

L'ABSENTÉISME SCOLAIRE EN FRANCE COMPARATIVEMENT AUX PAYS DE L'OCDE : L'APPORT DE PISA

Christian MONSEUR et Ariane BAYE

Département des Sciences de l'Éducation, Université de Liège

cmonseur@ulg.ac.be

ariane.baye@ulg.ac.be

Décembre 2017

Contribution publiée par le Cnesco dans le cadre de la
conférence de comparaisons internationales sur le décrochage scolaire



Ce document est une contribution publiée par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) dans le cadre de la conférence de comparaisons internationales sur le **décrochage scolaire**.

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteurs de la contribution.

Pour citer cette contribution :

Monseur, C. et Baye, A. (2017). *L'absentéisme scolaire en France comparativement aux pays de l'OCDE : l'apport de PISA*. Paris : Cnesco.

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en décembre 2017

Conseil national d'évaluation du système scolaire

Carré Suffren - 31-35 rue de la Fédération 75015 Paris

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
I. DESCRIPTION DES VARIABLES ET DES PAYS DE COMPARAISON RETENUS	7
A. Variables dépendantes.....	7
B. Variables indépendantes.....	7
C. Sélection des pays de comparaison	12
D. Analyses au niveau « établissements » pour la France dans la base de données PISA	12
II. L'ABSENTÉISME EN FRANCE	15
III. L'ABSENTÉISME D'AU MOINS UNE JOURNÉE D'ÉCOLE	17
A. Modélisations préliminaires.....	17
1) Effets du contexte socio-économique de l'élève et de l'établissement	17
2) Effets du contexte socio-économique et scolaire de l'élève et de l'établissement.....	20
B. Modélisations multivariées finales.....	26
IV. MODÉLISATION DU FAIT DE MANQUER LES COURS	33
V. MODÉLISATION DES ARRIVÉES TARDIVES	39
VI. CONCENTRATION DES PHÉNOMÈNES D'ABSENTÉISME	43
VII. QUI SONT LES ÉLÈVES QUI S'ESTIMENT INJUSTEMENT TRAITÉS PAR LEURS ENSEIGNANTS ? ..	47
CONCLUSION	51
RÉFÉRENCES	55
Annexe 1 : Items PISA pour mesurer l'absentéisme.....	59
Annexe 2 : Données manquantes.....	61
Annexe 3 : Taux d'absentéisme.....	62
Annexe 4 : Pourcentage moyen d'absentéisme au sein de l'établissement	65
Annexe 5 : Analyses des régressions logistiques.....	66
Annexe 6 : Analyses de régression logistiques multivariées pour les lycées.....	70
Annexe 7 : Variance entre établissements dans l'explication de l'absentéisme	73
Annexe 8: Modèle de régression multiniveaux.....	76

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Croisements deux à deux entre les trois formes d'absentéisme scolaire en France, tous les élèves de 15 ans (PISA 2015).....	15
Tableau 2 : Absence d'au moins une journée complète au cours des deux dernières semaines avant l'enquête	21
Tableau 3 : Absence d'au moins une journée complète au cours des deux dernières semaines avant l'enquête (France)	23
Tableau 4 : Absence d'au moins une journée complète au cours des deux dernières semaines avant l'enquête	25
Tableau 5 : Absence d'au moins une journée complète au cours des deux dernières semaines avant l'enquête (France)	27
Tableau 6 : Absence d'au moins une journée complète au cours des deux dernières semaines avant l'enquête (comparaisons internationales)	29
Tableau 7 : Manquer certains cours des deux dernières semaines avant l'enquête (France)	34
Tableau 8 : Manquer certains cours lors des deux dernières semaines (comparaisons internationales)	36
Tableau 9 : Arrivées tardives (France).....	39
Tableau 10 : Arrivées tardives (comparaisons internationales).....	41
Tableau 11 : Caractéristiques associées au sentiment d'être traité avec injustice de la part des enseignants en France.....	47
Tableau 12 : Sentiment d'être traité avec injustice : synthèse des coefficients de la régression linéaire (PISA 2015)	49
Tableau 13 : Pourcentage des élèves de 15 ans inclus dans les analyses multivariées finales	61
Tableau 14 : Pourcentages d'élèves qui indiquent s'être absents au moins une journée entière au cours des deux dernières semaines scolaires avant les enquêtes PISA	62
Tableau 15 : Pourcentages d'élèves qui indiquent avoir « séché » certains cours durant les deux dernières semaines scolaires avant l'enquête	63
Tableau 16 : Pourcentages d'élèves qui indiquent être arrivés en retard au cours des deux dernières semaines scolaires avant les enquêtes PISA	64
Tableau 17 : Coefficients de régression et <i>odds ratios</i> dans l'explication de la fréquentation d'un établissement défavorisé par l'origine sociale de l'élève (PISA 2015)	66
Tableau 18 : Coefficients de régression et <i>odds ratios (OR)</i> associés aux variables Élèves défavorisés et Établissements défavorisés associés à l'absence d'une journée complète au cours des deux dernières semaines scolaires avant l'enquête (PISA 2015).....	67

Tableau 19 : Coefficients de régression et <i>odds ratios</i> associés aux variables Élèves défavorisés, Établissements défavorisés, Élèves peu performants, Établissements peu performants associés à l'absence d'une journée complète au cours des deux dernières semaines scolaires avant l'enquête (PISA 2015)	68
Tableau 20 : Coefficients de régression et <i>odds ratios</i> associés aux variables Élèves défavorisés, Établissements défavorisés, Élèves peu performants, Établissements peu performants, et au pourcentage moyen d'absentéisme associé à l'absence d'une journée	69
Tableau 21 : Absence d'au moins une journée complète au cours des deux dernières semaines avant l'enquête, lycéens de 15 ans, modèle 4(PISA 2015)	70
Tableau 22 : Manquer certains cours des deux dernières semaines pour la France, lycéens de 15 ans, modèle 4 (PISA 2015)	71
Tableau 23 : Arrivées tardives, France, lycéens de 15 ans, modèle 4 (PISA 2015)	72
Tableau 24 : Variance entre établissements pour les performances en lecture et pour trois formes d'absentéisme (PISA 2015).....	73
Tableau 25 : Corrélations entre variables dépendantes et variables indépendantes utilisées dans ce rapport (PISA 2015)	75

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Variance entre établissements (<i>Rho</i>) des performances en lecture et variance entre établissements pour l'absentéisme de journées complètes (PISA 2015)	45
Figure 2 : PISA 2015 questions	59
Figure 3 : PISA 2012 questions	59
Figure 4 : PISA 2003 questions	60
Figure 5 : PISA 2000 questions	60
Figure 6 : Variance entre établissements (<i>Rho</i>) des performances en lecture et variance entre établissements pour l'absentéisme aux cours (PISA 2015).....	74
Figure 7 : Variance entre établissements (<i>Rho</i>) des performances en lecture et variance entre établissements pour les arrivées tardives (PISA 2015)	74

INTRODUCTION

La problématique du décrochage scolaire est de plus en plus présente au sein des pays de l'Union européenne. Les décideurs sont en effet de plus en plus sensibles à la gestion des difficultés rencontrées par les jeunes afin de leur éviter une sortie précoce et sans diplôme de l'institution scolaire. Les conséquences des sorties précoces des systèmes éducatifs ont des coûts individuels et sociétaux importants. Sans entrer dans le débat sur ses effets réels, l'inflation scolaire (Duru-Bellat, 2006) crée un contexte qui rend particulièrement vulnérables les jeunes qui ne sont pas en possession d'un diplôme de fin d'enseignement secondaire, dans la mesure où la crise économique et sociale rend les diplômes indispensables (Bonnéry, 2004). Dans les pays industrialisés, les jeunes qui n'ont pas terminé avec succès l'enseignement secondaire supérieur sont plus susceptibles d'être au chômage, ou d'être moins rémunérés lorsqu'ils travaillent, de connaître des problèmes de santé physique et mentale (Janosz, 2000 ; OCDE, 2016 ; Rumberger, 2011), de connaître des problèmes d'intégration sociale, voire de sombrer dans la criminalité et la délinquance (Rumberger, 2011) ou encore d'être les parents de jeunes qui reproduisent ce processus (Janosz, 2000). La réduction du décrochage scolaire constitue par conséquent un enjeu essentiel aux niveaux humain, social et économique. À l'occasion du sommet de Lisbonne (2000), le Conseil européen a d'ailleurs ciblé la lutte contre l'abandon scolaire précoce comme l'une des quatre priorités stratégiques pour améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes éducatifs européens. Depuis cette date, des conclusions et de nouvelles perspectives sont établies annuellement par les chefs d'État et de gouvernement de l'UE. Les systèmes éducatifs européens se sont fixé comme objectif de ramener à 10 % le pourcentage de jeunes qui quittent l'école avec un faible niveau de qualification à l'horizon 2020.

Pour mesurer le décrochage, les pays européens recourent au concept d'« abandon scolaire précoce ». Ce dernier peut être quantifié chaque année par l'analyse des données de l'Enquête sur les forces de travail (Eurostat, 2016). Sont considérés comme décrocheurs les personnes de 18 à 24 ans sans diplôme de fin d'enseignement secondaire ne poursuivant ni études ni formation au moment de l'enquête. Cette définition présente l'avantage d'être aisément quantifiable et mesurable annuellement au niveau européen. Cependant, elle mesure un résultat après la fin de la scolarité obligatoire. Or, le décrochage scolaire peut être considéré comme l'aboutissement d'un long processus cumulatif de désengagement qui résulte d'une interaction entre des facteurs socio-familiaux et scolaires. Ce processus peut prendre racine dans les premiers contacts avec l'école (Rumberger, 1995).

Les facteurs de risque peuvent être décrits en termes de risques situationnels tels que le niveau d'éducation et le statut professionnel des parents, le statut économique et social (SES), la langue maternelle, la structure familiale, l'âge, le genre, d'une part, et de risques modifiables tels que l'échec, la motivation, la fréquentation scolaire, les comportements perturbateurs, d'autre part. Bien qu'il soit difficile de prédire l'impact de chacun, il est certain que ces facteurs de risque sont cumulatifs et que leur conjugaison accroît la probabilité de décrochage (Freeman & Simonsen, 2015). Pour capter ce processus jusqu'à son résultat final, à savoir la sortie précoce du système scolaire, des données longitudinales seraient nécessaires. Au niveau international, de telles données sont rares. Cela dit, une enquête telle que PISA peut s'avérer utile pour l'étude des facteurs individuels et scolaires liés au décrochage. En effet, même si PISA ne permet pas de mesurer le décrochage dans

son acception la plus courante (l'abandon de l'école), même s'il ne s'agit pas d'une enquête longitudinale, nécessaire pour comprendre un processus en cours, l'enquête présente l'avantage d'offrir des données comparatives fiables sur une dimension très corrélée au décrochage scolaire, l'absentéisme.

En effet, de nombreuses recherches (Rumberger, 1995 ; Balfanz, Herzog & Mac Iver, 2007) identifient trois indicateurs tangibles du processus de désengagement scolaire : l'absentéisme, les problèmes comportementaux et la faiblesse des résultats scolaires¹. Aux États-Unis, un suivi longitudinal de 13 000 jeunes entre 1996 et 2004 indique que les élèves de 6^e (1^{re} année de scolarité secondaire) présentant l'un des trois indicateurs de désengagement n'avaient qu'entre 15 % et 25 % de chances d'obtenir un diplôme de fin d'enseignement secondaire à l'heure ou avec un an de retard (Balfanz *et al.*, 2007).

Certaines recherches (Balfanz & Byrnes, 2012 ; McIver & Messel, 2013) pointent par ailleurs les liens entre l'absentéisme chronique² et les performances scolaires, les taux de décrochage ainsi que la criminalité juvénile. Une étude menée auprès de 2 000 adolescents du grade 10 rapporte que le fait d'avoir manqué trop de jours d'école constitue la raison la plus citée par les élèves comme cause de décrochage (Rotermund, 2007, cité par Rumberger et Lim, 2008). Par ailleurs, à partir de 35 études analysant la relation entre absentéisme et décrochage, Rumberger et Lim (2008) rapportent que la majorité des études trouvent un lien significatif entre l'absentéisme et la probabilité de décrocher et de ne pas obtenir de diplôme. Sur un *continuum* qui va d'un engagement scolaire total au décrochage, l'absentéisme apparaît à la fois comme symptôme et prédicteur puissant du désengagement scolaire (Tanner-Smith & Wilson, 2013). Ainsi, l'étude d'Alexander, Entwisle et Kabbani (2001) montre que les élèves qui décrochent dans le secondaire supérieur avaient en moyenne six fois plus d'absence au grade 1 (CP) que ceux qui ont fini par être diplômés, 16 fois plus d'absences au collège et 33 fois plus au grade 9 (lycée).

Enfin, parmi les typologies décrivant les caractéristiques des décrocheurs, l'absentéisme figure, au côté de la performance scolaire, parmi les caractéristiques le plus souvent associées à certaines formes de décrochage. Bowers et Sprott (2012) décrivent trois catégories de décrocheurs : les décrocheurs « silencieux », les élèves « blasés » et les décrocheurs « engagés ». D'après ces auteurs, le groupe des décrocheurs « silencieux » est le groupe qui compte le plus d'élèves. Il inclut les élèves dont les performances sont faibles, ceux qui ont la moins grande fréquentation scolaire et un moindre niveau d'engagement en dehors de l'école. Le second groupe, celui des « blasés », est le moins nombreux : ces élèves n'aiment pas l'école, ont des performances faibles ainsi qu'un grand niveau d'absences et d'exclusions. Enfin, les décrocheurs « engagés » sont les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires et comportementales, mais qui ont moins d'absences scolaires et surtout, un haut degré d'engagement dans des activités extrascolaires.

¹ Les trois indicateurs retenus sont : l'absence (moins de 85 % - 90 % de présence) ; le comportement (comportement insatisfaisant dans au moins un cours) ; la performance (faible en mathématiques ou en anglais).

² Défini comme le fait de manquer au moins 20 % du temps scolaire, ou environ 36 jours par an.

I. DESCRIPTION DES VARIABLES ET DES PAYS DE COMPARAISON RETENUS

A. Variables dépendantes

La nature et la formulation des questions relatives à l'absentéisme ont varié au fil des cycles de l'enquête PISA. L'annexe 1 présente les versions des questions relatives à l'absentéisme pour les différents cycles de l'enquête (Figures 2 à 5).

Lors de la première édition de l'enquête en 2000, trois dimensions de l'absentéisme sont retenues : le fait de manquer l'école, de ne pas assister à certains cours (« sécher » des cours) ou d'arriver en retard à l'école. Cependant, au niveau de l'absentéisme d'une journée ou plus, qui, des trois, est la variable qui nous intéresse le plus, la version internationale de l'item portait sur le fait d'avoir « manqué l'école » (*miss school*). Cette formulation large pouvait concerner à la fois le fait d'avoir manqué volontairement l'école mais aussi toute absence involontaire, pour des raisons de maladie par exemple.

Dans la base de données PISA 2003, seules les arrivées tardives ont été mesurées.

Les bases de données 2006 et 2009 ne contiennent pas de questions relatives à l'absentéisme.

Les bases de données 2012 et 2015 contiennent les trois dimensions mesurées en 2000 (sous forme de trois questions distinctes en 2012, et de trois items dépendant d'une même amorce en 2015). Cependant, la formulation a été modifiée dans la version internationale afin de restreindre l'item à l'absentéisme volontaire (*skip school*) en ce qui concerne les absences de journées entières.

Vu la modification de la variable concernant l'absentéisme de journées entières, nous avons décidé de ne pas retenir la base de données PISA 2000 pour nos analyses, ce qui nous a contraints à abandonner l'idée de comparaison diachronique, et de nous en tenir aux données les plus récentes, celles de **PISA 2015**. Afin d'illustrer les raisons de notre choix méthodologique, les annexes 1 et 2 présentent, respectivement, les items internationaux et les fréquences de réponse aux trois items d'absentéisme. Les fréquences très élevées d'absentéisme de journées entières en 2000, comparativement aux données de 2012 et 2015, montrent que la formulation plus large de l'item a conduit bien plus d'élèves à répondre positivement en 2000 que lors des cycles suivants.

B. Variables indépendantes

L'adoption d'une approche comparative pour l'étude d'un système éducatif ou d'une problématique particulière peut rapidement s'avérer improductive si l'analyste multiplie le nombre de variables introduites dans les modélisations.

Prenons l'exemple du contexte familial de l'élève : il peut être décrit à travers sa dimension éducative (le niveau de diplôme des parents), sa dimension professionnelle (la ou les professions exercées par les parents, et le prestige social et financier qui y sont associés), sa dimension culturelle (comme le nombre de livres à la maison), sans oublier la dimension matérielle (les biens possédés

dans les foyers, les caractéristiques du domicile). Si l'environnement familial est décrit par cinq variables, pour une quarantaine de pays, la modélisation statistique fournira quelque 200 coefficients au départ desquels il n'est pas aisé de dégager des tendances, des profils de pays ou de situer tout simplement un pays en particulier parmi les autres. Nous avons donc décidé de sélectionner avec **parcimonie** les variables indépendantes et ce, en cohérence avec la littérature scientifique.

Notons également qu'une série de variables intéressantes pour l'analyse du décrochage ne sont pas disponibles dans PISA, et particulièrement dans la base de données 2015 que nous avons sélectionnée. Par exemple, nous n'avons pas pu exploiter de variables liées au mode d'organisation de la famille, au soutien familial ou aux attentes parentales. Au niveau individuel, des variables telles que les sentiments dépressifs, les relations avec les pairs ou les stratégies d'adaptation ne sont pas non plus disponibles.

Par ailleurs, une série de variables d'intérêt mentionnées dans la littérature (par exemple, Poncelet et Lafontaine, 2011 ; Rumberger et Lim, 2008) ont pu être testées, telles que le statut par rapport à l'immigration, le retard scolaire, le fait d'avoir changé d'école, les ressources de l'école... Certaines d'entre elles n'ont pas été retenues dans nos modélisations finales en raison d'une indisponibilité pour la France, d'un trop grand nombre d'omissions, ou en raison de l'absence de résultats probants à l'issue d'analyses préliminaires. À titre d'exemple, citons la fréquence des changements d'écoles qui n'est pas disponible pour la France ; la variable traduisant la perception du soutien de la part des enseignants qui présente trop d'omissions ; la variable sur les comportements des élèves perturbant l'apprentissage rapportés par le chef d'établissement, dont la corrélation avec l'absentéisme était quasi nulle.

Finalement, douze **variables indépendantes « élèves »** issues de la base de données PISA 2015 ont été utilisées dans nos modélisations.

1. Les informations sociodémographiques

- a. Le **contexte socio-économique et culturel familial de l'élève** : l'indice ESCS (*Economical, Social and Cultural Status*) qui se compose (i) du nombre d'années d'études du parent qui a le diplôme le plus élevé, (ii) de l'indice socio-économique international PISA de statut professionnel (ISEI) le plus élevé des deux parents (HISEI), (iii) le nombre de livres à la maison, et enfin (iv) un indice d'accès à des ressources éducatives ou culturelles. Cet indice est standardisé³ (moyenne de 0 et écart-type de 1) au niveau des pays de l'OCDE, avec une contribution identique pour chacun de ses pays (variable continue standardisée).

³ Les indices PISA dérivés des questionnaires contextuels sont conçus pour que la moyenne de l'OCDE soit égale à 0 et l'écart-type égal à 1, chaque pays de l'OCDE contribuant de manière identique pour l'obtention de ce résultat. Si les valeurs de l'indice se distribuent normalement, alors quelque 68 % des élèves de 15 ans au sein de l'OCDE ont un score compris entre -1 et +1. Prenons par exemple l'indice de plaisir à étudier les sciences. Un pays qui obtiendrait une moyenne de 0,20 témoignerait, de la part des élèves de ce pays, d'un plus grand plaisir (rapporté par les élèves) à étudier les sciences comparativement aux élèves de l'OCDE, tous pays confondus. Inversement, une moyenne de -0,20 témoignerait d'un moindre plaisir.

- b. Le **statut d'immigration** de l'élève : cette variable distingue les enfants dont les deux parents sont nés à l'étranger des élèves dont au moins un des deux parents est né dans le pays du test) (variable dichotomique).
2. Les informations de performance et de parcours scolaires
 - a. La **performance en compréhension de l'écrit**⁴ (variable continue standardisée).
 - b. Le **redoublement**. Cette variable oppose les élèves qui ont été confrontés au moins une fois au redoublement et ceux qui ne l'ont jamais été (variable dichotomique).
 - c. La **filière** d'enseignement oppose les élèves de l'enseignement général et technologique aux élèves inscrits dans une filière professionnelle ou préprofessionnelle (variable dichotomique).
 3. La motivation scolaire de l'élève
 - a. Le **plaisir à étudier des sciences** (variable continue standardisée).
 - b. La **motivation instrumentale** à étudier des sciences (variable continue standardisée) qui mesure la motivation de l'élève à étudier les sciences pour atteindre certains objectifs professionnels par exemple.
 - c. L'**intérêt au sens large pour les sciences** (variable continue standardisée).
 4. Des attitudes à l'égard de l'école
 - a. Le **sentiment d'appartenance à l'établissement** (variable continue standardisée)⁵.
 - b. Le **sentiment d'être l'objet d'une injustice de la part des professeurs** (variable créée à partir de la somme de 6 items⁶⁷).
 - c. L'**anxiété** par rapport aux évaluations scolaires (variable continue standardisée)⁸

⁴ Ce domaine a été choisi en raison de l'importance des compétences en lecture pour l'intégration socioprofessionnelle, mais aussi par ce qu'il y a une plus grande convergence internationale quant à la place de la lecture dans les curriculums de formation que pour celle des sciences. Cela dit, comme les sciences constituent le domaine majeur de 2015, les variables motivationnelles n'étaient disponibles qu'en lien avec ce domaine.

⁵ Mesuré par 6 items (via une échelle de Likert à 4 échelons mesurant le degré d'accord) : *Je me sens hors du coup à l'école ; Je me fais facilement des amis à l'école ; Je me sens chez moi à l'école ; Je me sens mal à l'aise, pas à ma place dans mon école ; Les autres élèves ont l'air de m'apprécier ; Je me sens seul(e) à l'école.*

⁶ Mesuré par 6 items (via une échelle de Likert à 4 échelons mesurant le degré d'accord) : *Les professeurs ont moins souvent fait appel à moi qu'aux autres élèves ; Les professeurs m'ont noté(e) plus sévèrement que les autres élèves ; J'ai eu l'impression que les professeurs pensaient que je suis moins intelligent(e) que je ne le suis vraiment ; Les professeurs m'ont puni(e) plus durement que les autres élèves ; Les professeurs m'ont ridiculisé(e) devant d'autres personnes ; Les professeurs m'ont dit quelque chose d'insultant devant d'autres personnes.*

⁷ Le consortium responsable de PISA 2015 a aussi calculé la somme pour les élèves n'ayant pas répondu aux six items. Il s'ensuit qu'un score de 20 peut résulter de la somme de six valeurs ou de moins de six valeurs. Ce choix est d'un point de vue psychométrique discutable. La corrélation entre cet indice et le niveau d'absentéisme pour les seuls élèves ayant répondu aux six affirmations s'élève à 0,184. Pour les élèves ayant répondu au moins à une des six affirmations, la corrélation s'élève à 0,17. Toutefois, retenir ce nouvel indice qui se base sur les six affirmations ferait passer l'échantillon français de 5 128 élèves à 4 908. Il nous est donc apparu préférable de retenir l'indice de la base de données, critiquable d'un point de vue psychométrique mais qui ne biaise pas substantiellement les résultats et qui permet surtout de ne pas perdre quelque 200 sujets pour la France.

⁸ Mesurée par 5 items (via une échelle de Likert à 4 échelons mesurant le degré d'accord) : *J'ai souvent peur d'avoir des difficultés à réussir un contrôle ; J'ai peur d'avoir de mauvaises notes à l'école ; Même si je me suis bien préparé(e) pour un contrôle, je me sens très angoissé(e) ; Je suis très tendu(e) quand j'étudie pour un contrôle ; Je deviens nerveux/nerveuse quand je ne sais pas comment résoudre un exercice à l'école.*

5. Le harcèlement scolaire (variable continue standardisée)⁹

Cinq **variables agrégées au niveau « établissements »** ont également été utilisées :

- a. le **contexte socio-économique et culturel de l'établissement** : la moyenne de l'indice ESCS de l'établissement (variable continue) ;
- b. la **performance** moyenne de l'établissement en compréhension de l'écrit (variable continue) ;
- c. le taux d'**absentéisme** moyen de l'établissement (trois taux d'absentéisme ont été calculés : journées entières, « séchage de cours » ou arrivées tardives) (variables continues) ;
- d. le **climat de discipline** au cours de sciences, tel qu'il est perçu par les élèves (variable continue standardisée)¹⁰ ;
- e. la **taille** de l'établissement (variable continue standardisée).

Encadré 1 : Type d'analyses

Les trois variables dépendantes (les variables relatives à l'absentéisme) analysées dans ce rapport ont été dichotomisées. Les questions adressées aux élèves relatives à l'absentéisme, au « séchage de cours » et aux arrivées tardives dans le questionnaire contextuel de PISA 2015 proposaient un format de réponse sous forme d'échelle de Likert en quatre positions : de jamais à cinq fois ou plus au cours des deux dernières semaines (Annexe 1). L'information a été réduite sous forme binaire, opposant les élèves ayant répondu « jamais » aux autres élèves.

L'utilisation de variables dépendantes dichotomiques a nécessité le recours à des régressions logistiques dont les résultats ne sont pas toujours facilement communicables. Toutefois, si la ou les variables indépendantes susceptibles d'influencer l'absentéisme peuvent également être dichotomisées, les résultats peuvent être rapportés sous la forme d'un *odds ratio* (aussi dénommé rapport de chances ou rapport de cotes). Ce type de résultat est aisément interprétable pour le lecteur puisqu'il peut être apparenté à quelques nuances près à un risque relatif (indice qui signifie par exemple que telle catégorie d'élèves présente x fois plus de risque de s'absenter que telle autre). C'est pourquoi, dans les premières modélisations, les variables continues ont été dichotomisées.

⁹ Mesuré par 6 items (via une échelle de Likert à 4 échelons mesurant la fréquence, de « jamais » à « au moins une fois par semaine ») : *Des élèves m'ont volontairement tenu(e) à l'écart ; Des élèves se sont moqués de moi ; Des élèves m'ont menacé(e) ; Des élèves se sont emparés ou ont détruit des objets m'appartenant ; Des élèves m'ont frappé(e) ou bousculé(e) ; Des élèves ont fait circuler de mauvaises rumeurs sur moi.*

¹⁰ Mesuré par 5 items (via une échelle de Likert à 4 échelons mesurant la fréquence, de « jamais ou presque jamais » à « à tous les cours ») : *Les élèves n'écoutent pas ce que dit le professeur ; Il y a du bruit et de l'agitation ; Le professeur doit attendre un long moment avant que les élèves se calment ; Les élèves ne peuvent pas bien travailler ; Les élèves ne commencent à travailler que bien après le début du cours.*

Toutefois, dans les modélisations finales (analyses de régression logistiques multivariées), les variables continues n'ont pas été dichotomisées afin d'exploiter toute l'information disponible. Par ailleurs, les variables continues utilisées dans les modélisations finales ont été standardisées au sein de chaque pays, ce qui permet, pour chaque pays pris individuellement, et en particulier pour la France, de comparer l'impact d'une variable avec l'impact d'une autre variable (on peut comparer la valeur des coefficients de régression au sein d'un même pays). Par contre, pour une variable donnée, le coefficient d'un pays n'est pas nécessairement comparable avec le coefficient de la même variable pour un autre pays. Il ne faut donc pas *a priori* comparer l'intensité d'un phénomène d'un pays à l'autre en se basant sur la valeur des coefficients de régression. Cela dit, cette nécessaire précaution peut être relativisée si l'on considère que, d'un pays à l'autre, les données traduisent systématiquement l'effet de l'augmentation d'un écart type de la variable indépendante sur la variable dépendante.

Pour toutes les analyses présentées dans ce rapport, le seuil de significativité a été fixé à $p < 0,05$. Un résultat sera présenté comme significatif s'il a moins de 5 % de chance d'être le fruit du hasard.

Les données manquantes ont été supprimées (*listwise deletion*). Le pourcentage d'élèves ne présentant pas de données manquantes pour les analyses de régression multivariées finales est présenté en annexe 2 (Tableau 13).

Certains pays (comme l'Allemagne, le Danemark, la Grande-Bretagne, les Pays-Bas, par exemple) présentent, pour les analyses finales, des taux de valeurs manquantes élevés. L'omission ne peut jamais être considérée comme un phénomène aléatoire. Ainsi, dans tous les pays retenus dans le cadre de ce rapport, les élèves « éliminés » des analyses multiniveaux présentent en moyenne, des performances moins élevées que les élèves retenus. En effet, la corrélation entre la performance en lecture et la variable dichotomique « élève maintenu pour les analyses multiniveaux/élève supprimé pour les analyses multiniveaux » au sein des pays varie entre -0,13 et -0,39 (cette dernière valeur étant celle de la France). Par ailleurs, comme il sera démontré ultérieurement, ces élèves présentent un risque de décrochage plus élevé.

Les tableaux qui reprennent les taux moyens d'absentéisme ne souffrent pas d'un pourcentage aussi élevé de données manquantes, comparativement aux modélisations finales qui retiennent uniquement les observations avec données complètes à l'ensemble des variables intégrées. En effet, à titre d'exemple, seules les observations avec une donnée manquante à la variable « absence à une journée » ont été supprimées pour le calcul du taux d'absentéisme relatif à cette même variable. L'estimation des taux d'absentéisme peut donc être légèrement sous-estimée.

Par contre, comme susmentionné, le taux de données manquantes pour les modélisations finales est nettement plus élevé et est donc susceptible d'introduire des biais. Toutefois, si l'omission peut sensiblement, voire substantiellement selon son importance, biaiser des estimateurs de tendance centrale telles que la moyenne, elle affecte moins les coefficients de régression.

Il est cependant recommandé d'avoir conscience de ces différents aspects et d'interpréter ces résultats avec la prudence d'usage.

C. Sélection des pays de comparaison

En fonction du cycle PISA, les chercheurs ont accès à des données relatives à plus de 70 pays. Dans le cadre du présent rapport, une sélection a été opérée. D'abord, seuls les pays industrialisés de l'OCDE ont été retenus. Enfin, parmi ces derniers, les pays asiatiques (Japon, Corée), sud-américains (Mexique, Chili) et du Proche-Orient (Israël) ont été supprimés, dans la mesure où les contextes économiques ou éducatifs nous semblaient trop éloignés pour être utiles à la comparaison internationale pour le thème qui nous occupe. **Trente pays de l'OCDE ont donc été retenus pour les analyses.** Dans les analyses multivariées, quatre des trente pays sélectionnés n'ont pas pu être conservés : le Canada et l'Italie, en lien avec l'introduction de la variable sur les sentiments d'injustice, ainsi que l'Autriche et la Nouvelle-Zélande, en raison de l'introduction de la variable « taille de l'établissement ». En effet, pour diverses raisons, ces données ne sont pas disponibles dans la base de données. C'est pourquoi, **dans les modélisations finales, 26 pays de l'OCDE** sont repris. Dans certains cas, le nombre de coefficients associés à une variable peut s'avérer être inférieur à 26. Cela traduit tout simplement la non-pertinence de ladite variable pour un ou plusieurs pays. Ainsi, à titre d'exemple, certains pays, comme l'Islande, ne proposent à 15 ans aucune différenciation structurelle de l'enseignement. Dans ce cas précis, aucun coefficient de régression ne peut être calculé pour la variable « filière » dans ce pays.

Par ailleurs, en 2015, nous avons pointé, pour quatre pays, des taux très élevés d'absentéisme de journées entières, combinés à une augmentation importante de ces taux entre 2012 et 2015. Les responsables nationaux de PISA de ces quatre pays (République slovaque, Irlande, Finlande et USA) ont été contactés afin de vérifier la cohérence de ces données, car nous suspections un problème de traduction qui s'est avéré dans les trois pays qui nous ont répondu. Ces pays ont été conservés dans les modélisations finales, mais l'interprétation de leurs résultats doit considérer cette acception plus large de la notion d'absentéisme.

D. Analyses au niveau « établissements » pour la France dans la base de données PISA

Le choix de la population ciblée par l'évaluation PISA n'est pas sans poser problème en France pour les analyses où intervient le niveau « établissement ». En effet, les élèves de 15 ans à l'heure fréquentent des lycées, tandis que les élèves en retard d'au moins un an sont toujours inscrits dans des collèges. Les analyses qui incluent le niveau « établissement » à partir de la base de données PISA risquent d'amplifier les différences entre établissements, dans la mesure où l'on inclut des lycées où seuls sont éligibles les élèves à l'heure, et des collèges où seuls sont éligibles les élèves en retard. Afin de prendre en compte cette spécificité, toutes les analyses impliquant des variables calculées au niveau « établissement » ont été, pour la France uniquement, dupliquées : elles ont été menées pour l'ensemble des élèves de 15 ans, quel que soit le type d'établissement fréquenté (collège *versus* lycée), puis menées uniquement sur la sous-population des élèves de 15 ans fréquentant les lycées. Dans tous les autres pays, les analyses ont été implémentées sur l'ensemble des échantillons nationaux.

Comme le démontrent les tableaux repris dans les sections suivantes, il existe une **très grande proximité entre les résultats obtenus pour l'ensemble des élèves de 15 ans (échantillon complet**

pour PISA en France) et les résultats obtenus en ne conservant que les lycéens de 15 ans. La plupart du temps, les deux résultats (tous les élèves de 15 ans/lycéens de 15 ans) sont présentés pour la France. Les commentaires sont centrés sur les résultats obtenus pour l'ensemble des élèves de 15 ans, dans la mesure où la situation des lycéens de 15 ans leur est comparable. Si ce n'est pas le cas, un commentaire le précise. Pour les analyses de régression logistique multivariées, les tableaux étant plus conséquents, seuls les tableaux concernant l'ensemble des élèves sont présentés dans le corps du rapport, les tableaux pour les lycéens de 15 ans sont présentés en annexe 6 (Tableaux 21, 22, 23).

II. L'ABSENTÉISME EN FRANCE

D'après les données de PISA 2015, le **pourcentage d'élèves ayant volontairement manqué l'école au cours des deux semaines scolaires précédant l'enquête est 10,8 %** (Tableau 14, Annexe 3), le **pourcentage d'élèves déclarant avoir « séché » certains cours durant la même période est 24,8 %** (Tableau 15, Annexe 3). **Les élèves étant arrivés en retard à l'école représentent quant à eux 52,6 %** de l'échantillon (Tableau 16, Annexe 3).

Comme indiqué dans l'introduction méthodologique, les données ne permettent pas d'analyse diachronique en termes d'absentéisme de journées complètes. En ce qui concerne le « séchage » des cours, on remarque une augmentation assez substantielle du phénomène en France (de 9,5 % en 2000 à 24,8 % en 2015), phénomène que l'on ne retrouve que dans un nombre restreint de pays. Les arrivées tardives sont elles aussi en augmentation (33,6 % en 2000 et 52,6 % en 2015). En France, comme dans un certain nombre de pays, c'est entre 2012 et 2015 que l'on voit les taux grimper spectaculairement. Nous n'avons pas d'hypothèse pour expliquer cette augmentation. Il conviendra de suivre l'évolution de ces taux dans les cycles PISA ultérieurs.

Des trois indicateurs d'absentéisme retenus dans PISA, l'absentéisme d'une journée entière est à la fois le plus préoccupant et le moins fréquent, puisqu'il concerne environ 11 % des élèves de 15 ans en France (et 9 % des lycéens de 15 ans). Les tableaux suivants indiquent les pourcentages d'élèves qui déclarent avoir cumulé plusieurs formes d'absentéisme au cours des deux semaines scolaires précédant l'enquête (Tableau 1).

On constate que de nombreux élèves « sèchent » les cours (environ 25 %) sans toutefois s'absenter toute une journée : environ deux tiers des élèves qui « sèchent » les cours ne combinent pas ce type d'absentéisme avec un absentéisme plus sévère qui consiste à ne pas se présenter à l'école.

Le phénomène des arrivées tardives concerne plus de la moitié des élèves de 15 ans : plus de quatre cinquièmes d'entre eux arrivent en retard sans déclarer d'absentéisme journalier. Par contre, 20 % des élèves déclarent être arrivés en retard et avoir « séché » quelques cours simultanément.

Tableau 1 : Croisements deux à deux entre les trois formes d'absentéisme scolaire en France, tous les élèves de 15 ans (PISA 2015)

		« Sécher » les cours	
		<i>Jamais</i>	<i>Au moins 1 fois</i>
Journées complètes	<i>Jamais</i>	73,5 %	15,8 %
	<i>Au moins 1 fois</i>	2,2 %	8,6 %
		Arrivées tardives	
		<i>Jamais</i>	<i>Au moins 1 fois</i>
Journées complètes	<i>Jamais</i>	45,7 %	43,6 %
	<i>Au moins 1 fois</i>	2,0 %	8,7 %
		Arrivées tardives	
		<i>Jamais</i>	<i>Au moins 1 fois</i>
Cours	<i>Jamais</i>	42,9 %	32,5 %
	<i>Au moins 1 fois</i>	4,9 %	19,8 %

III. L'ABSENTÉISME D'AU MOINS UNE JOURNÉE D'ÉCOLE

L'absentéisme abordé dans cette section correspond au fait d'avoir manqué l'école au moins une journée au cours des deux dernières semaines scolaires avant l'enquête. D'après les données de PISA 2015, le pourcentage d'élèves qui affirment s'être absentés au moins une journée au cours de ces deux dernières semaines scolaires s'élève en France à 10,8 % (9,1 % si l'on ne retient que les lycéens à l'heure).

A. Modélisations préliminaires

1) Effets du contexte socio-économique de l'élève et de l'établissement

Parmi les variables familiales liées au décrochage scolaire, la littérature identifie la structure familiale (par exemple, familles monoparentales *versus* familles nucléaires, taille de la fratrie, mobilité), les pratiques familiales (soutien aux études et aux devoirs) ainsi que les ressources familiales (capital culturel, capital social et capital économique, y compris le niveau d'éducation). Dans de nombreuses études, les variables traduisant l'environnement familial sont significativement liées au décrochage (Rumberger & Lim, 2008). Cette relation peut être indirecte : le niveau socio-économique influence la performance scolaire qui elle-même prédit l'échec scolaire ou le redoublement, lui-même fortement associé à l'absentéisme et au décrochage scolaire (Grissom, 1988, cité par Crahay, 2007).

Par ailleurs, au-delà de ces effets individuels, le niveau socio-économique peut aussi opérer au niveau de l'établissement. C'est ce qu'on appelle l'effet de composition sociale. Ainsi, quel que soit son niveau socio-économique, l'élève peut fréquenter un établissement qui accueille en moyenne des élèves plus ou moins favorisés. L'effet de composition peut influencer les performances de l'élève indépendamment de son propre environnement socio-économique (Gamoran, 1992). L'effet de composition peut jouer de deux manières : soit il traduit ou est associé à des conditions éducatives générales plus favorables (des enseignants plus expérimentés, des équipes plus stables dans des établissements plus favorisés par exemple), soit il correspond à l'effet des pairs (conditions d'apprentissage plus favorables en raison de condisciples plus motivés, moins perturbateurs, etc.) (Rumberger & Lim, 2008). L'effet de composition sociale peut donc agir de concert avec, voire supplanter, l'effet du niveau socio-économique individuel.

Pour les 30 pays repris dans ce rapport, les élèves ont été différenciés selon (i) qu'ils figurent ou non parmi les 25 % des élèves les plus défavorisés (1^{er} quartile de la variable ESCS élève) au sein de leur pays et selon (ii) que leur établissement figure parmi les 25 % d'établissements qui accueillent les élèves les plus défavorisés (en fonction de l'indice ESCS agrégé au niveau établissement), toujours au sein de leur pays.

Encadré 2 : Comment interpréter un *odds ratio* ?

Dans les premières analyses, nous recourons aux ***odds ratios***, ou **rapport de chances**. Pour illustrer à quoi renvoie ce concept, supposons que l'absentéisme moyen des garçons (p_1) s'élève à 0,55 et celui des filles (p_2) à 0,45. L'*odds ratio* est égal à $[p_1/(1-p_1)]/[p_2/(1-p_2)]$, soit dans le cas présent $[0,55/(1-0,55)]/[0,45/(1-0,45)]=1,49$, pratiquement l'équivalent de 1,50. Les garçons ont donc 1,5 fois plus de risque de s'absenter plutôt que de ne pas s'absenter par rapport aux filles, l'*odds ratio* étant un rapport de probabilités relatives. La formulation qui sera adoptée dans le corps du texte sera volontairement simplifiée pour des raisons de lisibilité. Il sera écrit que les garçons ont 1,5 fois plus de risque de s'absenter que les filles.

Un *odds ratio* d'une valeur de 1 représente le « risque nul » ou une situation d'égalité entre les deux groupes comparés. Si l'*odds ratio* est supérieur à 1, la catégorie étudiée présente un risque plus grand que la catégorie de comparaison ; si l'*odds ratio* est inférieur à 1, cela signifie que la catégorie étudiée présente moins de risque que la catégorie de comparaison. Dans l'exemple, si les garçons avaient un *odds ratio* de 0,5, ils présenteraient moins de risque d'absence que les filles (qui elles présenteraient dans ce cas 2 fois plus de risque d'absence que les garçons).

Avant de présenter les résultats de l'analyse conjointe de l'effet du statut socio-économique et culturel individuel et agrégé au niveau de l'établissement, il est intéressant d'examiner à quel point l'origine sociale « brute » de l'élève (c'est-à-dire prise isolément sans introduire d'autres variables dans l'analyse) influence sa probabilité de fréquenter un établissement plus ou moins favorisé. **En France, d'après les données de PISA 2015, un élève défavorisé présente 5,21 fois plus de risque de fréquenter un établissement défavorisé qu'un condisciple favorisé. La France fait partie des pays industrialisés où cette probabilité est la plus élevée**, puisque seules la République slovaque, la Belgique, l'Australie et la Hongrie obtiennent des *odds ratios* plus élevés (Tableau 17, Annexe 5).

En France, si l'on retient uniquement les lycéens de 15 ans, soit les élèves à l'heure dans leur parcours scolaire, les élèves les plus défavorisés courent 4,67 fois plus de risque d'être scolarisés dans des lycées les plus défavorisés. Ce résultat indique que le risque de ghettoïsation scolaire touche davantage les élèves les plus faibles, puisque ne retenir que les élèves à l'heure (les plus performants) fait légèrement diminuer le rapport de chances de fréquenter un établissement défavorisé. Il n'empêche, **quelle que soit la population des 15 ans retenue dans l'analyse (l'ensemble des élèves de 15 ans ou uniquement les lycéens à l'heure), la France demeure parmi les tiers des pays où le risque est le plus élevé.**

Passons à présent à l'impact du contexte socio-économique de l'élève et de l'établissement sur l'absentéisme. Il s'agit d'analyser le risque, pour les élèves les plus défavorisés et pour les élèves fréquentant les établissements les plus défavorisés, de s'être absentés au moins un jour complet durant les deux dernières semaines scolaires avant l'enquête. À ce stade, l'analyse ne rend compte que des effets liés au contexte socio-économique. Les analyses ultérieures montreront en quoi l'introduction de la performance scolaire ou d'autres variables liées au décrochage scolaire modifie la donne.

En France, d'après les données PISA 2015 représentatives des élèves de 15 ans, figurer parmi les élèves les plus défavorisés multiplie par 1,16 les chances d'avoir été absent toute une journée durant les deux dernières semaines scolaires avant l'enquête. Ce coefficient ne diffère pas statistiquement

de 1. Ainsi, **sous contrôle de l'effet de l'environnement social de l'établissement, l'origine sociale de l'élève n'est pas liée à un risque accru d'absentéisme.** Les élèves les plus défavorisés ne s'absentent donc pas davantage que leurs camarades plus favorisés, une fois pris en compte le contexte socio-économique de l'établissement.

Notons que dans 19 pays, et notamment dans tous les systèmes anglo-saxons, sous contrôle de l'environnement social de l'établissement, les élèves les plus défavorisés s'absentent davantage que les élèves les plus favorisés. En revanche, dans 9 pays, dont la France, les Pays-Bas, la Belgique, l'Autriche et la Hongrie, le niveau socio-économique individuel ne joue plus une fois pris en compte l'effet de composition sociale au niveau établissement. L'analyse des effets conjoints du niveau socio-économique individuel et de l'effet de composition socio-économique des établissements est présentée en annexe 5 (Tableau 18).

En France, la composition sociale de l'établissement scolaire que fréquente un élève semble affecter de manière plus importante l'absentéisme scolaire de l'élève que son origine sociale. En effet, l'odds ratio en France s'élève à 3,19. Aucun autre pays n'obtient une valeur plus élevée. En France, un élève qui fréquente un des établissements les plus défavorisés a donc 3,19 fois plus de risque de s'être absenté au moins un jour entier lors des deux dernières semaines comparativement à un élève qui fréquente un établissement plus favorisé. Notons que le coefficient moyen international est bien plus faible que celui de la France, puisqu'il vaut 1,48 et que, dans 9 pays, il ne diffère pas significativement de 1, cette valeur représentant un risque identique pour les élèves fréquentant un établissement favorisé et pour les élèves fréquentant un établissement défavorisé.

Si l'on se centre uniquement sur l'effet du milieu familial et de la composition sociale pour les lycéens à l'heure, le constat du rôle prépondérant de la composition sociale de l'établissement peut être répété. Avec un risque relatif de 2,61, **la France reste, avec la Hongrie, le pays où l'effet de composition sociale de l'établissement est le plus élevé.** Un élève de 15 ans qui fréquente un lycée défavorisé présente beaucoup plus de risques d'absentéisme qu'un lycéen fréquentant un lycée favorisé. Par contre, au niveau de l'effet du niveau socio-économique individuel, il est de 1,40 et est significatif si on s'en tient aux seuls lycéens, alors qu'il était non significatif pour l'ensemble des élèves de 15 ans. Ainsi, pour les lycéens à l'heure, la composition sociale de l'établissement est largement associée à la probabilité d'absentéisme, mais l'origine sociale de l'élève joue aussi un rôle, quoi que bien moins important que celui du lycée.

En synthèse, nous retiendrons des deux premières analyses qu'en France, le fait d'être issu d'un milieu défavorisé accroît substantiellement le risque de fréquenter un établissement défavorisé, et que la France est l'un des deux pays industrialisés où la composition sociale de l'établissement prédit le plus fortement le risque d'absentéisme de journées entières.

2) Effets du contexte socio-économique et scolaire de l'élève et de l'établissement

La performance scolaire est considérée dans la littérature comme un puissant prédicteur du décrochage scolaire. Ainsi, dans leur méta-analyse, Rumberger et Lim (2008) indiquent que la majorité des études trouvent un effet significatif de la performance sur la probabilité de décrochage. Les auteurs expliquent que les notes de contrôles continus reflètent sans doute mieux l'investissement (ou le désinvestissement) tout au long de l'année scolaire que les notes externes à des tests que les élèves ne passent qu'une ou deux fois par an. On peut également penser qu'un élève construit la représentation de ses compétences scolaires davantage à partir des notes distribuées tout au long de l'année que *via* des évaluations externes, pour autant qu'elles existent (ce qui diffère en fonction des pays et des années d'études). La théorie du *Big-Fish-Little-Pond Effect* (Marsh et Parker, 1984) montre d'ailleurs combien la perception de soi est relative et liée au niveau des condisciples. Cette théorie postule qu'il vaut mieux, pour l'image de soi, être un bon élève dans un groupe moyen qu'être un mauvais élève dans un bon groupe. Cela dit, à l'exception de la base de données de PISA 2000, nous ne disposons pas dans PISA d'information sur les notes des élèves. Par contre, PISA propose des mesures standardisées fiables des performances des élèves. Pour compléter le modèle précédent, deux nouvelles variables ont donc été générées à partir de la performance en compréhension de l'écrit. Ce domaine a été choisi car la compréhension de l'écrit est une base incontournable dans tous les systèmes éducatifs, et qu'il fait moins l'objet de différences internationales et infranationales que les compétences en sciences, discipline majeure dans PISA 2015. À l'instar des analyses précédentes relatives à l'origine sociale, deux variables dichotomiques ont été dérivées de la performance en compréhension de l'écrit. Ces deux indicateurs de performance (individuelle et de l'établissement) ont donc été ajoutés au modèle précédent. Ce nouveau modèle comporte donc quatre variables, à savoir :

1. l'élève figure parmi les 25 % les plus défavorisés ;
2. l'élève figure parmi les 25 % les moins performants ;
3. l'élève fréquente un établissement qui figure parmi les 25 % d'établissements les plus défavorisés ;
4. l'élève fréquente un établissement qui figure parmi les 25 % d'établissements les moins performants.

Le tableau 2 présente, pour la France, les *odds ratios* associés à ces quatre variables ainsi que les *odds ratios* moyens internationaux. Dans le tableau 2, les coefficients qui diffèrent statistiquement de 1 en France sont en gras. Les coefficients des autres pays figurent à l'annexe 5 (Tableau 19). Comme précédemment, pour la France, les *odds ratios* ont été calculés pour l'ensemble des élèves de 15 ans, puis uniquement pour les lycéens de 15 ans.

**Tableau 2 : Absence d’au moins une journée complète
au cours des deux dernières semaines avant l’enquête**

	France Tous les élèves de 15 ans	France Lycéens de 15 ans	Moyenne internationale
Élève défavorisé	1,05	1,23	1,14
Élève peu performant	1,83	2,11	1,90
Établissement défavorisé	1,52	1,31	1,08
Établissement peu performant	2,11	1,90	1,37

Note : Modèle 2, PISA 2015, *odds ratios* pour la France et *odds ratios* moyens internationaux

Que ce soit en France ou en moyenne dans les 30 pays retenus, l’effet de la performance de l’élève et de la performance moyenne des élèves de l’établissement prédomine sur l’effet de l’origine sociale de l’élève et de l’environnement social de l’établissement dans l’explication de l’absentéisme.

Ainsi, une fois contrôlées la performance en lecture de l’élève ainsi que la composition sociale et scolaire de l’établissement, un élève d’origine défavorisée n’a pas plus de probabilité d’être absent qu’un autre élève (le risque relatif en France est de 1,05 pour l’ensemble des élèves, et de 1,23 pour les lycéens ; aucun de ces coefficients ne diffère significativement de 1). Par contre, sous contrôle du niveau socio-économique de l’élève et de la composition sociale et scolaire de l’établissement, être parmi les plus faibles scolairement multiplie la probabilité d’absentéisme par un coefficient de 1,83 – et de 2,11 pour les lycéens –, ces coefficients différant statistiquement de 1. Les risques d’absentéisme plus importants pour les élèves les plus faibles scolairement sont donc significatifs. **Au niveau des facteurs individuels, ces deux résultats démontrent la prédominance de la performance scolaire sur l’origine sociale dans l’explication de l’absentéisme.** Notons que le modèle en piste causale de Grissom (1988, cité par Crahay, 2007) arrivait à des conclusions similaires à propos du décrochage scolaire.

Au niveau des facteurs scolaires, on retrouve un impact important et significatif de la composition scolaire de l’établissement : que ce soit pour l’ensemble des élèves ou seulement pour les lycéens à l’heure, **le niveau de performance de l’établissement est significativement associé à une plus grande probabilité d’absentéisme, toutes choses égales par ailleurs.** En d’autres termes, c’est dans les établissements où le niveau scolaire est le plus faible que l’on s’absente le plus. La composition sociale de l’établissement est moins déterminante que sa composition scolaire. Son effet reste tout de même largement supérieur à celui observé en moyenne internationale. Cela dit, au niveau lycée, l’effet de la composition sociale de l’établissement n’est pas significatif, tandis qu’il atteint le seuil de significativité si l’on conserve tous les établissements fréquentés par les élèves de l’échantillon PISA 2015. Cela traduit le fait que la différence « collèges (élèves en retard)/lycées (élèves à l’heure) » est associée à une partie des différences sociales entre établissements.

Pour synthétiser la situation française par rapport au modèle qui combine facteurs sociaux et scolaires (modèle 2), toutes choses par ailleurs étant égales, **fréquenter un établissement peu**

performant est associé à près de deux fois plus de risques d'absentéisme ; être soi-même peu performant accroît également fortement (près de deux fois) les risques de manquer l'école. À caractéristiques individuelles égales, l'environnement scolaire de l'établissement et, dans une moindre mesure, son environnement social, exercent un effet considérable sur les risques d'absentéisme.

Si l'on reprend les informations présentées jusqu'ici, on observe un important déterminisme social en France qui conduit les élèves défavorisés à fréquenter des établissements qui correspondent à leur classe sociale. Dans ces établissements, les élèves ont tendance à davantage s'absenter. Si l'on tient sous contrôle ce déterminisme social, et que l'on raisonne « à caractéristiques sociales individuelles et scolaires comparables », on constate que le niveau de performance individuel et celui de l'établissement sont fortement associés à l'absentéisme. Même si les élèves défavorisés ont tendance à fréquenter des établissements où l'on s'absente plus, le niveau de performance prime sur le niveau socio-économique pour expliquer l'absentéisme. C'est ce que va illustrer d'une autre manière l'analyse suivante.

Le tableau 3 synthétise les résultats du modèle 2 pour la France d'une autre façon. Il présente la probabilité prédite par le modèle 2 (coefficients de régression) en fonction des caractéristiques des élèves relatives aux quatre variables reprises comme variables indépendantes. Il fournit d'abord la probabilité d'absentéisme pour un élève favorisé fréquentant un établissement favorisé. Il permet ensuite de voir comment contribue chacun des facteurs aggravants identifiés plus haut (le fait d'être défavorisé ou peu performant, au niveau élève ou au niveau établissement) à l'augmentation de la probabilité d'absentéisme.

**Tableau 3 : Absence d'au moins une journée complète
au cours des deux dernières semaines avant l'enquête (France)**

				Établissement	
				Peu performant	Performant
Établissement	défavorisé	Élève défavorisé	Élève peu performant	0,29	0,16
			Élève performant	0,18	0,10
		Élève favorisé	Élève peu performant	0,28	0,16
			Élève performant	0,18	0,09
	favorisé	Élève défavorisé	Élève peu performant	0,21	0,12
			Élève performant	0,13	0,07
		Élève favorisé	Élève peu performant	0,21	0,11
			Élève performant	0,13	0,06

Note : probabilités en fonction de la présence ou de l'absence « des facteurs aggravants » en France (PISA 2015)

La probabilité d'absentéisme pour un élève qui ne présente aucun des quatre « facteurs aggravants » précédemment identifiés s'élève à 0,06. Par contre, elle s'élève à 0,29 si l'élève les cumule tous les quatre¹¹. Qu'advient-il de ces probabilités si l'élève n'est porteur que d'un et un seul facteur aggravant¹² ? Figurer parmi les élèves les plus défavorisés ne modifie que très peu la probabilité d'absentéisme : en effet, la probabilité s'élève dans ce cas à 0,07. Si l'élève fréquente un établissement défavorisé, cette probabilité passe de 0,06 à 0,09. S'il est peu performant, elle passe à 0,11 et enfin, si l'élève a comme seul facteur aggravant la fréquentation d'un établissement peu performant, la probabilité s'élève à 0,13. Des quatre facteurs de risque retenus, **le fait de fréquenter un établissement peu performant constitue donc le facteur le plus déterminant pour expliquer l'absentéisme. Un élève s'absente donc non pas parce qu'il est issu d'un environnement social défavorisé, mais bien parce qu'il est peu performant, et ce comportement annonciateur d'un décrochage scolaire sera d'autant plus fréquent qu'il est scolarisé dans un établissement peu performant.**

Ces résultats indiquent que les élèves peu performants, quelle que soit leur origine sociale, s'absentent plus souvent que les élèves plus performants. Par ailleurs, comme le montrent les

¹¹ Ces deux probabilités sont indiquées en gras dans le tableau 2.

¹² Ces quatre probabilités sont indiquées sur une trame ombrée dans le tableau 2.

résultats de la seconde modélisation, l'environnement scolaire joue un rôle prépondérant sur les risques d'absentéisme. À ce stade, on peut poser la question de savoir si un élève s'absente parce qu'il fréquente un établissement défavorisé et/ou un établissement peu performant ou s'il s'absente tout simplement parce qu'il fréquente un établissement au sein duquel ses condisciples s'absentent régulièrement. Ceci renvoie au double mécanisme par lequel peut jouer l'effet de composition : **l'effet de l'environnement scolaire et social est-il davantage lié aux ressources de l'établissement ou à l'effet d'entraînement des pairs ?**

On connaît en effet l'importance du groupe de pairs dans le développement de l'adolescent. Pasquier (2005) notamment a montré combien les adolescents accordent un rôle crucial à l'affiliation dans un groupe, et en particulier dans les milieux défavorisés. La pression exercée par les pairs, et l'importance de la conformité par rapport aux normes du groupe, peut conduire les jeunes à adopter des comportements en contradiction avec les attentes scolaires. « Dans ces milieux populaires, ces attitudes entraînent des tensions entre la logique scolaire et celle des groupes de collégiens (Millet & Thin, 2007). Ceux-ci doivent en quelque sorte choisir entre les exigences scolaires et les relations au groupe. [...] Cependant cette solidarité peut s'avérer problématique si elle pousse l'adolescent à se démobiliser petit à petit de l'école et à dégrader les relations entretenues avec les agents de l'institution scolaire (Mauger, 2006 ; Millet & Thin, 2007) » (Hernandez, Oubrayrie-Roussel & Prêteur, 2012, p. 218).

Pour examiner le rôle des effets de pairs dans l'absentéisme, le pourcentage moyen d'absences (exprimé en dizaines de pourcent dans le calcul des *odds ratios*¹³) a été introduit comme cinquième variable indépendante par rapport à la modélisation précédente (Annexe 5). Le tableau 4 présente, pour la France, et en moyenne dans les 30 pays de l'OCDE retenus dans le cadre de ce travail, les *odds ratios* de cette troisième modélisation. Les résultats détaillés par pays sont repris en annexe 5 (Tableau 20).

¹³ La valeur d'un coefficient de régression, et dès lors d'un *odds ratio*, dépend directement de l'échelle utilisée pour la variable indépendante. Ainsi, si l'on étudie le lien entre le poids et la taille de l'individu, exprimer cette dernière en centimètre ou en mètre multipliera ou divisera par 100 le coefficient de régression. Il en est de même pour un pourcentage ou une proportion. Exprimer l'échelle de 0 à 100 ou de 0 à 1 impactera la valeur de l'*odds ratio*. Dans le cadre des analyses présentées dans ce rapport, la variable a été recodé en dizaine de pourcent. Ainsi, 15 % s'est vu attribué la valeur 1,5. Les valeurs possibles varient donc de 0 (pour 0 %) à 10 (pour 100 %). Ce recodage a permis d'obtenir un *odds ratio* comparable aux *odds ratios* des autres variables indépendantes introduites dans la modélisation.

Tableau 4 : Absence d'au moins une journée complète au cours des deux dernières semaines avant l'enquête

	France Tous les élèves de 15 ans	France Lycéens de 15 ans	Moyenne internationale
Élève défavorisé	1,02	1,19	1,13
Élève peu performant	1,73	1,92	1,88
Établissement défavorisé	1,32	1,13	1,03
Établissement peu performant	1,44	1,21	1,18
Pourcentage moyen d'absentéisme dans l'établissement	1,36	1,48	1,24

Note : *odds ratios* pour la France et *odds ratios* moyens internationaux, modèle 3 (PISA 2015)

Dans ce troisième modèle, toutes choses égales par ailleurs, quatre variables indépendantes ont un effet significatif sur l'absentéisme de l'élève : la performance de l'élève, le niveau socio-économique de l'établissement, la performance de l'établissement et le taux d'absentéisme moyen au sein de l'établissement. Cette modélisation met en avant deux constats importants. D'abord, **au niveau individuel, la performance prime sur l'origine sociale**, ce qu'avait déjà mis en avant la deuxième modélisation. Ensuite, ce modèle indique que l'absentéisme d'un élève reste déterminé par l'environnement social et scolaire de l'établissement qu'il fréquente mais également par une forme de mimétisme : **les élèves s'absentent aussi quand leurs camarades s'absentent**. Par contre, au niveau des lycées, l'absentéisme de l'élève est uniquement expliqué par la performance individuelle de l'élève et l'absentéisme moyen de l'établissement qu'il fréquente.

Dans une étude menée en France sur des collégiens d'éducation prioritaire, Hernandez, Oubrayrie-Roussel et Prêteur (2012) ont montré que la pression des pairs pouvait influencer l'engagement cognitif et les comportements a-scolaires en classe. L'importance des effets de pairs converge par ailleurs avec la tendance observée par Rumberger et Lim (2008) dans leur méta-analyse menée à partir de 25 ans de recherches aux États-Unis. **Le fait d'observer le rôle de l'effet des pairs dans l'absentéisme pour la France et dans 24 pays industrialisés constitue sans doute un apport dans le domaine de la recherche sur le décrochage**. Par ailleurs, ce résultat renforce encore l'intérêt de l'étude de l'absentéisme pour appréhender les mécanismes de décrochage.

En synthèse, les analyses menées jusqu'ici montrent un mécanisme rampant de sélection sociale à l'œuvre dans les établissements scolaires français qui crée, dans les contextes les plus défavorisés,

des conditions propices à plus d'absentéisme. Au sein des établissements ainsi clivés, ce n'est pas tant le statut social que le niveau scolaire de l'élève qui explique l'absentéisme de journées entières. Par ailleurs, on observe des effets de pairs négatifs importants : quel que soit le niveau social ou scolaire d'un établissement, les élèves scolairement faibles s'absentent davantage dans des établissements où les autres élèves s'absentent aussi.

B. Modélisations multivariées finales

Dans la modélisation multivariée finale¹⁴ qui suit, l'impact des facteurs socio-économiques et scolaires examinés dans les modélisations précédentes est cette fois envisagé sous contrôle d'autres variables identifiées dans la littérature sur le décrochage et présentes dans la base de données PISA 2015. Le but est de déterminer, toutes choses égales par ailleurs, les variables qui ont un impact important et significatif dans l'explication de l'absentéisme de journées entières.

Le tableau 5 présente, pour la France, les effets de 17 variables indépendantes sur le risque de s'être absenté au moins une journée complète au cours des deux dernières semaines avant l'enquête. Les variables indépendantes sont celles reprises dans les modèles précédents, ainsi que 12 variables individuelles traduisant le parcours scolaire, la motivation, les relations à l'école, aux enseignants et aux autres élèves. Au niveau des variables agrégées au niveau « établissement », le climat et la taille de l'établissement ont été ajoutés aux trois variables déjà exploitées dans le modèle précédent. Ces effets doivent toujours s'interpréter selon la modélisation adoptée et les variables qui y sont reprises. Prenons l'exemple de la variable « immigration », qui est hautement significative dans le tableau suivant. **Toutes choses par ailleurs étant égales, c'est-à-dire sous contrôle des 16 autres variables reprises dans la modélisation, un élève immigré présente un risque d'absentéisme 1,72 fois plus de élevé qu'un élève natif.** Ainsi, deux élèves, de même origine sociale, au parcours et à performance scolaires identiques, déclarant la même motivation à apprendre les sciences, qui fréquentent un établissement scolaire identique pour les cinq variables « établissement » retenues, mais qui ne diffèrent que par leur statut vis-à-vis de l'immigration ne présentent pas les mêmes risques d'absentéisme.

Le tableau 5 ci-dessous présente l'analyse effectuée sur l'ensemble des élèves, le tableau 21 en annexe 6 reprend la même analyse, uniquement au niveau des lycées. Les résultats sont remarquablement convergents, puisque les variables significatives qui présentent les coefficients de régression les plus importants sont les mêmes dans les deux analyses. Le commentaire qui suit se centre dès lors principalement sur l'analyse réalisée sur l'ensemble des élèves de 15 ans.

Parmi les douze variables de niveau *Élèves* reprises dans cette modélisation, cinq présentent un coefficient de régression qui diffère statistiquement de 0. Les variables qui sont associées de manière significative au risque d'absentéisme sont surlignées en gras.

¹⁴ Comme mentionné dans la partie méthodologique, les modélisations finales intègrent les variables continues originales, et non plus les variables dichotomisées. Les données ont été modélisées selon une régression logistique, comme dans les modèles précédents, puisque la variable dépendante est toujours une mesure dichotomique de l'absentéisme.

**Tableau 5 : Absence d'au moins une journée complète
au cours des deux dernières semaines avant l'enquête (France)**

Effet	Coefficients de régression	Odds ratios	Erreurs types
Variables élèves			
ESCS de l'élève	0,07	1,07	0,07
Performance de l'élève	-0,14	0,87	0,09
Redoublement	-0,06	0,94	0,20
Enseignement général	-0,10	0,90	0,16
Immigré	0,54	1,72	0,16
Plaisir d'apprendre en sciences	-0,17	0,84	0,08
Intérêt au sens large pour les sciences	-0,03	0,97	0,07
Motivation instrumentale en sciences	-0,04	0,96	0,06
Sentiment d'appartenance à l'établissement	-0,22	0,80	0,06
Sentiment d'être victime d'injustice de la part des enseignants	0,39	1,47	0,06
Harcèlement	0,03	1,03	0,06
Anxiété par rapport aux évaluations	-0,27	0,77	0,05
Variables établissements			
ESCS moyen de l'établissement	-0,08	0,92	0,09
Performance de l'établissement	-0,13	0,88	0,14
Climat scolaire de l'établissement	0,08	1,08	0,04
Taille de l'établissement	0,08	1,08	0,05
Absentéisme moyen de l'établissement	0,37	1,45	0,06

Note : coefficients de régression logistique et *odds ratios* pour la France, tous les élèves de 15 ans, modèle 4 (PISA 2015)

Il convient d'abord de souligner **l'absence d'effet des trois indicateurs de parcours scolaires** (performance, redoublement et filière d'enseignement) sur la probabilité de l'élève de s'absenter toute une journée. Toutes choses égales par ailleurs, un élève au parcours plus chaotique ne s'absente pas plus souvent que ses condisciples plus performants. L'origine sociale d'un élève n'affecte pas non plus l'absentéisme. Ce résultat vaut tant pour l'ensemble des élèves de 15 ans que pour les lycéens de 15 ans. Si les caractéristiques sociales et scolaires ne semblent pas influencer l'absentéisme, quelles sont en définitive les variables qui y sont statistiquement associées ? Au niveau des caractéristiques individuelles, **le fait d'être immigré est lié à une plus grande probabilité d'absentéisme.**

Trois autres variables associées à l'absentéisme présentent un intérêt particulier : le sentiment d'appartenance à l'établissement, le sentiment d'être victime d'injustices de la part des professeurs ainsi que l'anxiété à l'égard des tests. **Plus l'élève présente un sentiment d'appartenance à l'établissement élevé, moins il s'absente ; plus l'élève a le sentiment d'être victime d'injustices de la part des enseignants, plus il s'absente ; et plus l'élève déclare un sentiment d'anxiété à l'égard de l'évaluation, moins il s'absente.**

Parmi les variables de motivation, il ressort que le plaisir d'apprendre en sciences est négativement associé à l'absentéisme de l'élève. Moins un élève témoigne du plaisir pour l'apprentissage des disciplines scientifiques, plus ses risques de s'absenter augmentent.

À propos des variables agrégées au niveau « Établissement », une seule variable est liée à un risque accru d'absentéisme : le niveau moyen d'absentéisme dans l'établissement. Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, le niveau socio-économique et le niveau moyen de performances scolaires de l'établissement ne sont pas liés à plus d'absentéisme individuel. La taille de l'établissement et la qualité du climat scolaire dans les cours de sciences ne sont pas davantage liées à la probabilité d'absentéisme.

La synthèse internationale présentée dans le tableau suivant a pour vocation d'examiner la singularité de la situation française comparativement aux autres pays industrialisés. La France se distingue-t-elle des autres pays quant à l'effet des caractéristiques individuelles ou des établissements scolaires sur l'absentéisme des élèves ? Le tableau 6 reprend, par variable indépendante, le nombre de coefficients de régression logistique (i) négatifs qui diffèrent statistiquement de 0, (ii) qui ne diffèrent pas statistiquement de 0 et (iii) positifs qui diffèrent statistiquement de 0.

Les noms de variables sont en gras si les variables sont significatives en France (variables significatives dans le tableau 5) ; les nombres dans les cellules sont en gras pour indiquer dans quel groupe de pays se situe la France ; en grisé, les variables pour lesquelles la situation de la France est atypique au niveau international.

Tableau 6 : Absence d'au moins une journée complète au cours des deux dernières semaines avant l'enquête (comparaisons internationales)

Effet	Négatif	Nul	Positif
Variables élèves			
ESCS de l'élève	7	16	3
Performance de l'élève	21	5	
Redoublement		14	11
Enseignement général	3	17	
Immigré	1	18	7
Plaisir d'apprendre en sciences	8	18	
Intérêt au sens large pour les sciences	5	21	
Motivation instrumentale en sciences	8	18	
Sentiment d'appartenance à l'établissement	7	19	
Sentiment d'être victime d'injustice de la part des enseignants			26
Harcèlement		17	9
Anxiété par rapport aux évaluations	6	18	2
Variables établissements			
ESCS moyen de l'établissement	2	20	4
Performance de l'établissement		22	4
Climat scolaire de l'établissement	4	22	
Taille de l'établissement		23	3
Absentéisme moyen de l'établissement		11	15

Note : synthèse des coefficients de la régression logistique au niveau international, modèle 4 (PISA 2015)

Mode de lecture : toutes choses par ailleurs égales, la performance de l'élève n'est pas significativement liée au fait de s'absenter en France (« performance de l'élève » n'est pas en gras), alors que le fait d'être issu de l'immigration est significativement lié au fait de s'absenter davantage (« immigré » est en gras) ; au niveau de la performance, la France fait partie d'un groupe de 5 pays où l'on n'observe pas de lien entre le niveau de performance et la tendance à s'absenter (« 5 » est en gras, puisque la France fait partie du groupe de 5 pays où le coefficient de régression est nul) ; la cellule est colorée (fond parme), car la situation de la France se démarque de celle de la majorité des autres pays industrialisés.

Comparativement aux autres pays, une fois prises en compte les variables motivationnelles, le statut par rapport à l'immigration, le sentiment d'appartenance à l'établissement, la perception d'être injustement traité par les enseignants et l'absentéisme des autres élèves, **la France se distingue essentiellement par l'absence d'un effet significatif de la performance en compréhension de l'écrit sur l'absentéisme. Alors que, dans 21 des 26 pays repris dans cette analyse, toutes choses égales par ailleurs, moins un élève est performant, plus le risque d'absentéisme augmente, en France, la performance d'un élève n'est pas associée de manière significative à son absentéisme.**

La France se distingue aussi par l'effet du statut d'immigration. Alors que cette variable n'a pas d'effet significatif dans environ deux tiers des pays, en France, les élèves dont les parents ne sont pas nés sur le territoire français, toutes choses par ailleurs étant égales, s'absentent davantage que les natifs. Au niveau de l'importance des effets, **la France se caractérise par des effets particulièrement élevés pour le sentiment d'appartenance à l'établissement, le sentiment d'être victime d'injustices de la part des enseignants, le statut d'immigration et le plaisir d'apprendre en sciences.** Ces résultats soulignent l'importance des perceptions des élèves relatives au sentiment d'appartenance à l'établissement et au sentiment d'être victime d'injustices sur l'absentéisme de l'élève.

Dans leur revue de la littérature, Lessard, Poirier et Fortin (2010) montrent l'importance de la qualité de la relation « élèves-enseignants » dans l'explication ou la prévention du décrochage scolaire. Ils rapportent notamment une étude de Crosnoe, Kirkpatrick, Johnson et Elder (2004). Ces auteurs ont opéré un suivi longitudinal d'adolescents dans l'enseignement secondaire et montrent que, lorsqu'elle est perçue positivement par les élèves, la relation aux enseignants est un facteur qui améliore les résultats scolaires et prévient les problèmes de discipline, deux facteurs importants du décrochage. À l'inverse, d'après la recension de Lessard et *al.* (2010), les élèves à risque témoignent d'attitudes plus négatives envers leurs enseignants, disent être moins encouragés, ressentent moins de soutien et considèrent que les règles sont moins claires que les autres élèves. **La présente étude montre que, dans tous les pays de l'OCDE inclus ici, le sentiment d'être traité de manière injuste par les enseignants est significativement et fortement lié à la probabilité d'absentéisme.**

En ce qui concerne les variables *Établissements*, une fois pris en compte le niveau moyen d'absentéisme des condisciples, les quatre autres variables n'exercent pas en France, ni dans la très grande majorité des pays, une influence significative sur l'absentéisme de l'élève. Ainsi, concernant l'influence du niveau socio-économique de l'établissement, il est nul en France, comme dans la grande majorité (20 sur 26) des pays pris en considération. La France ne se singularise pas non plus pour les variables « climat scolaire » et « taille de l'établissement ». Dans l'écrasante majorité des pays, dont la France, ces variables n'ont pas d'impact significatif sur l'absentéisme individuel, une fois prises en compte les variables individuelles et scolaires introduites dans le modèle. Au niveau de l'influence de l'absentéisme des condisciples, on note une situation plus contrastée au niveau international : dans onze pays, cette variable n'est pas significativement liée à l'absentéisme individuel. Dans les quinze autres pays, cette variable est comme en France associée à l'absentéisme de journées entières. **En France, l'effet de pairs est par ailleurs particulièrement fort par rapport aux autres pays.**

Selon cette modélisation, la France, ainsi que quatre autres pays, se singularise par l'absence d'un effet de la performance sur l'absentéisme. D'aucuns pourraient, sur la base de ces résultats, considérer que les difficultés scolaires, en France, ne constituent pas un facteur de risque pour le décrochage scolaire et ainsi inviter les acteurs sociaux et pédagogiques à concentrer leur vigilance non plus sur les élèves peu performants, mais plutôt sur les élèves qui semblent développer un sentiment d'injustice. Cette interprétation constituerait à nos yeux une dérive. En effet, performance scolaire et sentiment d'injustice sont très intimement liés.

Ainsi, il est probable que, dans un premier temps, les critiques et *feedback* négatifs que les élèves peu performants peuvent ou doivent essayer contribuent dans un second temps à développer un sentiment d'injustice. Il se peut aussi que le sentiment d'être traité différemment contribue au

désengagement scolaire des élèves les plus faibles. Ces deux phénomènes s'entretiennent mutuellement, jusqu'au moment où l'élève peut être amené, par un mécanisme d'attribution externe, à utiliser cette perception d'injustice pour expliquer ses faibles performances et pour justifier ses comportements déviants, et plus précisément pour le cas qui nous occupe, ses absences, à moins que les comportements déviants aient été plus directement induits par des relations difficiles avec les enseignants.

Pour donner du sens à cette mise en garde et montrer en creux le lien entre sentiment d'injustice et performance, ainsi que l'importance de la performance scolaire dans la prédiction de l'absentéisme, la modélisation finale a été reconduite en France, ainsi que dans les quatre autres pays où la performance de l'élève n'était pas significative, sans intégrer le sentiment d'injustice. Dans quatre des cinq pays, à savoir en France, en Irlande, en Finlande et en Allemagne, la performance scolaire est statistiquement à nouveau associée à l'absentéisme une fois retirée la variable « sentiment d'être traité avec injustice par les enseignants ». Par contre en Turquie, l'effet reste non significatif.

Cela dit, seule une étude longitudinale pourrait étayer empiriquement le processus qui décrit l'enchevêtrement entre performance et sentiment d'injustice. Les données PISA ne permettent pas de valider empiriquement l'hypothèse, mais il nous paraissait important de présenter les résultats de la modélisation finale sans le sentiment d'être victime d'injustices pour éviter une dérive interprétative qui serait en définitive contreproductive pour la compréhension du décrochage scolaire et la mise en place d'actions pédagogiques pour tenter de l'endiguer.

IV. MODÉLISATION DU FAIT DE MANQUER LES COURS

Cristofoli (2015) parle d'absentéisme « perlé » pour décrire un absentéisme occasionnel et discontinu, c'est-à-dire le fait de manquer un cours par-ci par-là. Pour certains élèves, le fait de manquer les cours peut préfigurer un absentéisme plus sévère. Pour d'autres, il s'agit plutôt d'une forme de « consumérisme scolaire : les élèves utilisent l'enseignement à la carte et les options sont particulièrement concernées par l'absentéisme, les élèves leur accordant souvent moins d'importance » (Cristofoli, 2015, p. 104).

En France, comme dans la plupart des pays, l'absentéisme à un ou plusieurs cours constitue un comportement plus fréquent que l'absentéisme d'une journée complète. En effet, en France, à titre d'exemple, quelque 11 % d'élèves de 15 ans (PISA 2015) se sont absentés toute une journée durant les deux dernières semaines de cours alors qu'ils sont environ 25 % à déclarer avoir « séché » quelques cours durant la quinzaine précédant l'enquête. **En France, la corrélation entre les deux types d'absentéisme s'élève à 0,45. Un élève qui s'absente toute une journée a donc plus de chances de s'absenter aussi à quelques cours seulement ou inversement.**

Le tableau 7 présente les coefficients de régression logistique pour la France. L'absentéisme à un ou plusieurs cours constitue la variable dépendante. Les mêmes variables indépendantes utilisées pour la modélisation multivariée du modèle 4 de l'absentéisme de journées entières ont été reprises ici.

Tableau 7 : Manquer certains cours des deux dernières semaines avant l'enquête (France)

Effet	Coefficients de régression	Odds ratios	Erreurs types
Variables élèves			
ESCS de l'élève	0,12	1,13	0,05
Performance de l'élève	-0,16	0,85	0,06
Redoublement	-0,20	0,82	0,16
Enseignement général	-0,13	0,88	0,15
Immigré	0,34	1,41	0,12
Plaisir d'apprendre en sciences	-0,20	0,82	0,06
Intérêt au sens large pour les sciences	-0,03	0,97	0,04
Motivation instrumentale en science	-0,06	0,94	0,04
Sentiment d'appartenance à l'établissement	-0,14	0,87	0,04
Sentiment d'être victime d'injustice de la part des enseignants	0,45	1,57	0,04
Anxiété par rapport aux évaluations	-0,25	0,78	0,04
Harcèlement	0,00	1,00	0,04
Variables établissements			
ESCS moyen de l'établissement	-0,03	0,97	0,06
Performance de l'établissement	0,08	1,09	0,08
Climat scolaire de l'établissement	-0,04	0,96	0,04
Taille de l'établissement	0,11	1,12	0,03
Absentéisme moyen de l'établissement à un cours	0,44	1,56	0,05

Note : coefficients de régression logistique et *odds ratios* pour la France, tous les élèves de 15 ans, modèle 4 (PISA 2015).

Soulignons d'abord la similitude entre les variables qui sont significativement liées au « séchage » des cours et celles qui expliquaient l'absentéisme de journées entières. Toutes les variables significatives dans l'analyse précédente le sont aussi ici, ce qui conforte l'idée que les différentes formes d'absentéisme peuvent être vues comme relevant du même phénomène.

Ainsi, comme précédemment, **le fait d'être issu de l'immigration est lié à une plus grande propension à « sécher » les cours**. Le sentiment d'appartenir à son établissement est négativement associé à l'absentéisme alors que le sentiment d'être victime de discrimination l'est positivement. Ainsi, **plus un élève a un sentiment élevé d'appartenir à l'établissement, moins il s'absente. À l'inverse, plus il développe le sentiment d'être injustement traité comparativement aux autres**

élèves de sa classe, plus il sèche les cours. Enfin, les élèves les plus anxieux par rapport aux évaluations sont ceux qui « sèchent » le moins les cours.

Au niveau des variables motivationnelles, on note que plus un élève éprouve du plaisir à apprendre en sciences, moins il s'absente des cours.

Au niveau des variables *Établissements*, la performance moyenne de l'établissement et son environnement social ne sont pas statistiquement associés à l'indicateur de « séchage » des cours. Par contre, **le niveau moyen d'absentéisme des pairs est significativement associé au fait de « sécher » les cours.**

Les variables précitées sont significatives tant sur l'ensemble de la population des 15 ans que pour les élèves de 15 ans fréquentant les lycées (les données concernant les lycéens sont présentées en annexe 6 (Tableau 22)).

On note aussi que le « séchage » des cours est plus fréquent dans les établissements de plus grande taille, même si l'effet est relativement modeste comparativement aux variables précédentes. La taille de l'établissement est la seule variable qui n'expliquait pas l'absentéisme de journées entières et qui est associée, tant pour tous les élèves que pour les lycéens seulement, au « séchage » des cours.

Deux variables ont un statut un peu particulier : le niveau socio-économique de l'élève et son niveau de performance en lecture. Ces variables sont significativement liées au « séchage » des cours si l'on considère l'ensemble des élèves, mais ne le sont plus lorsqu'on ne retient que les lycéens. Il faut dire que dans les deux analyses, les effets sont relativement modestes et d'ampleur comparables. Le fait que ces variables soient significatives lorsque l'on retient l'ensemble des établissements et ne le soient plus lorsqu'on s'intéresse uniquement aux lycées résulte principalement d'une différence des erreurs standards. En effet, cette erreur standard est plus élevée pour la sous-population des lycéens, plus réduite que l'échantillon total. Toutes choses égales par ailleurs, un élève issu d'un milieu privilégié a donc un peu plus de chances de s'absenter à quelques cours comparativement à ses condisciples moins favorisés socialement. Il s'agit peut-être là d'un élément qui conforte l'hypothèse d'une forme de consumérisme scolaire qu'évoque Cristofoli (2015). Par ailleurs, les élèves faibles ont tendance à davantage « sécher » les cours.

La France se distingue-t-elle des autres pays quant à l'effet des caractéristiques individuelles ou des établissements scolaires sur l'absentéisme des élèves à quelques cours ? Le tableau 8 reprend, par variable indépendante, le nombre de coefficients de régression logistique (i) négatifs qui diffèrent statistiquement de 0, (ii) qui ne diffèrent pas statistiquement de 0 et (iii) positifs qui diffèrent statistiquement de 0.

Tableau 8 : Manquer certains cours lors des deux dernières semaines (comparaisons internationales)

Effet	Négatif	Nul	Positif
Variables élèves			
ESCS de l'élève	2	17	7
Performance de l'élève	21	4	1
Redoublement		20	5
Enseignement général	3	14	3
Immigré	1	19	6
Plaisir d'apprendre en sciences	14	12	
Intérêt au sens large pour les sciences	12	14	
Motivation instrumentale en sciences	6	20	
Sentiment d'appartenance à l'établissement	8	18	
Sentiment d'être victime d'injustice de la part des enseignants			26
Anxiété par rapport aux évaluations	14	10	2
Harcèlement	1	15	10
Variables établissements			
ESCS moyen de l'établissement		23	3
Performance de l'établissement	2	20	6
Climat scolaire de l'établissement	3	23	
Taille de l'établissement		18	8
Absentéisme moyen de l'établissement à un cours			26

Note 1 : synthèse des coefficients de la régression logistique au niveau international, modèle 4 (PISA 2015)

Note 2 : les noms de variables sont en gras si les variables sont significatives en France (cf. tableau 7) ; les nombres dans les cellules sont en gras pour indiquer où se situe la France ; avec fond coloré, les variables pour lesquelles la situation de la France est atypique au niveau international.

Mode de lecture : toutes choses par ailleurs égales, le niveau socio-économique de l'élève est lié au fait de « sécher » les cours en France (« SES de l'élève » est en gras) ; la France fait partie d'un groupe de pays où on observe un lien positif entre le niveau socio-économique et la tendance à « sécher » les cours : toutes choses par ailleurs égales, les élèves les plus favorisés s'absentent davantage (« 7 » est en gras, puisque la France fait partie du groupe de 7 pays où le coefficient de régression est positif) ; la cellule est grisée, car la situation de la France se démarque de celle de la majorité des autres pays industrialisés.

De ce tableau, plusieurs constats peuvent être établis au niveau international. En France, comme dans une très grande majorité de pays, l'absentéisme à quelques cours n'est pas associé au niveau socio-économique ou académique de l'établissement.

Au niveau des caractéristiques individuelles des *Élèves*, et comme dans la modélisation relative à l'absentéisme d'une journée complète, **le sentiment d'être victime d'injustices de la part des enseignants est statistiquement associé au « séchage » des cours dans tous les pays**. Par contre, **l'effet du sentiment d'appartenance à l'établissement est généralement un facteur moins déterminant dans une majorité des pays**. Or en France, le sentiment d'appartenance à l'établissement est lié à une moindre probabilité de « séchage » des cours.

L'origine sociale ne semble pas non plus un facteur déterminant pour expliquer le « séchage » des cours, puisque dans la plupart des pays, le coefficient de régression logistique est non significatif. Notons toutefois que **dans sept pays, dont la France, plus un élève est issu d'un milieu favorisé, plus il a tendance à « sécher » les cours**. L'éventuel consumérisme scolaire pointé plus haut est un phénomène qui ne touche donc pas la majorité des pays. Ceci dit, ce phénomène est d'ampleur modeste en France.

Enfin, **les pays où les élèves issus de l'immigration ont tendance à davantage « sécher » les cours sont relativement peu nombreux, et la France en fait partie.**

Au niveau des variables *Établissements*, on relève que **partout, le niveau moyen de « séchage » des condisciples est lié à un risque accru de séchage individuel**. Par contre, la taille de l'établissement ne joue pas systématiquement : **la France fait partie des huit pays où les plus petites structures arrivent mieux à endiguer le phénomène**. Dans les 18 autres pays industrialisés analysés, la taille de l'établissement n'a pas d'incidence.

V. MODÉLISATION DES ARRIVÉES TARDIVES

Avec plus de 50 % d'élèves qui reconnaissent être arrivés à l'école après le début des cours durant les deux dernières semaines scolaires avant l'enquête, l'arrivée tardive est sans conteste le défaut de fréquentation le plus commun.

Le tableau 9 présente les résultats de la régression logistique multivariée modélisant les mêmes variables indépendantes que pour les autres formes d'absentéisme.

Tableau 9 : Arrivées tardives (France)

Effet	Coefficients de régression	Odds ratios	Erreurs types
Variables élèves			
ESCS de l'élève	0,06	1,06	0,03
Performance de l'élève	-0,33	0,72	0,05
Redoublement	0,09	1,09	0,12
Enseignement général	-0,09	0,92	0,12
Immigré	0,34	1,41	0,10
Plaisir d'apprendre en sciences	-0,07	0,94	0,05
Intérêt au sens large pour les sciences	-0,03	0,98	0,04
Motivation instrumentale en sciences	-0,01	0,99	0,04
Sentiment d'appartenance à l'établissement	-0,05	0,95	0,03
Sentiment d'être victime d'injustice de la part des enseignants	0,33	1,39	0,03
Anxiété par rapport aux évaluations	-0,08	0,92	0,03
Harcèlement	-0,02	0,98	0,04
Variables établissements			
ESCS moyen de l'établissement	0,04	1,04	0,05
Performance de l'établissement	0,06	1,07	0,08
Climat scolaire de l'établissement	-0,08	0,93	0,03
Taille de l'établissement	0,03	1,03	0,03
Taux moyen d'arrivées tardives	0,25	1,28	0,05

Note : coefficients de régression logistique et *odds ratios* pour la France, tous les élèves de 15 ans, modèle 4 (PISA 2015)

Au niveau de l'ensemble des élèves, quatre variables *Élèves* présentent un effet significatif : **la performance de l'élève, le statut par rapport à l'immigration, le sentiment d'être victime d'injustices de la part des enseignants et l'anxiété par rapport aux évaluations**. Plus un élève a un niveau de performance élevé, plus la probabilité d'arriver en retard en cours diminue. De même, plus il est anxieux, moins il a tendance à arriver en retard. Par ailleurs, le statut d'immigré et le sentiment d'être victime d'injustices exercent une influence semblable à celle qu'ils exercent sur la probabilité de s'absenter une journée entière ou à quelques cours seulement.

Concernant les variables de niveau « Établissement », on note que, comme dans les modélisations précédentes menées sur les autres formes d'absentéisme, **l'ampleur des phénomènes d'arrivées tardives prend le pas sur le niveau de performance ou le niveau socio-économique moyen pour prédire les risques d'arrivées tardives**. Enfin, **un mauvais climat scolaire est également lié à plus de risque d'arrivées tardives**.

L'analyse menée au niveau des lycées (Annexe 6, Tableau 23) est convergente, à l'exception des variables « Plaisir d'apprendre en sciences » et « Sentiment d'appartenance à l'établissement » qui sont ici significatives. Pour les lycéens, le fait de se sentir inclus dans la communauté de l'établissement, et le fait d'être – encore – motivés par les cours fait décroître la probabilité d'arrivées tardives.

Le tableau 10 reprend, par variable indépendante, le nombre de coefficients de régression logistique (i) négatifs qui diffèrent statistiquement de 0, (ii) qui ne diffèrent pas statistiquement de 0 et (iii) positifs qui diffèrent statistiquement de 0.

Tableau 10 : Arrivées tardives (comparaisons internationales)

Effet	Négatif	Nul	Positif
Variables élèves			
ESCS de l'élève		18	8
Performance de l'élève	21	5	
Redoublement		16	9
Enseignement général	8	11	1
Immigré		13	13
Plaisir d'apprendre en sciences	10	16	
Intérêt au sens large pour les sciences		24	2
Motivation instrumentale en sciences	4	22	
Sentiment d'appartenance à l'établissement	4	21	1
Sentiment d'être victime d'injustice de la part des enseignants			26
Anxiété par rapport aux évaluations	14	12	
Harcèlement	2	16	8
Variables établissements			
ESCS moyen de l'établissement		17	9
Performance de l'établissement		20	6
Climat scolaire de l'établissement	8	18	
Taille de l'établissement	1	22	3
Absentéisme moyen de l'établissement à un cours		1	25

Note 1 : synthèse des coefficients de la régression logistique au niveau international, modèle 4 (PISA 2015)

Note 2 : les noms de variables sont en gras si les variables sont significatives en France (cf. tableau 9) ; les nombres dans les cellules sont en gras pour indiquer où se situe la France ; en grisé, les variables pour lesquelles la situation de la France est atypique au niveau international.

Mode de lecture : toutes choses par ailleurs égales, la performance de l'élève est liée aux arrivées tardives en France (« performance de l'élève » est en gras) ; la France fait partie d'un groupe de 21 pays où l'on observe ce lien entre faiblesse scolaire et tendance à arriver en retard à l'école (« 21 » est en gras, puisque la France fait partie de ce groupe) ; la cellule n'est pas colorée, car la situation de la France ne se démarque pas de celle des autres pays industrialisés.

Dans la majorité des pays, comme en France, **un faible niveau de performance est significativement associé à davantage d'arrivées tardives**. Dans certains systèmes, le redoublement, ou les filières technologiques ou professionnelles, accroissent la probabilité d'arrivées tardives, même une fois pris en compte le niveau de performance. En France, seul le niveau de performance affecte, toutes choses égales par ailleurs, le fait de se présenter à l'heure à l'école et ce, que l'on s'intéresse à tous les élèves ou que l'on se concentre sur les lycéens. En particulier, on note que, pour aucune des

formes d'absentéisme envisagées ici, la filière fréquentée par les lycéens n'intervient dans l'explication de l'absentéisme, sous contrôle des autres variables.

Contrairement aux phénomènes d'absentéisme de journées entières ou au « séchage » des cours, les variables motivationnelles relatives aux cours de sciences ne présentent pas de lien significatif avec le phénomène d'arrivées tardives, en France comme dans la plupart des pays. Par contre, une nouvelle fois, **le sentiment de ne pas être traité avec justice par les enseignants** se révèle, dans tous les pays étudiés, significativement lié à une forme d'absentéisme.

Enfin, comme pour les deux autres formes d'absentéisme, **le fait d'être issu de l'immigration** reste significativement lié à la probabilité d'arrivées tardives, toutes choses égales par ailleurs.

Concernant les variables *Établissements*, on peut dresser un constat similaire dans tous les pays : les faibles performances moyennes de l'établissement n'ont pas d'impact significatif lorsque l'on prend en compte le **niveau moyen d'arrivées tardives des établissements**.

La situation française est un peu plus spécifique pour ce qui concerne l'impact du climat scolaire, dans la mesure où seulement huit pays partagent ce résultat. Ainsi, dans les établissements où les élèves témoignent d'un climat scolaire plus propice à l'apprentissage, les élèves sont plus ponctuels.

VI. CONCENTRATION DES PHÉNOMÈNES D'ABSENTÉISME

Les modèles de régression multiniveau appliqués à des variables dépendantes continues permettent de scinder la variabilité en autant de composantes qu'il y a de niveaux dans un modèle. Ainsi, les régressions multiniveaux auxquelles l'OCDE recourt régulièrement dans le cadre des rapports initiaux PISA distinguent généralement le niveau *Élèves* et le niveau *Établissements*. Ces analyses de régression à deux niveaux permettent de décomposer la variance de la performance des élèves en deux parties : (i) la variance inter-établissements qui indique dans quelle mesure la performance moyenne varie d'un établissement à l'autre et (ii) la variance intra-établissements qui reflète la variabilité de la performance des élèves au sein des établissements. Grâce à ces analyses, on observe que les pays de l'Europe du nord se caractérisent par une très faible variance entre établissements et une variance au sein des établissements très élevée. PISA 2015 ne déroge pas à cette règle. En compréhension de l'écrit, en Islande, la variance entre établissements s'élève à 6 % de la variance totale et la variance au sein des établissements à 94 %. Dans ce pays, la population de chaque établissement peut, à quelques nuances près, être assimilée à un échantillon aléatoire et simple de l'ensemble de la population ; autrement dit, chaque établissement est fréquenté par des élèves faibles, moyens et forts. En Allemagne, la variance entre établissements correspond à 49 % de la variance totale, ce qui signifie que les établissements ont plutôt tendance à regrouper des élèves semblables du point de vue des performances scolaires (établissements regroupant des élèves plutôt forts, moyens ou faibles), et que les établissements sont par conséquent assez différents les uns des autres.

Si on calcule la variance des performances scolaires entre établissements, les différences entre établissements sont potentiellement maximisées, dans la mesure où on compare des élèves à l'heure inscrits dans des lycées et des élèves en retard scolaire inscrits dans des collèges (cf. introduction méthodologique). Nous avons donc calculé la variance entre établissements et entre élèves en compréhension de l'écrit pour l'ensemble des élèves de 15 ans, puis uniquement pour les lycéens de 15 ans. Pour l'ensemble des élèves, la part de la variance entre établissements sur la variance totale est de 53 %, pour les lycéens à l'heure, elle diminue de dix points, et correspond à 43 % de la variance totale (ce qui ici correspond sans doute à une mesure sous-estimée, puisque seuls les lycéens à l'heure dans leur parcours scolaire sont concernés). Dans les deux cas, la part de la variance entre établissements calculée pour la France est relativement élevée, comme d'ailleurs dans les pays qui, comme la France, organise la première séparation sous forme de filières différenciées avant 16 ans. Les données internationales sont présentées en annexe 7 (Tableau 24).

Dans un second temps, nous avons voulu savoir si les phénomènes d'absentéisme étaient particulièrement concentrés dans certains établissements. Des analyses de régression logistique multiniveau ont été menées en ne prenant aucune variable indépendante afin de mesurer la variance entre établissements sur la variance totale pour les trois formes d'absentéisme traitées dans ce rapport. Le coefficient *Rho*, qui mesure ce niveau de variance, a été estimé à partir de la formule présentée par Bressoux (2008) (Annexe 8).

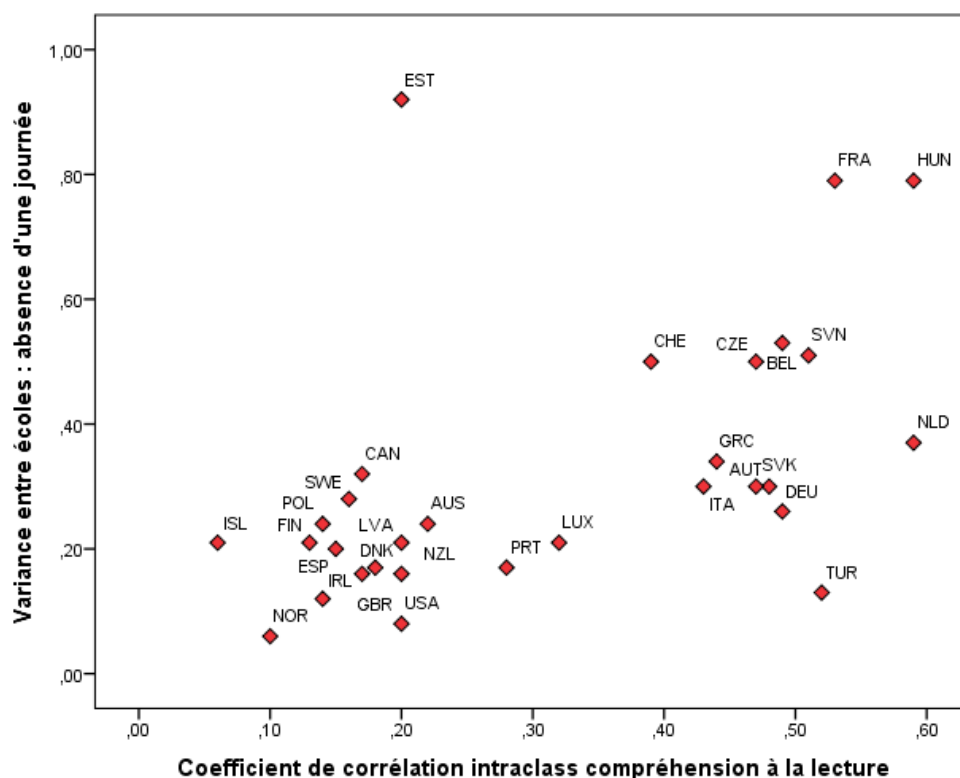
La variance entre établissements pour l'absentéisme d'une journée complète s'élève en France à 0,79, ce qui correspond à un coefficient de corrélation intraclasse *Rho* de 0,19. En d'autres termes, 19 % des différences entre élèves en termes d'absentéisme tiennent à l'établissement fréquenté. Si

l'on s'en tient aux lycées, la variance entre établissements s'élève à 0,82, ce qui est un résultat très proche de la valeur observée pour l'ensemble des élèves français. Seules la Hongrie (0,79) et l'Estonie (0,92) obtiennent des variances égales ou supérieures. Avec un taux plus ou moins comparable d'absentéisme à celui de la France, la Norvège (13,5 %) se caractérise par une variance entre établissements de seulement 0,06. **Cette analyse montre que l'absentéisme pour des journées complètes est en France un phénomène qui varie substantiellement d'un établissement à l'autre, et qu'il s'agit bien d'une caractéristique de la France comparativement aux autres pays industrialisés.**

Ce résultat nous a conduits à tester l'hypothèse d'un lien entre la variation de l'absentéisme entre établissements et la variation de la performance scolaire entre établissements, afin de voir si les pays où l'absentéisme semble tenir davantage à l'établissement fréquenté sont aussi les pays où l'on observe de fortes différences entre établissements en termes de performances scolaires.

Comme le montre la figure 1, **les pays qui ont tendance à avoir des établissements peu ségrégués en termes de performances scolaires sont aussi les pays où les établissements diffèrent le moins les uns des autres en termes d'absentéisme de journées entières.** À l'inverse, les pays où les établissements diffèrent le plus les uns des autres en termes de performances scolaires, tels que la Suisse, la République tchèque ou la Hongrie, mais aussi la France, sont également les pays où les établissements varient le plus en termes d'absentéisme de journées entières.

Figure 1 : Variance entre établissements (*Rho*) des performances en lecture et variance entre établissements pour l'absentéisme de journées complètes (PISA 2015)



Mode de lecture : En Norvège, la part de variance entre établissements sur la variance totale en lecture (coefficient de corrélation intraclass sur l'axe X) est de 10 % (10 % des différences en lecture sont explicables par l'établissement fréquenté, le reste est lié à des différences entre élèves). Ce pays présente peu de différences entre établissements en termes d'absentéisme de journées entières (variance de 0,06 sur l'axe des ordonnées). À l'inverse, la France et la Hongrie présentent des valeurs élevées à la fois sur l'axe des abscisses et l'axe des ordonnées, combinant une forte variance entre établissements en termes de performances et en termes d'absentéisme.

Répliquées sur les deux autres indicateurs d'absentéisme (Figures 6 et 7, Annexe 7), l'analyse montre que la relation entre d'une part la ségrégation scolaire (ou pourcentage de variance de la performance en compréhension de l'écrit entre établissements) et d'autre part l'impact de l'établissement dans les phénomènes de « séchage » de cours et d'arrivées tardives s'étiole en même temps que se banalisent les indicateurs d'absentéisme. En effet, plus un phénomène est rare, plus il risque de se concentrer dans certains établissements et par conséquent plus la variance à ce niveau sera élevée. Inversement, plus un phénomène devient fréquent, plus il va affecter un nombre élevé d'établissements et plus la variance à ce niveau sera faible. Or, les arrivées tardives sont nettement plus fréquentes que l'absentéisme d'une journée entière. Il ne faut donc pas s'étonner que la variance entre établissements pour les arrivées tardives soit plus faible que pour l'absentéisme d'une journée complète.

Les variances entre établissements pour l'absentéisme à quelques cours et pour les arrivées tardives s'élèvent respectivement à 0,57 et 0,29, ce qui correspond respectivement à des coefficients de corrélation intraclass de 0,15 et de 0,08. Cinq pays ont une variance entre établissements plus

élevée que la France pour l'absentéisme à quelques cours et neuf pays sont dans cette situation pour les arrivées tardives.

Autrement dit, la France se caractérise par une situation très variable d'un établissement à l'autre en termes d'absentéisme de journées entières. Les absences ponctuelles à certains cours et les arrivées tardives sont plus répandues et sont moins variables d'un établissement à l'autre, même si la France fait tout de même partie des pays où la variance entre établissements est élevée à cet égard, comparativement aux autres pays.

Pour illustrer ces différences de variance entre établissements en fonction du type d'absentéisme étudié, deux régressions logistiques simples ont été conduites avec comme seule variable explicative la catégorisation des performances de l'établissement (selon qu'il figure ou non dans les 25 % d'établissements les moins performants). Sur l'absence à une journée de cours, le rapport de chances s'élève à 3,90 : le fait de fréquenter un établissement scolaire peu performant multiplie par quasiment 4 le risque de manquer au moins une journée complète. Par contre, ce dernier ne s'élève qu'à 2,21 lorsque le « séchage » des cours est pris comme variable dépendante. L'absence à une journée de cours constitue donc un phénomène plus exceptionnel qui semble plutôt se concentrer dans les établissements peu performants. Par contre, « sécher » quelques cours constitue une pratique plus répandue, probablement plus anodine, et qui affecte une plus grande diversité d'établissements scolaires. Cette analyse montre que la forme la plus sévère d'absentéisme, le fait de manquer des journées entières d'école sans justification, qui est également la plus rare, se concentre dans certains établissements scolaires. Les formes plus banales, ou pour le moins plus fréquentes, d'absentéisme, à savoir le « séchage » des cours et les arrivées tardives, sont des phénomènes plus répandus, et qui ne sont pas l'apanage des établissements peu performants.

VII. QUI SONT LES ÉLÈVES QUI S'ESTIMENT INJUSTEMENT TRAITÉS PAR LEURS ENSEIGNANTS ?

Les analyses précédentes ont montré l'intérêt de se pencher sur le sentiment de justice des élèves, puisque cette variable est systématiquement associée à de plus hauts niveaux d'absentéisme, que ce soit l'absentéisme de journées entières, le « séchage » des cours ou encore les arrivées tardives. Quelles sont les caractéristiques des élèves qui ressentent ce sentiment d'injustice de la part des enseignants ? Pour le déterminer, des analyses de régression linéaire¹⁵ ont été menées avec, bien entendu, le sentiment d'avoir été victime d'injustice comme variable dépendante.

Tableau 11 : Caractéristiques associées au sentiment d'être traité avec injustice de la part des enseignants en France

Effets	Coefficient de régression	Erreur-type
ESCS	0,05	0,02
Redoublement	0,01	0,04
Enseignement général	0,23	0,05
Immigré	0,04	0,05
Genre (fille)	-0,21	0,02
Climat scolaire	-0,04	0,02
Performance en lecture	-0,28	0,02
Taille de l'établissement	0,02	0,01

Note : régression linéaire (PISA 2015)

¹⁵ Des analyses de régression multiniveau ont également été effectuées, mais elles ne sont pas présentées dans le présent rapport. D'une part, une première modélisation multiniveau (modèle vide) a permis de constater qu'il y avait très peu de variance entre établissements pour cet indice, ce qui nous a conduits à privilégier la régression linéaire. D'autre part, nous avons testé le caractère relatif de l'indice, ou l'effet *Big-Fish-Little-Pond*. Nous avons introduit le sentiment d'être traité avec justice comme variable dépendante dans une analyse de régression multiniveau incluant entre autres le niveau de performance et le niveau socio-économique de l'établissement. Ces derniers ne sont pas significativement liés au sentiment d'être traité avec justice, ce qui ne conforte pas l'hypothèse du caractère relatif de ce sentiment en lien avec les théories portant sur les comparaisons sociales.

Sur les huit variables introduites dans la régression, cinq sont significativement liées au sentiment d'être traité injustement (Tableau 11). **Toutes choses égales par ailleurs, les élèves les plus faibles éprouvent un plus grand sentiment d'injustice. De même, les garçons et les élèves fréquentant l'enseignement général présentent un sentiment d'injustice plus aigu que les filles ou les élèves des filières professionnelles.**

Par contre, à caractéristiques individuelles et scolaires comparables, le fait d'avoir redoublé, d'être d'origine immigrée ou d'être dans un établissement plus grand n'affecte pas le sentiment d'injustice.

Enfin, deux autres variables ont un impact modeste mais significatif : **le fait d'être plus favorisé et le fait de percevoir un climat scolaire négatif pour l'apprentissage dans les cours sont liés à un plus grand sentiment d'injustice.**

Le sentiment d'injustice semble largement construit sur les mêmes bases au niveau international (Tableau 12), puisque dans la grande majorité des pays, le fait d'être plus favorisé, d'être un garçon, d'être dans une classe peu organisée, d'être moins performant en lecture est associé à de plus grands sentiments d'injustice. On trouve davantage de variations nationales pour les variables de parcours scolaires « redoublement » et « enseignement général », ainsi que pour la variable liée au statut par rapport à l'immigration. Parmi les pays où le redoublement est lié à un plus grand sentiment d'injustice, figurent notamment les pays où il est le plus pratiqué, tels que la Belgique, l'Espagne, le Portugal, le Luxembourg et les Pays-Bas. Bien que la France fasse partie des pays où le taux de retard à 15 ans est important (22 % des élèves), il ne semble pas contribuer directement au sentiment d'être traité de manière injuste par les enseignants, tel que mesuré dans PISA 2015.

Par contre, **la France fait partie**, avec certains pays qui se caractérisent par une filialisation précoce tels que l'Allemagne, la Suisse, la République tchèque et la Hongrie, **des pays où les élèves de l'enseignement général éprouvent**, toutes choses égales par ailleurs, **un plus grand sentiment d'injustice.**

Concernant les six pays où, toutes choses égales par ailleurs, les élèves issus de l'immigration déclarent être traités injustement par leurs enseignants, on y retrouve des pays caractéristiques du « modèle de la séparation » (Mons, 2007), comme les Pays-Bas, l'Allemagne, le Luxembourg et la Suisse, en plus du Portugal et de la Grèce.

Tableau 12 : Sentiment d'être traité avec injustice : synthèse des coefficients de la régression linéaire (PISA 2015)

Effets	Négatif	Nul	Positif
ESCS		2	24
Redoublement	1	14	10
Enseignement général	1	10	9
Immigré	1	19	6
Genre (fille)	25	1	
Climat scolaire	21	5	
Performance en lecture	26		
Taille de l'établissement		21	5

Note : nom de variable en gras, les variables significatives pour la France ; chiffres en gras : le groupe de pays dans lequel se situe la France.

CONCLUSION

Sur le *continuum* qui va du plein engagement dans les tâches scolaires à l'abandon précoce de la scolarité, l'absentéisme est l'un des signes visibles qui traduit les premiers pas de l'élève dans l'engrenage du décrochage scolaire. Or, les recherches qui s'intéressent spécifiquement à la question de l'absentéisme sont bien moins abondantes que celles qui portent sur le décrochage scolaire. Les trois variables concernant l'absentéisme reprises dans la base de données internationales PISA 2015 ont donc été exploitées afin d'étudier l'ampleur du phénomène d'absentéisme en France, comparativement à 29 autres pays industrialisés. Dans la mesure où les informations concernant ces pays étaient disponibles dans la base de données PISA, les prédicteurs du décrochage scolaire ont été introduits dans un modèle de régression logistique afin d'étudier le poids respectif de variables individuelles, familiales et scolaires dans l'explication de l'absentéisme.

D'après la littérature scientifique (Balfanz & Byrnes, 2012 ; McIver & Messel, 2013), l'absentéisme de journées complètes de cours constitue un prédicteur puissant du décrochage scolaire. En France, environ 10 % des élèves de 15 ans ont déclaré avoir manqué volontairement l'école au cours des deux dernières semaines précédant l'enquête. Ce taux n'est pas particulièrement élevé comparativement aux autres pays industrialisés, mais il s'agit tout de même d'un pourcentage assez conséquent de jeunes potentiellement à risque qui peuvent constituer le vivier des futurs décrocheurs. Comprendre les éléments associés à ce comportement participe de la réflexion sur les politiques de prévention à mettre en place pour enrayer le processus, à tout le moins lorsqu'il se traduit par des signes patents.

Les premières analyses présentent les risques relatifs d'absentéisme sous forme de *odds ratios*. Elles montrent que, même si des critères socio-économiques interviennent dans la composition des établissements en France, les critères académiques (performance) priment sur les critères socio-économiques dans les risques d'absentéisme. Être peu performant et fréquenter un établissement peu performant prédispose à l'absentéisme. Cependant, lorsque le pourcentage moyen d'absentéisme de l'établissement est pris en compte, l'effet du niveau de performance de l'établissement se réduit substantiellement dans l'explication de l'absentéisme de l'élève. Cette analyse montre l'importance de la prise en compte des effets de socialisation entre pairs pour expliquer les comportements d'adolescents fragilisés par des embûches scolaires. L'adolescence se caractérise en effet par l'augmentation d'une volonté d'autonomie par rapport à la sphère familiale, parallèle au désir d'affiliation mimétique à un groupe de pairs. Or, les groupes de pairs de référence peuvent aussi bien être « *school-oriented* » que « *street-oriented* », selon l'expression reprise par Ream et Rumberger (2008). Ces auteurs montrent comment les jeunes engagés dans des activités scolaires et extrascolaires ont tendance à fréquenter des élèves qui leur correspondent dans leur école, et à l'inverse, combien les élèves « désengagés » se reconnaissent et s'associent dans une spirale négative qui influence leurs performances et leur probabilité de décrochage (Ream & Rumberger, 2008 ; Rumberger & Lim, 2008). Hernandez, Oubrayrie-Roussel et Prêteur (2012) ont, quant à eux, interrogé des collégiens français scolarisés en zones défavorisées. Les auteurs montrent que certains élèves ayant une représentation extrême des relations amicales peuvent se démobiliser totalement ou se désinvestir peu à peu, s'éloigner des attentes scolaires en adoptant des comportements a-scolaires. « Ces sujets sont soit totalement exclus et n'attribuent aucune valeur aux relations sociales, soit trop impliqués et ainsi prêts à sacrifier leur scolarité pour "plaire" et se

fondre dans le groupe. [...] Cette identification groupale leur octroie une reconnaissance et une assurance au sein de la société. Ces groupes sont souvent caractérisés par une hiérarchie dans la relation, marquée par une omniprésence des rapports de force » (Hernandez, Oubrayrie-Roussel & Prêteur, 2012, p. 230).

Dans un second temps, des analyses de régression logistique ont été menées pour affiner la compréhension des facteurs individuels et scolaires liés à l'absentéisme. En tout, 17 variables ont été introduites. Au niveau individuel, en plus de l'effet de la performance et du niveau socio-économique, les effets du statut par rapport à l'immigration, du parcours scolaire (redoublement, filières), de la motivation, de l'anxiété, du harcèlement et des sentiments d'injustice ont été étudiés. Au niveau « Établissement », en plus du niveau de performance et du niveau socio-économique, nous avons introduit le climat scolaire, la taille de l'établissement, ainsi que le niveau moyen d'absentéisme des pairs.

Au niveau « élèves », toutes choses par ailleurs étant égales, le fait d'avoir ses deux parents nés à l'étranger est associé à près de deux fois plus de risques d'absentéisme de journées entières, alors même que le niveau socio-économique et les indicateurs de parcours et de performance scolaires n'ont généralement pas d'effet. Un quart des pays industrialisés retenus dans l'analyse – majoritairement des pays d'Europe de l'Ouest comme la Belgique, la Suisse, l'Autriche, l'Allemagne, le Luxembourg – présente aussi des risques d'absence significativement plus élevés pour les élèves d'origine immigrée. Ce résultat ne converge pas avec une majorité d'études nord-américaines analysées par Rumberger et Lim (2008) qui montrent qu'une fois pris en compte le contexte familial et la réussite scolaire, l'origine ethnique n'a plus d'influence spécifique sur le décrochage. Pour la France et les pays se caractérisant par des mécanismes de sélection verticale (redoublement) et horizontale (filières), l'hypothèse de la discrimination systémique formulée par Felouzis (2015) et appuyée par les travaux de Monseur et Baye (2015) pourrait être avancée. Il conviendrait de creuser l'idée d'un désengagement scolaire précoce dans les pays où les élèves d'origine immigrée ont tendance à être concentrés dans certains établissements. Les travaux de Brinbaum et Kieffer (2009) ont d'ailleurs montré en France le sentiment d'injustice ressenti par des élèves ou des parents d'élèves dont les aspirations scolaires se heurtent à une réalité qui les éloigne du rêve de l'émancipation sociale par l'école.

Quatre autres dimensions sont significativement liées au risque d'absentéisme de journées entières : un indice d'attitudes positives envers les sciences, le sentiment d'appartenance à l'établissement, l'anxiété par rapport aux évaluations et le sentiment d'être traité avec justice par les enseignants. Les deux premiers résultats sont partagés dans une petite majorité des pays retenus. Le fait que les élèves les plus anxieux par rapport aux évaluations s'absentent moins n'est, assez paradoxalement, pas un phénomène rencontré dans un grand nombre de pays, mais ce facteur est prédictif de moins d'absentéisme en France. Au Canada, Fortin et Picard (1999) ont également montré que le niveau d'anxiété différencie les élèves persévérants des décrocheurs. Par contre, le sentiment d'être traité avec justice par les enseignants diminue significativement le risque d'absentéisme dans tous les pays sans exception. Kaplan, Peck et Kaplan (1997) ont montré l'importance des facteurs psychosociaux dans la probabilité de décrochage. Les chercheurs ont en effet trouvé une relation cyclique et réciproque entre les expériences académiques négatives et le désir de quitter l'école ; entre l'association avec des pairs déviants et le fait de dévaloriser l'école ; et surtout, en lien avec le résultat mis en avant par nos analyses, entre le sentiment d'être traité injustement par les

enseignants et l'association avec des pairs déviants. Le rôle central des enseignants a également été mis en avant à travers les données qualitatives recueillies dans le cadre d'une enquête du GERESE (2008) et analysées par Vanoutrive, Friant et Derobertmasure (2011). Caillet (2006), *via* des entretiens qualitatifs menés auprès de collégiens et de lycéens, a également montré que les élèves peuvent réagir à un fort sentiment d'injustice en développant des formes de résistances qui peuvent aller jusqu'à l'utilisation de la violence comme réponse face au mépris ressenti dans l'institution scolaire.

Le résultat observé ici, dont la régularité au niveau international est inédite, montre l'importance du rôle des enseignants comme agents favorisant l'intégration sociale des élèves. En effet, qu'il soit la cause ou la résultante (sous forme d'attribution externe *a posteriori*) de l'absentéisme, le sentiment d'injustice est susceptible de briser définitivement le fil plus ou moins ténu qui relie encore l'élève à son environnement scolaire. Par ailleurs, en France, ce résultat doit être mis en lien avec l'importance des mesures prises en termes de politique menée à l'échelle de l'établissement puisque les établissements où le sentiment d'affiliation est plus fort présentent moins de risque d'absentéisme, du moins pour les deux formes les plus sévères d'absentéisme étudiées ici.

Au niveau « Établissement », nos premières modélisations indiquent qu'en France, ce n'est pas le niveau socio-économique mais bien le niveau scolaire de l'établissement qui explique le mieux l'absence des élèves : c'est donc davantage le niveau faible de performance scolaire d'un établissement que son niveau socio-économique qui joue. Par contre, lorsque l'on introduit le niveau moyen d'absentéisme des pairs, l'effet du niveau de performance moyen se réduit substantiellement. Ce résultat témoigne une seconde fois de l'intérêt de politiques d'établissement, c'est-à-dire de politiques qui visent à ce que les établissements deviennent des lieux d'affiliation à des pairs « vertueux » plutôt qu'à des pairs absents. Le travail sur la définition et l'explicitation des règles scolaires (dont la présence et la ponctualité) et le soutien aux comportements positifs (Horner, Sugai & Anderson, 2010) peuvent permettre de changer les cultures d'établissements.

Au-delà des politiques d'établissement, nos résultats interrogent aussi les politiques éducatives au sens large. L'analyse internationale montre en effet que les pays où les établissements diffèrent le plus les uns des autres en termes de niveau de performance sont aussi les pays où les différences entre établissements se marquent le plus en termes d'absentéisme. En France, l'absentéisme pour des journées complètes est un phénomène qui varie substantiellement d'un établissement à l'autre. Et il s'agit d'une caractéristique que la France partage avec les pays qui ont des niveaux de ségrégation scolaire élevés.

Enfin, nos résultats montrent l'intérêt de se pencher sérieusement sur les phénomènes d'absentéisme chronique, pointés par Balfanz comme un élément sujet à de considérables améliorations dans les systèmes éducatifs, mais auquel l'on a jusqu'ici porté que peu d'attention.

RÉFÉRENCES

- Alexander, K.L., Entwisle, D.R., & Kabbani, N.S. (2001). The drop-out process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103, 760-822. doi:10.1097/00004583-199007000-00014
- Balfanz, R., & Byrnes, V. (2012). The importance of being in school: A report on absenteeism in the nation's public schools. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 78(2), 4-9.
- Balfanz, R., Herzog, L., & Mac Iver, D. (2007). Preventing Student Disengagement and Keeping Students on the Graduation Path in Urban Middle-Grades Schools: Early Identification and Effective Interventions. *Educational Psychologist*, 42(4), 223–235.
- Bonnéry, S. (2004). Le décrochage scolaire en France : un « problème social » émergent ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 35, mis en ligne le 23 novembre 2011,
- Bressoux, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- Brinbaum, Y., & Kieffer, A. (2009). Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours. *Populations*, 64, 561-610.
- Bowers, A., & Sprott, R. (2012). Examining the Multiple Trajectories Associated with Dropping out of High School: A Growth Mixture Model Analysis. *Journal of Educational Research*, 105(3), 176-195.
- Burstein, L. (Ed.) (1992). *The IEA Study of Mathematics III. Student growth and classroom processes*. Oxford: Pergamon Press.
- Caillet, V. (2006). Sentiment d'injustice et violence scolaire. *Spirale*, 37, 63-71.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Cristofoli, S. (2015). L'absentéisme des élèves soumis à l'obligation scolaire : un lien étroit avec le climat scolaire et le bien-être des élèves. *Éducation et formations*, 88-89, 101-121.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire – Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Éditions du Seuil.
- Crosnoe, R., Kirkpatrick Johnson, M., & Elder, G. (2004). Intergenerational bonding in school: the behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*. 77(1), 60-81.
- Eurostat (2017). Enquête sur les Forces de Travail. En ligne <http://ec.europa.eu/eurostat/fr/web/microdata/european-union-labour-force-survey>, consulté le 3 mai 2017.

- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., & Charmillot, C. (2015). Les descendants d'immigrés à l'école en France : entre discontinuité culturelle et discrimination systémique. *Revue française de pédagogie*, 191, 11-27.
- Freeman, J., & Simonsen, B. (2015). Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 85(2), 205-248. [doi:10.3102/0034654314554431](https://doi.org/10.3102/0034654314554431)
- Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374.
- Gamoran, A. (1992). The Variable Effects of High School Tracking. *American Sociological Review*, 57(6), 812-828.
- GERESE (2008). *Developing a sense of justice among disadvantaged students: the role of schools*. Rapport de recherche Socrates non publié. Mons : Université de Mons.
- Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36, 715-738.
- Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2012). Formes de relations aux pairs et démobilisation scolaire chez des adolescents français de milieux scolaires défavorisés. *Revue québécoise de psychologie*, 33(3), 213-236.
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on exceptional children*, 42(8), 1-14.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- Kaplan, D.S., Peck, B.M., & Kaplan, H.B. (1997). Decomposing the academic Failure dropout relationship: a longitudinal analysis. *The Journal of Educational research*, 90(6), 331-343.
- Lessard, A., Poirier, M., & Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: A protective factor against school dropout? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1636-1643.
- Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213-231. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.213>
- Mclver, M., & Messel, M. (2013). The ABCs of Keeping On Track to Graduation: Research Findings from Baltimore. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 18(1), 50-67.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : PUF.
- Monseur C., & Baye A. (2015). *Quels apports des données PISA pour l'analyse des inégalités scolaires ?* Paris : Cnesco.
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris : OECD Publishing.

Pasquier, D. (2005). *Lycéens : la culture des pairs*. Paris : Autrement.

Poncelet, D., & Lafontaine, D. (2011). Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(1), 55-95.

Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods, second edition*. Newbury Park, CA: Sage.

Ream, R., & Rumberger, R. (2008). Student Engagement, Peer Social Capital, and School Dropout Among Mexican American and Non-Latino White Students. *Sociology of Education*, 81, 109-139.

Rumberger, R., & Lim, S. (2008). *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*. Santa Barbara: California Dropout Research Project.

Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.

Rumberger, R.W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard University Press. doi:10.4159/harvard.9780674063167

Tanner-Smith, E.E., & Wilson, S.J. (2013). A Meta-analysis of the Effects of Dropout Prevention Programs on School Absenteeism. *Prevention Science*, 14(5) 468-478.
[doi:10.1007/s11121-012-0330-1](https://doi.org/10.1007/s11121-012-0330-1)

Thibert, R. (2013). *Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs*. Dossier d'actualité Veille & Analyses IFE, n° 84, mai. Lyon : ENS de Lyon.
<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=84&lang=fr>

Vanoutrive, J., Friant, N., & Derobertmeasure, A. (2011). L'injustice scolaire : quels sentiments chez les élèves ? *Éducation et formations*, n°295.

Annexe 1 : Items PISA pour mesurer l'absentéisme

Figure 2 : PISA 2015 questions

ST062		In the last two full weeks of school, how often did the following things occur?			
		<i>(Please select one response in each row.)</i>			
		<i>Never</i>	<i>One or two times</i>	<i>Three or four times</i>	<i>Five or more times</i>
ST062Q01TA	I <skipped> a whole school day	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
ST062Q02TA	I <skipped> some classes	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
ST062Q03TA	I arrived late for school	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Figure 3 : PISA 2012 questions

ST08Q01		
		ST08
Q	In the last two full weeks of school, how many times did you arrive late for school?	
		<i>(Please tick only one box.)</i>
	None	<input type="checkbox"/> ₁
	One or two times	<input type="checkbox"/> ₂
	Three or four times	<input type="checkbox"/> ₃
	Five or more times	<input type="checkbox"/> ₄

ST09Q01		
		ST09
Q	In the last two full weeks of school, how many times did you <skip> a whole school day?	
		<i>(Please tick only one box.)</i>
	None	<input type="checkbox"/> ₁
	One or two times	<input type="checkbox"/> ₂
	Three or four times	<input type="checkbox"/> ₃
	Five or more times	<input type="checkbox"/> ₄

ST115Q01

ST115

Q In the last two full weeks of school, how many times did you <skip> some classes?

(Please tick only one box.)

- None ₁
- One or two times ₂
- Three or four times ₃
- Five or more times ₄

Figure 4 : PISA 2003 questions

Q28 In the last two full weeks you were in school, how many times did you arrive late for school?

(Please <tick> only one box)

- None ₁
- One or two times ₂
- Three or four times ₃
- Five or more times ₄

Figure 5 : PISA 2000 questions

Q 29 How many times in the previous two school weeks did you:

(Please <tick> only one box on each row.)

- | | None | 1 or 2 | 3 or 4 | 5
or more |
|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| a) miss school? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> 4 |
| b) <skip> classes? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> 4 |
| c) arrive late for school? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> 4 |

Annexe 2 : Données manquantes

Tableau 13 : Pourcentage des élèves de 15 ans inclus dans les analyses multivariées finales

Pays	Absences journées	« Séchage » des cours	Arrivées tardives
AUS	70,59	70,04	70,43
BEL	73,28	72,90	73,13
CHE	71,60	71,40	71,64
CZE	84,99	84,29	84,96
DEU	38,13	38,04	38,12
DNK	64,45	64,33	64,59
ESP	80,76	80,69	80,88
EST	87,63	87,74	87,94
FIN	86,93	86,72	86,76
FRA	78,37	78,47	78,65
GBR	61,81	61,56	61,74
GRC	82,07	81,92	82,23
HUN	75,93	75,75	75,73
IRL	85,56	85,05	85,30
ISL	84,01	83,57	83,98
LUX	79,00	78,54	79,01
LVA	86,18	86,10	86,10
NLD	55,00	55,15	55,15
NOR	72,84	72,71	72,89
POL	91,65	91,40	91,65
PRT	82,77	82,62	82,65
SVK	82,82	82,44	82,47
SVN	80,85	80,74	80,77
SWE	77,39	77,41	77,78
TUR	84,66	84,24	84,29
USA	81,48	81,23	81,27

Annexe 3 : Taux d'absentéisme

Tableau 14 : Pourcentages d'élèves qui indiquent s'être absents au moins une journée entière au cours des deux dernières semaines scolaires avant les enquêtes PISA

Pays	PISA 2000		PISA 2012		PISA 2015	
	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.
AUS	42,8	(1,14)	31,8	(0,59)	29,0	(0,56)
AUT	36,8	(1,00)	8,0	(0,52)	10,9	(0,50)
BEL	28,9	(0,90)	5,6	(0,36)	7,1	(0,34)
CAN	47,5	(0,43)	22,1	(0,55)	17,8	(0,49)
CHE	32,3	(0,80)	5,0	(0,35)	9,6	(0,63)
CZE	53,1	(1,06)	5,9	(0,47)	8,1	(0,44)
DEU	26,6	(0,82)	5,1	(0,37)	8,9	(0,45)
DNK			9,6	(0,55)	17,0	(0,55)
ESP	33,7	(0,91)	28,0	(0,87)	24,7	(0,66)
EST			15,3	(0,65)	23,0	(0,75)
FIN	43,3	(0,91)	10,4	(0,49)	36,6	(0,88)
FRA	34,8	(0,93)	9,5	(0,56)	10,8	(0,57)
GBR	34,9	(0,86)	17,9	(0,60)	25,5	(0,62)
GRC	31,0	(0,98)	21,7	(0,83)	19,6	(0,83)
HUN	33,4	(0,91)	6,8	(0,48)	8,4	(0,46)
IRL	42,7	(0,92)	4,0	(0,35)	24,4	(0,76)
ISL	37,0	(0,83)	2,1	(0,24)	4,5	(0,36)
ITA	55,9	(1,16)	48,2	(0,51)	55,2	(0,80)
LUX	27,4	(0,65)	7,0	(0,33)	11,4	(0,39)
LVA	38,3	(1,54)	22,7	(0,81)	24,7	(0,75)
NLD	37,2	(1,17)	2,7	(0,22)	5,3	(0,34)
NOR	35,2	(0,98)	7,1	(0,44)	13,5	(0,50)
NZL	45,0	(1,05)	17,1	(0,63)	25,0	(0,66)
POL	44,1	(1,48)	15,9	(0,81)	20,3	(0,89)
PRT	16,4	(0,67)	19,3	(0,74)	20,8	(0,68)
SVK			9,4	(0,51)	51,1	(0,97)
SVN			14,2	(0,50)	12,4	(0,50)
SWE	37,8	(0,78)	7,2	(0,40)	9,0	(0,50)
TUR			54,2	(1,00)	47,0	(0,90)
USA	40,9	(1,53)	21,1	(0,77)	37,2	(0,76)

Tableau 15 : Pourcentages d'élèves qui indiquent avoir « séché » certains cours durant les deux dernières semaines scolaires avant l'enquête

Pays	PISA 2000		PISA 2012		PISA 2015	
	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.
AUS	14,1	(0,74)	13,5	(0,42)	16,0	(0,43)
AUT	14,6	(1,01)	12,8	(0,78)	17,2	(0,70)
BEL	8,6	(0,50)	8,2	(0,38)	11,7	(0,55)
CAN	23,6	(0,52)	24,6	(0,46)	26,5	(0,69)
CHE	13,2	(0,63)	10,6	(0,59)	17,3	(0,85)
CZE	8,4	(0,53)	7,4	(0,54)	9,6	(0,47)
DEU	12,4	(0,70)	9,7	(0,47)	15,7	(0,70)
DNK			16,3	(0,85)	24,0	(0,79)
ESP	48,8	(1,11)	32,3	(0,80)	33,5	(0,90)
EST			29,9	(0,89)	34,9	(0,83)
FIN	19,2	(0,81)	15,6	(0,57)	48,2	(0,91)
FRA	9,5	(0,56)	16,8	(0,84)	24,8	(0,77)
GBR	9,8	(0,45)	12,0	(0,48)	33,9	(0,77)
GRC	42,0	(1,36)	42,0	(1,18)	45,3	(1,42)
HUN	16,0	(0,84)	9,2	(0,55)	17,7	(0,77)
IRL	12,0	(0,75)	12,4	(0,77)	23,1	(0,76)
ISL	18,5	(0,65)	11,7	(0,50)	18,5	(0,68)
ITA	10,6	(0,59)	34,5	(0,46)	40,9	(0,72)
LUX	8,3	(0,46)	7,0	(0,37)	15,3	(0,52)
LVA	35,5	(1,22)	63,2	(0,99)	39,1	(0,93)
NLD	14,5	(1,06)	11,0	(0,67)	18,9	(0,77)
NOR	13,7	(0,82)	11,8	(0,55)	19,7	(0,68)
NZL	25,6	(0,89)	15,3	(0,73)	22,6	(0,67)
POL	26,0	(1,25)	20,4	(0,93)	37,4	(1,15)
PRT	38,9	(0,82)	28,6	(0,91)	32,9	(0,73)
SVK			11,8	(0,78)	49,7	(0,82)
SVN			25,6	(0,65)	29,1	(0,81)
SWE	21,4	(0,86)	20,5	(0,83)	16,3	(0,68)
TUR			45,2	(1,14)	44,6	(1,05)
USA	19,3	(1,07)	12,9	(0,64)	42,2	(1,11)

Tableau 16 : Pourcentages d'élèves qui indiquent être arrivés en retard au cours des deux dernières semaines scolaires avant les enquêtes PISA

Pays	PISA 2000		PISA 2003		PISA 2012		PISA 2015	
	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.
AUS	32,8	(1,11)	36,5	(0,70)	35,5	(0,56)	41,0	(0,56)
AUT	27,3	(1,17)	23,1	(1,11)	20,9	(0,93)	35,2	(1,01)
BEL	30,3	(0,87)	28,1	(0,85)	27,3	(0,67)	51,5	(0,90)
CAN	42,4	(0,66)	43,8	(0,59)	43,1	(0,66)	47,7	(0,78)
CHE	30,6	(0,93)	26,6	(0,84)	24,3	(0,81)	45,8	(1,12)
CZE	27,5	(0,79)	23,1	(0,73)	27,0	(0,76)	52,0	(0,88)
DEU	28,2	(1,02)	21,4	(0,96)	22,7	(0,77)	40,1	(1,02)
DNK			43,1	(1,28)	38,5	(1,08)	47,6	(0,89)
ESP	39,5	(0,98)	41,2	(0,90)	35,3	(0,84)	42,0	(0,88)
EST					41,1	(0,93)	42,9	(0,90)
FIN	43,6	(0,98)	44,5	(1,12)	43,0	(0,94)	36,2	(0,89)
FRA	33,6	(1,12)	32,4	(1,15)	32,3	(0,93)	52,6	(0,88)
GBR	38,8	(0,95)	41,5	(1,11)	31,8	(0,82)	32,9	(0,88)
GRC	49,3	(1,23)	48,2	(1,05)	49,3	(0,96)	54,2	(0,76)
HUN	28,6	(1,05)	27,6	(1,04)	24,1	(1,22)	35,8	(0,92)
IRL	34,2	(1,31)	28,7	(1,05)	27,4	(1,02)	31,1	(0,92)
ISL	46,3	(0,81)	45,6	(0,89)	35,0	(0,77)	50,0	(1,01)
ITA	39,5	(1,01)	44,6	(0,99)	35,2	(0,60)	36,2	(0,86)
LUX	40,0	(0,91)	35,7	(0,64)	29,1	(0,54)	54,3	(0,68)
LVA	38,3	(1,15)	48,2	(1,48)	56,3	(1,20)	53,1	(0,97)
NLD	41,5	(1,39)	44,5	(1,10)	30,3	(0,99)	51,0	(0,83)
NOR	37,2	(1,11)	35,6	(0,95)	29,2	(0,95)	47,0	(0,89)
NZL	39,9	(1,02)	45,7	(1,09)	42,1	(1,26)	45,3	(0,95)
POL	42,3	(1,13)	36,5	(0,92)	42,4	(1,21)	56,5	(1,18)
PRT	43,8	(1,02)	54,0	(1,09)	55,2	(1,01)	45,6	(0,95)
SVK			22,9	(0,97)	26,2	(0,94)	37,2	(0,92)
SVN					39,6	(0,75)	49,5	(0,85)
SWE	45,4	(1,13)	50,8	(1,19)	55,6	(1,03)	54,5	(0,84)
TUR			26,7	(1,07)	43,8	(1,01)	48,2	(1,19)
USA	38,0	(1,70)	34,6	(0,96)	30,1	(1,17)	34,8	(1,13)

Annexe 4 : Pourcentage moyen d'absentéisme au sein de l'établissement

Il pourrait nous être reproché d'introduire comme variable indépendante la moyenne de la variable dépendante. Il aurait en effet été préférable de disposer de données relatives à l'absentéisme scolaire par établissement qui soient indépendantes des réponses fournies par les élèves. Le recours à la moyenne de la variable dépendante pour modéliser un effet de contexte pourrait ainsi surestimer cet effet. Nous tenons toutefois à minimiser ce biais potentiel. En effet, en France, la corrélation entre l'absentéisme de l'élève et le pourcentage moyen d'absences s'élève à 0,37 (cette corrélation en moyenne pour les 30 pays s'élève à 0,28).

Pour mesurer l'importance du biais potentiel, nous avons recouru à une simulation. À partir du fichier *Établissements* pour la France qui comporte, au-delà de l'identifiant, le pourcentage moyen d'absentéisme (exprimé de 0 à 1) et le nombre d'élèves qui ont participé à PISA, nous générons un fichier *Élèves* avec 200 élèves pour chacun des établissements. Une valeur aléatoire d'une distribution uniforme est tirée pour chaque individu (variable qui varie de 0 à 1) et ensuite convertie en une variable binaire selon l'exemple suivant : si la proportion d'absentéisme dans un établissement est 0,25 et que la valeur aléatoire d'un élève est 0,30, on considèrera que cet élève ne s'est pas absenté. Par contre, si la valeur aléatoire pour un autre élève du même établissement est 0,15, alors on considèrera que celui-ci s'est absenté. Le pourcentage moyen d'absences est ensuite calculé par établissement à partir de ces 200 élèves fictifs. La corrélation entre le pourcentage « PISA » et le pourcentage « simulé population » s'élève à 0,985 et la corrélation entre la variable *Élèves* et ce pourcentage simulé s'élève à 0,39 (au lieu de 0,37). Cinq cents échantillons de taille parfaitement identique (tous établissements confondus mais aussi par établissement) ont été tirés. Sur chaque échantillon, le taux d'absence des élèves échantillonnés est calculé (dénommé ci-après pourcentage « simulé échantillon »). Les corrélations entre d'une part la variable élève et d'autre part le pourcentage « simulé population » et le pourcentage « simulé échantillon » sont calculées. On passe d'une corrélation moyenne (pour les 500 échantillons) de 0,39 à 0,42. La surestimation causée par la dépendance entre la variable dépendante et la moyenne de cette variable dépendante utilisée comme variable indépendante est donc considérée comme suffisamment négligeable pour ne pas remettre en cause les résultats de ce modèle.

Annexe 5 : Analyses des régressions logistiques

Tableau 17 : Coefficients de régression et *odds ratios* dans l'explication de la fréquentation d'un établissement défavorisé par l'origine sociale de l'élève (PISA 2015)

Pays	Coefficient de régression	<i>Odds ratio</i>	Erreur type
AUS	1,72	5,58	(0,06)
AUT	1,45	4,25	(0,08)
BEL	1,67	5,33	(0,06)
CAN	1,36	3,88	(0,06)
CHE	1,21	3,36	(0,07)
CZE	1,61	5,03	(0,08)
DEU	1,52	4,56	(0,08)
DNK	1,36	3,89	(0,07)
ESP	1,62	5,08	(0,08)
EST	1,60	4,97	(0,09)
FIN	1,00	2,72	(0,08)
FRA	1,65	5,21	(0,08)
FRA Lycées	1,54	4,67	(0,09)
GBR	1,38	3,97	(0,08)
GRC	1,57	4,79	(0,09)
HUN	2,08	8,04	(0,09)
IRL	1,21	3,36	(0,08)
ISL	1,29	3,64	(0,09)
ITA	1,53	4,61	(0,07)
LUX	1,25	3,49	(0,06)
LVA	1,52	4,58	(0,09)
NLD	1,37	3,95	(0,08)
NOR	1,14	3,13	(0,07)
NZL	1,35	3,85	(0,08)
POL	1,34	3,82	(0,08)
PRT	1,52	4,59	(0,08)
SVK	1,76	5,84	(0,08)
SVN	1,54	4,66	(0,06)
SWE	1,15	3,17	(0,06)
TUR	1,60	4,95	(0,11)
USA	1,64	5,16	(0,11)

Tableau 18 : Coefficients de régression et *odds ratios* (OR) associés aux variables *Élèves défavorisés* et *Établissements défavorisés* associés à l'absence d'une journée complète au cours des deux dernières semaines scolaires avant l'enquête (PISA 2015)

Pays	Étab.	E.T.	p	OR	Élève	E.T.	p	OR
AUS	0,22	(0,06)	1	1,24	0,19	(0,06)	1	1,21
AUT	0,45	(0,11)	1	1,57	0,05	(0,11)	0	1,05
BEL	0,82	(0,16)	1	2,26	0,11	(0,10)	0	1,11
CAN	0,22	(0,08)	1	1,25	0,35	(0,07)	1	1,41
CHE	0,22	(0,17)	0	1,25	0,29	(0,09)	1	1,34
CZE	0,37	(0,12)	1	1,45	0,20	(0,13)	0	1,23
DEU	0,40	(0,13)	1	1,50	0,25	(0,12)	1	1,29
DNK	0,08	(0,09)	0	1,08	0,37	(0,10)	1	1,45
ESP	0,14	(0,09)	0	1,15	0,33	(0,08)	1	1,40
EST	0,16	(0,12)	0	1,18	0,28	(0,09)	1	1,33
FIN	0,28	(0,09)	1	1,32	0,11	(0,07)	0	1,11
FRA, tous les élèves	1,16	(0,12)	1	3,19	0,15	(0,11)	0	1,16
FRA, lycéens	0,96	(0,17)	1	2,61	0,34	(0,12)	1	1,40
GBR	0,32	(0,09)	1	1,37	0,27	(0,07)	1	1,31
GRC	0,69	(0,13)	1	2,00	-0,23	(0,09)	-1	0,79
HUN	1,05	(0,13)	1	2,85	0,21	(0,13)	0	1,23
IRL	0,16	(0,10)	0	1,17	0,29	(0,06)	1	1,33
ISL	0,20	(0,21)	0	1,23	0,57	(0,18)	1	1,77
ITA	0,40	(0,09)	1	1,49	0,22	(0,07)	1	1,25
LUX	0,73	(0,09)	1	2,07	0,25	(0,10)	1	1,28
LVA	0,18	(0,12)	0	1,19	0,35	(0,09)	1	1,42
NLD	0,48	(0,14)	1	1,62	0,20	(0,17)	0	1,23
NOR	-0,24	(0,12)	-1	0,78	0,20	(0,10)	1	1,22
NZL	0,40	(0,08)	1	1,50	0,29	(0,08)	1	1,34
POL	-0,19	(0,11)	0	0,83	0,26	(0,09)	1	1,30
PRT	0,16	(0,11)	0	1,17	0,27	(0,09)	1	1,31
SVK	0,17	(0,09)	0	1,18	0,08	(0,07)	0	1,08
SVN	0,84	(0,11)	1	2,32	-0,06	(0,11)	0	0,94
SWE	0,16	(0,14)	0	1,17	0,58	(0,12)	1	1,79
TUR	-0,19	(0,10)	0	0,83	-0,19	(0,08)	-1	0,83
USA	0,17	(0,09)	0	1,18	0,25	(0,07)	1	1,28
Moyenne				1,48				1,26

Tableau 19 : Coefficients de régression et odds ratios associés aux variables *Élèves défavorisés, Établissements défavorisés, Élèves peu performants, Établissements peu performants* associés à l'absence d'une journée complète au cours des deux dernières semaines scolaires avant l'enquête (PISA 2015)

Pays	Performance Établissement				ESCS Établissement				Performance Élève				ESCS Élève			
	Coef	E.T.	p	OR	Coef	E.T.	p	OR	Coef	E.T.	p	OR	Coef	E.T.	p	OR
AUS	0.01	(0.07)	0	1.01	0.13	(0.07)	0	1.13	0.50	(0.05)	1	1.65	0.13	(0.06)	1	1.14
AUT	0.22	(0.12)	0	1.24	0.26	(0.13)	1	1.30	0.24	(0.12)	1	1.27	0.00	(0.11)	0	1.00
BEL	0.58	(0.17)	1	1.79	0.20	(0.16)	0	1.23	0.79	(0.12)	1	2.21	-0.03	(0.10)	0	0.97
CAN	0.13	(0.08)	0	1.14	0.10	(0.10)	0	1.10	0.53	(0.06)	1	1.69	0.27	(0.07)	1	1.30
CHE	0.55	(0.19)	1	1.73	-0.05	(0.19)	0	0.95	0.65	(0.13)	1	1.92	0.12	(0.10)	0	1.13
CZE	0.45	(0.16)	1	1.58	-0.07	(0.14)	0	0.94	0.78	(0.13)	1	2.18	0.05	(0.12)	0	1.05
DEU	0.66	(0.14)	1	1.93	-0.17	(0.11)	0	0.84	0.63	(0.12)	1	1.88	0.13	(0.12)	0	1.14
DNK	0.08	(0.09)	0	1.08	-0.07	(0.10)	0	0.94	0.94	(0.10)	1	2.55	0.26	(0.11)	1	1.30
ESP	0.20	(0.10)	0	1.22	-0.02	(0.11)	0	0.98	0.55	(0.07)	1	1.74	0.25	(0.07)	1	1.28
EST	0.75	(0.14)	1	2.11	-0.05	(0.13)	0	0.95	0.34	(0.09)	1	1.40	0.18	(0.09)	1	1.20
FIN	0.01	(0.12)	0	1.01	0.26	(0.09)	1	1.30	0.29	(0.06)	1	1.33	0.06	(0.07)	0	1.06
FRA	0.75	(0.24)	1	2.11	0.42	(0.18)	1	1.52	0.61	(0.12)	1	1.83	0.05	(0.12)	0	1.05
GBR	0.13	(0.10)	0	1.14	0.18	(0.10)	0	1.20	0.52	(0.08)	1	1.69	0.21	(0.07)	1	1.24
GRC	0.52	(0.18)	1	1.69	0.07	(0.17)	0	1.07	0.74	(0.09)	1	2.10	-0.33	(0.08)	-1	0.72
HUN	0.40	(0.24)	0	1.50	0.44	(0.25)	0	1.55	0.72	(0.15)	1	2.05	0.13	(0.14)	0	1.14
IRL	0.01	(0.11)	0	1.01	0.09	(0.12)	0	1.09	0.36	(0.07)	1	1.44	0.22	(0.06)	1	1.25
ISL	-0.08	(0.22)	0	0.92	0.17	(0.21)	0	1.19	1.00	(0.18)	1	2.71	0.43	(0.19)	1	1.54
ITA	0.40	(0.10)	1	1.49	0.12	(0.11)	0	1.12	0.21	(0.08)	1	1.24	0.17	(0.07)	1	1.19
LUX	0.11	(0.11)	0	1.12	0.50	(0.11)	1	1.65	0.77	(0.09)	1	2.16	0.09	(0.10)	0	1.09
LVA	0.20	(0.11)	0	1.22	0.00	(0.12)	0	1.00	0.79	(0.08)	1	2.21	0.23	(0.09)	1	1.26
NLD	0.71	(0.20)	1	2.03	-0.20	(0.17)	0	0.82	0.73	(0.16)	1	2.07	0.14	(0.17)	0	1.15
NOR	-0.07	(0.09)	0	0.93	-0.27	(0.12)	-1	0.76	0.88	(0.08)	1	2.41	0.05	(0.10)	0	1.05
NZL	0.46	(0.12)	1	1.59	0.06	(0.10)	0	1.06	0.55	(0.08)	1	1.73	0.16	(0.08)	0	1.17
POL	0.20	(0.10)	1	1.23	-0.26	(0.11)	-1	0.77	0.66	(0.08)	1	1.93	0.12	(0.10)	0	1.13
PRT	0.47	(0.09)	1	1.60	-0.24	(0.10)	-1	0.79	0.76	(0.09)	1	2.14	0.13	(0.09)	0	1.14
SVK	0.05	(0.13)	0	1.05	0.05	(0.11)	0	1.05	0.39	(0.07)	1	1.48	0.02	(0.07)	0	1.02
SVN	0.48	(0.12)	1	1.62	0.24	(0.13)	0	1.27	1.10	(0.11)	1	2.99	-0.20	(0.11)	0	0.82
SWE	0.17	(0.14)	0	1.18	-0.01	(0.15)	0	0.99	0.82	(0.11)	1	2.27	0.45	(0.12)	1	1.57
TUR	0.04	(0.09)	0	1.04	-0.22	(0.10)	-1	0.80	0.07	(0.08)	0	1.07	-0.19	(0.08)	-1	0.82
USA	-0.10	(0.10)	0	0.90	0.13	(0.11)	0	1.13	0.51	(0.07)	1	1.66	0.21	(0.07)	1	1.23

Note : p=0 : effet non significatif, p=1 : effet significatif au seuil de p<0,05.

Tableau 20 : Coefficients de régression et *odds ratios* associés aux variables *Élèves défavorisés, Établissements défavorisés, Élèves peu performants, Établissements peu performants*, et au pourcentage moyen d'absentéisme associé à l'absence d'une journée

Pays	Absentéisme moyen de l'étab.				Performance de l'étab.				ESCS moyen de l'étab.				Performance de l'élève				ESCS de l'élève			
	Coef.t	E.T.	p	OR	Coef.	E.T.	p	OR	Coef.	E.T.	p	OR	Coef.	E.T.	p	OR	Coef.	E.T.	p	OR
AUS	0.17	(0.02)	1	1.18	-0.06	(0.05)	0	0.94	0.05	(0.05)	0	1.05	0.50	(0.05)	1	1.65	0.11	(0.06)	0	1.12
AUT	0.27	(0.07)	1	1.31	0.12	(0.11)	0	1.12	0.19	(0.10)	0	1.21	0.23	(0.12)	0	1.26	0.00	(0.10)	0	1.00
BEL	0.43	(0.04)	1	1.54	0.27	(0.12)	1	1.31	0.08	(0.10)	0	1.09	0.75	(0.12)	1	2.12	-0.05	(0.10)	0	0.95
CAN	0.26	(0.03)	1	1.30	0.02	(0.06)	0	1.02	0.00	(0.06)	0	1.00	0.52	(0.06)	1	1.68	0.27	(0.07)	1	1.31
CHE	0.43	(0.05)	1	1.54	0.16	(0.12)	0	1.18	-0.04	(0.09)	0	0.96	0.60	(0.14)	1	1.82	0.14	(0.10)	0	1.15
CZE	0.23	(0.06)	1	1.26	0.30	(0.15)	1	1.35	-0.08	(0.11)	0	0.93	0.76	(0.13)	1	2.15	0.03	(0.12)	0	1.03
DEU	0.14	(0.11)	0	1.15	0.55	(0.15)	1	1.73	-0.18	(0.10)	0	0.83	0.62	(0.12)	1	1.86	0.13	(0.11)	0	1.14
DNK	0.09	(0.05)	0	1.09	0.03	(0.09)	0	1.03	-0.07	(0.09)	0	0.93	0.93	(0.10)	1	2.54	0.26	(0.11)	1	1.29
ESP	0.25	(0.03)	1	1.29	0.04	(0.06)	0	1.04	-0.06	(0.06)	0	0.95	0.55	(0.07)	1	1.73	0.24	(0.07)	1	1.27
EST	0.38	(0.02)	1	1.46	0.15	(0.07)	1	1.17	-0.07	(0.06)	0	0.93	0.34	(0.09)	1	1.40	0.19	(0.10)	0	1.21
FIN	0.27	(0.02)	1	1.30	-0.06	(0.05)	0	0.94	0.10	(0.04)	1	1.11	0.31	(0.06)	1	1.36	0.03	(0.06)	0	1.03
FRA	0.31	(0.03)	1	1.36	0.36	(0.15)	1	1.44	0.28	(0.10)	1	1.32	0.55	(0.12)	1	1.73	0.02	(0.12)	0	1.02
GBR	0.14	(0.04)	1	1.15	0.06	(0.08)	0	1.06	0.11	(0.08)	0	1.12	0.52	(0.08)	1	1.68	0.20	(0.07)	1	1.22
GRC	0.12	(0.05)	1	1.13	0.36	(0.18)	0	1.43	0.04	(0.14)	0	1.04	0.70	(0.09)	1	2.01	-0.35	(0.08)	-	0.71
HUN	0.13	(0.11)	0	1.13	0.34	(0.25)	0	1.40	0.38	(0.20)	0	1.47	0.73	(0.15)	1	2.08	0.10	(0.13)	0	1.10
IRL	0.20	(0.04)	1	1.22	-0.03	(0.08)	0	0.97	0.02	(0.08)	0	1.02	0.35	(0.07)	1	1.42	0.21	(0.06)	1	1.23
ISL	0.25	(0.16)	0	1.28	-0.10	(0.22)	0	0.91	0.13	(0.21)	0	1.14	0.99	(0.19)	1	2.69	0.42	(0.19)	1	1.52
ITA	0.19	(0.02)	1	1.20	0.20	(0.06)	1	1.23	0.04	(0.07)	0	1.04	0.17	(0.08)	1	1.19	0.14	(0.07)	1	1.15
LUX	0.31	(0.11)	1	1.37	0.01	(0.12)	0	1.01	0.29	(0.14)	1	1.34	0.75	(0.09)	1	2.13	0.09	(0.10)	0	1.09
LVA	0.11	(0.04)	1	1.12	0.11	(0.09)	0	1.12	-0.02	(0.10)	0	0.98	0.78	(0.08)	1	2.18	0.24	(0.09)	1	1.27
NLD	0.25	(0.11)	1	1.29	0.55	(0.19)	1	1.74	-0.16	(0.14)	0	0.85	0.70	(0.16)	1	2.01	0.13	(0.17)	0	1.13
NOR	0.14	(0.05)	1	1.15	-0.09	(0.08)	0	0.91	-0.24	(0.11)	-	0.79	0.88	(0.08)	1	2.41	0.06	(0.10)	0	1.06
NZL	0.12	(0.04)	1	1.12	0.33	(0.11)	1	1.39	0.02	(0.08)	0	1.02	0.53	(0.08)	1	1.70	0.15	(0.08)	0	1.17
POL	0.24	(0.05)	1	1.27	0.08	(0.07)	0	1.08	-0.20	(0.08)	-	0.82	0.67	(0.08)	1	1.95	0.13	(0.10)	0	1.14
PRT	0.10	(0.05)	0	1.10	0.35	(0.10)	1	1.42	-0.22	(0.09)	-	0.80	0.76	(0.09)	1	2.14	0.13	(0.09)	0	1.14
SVK	0.21	(0.02)	1	1.24	-0.03	(0.07)	0	0.97	0.01	(0.06)	0	1.01	0.35	(0.06)	1	1.41	0.01	(0.07)	0	1.01
SVN	0.09	(0.05)	0	1.09	0.40	(0.14)	1	1.49	0.21	(0.13)	0	1.23	1.10	(0.11)	1	2.99	-0.19	(0.11)	0	0.82
SWE	0.27	(0.07)	1	1.31	0.07	(0.10)	0	1.07	-0.05	(0.12)	0	0.95	0.81	(0.11)	1	2.24	0.45	(0.12)	1	1.58
TUR	0.18	(0.03)	1	1.20	0.01	(0.05)	0	1.01	-0.10	(0.07)	0	0.90	0.08	(0.08)	0	1.09	-0.19	(0.08)	-	0.83
USA	0.11	(0.03)	1	1.11	-0.11	(0.08)	0	0.90	0.07	(0.09)	0	1.08	0.50	(0.07)	1	1.65	0.20	(0.07)	1	1.23

Note : p=0 : effet non significatif, p=1 : effet significatif au seuil de p<0,05.

Annexe 6 : Analyses de régression logistiques multivariées pour les lycées

Tableau 21 : Absence d'au moins une journée complète au cours des deux dernières semaines avant l'enquête, lycéens de 15 ans, modèle 4 (PISA 2015)

Effet	Coefficients de régression	Odds ratios	Erreurs types
Variables élèves			
ESCS de l'élève	0,02	1,02	0,07
Performance de l'élève	-0,20	0,82	0,11
Redoublement	-0,25	0,78	0,30
Enseignement général	-0,28	0,75	0,18
Immigré	0,64	1,89	0,19
Plaisir d'apprendre en sciences	-0,18	0,84	0,09
Intérêt au sens large pour les sciences	0,01	1,01	0,09
Motivation instrumentale en sciences	-0,02	0,98	0,07
Sentiment d'appartenance à l'établissement	-0,28	0,75	0,07
Sentiment d'être victime d'injustice de la part des enseignants	0,37	1,45	0,07
Harcèlement	-0,04	0,96	0,06
Anxiété	-0,32	0,72	0,07
Variables établissements			
SES de l'établissement	-0,05	0,95	0,09
Performance de l'établissement	0,00	1,00	0,12
Climat scolaire de l'établissement	-0,01	0,99	0,05
Taille de l'établissement	0,08	1,09	0,06
Absentéisme moyen de l'établissement	0,37	1,45	0,07

Note : coefficients de régression logistique et odds ratios pour la France

Tableau 22 : Manquer certains cours des deux dernières semaines pour la France, lycéens de 15 ans, modèle 4 (PISA 2015)

Effet	Coefficients de régression	Odds Ratios	Erreurs types
Variables élèves			
ESCS de l'élève	0,10	1,11	0,06
Performance de l'élève	-0,11	0,89	0,07
Redoublement	-0,03	0,97	0,22
Enseignement général	-0,12	0,88	0,16
Immigré	0,41	1,51	0,14
Plaisir d'apprendre en sciences	-0,19	0,82	0,07
Intérêt au sens large pour les sciences	-0,02	0,98	0,05
Motivation instrumentale en sciences	-0,06	0,94	0,05
Sentiment d'appartenance à l'établissement	-0,18	0,83	0,05
Sentiment d'être victime d'injustice de la part des enseignants	0,44	1,56	0,04
Anxiété	-0,25	0,77	0,04
Harcèlement	-0,02	0,98	0,05
Variables établissements			
ESCS moyen de l'établissement	-0,05	0,95	0,06
Performance de l'établissement	0,06	1,06	0,07
Climat scolaire de l'établissement	-0,05	0,95	0,04
Taille de l'établissement	0,11	1,11	0,03
Absentéisme moyen de l'établissement à un cours	0,43	1,54	0,05

Tableau 23 : Arrivées tardives, France, lycéens de 15 ans, modèle 4 (PISA 2015)

Effet	Coefficients de régression	Odds Ratios	Erreurs types
Variables élèves			
ESCS de l'élève	0,05	1,05	0,03
Performance de l'élève	-0,33	0,72	0,05
Redoublement	-0,08	0,93	0,18
Enseignement général	-0,22	0,81	0,14
Immigré	0,31	1,36	0,12
Plaisir d'apprendre en sciences	-0,11	0,89	0,05
Intérêt au sens large pour les sciences	0,01	1,01	0,04
Motivation instrumentale en sciences	0,01	1,01	0,05
Sentiment d'appartenance à l'établissement	-0,08	0,92	0,03
Sentiment d'être victime d'injustice de la part des enseignants	0,31	1,36	0,04
Anxiété	-0,09	0,91	0,03
Harcèlement	-0,02	0,98	0,04
Variables établissements			
ESCS de l'établissement	0,05	1,06	0,05
Performance de l'établissement	0,10	1,11	0,07
Climat scolaire de l'établissement	-0,07	0,94	0,03
Taille de l'établissement	0,03	1,03	0,03
Taux moyen d'arrivées tardives	0,21	1,23	0,05

Annexe 7 : Variance entre établissements dans l'explication de l'absentéisme

Tableau 24 : Variance entre établissements pour les performances en lecture et pour trois formes d'absentéisme (PISA 2015)

Pays	Performance en lecture			Absentéisme					
	Variance entre étab.	Variance au sein des étab.	Rho	Variance entre établissements			Rho		
				Absence journées	Séchage cours	Arrivées tardives	Absence journées	Séchage cours	Arrivées tardives
AUS	2291	8189	0,22	0,24	0,25	0,19	0,07	0,07	0,05
AUT	5043	5365	0,48	0,30	0,39	0,48	0,08	0,11	0,13
BEL	5236	5462	0,49	0,53	0,73	0,22	0,14	0,18	0,06
CAN	1426	6947	0,17	0,32	0,37	0,21	0,09	0,10	0,06
CHE	3733	5961	0,39	0,50	0,42	0,38	0,13	0,11	0,10
CZE	5159	5713	0,47	0,50	0,46	0,24	0,13	0,12	0,07
DEU	5110	5328	0,49	0,26	0,33	0,28	0,07	0,09	0,08
DNK	1340	6334	0,17	0,16	0,45	0,26	0,05	0,12	0,07
ESP	1128	6442	0,15	0,20	0,22	0,16	0,06	0,06	0,05
EST	1544	6062	0,20	0,92	0,55	0,22	0,22	0,14	0,06
FIN	1160	7563	0,13	0,21	0,24	0,31	0,06	0,07	0,09
FRA	6565	5907	0,53	0,79	0,57	0,29	0,19	0,15	0,08
FRA, lycées	4486	5866	0,43	0,82	0,57	0,22	0,20	0,15	0,06
GBR	1659	7359	0,18	0,17	0,18	0,21	0,05	0,05	0,06
GRC	4428	5733	0,44	0,34	0,65	0,11	0,09	0,17	0,03
HUN	5814	3985	0,59	0,79	0,93	0,65	0,19	0,22	0,16
IRL	1041	6246	0,14	0,12	0,13	0,19	0,03	0,04	0,06
ISL	612	9263	0,06	0,21	0,32	0,16	0,06	0,09	0,05
ITA	3765	4989	0,43	0,30	0,16	0,30	0,08	0,05	0,08
LUX	3606	7653	0,32	0,21	0,24	0,07	0,06	0,07	0,02
LVA	1442	5695	0,20	0,21	0,23	0,36	0,06	0,07	0,10
NLD	6035	4201	0,59	0,37	0,40	0,25	0,10	0,11	0,07
NOR	920	8674	0,10	0,06	0,18	0,15	0,02	0,05	0,04
NZL	2299	8927	0,20	0,16	0,18	0,26	0,05	0,05	0,07
POL	1116	6816	0,14	0,24	0,49	0,33	0,07	0,13	0,09
PRT	2442	6347	0,28	0,17	0,12	0,19	0,05	0,03	0,06
SVK	4974	5571	0,47	0,30	0,21	0,38	0,08	0,06	0,10
SVN	4700	4491	0,51	0,51	0,49	0,15	0,14	0,13	0,04
SWE	1732	8780	0,16	0,28	0,28	0,27	0,08	0,08	0,07
TUR	3537	3247	0,52	0,13	0,18	0,18	0,04	0,05	0,05
USA	2044	8047	0,20	0,08	0,15	0,32	0,02	0,04	0,09

Figure 6 : Variance entre établissements (Rho) des performances en lecture et variance entre établissements pour l'absentéisme aux cours (PISA 2015)

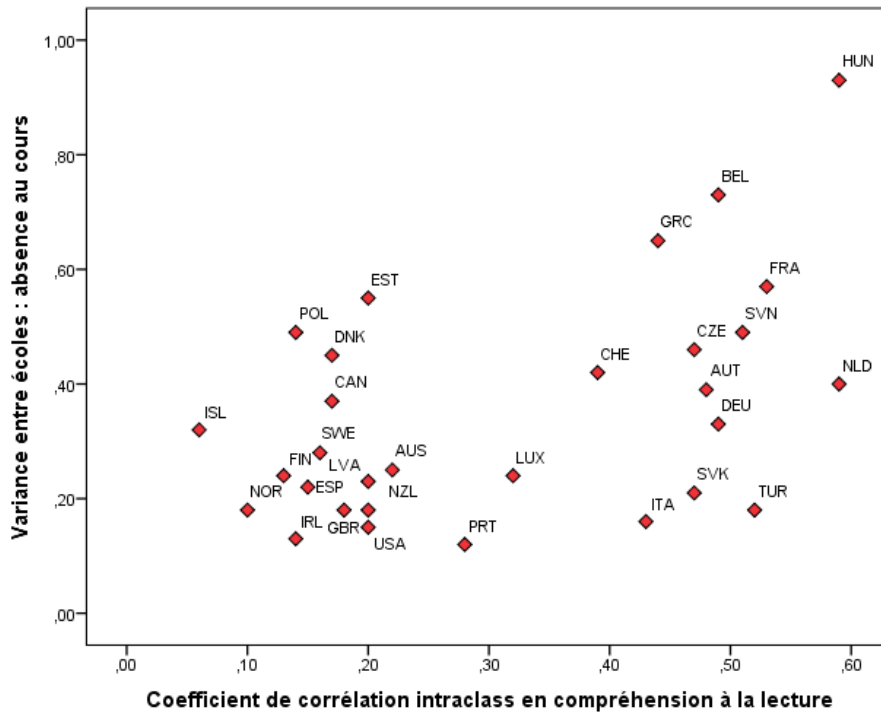


Figure 7 : Variance entre établissements (Rho) des performances en lecture et variance entre établissements pour les arrivées tardives (PISA 2015)

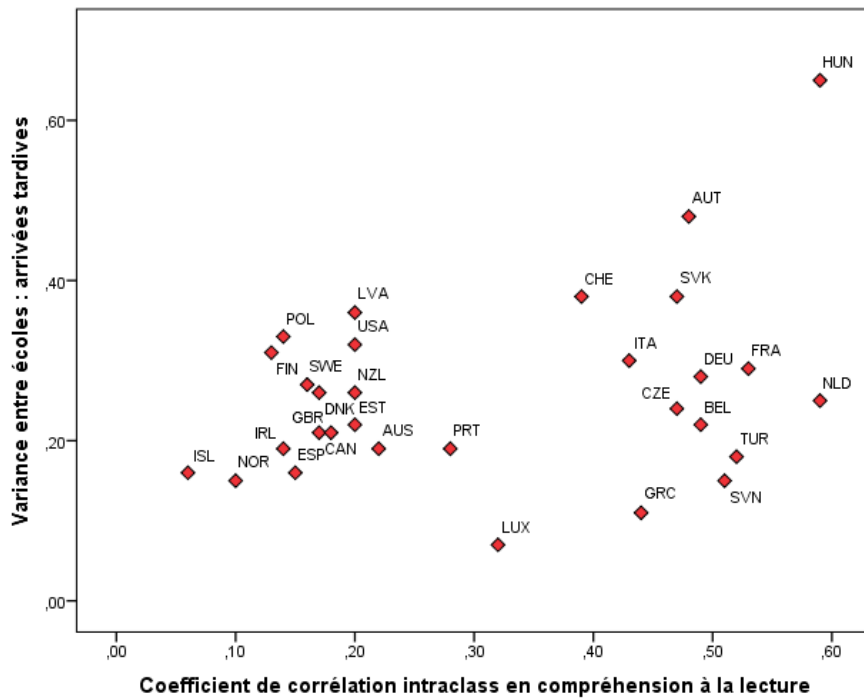


Tableau 25 : Corrélations entre variables dépendantes et variables indépendantes utilisées dans ce rapport (PISA 2015)

	Absences à des journées entières	« Séchage » de cours	Arrivées tardives
Variables élèves			
ESCS de l'élève	-0,11	-0,06	-0,10
Performance de l'élève	-0,23	-0,19	-0,24
Redoublement	0,13	0,05	0,14
Enseignement général	-0,13	-0,12	-0,10
Immigré	0,10	0,09	0,09
Plaisir d'apprendre en sciences	-0,09	-0,14	-0,10
Intérêt au sens large pour les sciences	-0,09	-0,12	-0,11
Motivation instrumentale en sciences	-0,05	-0,09	-0,04
Sentiment d'appartenance à l'établissement	-0,09	-0,09	-0,06
Sentiment d'être victime d'injustice de la part des enseignants	0,19	0,23	0,18
Harcèlement	-0,08	-0,09	-0,03
Anxiété	0,09	0,07	0,05
Variables établissements			
ESCS moyen de l'établissement	-0,19	-0,13	-0,16
Performance de l'établissement	-0,24	-0,17	-0,20
Climat scolaire de l'établissement	-0,15	-0,16	-0,15
Taille de l'établissement	-0,10	-0,02	-0,06
Absentéisme moyen de l'établissement	0,25	0,20	0,14
« Séchage » des cours moyen de l'établissement	0,19	0,27	0,15
Arrivées tardives moyennes de l'établissement	0,16	0,17	0,20

Annexe 8: Modèle de régression multiniveau

Le modèle de régression multiniveau avec variables continues repose sur l'hypothèse que la variabilité de la performance au sein des établissements est « identique » d'un établissement à l'autre (hypothèse classiquement dénommée par les statisticiens hypothèse d'homoscédasticité). Or, nous avons utilisé des variables dépendantes binaires, puisque les trois variables d'absentéisme ont été dichotomisées pour opposer les élèves qui ne s'étaient jamais absentés aux autres élèves. Ces données peuvent être analysées en recourant à des modèles linéaires mixtes généralisés ou plus précisément à des modèles de régression logistique multiniveau. Cependant, comme l'indique Bressoux (2008, p. 411), « la variance de niveau 1 [...] n'a pas de valeur unique. En effet, la variance de niveau 1 égale à $P_{ij}(1-P_{ij})$ où P_{ij} est la probabilité prédite par le modèle de niveau 1 (Raudenbush & Bryk, 2002), et cette valeur dépend elle-même des valeurs des variables explicatives du modèle. Par conséquent, on ne peut pas calculer non plus de valeur unique pour la part de variance inter-classes (i.e. le coefficient de corrélation intra-classe ρ n'a pas de valeur unique). Néanmoins, si l'on considère que la variable-réponse indique un processus continu non observé, alors on peut admettre que le modèle logit est un modèle de seuil qui estime la propension à être dans telle ou telle modalité de la variable-réponse observée. Dans ce cas, Snijders et Bosker (1999) avancent que les résidus de niveau 1 de la variable continue non observée doivent avoir une distribution logistique, dont la moyenne égale 0 et la variance égale à $\frac{\pi^2}{3} = 3,29$. En ce cas, le

coefficient de corrélation intra-classe vaut $\rho = \frac{\sigma_{u0}^2}{\sigma_{u0}^2 + \pi^2/3}$ ».

Retrouvez toute l'actualité et les publications du cnesco



www.cnesco.fr



[@Cnesco](https://twitter.com/Cnesco)



[Cnesco](https://www.facebook.com/Cnesco)



[Regard du Cnesco - la lettre d'information](#)

Le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) est une instance indépendante créée par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, du 8 juillet 2013.

Il est composé de **scientifiques issus de champs disciplinaires variés**, de **parlementaires** ainsi que de **membres du Conseil économique, social et environnemental**.

Le Cnesco mène une évaluation scientifique et indépendante du système scolaire afin d'**éclairer les divers acteurs de l'école et le grand public**. Il met à disposition son **expertise sur les méthodologies d'évaluation**. Enfin, il **promeut une culture d'évaluation** en direction des professionnels de l'éducation et du grand public.