



Note d'

Numéro 91
Septembre 2025

information

du SRED

Service de la recherche en éducation
Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse

Des absences à l'absentéisme : vers la construction d'une compréhension commune au sein de l'école genevoise¹

Amaranta Cecchini, Laure Scalambin et Isabel Valarino

Gil s'absentait déjà au primaire, prétextant être malade auprès de ses parents. Solène, entrée dans l'adolescence et en quête de liberté, "sèche" régulièrement des cours pour s'émanciper d'un cadre familial qu'elle juge trop strict. D'autres élèves arrivent en retard à certains cours, à certaines heures de leur journée scolaire.

L'absentéisme peut, au départ, prendre des formes relativement banales. Des signes avant-coureurs, ou de petites déviations ordinaires, participent pourtant déjà de ce phénomène processuel et multifactoriel, qui intervient rarement de manière brusque. Au contraire, les conduites absentéistes, d'abord sporadiques, se mettent en place petit à petit dans les parcours des élèves, comme pour Rémi qui s'absente davantage à mesure que les remises à l'ordre scolaires deviennent plus pressantes, avec le risque aussi d'y prendre goût et de rompre les liens avec l'école.

Quelle est la prévalence des absences scolaires à l'échelle du canton ? Comment les élèves vivent-ils et elles le fait de ne plus se rendre régulièrement à l'école ? Qui sont les élèves qui s'absentent souvent ou trop souvent, du point de vue de leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires ? Quelles sont les conséquences scolaires sur leurs parcours ? De manière inédite à Genève, cette étude propose une objectivation chiffrée des absences au secondaire I. Elle s'intéresse également aux pratiques de repérage et de prise en charge de l'absentéisme par les professionnels et professionnelles de l'école, ainsi qu'aux vécus des élèves absentéistes. Enfin, elle ouvre des pistes de réflexion et de recherche du phénomène, s'appuyant à la fois sur la littérature scientifique et sur l'expérience des acteurs et actrices scolaires.

Une préoccupation croissante pour les écoles et les autorités scolaires genevoises

Genèse et 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 dit plusieurs professionnelles et professionnels, l'école est souvent démunie, parfois sans emprise sur la situation malgré un travail conséquent pour faire revenir l'élève en classe. Ce sentiment d'impuissance fait écho à celui de nombreux parents qui, pour des raisons multiples, peinent à envoyer leur enfant à l'école. Quant aux jeunes, ils et elles s'absentent pour diverses raisons. Mais 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 à voir comme une problématique complexe, multiforme et souvent diffuse. Au-delà de cette lecture, le phénomène questionne les mesures de prévention et de régulation déjà en place. Cette étude vise dès lors à favoriser une réflexion et une action communes à tous les niveaux : politiques éducatives, écoles, jeunes, familles, thérapeutes, associations. La complexité du phénomène étudié encourage ainsi à une alliance édu-

cative pour permettre le retour de l'élève à l'école. Ou mieux encore : éviter que les absences ne surviennent et ne 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 l'Office cantonal de l'enfance et de la jeunesse [OCEJ]) pour mieux comprendre et quantifier l'absentéisme. Elle apporte un éclairage documenté et transversal à ces préoccupations sous l'angle notamment de la persévérance scolaire, et des moyens pour la renforcer par de nombreuses analyses et pistes de réflexion.

Au-delà de Genève, l'absentéisme scolaire constitue également une préoccupation dans d'autres contextes nationaux et cantonaux. Cette problématique



REPUBLIQUE
ET CANTON
DE GENEVE

POST TENEBRAS LUX



Service
de la recherche
en éducation

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 régionales ou locales (Sandhaug et al., 2022). En Suisse, où coexistent de multiples systèmes de formation, le phénomène n'a pas fait jusqu'ici 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 (Stamm, 2006, 2013). Plus récemment, plusieurs cantons alémaniques (p. ex. Berne, Zoug, Glaris, St-Gall, Zurich et Schwyz) se sont dotés d'outils et de protocoles afin de mieux définir, comprendre, repérer et répondre aux absences des élèves. Et en ville de Zurich, l'absentéisme est, depuis 2017, considéré comme un indicateur de santé et de bien-être des élèves (Stadt Zürich, 2023). Enfin, la nécessité de fédérer les expertises et les pratiques de prévention et de prise en charge de l'absentéisme scolaire a 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 parents². En Suisse romande, si l'absentéisme est régulièrement médiatisé, il a été thématiqué plus tardivement et de façon plus ciblée, voire morcelée : par exemple, sous l'angle d'un type particulier d'absences, notamment le "refus scolaire anxieux" (Revol, 2024) par le biais de la fédération des associations de parents (FAPEO) qui a organisé une conférence à Genève sur ce thème en septembre 2024. In fine, s'il existe d'éventuelles politiques développées par les cantons romands, celles-ci ne sont pas connues et/ou rendues publiques, contrairement aux pratiques de certains cantons alémaniques.

Analyser l'absentéisme scolaire

Un foisonnement d'études scientifiques donnant à voir une problématique aux contours flous

L'absentéisme scolaire n'est pas un phénomène nouveau. Dès l'instauration de l'école obligatoire, par exemple en France, en Angleterre comme en Suisse, la norme d'assiduité scolaire a fait l'objet de résistances de la part de certains

élèves et de leurs familles (Carlen et al., 1994 ; Douat, 2007). La constitution du phénomène en tant que problème social est, par contre, très récente. Dans les années 1960, les débats publics ont successivement porté sur l'échec scolaire, les violences à l'école et le décrochage. En France, entre la fin des années 1990 et le milieu des années 2000, cette résistance est associée à la question des jeunes de banlieue, considérés "en danger" mais aussi comme "dangereux", et qui les relie à une problématique sécuritaire nécessitant des solutions collectives. 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. D'autres études, au contraire, déconstruisent cette représentation et donnent à voir que bon nombre de jeunes absentéistes restent chez eux (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. Cette expertise scientifique plurielle s'est d'abord centrée sur un travail de définitions du phénomène, renvoyant à un usage de terminologies variées (p. ex. "school attendance problems", "school refusal", "school phobia", "truancy", "déscolarisation", "décrochage", etc.) (Henin & Chillio, 2013). À la diversité des réalités étudiées et des catégories pour les qualifier, s'ajoutent des focales différentes, centrées tantôt sur des comportements, leurs causes ou encore leurs conséquences (p. ex. une gradation des comportements dont l'extrême manifestation de l'absentéisme peut être le décrochage). Dans ce foisonnement d'études scientifiques, relevons que la dimension processuelle de l'absentéisme est soulignée par plusieurs auteurs (voir p. ex. Blaya & Fortin, 2011 ; Millet & Thin, 2003 ; Portex et al., 2023), invitant à le considérer comme l'une des multiples dimensions du décrochage scolaire et attirant l'attention sur ses conséquences pour l'élève (p. ex. pertes d'opportunités d'apprentissage, fragilisation du lien social et de l'appartenance à l'école, implications pour la santé, l'insertion sociale et professionnelle). Au final, les apports de nombreuses recherches montrent, à l'échelle internationale, que l'absentéisme des élèves représente un objet scientifique complexe. Ces études proposent des analyses à partir de défini-

tions et concepts différents, avec des méthodologies elles aussi très variées. Si ces travaux permettent d'éclairer le débat sur les causalités et les corrélations entre ces différents facteurs, ils montrent également la difficulté 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, ainsi que leur entourage proche (famille, pairs) (Esterle-Hedibel, 2006).

Une étude genevoise pour éclairer les absences au secondaire I

Au-delà de ces différents éléments invitant à considérer l'absentéisme à la fois comme un phénomène (un comportement de fréquentation scolaire irrégulière), comme un symptôme en lien avec d'autres problématiques (problème de santé, familial ou scolaire, par exemple) et comme un élément partie prenante du processus de désaffiliation de l'institution scolaire, que savons-nous des absences des élèves et de l'absentéisme au secondaire I, à Genève ?

Cette étude a pour objectif d'identifier et de mieux cerner les angles morts de ce phénomène, qui à ce jour ne fait pas l'objet d'une définition partagée institutionnellement, et qui n'est pas non plus objectivé au niveau cantonal. Elle vise ainsi à éclairer l'ampleur des absences des élèves et ses impacts sur les scolarités, à identifier les pratiques de gestion scolaire à l'échelle des établissements, ainsi qu'à mettre en lumière les expériences des jeunes (et dans une certaine mesure, leurs parents) touchés. Assortis à ces objectifs, trois questions de recherche ont guidé cette étude : (1) Comment les acteurs et actrices de l'école genevoise (professionnelles et professionnels, mais aussi parents et élèves) thématisent-ils et elles des pratiques de fréquentation scolaire irrégulière sous l'angle de l'"absentéisme" ? (2) Dans quelle mesure, pour quelles raisons et pour qui l'absentéisme apparaît-il comme un problème ? (3) Quelles réponses sont apportées à l'absentéisme et par qui ?

Définir et chiffrer les absences et l'absentéisme à Genève

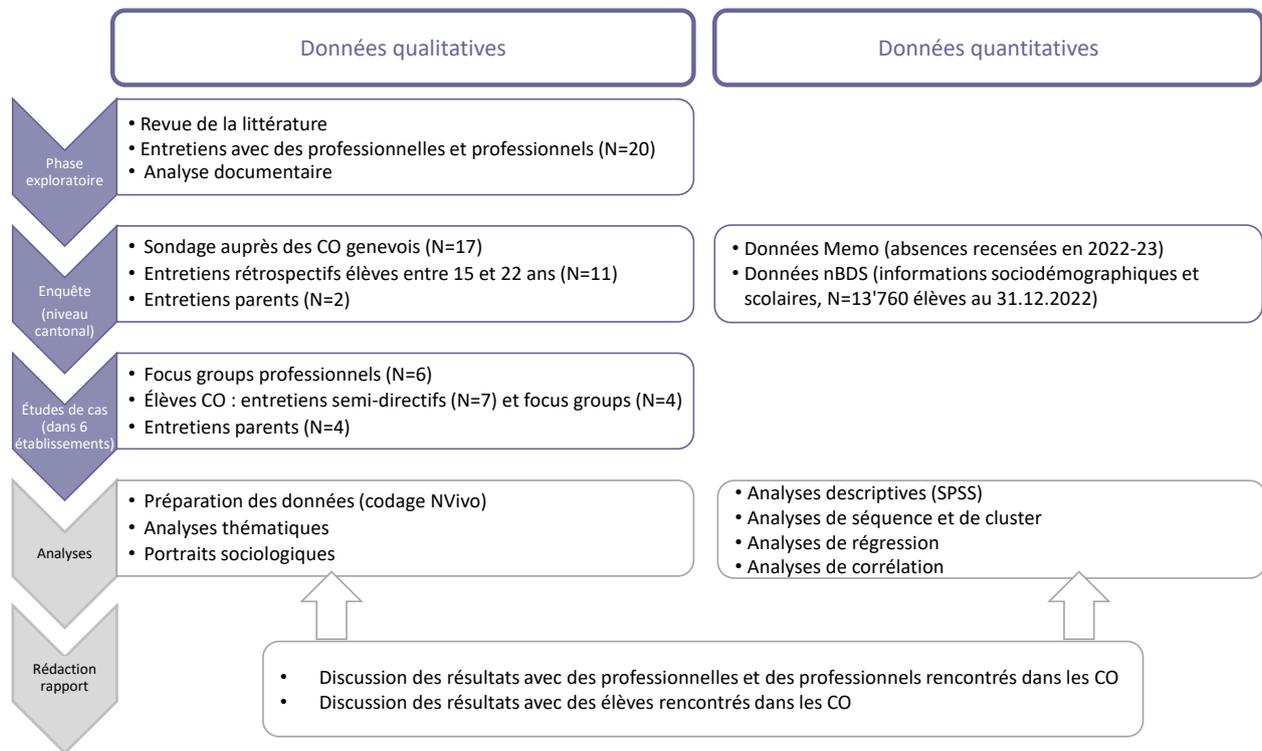
Pour aborder la première question de recherche sur la façon de thématiser l'absentéisme, différentes perspectives sont mobilisées, notamment celle du cadre légal et réglementaire genevois, les représentations des actrices et acteurs de l'école interrogés dans le cadre d'entretiens individuels et collectifs et par

Encadré 1. Méthodologie

Cette recherche a débuté au printemps 2023 et s'est déroulée jusqu'à l'automne 2024. Elle s'appuie sur une méthodologie mixte, soit des méthodes quantitatives et qualitatives de collecte et d'analyse des données. Les analyses statistiques réalisées sur l'ensemble de la population scolaire apportent une vue complète et globale de la fréquentation scolaire des élèves genevois. Les analyses qualitatives permettent, quant à elles, 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) au travers d'entretiens semi-directifs et des focus groups. Ces résultats qualitatifs permettent de mieux comprendre les chiffres produits, de les interpréter et, en suscitant de nouvelles interrogations, d'orienter les analyses ultérieures.

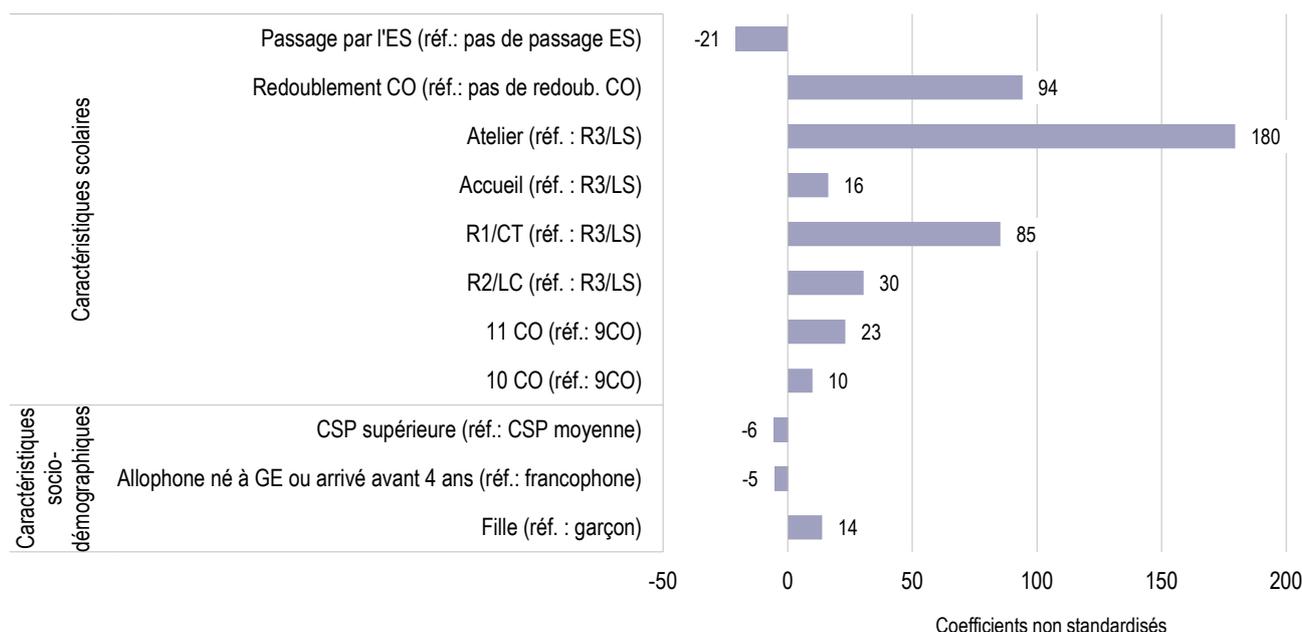
La recherche s'est déroulée en plusieurs étapes, résumées ci-dessous (Fig. 1).

Figure 1. Design de recherche articulant des méthodes mixtes



En dépit du croisement de multiples méthodes et de la richesse des données, l'étude comporte plusieurs limites méthodologiques. L'interprétation des résultats doit donc faire appel à la nuance et à certaines précautions. Premièrement, concernant les données statistiques portant sur les absences, il s'agit de données administratives, non pensées pour l'exploitation à des fins de recherches scientifiques. En particulier, il n'y a pas, à ce jour, d'harmonisation des pratiques de renseignement des absences dans Memo, l'outil étant utilisé de diverses manières dans les dix-neuf établissements du secondaire I. Le degré de précision de l'information enregistrée varie en fonction des choix faits au sein de chaque cycle d'orientation (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 (absences excusées, absences non excusées, absences non spécifiées), les données ne permettent pas de distinguer systématiquement les absences excusées des absences non excusées. Parmi les dix-neuf CO, sur l'année 2022-23, seuls onze ont utilisé ces catégories de façon discriminante ; dans les huit autres cycles, entre 8% et 59% des absences sont non spécifiées, ce qui représente 15% des absences totales à l'échelle cantonale. De plus, les entretiens exploratoires et le sondage réalisé auprès des directions de CO ont révélé, par exemple, qu'il arrive que des absences ne soient pas renseignées ou mises à jour (pour différentes raisons). D'autres types d'erreurs ont été constatées et des mesures prises pour en limiter les biais (p. ex. absences enregistrées sur des jours fériés ou de vacances ; elles n'ont pas été considérées dans les analyses). Deuxièmement, concernant certaines analyses statistiques portant sur les relations entre variables : bien que statistiquement significatives, elles ne peuvent pas toujours être interprétées de façon causale au sens strictement statistique. Le sens de la causalité (p. ex. est-ce que les absences causent l'échec scolaire ou ce dernier cause-t-il les absences ?) est d'ailleurs souvent difficile à affirmer. Cependant, le croisement avec d'autres types de données et d'analyses (qualitatives) permet de mieux orienter certaines interprétations. Troisièmement, plusieurs limites concernent également les données qualitatives. D'abord, les informations recueillies consistent en des discours sur des pratiques (et non en des pratiques elles-mêmes, rendues accessibles par des observations *in situ*). Ensuite, le faible nombre de membres du corps enseignant interrogés 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. Par ailleurs, certaines difficultés inhérentes à un phénomène sensible – l'absentéisme scolaire – n'ont pas pu être surmontées, laissant dans l'ombre des populations (p. ex. difficiles d'accès ou refusant la demande de participation à l'étude) et des pratiques qu'il aurait été souhaitable de pouvoir considérer pour appréhender cette problématique de façon plus complète. Dans cette perspective, une dernière limite tient aux difficultés de rencontrer suffisamment de familles d'élèves absentéistes pour analyser et creuser davantage leurs points de vue et expériences. Ceci étant dit, il convient de souligner que, globalement, les résultats issus des analyses quantitatives et qualitatives de cette recherche concordent assez largement avec ceux produits sur l'absentéisme dans d'autres études ailleurs en Suisse et internationalement, ainsi que dans d'autres recherches récentes du SRED sur des thématiques proches, telles que le climat scolaire (voir p. ex. Blaya, 2009 ; Debarbieux, 2015 ; Dutrévis et al., 2022 ; Hrzi & Dutrévis, 2022), les transitions (voir p. ex. Balfanz & Byrnes, 2012 ; Cecchini, Dutrévis, et al., 2023 ; Havik, 2021), et l'échec scolaire (voir p. ex. Cecchini, Scalabrini, et al., 2023 ; Fortin et al., 2013 ; O'Connell & Sheikh, 2009).

Figure 2. Régression linéaire sur le nombre de périodes d'absences des élèves du CO (2022-23)



Notes de lecture : Les variables introduites dans le modèle de régression sont les suivantes : genre, statut migratoire, catégorie socioprofessionnelle des parents (CSP), 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 significatif, mais non représenté 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.

Source : données Memo 2022-23 ; fichier parcours des élèves nBDS 2022-23.

le biais d'un questionnaire aux directions, des analyses statistiques sur les absences recensées, ainsi que les apports de la littérature scientifique. À travers le croisement de ces perspectives, différentes manières d'approcher les absences et l'absentéisme sont explorées, permettant de quantifier l'ampleur et la volumétrie des absences et d'identifier les caractéristiques saillantes des élèves concernés.

Absence de définition institutionnelle et de vision partagée du phénomène

Au niveau légal, l'obligation scolaire est inscrite dans la Loi sur l'instruction publique (art. 37, LIP). Les règlements propres aux différents degrés d'enseignement (primaire, CO et secondaire II) attribuent des rôles et responsabilités aux acteurs et actrices : aux élèves de fréquenter l'école et à leurs parents ou détenteurs de l'autorité parentale (pour les élèves mineurs) de s'assurer que ces derniers remplissent bien cette obliga-

tion, ou, en cas contraire, d'annoncer ou de justifier a posteriori ces absences (dans certains cas, certificat médical à l'appui). L'école (corps enseignant et direction), quant à elle, assure le suivi quotidien de la fréquentation scolaire, s'enquiert des raisons des absences non justifiées et, si nécessaire, fait remonter les situations problématiques au niveau de la DGEO.

Ces règlements définissent également différentes catégories d'absences jugées légitimes (maladie ou accident de l'élève, obligation familiale, "cas de force majeure", ou en lien avec la formation) ou non (sans excuse valable des parents). L'absence constitue donc avant tout un écart à la norme d'obligation scolaire. Et si celle-ci est non justifiée ou que le motif n'est pas jugé valable par l'institution, elle peut entraîner différentes formes de réponses : pédagogique, disciplinaire et même financière, du moins en théorie, par le biais d'une mise à l'amende des parents en cas d'infraction à l'obligation scolaire (art. 39, LIP et 67A RCO).

Dans l'ensemble, ces éléments constituent un cadre normatif orientant les actions des actrices et acteurs de l'école dans la gestion des absences des élèves. En revanche, ils ne permettent pas de définir de façon claire et univoque ce qu'est l'absentéisme (p. ex., à partir de combien d'absences considère-t-on ce "trop d'absences" comme de l'absentéisme ?).

Lorsque l'on tient compte du point de vue des professionnelles et professionnels de l'école (enseignantes et enseignants, directions, et membres des équipes médico-psycho-pédagogiques interrogés), il ressort une perception commune d'un "trop d'absences" et d'un caractère répété voire chronique, mais également une grande hétérogénéité de représentations de ce qu'est l'absentéisme et du profil d'élèves potentiellement concerné. Par exemple, s'agit-il essentiellement d'élèves souffrant de "phobie scolaire" ? Faut-il aussi considérer les élèves "perturbateurs" des filières les moins exigeantes scolairement³ qui

"sèchent" par manque d'intérêt et/ou de perspectives ? Et qu'en est-il des élèves présents "physiquement" mais absents ou passifs "cognitivement" ? Les absences qui sont excusées par les parents ou par un certificat médical sont-elles tout autant inquiétantes que les absences non excusées des élèves, et si oui pourquoi ? À partir de quand faut-il s'alerter des absences d'un élève ? Autant de questions et de perceptions diverses qui divisent les professionnelles et professionnels interrogés et qui illustrent l'absence d'une définition claire et partagée du phénomène à Genève.

Un temps d'enseignement perdu qui entraîne des opportunités d'apprentissage manquées

Les apports de la littérature scientifique permettent d'éclairer certaines de ces questions. Du point de vue de l'impact sur la scolarité des élèves, les absences des élèves, qu'elles soient excusées ou non, représentent un "temps d'enseignement perdu" pendant lequel elles et ils sont privés d'opportunités d'apprentissage. Pour expliquer la relation entre les absences des élèves et leurs apprentissages, plusieurs auteurs se réfèrent à la "théorie du robinet" : les élèves améliorent leurs compétences grâce à une exposition fréquente aux apprentissages (le "robinet des apprentissages" est ouvert), mais lorsqu'ils et elles manquent l'école, ce robinet se ferme et les élèves cessent de progresser (Keppens, 2023 ; OCDE, 2014). Le lien entre les absences des élèves et leurs résultats scolaires est largement documenté dans la littérature : plus les absences sont nombreuses, moins les résultats sont bons et plus le risque de décrochage est élevé (Attwood & Croll, 2006 ; Blaya, 2009 ; OCDE, 2023 ; Smerillo et al., 2018). Il ressort également que le risque pour la scolarité à moyen terme est déjà perceptible à des niveaux d'absences relativement faibles (moins de 10%), probablement en raison d'un cumul d'opportunités d'apprentissage manquées au cours des années scolaires (Dräger et al., 2024 ; Klein et al., 2022). Ces résultats sont valables quel que soit le type d'absence considéré, bien que des dynamiques spécifiques existent en fonction des différents types d'absences. Les élèves qui manquent volontairement les cours (absences non excusées) tendent à avoir des comportements "à risque" qui peuvent péjorer leur engagement scolaire (p. ex. consommation de substances, comportements oppositionnels, etc.) et dégrader leurs relations avec les enseignantes et enseignants (impactant parfois le soutien

que ces derniers leur apportent pour rattraper les contenus manqués). Dans les cas d'absences pour cause de maladie (souvent excusées avec certificat médical), alors que le corps enseignant est probablement plus compréhensif et soutenant envers ces élèves, la problématique sous-jacente, notamment des problèmes de santé de longue durée, y compris parfois de santé mentale, peut impacter leur disponibilité pour les apprentissages. Enfin les aspects psychosociaux sont également à prendre en compte, car les absences répétées peuvent mener à une moins bonne intégration scolaire des élèves en raison du fait qu'ils et elles ont moins d'interactions avec leurs camarades et le corps enseignant (Keppens, 2023 ; Klein et al., 2022).

Ces éclairages de la littérature scientifique, mais aussi des limites méthodologiques liées à l'impossibilité de pouvoir systématiquement distinguer les absences excusées et non excusées dans les données administratives (cf. Encadré 1), invitent à considérer ensemble ces deux types d'absences et à les envisager comme des opportunités d'apprentissage manquées pouvant potentiellement impacter, à court et/ou à moyen terme, la scolarité des élèves. Car au-delà des raisons pour lesquelles les élèves sont absents, c'est bien l'impact de ces absences sur leur parcours scolaire qui légitime, in fine, ce choix méthodologique. En partant de ces constats, nous avons chiffré les absences des élèves à Genève en calculant pour chacun leur "temps d'enseignement perdu annuel" en pourcentage, en incluant à la fois les absences excusées et non excusées. Concrètement, cela revient à diviser le nombre d'absences totales enregistrées sur une année pour chaque élève par le nombre total théorique de périodes de cours correspondant à son année de scolarité⁴, et de le multiplier par 100. À l'échelle du canton, le temps d'enseignement perdu annuel moyen pour l'ensemble de la population considérée (à savoir les élèves du CO) était de 6.6% en 2022-23. Cela correspond à 82 périodes manquées en moyenne, soit l'équivalent d'environ 2,5 semaines pleines de cours manquées sur les 38 semaines de cours que compte l'année scolaire. Relevons que 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. Ceci s'explique probablement en partie par la dégradation de la santé mentale des jeunes sur la même période à Genève et en Suisse (Delgrande Jordan et al., 2023 ; Le Roy-Zen Ruffinen et al., 2024). Toutefois, il se

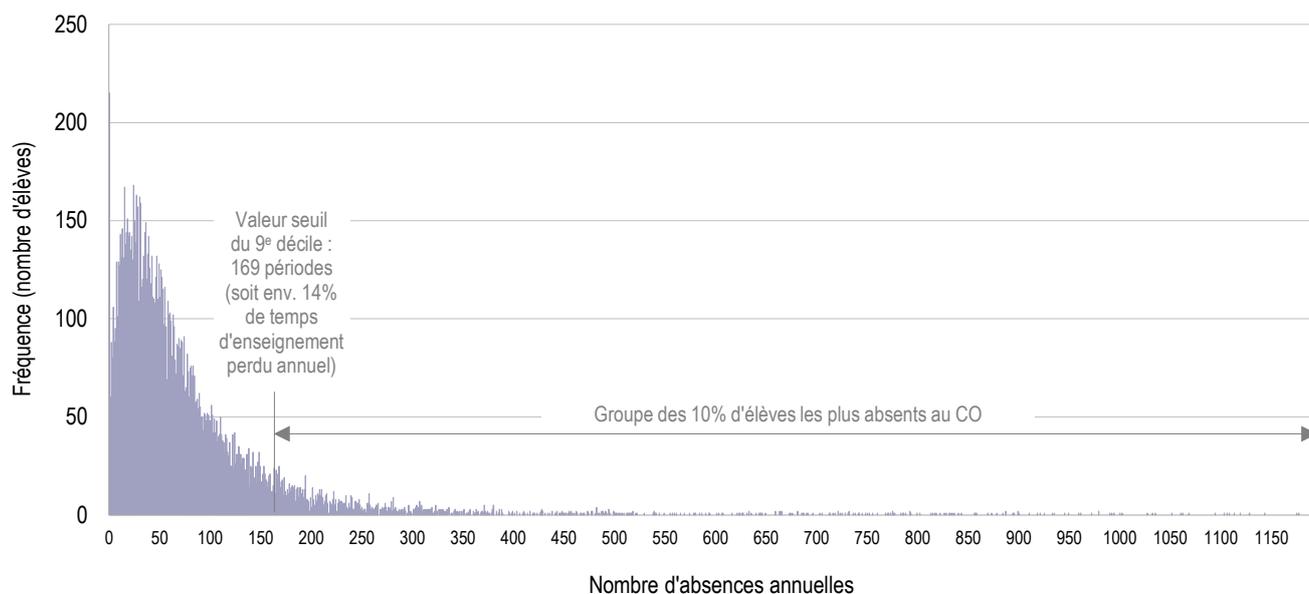
pourrait que les absences des élèves soient aussi mieux renseignées, en raison d'une plus grande vigilance institutionnelle après la pandémie de Covid-19, et peut-être aussi, en lien avec la mise en œuvre de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18) en 2018 à Genève.

Des différences marquées entre les filières du CO

Des différences en termes de temps d'enseignement perdu sont constatées principalement en fonction des caractéristiques scolaires des élèves, et plus particulièrement en fonction de la filière dans laquelle se trouvent les élèves. Le temps d'enseignement perdu moyen dans les filières à faibles exigences (R1/CT) était de 13.4% en 2022-23 (soit 167 périodes en moyenne), de 8.3% dans les filières à exigences moyennes (R2/LC ; env. 100 périodes en moyenne), et de 5.2% dans les filières à exigences élevées (R3/LS ; 65 périodes en moyenne). Par ailleurs, les élèves en classe-atelier⁵ 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%. Autre constat, 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. En outre, plus les élèves ont eu des difficultés dans leur parcours scolaire antérieur (redoublement au primaire ou au CO, passage par l'enseignement spécialisé, échec aux évaluations 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 bivariées⁶, une analyse de régression linéaire qui inclut simultanément les caractéristiques scolaires et socioéconomiques des élèves permet d'isoler l'influence de chacune d'entre elles, toutes choses égales par ailleurs (Fig. 2). Cette analyse confirme l'effet prépondérant des variables scolaires sur le nombre d'absences annuelles, en particulier de la filière dans laquelle les élèves se trouvent, à l'image des constats dans d'autres contextes scolaires ayant identifié le même phénomène (Balfanz & Byrnes, 2012 ; Cristofoli, 2024 ; Orr, 1998). À titre

Figure 3. **Distribution du nombre d'absences annuelles des élèves du CO (2022-23)**



Clé de lecture : les absences annuelles des élèves recensées dans Memo sur une année scolaire se situent entre 1 période (minimum observé, concerne 60 élèves) et 1'196 périodes (maximum observé, concerne 1 élève) d'absences, sur un total théorique de 1'254 périodes de cours dispensées (38 semaines x 33 périodes de cours = 1'254). Chaque barre du graphique représente le nombre d'élèves ayant cumulé un certain nombre d'absences annuelles. Relevons que 215 élèves qui avaient une scolarité active au 31.12.2022 n'avaient aucune période d'absences renseignée dans Memo. Ces élèves se sont donc vu attribuer 0 périodes d'absences annuelles.

Source : données Memo 2022-23.

d'exemple, le fait pour un élève d'être en R1/CT (*versus* en R3/LS, le groupe de référence choisi dans l'analyse) augmente de 85 périodes le nombre d'absences annuelles, et de 180 périodes pour les élèves en classe-atelier (voir Fig. 2). Le redoublement au CO, bien que rare⁷, a également un impact important sur les absences : le fait d'avoir déjà redoublé au CO augmente de 94 périodes le nombre d'absences annuelles d'un élève, toutes choses étant égales par ailleurs. L'impact de ces facteurs scolaires sur l'absentéisme (parmi d'autres facteurs individuels et/ou familiaux ; voir également la section ci-dessous sur les causes de l'absentéisme) peut s'expliquer par différents mécanismes, comme l'expriment plusieurs jeunes interrogés dans le cadre de cette étude. Dans les filières les plus faibles, les élèves ont globalement une plus faible estime d'eux-mêmes ("*On se sent un peu con*", [focus group élèves, 11^e CO]), un sentiment de relégation et un manque de motivation ("*Ben en fait, vu qu'on est passé de R2 à R1, ça démotive*", [focus group élèves, 11^e CO]). Ces éléments, en lien notamment avec une plus faible estime de soi des élèves, ont également été mis en évidence à Genève. L'étude récente de Petrucci et al. (2024) auprès d'un échantillon représentatif d'élèves de 11^e année du CO a mis en évidence que les enseignantes et enseignants ont tendance à réduire leurs attentes scolaires vis-à-vis

des élèves dans des filières à plus faibles exigences, ce qui serait peu stimulant et motivant pour elles et eux. Ces facteurs impactent la fréquentation scolaire de ces élèves, au regard également de leurs faibles perspectives de formation (dont elles et ils ont conscience), comme l'exprime cette enseignante au CO en parlant des élèves en classe-atelier : "*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 [les élèves se disent] '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 CO].

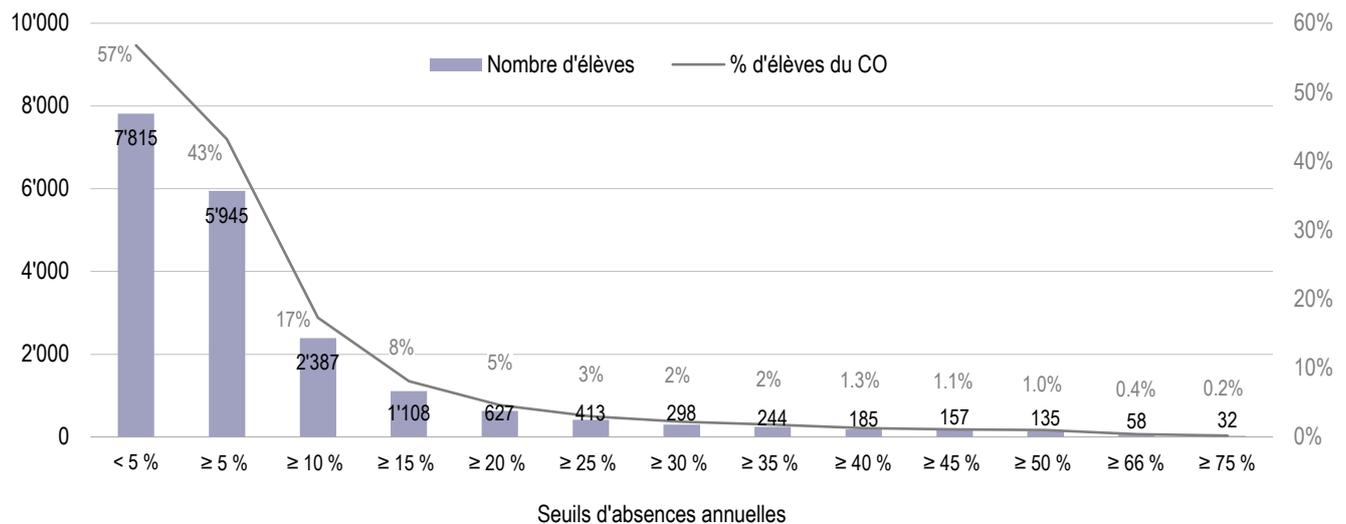
En outre, les résultats montrent que certaines variables n'ont pas d'effet significatif lorsque l'on considère simultanément les caractéristiques sociodémographiques et scolaires dans un même modèle de régression. Par exemple, le redoublement au primaire d'une ou un élève, ou le fait d'être issu d'une classe sociale défavorisée (*versus* de la classe moyenne) n'a pas d'effet significatif sur le nombre d'absences annuelles. On constate même parfois l'effet inverse de ce qui ressortait des analyses bivariées résumées ci-dessus. C'est le cas par exemple des allophones nés à Genève ou arrivés avant l'âge de 4 ans qui ont significativement moins d'absences que les francophones, toutes choses étant

égales par ailleurs⁸, ainsi que pour les élèves passés par l'enseignement spécialisé, qui ont aussi significativement moins d'absences que les élèves qui ne sont pas passés par l'enseignement spécialisé. Ces résultats montrent l'intérêt de croiser différentes approches en termes d'analyses statistiques. Cela permet de nuancer certains résultats (comme l'effet de certains indices de fragilité dans le parcours scolaire antérieur ou caractéristiques sociodémographiques des élèves), mais confirme aussi l'effet d'autres variables, en particulier la filière et le redoublement au CO. Il ressort de ces analyses que les variables scolaires sont celles qui ont l'effet significatif le plus important sur les absences annuelles des élèves.

Comment définir l'absentéisme ?

À partir de quand et dans quelles circonstances les absences des élèves deviennent-elles de l'"absentéisme" ? Cette question, qui touche à la définition de l'absentéisme, est particulièrement complexe. Dans la littérature scientifique, il n'existe pas de consensus unanime pour définir l'absentéisme. Comme évoqué en introduction, le foisonnement de recherches sur cette thématique implique des approches variées. La façon de conceptualiser le phénomène dépend notamment de l'existence de définitions réglementaires ou administratives dans chaque contexte, de l'orientation

Figure 4. Taux d'absences et proportion d'élèves concernées/concernés (2022-23)



Source : données Memo 2022-23.

disciplinaire des équipes de recherche (p. ex. sciences de l'éducation, sciences criminelles, médecine), des objectifs sous-jacents à chaque étude (p. ex. comprendre la phobie scolaire, les élèves qui manquent l'école volontairement ["truancy"]), ainsi que des données à disposition pour les réaliser (p. ex. données administratives, données d'enquête récoltées auprès des élèves, etc.). Cette difficulté à définir l'absentéisme s'explique aussi sans doute par le caractère processuel du phénomène et le fait que plusieurs degrés de sévérité de pratiques absentéistes existent (voir p. ex. Blaya & Fortin, 2011 ; Millet & Thin, 2003 ; Portex et al., 2023). Si la notion de "continuum de fréquentation scolaire" (voir Kearney et al., 2019 ; Kearney & González, 2022) permet de tenir compte de l'ensemble de ces pratiques (allant des premières arrivées tardives et cours manqués à des absences ponctuelles de plus en plus fréquentes, voire de plusieurs jours ou semaines, et pouvant mener – ou pas – au décrochage scolaire), son opérationnalisation concrète pour mesurer l'absentéisme est en revanche plus compliquée.

Face à ce défi conceptuel et méthodologique, plusieurs façons d'identifier des groupes d'élèves dont les absences peuvent être considérées comme excessives ont été explorées. Pour rappel, ce travail avait pour objectif de caractériser l'absentéisme de façon quantitative et à l'échelle du canton de Genève. En revanche, il ne remplace bien entendu pas le travail qualitatif réalisé à l'échelle des établissements, qui permet aux professionnelles et professionnels d'évaluer dans chaque situation (et au-delà du nombre d'absences), si les absences sont problématiques ou non, en tenant

compte de différents critères (p. ex. causes et formes actuelles et passées des absences, signes d'éloignement de l'école, réaction des parents, etc.), afin d'orienter la prise en charge (voir dans les sections ci-dessous).

Premièrement, l'absentéisme peut être appréhendé de façon relative, c'est-à-dire en relation au comportement de (non)fréquentation scolaire de l'ensemble des élèves du CO et de la distribution de leurs absences. Une analyse des "déciles" de cette distribution (valeurs qui partagent la distribution ordonnée des absences en dix groupes d'élèves de même taille), permet d'identifier la valeur seuil qui délimite les 10% d'élèves les plus absents. En 2022-23, ce groupe des 10% d'élèves les plus absentes et absents (environ 1'350 élèves) avaient cumulé au moins 169 périodes d'absences sur l'année scolaire (Fig. 3). Ceci correspond à un peu plus de cinq semaines pleines d'absences pleines ou plus, soit environ 14% de l'année scolaire ou plus. L'inconvénient d'une telle définition est que le nombre d'absences caractérisant l'absentéisme varie selon les années. En effet, au cours des quatre années précédentes, le seuil d'absences qui caractérisait les 10% d'élèves les plus absents a varié entre 11% et 15% d'absences annuelles (de au moins 140 à au moins 182 périodes manquées annuellement).

Une autre approche relative de l'absentéisme a été explorée, en analysant les trajectoires annuelles d'absences des élèves de façon plus fine. Ces analyses tiennent compte de l'intensité (pourcentage d'absences chaque jour) et de la fréquence des absences jour après jour au cours de l'année scolaire. Elles ont permis d'identifier trois types d'absentéisme, un absentéisme qualifié de "mas-

sif" (caractérisant 2% des élèves du cycle), et deux formes d'absentéisme perlé, l'un "fortement perlé" (3%) et l'autre "faiblement perlé" (13%). Ces analyses sont utiles pour identifier, a posteriori et une fois l'année scolaire achevée, les différentes formes que peut prendre l'absentéisme et saisir ainsi les difficultés éventuelles de repérage (en particulier l'absentéisme faiblement perlé). Elles présentent néanmoins le même désavantage que les analyses par déciles puisque les caractéristiques qui délimitent les types d'absentéismes varient légèrement d'une année à l'autre. De plus, ces analyses plus complexes ne sont pas directement applicables pour monitorer au cours de l'année la fréquentation scolaire des élèves⁹.

Deuxièmement, l'absentéisme peut être défini en référence à un règlement ou à une norme qui fixe un taux à partir duquel les absences des élèves sont jugées, à cette aune, comme problématiques. C'est le cas par exemple en France qui utilise le seuil de quatre demi-journées d'absences non excusées dans un mois, en référence à la loi sur l'assiduité scolaire¹⁰. En Suisse, dans plusieurs cantons alémaniques (St-Gall¹¹, Schwyz¹², Zoug¹³, Zurich¹⁴), l'école doit s'enquérir des raisons des absences d'un élève dès "trois absences non liées au cours des six dernières semaines, qu'elles soient excusées ou non". Ces deux définitions présentent certaines limites. La première inclut uniquement les absences non excusées, ce qui va à l'encontre des résultats de recherche qui ont montré que toute absence représente des opportunités d'apprentissage manquées avec des impacts sur le parcours scolaire (Keppens, 2023 ; OCDE, 2014). Elle ne tient pas non plus compte des

Figure 5. 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)	<i>n.s.</i>	3.7***	8.4***
	10 ^e LC		1.9**	1.8*	5.9***
	11 ^e LC		<i>n.s.</i>	1.8*	3.3***
Filière à exigences faibles	9 ^e R1	(groupe de référence)	<i>n.s.</i>	2.9*	7.9***
	10 ^e CT		2.1*	2.8**	7.2***
	11 ^e CT		4.6**	4.1**	15.6***

Notes : 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 $p < 0.05$; ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

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

élèves absentes et absents sous couvert de certificats médicaux (cas de figures fréquents pour des situations de phobies scolaires). La deuxième définition permet aux professionnels et professionnelles de terrain d'appréhender des aspects plus qualitatifs des absences (leurs motifs), mais elle n'est pas utilisable au niveau cantonal pour chiffrer l'absentéisme puisque cela demande de connaître précisément la nature de chaque absence pour identifier les élèves possiblement absentéistes. Dans plusieurs pays anglo-saxons (États-Unis¹⁵, Australie¹⁶ et Angleterre¹⁷) et régions de Scandinavie (Sandhaug et al., 2022), ainsi qu'en Suisse dans le canton de Vaud, le taux de 10% d'absences annuelles (excusées et non excusées) est utilisé par les pouvoirs publics pour définir (et monitorer) l'absentéisme. Mais cette définition présente aussi des limites, le taux retenu restant discutable – pourquoi pas 9% ou 11% d'absences ? Cette définition est surtout utilisée à des fins opérationnelles (établir un seuil d'alerte), mais également dans des publications scientifiques (Balfanz & Byrnes, 2012 ; Klein et al. 2022). Relevons encore que dans plusieurs contextes, différents degrés d'absentéisme peuvent être définis ; c'est le cas en France p. ex. où un deuxième seuil, de 10 demi-journées non excusées dans le mois, permet de qualifier un "absentéisme persistant" (Cristofoli, 2025), en Angleterre qui distingue un absentéisme lourd dès 50% d'absences, ainsi qu'aux États-Unis, où le taux de 20% d'absences est utilisé pour identifier les élèves devant bénéficier d'interventions plus intensives de la part de l'école et de

ses partenaires¹⁸. De ce point de vue, il peut être pertinent de distinguer un premier seuil d'alerte et un deuxième taux d'absences qualifiant un éloignement plus marqué de l'école.

Comme le montre la Figure 4, la proportion d'élèves "absentéistes" varie beaucoup en fonction du seuil d'absences annuelles considéré : 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. Lorsque "les heures d'absences sont beaucoup plus nombreuses que les heures de présence", comme l'exprime ce conseiller social [entretien exploratoire professionnel, conseiller social, CO], les élèves ne peuvent échapper à la qualification de "grand absentéiste" ou de "décrocheur", en revanche c'est pour les autres cas de figures qu'il n'existe pas de représentation et de définition communes.

Troisièmement, l'absentéisme peut être abordé de façon empirique, en fonction de l'impact constaté sur la scolarité des élèves. Les analyses sur les données genevoises montrent qu'il existe bel et bien une relation linéaire négative entre le nombre d'absences et les résultats scolaires des élèves : plus le nombre d'absences est élevé, moins les notes sont bonnes. Le coefficient de corrélation est de -0.36^{**} entre le temps d'enseignement perdu annuel (en pourcentage) des élèves et leur moyenne générale à la fin de l'année 2022-23. Ainsi, un nombre faible d'absences peut déjà impacter la scolarité d'un élève, reflétant le fait qu'il a manqué des opportunités d'apprentissage, et que cela se traduit par de moins

bonnes performances scolaires. L'analyse, par le biais de régressions logistiques, sur le statut de promotion des élèves en fonction de leurs absences annuelles (regroupées en quatre catégories d'absences), et en contrôlant l'effet des caractéristiques sociodémographiques des élèves (sexe, catégorie socioprofessionnelle des parents, et statut migratoire), permet d'aller plus loin pour identifier à partir de quel taux d'absences la scolarité est impactée de façon significative. Ces analyses ont été réalisées séparément par filières et par année de scolarité afin d'identifier d'éventuelles différences en fonction de ces caractéristiques scolaires. Or les résultats (cf. Fig. 5) vont 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 des absences au cours de l'année scolaire, plus leur risque de non-promotion à l'issue de cette même année augmente. À partir de 10% d'absences (catégories 10% à <15% d'absences d'annuelles et ≥15% d'absences), 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* (OR) : 3.3) que le groupe de référence (élèves absents moins de 5% de l'année) d'être non promues/non promus. Et pour celles et ceux qui ont manqué plus de 15%, ce risque était sept fois plus élevé (OR : 7.5). Si l'on considère les élèves de 11^e CT, ces coefficients étaient de 4.1 et 15.6, respectivement¹⁹.

Ce que s'absenter veut dire : causes de l'absentéisme, vécus des élèves et implications en termes scolaires

L'absentéisme, un révélateur de multiples problématiques

La recherche scientifique décrit souvent l'absentéisme comme un processus multifactoriel (voir p. ex. Gubbels et al., 2019 ; Humm Patnode et al., 2018), voire combinatoire (Millet & Thin, 2003) : plusieurs causes s'articulent entre elles et évoluent dans le temps, donnant à voir la complexité et la singularité de chaque situation. Pour l'école, répondre à l'absentéisme est ardu car comme le relèvent de nombreux professionnels et professionnelles rencontrés, il constitue un "problème qui en cache d'autres". En d'autres termes, l'absentéisme est un révélateur de problématiques sous-jacentes rencontrées par les élèves, et parfois, de difficultés touchant d'autres sphères que celles scolaires.

Parmi ses multiples causes possibles, la littérature identifie des facteurs individuels (p. ex. problème de santé physique / mentale, comportements à risque, refus scolaire anxieux), familiaux (p. ex.

environnement conflictuel / maltraitant, précarité socio-économique) et/ou scolaires (p. ex. organisation et normes scolaires, transitions au sein de l'institution scolaire, harcèlement scolaire), et qui peuvent être amplifiées par des facteurs sociétaux (notamment la pandémie de Covid-19, les écrans et réseaux sociaux, ou un contexte anxiogène, tel que des guerres, la crise climatique, etc.). Ces quatre types de causes – ou facteurs de risque – ont également été identifiées dans notre étude, au travers des entretiens menés avec des professionnelles et professionnels, des familles et des élèves (voir Encadré 3 pour quatre situations illustratives). Ces différents facteurs apparaissent par ailleurs souvent enchevêtrés et les identifier relève d'un réel défi pour les professionnels et professionnelles. Sachant que les causes de l'absentéisme sont souvent multiples, et pour certaines, échappent au regard de l'école, en prendre connaissance suppose que l'élève ou ses parents partagent des éléments avec l'institution. Mais un tel partage suppose également des conditions d'échange et de communication entre l'école et les familles, telles que l'établissement d'une relation de con-

fiance ou de proximité entre ces deux instances de socialisation. Or, la construction de ce lien ne va pas toujours de soi, n'est pas toujours existant, et est souvent plus fragile dans les situations d'absentéisme lorsque ce qui est mal vécu en contexte scolaire (en termes d'apprentissages, de liens relationnels et de sens donné à l'école) affecte précisément cette relation de proximité (attendue par l'institution scolaire).

Des pratiques absentéistes variées, et des vécus de l'absentéisme par les élèves souvent ambivalents

L'absentéisme est également un processus par lequel les élèves s'éloignent et se désaffilient petit à petit du lien institutionnel : à l'image de Gil qui prétexte souvent auprès de ses parents être malade, de Solène qui manque volontairement des cours pour expérimenter un temps "pour elle", ou d'autres élèves encore arrivant régulièrement en retard le matin ; leurs pratiques absentéistes n'interviennent pas du jour au lendemain, mais elles se construisent progressivement dans leurs parcours scolaires. À cet égard, la façon dont l'école réagit (ou non) aux premières

Encadré 2. Yara, Nour, Gil et Solène* : illustrations de quatre situations d'absentéisme

Yara* (élève de 11^e CO) suit une scolarité en primaire sans difficultés, mais rapporte avoir été harcelée entre la 6^e et 8^e, ce qui a engendré de fortes angoisses et le développement d'une phobie scolaire. Au CO, elle change de filière (de la 9^e R2 à la 10^e CT) et se sent mal intégrée, subissant des moqueries de ses pairs. Ses absences recommencent : elle n'a plus envie de venir en classe, ses angoisses reviennent. Yara se sent démotivée et fatiguée. Elle explique son absentéisme avant tout par des causes individuelles : *"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"*.

Nour* (20 ans) arrive à Genève lorsqu'elle a 11 ans. Au primaire, sa scolarité se passe sans difficulté, bien qu'elle juge les journées d'école trop longues à son goût. Au CO, elle est en classe d'accueil (9^e) puis passe en 10^e R2. Ce changement de filière est trop rapide pour elle et elle redouble son année. S'ajoutent des difficultés familiales et Nour commence à ne plus fréquenter régulièrement l'école et à se désengager progressivement scolairement. Ses absences s'accroissent et se dégradent. Elle termine son CO en classe-atelier (regroupement où les élèves sont souvent très absents). Elle est renvoyée et change d'établissement. Durant cette période, Nour explique "profiter" du temps passé hors de l'école, mais a aussi le sentiment d'être isolée et peu soutenue par l'école et par sa mère qui, pour des raisons de précarité économique, cumule des emplois et des horaires irréguliers : *"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. [Doublé], ça a été une très grosse baisse de motivation. Et puis ma mère travaillait beaucoup... j'étais beaucoup toute seule"*.

Gil* (17 ans) redouble sa 5^e ; il rencontre des difficultés principalement en français et explique être dyslexique. Il raconte avoir aussi des difficultés pour nouer des amitiés à l'école (accentuées par son redoublement), 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 donc déjà au primaire. La transition au CO débute bien en 9^e, mais l'année suivante, la période de l'adolescence est difficile pour lui et un mal-être grandit. Il ne va plus à l'école, redouble son année. L'année d'après, Gil ne revient pas non plus à l'école. En 11^e, ses absences massives se poursuivent et Gil raconte être tombé dans les addictions. Il termine son CO sans bulletin scolaire. De plus, les relations sont conflictuelles avec ses parents et Gil quitte le domicile familial pendant quelques mois.

"J'ai doublé ma 5^e 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".

Solène* (élève de 11^e CO) suit un parcours au primaire sans difficulté. Le CO marque pour elle (comme pour d'autres jeunes rencontrés) l'entrée dans l'adolescence et l'envie d'expérimentations juvéniles. Ses absences régulières en 9^e et 10^e années s'expliquent d'abord par un manque de motivation. Progressivement, elle accumule des lacunes dans ses apprentissages scolaires dues aux heures de cours manqués, au point où elle n'arrive plus à les suivre. Solène se sent dépassée et fatiguée. Ses résultats scolaires baissent et elle passe en 11^e CT. Durant cette période, elle commet un acte non admis par sa mère qui la punit sévèrement : elle n'est plus autorisée à sortir de chez elle, sauf pour se rendre à l'école. Ses absences ont maintenant une autre raison : elle manque volontairement l'école pour s'émanciper (pendant un temps) d'un contexte familial considéré comme trop sévère et pour disposer d'un temps pour elle : *"J'ai fait quelque chose (...) 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"*.

* Prénoms fictifs.

absences s'avère souvent déterminante sur la fréquentation scolaire au long de l'année ou du parcours scolaire.

Quels sont les vécus des élèves absenteïstes ? Et comment occupent-ils et elles leur temps passé hors du temps scolaire ? Les récits des jeunes interviewés sont sur ce point éclairants, et donnent à voir une diversité de pratiques absenteïstes. Certains jeunes restent chez eux, voire ne sortent pas du tout. Parmi ces derniers, ils et elles passent leur temps sur le 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). Ces élèves peuvent vivre des situations d'isolement social, qui s'accompagnent souvent d'un mal-être ou de souffrance, quand ce n'est pas une dépression ou une forme d'anxiété : *"En fait, j'étais chez moi. Soit je dormais, parce qu'en fait, dormir, moi, ça me soulage. Si je me réveille et je me sens pas bien, moi, je dors"* [entretien, Eliot, 11^e CO]. D'autres jeunes rapportent qu'ils et elles s'absentent à l'insu de leurs parents : ils et elles partent le matin, à l'heure du premier cours, puis rentrent à leur domicile une fois que leurs parents se sont rendus à leurs occupations professionnelles ; et répètent cette pratique en suivant la journée scolaire d'un élève. Parfois, certains jeunes bénéficient aussi d'une certaine tolérance de leurs parents, à l'image de cette élève qui explique que sa mère la "couvre" et lui fait "des excuses" quand elle manque des cours [focus group élèves, 11^e CO]. Ces élèves peuvent également 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 jeunes encore, à l'inverse, échappent en bonne partie au regard des adultes, et investissent des espaces publics (bus, parcs) entre pairs ou seuls. Enfin, plusieurs jeunes ne se rendent pas en cours, mais ne sont pas très loin de l'espace physique de l'école (son enceinte, par exemple), guettant les pauses scolaires pour y retrouver quelques amis ou amies. À leurs yeux, ces moments peuvent autant susciter des espaces de liberté que des périodes d'ennui à combler.

Aussi, contrairement à certaines idées reçues relatives aux comportements déviants des élèves absenteïstes, leurs pratiques traduisent un large éventail de vécus : elles oscillent entre un sentiment d'isolement, une situation subie, le besoin d'expérimenter hors du contrôle des adultes ou encore des stratégies

d'adaptation à un cadre scolaire perçu comme rigide ou inadapté. Ces vécus sont aussi souvent ambivalents (entre soulagement et anxiété ; entre liberté et isolement, p. ex.) et fluctuants, évoluant à mesure que l'élève s'éloigne de l'école, qu'il ou elle s'isole socialement ou non, que ses relations avec ses parents pâtissent de la situation, etc.

Implications des absences pour les parcours scolaires des élèves

Manquer l'école, peu importe les raisons, a des conséquences, et en premier lieu pour l'élève. Les implications des absences sont diverses : elles représentent des risques pour son intégration scolaire au CO, peuvent impacter ses notes et son statut de promotion à l'issue de l'année, et se refléter *in fine* sur son orientation et son parcours scolaire. Même si des nuances existent entre filières, ces risques existent pour toutes et tous les élèves.

Du point de vue de l'intégration scolaire des élèves au CO, on constate tout d'abord que les absences ont tendance à augmenter à mesure que les élèves progressent dans les années de scolarité. Par exemple, si l'on considère une cohorte d'élèves ayant débuté le CO en 2020-21, 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. D'autre part l'évolution des absences montre que l'absentéisme a tendance à s'installer dans la durée : 42% des élèves qui avaient 15% d'absences ou plus en 9^e année sont restés dans cette même catégorie d'absences trois années de suite, ce qui représente une cinquantaine d'élèves concernés. De par sa persistance dans le temps, l'absentéisme représente donc un risque pour l'intégration scolaire des élèves et leurs relations avec leurs camarades, comme l'exprime une élève interviewée : *"Je parle pas à beaucoup de gens. J'ai plus d'amis en fait. Je me suis vraiment éloignée de tout le monde"* [entretien, Deborah, 22 ans]. Les pratiques absenteïstes d'un élève peuvent également susciter des réactions (de jalousie, voire de moqueries) au sein de son groupe-classe, venant mettre à mal des liens sociaux entre pairs parfois déjà fragiles (*"Et puis l'élève qui est trop souvent absent, au niveau du groupe classe, il se désintègre un petit peu du groupe classe aussi"* [entretien, enseignante CO]).

En ce qui concerne les parcours scolaires des élèves, certains constats ont déjà été évoqués ci-dessus, notamment le lien entre les absences et les notes

des élèves (corrélées de façon significative), ainsi que leur effet sur le statut de promotion (risque plus élevé d'être non promu/non promu dès 10% d'absences annuelles). Ceci se traduit par un risque plus élevé d'être orienté dans des filières à moindres exigences au sein du CO, et dans une structure préqualifiante lors de la transition vers l'enseignement secondaire II. À plus long terme, l'obtention d'une première certification est retardée, voire compromise, pour les élèves qui faisaient partie des groupes les plus absents à la fin du CO. En effet, cinq ans après la sortie du CO, seulement 22% des élèves qui avaient 15% ou plus d'absences en 11^e CO (en 2018) étaient déjà certifiés en 2023, et 38% parmi celles et ceux qui avaient entre 10% et 15% d'absences, *versus* 63% des élèves absents moins de 5% de l'année et 48% des élèves avec 5 à <10% d'absences (voir Fig. 6). Si certaines et certains étaient toujours en formation (environ 30%), une part importante avait quitté le système genevois d'enseignement et de formation sans diplôme du secondaire II : 49% des élèves avec plus de 15% d'absences annuelles *versus* 10% des élèves avec moins de 5% d'absences. Les résultats par filières en 11^e CO présentent la même gradation de situations scolaires en fonction des absences, bien que dans des proportions moins marquées pour les élèves de LS, que pour celles et ceux de LC et CT (résultats non présentés ici).

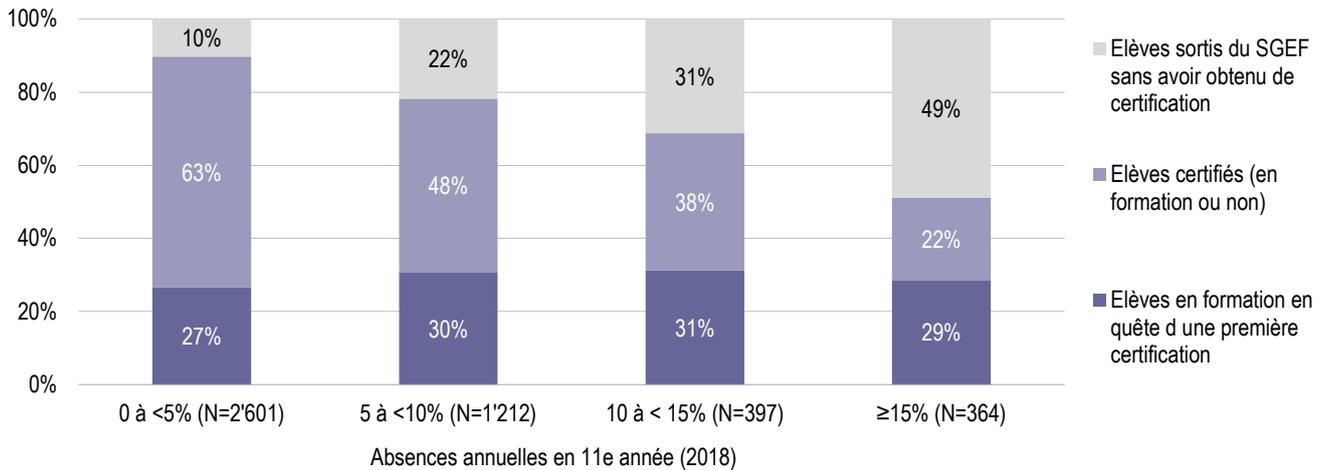
Ces différentes analyses soulèvent plusieurs enjeux pour l'école. En effet, au cours de ce processus d'éloignement de l'école – dont les implications scolaires sont nombreuses – l'institution scolaire a également une responsabilité et un pouvoir d'agir, notamment en réagissant rapidement aux premiers signaux d'absences inquiétantes. La section suivante aborde quelques pistes de réflexion pour affiner les réponses de l'école face aux absences des élèves.

Recenser les absences et répondre aux situations d'absentéisme

Des pratiques hétérogènes de gestion des absences

Actuellement dans les écoles genevoises, le repérage de l'absentéisme s'appuie, tout d'abord, sur une surveillance routinière de la fréquentation scolaire. Ce travail quotidien repose sur une démarche dite *"bottom up"* qui engage, en première ligne, les enseignantes et enseignants en salle de classe. Charge à ces professionnelles et professionnels d'indiquer les absences constatées dans

Figure 6. **Situation 5 ans après la sortie du CO (en 2023) d'une cohorte d'élèves de 11^e année, selon les absences enregistrées en 11^e année (en 2018), toutes filières confondues**



Notes : Situation scolaire et de formation au 31 décembre 2023 d'élèves qui étaient en 11^e CO en 2018 (N=4'574, toutes filières confondues).

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

le système informatique dédié, nommé "Memo", ensuite d'en corriger le motif si nécessaire (si l'élève produit une demande d'excuse, notamment). Sur la base de ce recensement, la maîtresse ou le maître de classe effectue un premier bilan, toutes les deux semaines, lors du report des absences dans le carnet de l'élève. Quand les absences sont jugées préoccupantes, que ce soit en raison de leur nombre, de leur fréquence ou parce qu'elles ne sont pas excusées par exemple, une première alerte est normalement adressée au doyen ou à la doyenne responsable. À ce premier stade, un constat s'impose : le nombre d'heures ou de jours d'absences jugées préoccupantes par les directions d'établissement varie d'un établissement à l'autre et souvent, au sein de chaque établissement, selon les professionnelles et professionnels interrogés. À titre d'exemple, les directions des CO genevois interrogées via une enquête estiment le taux d'absences à partir duquel s'alerter pour un élève entre 2% (hors grippe hivernale) et 27% d'absences. Rapportés à l'année scolaire entière (1'254 périodes), ces taux correspondent donc à une fourchette comprise entre 25 et 338 périodes. À noter que certains CO n'utilisent pas de définition chiffrée pour s'alerter des absences des élèves, mais privilégient d'autres informations²⁰.

Dans tous les cas, le nombre d'absences est une information incontournable pour qui souhaite les réguler. Et si Memo permet d'y accéder en tout temps, l'outil ne permet pas de repérer de façon systématique des situations pouvant relever de l'absentéisme. En effet, contrairement à d'autres outils informatiques

(p. ex. Pronote, utilisé en France et dans le canton de Neuchâtel), le logiciel ne génère pas d'alertes automatiques sur une base de critères (p. ex. un taux d'absences ou des absences répétées à un cours en particulier). Dès lors, le repérage nécessite une surveillance active de la part des professionnelles et professionnels de l'école pour déceler des situations inquiétantes en raison de la fréquence des absences ("Un peu le matin, un peu l'après-midi, une fois le vendredi, une fois le jeudi" [entretien exploratoire professionnel, collaboratrice DGEO]) ou d'absences non excusées par les parents.

En outre, comme le soulignent de nombreuses et nombreux professionnels, les informations recensées sont presque uniquement de nature quantitative alors que d'autres données sont nécessaires pour évaluer plus finement la fréquentation scolaire : cours manqués, motifs invoqués et excuses produites ("Des certificats donnés par les mêmes médecins, différents médecins, quand il y a un petit peu tout le temps des excuses et un peu trop de maladies" [focus group 1, psychologue]), changements de comportement, mauvaises relations avec des membres du corps enseignant ou avec des pairs, baisse des résultats scolaires ou encore manque de réactivité ou faible collaboration parentale, sont autant d'éléments qui permettent de nuancer l'appréciation d'un nombre d'heures ou de jours d'école manqués – et de s'alerter quant à une situation d'absentéisme : "Moi, j'ai un élève qui a 100-150 heures d'absences sur une année, mais qui est promu, qui a des bons résultats scolaires, ça va moins inquiéter, les choses vont être différentes

qu'un élève qui a 150 heures et qui n'est pas promu, qui a des branches insuffisantes" [focus group 4, conseiller social]. Or, s'agissant de la fréquentation scolaire des élèves qu'ils et elles encadrent, tous les professionnels ne disposent pas des mêmes informations, avec le même niveau de détail et dans la même temporalité : "Pour un maître de branche où il y a un élève qui est absent, automatiquement, le maître se rend compte parce que si t'as pas d'évaluation pour cet élève..." [focus group 2, doyen]. Pour recouper ces informations, les interpréter et les évaluer, les professionnelles et professionnels doivent d'abord pouvoir les partager. Certes, des moments dédiés existent : en premier lieu les pré-conseils (en octobre) et conseils de classe (trois fois par an : fin novembre, fin mars et fin juin) ou, dans certains établissements, des réunions hebdomadaires entre direction et équipe MPS. Sinon, les professionnelles et professionnels doivent profiter de moments informels ou organiser des échanges *ad hoc* pour discuter de situations qui les inquiètent. Ils et elles signalent à cet égard plusieurs obstacles : manque de temps, temps de présence morcelés dans l'école, concurrence avec d'autres problématiques plus urgentes, etc.

Par ailleurs, en principe les parents participent aussi au processus d'alerte en excusant ou non des absences, voire en s'adressant directement au maître ou à la maîtresse de classe pour signaler un problème ou une situation pouvant affecter la fréquentation scolaire de leur enfant. Les professionnelles et professionnels signalent toutefois que leur concours n'est pas acquis : certains "couvrent" des

absences en produisant des excuses jugées peu légitimes, d'autres tardent à prendre la mesure de la situation, minimisent le problème, en bref, n'assurent pas un suivi jugé suffisant par l'école. Alors que la surveillance parentale est parfois jugée défailante, plusieurs personnes rencontrées dans cette enquête soulignent cependant que l'information fournie aux familles, principalement par le carnet de l'élève, est peu lisible et intervient dans une temporalité insuffisante (toutes les deux semaines) pour permettre aux parents d'assumer pleinement leur rôle en partenariat avec l'institution. Car à l'instar des professionnelles et des professionnels de l'école, les parents ne disposeraient pas de toutes les informations permettant d'accorder l'attention suffisante à des signes souvent d'abord perçus comme insignifiants : *"Je voyais les choses et je ne me rendais pas compte de l'importance [...] Je ne sais pas comment ça s'est passé que je ne me rendais pas compte que... Je me rendais compte après. Mais je ne sais pas combien de temps... Ça a pris un ou deux mois peut-être"* [entretien, mère de Marco, élève de 11^e CO].

Pris ensemble, tous ces éléments expliquent que le repérage de l'absentéisme soit parfois tardif, intervenant dans certains cas seulement aux pré-conseils d'octobre lorsque les équipes enseignantes, MPS et décanales passent en revue une volée d'élèves et discutent les situations scolaires problématiques. La situation peut alors apparaître comme une surprise. Cependant, en travaillant à mieux saisir l'ampleur de la problématique et ses causes, les professionnels découvrent souvent des signes avant-coureurs qui indiquent que l'éloignement de l'école s'est construit progressivement.

Des réponses variées et "au cas par cas" par les écoles

La prise en charge de situations d'absentéisme mobilise principalement les équipes décanales et MPS, qui sont les premières à *"entrer dans la course"* après avoir été alertées par le maître ou la maîtresse de classe. Ils et elles entreprennent plusieurs démarches : interpeller l'élève et ses parents ; enquêter pour mieux cerner la situation, établir les causes des absences et les leviers d'intervention ; mobiliser d'autres professionnelles et professionnels dans l'école ; parfois solliciter des intervenants externes ; organiser des réseaux dans et si nécessaire hors de l'école. La prise en charge se déploie alors comme un processus itératif entre analyse de la situa-

tion, mise en place d'interventions pédagogiques et éducatives, évaluation des progrès ou non. Ces différentes activités se réalisent à la fois en dehors du champ de vision de l'élève et de ses parents, mais aussi avec eux. En effet, les professionnels de l'école n'ont une vision que partielle et souvent fragmentée de la situation, aussi soulignent-ils et elles toute l'importance d'inclure l'élève et sa famille pour la comprendre dans sa globalité et, souvent, sa complexité. Sans compter que les réponses apportées ne peuvent fonctionner qu'avec le concours de l'élève – et qu'elles opèrent mieux quand elles associent aussi ses parents (voir ci-après).

Les professionnelles et professionnels soulignent la nécessité de construire une réponse au plus près de la situation et des besoins de l'élève absent. Les mesures sont multiples, allant de l'aménagement horaire au soutien scolaire, en passant par un accompagnement par un membre de l'équipe MPS, plus rarement l'orientation vers un dispositif interne ou externe²¹ à l'établissement, l'organisation de stages, etc. Deux enjeux se dessinent derrière ces mesures : assurer la continuité des apprentissages et rétablir, restaurer ou renforcer le lien social à l'école. Ces réponses sont bien sûr fonction du regard posé sur chaque situation. Pour les professionnelles et professionnels rencontrés dans cette enquête, chaque problématique d'absentéisme est en effet unique. Elle appelle donc à construire des réponses "au cas par cas". Relevons toutefois que l'hétérogénéité des pratiques à l'échelle du canton s'explique aussi par des facteurs institutionnels : l'allocation des ressources (établissement REP ou non), la culture et l'organisation de l'établissement (existence de projets axés sur la prévention, dispositifs hors-classe), les compétences des professionnelles et des professionnels de terrain, les liens avec le réseau local (TSHM, pédiatres) participent à donner une teinte spécifique à l'organisation et la mise en œuvre de la prise en charge. Derrière cette hétérogénéité se dessinent cependant deux principaux traits communs.

En premier lieu, les réponses s'adressent le plus souvent d'abord à l'élève absent pris individuellement et sont plus rarement de type collectif. Ce constat illustre bien la représentation dominante de l'absentéisme dans l'espace scolaire : il s'agit d'abord d'un problème de l'élève, même si sa famille, ses pairs, la dynamique de classe et les relations avec les enseignants et enseignantes, ou encore l'organisation scolaire, font souvent sys-

tème, mais *autour de lui ou elle*. Bien sûr, des professionnelles et professionnels soulignent le caractère systémique, voire structurel de l'absentéisme. Cependant, dans la prise en charge concrète des situations d'élèves, les réponses individuelles sont privilégiées. Des exceptions méritent cependant d'être relevées dans certains établissements, comme le fait de renoncer aux classes-ateliers afin de ne pas regrouper, dans des classes à faibles effectifs, des élèves trop souvent absents. Des interventions de type collectif peuvent aussi être citées, par exemple face à des situations de harcèlement (changement du plan de classe, consignes de respect adressées à tous les élèves) ou quand l'absentéisme est identifié comme relevant d'une dynamique de classe délétère (réunions collectives avec les parents de tous les élèves, interventions de l'équipe MPS en classe autour du sens de l'école, etc.).

En second lieu, les établissements privilégient tous, en première instance, une prise en charge dans l'école. Les solutions sont d'abord cherchées en classe, puis dans l'établissement en recourant à l'équipe MPS, en gardant l'élève (et en l'encourageant à revenir) autant que possible dans l'espace scolaire. Certains établissements disposent aussi de dispositifs internes susceptibles d'accueillir, hors de la classe mais dans l'école, des élèves absents. Ce n'est généralement que lorsque ces pistes échouent que des solutions externes sont envisagées, telles que le signalement au Service suivi de l'élève (SSE) de la DGEO ou l'orientation vers un dispositif externe, le transfert d'établissement, voire le signalement au Service de protection des mineurs (SPMI) ou au Tribunal de protection de l'adulte et de l'enfant (TPAE).

Plusieurs éléments expliquent que les mesures internes soient privilégiées. Tout d'abord, elles peuvent suffire à enrayer la dynamique de l'absentéisme. Ces mesures répondent aussi au postulat qu'un éloignement de l'espace scolaire requiert, par la suite, un travail supplémentaire pour y revenir. Ainsi, si dans certaines situations l'école accepte, par exemple, que l'élève soit temporairement scolarisé à domicile, cette solution est plutôt envisagée si d'autres ont échoué. Ensuite, certaines démarches (telles que le signalement au SSE ou au SPMI) aboutissent rarement à des réponses jugées satisfaisantes par les professionnelles et professionnels qui les sollicitent, soit qu'elles impliquent un délai d'attente trop long, qu'elles ne répondent pas complètement à la problématique identifiée, ou encore que la demande est reje-

tée. Les facteurs qui contribuent à ces blocages sont multiples : nombre réduit de places destinées à des élèves du CO dans les dispositifs externes, périmètre d'intervention délimité par une définition (jugée restrictive par certains professionnels) de la maltraitance pour le SPMI, etc. Dans ce contexte, certains établissements renoncent à de telles démarches, estimant que le temps et l'énergie nécessaires sont utilisés de manière plus productive entre professionnels en contact plus direct avec l'élève, ou en lien direct avec l'élève ou sa famille. Car les ressources nécessaires à la prise en charge d'une situation constituent un enjeu de taille. De l'avis de nombreuses personnes interrogées, le travail est souvent intense et de longue haleine, impliquant parfois un nombre important de professionnelles et de professionnels, et cela pour des résultats incertains et qui ne perdurent pas toujours. Certains leviers d'action sont aussi perçus comme étant hors d'atteinte, en raison d'une dotation considérée comme insuffisante (notamment quant à la possibilité d'orienter vers des dispositifs externes) ou parce qu'ils se situent hors du champ d'intervention institutionnel (par exemple dans les situations de précarité familiale).

À cela s'ajoute que sans une collaboration minimale de l'élève et de ses parents, la prise en charge ne peut aboutir à un retour durable à l'école. Or, plusieurs difficultés ou défis touchent ces actrices et acteurs dans leur travail visant à sortir d'une situation d'absentéisme. Pour les élèves, retrouver un rythme quotidien, se confronter au regard des autres ou encore se réengager dans des activités scolaires, ne sont pas sans difficultés. Revenir à l'école pose alors plusieurs questions : quel est le sens des apprentissages ? Comment se réinsérer socialement, parmi ses pairs et avec les adultes ? Et comment rattraper le temps et les apprentissages perdus ? Les récits des jeunes donnent à voir le retour à l'école comme une expérience éprouvante, traversée d'appréhensions et de craintes quant à leur capacité à revenir, à l'instar de Deborah (22 ans) qui se remémore "[...] la peur, le stress. On se dit : 'Comment je vais retourner à l'école ?' Enfin, plein de questions comme ça", et pour qui se réengager à l'école est un processus ambigu ("Je faisais un peu tout pour ne pas aller à l'école. J'essayais quand même un petit peu, mais c'était difficile". Pour de nombreux jeunes, la tentation de quitter une situation vécue comme inconfortable ou dépourvue de sens

reste souvent présente : "*Je repensais au fait que je pouvais être chez moi, au chaud dans mon lit. Là, je suis derrière un bureau en train d'écouter un prof... Voilà*" [entretien, Kevin, 18 ans].

Accompagner les élèves absentéistes pour un retour à l'école impose ainsi aux professionnels de les soutenir pour relever le défi du sens, le défi du lien et le défi des apprentissages. Dans ce processus, les parents sont des alliés perçus comme souvent incontournables, mais dont la collaboration pose parfois difficulté aux yeux de l'école. Le manque d'engagement parental, parfois dénoncé par certaines et certains professionnels, témoigne de problématiques diverses allant de l'impuissance face à un adolescent que les parents ne peuvent pas contraindre à une lecture différente de la situation, avec pour conséquence une faible adhésion aux mesures proposées par l'institution. C'est notamment le cas dans les situations de harcèlement, si la prise en charge apparaît comme insuffisante [entretien, mère d'Eva, élève de 11^e CO] ou, plus généralement, quand la réponse des professionnelles ou professionnels leur semble comme "*culpabilisante*" ou dépourvue de solutions concrètes : "*[La doyenne] me disait : Mais il faut qu'il vienne. Oui, ben oui. Oui, je suis d'accord*" [entretien, mère de Kevin]. Les alerter, les mobiliser et les soutenir, mais aussi construire des réponses ensemble sont alors des enjeux cruciaux pour les équipes dans les écoles.

Comment ces dernières s'y prennent-elles ? Partout, les professionnelles et professionnelles cherchent un équilibre entre des réponses qui visent un rappel du cadre réglementaire, et des réponses davantage compréhensives envers l'élève et sa famille. Les interventions normatives, prévues au règlement (voir ci-avant), opèrent à la fois comme la sanction d'un comportement déviant et comme un rappel aux règles de l'école. Il s'agit alors, schématiquement, de conformer l'élève au cadre scolaire, à son rythme, ses attentes en termes d'apprentissages et ses impératifs d'évaluation. De telles mesures sont principalement portées par le doyen ou la doyenne mais aussi, dans leurs formes les plus précoces, par le corps enseignant (par exemple noter les arrivées tardives). Notons toutefois que souvent, ces professionnelles et professionnelles cherchent aussi à rétablir le lien avec l'élève, à comprendre son vécu et son point de vue sur la situation. Mais leur approche s'oriente surtout sur les enjeux d'apprentissage et de conformité au cadre scolaire. Quant au travail autour de problé-

matiques personnelles, familiales, sociales ou de santé, il appelle à une posture davantage holistique et compréhensive. L'approche revient alors plutôt à adapter le cadre scolaire aux besoins globaux de l'élève, ce qui relève plus spécifiquement de l'expertise des membres de l'équipe MPS et d'autres professionnels hors de l'école (pédiatre, par exemple). Ces dernières et ces derniers apportent cependant aussi des réponses plus structurantes, travaillant par exemple sur les rythmes de vie (importance du sommeil, gestion des écrans) ou sur l'évaluation de plaintes somatiques (maux de tête, maux de ventre, etc.), avec la différence toutefois que contrairement aux membres de la direction et du corps enseignant, ils et elles ne disposent pas de levier disciplinaire pour orienter le comportement des élèves.

Avec leurs différences, ces approches visent un objectif commun : favoriser un retour aussi rapide que possible à l'école. Il s'agit alors d'inciter sans exercer une pression trop forte sur l'élève, de se montrer ouvert sans pour autant valider ses absences, de considérer la multiplicité et la complexité des contextes de vie mais de rappeler le rôle central de l'école pour les apprentissages et la socialisation, etc. Les propos des professionnelles et des professionnels, ainsi que ceux des élèves et des parents, montrent combien construire une réponse proportionnée est un exercice complexe, nécessitant des négociations entre intervenants et intervenantes, avec la famille et, bien sûr, avec le ou la jeune. Ceci s'avère d'autant plus délicat que le caractère "compréhensif" ou "punitif" d'une mesure dépend en partie du point de vue adopté – les élèves jugeant plus souvent faire l'objet de sanctions que ne le considèrent, par exemple, des membres du corps enseignant. Se dessine alors un enjeu de justice, et celui-ci est central dans la prise en charge de situations d'absentéisme. En effet, alors que le fait de subir une injustice peut contribuer à faire fuir l'espace scolaire, la réponse institutionnelle risque d'entraver le retour à l'école si elle confirme ce sentiment ("*Le prof m'a engueulée alors que j'avais un certificat*" [entretien, Dana, 19 ans]) ou, plus largement, si elle témoigne d'une forme d'indifférence et d'incompréhension face au vécu de l'élève : "*Quand tu vois qu'un élève n'est pas forcément bien ou je ne sais pas... Au lieu de l'engueuler, et de faire pleins de trucs qui pourraient le mettre mal, juste à la limite tu lui demande de parler 5 minutes à la fin du cours*" [entretien, Dana, 19 ans].

Conclusion : quels enjeux pour l'école ?

L'absentéisme scolaire dans les CO à Genève pourrait se résumer ainsi : un phénomène complexe et préoccupant, et jusqu'ici peu documenté scientifiquement à l'échelle du canton. Cette étude s'est attachée à combler ce manque de connaissances à travers de nombreux chiffres qui permettent d'objectiver l'absentéisme, ainsi que les discours et témoignages d'un grand nombre d'actrices et acteurs de l'école, qui en illustrent les différentes positions et compréhensions. Loin d'épuiser le sujet, ces données ouvrent un vaste champ d'investigation pour en affiner la connaissance. Bon nombre de professionnelles et professionnels ont aussi partagé leurs expériences et leurs idées dans le cadre de cette étude pour répondre à l'absentéisme. Leurs propos invitent ainsi le système éducatif à réfléchir à ce qui pourrait être fait pour favoriser la persévérance scolaire des élèves.

Un premier pas dans ce sens, confirmé aussi par la littérature scientifique (voir p. ex. Kearney, 2008 ; Ricking, 2024), serait la construction d'une définition partagée du phénomène par l'école genevoise, qui permettrait de le monitorer. Les pistes évoquées par les différents acteurs et actrices du terrain portent ensuite sur trois champs d'action en partie imbriqués : le repérage, la prise en charge et la prévention. Sans entrer ici dans les détails, le repérage et la prise en charge appellent à des réflexions centrées spécifiquement sur l'absentéisme. La prévention, quant à elle, invite à une réflexion plus globale autour de l'accrochage scolaire, avec des actions de portée plus générale et devant être pensées sur un temps plus long.

Cette étude met également en lumière deux principaux enjeux auxquels est confronté le CO genevois face à l'absentéisme des élèves. Le premier se situe au niveau institutionnel et porte sur la construction d'un cadre collectif sans brider les expertises et les initiatives du personnel scolaire et éducatif. Il s'agirait alors de construire une définition de l'absentéisme qui tienne compte de son caractère complexe, multifactoriel et processuel, ainsi que du caractère unique de chaque situation (notamment pour sa prise en charge). Cette définition, partagée à l'échelle du système de formation genevois, gagnerait à être suffisamment agile afin que les établissements puissent se l'approprier en fonction de leurs réalités locales.

Le second enjeu se situe localement, à l'échelle des établissements scolaires : comment faire revenir (durablement) l'élève à l'école ? Face aux multiples ab-

sences qui ont engendré des apprentissages manqués, comment l'aider à remettre le pied à l'étrier ?

Plusieurs difficultés ou défis touchent les élèves, pris dans des situations d'absentéisme. Ils et elles sont soumises à l'obligation scolaire, mais ne trouvent pas toujours sens à l'école. Ensuite, si l'école apparaît souvent comme un espace social désiré pour les élèves absenteïstes, s'y réintégrer socialement, avec le risque d'en être rejeté, peut s'avérer complexe. Et enfin, comment rattraper le temps et les apprentissages perdus ? Quand les élèves sont seuls face à ces défis, ils et elles se sentent souvent démunis. Le rôle des professionnels est alors non seulement de les mobiliser et de les accompagner, mais aussi de garantir des conditions institutionnelles, sociales et pédagogiques propices au réengagement scolaire.

Dans ce processus, les parents sont des acteurs centraux. Bien qu'ils et elles adhèrent très largement au principe d'un retour de leur enfant à l'école, leur engagement concret est parfois considéré comme déficient par les professionnelles et professionnels, le plus souvent en raison d'un manque de ressources ou parce qu'ils et elles ne se rallient pas aux solutions proposées par l'institution. Les associer rapidement à la prise en charge, considérer leur perspective, mieux connaître leurs besoins et les soutenir sont alors autant de défis à relever pour les équipes dans les écoles.

La prise en charge de situations d'absentéisme implique par ailleurs un travail collaboratif entre professionnelles et professionnels de l'établissement, mais également avec les acteurs et actrices d'instances partenaires (de la santé, du travail social, de la justice et de la protection de l'enfance), notamment lors de situations complexes. Ces collaborations, parfois sous tension, gagneraient à être renforcées par un travail institutionnel visant à partager les valeurs, les connaissances propres du phénomène, les enjeux et les outils fondamentaux de la lutte contre l'absentéisme scolaire, tout en approfondissant la connaissance par le DIP des cadres d'intervention de ses partenaires externes.

Bien qu'éclairant l'absentéisme des élèves de manière fine et détaillée, cette étude présente plusieurs limites qui sont autant de pistes à explorer pour de nouvelles recherches. En particulier, l'analyse centrée sur le CO mériterait d'être étendue à l'ensemble de la scolarité. Cela permettrait de saisir les prémises de l'absentéisme dès le primaire, et de mieux comprendre ses implications dans

la suite du parcours de formation. De futures recherches pourraient ainsi examiner les trajectoires des élèves dès les premiers signes d'absentéisme (sous forme de comportements isolés, qui deviennent de plus en plus fréquents avec le temps, par exemple) et suivre leur évolution jusqu'au secondaire II (avec des impacts en termes de redoublement, de réorientation, voire pouvant aller jusqu'au décrochage, mais pas nécessairement), afin d'identifier les points critiques ou moments de fragilisation et les opportunités d'intervention.

Plus globalement, l'absentéisme scolaire reste encore trop peu souvent intégré aux autres thématiques de recherche en lien avec l'école (p. ex. les relations familles-école, l'accrochage scolaire, l'analyse des parcours ou encore la sociologie de la jeunesse). Il constitue pourtant une dimension non anodine de l'expérience scolaire et mériterait, à ce titre, d'être davantage étudié. ■

Notes

¹ Le rapport complet de l'étude ("*L'absentéisme scolaire au secondaire I à Genève : objectiver et mieux comprendre*", Cecchini, Scalabrini et Valarino, 2025) est disponible ici : <https://www.ge.ch/document/40568/telecharger>.

² https://sifg.ch/fachtaugung_schulabsentismus/.

³ À Genève, le CO est organisé en filières avec trois niveaux d'exigences : a) exigences faibles : "Regroupement 1" (R1) en 9e année, et section "Communication et technologie" (CT) en 10e et 11e années ; b) exigences moyennes : "Regroupement 2" (R2) en 9e année, et section "Langues vivantes et communication" (LC) en 10e et 11e années ; et c) exigences élevées : "Regroupement 3" (R3) en 9e année, et section "Littéraire-scientifique" (LS) en 10e et 11e années. Enfin, la "classe-atelier", spécifique à la 11e année, est une filière destinée à des élèves en grande difficulté scolaire qui accomplissent la dernière année de leur scolarité obligatoire et ont besoin d'un programme spécifique et d'un encadrement approprié pour compléter leur bagage scolaire en lien avec un projet professionnel. Ces élèves ne sont pas soumis aux évaluations.

⁴ 1'254 périodes pour les élèves de 9e et 11e année (38 semaines d'école x 33 périodes hebdomadaires) et 1'216 périodes pour les élèves de 10e année (38 semaines x 32 périodes).

⁵ Accueil des élèves de 11e année en grande difficulté scolaire. En 2022-23, 84 élèves étaient scolarisés dans la filière "classe-atelier".

⁶ Qui analysent le lien entre deux variables, le temps d'enseignement perdu et chacune des caractéristiques sociodémographiques prises séparément.

⁷ Relevons toutefois qu'une faible proportion d'élèves redoublent au CO. Au 31.12.2022, 247 élèves avaient déjà redoublé au CO (soit environ 2% de l'ensemble des élèves au CO).

⁸ Toutefois, le coefficient est faible (-5), ce qui indique un faible impact de cette variable, toutes choses étant égales par ailleurs.

⁹ La construction des types repose sur l'analyse de séquences et de clusters (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. Chaque élève se voit attribué un état de fréquentation scolaire chaque jour de l'année parmi les possibilités suivantes : présence tout la journée, absence entre 1% et < 20%, absence entre 21% et 50%, absence entre 51% et 99% ou absence toute la journée. Les "analyses de clusters" permettent ensuite de regrouper les trajectoires entre elles en fonction de leur similarité. Cela implique le calcul de mesures de distances entre trajectoires d'absences entre élèves, qui sont susceptibles de varier chaque année en fonction des absences qui sont enregistrées. Des analyses répliquées sur l'année 2021-22 montrent que l'on retrouve les trois mêmes types qu'en 2022-23, mais que leurs caractéristiques spécifiques varient légèrement (p. ex. temps d'enseignement perdu annuel moyen dans chaque type).

¹⁰ Le seuil de quatre demi-journées d'absences non justifiées par mois a été retenu car il correspond, pour les élèves soumis à l'obligation scolaire, au seuil fixé par la loi relative à l'assiduité scolaire qui fait référence aux "manquements à l'obligation scolaire" atteignant une durée de quatre demi-journées ou plus dans le mois, devant être "justifiés" (Cristofoli, 2024).

¹¹ <https://www.schulpsychologie-sg.ch/wp-content/uploads/2024/01/Schulabsentismus-Information-fuer-Schulen-2.0-2023.pdf>.

¹² https://www.sz.ch/public/upload/assets/76172/Leitfaden_fuer_die_Zusammenarbeit_bei_Schulabsentismus.pdf?fp=3.

¹³ <https://zg.ch/dam/jcr:025448fd-52b2-4e94-890d-07ed826594ce/Handreichung%20Schulabsentismus.pdf>.

¹⁴ <https://www.zh.ch/de/news-uebersicht/mitteilungen/2022/bildung/newsletter-ajb-ost/schulabsentismus.html>.

¹⁵ <https://www.attendanceworks.org/>.

¹⁶ <https://www.acara.edu.au/reporting/national-report-on-schooling-in-australia/student-attendance>.

¹⁷ <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/pupil-absence-in-schools-in-england>.

¹⁸ <https://www.attendanceworks.org/chronic-absence/addressing-chronic-absence/3-tiers-of-intervention/>.

¹⁹ Les mêmes résultats ont été trouvés en 2021-22, 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 5% à <10% d'absences.

²⁰ Ces taux ont été calculés sur la base de cinq réponses exploitables (sur 17 reçues) de directions d'établissement ayant répondu au questionnaire. La question était la suivante : "Selon vous, quel est le seuil d'alerte de l'absentéisme ?" Cinq réponses donnaient un seuil chiffré avec une référence temporelle, permettant ainsi de calculer un taux d'absences en pourcentage et de comparer les réponses entre elles. Certaines directions ont répondu en donnant un seuil chiffré uniquement (p. ex. "10 heures", "1/2 journée", "100") alors que d'autres n'ont pas donné de seuil chiffré ("variable en fonction des situations [connues ou non, suivies ou non]").

²¹ 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"). Les dispositifs dits "externes" sont des structures partenaires du DIP 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.

Bibliographie

- 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>
- 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
- 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., & Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : Comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(1). <https://doi.org/10.4000/osp.2988>
- 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>
- Cecchini, A., Dutrévis, M., Guilley, E., & Jaunin, A. (2023). De la petite enfance à la première rentrée scolaire. Portraits et enjeux de transition. *Eclairages*, 3. 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). *Eclairages*, 1, 1-31.
- 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. *Note d'information n°25.33*, 4. *Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, DEPP*.
- De Ajuriaguerra, J. (1974). *Manuel de psychiatrie de l'enfant*. Masson.
- Debarbieux, É. (2015). Du "climat scolaire". *Education & formations*, 88(01), p-11.
- Delgrande Jordan, M., Schmidhauser, V., & Balsiger, N. (2023). *Santé et bien-être des 11 à 15 ans en Suisse – Situation en 2022, évolution dans le temps et corrélats – Résultats de l'étude 'Health Behaviour in School-aged Children' (HBSC)* (159). Addiction Suisse.
- Douat, É. (2007). La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000. *Déviante et société*, 31(2), 149-171.
- 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>
- Dutrévis, M., Scalabrini, L., & Wettstein, J. (2022). *Entre l'atout de la diversité et les risques de discrimination : quel vécu pour les élèves de l'école genevoise ?* Service de la recherche en éducation.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviante et société*, 30(1), 41-65.
- 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>
- Gabardino, 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>
- 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>
- Havik, T. (2021). School-related risk factors (chapter 6). In M. Gren Landell (Ed.), *School Attendance Problems. A Research Update and Where to Go* (p. 69). Jerringfonden.
- Henin, J., & Chillio, L. (2013). Absentéisme scolaire et sens de l'école. *Une enquête dans 5 collèges des Bouches-du-Rhône*. Observatoire Départemental de la Famille UDAF des Bouches-du-Rhône.
- Hrizi, Y., & Dutrévis, M. (2022). *Violence au cycle d'orientation : qu'en disent les actrices et acteurs ? Tour d'horizon des situations qui chahotent l'école*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- 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.
- 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>
- Kearney, C. A. (2008). 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., & González, C. (2022). Unlearning school attendance and its problems: Moving from historical categories to postmodern dimensions. *Frontiers in Education*, 7, 977672. <https://doi.org/10.3389/feeduc.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, 101769. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101769>

Klein, M., Sosu, E. M., & Dare, S. (2022). School Absenteeism and Academic Achievement: Does the Reason for Absence Matter? *AERA Open*, 8, 233285842110711. <https://doi.org/10.1177/23328584211071115>

Le Roy-Zen Ruffinen, O., Martz, L., & Benninghoff, F. (2024). *RIS ES – Santé des élèves de 11-15 ans dans l'enseignement obligatoire* (Repères et indicateurs statistiques). Service de la recherche en éducation.

Millet, M., & Thin, D. (2003). La "déscolarisation" comme processus combinatoire. *Ville-École-Intégration Enjeux*, 46-58.

OCDE. (2014). Absentéisme des élèves : Prévalence et conséquences. In *PISA à la loupe* (Numéro 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>

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>

Petrucci, 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* (24.044). Service de la recherche en éducation. <https://www.ge.ch/document/36887/telecharger>

Portex, M., Darnon, C., & Núñez-Regueiro, F. (2023). Prévenir le décrochage scolaire : Perceptions et pratiques des enseignants. *Ecolhuma*. hal-04305170f

R Core Team. (2020). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.r-project.org/>

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/>

Ricking, H. (2024). *Jeder Schultag zählt!* Fachtagung Schulabsentismus Hintergründe, Haltungsfragen und Präventionsmöglichkeiten (conférence du 30 octobre 2024, Zurich), Zurich. <https://sifg.ch/unterlagen-schulabsentismus-24/>

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>

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>

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/web/de/gesundheit/kinder-und-jugend/dokumente/gesundheitsbefragung/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. (2013). *Zu cool für die Schule? Abbrüche, Ausstiege, Ausschlüsse von Kindern und Jugendlichen (aus/von) der Schule* (13/2). https://edudoc.ch/record/107080/files/zu_cool.pdf?ln=fr

Informations complémentaires :

amaranta.cecchini@etat.ge.ch, 022 546 71 23

laure.scalambrin@etat.ge.ch, 022 546 71 24

isabel.valarino@etat.ge.ch, 022 546 71 07

Édition :

narain.jagasia@etat.ge.ch, 022 546 71 14

Version électronique de cette note :

<https://www.ge.ch/document/40569/telecharger>