lyon, A.R., & Cotler, S. (2007). Toward reduced bias and increased utility in the assessment of school refusal behavior: The case for diverse samples and evaluations of context. *Psychology in the Schools*, 44(6), 551-565. <https://doi.org/10.1002/pits.20247>

- Matson, L.C., & Matson, R. (1992). *Working with Truants: Effective Use of College Cooperative Education Students in the High School*. 28(1), 56-66.
- Maynard, B.R., McCrea, K.T., Pigott, T.D., & Kelly, M.S. (2012). Indicated Truancy Interventions: Effects on School Attendance among Chronic Truant Students. *Campbell Systematic Reviews*, 8(1), 1-84. <https://doi.org/10.4073/csr.2012.10>
- Meunier, A. (2005). Les ruses de l'intendance administrative. Exemple de la statistique de l'absentéisme scolaire. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série n°1*, 289-309.
- Miller, M. (2006). *Where They Are: Working With Marginalized Students*. 5(63), 50-54.
- Millet, M., & Thin, D. (2003). La « déscolarisation » comme processus combinatoire. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, 46-58.
- Monseur, C., & Baye, A. (2017). *L'absentéisme scolaire en France comparativement aux pays de l'OCDE : l'apport de PISA* (p. 80). CNESCO.
- Moulin, S., Doray, P., Prévost, J.-G., & Delavictoire, Q. (2014). La propagation internationale d'une représentation. Le cas du décrochage scolaire. *Histoire & mesure*, 29(XXIX-1), 139-166.
- Moussay, S. (2014). Le double décrochage au coeur des échanges sur l'activité en classe. In E. Flavier & S. Moussay (Éd.), *Pour répondre au décrochage scolaire. Expériences de terrain* (p. 130-140). De Boeck.
- Murray, C. (2009). Parent and Teacher Relationships as Predictors of School Engagement and Functioning Among Low-Income Urban Youth. *Journal of Early Adolescence*. <https://doi.org/10.1177/0272431608322940>
- Myint-U, A., O'Donnell, L., & Philipps, D. (2012). *Updating a searchable database of dropout prevention programs and policies in nine low-income urban school districts in the Northeast and Islands Region* (020; REL Technical Brief). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
- Newsome, S., & Anderson-Butcher, D. (2008). *The Impact of School Social Work Services on Student Absenteeism and Risk Factors Related to School Truancy*. 2(32).
- Nielsen, L. (1979). Let's Suspend Suspensions: Consequences and Alternatives. *The Personnel and Guidance Journal*, 57(9), 442-445. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1979.tb05432.x>
- OCDE. (2014). Absentéisme des élèves : prévalence et conséquences. In *PISA à la loupe* (N° 35). <https://www.oecd-ilibrary.org/content/paper/5jz8ssn4tlkj-fr>
- OCDE. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- O'Connell, M., & Sheikh, H. (2009). Non-cognitive abilities and early school dropout: Longitudinal evidence from NELS. *Educational Studies*, 35(4), 475-479. <https://doi.org/10.1080/03055690902876586>
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Academia-Bruylant.
- Orr, A.J. (1998). The effect of track position on absenteeism. *Social Psychology of Education*, 1(4), 323-339. <https://doi.org/10.1007/BF02335552>
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. PUR.
- Petrucchi, F., Rastoldo, F., & Roos, E. (2024). *Séparer pour adapter l'enseignement : quand la solution devient le problème. L'effet de l'enseignement sur les acquis scolaires dans les filières du cycle d'orientation genevois* (p. 159). Service de la recherche en éducation (SRED). <https://www.ge.ch/document/36887/telecharger>
- Portex, M., Darnon, C., & Núñez-Regueiro, F. (2023). *Prévenir le décrochage scolaire : Perceptions et pratiques des enseignants*. HAL Science ouverte. <https://hal.science/hal-04305170v1>
- Prevatt, F., & Kelly, F.D. (2003). Dropping Out of School: A Review of Intervention Programs. *Journal of School Psychology*. [https://doi.org/10.1016/s0022-4405\(03\)00087-6](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(03)00087-6)

- Quin, D. (2017). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher–Student Relationships and Student Engagement: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Quiroga, C., Janosz, M., & Marcotte, D. (2006). Les sentiments dépressifs à l'adolescence : un facteur de risque différentiel du décrochage scolaire chez les filles et les garçons de milieu défavorisé. *Revue de psychoéducation*, 35(2), 277-300. <https://doi.org/10.7202/1097352ar>
- R Core Team. (2020). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.r-project.org/>
- Reglin, G. (1997). Mentoring and Tutoring Help (MATH) Program Fights Truancy. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 70(6), 319-324. <https://doi.org/10.1080/00098655.1997.10543534>
- Reid, K. (2014). *Managing school attendance: Successful intervention strategies for reducing truancy*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Revol, O. (2024). *Le refus scolaire anxieux ou « fièvre du dimanche soir »*. Conférence du 12 septembre 2024 organisée par la FAPEO (Genève), Genève. <https://www.fapeo.ch/le-refus-scolaire-anxieux-ou-fievre-du-dimanche-soir-conference-du-dr-olivier-revol-co-organisee-par-la-fapeo-avec-lasehp-et-lapec-calvin/>
- Rhodes, J.L.F., Thomas, J.M., Lemieux, C.M., Cain, D., & Guin, C.C. (2010). Truancy Assessment and Service Centers (TASC): Engaging Elementary School Children and Their Families. *School Social Work Journal*, 35(1), 83-100.
- Ricking, H. (2024). *Jeder Schultag zählt! Fachtagung Schulabsentismus Hintergründe, Haltungsfragen und Präventionsmöglichkeiten* (conférence du 30 octobre 2024, Zurich). <https://sifg.ch/unterlagen-schulabsentismus-24/>
- Rodríguez, L.F., & Conchas, G.Q. (2009). Preventing Truancy and Dropout Among Urban Middle School Youth: Understanding Community-Based Action From the Student's Perspective. *Education and Urban Society*, 41(2), 216-247. <https://doi.org/10.1177/0013124508325681>
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625. <https://doi.org/10.3102/00028312032003583>
- Sälzer, C., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Stamm, M. (2012). Predicting adolescent truancy: The importance of distinguishing between different aspects of instructional quality. *Learning and Instruction*, 22(5), 311-319. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.12.001>
- Sandhaug, M., Palmu, I., Jakobsen, S., Strömbeck, J., Nordby, M.-J., Friberg, P., Berg, J., Fensbo, L., Sjöström, J., & Thastum, M. (2022). Recording, Reporting, and Utilizing School Attendance Data in Sweden, Finland, Denmark, and Norway: A Nordic Comparison. *ORBIS SCHOLAE*, 16(3), 173-186. <https://doi.org/10.14712/23363177.2022.12>
- Saussez, F., & Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, 168, 111-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.1804>
- Schwartz, O. (1990). *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*. PUF.
- Sherman, K. M. (2012). *Participant Perceptions of the Check and Connect Truancy Intervention: A Case Study* [ProQuest LLC]. Widener University.
- Sinclair, A. (2007). *How Small Children Make a Big Difference*. The Work Foundation.
- Sinclair, M., Christenson, S.L., & Thurlow, M.L. (2005). Promoting School Completion of Urban Secondary Youth with Emotional or Behavioral Disabilities. *Exceptional Children*, 71(4), 465-482. <https://doi.org/10.1177/001440290507100405>
- Sinclair, M.F., Christenson, S.L., Lehr, C.A., & Anderson, A.R. (2003). Facilitating Student Engagement: Lessons Learned from Check & Connect Longitudinal Studies. *The California School Psychologist*, 8(1), 29-41. <https://doi.org/10.1007/BF03340894>
- Smerillo, N.E., Reynolds, A.J., Temple, J.A., & Ou, S.-R. (2018). Chronic absence, eighth-grade achievement, and high school attainment in the Chicago Longitudinal Study. *Journal of School Psychology*, 67, 163-178. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.11.001>

- Smythe-Leistico, K., & Page, L.C. (2018). Connect-Text: Leveraging Text-Message Communication to Mitigate Chronic Absenteeism and Improve Parental Engagement in the Earliest Years of Schooling. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 23(1-2), 139-152. <https://doi.org/10.1080/10824669.2018.1434658>
- Sosu, E.M., Dare, S., Goodfellow, C., & Klein, M. (2021). Socioeconomic status and school absenteeism: A systematic review and narrative synthesis. *Review of Education*, 9(3). <https://doi.org/10.1002/rev3.3291>
- Spencer, A.M. (2009). School Attendance Patterns, Unmet Educational Needs, and Truancy: A Chronological Perspective. *Remedial and Special Education*, 30(5), 309-319. <https://doi.org/10.1177/0741932508321017>
- SRED. (2024a). *Indicateurs du décrochage de la formation. Indicateur 8 : Taux de certification après le préqualifiant*. Service de la recherche en éducation. <https://www.ge.ch/document/29510/telecharger>
- SRED. (2024b). *Indicateurs du décrochage de la formation. Version condensée des huit indicateurs*. Service de la recherche en éducation. <https://www.ge.ch/document/indicateurs-du-decrochage-formation>
- Stadt Zürich. (2023). *Gesundheit von Schüler*innen der Stadt Zürich. Resultate der Befragung Schuljahr 2022/23* (p. 143). Stadt Zürich Schulgesundheitsdienste. <https://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/ssd/Deutsch/Gesundheit%20Praevention/Schulgesundheitsdienste/ge-sundheitsbefragung-jugendliche/bericht-gesundheitsbefragung-2023.pdf>
- Stamm, M. (2006). Schulabsentismus. Anmerkungen zu Theorie und Empirie einer vermeintlichen Randerscheinung schulischer Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 285-302.
- Stamm, M. (2007). *Schulabsentismus in der Schweiz: Ein Phänomen und seine Folgen*. Pädagogisches Institut.
- Stamm, M. (2013). *Zu cool für die Schule? Abbrüche, Ausstiege, Ausschlüsse von Kindern und Jugendlichen (aus/von) der Schule* (13/2; p. 43). https://edudoc.ch/record/107080/files/zu_cool.pdf?ln=fr
- St-Pierre, V., Denault, A.-S., & Fortin, L. (2012). Le risque de décrochage scolaire et la participation à des activités parascolaires à l'école secondaire : effets médiateurs des symptômes dépressifs et des problèmes de comportement extériorisés. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 379-400. JSTOR.
- Sutphen, R.D., Ford, J.P., & Flaherty, C. (2010). Truancy Interventions: A Review of the Research Literature. *Research on Social Work Practice*, 20(2), 161-171. <https://doi.org/10.1177/1049731509347861>
- Symonds, J.E., & Hagell, A. (2011). Adolescents and the organisation of their school time: A review of changes over recent decades in England. *Educational Review*, 63(3), 291-312. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.560248>
- Tardif, M., & LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif*. Paris : Presses universitaires de France.
- Teasley, M.L. (2004). Absenteeism and Truancy: Risk, Protection, and Best Practice Implications for School Social Workers. *Children & Schools*, 26(2), 117-128. <https://doi.org/10.1093/cs/26.2.117>
- Temple, J.A., Reynolds, A.J., & Miedel, W.T. (2000). Can Early Intervention Prevent High School Dropout? Evidence from the Chicago Child-Parent Centers. *Urban Education*, 35(1), 31-56. <https://doi.org/10.1177/0042085900351003>
- Terenzi, P. (2006). *Contrasto alla dispersione e promozione del successo formativo*. Buone pratiche in Emilia-Romagna. FrancoAngeli.
- TESS. (2023). *School Attendance Data, Primary and Post-Primary Schools, and Student Absence Reports, Primary and Post-Primary Schools, 2019-2022* (p.43). Tusla Education Support Service. https://www.tusla.ie/uploads/content/AAR_SAR_2019_22.pdf

- Teuscher, S., & Makarova, E. (2018). Students' School Engagement and Their Truant Behavior: Do Relationships with Classmates and Teachers Matter? *Journal of Education and Learning*, 7(6), 124-137.
- Thevenot, L. (1996). Justification et compromis. In M. Canto-Sperber, *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (p.789-794). PUF.
- Thin, D. (2011). *Etienne Douat, L'école buissonnière*. Paris, La Dispute. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 11, 1-3.
- Tyler, J.H., & Lofstrom, M. (2009). Finishing High School: Alternative Pathways and Dropout Recovery. *The Future of Children*, 19(1), 77-103. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0019>
- Tyre, A., Feuerborn, L., & Pierce, J. (2011). Schoolwide Intervention to Reduce Chronic Tardiness at the Middle and High School Levels. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 132-139. <https://doi.org/10.1080/10459880903472918>
- Virtanen, T.E., Räikkönen, E., Engels, M.C., Vasalampi, K., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Student engagement, truancy, and cynicism: A longitudinal study from primary school to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101972>
- White, S.W., & Kelly, F.D. (2010). The School Counselor's Role in School Dropout Prevention. *Journal of Counseling & Development*, 88(2), 227-235. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2010.tb00014.x>
- Widmer, E., Ganjour, O., Girardin, M., Huri, S., Zufferey, M.-E., Droz-Dit-Busset, I., & Reverdin, B. (2022). Décrochage scolaire et dynamiques familiales : état des lieux. *Sociograph*, n°56. Université de Genève.
- Yamamura, E. (2011). The role of social trust in reducing long-term truancy and forming human capital in Japan. *Economics of Education Review*, 30(2), 380-389. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.11.006>
- Zhang, M. (2007). School Absenteeism and the Implementation of Truancy-Related Penalty Notices. *Pastoral Care in Education*, 25(4), 25-34. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0122.2007.00422.x>

Table des encadrés

Encadré 1. L'application Memo et le recensement des « absences »	20
Encadré 2. Quand s'alerter ? Résultats du sondage auprès des directions des CO	39
Encadré 3. Les limites de Memo et du carnet de l'élève	44
Encadré 4. Distinguer ou non absences excusées vs non excusées ?	46
Encadré 5. Calcul du « temps d'enseignement perdu annuel »	48
Encadré 6. Trajectoires d'absences des élèves au cours de l'année scolaire	52
Encadré 7. Facteurs significativement liés aux absences des élèves	58
Encadré 8. Les absences précoces des élèves au début de l'année scolaire augmentent significativement les absences annuelles	61
Encadré 9. La « théorie du robinet » : des opportunités d'apprentissage manquées	70
Encadré 10. Gil : un cumul de difficultés qui mène à une désaffiliation sociale	74
Encadré 11. Yara : Retrouver le chemin de l'école après l'expérience du harcèlement	78
Encadré 12. Eva : lorsque la confiance école-famille est rompue	80
Encadré 13. Nour : des transitions fragilisantes au CO	82
Encadré 14. Solène : « Sécher » pour s'émanciper d'un cadre familial strict	84
Encadré 15. Conséquences des absences sur le travail enseignant et la dynamique de classe	98
Encadré 16. Quelle transmission d'informations entre le secondaire I et le secondaire II concernant les élèves avec des antécédents d'absences ?	111
Encadré 17. Focus sur les programmes à l'échelle des écoles : quels avantages et inconvénients ? ...	121
Encadré 18. Quelle efficacité des programmes d'intervention ?	125
Encadré 19. La nécessité de modifications profondes	126
Encadré 20. Le rôle du personnel décanal et MPS : dénominateur commun des différentes pratiques d'intervention rapportées	129
Encadré 21. Illustration des différentes étapes d'une prise en charge de l'absentéisme	134
Encadré 22. Impact des réponses de l'école sur le lien famille-école	140
Encadré 23. Eliot, un retour progressif en classe	142
Encadré 24. Une soirée de parents, avec leurs enfants, destinée à les mobiliser autour de l'absentéisme	143
Encadré 25. Exemple d'une mesure interne à l'établissement : le tutorat d'élèves à risque de « décrochage »	157
Encadré 26. Exemple d'une mesure interne à l'établissement : le suivi systématique des filières d'élèves à risque/en situation de scolarité vulnérable	158

Annexes

Annexe 1. Lettre de mission

Annexe 2. Abréviations

Annexe 3. Définitions de l'absentéisme : revue des pratiques dans différents pays et dans la littérature scientifique

Annexe 1. Lettre de mission



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse
La Secrétaire générale

Lettre de mission

Absentéisme scolaire au sein de l'enseignement du secondaire I

Contexte

Le phénomène de l'absentéisme des élèves constitue une préoccupation importante des actrices et acteurs du système scolaire et éducatif genevois depuis plusieurs années, notamment relayée au SRED par la DGEO. Cette problématique couvre de multiples dimensions: des difficultés à définir clairement le phénomène, tant du point de vue quantitatif (nombre d'heures à partir duquel on peut parler d'absentéisme ainsi que l'ampleur du phénomène dans les différents degrés d'enseignement) que dans son contenu/qualitatif (les différentes pratiques des élèves relevant de l'absentéisme) ou dans ses causes (internes ou externes à l'institution scolaire); une description de profils multiples d'élèves concernés par l'absentéisme et/ou considérés "à risques" (p.ex. phobie scolaire ou fragilités psychiques, troubles cognitifs/DYS, perte de sens pour l'activité scolaire, sentiment d'orientation subie, consommations de substances psychoactives, contexte familial inadapté ou maltraitant, précarité socio-économique, etc.); une pluralité des pratiques pour le repérage et la prise en charge de l'absentéisme scolaire, pour lesquels interviennent différents groupes professionnels au sein de l'école et à ses marges, dans des dynamiques de collaboration, délégation, division du travail, etc.; son lien avec l'échec et le décrochage scolaire; de nombreux défis pour l'école, en termes de liens avec les familles (collaborations, sanctions, etc.), de cadres réglementaires, de pratiques pédagogiques, de prévention et de remédiation (p.ex. dispositifs relais au CO, classe accroche au CFPP) ou encore d'évaluation.

Considérant

- Les précédents travaux du SRED qui mettent en lumière des marqueurs de vulnérabilités dès l'enseignement obligatoire tout comme l'importance et la difficulté des transitions entre le secondaire I et le secondaire II (p.ex. classe pilote ESI-ESII).
- L'évolution qualitative et quantitative des phénomènes d'absentéisme au secondaire I préoccupant la DGEO,
- La volonté de prévenir le décrochage scolaire, notamment au secondaire II dans le cadre de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans,
- La pluralité des pratiques de repérage et de la prise en charge de l'absentéisme scolaire entre établissements.

La Secrétaire générale, par cette lettre de mission, confie au SRED la responsabilité d'une étude sur l'absentéisme au cycle d'orientation

Objectifs de la mission confiée au SRED

La mission confiée au SRED doit permettre de comprendre l'absentéisme du point de vue des professionnels, des élèves et de leurs parents. Plusieurs objectifs sont visés :

- **Examiner la manière dont la problématique de l'absentéisme est définie et monitorée par différents acteurs et actrices aux différents échelons de l'institution scolaire**
 - o Quelles sont les lois et quels sont les règlements ou directives (plus ou moins formalisées) qui encadrent et contribuent à définir les comportements de (non-) fréquentation scolaire ? Y a-t-il différents types d'absences ou de pratiques de fréquentation scolaire irrégulière qui se dégagent des discours et des données administratives ? Qui sont ces élèves ? Quels outils permettent de monitorer leurs absences et d'en rendre compte, et comment ces informations sont-elles utilisées ? Enfin, comment les élèves vivent-ils et elles ce processus de désaffiliation ? Comment ces élèves et leurs familles qualifient-ils et elles ces comportements et la façon dont l'institution scolaire les thématise ?
- **Analyser les raisons pour lesquelles, et selon les acteurs concernés, l'absentéisme constitue un "problème"**
 - o Dans quelle mesure, pour quelles raisons et pour qui l'absentéisme apparaît-il comme un "problème" ?
- **Analyser les réponses institutionnelles apportées au phénomène de l'absentéisme**
 - o Dans quelle mesure ces actions sont-elles spécifiques à la fréquentation scolaire irrégulière ou, au contraire, en lien avec d'autres dimensions telles que le « climat scolaire » ? Comment sont-elles coordonnées ou non au sein de l'institution et en lien avec les élèves et leurs familles ? quelles sont les pratiques de repérage et de prise en charge de l'absentéisme scolaire ? Dans quelle mesure sont-elles harmonisées ?

Partant de ces éléments d'analyse, l'étude devrait permettre :

- Une caractérisation plus systémique de l'absentéisme,
- L'identification de marqueurs de désaffiliation,
- L'identification de bonnes pratiques pour un monitoring plus systématique et robuste de l'absentéisme,
- La formulation de bonnes pratiques en matière de prévention.

Fonctionnement / Méthodologie / Planification des étapes / Calendrier

Cette recherche s'appuie sur des méthodes essentiellement qualitatives : une analyse documentaire à laquelle s'ajoutent des entretiens semi-directifs individuels et collectifs (focus groups). Des entretiens collectifs seront menés avec des professionnelles et professionnels du secondaire I, et des entretiens individuels avec des jeunes et leurs familles. Cette série d'entretiens permettra de répondre aux trois questions de recherche. De plus, l'analyse de la base de données recensant les absences des élèves au cycle d'orientation complètera ces différentes sources de données.

Enfin, afin de compléter la prise d'information dans la phase exploratoire de cette étude, des entretiens rétrospectifs avec des jeunes de plus de 16 ans ayant été concernées/concernés par l'absentéisme (qui ont raccroché ou décroché au CO) seront menés. Ces entretiens permettront, d'une part, de construire

des supports (vignettes) pour la conduite des focus groups avec les professionnels et professionnelles. Ils viseront, d'autre part, à mieux comprendre l'impact de l'absentéisme sur les parcours et les facteurs de retour ou d'éloignement de la formation.

Le projet se déroulera entre mars 2023 et décembre 2024. Pour plus de détails sur les différentes étapes de l'étude, voir le plan de projet.

Un groupe d'accompagnement a été mis en place avec des représentants du secrétariat général, de la DGEO, DGOMP, DGESII, OEJ, OFPC, D20, Païdos et de la FASE.

Livrable(s) et délai(s)

Des résultats intermédiaires seront présentés aux membres du groupe d'accompagnement. Un rapport final sera adressé à la direction du département fin décembre 2024.

D'autres modalités de diffusion des résultats sont envisagés: Infographie, Note d'information, Capsule audio, etc.

Personnes de contact

Personnes de contact au SRED

- Laure Scalabrini, coordinatrice du projet
- Amaranta Cecchini, collaboratrice du SRED
- Isabel Valarino, collaboratrice du SRED
- Martin Benninghoff, référent direction SRED pour le projet

Personnes référentes au sein du département

Pour le secrétariat général:

- Nicolas Bindschedler, secrétaire général adjoint
- Liv Ducrocq, secrétaire générale adjointe

Date: 03.04.23



Paola Marchesini

Annexe 2. Abréviations

APMF	Action préventive en milieu familial
CLI	Classe intégrée
CO	Cycle d'orientation
CT	Communication et technologie (section)
DGEO	Direction générale de l'enseignement obligatoire
DGOCEJ	Direction générale de l'office cantonal de l'enfance et de la jeunesse
DGESII	Direction générale de l'enseignement secondaire II
DGOFPC	Direction générale de l'office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue
DGOMP	Direction générale de l'office médico-pédagogique
DGRQ	Direction de la gestion des risques et de la qualité
DIP	Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse
D(R)E	Dispositifs (relais) externes (commission)
ES II	Enseignement secondaire II (section)
FAPEO	Fédération des parents et des associations de parents
FASe	Fondation genevoise pour l'animation socioculturelle
FOJ	Fondation officielle de la jeunesse
LC	Langues vivantes et communication (section)
LS	Littéraire-scientifique
MPS	Médico-psycho-sociale (équipe)
TSHM	Travailleurs sociaux et travailleuses sociales hors murs
R1	Regroupement 1
R2	Regroupement 2
R3	Regroupement 3
SPMi	Service de protection des mineurs
SSE	Service du suivi de l'élève
SSEJ	Service de santé de l'enfance et de la jeunesse

Annexe 3. Définitions de l'absentéisme : revue des pratiques dans différents pays et dans la littérature scientifique

Le tableau suivant donne un aperçu des différentes façons de définir l'absentéisme du point de vue du nombre ou du pourcentage d'absences considéré comme problématique ou inquiétant par les administrations publiques et dans la littérature scientifique. Dans le cas des pratiques des administrations publiques, ce seuil définit en général les situations dans lesquelles l'école devrait s'alerter des absences d'un ou d'une élève et réagir. Les actions préconisées dans chaque contexte et selon les taux mentionnés peuvent être variées : p. ex. téléphoner ou convoquer les parents et/ou demander à l'élève les raisons de ses absences ; se réunir en réseau ; demander conseil à un service spécifique, signaler l'absence à une entité supérieure, renseigner les absences dans un système de monitoring, donner lieu à différentes sanctions, etc. Ces actions peuvent impliquer différentes personnes, notamment enseignants et enseignantes ou autres personnels scolaires, directions d'écoles et directions générales, professionnels et professionnelles d'autres services publics (protection des mineurs, p. ex.), etc. Par ailleurs, dans ces documents, l'absentéisme est souvent décrit (au-delà du nombre/taux d'absences jugé critique) de façon plus qualitative, selon les différentes causes et formes qu'il peut prendre (notamment, la phobie scolaire ou le fait de manquer l'école de façon volontaire, ou encore les situations pour lesquelles ce sont les parents qui « retiennent » l'enfant à la maison). Ce tableau ne rend pas compte de ces éléments ; il se concentre sur la question du nombre ou du taux d'absence jugé inquiétant.

Il en va de même pour les définitions de l'absentéisme employées dans les articles scientifiques listés dans ce tableau. Les objectifs et les questions de la recherche ne sont pas précisés, ce sont les chiffres retenus pour définir l'absentéisme qui sont présentés. Ces articles scientifiques, mobilisés dans le rapport pour mieux comprendre l'absentéisme et ses conséquences scolaires, proposent une variété des définitions employées dans différents contextes nationaux (sans pour autant être représentatifs de l'ensemble des définitions adoptées dans la littérature scientifique). Pour ces deux types de sources, lorsque cela est possible et que ce n'est pas déjà le cas, un équivalent en pourcentage d'absences (taux) est calculé à titre indicatif et mentionné en italique.

Cette revue des pratiques des administrations publiques dans différents contextes nationaux et de quelques articles scientifiques permet de faire le constat qu'il n'existe pas de consensus unanime sur la façon de définir l'absentéisme. Bien que non exhaustive, cette revue permet toutefois de constater que la plupart des administrations publiques investiguées proposent une définition chiffrée de l'absentéisme⁸⁸. Parmi ces définitions, le taux de 10% d'absences sur une période donnée est utilisé dans plusieurs contextes nationaux (Angleterre, Australie, États-Unis, régions de Scandinavie), ainsi que dans le canton de Vaud, et dans quelques recherches scientifiques (Balfanz & Byrnes, 2012 ; Klein et al., 2022). Un autre constat qui ressort, c'est l'utilité de disposer de plusieurs catégories chiffrées pour identifier différentes gradations d'absentéisme, comme c'est le cas en Angleterre, aux États-Unis, en Belgique, en France, dans certaines régions de Scandinavie, ainsi que dans plusieurs recherches scientifiques internationales et suisses (Atwood & Croll, 2006 ; Blaya, 2009 ; Dräger et al., 2024 ; Kearney, 2008 ; et Stamm, 2007).

⁸⁸ À l'international, aucune documentation publique sur la façon de définir l'absentéisme n'a été trouvée en Allemagne, Autriche et en Italie, tout comme dans les cantons romands, ce qui ne veut pas dire pour autant que de telles définitions n'existent pas (elles ne sont peut-être simplement pas rendues visibles). En effet, dans le cas du canton de Vaud, c'est par le biais d'une sollicitation directe que l'information sur la définition des absences jugées inquiétantes a été obtenue.

		Taux/nombre d'absences utilisé dans la définition de l'absentéisme	Champ/contexte d'application	Références/liens
Administrations publiques International	Angleterre	« Absence persistante » : si 10% ou plus des séances (=demi-journée de cours) possibles sont manquées. 10% des séances correspondent à environ 7 jours d'absence sur l'ensemble du trimestre. « Absence persistante grave » : si 50% ou plus des séances possibles sont manquées.	Enseignement primaire, secondaire et spécialisé	https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/pupil-absence-in-schools-in-england
	Australie	« Niveau de fréquentation » : proportion d'élèves à temps plein dont le taux de fréquentation au semestre 1 est égal ou supérieur à 90%	Enseignement obligatoire (de la 1 ^{re} à la 10 ^e année)	https://www.acara.edu.au/reporting/national-report-on-schooling-in-australia/student-attendance
	Belgique	« Absences donnant lieu à un signalement » (à la direction générale de l'enseignement obligatoire) : dès 9 demi-journées d'absences injustifiées dans l'année scolaire [soit env. 3%. ⁸⁹]. Un élève du secondaire II qui cumule plus de 20 demi-jours d'absence injustifiée au cours de la même année scolaire encourt le risque de devenir un «élève libre», c'est-à-dire de ne pas pouvoir présenter ses examens et de rater son année [soit env. 6%. ⁹⁰].	Enseignement secondaire I et II	https://www.bruxelles-j.be/etudier-se-former/enseignement-secondaire/frequentation-scolaire-et-absences-injustifiees/ https://www.bruxelles-j.be/etudier-se-former/enseignement-secondaire/labsenteisme-scolaire/ https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/49466_026.pdf
	États-Unis. ⁹¹	« Absentéisme chronique » : manquer 10% ou plus des jours d'école en raison d'une absence pour quelque raison que ce soit – absences excusées, non excusées et renvois. Cela doit donner lieu à une intervention précoce de l'école. Dès 20% d'absences : intervention intensive de l'école et de ses partenaires.	Du préscolaire au secondaire II	https://www.attendanceworks.org/
	France	« Absentéisme » : lorsque l'enfant a manqué la classe sans motif légitime ni excuses valables au moins quatre demi-journées complètes dans une période d'un mois [soit env. 12%. ⁹²]. « Absentéisme persistant » : un seuil de dix demi-journées par mois d'absences non justifiées permet de mesurer l'absentéisme «persistant» [soit env. 30%. ⁹³].	Primaire et secondaire I	https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebd01/MENE1427925C.htm?cid_bo=84375 https://www.education.gouv.fr/en-2023-2024-labsenteisme-touche-en-moyenne-7-des-eleves-du-second-degre-public-450469
	Irlande	« Problème grave de fréquentation scolaire » : élèves absents de l'école pendant un total cumulé de 20 jours ou plus (pour cause de maladie, raison familiale urgente, vacances, renvois, autre, inexplicable) [soit env. 11%. ⁹⁴].	Élèves âgés entre 6 et <16 ans	https://www.tusla.ie/tess/tess-ews/reporting-absenteeism/ https://www.tusla.ie/uploads/content/AAR_SAR_2019_22.pdf
	Scandinavie	« Absentéisme scolaire problématique » : - Au Danemark, et dans plusieurs municipalités en Suède et en Norvège : plus de 10% d'absences annuelles. - En Finlande : approches par paliers (différentes selon les municipalités), menant à des actions spécifiques et/ou à l'interventions de différents professionnels : - Région de Helsinki : a. >30 heures d'absences non excusées ou jugées inquiétantes b. >50 heures c. >70 heures. - Municipalité de Kotka : a. >20 à 50 heures d'absences excusées ou non excusées b. >100 heures « Situation d'absentéisme demandant de l'attention » : - Municipalité de Aarhus au Danemark : élèves qui cumulent un ou plusieurs de ces paramètres : a. quatre épisodes d'absence ou plus au cours du dernier mois ; b. 10% d'absences non justifiées au cours du dernier mois ; c. onze épisodes d'absences ou plus au cours de la dernière année scolaire ; d. plus de 10% d'absences au cours de la dernière année scolaire	Enseignement primaire et secondaire	https://kudos.dfo.no/dokument/76814/problematic-school-absenteeism-improving-systems-and-tools

⁸⁹ Calcul : $9 \times 4 \text{ périodes} = 36 \text{ périodes}$; $(36/1'254) \times 100 = 2.9\%$.

⁹⁰ Calcul : $20 \times 4 \text{ périodes} = 80 \text{ périodes}$; $(80/1254) \times 100 = 6.4\%$.

⁹¹ Depuis l'élection et l'entrée en poste de l'administration Trump en 2025, la page dédiée aux mesures déployées pour lutter contre l'absentéisme (et précisant sa définition) ne figurent plus sur le site de l'administration américaine. Le lien indiqué est celui d'une association nationale œuvrant pour lutter contre l'absentéisme scolaire (*Attendance works*).

⁹² Calcul : $4 \times 4 \text{ périodes} = 16 \text{ périodes}$; 1 mois = 4 semaines $\times$ 33 périodes = 132 périodes ; $(16/132) \times 100 = 12.1\%$.

⁹³ Calcul : $10 \times 4 \text{ périodes} = 40 \text{ périodes}$; 1 mois = 4 semaines $\times$ 33 périodes = 132 périodes ; $(40/132) \times 100 = 30.3\%$.

⁹⁴ Calcul : 1 année = 189 jours d'école à Genève ; $(20/189) \times 100 = 10.6\%$.

		Taux/nombre d'absences utilisé dans la définition de l'absentéisme	Champ/contexte d'application	Références/liens
Administrations publiques	Suisse	Berne	«Absences remarquées» (s'enquérir des raisons, pour une détection précoce de l'absentéisme) : dès trois absences. ⁹⁵ non consécutives sur une période de six semaines.	Enseignement primaire et secondaire I https://www.gsi.be.ch/content/dam/gsi/dokumente-bilder/de/themen/gesundheit/krankheiten-impfungen/schulaerztlicher-dienst/schul-absentismus-de.pdf
		Glaris	Pas de définition chiffrée (mis à part le besoin de repérer rapidement les absences).	Enseignement primaire et secondaire I https://www.gl.ch/public/upload/assets/19384/Handlungsprozess%20f%C3%BCr%20die%20Volksschule%20-%20Schulabsentismus.pdf
		Schwyz	«Absences» (s'enquérir des raisons, pour une détection précoce de l'absentéisme) : plus de 3 absences (excusées ou non excusées) sans rapport les unes avec les autres au cours d'une période de 6 semaines scolaires. ⁹⁶	Enseignement primaire et secondaire I https://www.sz.ch/public/upload/assets/76172/Leitfaden_fuer_die_Zusammenarbeit_bei_Schulabsentismus.pdf?fp=3
		St-Gall	«Absences remarquées» (s'enquérir des raisons, pour une détection précoce de l'absentéisme) : plus de 3 absences. ⁹⁷ sans rapport les unes avec les autres au cours d'une période de 6 semaines scolaires.	Enseignement primaire et secondaire I https://www.schulpsychologie-sg.ch/wp-content/uploads/2024/01/Schulabsentismus-Information-fuer-Schulen-2.0-2023.pdf https://www.schulpsychologie-sg.ch/themen/informationen-zu-schulabsentismus/
		Vaud	«Absences devant donner lieu à une réaction de l'école» : 10% du temps scolaire, soit environ quatre demi-journées par mois (ce nombre peut être constitué aussi bien d'une absence continue que d'absences récurrentes).	Enseignement primaire et secondaire I Document non publié
		Zoug	«Absences devant donner lieu à une réaction de l'école» : plus de 3 absences. ⁹⁸ (excusées ou non excusées, y compris une absence ponctuelle à un cours) sans rapport les unes avec les autres au cours d'une période de 6 semaines scolaires.	Enseignement primaire et secondaire I https://zg.ch/dam/jcr:025448fd-52b2-4e94-890d-07ed826594ce/Handreichung%20Schulabsentismus.pdf
		Zurich	«Absences inhabituelles» (s'enquérir des raisons, pour une détection précoce de l'absentéisme) : plus de 3 absences. ⁹⁹ excusées au cours d'une période de 6 semaines scolaires.	Enseignement primaire et secondaire I https://www.zh.ch/de/news-uebersicht/mitteilungen/2022/bildung/newsletter-aib-ost/schulabsentismus.html
Littérature scientifique	Attwood et Croll, 2006	«Absentéisme intentionnel» : avoir manqué, une ou plusieurs fois, l'école de façon non excusée. ¹⁰⁰ «Absentéisme persistant» : défini par un «nombre significatif» d'absences, soit au moins un jour d'absence hebdomadaire ou son équivalent au cours de l'année [équivalent à 20% d'absences intentionnelles et non excusées].	Enseignement secondaire I Angleterre	Attwood, G., & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: Prevalence, trajectories and pupil perspectives. <i>Research Papers in Education</i> , 21(4), 467-484. https://doi.org/10.1080/02671520600942446
	Balfanz & Byrnes, 2012	«Absentéisme chronique» : manquer plus de 10% du temps scolaire, quelle qu'en soit la raison.	Primaire États-Unis	Balfanz, R., & Byrnes, V. (2012). <i>Chronic Absenteeism: Summarizing What We Know From Nationally Available Data</i> (p. 46). Johns Hopkins University Center for Social Organization of Schools. https://new.every1graduates.org/wp-content/uploads/2012/05/FINALChronicAbsenteeismReport_May16.pdf

⁹⁵ Dans cette définition, la durée de chaque absence n'est pas précisée, ce qui ne permet pas calculer à quel seuil ou taux cela correspondrait.

⁹⁶ Dans cette définition, la durée de chaque absence n'est pas précisée, ce qui ne permet pas calculer à quel seuil ou taux cela correspondrait. Exemple d'une situation : l'enfant est absent deux jours à cause d'un mal de tête, puis une semaine plus tard l'enfant est absent de façon non excusée pendant trois jours, et encore deux semaines plus tard, l'enfant ne vient pas à l'école pour deux jours supplémentaires pour cause de maladie (pp. 2-3).

⁹⁷ Dans cette définition, la durée de chaque absence n'est pas précisée, ce qui ne permet pas calculer à quel seuil ou taux cela correspondrait.

⁹⁸ Dans cette définition, la durée de chaque absence n'est pas précisée, ce qui ne permet pas calculer à quel seuil ou taux cela correspondrait.

⁹⁹ Dans cette définition, la durée de chaque absence n'est pas précisée, ce qui ne permet pas calculer à quel seuil ou taux cela correspondrait.

¹⁰⁰ « *Truancy* » : absences intentionnelles et non excusées, connues ou non des parents. L'enquête se fonde sur l'absentéisme auto-rapporté par les élèves.

		Taux/nombre d'absences utilisé dans la définition de l'absentéisme	Champ/contexte d'application	Références/liens
Littérature scientifique	Blaya, 2009	«Absentéisme auto-rapporté» : avoir été absent au moins une journée sans excuse véritable au cours de l'année «Absentéisme occasionnel» : 1 à 5 absences.¹⁰¹ (non excusées) au cours du dernier trimestre. «Absentéisme régulier» : 6 à 10 absences (non excusées) au cours du dernier trimestre. «Absentéisme fréquent» : plus de 10 absences (non excusées) au cours du dernier trimestre.	Enseignement secondaire I France	Blaya, C. (2009). L'absentéisme des collégiens : Prévalence et caractéristiques. <i>Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle</i> , 42(4), 39-58.
	Dräger et al., 2024	Les auteurs ne proposent pas de définition en termes de seuils, mais identifient cinq trajectoires d'absences.¹⁰² : - «faible niveau d'absences sur toute la scolarité» - «absences autorisées modérées et stables» - «augmentation modérée des absences non autorisées» - «augmentation marquée des absences non autorisées» - «augmentation marquée des absences autorisées»	Enseignement primaire et secondaire I Angleterre	Dräger, J., Klein, M., & Sosu, E. M. (2024). Trajectories of school absences across compulsory schooling and their impact on children's academic achievement: An analysis based on linked longitudinal survey and school administrative data. <i>PLOS ONE</i> , 19(8), 15. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0306716
	Karlberg et al., 2022	« Absentéisme » : plus de 2% d'absences non excusées au cours de l'année (soit env. 4 jours d'absences non excusées au cours de l'année).	Enseignement secondaire I Suède	Karlberg, M., Klang, N., Andersson, F., Hancock, K., Ferrer-Wreder, L., Kearney, C., & Galanti, M. R. (2022). The Importance of School Pedagogical and Social Climate to Students' Unauthorized Absenteeism – a Multilevel Study of 101 Swedish Schools. <i>Scandinavian Journal of Educational Research</i> , 66(1), 88-104. https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833244
	Kearney, 2008	«Absentéisme problématique» : élève dans au moins une de ces trois situations : a) plus de 25% d'absences durant deux semaines au moins ; ou b) à de grandes difficultés à se rendre à l'école pendant deux semaines au moins (être anxieux, manquer des cours) qui interfèrent avec la routine quotidienne ; ou c) est absent au moins 10 jours de cours sur une période de 15 semaines (c'est-à-dire au moins 15% des jours d'absences)	Primaire, secondaire I et secondaire II États-Unis	Kearney, C. A. (2008). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. <i>Educational Psychology Review</i> , 20(3), 257-282. https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3
	Klein et al., 2022	« Absentéisme » : 10% d'absences sur une période donnée. ¹⁰³	Secondaire I et secondaire II Ecosse	Klein, M., Sosu, E. M., & Dare, S. (2022). School Absenteeism and Academic Achievement: Does the Reason for Absence Matter? <i>AERA Open</i> , 8, 233285842110711. https://doi.org/10.1177/23328584211071115
	Stamm, 2007	Sur la base d'absences intentionnelles auto-déclarées («<i>die Schule schwänzen</i>»), l'autrice distingue : - l'«absentéisme occasionnel» : avoir manqué l'école au moins une fois.¹⁰⁴ lors de sa scolarité ou une fois au cours des six derniers mois. - l'«absentéisme massif» : avoir manqué l'école plus de cinq demi-journées au cours des six derniers mois. [soit env. 3.2%.¹⁰⁵].	Enseignement secondaire I et II (élèves âgés de 12 à 17 ans) Suisse	Stamm, Margrit (2007). Schulabsentismus in der Schweiz: ein Phänomen und seine Folgen. Freiburg: Pädagogisches Institut. https://edudoc.ch/getfile.py?recid=27455

Source : SRED.

¹⁰¹ Les absences sont considérées de manière indistincte selon qu'elles couvrent une seule heure ou la demi-journée entière (conformément à la définition administrative en France), ce qui ne permet pas de les traduire en taux.

¹⁰² Les auteurs s'intéressent aux trajectoires d'absences (excusées et non excusées) au cours de la scolarité des élèves, sur la base de données longitudinales (sur 11 ans de scolarité) et en réalisant des analyses de clusters (regroupement de trajectoires similaires).

¹⁰³ Sur la base de cette étude, les auteurs mettent toutefois en question cette approche et suggèrent qu'il serait plus pertinent de prendre en compte des trajectoires d'absentéisme sur plusieurs années. En effet, les élèves ayant des absences modérées mais récurrentes peuvent voir leur réussite scolaire péjorée, même s'ils ne franchissent pas le seuil des 10% d'absences chaque année.

¹⁰⁴ Dans cette définition, la durée de l'absence n'est pas précisée, ce qui ne permet pas calculer à quel seuil ou taux cela correspondrait.

¹⁰⁵ Calcul : 5 demi-journées = 5x4 périodes = 20 heures ; 6 mois de cours = 1'254/2 = 627 heures ; (20/627)x100=3.2%.

