

## L'absentéisme des élèves dans l'enseignement fondamental

**Auteur :** Huyts, Helene

**Promoteur(s) :** Baye, Ariane

**Faculté :** Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

**Diplôme :** Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

**Année académique :** 2024-2025

**URI/URL :** <http://hdl.handle.net/2268.2/22553>

---

### Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

---

Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

# L'absentéisme des élèves dans l'enseignement fondamental

Dans quelle mesure l'indice socio-économique des familles (ESCS) et leur relation avec l'école influencent-ils les formes d'absentéisme scolaire des élèves dans l'enseignement fondamental en FW-B ?

Mémoire Présenté par Hélène Huyts

En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de  
L'Éducation, à finalité spécialisée en Formation des Adultes

Promotrice : Baye Ariane  
Superviseur : Pressia Fabian  
Lecteurs : Charlier Yana  
Faulx Daniel

Année académique 2024-2025



## Remerciements

Un grand merci à ma promotrice ainsi qu'à mon superviseur, Madame Ariane Baye et Monsieur Fabian Pressia, pour leur disponibilité, leurs conseils avisés et leur accompagnement constant. Je leur suis reconnaissante pour le temps et l'attention qu'ils m'ont accordés durant ces deux années.

Je remercie également Madame Yana Charlier ainsi que Monsieur Daniel Faulx pour l'intérêt qu'ils ont manifesté à ce travail en acceptant d'en être les lecteurs.

Je souhaite adresser un immense merci à Arthur, Lou, Jules et Jean-Yves, ma petite famille, qui m'avait déjà soutenue lors de ma première reprise d'étude en 2014, et qui a, une fois de plus, accepté, presque sans broncher, l'idée que j'allais à nouveau consacrer une grande partie de mon temps à ce parcours pendant trois ans.

Mes remerciements vont aussi à mes parents, ma sœur Anne-Cécile, mes amis, les membres de ma famille, ainsi que toutes les personnes qui m'ont encouragée et soutenue jusqu'au bout.

Et enfin, merci à Marc-Antoine et à Pierre pour leurs nombreuses relectures et leurs précieux conseils.

## Note Liminaire

Au cours de la rédaction de ce mémoire, j'ai eu recours à l'intelligence artificielle, et plus particulièrement à l'outil ChatGPT développé par OpenAI. Cet outil m'a principalement été utile pour reformuler des phrases, corriger des fautes d'orthographe ou de syntaxe, et m'assister dans mes recherches.

Je tiens à préciser que l'ensemble du contenu, des idées et de la structure de ce travail m'est propre. L'IA n'a été utilisée qu'en soutien linguistique et rédactionnel, à la manière d'un outil d'aide à l'écriture. Mon intention a toujours été de garder un regard critique sur ses suggestions, que j'ai systématiquement relues, adaptées ou rejetées selon leur pertinence.

Cette démarche s'inscrit dans un souci de rigueur et de transparence, en lien avec les nouvelles pratiques d'écriture à l'ère du numérique.

## Table des matières

Introduction.....	1
Cadre théorique.....	2
1. Définition de l’absentéisme .....	2
2. Facteurs influençant l’absentéisme selon une approche écosystémique .....	3
2.1. Facteurs individuels .....	3
2.1.1. La motivation.....	4
2.1.2. L’origine ethnique .....	5
2.1.3. Le manque de transport.....	6
2.1.4. La maladie.....	8
2.1.5. Le genre .....	9
2.2. Facteurs familiaux.....	9
2.2.1. La relation famille/école .....	10
2.2.2. Les représentations.....	11
2.2.3. L’indice socio-économique .....	11
2.3. Facteurs scolaires .....	13
2.3.1. La relation élève/enseignant.....	13
2.3.2. Le rythme scolaire.....	14
2.3.3. Le sentiment d’appartenance .....	15
2.3.4. Le climat scolaire .....	16
2.4. Facteurs communautaires et sociétaux.....	17
2.4.1. Le redoublement .....	18
2.4.2. Les inégalités sociales.....	18
2.4.3. Les activités extra-scolaires .....	20
3. Les conséquences de l’absentéisme .....	22
4. Politiques communautaires en FW-B en matière d’absentéisme .....	24
Conclusion .....	25
Cadre pratique.....	26
1. Question de recherche et hypothèse.....	26
2. Méthodologie .....	27
2.1. Type de recherche .....	27
2.2. Choix du logiciel.....	27
2.3. Choix de l’échantillon.....	27
2.4. Réalisation du questionnaire .....	29
Partie 1 : profil démographique .....	29

Partie 2 : nombre de jours d'absence et les raisons .....	30
Partie 3 : relation famille/école .....	32
2.5. Codage des variables de l'ESCS .....	34
2.6. Variables indépendantes .....	37
2.7. Les variables dépendantes.....	38
3. Présentation des résultats .....	39
3.1. Mesure de la validité des échelles.....	39
3.2. Présentation descriptive des raisons d'absence.....	40
3.3. Analyses factorielles .....	42
3.4. Tests de Wilcoxon .....	43
3.5. Matrice de corrélation .....	44
3.6. Régressions linéaires.....	46
4. Discussion.....	52
5. Limite et perspectives .....	58
6. Conclusion .....	59
Bibliographie .....	60
Résumé du mémoire – L'absentéisme scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles .....	70
Figures .....	71
Tableaux.....	72
Annexes .....	72
Annexe 1 – Carte mentale : Facteurs influençant l'absentéisme selon une approche écosystémique	72
Annexe 2 – Questionnaire.....	73
Annexe 3 - Statistiques descriptives .....	77
Annexe 4 – Analyses factorielles (ESCS et relation parents/école).....	83
Annexe 5 – Test de Wilcoxon .....	85
Annexe 6 – Matrice de corrélation (ESCS) .....	102
Annexe 7 - Matrice de corrélation (encadrement) .....	104
Annexe 8 - Matrice de corrélation (engagement) .....	106
Annexe 9 - Matrice de corrélation (satisfaction) .....	108
Annexe 10 - Matrice de corrélation (LANGN).....	110
Annexe 11 - Matrice de corrélation (IMMIG) .....	111
Annexe 12 – Régressions linéaires ESCS.....	112
Annexe 13 - Régressions linéaires ESCS + IMMIG.....	129
Annexe 14 - Régressions linéaires relation avec l'école.....	134
Annexe 15 - Régressions linéaires ESCS - relation avec l'école.....	151

Annexe 16 - Régressions linéaires ESCS - IMMIG - LANGN .....	175
--	-----



## Introduction

Le 7 février 2024, Caroline Désir, ancienne ministre de l'Éducation de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), a révélé les derniers chiffres officiels concernant l'absentéisme scolaire. Le constat est alarmant : entre août et décembre 2022, plus de 23 000 élèves ont enregistré au moins neuf demi-journées d'absence non justifiées (La Ligue, 2023). Ainsi, 2,6 % des élèves de la FW-B sont considérés en situation d'absentéisme scolaire. Ce chiffre représente une hausse de 32,5 % par rapport à l'année précédente.

L'absentéisme scolaire est une problématique qui impacte les parcours éducatifs des élèves et reflète des inégalités socio-économiques. De nombreuses études (Alexander & al., 2001; Anderson & Romm, 2020; Balfanz & Byrnes, 2012) ont mis en évidence que les enfants issus de milieux défavorisés sont plus susceptibles d'être absents de manière répétée, ce qui compromet leur réussite scolaire et renforce les inégalités existantes.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous sommes intéressés aux formes d'absentéisme scolaire des élèves de l'enseignement fondamental, en lien avec le statut socio-économique et culturel des familles (ESCS, Economic, Social and Cultural Status) ainsi qu'avec leur relation avec l'école. Afin d'analyser cette problématique, nous avons opté pour une approche quantitative basée sur la création et l'administration d'un questionnaire destiné aux parents.

Même si la question de l'influence du statut socio-économique et de l'implication des parents sur l'absentéisme a déjà été abordée dans certains travaux, elle reste encore peu explorée dans le contexte spécifique de la FW-B. C'est dans cette optique que s'inscrit notre étude, qui vise à contribuer à une meilleure compréhension de cette problématique à l'échelle locale. Elle nous amène à poser la question suivante : Dans quelle mesure l'indice socio-économique des familles (ESCS) et leur relation avec l'école influencent-ils les formes d'absentéisme scolaire des élèves dans l'enseignement fondamental en FW-B ?

L'une des raisons essentielles de nous intéresser à l'absentéisme scolaire est qu'il est un prédicteur puissant du décrochage, avec les problèmes de comportement et l'échec, il fait partie des facteurs ayant le plus gros impact (Balfanz & al., 2007). Un enfant absent régulièrement a beaucoup moins de chance d'obtenir son diplôme de fin de secondaire. C'est pourquoi il est important de mieux comprendre les facteurs qui influencent l'absentéisme dès l'école primaire, afin de pouvoir intervenir de manière préventive.

## Cadre théorique

### 1. Définition de l'absentéisme

Sur le plan légal, l'absentéisme scolaire, au niveau du fondamental, est défini comme toute absence d'un élève d'un demi-jour de cours qui n'est pas couverte par une justification reconnue. Le décret du 16 mai 2024, publié au Moniteur belge le 24 septembre 2024, définit les conditions dans lesquelles une absence peut être considérée comme justifiée : sont acceptées les absences pour raison médicale avec certificat, une convocation par une autorité publique, le décès d'un proche, ou encore la participation à des compétitions sportives de haut niveau. D'autres motifs exceptionnels, tels que des difficultés familiales ou des problèmes de santé mentale ou physique, peuvent également être jugés comme valables, si la direction les estime recevables. À défaut d'un justificatif transmis dans un délai de cinq jours ouvrables, l'absence est automatiquement considérée comme injustifiée. Lorsqu'il se répète, ce caractère injustifié fait l'objet d'un suivi : à partir de neuf demi-jours d'absence injustifiée, un avertissement officiel est adressé aux parents ; au douzième demi-jour, une convocation obligatoire est organisée par la direction. Dès treize demi-jours, un accompagnement individualisé de l'élève est mis en place afin de prévenir toute forme de décrochage scolaire. Ce cadre a pour but de veiller à ce que chaque élève soit régulièrement présent à l'école, tout en laissant la place à des réponses bienveillantes et adaptées lorsque des difficultés personnelles ou familiales se présentent. Il est en parfaite cohérence avec les recherches récentes qui soulignent l'importance d'une intervention précoce afin de limiter le décrochage scolaire (Balfanz & al., 2007)

Sur le plan psychopédagogique, l'absentéisme scolaire se définit comme l'absence répétée et injustifiée à l'école d'un élève, pouvant engendrer des difficultés scolaires ainsi qu'un risque de marginalisation de l'enfant (Guay, 2013). Cette absence est différente de l'absence occasionnelle justifiée (maladie, rendez-vous médical). Guay souligne que l'absentéisme possède diverses causes sous-jacentes telles que des facteurs individuels, familiaux, sociaux. L'analyse de ses travaux permet de comprendre que l'absentéisme apparaît lié à des facteurs multiples et non à un seul et unique motif, depuis les problèmes individuels (difficultés d'ordre affectif, manque d'intérêt) aux facteurs de type institutionnel, comme un climat scolaire défavorable et des relations conflictuelles avec les enseignants.

Enfin, une approche plus large, qui tient compte à la fois des aspects psychologiques et du fonctionnement de l'école, invite à ne pas réduire l'absentéisme à une simple question de présence ou d'absence. Comme le soulignent Cristofoli (2015) et Galand et al. (2000), des facteurs comme la qualité des relations élèves-enseignants, le sentiment de sécurité ou la reconnaissance à l'école jouent un rôle central dans la prévention des absences. Cette perspective met l'accent sur l'environnement scolaire dans son ensemble, et sur les dynamiques qui peuvent inciter, ou au contraire freiner, la participation régulière des élèves.

S'il convient de distinguer ce terme d'autres notions telles que la déscolarisation ou la démobilisation scolaire, qui sont plus appropriées dans d'autres contextes et correspondant à des profils d'élèves différents. La déscolarisation, comme l'expliquent Moulin et al. (2014), se rapporte à un long arrêt ou à un abandon des études. Même si ces situations sont différentes, tous les jeunes déscolarisés ne retournent pas à l'école pendant une période prolongée. Hugon (2010, cité par Thibert, 2013) parle de la démobilisation scolaire comme d'un désengagement passif ou d'une indifférence envers l'école. Thibert (2013) ajoute que c'est un processus où les élèves font le choix de décrocher parce qu'ils ne voient plus l'intérêt d'être à l'école.

## 2. Facteurs influençant l'absentéisme selon une approche écosystémique

Pour comprendre et traiter l'absentéisme scolaire, il nous paraît opportun d'adopter une approche écosystémique (Bronfenbrenner, 1979) qui prend en compte non seulement les caractéristiques personnelles de l'élève, mais aussi les facteurs sociaux et institutionnels qui contribuent à cette problématique. Ce type d'approche illustre comment des éléments individuels peuvent être influencés par des dynamiques familiales, organisationnelles et sociétales. Partir des facteurs micro pour aller vers les facteurs macro nous permettra de suivre une progression, en montrant d'abord les influences directes et immédiates sur l'absentéisme, avant d'aborder les contextes plus larges (cf. annexe 1).

### 2.1. Facteurs individuels

Dans cette section, nous allons aborder les facteurs individuels qui jouent un rôle important dans l'absentéisme scolaire, car ils influencent directement la présence et la participation des élèves. Parmi ces facteurs, la motivation est déterminante, puisqu'elle affecte l'engagement et l'intérêt pour les études. De plus, l'origine ethnique, la maladie et le genre peuvent également avoir des

impacts qui nécessitent une attention particulière pour comprendre et traiter l'absentéisme efficacement.

### 2.1.1. La motivation

Selon les travaux de divers chercheurs cités par Fréchette-Simard et al. (2019), la motivation est un facteur individuel clé de la réussite scolaire des jeunes, surpassant même l'intelligence. Une moindre implication ainsi qu'une faible motivation sont prises en compte comme des facteurs importants de l'absentéisme scolaire. Un élève qui manque de motivation sera moins enclin à fréquenter l'école et montrera donc une moindre implication dans ses activités scolaires. Des études de Plante et al., (2013) et Décı et Ryan (1985) soulignent l'importance de la motivation dans l'obtention de meilleurs résultats scolaires et de la persévérance dans le parcours éducatif. En accord avec les conclusions de Lannegrand-Willems et ses collègues (2012), il est observé que les élèves présentant un taux de présence régulier sont davantage investis dans leur parcours scolaire, démontrant ainsi une propension moindre à l'abandonner. De plus, cette étude révèle que, lors des auto-évaluations, ce groupe d'élèves semble être particulièrement influencé par la pression sociale, particulièrement en ce qui concerne la perception de soi et des autres, comme le souligne Martinot (2008, cité par Lannegrand-Willems & al., 2012).

La non-implication des élèves dans leurs tâches scolaires appelle à un réel désengagement au niveau de l'école et est considérée comme l'un des prédicteurs les plus puissants de l'absentéisme (Nolan & al., 2013). L'absentéisme scolaire « aggrave » le désengagement des élèves (Fortin & al., 2010). Effectivement, Galand (2004) caractérise l'aliénation scolaire comme un authentique processus de désinvestissement de la part de l'élève concerné. De plus, selon Galand (2004, p.136), « les absences des élèves sont, en partie, l'aboutissement d'un processus de démotivation, de désaffiliation et d'aliénation qui aboutit à des conduites de retrait [...] les variables liées à l'expérience scolaire sont les prédicteurs les plus puissants du désengagement scolaire ». "Sécher" les cours et manifester ce type de désengagement sont des comportements courants observés chez les élèves qui ont tendance à être absents régulièrement (Havik & al., 2014). Ce phénomène est souvent marqué par une motivation scolaire réduite ou une attitude négative envers l'école.

Le profil académique des élèves, y compris leurs performances, peut induire l'ennui en classe et une perte de motivation, ce qui peut à son tour favoriser l'absentéisme. Quand les jeunes adoptent une attitude passive vis-à-vis de leur scolarité, cela devient précurseur d'absentéisme

et de conduite favorable au décrochage scolaire (Janosz & al., 2000, cités par Blaya, 2012, p. 72). En effet, un élève dont les performances et les compétences se situent soit bien au-dessus, soit bien en dessous de la moyenne de sa classe peut ressentir que l'école ne répond pas à ses besoins ou à ses attentes. Dans les deux cas, cela peut engendrer un sentiment d'abandon et d'ennui, conduisant à de la lassitude dans le premier scénario et à de la frustration dans le second. En fin de compte, cela peut entraîner une perte de motivation, un désintérêt pour l'apprentissage et potentiellement des sentiments de dépression (Tardy, 2016, cité dans Gaujour & Ben Abid Zarrouk, 2017).

### 2.1.2. L'origine ethnique

En plus de la motivation, l'origine ethnique joue également un rôle dans l'absentéisme scolaire, montrant des différences entre les groupes d'élèves. Les inégalités qui touchent certaines communautés, ainsi que les dynamiques propres aux établissements, font que les élèves issus de minorités présentent souvent plus d'absences. Les études suivantes mettent en évidence un lien entre l'appartenance à une minorité ethnique et une fréquence accrue d'absences.

Alexander, Entwisle et Kabbani (2001) montrent que les élèves issus de minorités ethniques, notamment afro-américaines et hispaniques aux États-Unis, manquent plus souvent l'école et risquent davantage de décrocher. Cette tendance s'explique par divers facteurs, comme un statut socio-économique (SES, Socio-Economic Status) défavorisé ou le manque de ressources éducatives à la maison dans de nombreuses familles issues de l'immigration, qui ne sont pas toujours au courant des exigences scolaires. Ces différences commencent tôt et tendent à s'aggraver au fil des années. D'autres chercheurs, comme Malika et al. (2021), soulignent que les conditions de vie précaires des familles influencent également l'absentéisme de leurs enfants. En étudiant les élèves issus de communautés hispaniques et afro-américaines à faible revenu, ils identifient plusieurs difficultés qui limitent leur régularité scolaire : difficultés de transport, insécurité alimentaire, accès limité aux soins de santé et responsabilité domestique (comme la garde des frères et sœurs). Ces circonstances imposent une pression sur les familles et rendent la présence à l'école plus compliquée. En plus, souvent, ces parents, moins familiers avec le système éducatif ou ayant des compétences linguistiques limitées, éprouvent des difficultés à soutenir l'éducation de leurs enfants ou à interagir avec l'école.

Les travaux de Rumberger et Lim (2008) montrent aussi que les élèves issus de minorités ressentent souvent une exclusion et ont une relation compliquée avec l'école. Ils se retrouvent

souvent confrontés à des mesures disciplinaires sévères, comme des suspensions, ce qui augmente leur absentéisme et leur désengagement. Cela est particulièrement vrai dans les écoles des quartiers défavorisés, où les minorités sont plus présentes et où les ressources sont insuffisantes.

En France, une étude de Blaya (2009) sur des collégiens issus de l'immigration confirme ces tendances. Elle constate que ces élèves rencontrent souvent des difficultés d'adaptation scolaire à cause de différences culturelles et d'un manque de reconnaissance de leur identité. Ce sentiment d'être sous-évalué peut mener à leur désengagement, visible d'abord par des absences, puis par une rupture totale avec l'école. Blaya ajoute que les familles immigrées, à cause de leur parcours et de leur situation financière, gardent parfois une relation plus distante avec le système scolaire, ce qui complique leur réaction face aux absences de leurs enfants.

### 2.1.3. Le manque de transport

Le manque de transport est également un facteur individuel à prendre en considération. Le manque de transport adapté, surtout pour les élèves vivant dans les zones rurales ou éloignées, accentue l'absentéisme scolaire. Bien que des dispositifs existent pour favoriser l'accès au transport scolaire, de nombreux élèves rencontrent des obstacles qui les empêchent de fréquenter l'école régulièrement.

Les élèves issus de milieux sociaux moins favorisés sont particulièrement vulnérables face à ce problème de transport (Geay & Meunier, 2006). En raison de leur situation économique, ces familles ne disposent pas toujours des moyens nécessaires pour organiser des alternatives de transport privé comme la voiture, et elles dépendent donc entièrement des services de transport public ou scolaire. Lorsque ces services sont insuffisants ou inadaptés, les enfants issus de ces familles sont les premiers à souffrir de l'absentéisme.

Une étude menée par l'Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique (UFAPEC) souligne que, bien que des aides au transport scolaire existent pour les élèves de familles modestes, ces dispositifs ne suffisent pas toujours à garantir une couverture géographique adéquate, spécialement dans les zones plus isolées. Les inégalités d'accès au transport scolaire contribuent donc à creuser les écarts entre les élèves et à accentuer les inégalités sociales dans le système éducatif.

Certaines écoles cherchent à agir localement en mettant en place des stratégies efficaces pour améliorer la fréquentation de leur établissement (Hall & al., 2021). Parmi elles, nous observons un soutien individualisé qui vise à faciliter l'accès à l'école grâce à une coordination avec les services publics. Cette initiative montre qu'il existe des moyens pour pallier les difficultés du manque de transport que peuvent subir certaines familles.

En FW-B, si le système de transport est bien développé dans les zones urbaines, il reste insuffisant dans les zones rurales. Selon une enquête menée par la Ligue des familles (2022), 62 % des élèves utilisant un transport scolaire résident à plus de 10 km de leur établissement et près de 24 % habitent à plus de 20 km. Cette distance, combinée à des horaires de transport souvent mal adaptés aux horaires scolaires, pose un véritable problème pour les familles. Ainsi, les élèves qui habitent dans ces régions géographiques sont plus susceptibles de manquer l'école ou d'arriver en retard.

Pour remédier à ces disparités, plusieurs mesures ont été proposées, telles que la mise en place de bus scolaires gratuits ou à tarif réduit pour les élèves résidant dans des zones éloignées. Il est également suggéré d'adapter les horaires des transports publics pour mieux correspondre aux horaires scolaires, afin de faciliter les trajets des élèves. Toutefois, ces solutions sont encore partiellement mises en œuvre et nécessitent une coordination plus efficace entre les différentes autorités concernées, notamment les écoles et les entreprises de transport. Une étude du Gouvernement de la Wallonie en 2024 indique que des améliorations ont été réalisées dans certaines régions, comme l'augmentation du nombre de trajets directs vers les écoles et l'adaptation des horaires de transport public, mais qu'il reste encore beaucoup à faire pour garantir un accès universel et équitable au transport scolaire.

Nous avons choisi de placer l'absence de transport scolaire au niveau des facteurs individuels, car cette problématique touche directement l'élève dans sa vie quotidienne. L'accès à l'école est un besoin fondamental, et lorsqu'il est entravé par un manque de moyens de transport, cela peut devenir une barrière immédiate et personnelle à l'assiduité scolaire. Cependant, nous avons également envisagé que cette difficulté pourrait être classée au niveau des facteurs communautaires ou sociétaux, car elle est souvent liée à des questions de ressources locales (infrastructures, réseaux de transport public) et de politiques publiques (dispositifs de transport scolaire, coûts). Ainsi, bien que l'absence de transport affecte l'individu directement, elle trouve son origine dans des contextes plus larges, souvent influencés par des inégalités sociales et géographiques qui dépassent l'élève lui-même.

#### 2.1.4. La maladie

La maladie est un autre facteur individuel à prendre en considération car les élèves peuvent être confrontés à des obstacles entravant leur assiduité scolaire, comme les maladies chroniques et les troubles psychiques. Selon Breuner et al. (2004), les migraines récurrentes et autres affections somatiques sont des facteurs prédictifs d'un absentéisme fréquent. Les douleurs persistantes, les consultations médicales et la fatigue impactent directement la capacité des élèves à suivre un enseignement régulier.

Les troubles psychologiques constituent un facteur important. Ingul et Nordahl (2013) mettent en évidence le rôle de l'anxiété dans le refus scolaire. Un adolescent en détresse émotionnelle peut développer une peur liée à l'environnement scolaire, ce qui l'empêche de s'y rendre. De nombreux acteurs professionnels, qu'ils soient éducateurs, enseignants ou professionnels de la santé, sont impliqués dans le soutien des enfants et des adolescents confrontés à cette problématique. Le terme de phobie scolaire fut proposé par Johnson et al. en 1941 afin de souligner la dimension émotionnelle au cœur de ce phénomène. À partir des années 1960, la notion de school refusal (refus scolaire anxieux) est proposée. Il s'agit d'enfants et d'adolescents qui rencontrent des difficultés émotionnelles, principalement d'ordre anxieux, les empêchant soit d'aller à l'école, soit les plongeant dans une grande détresse lorsqu'ils s'y trouvent.

Les maladies chroniques, telles que l'asthme ou le diabète, nécessitent une prise en charge spécifique et peuvent provoquer des interruptions dans la scolarité. Selon Malika et al. (2021), les élèves issus de milieux défavorisés sont particulièrement vulnérables, en raison d'un accès limité aux soins et d'un suivi médical parfois irrégulier. L'absentéisme issu de ces conditions affecte les performances scolaires et la socialisation des élèves. Certains établissements mettent en place des dispositifs d'accompagnement pour ces élèves, comme des cours à domicile ou des programmes de tutorat. Toutefois, ces mesures restent limitées et inégalement mises en œuvre. Comme le soulignent Balfanz et Byrnes (2012), une approche coordonnée impliquant enseignants, professionnels de santé et familles est essentielle pour pallier les effets négatifs des absences prolongées. En renforçant la communication entre ces différents acteurs, il est possible d'identifier les signes d'un absentéisme lié à la santé et d'intervenir plus efficacement.

Sans une structuration plus efficace de ces dispositifs, les élèves souffrant de problèmes de santé risquent de continuer à accumuler un retard scolaire difficile à combler. La relation entre état de santé et absentéisme est compliquée. Epstein et Sheldon (2002) proposent des actions de



prévention, entre autres un suivi renforcé des élèves à risque et une collaboration accrue entre école et famille. L'instauration d'un climat bienveillant et la mise en place de dispositifs d'aide personnalisés permettent de diminuer l'impact des maladies sur la scolarité et de favoriser une meilleure inclusion des élèves concernés.

#### 2.1.5. Le genre

Enfin, parmi les facteurs individuels, le genre mérite d'être pris en compte. Une tendance se dégage où les filles présentent des niveaux d'absentéisme inférieurs à ceux des garçons. Elles sont moins susceptibles de déclarer l'intention de quitter l'école, les garçons étant des absents dits persistants (Sälzer & al., 2012). Dans l'enseignement primaire, nous constatons ce même effet avec un moindre taux d'absentéisme précoce chez les filles (Veenstra & al., 2008, cités par Veenstra & al., 2010). Selon Blaya (2007, cité par Blaya, 2010), une différence entre les garçons et les filles apparaît, puisque 20 % des garçons présentent un ou plusieurs facteurs de risque contre 13,6 % des filles.

Cependant, certaines études remettent en question l'idée d'une différence marquée entre filles et garçons. Déjà dans les années 2000, des recherches menées aux États-Unis et en Angleterre observaient une augmentation du nombre de filles concernées par l'absentéisme scolaire. Par exemple, Reid (2010) constatait que le phénomène de l'école buissonnière touchait désormais autant les filles que les garçons, et Attwood et Croll (2006) indiquaient que les taux d'absentéisme tendaient à s'équilibrer entre les sexes. Il faut toutefois noter que ces observations datent d'il y a plus d'une décennie. Des données plus récentes, comme celles de Gottfried et Gee (2017), confirment que l'écart entre filles et garçons en matière d'absentéisme tend à se réduire, même s'il varie selon les contextes socio-économiques et culturels. Par ailleurs, certaines recherches (Reid, 2005, cité par Havik et al., 2014) montrent que les filles sont généralement moins absentes au début de leur scolarité, mais que leurs absences augmentent à l'entrée dans le secondaire.

#### 2.2. Facteurs familiaux

Après les facteurs individuels, nous allons à présent explorer les facteurs familiaux, car l'absentéisme est étroitement lié à la relation entre l'école et la famille, ainsi qu'aux croyances de cette dernière. Ces facteurs sont essentiels pour comprendre l'absentéisme scolaire, étant donné que le soutien, la structure et les attentes au sein du foyer influencent directement la

présence et la réussite des élèves. Étudier ces aspects permet de mieux cerner les dynamiques familiales qui peuvent encourager ou décourager l'assiduité des élèves.

### 2.2.1. La relation famille/école

De nombreux auteurs soulignent l'importance de la relation entre la famille et l'école. Selon Epstein et Sheldon (2002), si les parents et les enseignants collaborent mieux, cela peut réduire les absences en assurant un meilleur suivi et en maintenant une communication régulière sur la situation de l'élève.

Perrenoud (1987) note qu'il peut y avoir des tensions entre les parents et les enseignants, mais que leur relation est importante dans le processus éducatif. Une bonne relation entre l'école et la famille aide les élèves à rester motivés et à s'investir dans leurs études, ce qui diminue les comportements d'évitement qui mènent à l'absentéisme. La façon dont les familles voient l'école influence fortement la présence des élèves en classe. Perrenoud (1987) explique que certaines familles, en raison de leur propre vécu scolaire ou de difficultés socio-économiques, peuvent entretenir une méfiance vis-à-vis de l'institution éducative. Cette distance risque de se répercuter sur l'élève, qui peut alors adopter une attitude de retrait, voire d'évitement scolaire. Il est alors nécessaire de renforcer la confiance entre l'école et les parents afin d'éviter une rupture.

L'UFAPEC souligne combien il est important d'avoir une communication transparente entre les familles et l'institution scolaire. Lorsque les parents se sentent impliqués dans le suivi scolaire de leur enfant, ils remarquent plus rapidement les premiers signes de l'absentéisme et peuvent ainsi collaborer avec l'établissement pour trouver des solutions adaptées. Cette implication parentale peut passer par des rencontres régulières avec les enseignants ou encore des soutiens mis en place par l'école.

Epstein et Sheldon (2002) proposent plusieurs idées pour améliorer cette relation et lutter contre l'absentéisme. Ils recommandent la mise en place de programmes d'implication parentale, où les familles participent activement à la vie scolaire grâce à des ateliers, des réunions régulières et des actions collaboratives. Ces actions aident à créer un climat de confiance et responsabilisent les parents sur l'importance de l'assiduité scolaire.

### 2.2.2. Les représentations

En plus de l'importance de la relation entre la famille et l'école, les représentations que les familles se font de l'école influencent l'absentéisme et sont un facteur familial considérable pour notre étude. Des études qualitatives menées aux États-Unis (Ehrlich & al., 2014 ; Robinson & al., 2018) soulignent le fait que les parents pensent que l'assiduité dans les premières années d'école n'a pas la même importance que dans les années suivantes. Cette perception influence la régularité des élèves, les enfants de parents valorisant une présence régulière ayant des taux d'absentéisme plus bas (Ehrlich & al., 2014). Les représentations parentales, issues de leurs expériences, modèlent leur implication dans l'éducation de leurs enfants (Kohn, 1989 ; cité par Robinson, 2018). Certains parents sous-estiment l'importance de l'éducation précoce, ce qui peut réduire leur motivation à encourager la présence à l'école (Hammer & al., 2007 ; cité par Robinson, 2018), notamment en raison de l'accent croissant mis sur l'académique en maternelle (Bassok & al., 2016). Les parents issus de milieux défavorisés sont plus susceptibles de sous-estimer l'importance de la présence scolaire, souvent en raison d'un sentiment de marginalisation par le système éducatif (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997 ; cité par Robinson, 2018).

Les représentations familiales de l'école incluent également les priorités culturelles et religieuses. Certaines familles privilégient les célébrations religieuses et les traditions communautaires, même si cela implique des absences scolaires pour leurs enfants. Ces absences traduisent les valeurs transmises par les parents et la manière dont ils hiérarchisent les obligations scolaires par rapport aux pratiques religieuses. Comme l'expliquent Perrenoud (1987) et Epstein et Sheldon (2002), la manière dont les parents perçoivent l'école et les attentes qu'ils en ont influencent directement l'assiduité scolaire de leurs enfants. Pour certains parents, l'école est perçue comme secondaire face aux pratiques religieuses ou aux valeurs familiales, ce qui peut se traduire par des absences justifiées par la participation à des fêtes religieuses ou des traditions culturelles (Ehrlich et al., 2014 ; Robinson et al., 2018).

### 2.2.3. L'indice socio-économique

L'indice socio-économique (SES) est un facteur familial non négligeable car il est l'un plus souvent cités dans la littérature pour expliquer l'absentéisme scolaire. Les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés sont souvent confrontés à une série de difficultés qui augmentent leurs chances d'être absents. D'après Havik et al. (2014), la situation économique

influence l'implication des élèves à l'école tout en ayant un impact sur leur bien-être et sur leur participation en classe. Les élèves qui vivent dans des environnements familiaux précaires ont plus de risques de développer un sentiment d'isolement scolaire et de manque de soutien, ce qui contribue à leur absentéisme.

Plusieurs recherches ont mis en évidence que l'absentéisme est particulièrement élevé parmi les élèves dont les parents occupent des emplois à bas salaire ou qui sont confrontés à des problèmes financiers. Ces élèves doivent parfois assumer des responsabilités familiales, telles que s'occuper de leurs frères et sœurs, ou encore travailler pour contribuer au revenu familial. Le manque de soutien à la maison est lié à un absentéisme plus élevé, car ces élèves sont souvent moins préparés à gérer les attentes et la pression scolaires. Selon Poncelet (2021), le manque de moyens financiers peut aussi empêcher les élèves de participer à des activités extrascolaires, pourtant essentielles pour leur engagement et leur motivation.

Les recherches de Sälzer et al. (2012) apportent également un éclairage sur la question de l'absentéisme et du SES. Selon leurs travaux, les élèves dont les attentes vis-à-vis de l'école sont faibles en raison de leur contexte socio-économique sont plus susceptibles de s'en détourner. Cette perception de l'école comme un espace peu valorisant et inaccessible est souvent entretenu par des conditions de vie difficiles qui ne permettent pas de soutenir efficacement la scolarité. Ainsi, ces élèves s'absentent plus souvent, ce qui ralentit leur apprentissage et accentue leur sentiment d'échec.

Dans le cadre de l'enquête Programme for International Student Assessment (PISA), nous avons observé que le SES a un impact direct sur le taux d'absentéisme des élèves. Les élèves provenant de familles à faibles revenus sont plus susceptibles d'exprimer des sentiments de décrochage scolaire, qui se manifestent par une augmentation de l'absentéisme (PISA, 2018). Cette absence prolongée compromet leurs chances de réussir à l'école. Les élèves dont les parents ont un faible niveau d'éducation montrent également une plus grande tendance à l'absentéisme (Cristofoli, 2015).

Le lien entre le SES et absentéisme scolaire ne se limite pas seulement aux difficultés financières immédiates. La recherche de Havik et al. (2014) indique que les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés sont également plus susceptibles d'éprouver des difficultés à s'adapter au climat scolaire, ce qui peut les amener à éviter l'école comme une forme de défense. Lorsque les attentes des enseignants sont faibles ou peu claires, les élèves vulnérables peuvent percevoir

l'école comme une institution qui ne répond pas à leurs besoins, ce qui renforce leur isolement. L'absence prolongée devient alors une stratégie d'évitement.

Le lien entre le SES et l'absentéisme scolaire peut également être mis en avant à travers le sentiment d'appartenance scolaire. Selon Poncelet (2021), les élèves issus de milieux défavorisés sont souvent confrontés à des obstacles socio-économiques qui entravent leur intégration scolaire. En l'absence de ressources familiales et sociales suffisantes, ces élèves se sentent souvent isolés et peu soutenus par l'établissement scolaire. Cette absence de soutien scolaire et affectif contribue à les éloigner de l'école, augmentant le taux d'absentéisme.

En Belgique, particulièrement en FW-B, les inégalités socio-économiques sont particulièrement marquées, et cela se reflète dans l'absentéisme scolaire. Selon les données du Ministère de l'Éducation (2019), les élèves issus de quartiers défavorisés présentent un taux d'absentéisme plus élevé que ceux issus de quartiers plus favorisés. Cette inégalité est en grande partie attribuée à la combinaison de facteurs sociaux, tels que l'insécurité économique, les problèmes familiaux et l'accès limité à des ressources éducatives de qualité. De plus, les écoles dans ces quartiers ont souvent moins de moyens pour mettre en place des stratégies de lutte contre l'absentéisme.

### 2.3. Facteurs scolaires

Dans cette partie, nous allons aborder les facteurs scolaires, car nous savons que l'absentéisme est étroitement lié à la relation entre les élèves et les enseignants, à la transition entre le primaire et le secondaire, au rythme scolaire, au sentiment d'appartenance et au climat scolaire. Ces facteurs sont nécessaires pour comprendre l'absentéisme, puisqu'ils influencent directement l'engagement et la motivation des élèves (Blaya, 2010). Une analyse approfondie de ces éléments pourrait nous permettre de développer des stratégies efficaces pour favoriser l'assiduité et la réussite scolaire.

#### 2.3.1. La relation élève/enseignant

La dynamique entre l'enseignant et ses élèves s'avère d'une importance capitale, influençant les performances scolaires des élèves (Smyth, 1999), et pouvant ainsi impacter l'absentéisme scolaire. La relation entre enseignants et élèves peut être analysée à travers le prisme de la théorie de l'expectancy-value. Les enseignants, perçus comme des "autrui significatifs" (Rascle & Bergugnat, 2016), peuvent influencer fortement les attentes et perceptions de valeur des élèves par leurs comportements, le soutien donné et même leur état.

Les élèves à risque de décrochage manifestent souvent des conflits avec leurs enseignants (Fortin & al., 2005). Les conclusions d'une étude multidimensionnelle menée par Fortin entre 2000 et 2003, portant sur un échantillon de 3359 élèves du secondaire, mettent en évidence que, parmi les facteurs de risque associés à l'école, la qualité de la relation enseignant-élève s'avère prépondérante. Plus spécifiquement, ces recherches démontrent que la probabilité de décrochage est plus élevée chez les élèves qui ont une perception négative de leur relation avec leur enseignant, avec une incidence particulièrement forte chez les garçons (Lessard & al., 2004, cités par Lessard & al., 2013). Ainsi, les conflits avec les enseignants ont été identifiés par les élèves décrocheurs comme étant l'une des principales raisons motivant leur choix de quitter l'école avant d'obtenir leur diplôme (Lessard et al., 2006 ; Lessard et al., 2013).

Dans cette même perspective, Attwood et Croll (2006) ont conduit des entretiens avec des élèves fréquemment absents, mettant en lumière que nombreux parmi eux développent une aversion envers l'école, souvent due à une relation conflictuelle avec leurs enseignants. Ce groupe d'élèves exprimait des sentiments négatifs à l'égard de ses professeurs, une constatation corroborée par des données quantitatives issues d'autres études. En effet, Havik et al. (2014) ont établi un lien direct entre la qualité de la relation enseignant-élève et l'absentéisme scolaire. Reid (2006, cité par Strand & Granlund, 2014) confirme cette observation en soulignant que cette dynamique scolaire est l'un des facteurs qui peuvent influencer l'absentéisme des élèves.

Janosz et Fallu (2003) ont découvert qu'une relation élève-enseignant de qualité, caractérisée par la proximité émotionnelle avec peu de dépendance et de conflits, constituait un facteur de protection contre l'échec et le décrochage scolaire. Wentzel (1999, cité par Janosz & Fallu, 2003) avance que la qualité de la relation entre élève et enseignant influence le taux de décrochage et d'absentéisme, le rendement, la valorisation et les aspirations scolaires, l'effort, le sentiment de contrôle et de compétence, le stress lié à l'accomplissement de la tâche ainsi que d'autres variables psychosociales (p.19). Des chercheurs ont également montré que la relation avec les enseignants, si elle est perçue positivement par l'élève, est un facteur qui améliore les résultats scolaires et prévient les problèmes de discipline, deux facteurs importants du décrochage (Crosnoe & al., 2004, cités par Monseur & Baye, 2015).

### 2.3.2. Le rythme scolaire

Une autre cause d'absentéisme, relevant des facteurs scolaires, concerne le rythme imposé par l'école. Chez les élèves de l'école primaire, la gestion du sommeil et de la fatigue joue un rôle

important dans leur régularité. Selon Gobeaux (2017), un manque de sommeil entraîne non seulement une baisse de la concentration en classe, mais aussi des difficultés d'apprentissage. À cet âge, l'enfant est encore en pleine construction de son rythme biologique, et toute perturbation de son équilibre peut avoir des répercussions directes sur son engagement scolaire.

D'après Poncelet et Lafontaine (2011), les enfants de l'école primaire ont besoin de dix à quinze heures de sommeil par nuit afin de disposer pleinement de leurs capacités cognitives et émotionnelles. Or, plusieurs facteurs viennent perturber ce besoin essentiel. L'organisation du rythme scolaire en fait partie : des journées trop longues, une trop grande quantité d'activités extrascolaires ou un temps de trajet trop important entre le domicile et l'école peuvent réduire amplement le temps de repos des élèves (Cristofoli, 2015). À cela s'ajoute l'influence des écrans, qui retarde l'heure du coucher et impacte la qualité du sommeil, en particulier chez les enfants qui ne disposent pas d'un cadre parental strict à ce sujet (Demir & Karabeyoğlu, 2016).

L'entrée à l'école primaire marque aussi une transition pour les jeunes enfants. Ils passent d'un cadre plus souple à un environnement plus structuré, avec des exigences scolaires plus strictes. Cette adaptation peut provoquer du stress et de la fatigue (Blaya, 2009). Dans certains cas, cette fatigue accumulée peut entraîner des absences répétées, notamment lorsque l'enfant manifeste une résistance à l'école en raison d'un épuisement ou d'une perte de motivation.

Les inégalités sociales ont un impact sur le rythme de vie des élèves du primaire. Les enfants issus de milieux défavorisés sont souvent confrontés à des conditions de sommeil plus précaires comme le partage d'une chambre avec plusieurs membres de la famille, du bruit ambiant et un manque d'un environnement propice au repos (Mac Iver & Messel, 2013). De plus, les obligations familiales, comme la garde des plus jeunes frères et sœurs ou une implication dans les tâches ménagères, peuvent réduire leur temps de sommeil, ce qui peut entraîner une fatigue chronique et une augmentation du risque d'absentéisme.

### 2.3.3. Le sentiment d'appartenance

En plus de la relation enseignant/élève et du rythme scolaire, diverses recherches ont mis en évidence l'importance du sentiment d'appartenance (Goodnow, 1993) dans la satisfaction des élèves à l'égard de l'école. Il s'agit de définir dans quelle mesure l'école fréquentée par un élève constitue, pour lui, une communauté dans laquelle il se sent reconnu et dont il valorise le fait d'être membre (Goodnow, 1993). Les étudiants qui se sentent intégrés et appréciés au sein de leur environnement scolaire, ainsi que ceux qui aspirent à améliorer leurs compétences (objectifs

d'apprentissage), témoignent d'un niveau de satisfaction plus élevé. Il est plausible de supposer que le sentiment de désaffiliation chez les élèves est lié à leur motivation scolaire et à leur perception de l'environnement éducatif.

Selon les résultats de l'enquête PISA 2018, le sentiment d'appartenance à l'école varie selon les contextes scolaires et culturels. En FW-B, 82,4 % des élèves affirment se faire facilement des amis à l'école, et 89 % estiment que les autres élèves semblent les apprécier. Cependant, seulement 48,1 % des élèves déclarent se sentir "chez eux" à l'école, un chiffre nettement inférieur à celui observé en Flandre (65,4 %) et en Communauté germanophone (76,5 %). Cette différence pourrait être partiellement attribuée à la manière dont l'expression "chez moi" est perçue par les élèves francophones. De plus, l'indice moyen du sentiment d'appartenance à l'école en FW-B est positif (0,23), supérieur à la moyenne des pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) et à celui de la Flandre (-0,06), mais inférieur à celui de la Communauté germanophone (0,43). Bien que ces chiffres indiquent une certaine intégration sociale des élèves en FW-B, ils soulignent aussi la nécessité de renforcer ce sentiment d'appartenance en tenant compte des spécificités culturelles et linguistiques dans l'évaluation du climat scolaire.

#### 2.3.4. Le climat scolaire

Enfin, le climat scolaire constitue un autre facteur contribuant à l'absentéisme. Nous remarquons un lien entre les attentes des enseignants et le climat scolaire. Dans les écoles où les enseignants ont des attentes basses, il y a généralement plus d'absences et de décrochage scolaire (Sälzer & al. 2012). Les élèves manquent plus souvent les cours lorsqu'ils ont le sentiment que leurs enseignants ne croient pas en eux.

Les attentes des enseignants ne se limitent pas uniquement aux aspects académiques, mais concernent aussi la manière dont les élèves sont traités à l'école. Un enseignant qui fait preuve d'un manque de bienveillance ou qui n'établit pas de relations positives avec ses élèves peut renforcer le sentiment d'inutilité de l'école, ce qui peut amener des comportements d'évitement comme l'absentéisme (Havik & al., 2014). Dans ce contexte, les élèves se sentent souvent ignorés sur le plan scolaire, mais aussi socialement et émotionnellement. Les chercheurs s'accordent à dire que l'engagement des élèves dans l'apprentissage dépend de la qualité de l'environnement scolaire (Havik & al., 2014).



Sälzer et al. (2012) soulignent également que la façon dont les élèves perçoivent leur charge de travail ainsi que le rythme d'enseignement joue un rôle important dans l'absentéisme. Si les élèves trouvent la charge de travail trop lourde ou le rythme trop rapide, ils peuvent se sentir dépassés, ce qui peut les démotiver et diminuer leur confiance. Quand les exigences sont trop élevées, cela peut les décourager, et certains choisissent alors de s'éloigner de l'école par l'absentéisme. Si le rythme des cours n'est pas adapté, certains élèves peuvent se sentir constamment à la traîne, ce qui augmente leur sentiment d'impuissance et de frustration. Au lieu de les pousser à avancer, cela peut les éloigner encore plus de l'école.

Le climat scolaire ne se limite pas uniquement à l'attitude des enseignants, mais englobe également le soutien institutionnel global. Quand les élèves se sentent soutenus, ils sont plus susceptibles d'assister régulièrement aux cours, selon Havik et al. (2014). Sans soutien, certains élèves s'absentent pour échapper à un environnement qu'ils jugent hostile, ce qui crée un cercle vicieux. Plus ils manquent l'école, plus ils accumulent du retard, ce qui renforce leur stress et leur anxiété. En se sentant isolés, ils risquent de décrocher complètement.

Le climat scolaire est aussi influencé par la manière dont les élèves s'entendent entre eux. Les écoles dans lesquelles les élèves se sentent en sécurité et respectés par leurs camarades, enregistrent moins de comportements d'absentéisme. En revanche, dans les environnements où les élèves sont souvent confrontés à des conflits, l'absentéisme peut s'intensifier. Pour éviter ces situations désagréables, certains élèves peuvent choisir de s'éloigner de l'école. Ce phénomène est souvent accentué dans les écoles où il n'y a pas de médiation entre élèves, laissant place à l'anxiété sociale et contribuant ainsi à l'augmentation de l'absentéisme (Cristofoli, 2015).

#### 2.4. Facteurs communautaires et sociétaux

Nous terminerons cette approche de l'absentéisme au niveau de la littérature par les facteurs communautaires et sociétaux. Parmi ceux-ci, le redoublement, souvent perçu comme une solution aux difficultés scolaires, peut en réalité aggraver le décrochage en affectant la motivation et l'estime de soi des élèves. Enfin, les inégalités sociales, qui jouent un rôle crucial en affectant les opportunités et les ressources disponibles pour les élèves peuvent influencer leur présence à l'école. Nous avons choisi de terminer par les inégalités sociales, car nous savons qu'elles marquent notre système éducatif et surtout qu'elles touchent tous les facteurs que nous venons d'aborder. De plus, il semblerait également qu'à elles seules, elles puissent avoir un effet

sur le décrochage scolaire et le sentiment de désappartenance qui amène un sentiment d'être traité injustement par l'école, par l'institution, mais aussi par la société.

#### 2.4.1. Le redoublement

L'absentéisme scolaire est étroitement lié au fait d'avoir redoublé, comme l'ont montré plusieurs études (Gershenson & al., 2017 ; Goodman, 2014 ; Gottfried, 2014). Cette correspondance est particulièrement marquée chez les élèves à risque, tels que les immigrés et ceux provenant de milieux socio-économiquement défavorisés (Balfanz & Byrnes, 2012).

Les absences scolaires jouent un rôle important dans l'accentuation de cet écart de réussite. D'une part, les taux d'absentéisme sont plus élevés chez les élèves issus de milieux socio-économiquement défavorisés (Morrissey & al., 2014). D'autre part, les conséquences des absences sont plus sévères pour ces élèves, car leurs familles ont moins de ressources pour compenser le temps d'enseignement perdu, contrairement aux familles plus favorisées (Chang & Romero, 2008).

Les disparités socio-économiques étant au cœur du problème, il est impératif que les décideurs politiques concentrent leurs efforts sur ces inégalités pour améliorer la situation. L'assiduité des élèves est un facteur déterminant de la réussite scolaire. Les absences répétées perturbent non seulement les apprentissages, mais affaiblissent également le sentiment d'appartenance des élèves à l'école et réduisent leur exposition à l'enseignement (Gershenson & al., 2015).

En somme, pour améliorer les taux de réussite scolaire et réduire les écarts entre les différents groupes socio-économiques, il est crucial de prendre en compte l'impact de l'absentéisme et de mettre en place des politiques ciblant spécifiquement les inégalités socio-économiques qui en sont la source.

#### 2.4.2. Les inégalités sociales

En plus du redoublement, les inégalités sociales présentes dans certains contextes communautaires sont un autre facteur à prendre en considération. Malgré des décennies de démocratisation de l'accès à l'éducation, les disparités sociales persistent au sein même du système éducatif (Dubet & Duru-Bellat, 2000). Les inégalités sociales persistent, et l'échec scolaire, qui affecte principalement les élèves issus de milieux populaires, a des conséquences plus graves dans les contextes dans lesquels l'intégration sociale est étroitement liée à la réussite

scolaire. En effet, l'échec scolaire peut entraîner une marginalisation sociale ou une disqualification des opportunités (Lahire, 1993).

Les pratiques de classement dans des niveaux, souvent décidées par les enseignants eux-mêmes, ont tendance à désavantager les élèves en difficulté plutôt qu'à favoriser ceux qui excellent académiquement (Duru-Bellat, 2001) et à entraîner un taux d'absentéisme plus élevé chez les élèves en difficulté. Ces classes de niveau répondent à un besoin de confort pour les enseignants, qui peuvent se sentir plus à l'aise dans les "bonnes classes". Cependant, cette situation peut se retourner contre eux dans les "mauvaises classes", où les cours deviennent difficiles à gérer : les élèves peuvent se sentir dévalorisés, tandis que les enseignants décrivent des situations chaotiques et stressantes. Les enseignants débutants se retrouvent fréquemment affectés à ces classes difficiles, ce qui peut entraîner une baisse de leurs aspirations professionnelles (Barrère, 2002). Ces dynamiques scolaires illustrent bien comment des choix organisationnels, ajoutés à des inégalités sociales marquées, peuvent alimenter une spirale d'exclusion scolaire à l'échelle d'un établissement ou d'un quartier.

Il convient de noter que, dans certains groupes sociaux, les élèves provenant de milieux à faible revenu sont souvent confrontés à des parents qui sous-estiment l'importance de l'assiduité scolaire. En comparaison avec leurs homologues plus fortunés, ces élèves ont généralement le sentiment d'être exclus d'un système éducatif qui ne prend pas en compte leurs valeurs, leurs difficultés socio-économiques ou leur bagage culturel (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997 ; cité par Robinson, 2018). Lorsque les parents entretiennent une méfiance envers l'école, ils sont encore plus enclins à avoir des perceptions erronées quant à l'utilité de la scolarisation. Alors que les familles de classe moyenne ont tendance à intégrer naturellement la vie quotidienne des enfants dans leur scolarité, en leur offrant des activités directement applicables dans leur apprentissage et leur socialisation à l'école, les familles populaires n'adoptent pas nécessairement une approche dans laquelle l'école est au cœur du projet familial, même si elles aspirent à la réussite scolaire de leurs enfants (De Queiroz, 1995). Ce rapport à l'école, largement influencé par un contexte communautaire partagé, peut contribuer à un sentiment d'exclusion vis-à-vis d'un système éducatif perçu comme éloigné de leurs réalités.

Le contexte familial et socio-économique joue un rôle important dans le taux d'absentéisme des élèves. Les enfants élevés par une mère célibataire présentent un taux d'absentéisme plus élevé que ceux vivant avec deux parents (13 % contre 9 %). De même, le niveau d'éducation de la mère exerce une influence : les enfants dont la mère a poursuivi ses études au-delà du secondaire

inférieur affichent un taux d'absentéisme de 8 %, comparativement à 14 % pour ceux dont la mère n'a pas dépassé ce niveau. Bien que l'effet soit moins prononcé en fonction du niveau d'éducation du père, le statut professionnel de ce dernier est caractéristique : 21 % des élèves absents ont un père inactif (Cristofoli, 2015). Ces données, bien qu'issues de situations familiales, renvoient aussi à des réalités sociales plus larges : dans certains contextes communautaires marqués par la précarité, la monoparentalité, le faible niveau de formation et l'inactivité professionnelle sont plus répandus. Ces conditions peuvent créer un environnement moins propice à l'assiduité scolaire, et contribuer à banaliser, voire à renforcer, l'absentéisme au niveau local.

Cette perspective communautaire se distingue du facteur familial (abordé plus loin), en ce qu'elle met l'accent sur les mécanismes sociaux et scolaires structurels, plutôt que sur les dynamiques internes à la cellule familiale. Ces constats rappellent que l'absentéisme ne se comprend pas seulement à l'échelle individuelle ou familiale, mais aussi à travers des dynamiques sociales plus larges qui influencent les attitudes collectives vis-à-vis de l'école.

#### 2.4.3. Les activités extra-scolaires

Enfin, les activités extra-scolaires jouent un rôle important au niveau communautaire. Ces activités, qui se déroulent en dehors des heures scolaires, peuvent aider les élèves dans leur engagement scolaire, leur bien-être et leur fréquence de présence en classe.

Les activités extra-scolaires, comme les clubs sportifs, les ateliers artistiques, les activités musicales, peuvent avoir des effets positifs sur la présence des élèves à l'école. D'après Balfanz et Herzog (2005), le fait de participer à des activités organisées après l'école motive les élèves, ce qui peut diminuer le nombre d'absences. Ces activités renforcent le lien entre les élèves et leur école, ce qui les fait se sentir valorisés et soutenus, ce qui les encourage à être plus assidus. Cela est dû au fait que les activités extra-scolaires permettent aux élèves de développer des compétences sociales et émotionnelles, comme la gestion du stress et des relations interpersonnelles. Selon Maynard et al. (2011), un programme après l'école crée un espace sûr et organisé pour les élèves, ce qui peut aussi aider à réduire les absences. Par exemple, un programme sportif améliore non seulement la condition physique, mais crée aussi la discipline et la responsabilité, des qualités qui favorisent une meilleure assiduité. Malheureusement, l'accès aux activités extra-scolaires n'est pas toujours égal, et plusieurs barrières peuvent limiter la participation des élèves. Selon Rumberger et Lim (2008), les élèves issus de milieux socio-

économiques défavorisés rencontrent des obstacles pratiques, comme des problèmes de transport ou des coûts financiers.

Le manque de financement pour offrir des programmes gratuits ou accessibles à tous est aussi un problème. Alexander et al. (2001) soulignent que dans certaines zones, l'absence d'activités après l'école augmente le risque de décrochage scolaire. Ainsi, la mise en place de programmes d'activités extra-scolaires accessibles à tous les élèves est une stratégie utile pour lutter contre l'absentéisme scolaire. Balfanz et al. (2007) mettent en avant l'importance d'une approche communautaire où les écoles, les familles et les organisations locales travaillent ensemble pour offrir des opportunités extra-scolaires aux élèves.

Les programmes scolaires d'intervention communautaire, comme les « school-wide positive behavior support », ont montré leur efficacité pour améliorer les résultats scolaires des élèves et réduire leur absentéisme. Caldarella et al. (2011) soulignent que ces programmes permettent d'améliorer le climat scolaire, d'offrir un soutien aux élèves à risque et d'encourager leur participation active à la vie scolaire. En favorisant un environnement scolaire positif, ces programmes peuvent jouer un rôle clé dans la réduction des absences.

Dans cette analyse, nous avons choisi de parler des activités extra-scolaires au niveau des facteurs communautaires car leur accessibilité dépend de l'offre mise en place par les institutions locales et les pouvoirs publics. Il ne s'agit pas uniquement d'un choix individuel de participation, mais plutôt d'opportunités : la présence d'activités, leur proximité géographique, leur coût, et même parfois des critères d'inscription, jouent un rôle important dans le fait que toutes les familles peuvent en bénéficier. Ce sont donc bien les conditions d'organisation de la communauté - et non les seules décisions individuelles - qui influencent l'accès des élèves à ces ressources. Dans les régions où l'offre est limitée ou financièrement inaccessible, les familles à faible ESCS se retrouvent dans l'impossibilité de proposer à leurs enfants des activités extra-scolaires valorisantes. Notre choix montre l'importance d'une compréhension des facteurs influençant l'absentéisme grâce à une approche écosystémique, où les opportunités communautaires - ou leur absence - ont un impact direct sur les comportements scolaires, et donc sur l'absentéisme.

### 3. Les conséquences de l'absentéisme

L'absentéisme scolaire, dès les premières années, est un phénomène préoccupant ayant des répercussions sur le plan académique et socio-émotionnel.

Des études menées par Balfanz et Byrnes (2012, 2013) et Robinson et al. (2018) ont montré un lien entre l'absentéisme et de moins bons résultats scolaires. Ils mettent également en évidence l'impact important d'un absentéisme précoce sur le parcours scolaire des élèves, avec des répercussions qui peuvent aller jusqu'à la fin de leur scolarité. Selon Ehrlich et al. (2014), les élèves chroniquement absents dès le plus jeune âge sont plus susceptibles d'obtenir de moins bons résultats à la fin de l'école primaire. Pour les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés ou d'origine étrangère, il existe même une forte probabilité de redoublement (Gershenson & al., 2017 ; Goodman, 2014 ; Gottfried, 2014). L'absentéisme chronique dans les premières années d'école primaire s'étend souvent aux années suivantes. Ces élèves, souvent plus vulnérables sur le plan socio-éducatif, ont tendance à subir les conséquences négatives de l'absentéisme telles que des échecs scolaires, des absences futures et un abandon scolaire.

Dans les cas d'absence de longues durées, pour des raisons médicales ou sociales, les conséquences peuvent être lourdes sur le suivi des apprentissages. Pour répondre à cette réalité, des initiatives ont vu le jour en FW-B, à l'instar de l'ASBL Class Contact. Ce dispositif permet aux élèves qui, pour des raisons de santé, ne peuvent plus fréquenter l'école pendant une période prolongée, de suivre les cours à distance depuis leur domicile ou l'hôpital, via un système de visioconférence sécurisé. Cette approche inclusive, qui trouve son équivalent en Flandre avec l'initiative BedNet, vise à maintenir le lien avec la classe, à limiter le retard scolaire, mais aussi à préserver le sentiment d'appartenance des élèves à leur groupe.

L'absentéisme va au-delà des conséquences scolaires, il peut également avoir des répercussions négatives sur le bien-être émotionnel. Selon Gottfried (2014), les élèves absents présentent souvent un développement socio-émotionnel plus lent et un plus grand sentiment de désengagement qui peut se traduire par des troubles tels que l'anxiété ou la dépression. Les élèves se trouvent alors dans un cercle vicieux : plus ils se sentent déconnectés, plus ils sont absents, et plus ils ont de la difficulté à renouer avec leur entourage scolaire et à progresser. De plus, plusieurs études ont établi un lien entre l'absentéisme et des problèmes de santé (Ehrlich & al., 2018). Ces problèmes de santé peuvent être une cause directe d'absentéisme, mais ils sont aussi souvent exacerbés par l'isolement et la stigmatisation que ces élèves peuvent ressentir à

l'école. Il devient alors de plus en plus difficile pour eux de participer activement à la vie scolaire, ce qui augmente encore leur sentiment d'exclusion. D'après Gottfried (2014), il existe également un lien avec des comportements antisociaux tels que la consommation de drogues, l'alcoolisme et la délinquance. Ces élèves, en quête d'appartenance, sont parfois attirés par des groupes sociaux qui partagent des comportements destructeurs, et l'absentéisme, en isolant ces jeunes, peut les pousser vers des comportements à risques.

Les conséquences de l'absentéisme peuvent également s'étendre aux autres élèves et avoir un impact sur la dynamique de la classe. Il peut également créer des tensions entre pairs et générer un sentiment d'injustice ou de surcharge chez les enseignants. Crahay (2019) évoque notamment le rôle du climat scolaire et des pratiques pédagogiques inclusives pour diminuer ces effets, en soulignant l'importance de stratégies d'enseignement différenciées et d'un dialogue constant entre l'école, les familles et les services d'accompagnement.

Plusieurs recherches apportent des éclairages précieux non seulement sur les effets de l'absentéisme, mais aussi sur les leviers possibles pour en limiter l'impact. Galand et Philippot (2000) insistent notamment sur l'importance d'un climat scolaire positif et de relations bienveillantes entre élèves et enseignants pour éviter les situations de rupture. Ils soutiennent que la prévention passe souvent par une écoute active des signaux de désengagement et une approche pédagogique plus souple. De leur côté, Maynard et al. (2018) favorisent des interventions ciblées, qui prennent en compte les réalités spécifiques de chaque élève : contexte familial, état de santé, trajectoire scolaire, etc. Ces différentes recherches vont dans le même sens en montrant qu'il ne suffit pas de mesurer l'absentéisme, mais qu'il faut aussi comprendre ses causes multiples pour agir efficacement.

Ainsi, lorsque l'absentéisme scolaire n'est pas pris en charge de façon précoce, il peut avoir des répercussions durables sur les élèves tant sur le plan académique que sur le plan socio-émotionnel. C'est un problème à considérer plus largement qu'une simple absence en classe, car il affecte le bien-être global de l'élève. Cela peut entraîner dans les années futures des trajectoires de vie difficiles où des comportements déviants deviennent une réponse à une souffrance non entendue.

Les élèves ont besoin de plus qu'un simple suivi académique : ils ont besoin de soutien émotionnel et social, ainsi que d'une attitude compréhensive et bienveillante de la part des adultes pour pouvoir se connecter à l'école et se donner les moyens de réussir, non seulement sur le plan scolaire, mais aussi sur le plan humain (Gottfried, 2014 ; Ehrlich & al., 2018).

#### 4. Politiques communautaires en FW-B en matière d'absentéisme

La FW-B a pris conscience que l'absentéisme scolaire était un problème important et a adopté, en mai 2024, un décret visant à lutter contre le phénomène. Publié au Moniteur belge le 24 septembre 2024, ce texte reconnaît l'ampleur du problème, notamment dans l'enseignement fondamental, et propose une série d'actions concrètes pour y répondre, afin de réduire l'absentéisme en tenant compte des recommandations scientifiques récentes dans le domaine des sciences de l'éducation.

Cette lutte contre l'absentéisme scolaire au niveau de ce nouveau décret est particulièrement intéressante vu son caractère scientifique. Le décret reprend plusieurs principes défendus dans la littérature sur le décrochage scolaire : détection précoce, implication de l'équipe éducative, individualisation du suivi, et recours à des partenaires extérieurs le cas échéant. La mise en place d'un registre quotidien de présences, croisé avec un système d'alerte automatisé, s'inscrit dans la logique des dispositifs recommandés dans des études scientifiques (Balfanz & Byrnes, 2012 ; Galand et al., 2000).

Ce décret prouve une prise de conscience institutionnelle en montrant que l'absentéisme n'est pas un fait marginal mais un symptôme profond de déconnexion entre certains élèves et l'école. En définissant précisément ce qui constitue une absence justifiée ou injustifiée, la FW-B pose un cadre clair, applicable dès l'enseignement fondamental. Toute absence non couverte par un justificatif acceptable dans un délai de cinq jours ouvrables devient automatiquement injustifiée. Cela permet un repérage plus rapide et une réaction recommandée face aux premiers signes de rupture scolaire.

La grande nouveauté du décret se trouve dans le plan d'actions à mener pour un suivi et un accompagnement individuel pour les élèves en situation d'absentéisme prolongé, de risque de décrochage ou de décrochage avéré. Ce plan s'articule autour de trois axes successifs : le soutien précoce, l'intervention et la compensation. Chacune de ces actions correspond à un niveau d'engagement adapté en fonction de la situation de l'élève.

Le déclenchement de ces dispositifs est clairement défini : à partir de neuf demi-jours d'absence injustifiée, une première alerte est adressée aux familles ; dès le douzième, une convocation est organisée ; et au treizième demi-jour, un accompagnement individualisé est obligatoirement mis en place. Cette gradation permet de cibler les besoins sans stigmatiser, tout en préservant l'objectif de maintien en scolarité.



Le suivi des élèves est confié à un binôme composé d'un pilote et d'un ou plusieurs intervenants, pouvant être internes (membre de l'équipe éducative) ou externes (service d'aide à la jeunesse, PMS, etc.). Cette approche pluridisciplinaire permet de mieux comprendre les causes profondes de l'absentéisme, qu'elles soient sociales, psychologiques ou scolaires. Elle rejoint les conclusions de travaux comme ceux de Cristofoli (2015), qui insistent sur le lien entre climat scolaire, bien-être à l'école et présence effective des élèves.

Ce dispositif de lutte intègre également une autre dimension: le suivi inscrit dans le dossier de dispositif d'accompagnement coordonné et concerté de l'élève (DAccE), les élèves en situation d'absentéisme prolongé sont accompagnés dans un but éducatif et non punitif. Il ne s'agit pas de sanctionner l'absence mais de restaurer un lien avec l'école, en adaptant si nécessaire les conditions d'apprentissage ou le projet personnel de l'élève. Cela rejoint les travaux de Deci et Ryan (2000), qui montrent que la motivation intrinsèque est déterminante pour maintenir l'engagement scolaire.

## Conclusion

Notre cadre théorique a permis d'éclairer la complexité de l'absentéisme scolaire à travers une approche écosystémique structurée autour de quatre niveaux d'influence : individuel, familial, scolaire et communautaire (Bronfenbrenner, 1979). Cette approche a offert un cadre de lecture global dans lequel l'absentéisme apparaît non pas comme un comportement isolé, mais comme le produit d'interactions entre des déterminants personnels (motivation, santé, etc.), relationnels (climat scolaire, lien famille-école, etc.) et structurels (inégalités sociales, etc.)

Notre travail de synthèse a mis en évidence l'importance de concentrer notre recherche sur deux leviers explicatifs majeurs : l'ESCS et l'implication des familles dans la scolarité de leur enfant. Si ces dimensions sont bien documentées dans les travaux internationaux (Balfanz & Byrnes, 2012 ; Havik et al., 2014), elles demeurent peu explorées en FW-B, en particulier dans l'enseignement fondamental. Notre positionnement vise donc à compléter les apports existants par une analyse locale.

### 1. Question de recherche et hypothèse

Notre recherche s'intéresse à la relation entre les formes d'absentéisme scolaire, l'ESCS des familles et le lien qu'elles entretiennent avec l'école pour les élèves de l'enseignement fondamental. De nombreuses études mettent en évidence que l'absentéisme est un facteur de risque majeur pour le décrochage scolaire (Balfanz & Herzog, 2005; Balfanz, Herzog & Mac Iver, 2007) et qu'il est influencé par des variables multiples, notamment les conditions socio-économiques des familles (Alexander & al., 2001; Anderson & Romm, 2020). L'absentéisme ne s'arrête pas là : quand un élève commence à être souvent absent, cela peut devenir une sorte d'habitude. Plus il est absent, plus il a du mal à revenir en classe, à suivre les cours, à garder ses amis ou à se sentir à sa place à l'école. Plus il va s'éloigner des habitudes scolaires, plus ce sera difficile pour lui de revenir à l'école.

Notre étude cherche à déterminer s'il existe un lien entre les formes d'absentéisme, l'ESCS et la relation qu'entretiennent les familles avec l'école. Il s'agit d'examiner comment l'implication des familles influence les formes d'absentéisme, en fonction des inégalités socio-économiques, certains parents ayant plus de ressources et de disponibilités pour encadrer la scolarité de leurs enfants (Monseur & Baye, 2017).

L'analyse des réponses à notre questionnaire permet de répondre à la question suivante : Dans quelle mesure l'indice socio-économique des familles (ESCS) et leur relation avec l'école influencent-ils les formes d'absentéisme scolaire des élèves dans l'enseignement fondamental en FW-B ?

Sur la base des variables identifiées, plusieurs hypothèses sont formulées. La première hypothèse repose sur l'idée que l'ESCS exerce une influence significative sur certaines formes d'absentéisme scolaire, notamment celles liées à des contraintes matérielles (absence de transport, maladie d'un proche), organisationnelles (levée tardive) ou culturelles (fêtes religieuses, séjours familiaux hors congés scolaires). En revanche, les absences pour raisons médicales ne devraient pas être significativement influencées par l'ESCS. Cette hypothèse s'appuie sur des recherches antérieures montrant que les élèves issus de familles à faible revenu ou moins instruites sont davantage exposés à des formes spécifiques d'absentéisme (Anderson & Romm, 2020).

La deuxième hypothèse est qu'un faible niveau de satisfaction scolaire, d'encadrement et d'engagement parentale est associé à une augmentation de certaines formes d'absentéisme, en particulier les absences liées à un manque de suivi ou de motivation (pas envie d'aller à l'école, antipathie envers son enseignant ou moment chez les grands-parents ou un ami). Ces formes d'absences se distinguent de celles liées à des contraintes matérielles ou culturelles, et apparaissent plus fréquentes lorsque les parents rencontrent eux-mêmes des difficultés sociales ou éducatives. Cette hypothèse s'appuie sur les travaux de Hill et Tyson (2009), qui montrent que la relation avec l'école constitue un facteur de protection contre l'absentéisme, mais qu'il est souvent compromis dans les contextes de précarité.

## 2. Méthodologie

### 2.1. Type de recherche

Notre étude repose sur une approche quantitative qui devait permettre une analyse objective. Cette approche devait nous permettre de dégager des tendances statistiques et d'établir des corrélations entre les différentes variables. Les formes d'absentéisme sont un indicateur précis et les questions en lien avec l'indice socio-économique vont permettre une mesure objective de la population étudiée.

### 2.2. Choix du logiciel

Pour la réalisation des analyses statistiques, nous avons utilisé les logiciels Jamovi et RStudio. Nous nous sommes servis de Jamovi pour les analyses de fiabilités ( $\omega$  de McDonald) des questions 13, 14, 15 et 16. RStudio, quant à lui, a été mobilisé pour des analyses factorielles à variable latentes afin de réaliser des corrélations et des régressions linéaires dans Jamovi. L'utilisation combinée de ces deux outils nous a permis d'assurer une approche méthodologique rigoureuse et adaptée à la variété des traitements statistiques demandés par notre étude.

### 2.3. Choix de l'échantillon

Dans le cadre de notre étude, nous avons constitué un échantillon en veillant à inclure une diversité maximale de profils familiaux sur le plan socio-économique. L'objectif n'était pas d'atteindre une représentativité statistique au sens strict, mais de garantir une variation suffisante

d'ESCS, permettant d'examiner son influence sur l'absentéisme scolaire dans l'enseignement fondamental.

Pour cela, nous avons mobilisés plusieurs modalités de recrutement :

- Nous avons établi un premier contact, par e-mail, auprès de l'ensemble des directions d'écoles libres de la Province de Liège, ainsi que d'un échantillon d'écoles officielles. Nous avons sélectionnés les établissements sur la base de leur localisation dans des zones géographiques variées, tous en Province de Liège et identifiés à partir de leur profil socio-économique global.
- Parallèlement, nous avons réalisé une diffusion en ligne du questionnaire via une publication sur Facebook. Cette méthode a permis d'élargir la portée de l'enquête, tout en exposant notre étude à un risque de biais d'auto-sélection, typique des enquêtes volontaires où les participants se recrutent eux-mêmes, souvent parmi les plus disponibles, concernés ou à l'aise avec les outils numériques (Bethlehem, 2010 ; Lavrakas, 2008).
- Deux semaines après ce premier envoi, nous avons adressé des relances ciblées à certaines directions connues, dans le but de stimuler la participation d'écoles qui auraient pu être sous-représentées et de rééquilibrer la distribution des profils dans l'échantillon.

Notre échantillon était composé de 226 participants. Bien que l'accès aux réponses n'ait pas été disponible durant la phase de collecte, nous avons effectué des choix de recrutement en amont de manière stratégique, en ciblant des établissements et des canaux de diffusion susceptibles d'attirer des familles issues de milieux variés. Ce parti pris visait à limiter les biais d'échantillonnage potentiels, c'est-à-dire la distorsion induite par une sous-représentation systématique de certaines catégories sociales dans l'échantillon (Groves & Peytcheva, 2008), et à maximiser la variation des indices socio-économiques. Nous avons évalué la diversité réelle de l'échantillon a posteriori à travers les variables collectées (niveau d'études et profession des parents, possessions éducatives, etc.).

L'indice ESCS moyen de notre échantillon est de  $-0,075$ , soit très proche de la moyenne observée dans les enquêtes PISA pour la FW-B. À titre indicatif, dans PISA 2018, les élèves de la FW-B affichaient un ESCS moyen d'environ  $-0,1$  (Lafontaine & al., 2021). Ce résultat suggère que notre échantillon est globalement représentatif du contexte socio-économique de la FW-B.

En parallèle, les indices ISE attribués aux écoles primaires de la province de Liège indiquent que beaucoup d'établissements de la région se situent dans les catégories les plus défavorisées ( $ISE < 6$ ), ce qui est cohérent avec la légère défavorisation de notre échantillon (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020).

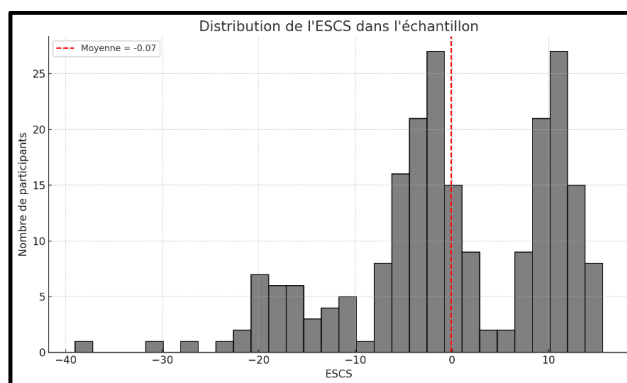


Figure 1 - Distribution de l'ESCS dans l'échantillon ( $n = 226$ ). La ligne rouge indique la moyenne ( $-0,07$ ).

## 2.4. Réalisation du questionnaire

Le questionnaire se composait de trois grandes parties, chacune ayant pour objectif de recueillir des informations spécifiques afin de mieux comprendre les causes et les dynamiques liées à ce phénomène (cf. annexe 2)

### Partie 1 : profil démographique

La première partie de notre questionnaire était consacrée au profil démographique des participants, et visait à identifier le statut culturel, économique et social des familles des élèves concernés. Plusieurs études ont montré que le statut socio-économique des familles joue un rôle clé dans la fréquence des absences (Crahay, 2019 ; Rumberger & Lim, 2008).

Les questions portaient sur des variables telles que le nombre de livres qui se trouvent à la maison, la profession des parents, leur plus haut niveau d'étude, etc. Cette première partie nous a permis de définir un indice socio-économique pour les familles et ainsi pouvoir analyser des corrélations avec les variables.

La majorité des questions de cette partie provenaient d'enquêtes internationales reconnues pour leur rigueur méthodologique. Parmi ces enquêtes figuraient les études PISA et Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), réalisées par l'OCDE. Ces enquêtes ont fait leurs

preuves en fournissant des données fiables et pertinentes sur divers aspects du système éducatif, y compris l'absentéisme scolaire. Le choix de ces instruments de mesure nous a donc permis d'assurer la fiabilité et la comparabilité des résultats.

D'autres questions ont été inspirées du rapport de l'UNICEF intitulé « Mesurer la pauvreté des enfants » (Bilan Innocenti 10) qui porte un regard objectif et de qualité sur les liens entre les conditions socio-économiques et les facteurs éducatifs, notamment l'absentéisme.

Nous avons retrouvé trois types d'items : des items fermés à choix multiple avec une seule réponse possible, deux items ouverts et des items fermés à choix multiple sous forme de tableau avec une seule réponse possible pour le père, la mère et l'enfant.

Quel est le plus haut niveau d'étude du père ?

- ☐ Pas de diplôme
- ☐ Certificat d'études de base (CEB)
- ☐ Enseignement secondaire (CESS)
- ☐ Enseignement supérieur de type court (Bachelier)
- ☐ Enseignement supérieur de type long (Master, doctorat, ...)

Figure 2 – Item fermé à choix multiple

5. Quelle est la profession de la mère ?

6. Quelle est la profession du père ?

Figure 3 - Item ouvert

Tableau 1 - Item fermé à choix multiple sous forme de tableau

8. Dans quel pays votre enfant et vous-même êtes-vous nés ?				
		Père	Mère	Enfant
A	Belgique	0	0	0
B	Pays-Bas	0	0	0
C	France	0	0	0
D	Allemagne	0	0	0
E	Un autre pays d'Europe de l'Ouest (Italie, Espagne, Grèce, Royaume-Uni,...)	0	0	0
F	Un pays du Maghreb (Maroc, Algérie, Tunisie)	0	0	0
G	Turquie	0	0	0
H	Un pays d'Europe centrale ou d'Europe de l'Est (Pologne, Roumanie, Serbie, Russie,...)	0	0	0
I	Un pays d'Afrique hors Maghreb (Congo, Rwanda,...)	0	0	0
J	Autre	0	0	0

## Partie 2 : nombre de jours d'absence et les raisons

La deuxième partie recueillait le nombre de jours d'absence depuis le mois de septembre 2024 des élèves ainsi que les raisons invoquées pour ces absences.

Cette partie comportait deux questions qui provenaient du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, un organisme réputé qui soutient l'amélioration des pratiques éducatives en s'appuyant sur des données probantes et des recherches de terrain.

Le premier item était une question fermée à choix multiple avec une réponse possible. Elle permettait de définir le nombre de jours d'absence des élèves. Le seconde item était une question fermée à choix multiple avec la possibilité de cocher plusieurs réponses.

11. Combien de jours votre enfant s'est-il absenté depuis le mois de septembre 2024 ?

- ☐ Aucun
- ☐ 1 à 2 jours
- ☐ 3 à 5 jours
- ☐ 6 à 10 jours
- ☐ Plus de 10 jours

Figure 5 – Question fermée à choix multiple

12. Quelles sont les raisons de son absence ?

Possibilité de choisir plusieurs raisons

- ☐ Maladie
- ☐ Rendez-vous médical
- ☐ Aide à la maison (ménage, garde d'un petit frère ou petite sœur, etc.)
- ☐ Maladie d'un membre de la famille
- ☐ Décès d'un proche
- ☐ Levée tardive
- ☐ Pas envie d'aller à l'école
- ☐ Absence de moyen de transport
- ☐ Fête religieuse ou autre
- ☐ Pas d'amis à l'école
- ☐ Antipathie pour son instituteur/son institutrice
- ☐ Départ en vacances
- ☐ Moment chez un ami / les grands-parents
- ☐ Journée ensoleillée
- ☐ Excursion dans un parc d'attraction
- ☐ Participation à une activité culturelle (musée, exposition, ...)
- ☐ Autre

Figure 4 – Question fermée à choix multiple

Nous avons catégoriser les absences en fonction de la typologie de Cristofoli (2015). Selon Cristofoli (2015), cité par Pressia (2023), deux types d'absentéisme se distinguent selon l'origine de l'initiative : celui initié par les parents, et celui initié par l'élève.

Tableau 2 - Synthèse de la typologie de Cristofoli (2015), cité par Pressia (2023)

Origines de l'initiative	
Parents	Enfants
L'absentéisme de confort Exemple : prolongation/anticipation des vacances	L'absentéisme de respiration, perçu comme un besoin de coupure Exemple : aller chez les grands-parents
L'absentéisme économique Exemple : absence de moyen de transport	L'absentéisme par défaut de motivation, où l'élève manifeste un désintérêt Exemple : l'envie de ne pas aller à l'école.
L'absentéisme de désinvestissement, qui traduit un détachement des parents vis-à-vis de la scolarité de leur enfant.	

Des recherches antérieures ont révélé que l'absentéisme peut découler de multiples facteurs, allant des facteurs personnels des élèves comme la maladie ou la motivation à des facteurs liés à l'école comme le climat scolaire ou la relation avec les enseignants (Blaya, 2009 ; Sälzer & al., 2012). Grâce au recueil de ces différentes variables ainsi qu'au nombre de jours d'absence,

nous avons établi un lien avec l'indice socio-économique des familles et lien que ces dernières entretenaient avec l'école.

### Partie 3 : relation famille/école

La troisième partie du questionnaire cherchait à comprendre la relation qu'entretenaient les familles avec l'école, un facteur souvent déterminant dans l'absentéisme scolaire. Les questions portaient sur la satisfaction globale des parents par rapport à l'école, leur encadrement et le suivi des devoirs, leur engagement dans la scolarité de leur enfant ainsi que leur implication dans la vie scolaire. Des chercheurs ont montré que l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants et la qualité de la communication avec l'école peuvent réduire les absences (Epstein & Sheldon, 2002 ; Hill & Tyson, 2009). Cette partie du questionnaire s'inspirait directement du modèle d'Epstein (2001). Le tableau ci-dessous reprend ses six dimensions, qui ont guidé la construction des items.

*Tableau 3 - Synthèse des dimensions de la typologie d'Epstein (2001)*

<b>Dimensions</b>	<b>Explication</b>	<b>Items</b>
Rôle des parents	Assurer un environnement familial favorable à l'apprentissage	Je discute de ses résultats scolaires avec mon enfant. Je m'intéresse à ce que mon enfant apprend à l'école.
Communication	Échanges réguliers entre école et famille	Je communique avec les enseignant(e)s de mon enfant. Je consulte les communications (mail, mot dans le journal de classe ...) envoyées par l'école.
Bénévolat	Participation des parents aux activités scolaires	Je consulte les communications (mail, mot dans le journal de classe ...) envoyées par l'école.
Apprentissages à la maison	Gestion par les parents des activités d'apprentissages qui se réalisent à l'extérieur du cadre scolaire ; incluant les devoirs et les leçons	Il est important que mon enfant fasse ses devoirs. J'aide mon enfant lorsqu'il rencontre des difficultés dans ses devoirs.



Prise de décision	Implication parentale dans des comités participants aux décisions de gestion de l'établissement	Je participe aux fêtes que l'école organise.
Collaboration avec la communauté	Implication de différentes personnes ou de différents organismes auprès des jeunes du milieu éducatif	

Notre objectif était d'explorer dans quelle mesure une relation positive entre l'école et les familles peut avoir un impact sur l'absentéisme, conformément aux études de Balfanz et Byrnes (2012), qui soulignent l'importance du soutien familial pour maintenir la présence des élèves à l'école.

Les trois premières questions étaient des questions fermées avec une échelle de Likert allant du pas du tout d'accord à tout à fait d'accord. Elles portaient sur la satisfaction globale des parents par rapport à l'école, leur encadrement et le suivi des devoirs ainsi que sur leur engagement dans la scolarité de leur enfant. Elles provenaient de l'étude PISA, réalisées par l'OCDE.

Tableau 4 - Questions fermées avec échelle de Likert

13. Satisfaction globale				
	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je suis satisfait(e) de ce que mon enfant apprend à l'école.	0	0	0	0
Je suis satisfait(e) de ses relations avec les autres élèves.	0	0	0	0
Je suis satisfait(e) de ses relations avec les enseignants.	0	0	0	0
Je suis satisfait(e) de son école en générale.	0	0	0	0

Les dernières données étaient reprises sous forme d'un tableau et visaient à mesurer l'implication des parents dans la vie scolaire de leur enfant. Il s'agissait d'un tableau fermé à réponses dichotomiques. Les items ont été rédigés par nos soins, en lien avec l'objectif de notre étude.

Tableau 5 - Tableau fermé à réponses dichotomiques

16. Implication dans la vie scolaire		
	Oui	Non
Je participe aux fêtes que l'école organise.		
J'assiste aux réunions de parents.		
Je communique avec les enseignant(e)s de mon enfant.		
Je consulte les communications (mail, mot dans le journal de classe ...) envoyées par l'école.		

Nous avons créé le questionnaire sur le site de l'Uliège. Il a été mis en ligne le 7 mars 2025 et a été clôturé le 10 avril 2025.

Nous avons conçu l'ensemble des items de notre questionnaire en cohérence avec des cadres conceptuels reconnus dans la littérature scientifique. Chaque partie du questionnaire s'est appuyée sur des modèles théoriques validés, assurant ainsi la pertinence et la rigueur méthodologique de notre outil de collecte des données.

## 2.5. Codage des variables de l'ESCS

À partir du rapport technique PISA 22, nous avons codé les réponses relatives au statut occupationnel, au diplôme des parents, au nombre de livres à la maison et à la possession de biens éducatifs, afin d'obtenir le ESCS des familles qui est l'indice socio-économique standardisé, défini par l'OCDE dans le cadre des enquêtes PISA. Il regroupe trois variables :

- Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (HISEI) : statut socio-économique le plus élevé parmi les deux parents
- Parental Education – International (PAREDINT) : niveau d'éducation des parents
- Home Possessions Index (HOMEPOS) : indice combiné des possessions éducatives (ordinateur, chambre individuelle, paires de chaussures, etc.) et du nombre de livres présents au domicile.

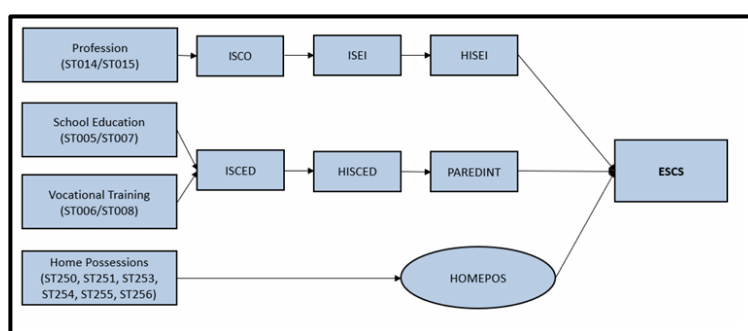


Figure 6 - PISA 2022 Technical Report

Nous avons tout d'abord procédé au codage des professions du père et de la mère (questions 5 et 6) selon la typologie ISCO-08 (International Labour Office, 2012). Ensuite, sur la base des travaux de Ganzeboom (2010), nous avons attribué à chaque profession un score ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status). Cet indice qui convertit la profession en un score compris entre 16 (ouvrier agricole non qualifié) et 90 (médecin, juge, etc.) reflète le prestige socio-économique du métier, basé notamment sur le niveau d'éducation requis et les revenus moyens associés à cette profession.

Pour chaque élève, nous avons retenu le HISEI (Highest ISEI), c'est-à-dire le score ISEI le plus élevé entre celui du père et celui de la mère, conformément aux recommandations de Ganzeboom (2010) et aux pratiques standards dans les analyses des données PISA. Le HISEI est souvent utilisé comme une mesure fiable du statut socio-économique le plus favorable auquel l'élève a accès.

<b>Calcul du HISEI :</b>
Pour chaque famille, nous avons retenu le plus haut score ISEI entre les deux parents.
Exemple :
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Père : enseignant secondaire → ISCO-08 : 2320 → ISEI : 68</li> <li>• Mère : aide-soignante → ISCO-08 : 5321 → ISEI : 36</li> </ul>
⇒ HISEI = 68

Ensuite, nous avons codé les réponses aux questions 3 et 4, portant sur le plus haut niveau d'études atteint par le père et la mère sur la base de la classification internationale des niveaux d'éducation (PISA, 2022). Ce codage a permis d'obtenir la variable PAREDINT. Conformément aux pratiques utilisées dans les enquêtes PISA, nous avons converti le niveau d'étude de chaque parent en un score et nous avons retenu le niveau d'éducation le plus élevé parmi les deux parents.

*Tableau 6 - Tableau construit sur la base de la classification ISCED 2011 (UNESCO, 2012) et des modalités de codage PAREDINT décrites dans le rapport technique PISA 2022 (OCDE, 2022)*

Niveau ISCED	Désignation ISCED	Score PARENDINT
0	Éducation pré primaire	1
1	Éducation primaire	1
2	Enseignement secondaire inférieur	1
3	Enseignement secondaire supérieur	2
4	Postsecondaire non tertiaire	2

5	Enseignement supérieur – court	3
6	Licence ou équivalent	3
7	Master ou équivalent	4
8	Doctorat ou équivalent	4

#### Calcul du PARENDINT :

Pour chaque famille, nous avons retenu le niveau d'éducation le plus élevé des deux parents.

Exemple :

- Père : master = ISCED 7 → score PARENDINT = 4
  - Mère : secondaire supérieur = ISCED 3 → Score PARENDINT = 2
- ⇒ PARENDINT = 4

Afin d'obtenir la variable HOMEPOS, nous avons codé, selon PISA 2022, les réponses aux questions 2 et 10 du questionnaire. La question 2 portait sur le nombre de livres présents au domicile, tandis que la question 10 s'intéressait aux possessions matérielles des familles, telles que les ordinateurs, les tablettes, les instruments de musique, la chambre individuelle, etc.

Tableau 7 - PISA 2022 Student Questionnaire (OCDE, 2023)

Code	Catégorie de livres à la maison
1	0 à 10 livres
2	11 à 25 livres
3	26 à 100 livres
4	101 à 200 livres
5	Plus de 200 livres

#### Calcul du HOMEPOS :

Pour chaque famille, nous avons retenu la somme du score attribué au nombre de livres à la maison et des possessions éducatives .

Exemple :

- Livres : 26-100 → score = 3
  - Possessions (ordinateur, 1 chambre par enfant, instrument, logiciel) → 4 réponses « oui » → score = 4
- ⇒ HOMEPOS => 7

Tableau 8 - Processus de codage des variables permettant le calcul de l'indice ESCS (OCDE, 2022)

Étapes du codage afin de calculer l'ESCS		
Étapes	Actions	Détails
1	Codage des professions du père et de la mère	Codage selon la classification ISCO-08
2	Attribution d'un score ISEI	Transformation des professions en scores prestige socio-économique (16 à 90)
3	Calcul du HISEI	Sélection du score ISEI le plus élevé entre les deux parents
4	Codage du niveau d'études des parents et calcul du PAREDINT	Codage selon ISCED, puis sélection du niveau le plus élevé
5	Codage du nombre de livres	Codage selon la grille PISA (2022)
6	Calcul du HOMEPOS	Addition du score des livres et des biens matériels présents au domicile

## 2.6. Variables indépendantes

L'ESCS constitue une des deux variables indépendantes principales car elle représente une caractéristique qui influence les formes d'absentéisme. Nous avons calculé l'ESCS par une analyse factorielle à variables latentes, permettant de créer un score standardisé (note Z) pour chaque participant, avec une moyenne de 0 et un écart-type de 1. Ce score nous a permis de classer les répondants en fonction de leur statut socio-économique, ceux ayant un score positif se situant au-dessus de la moyenne de l'échantillon, tandis que ceux ayant un score négatif se situent en dessous.

Nous avons analysé l'ESCS en tant que variable indépendante afin de déterminer dans quelle mesure il influence les formes d'absentéisme scolaire des élèves dans l'enseignement fondamental en FW-B.

La relation des familles avec l'école constituait la deuxième variable indépendante principale. Nous avons mesuré cette relation à travers quatre dimensions distinctes :

- Satisfaction globale (Q13) : Évalue la perception des parents quant à la qualité de l'éducation reçue par leur enfant.

- Encadrement et suivi des devoirs (Q14) : Mesure la supervision parentale dans le suivi des devoirs et des activités scolaires de l'enfant.
- Engagement dans la scolarité (Q15) : Reflète le degré d'implication des parents dans les apprentissages de leur enfant.
- Implication dans la vie scolaire (Q16) : Quantifie la participation des parents aux activités organisées par l'école.

Ces quatre dimensions nous ont permis de saisir la diversité des interactions entre les familles et l'école. En tant que variable indépendante, la relation avec l'école nous a permis d'analyser dans quelle mesure elle influence les formes d'absentéisme scolaire des élèves dans l'enseignement fondamental FW-B.

## 2.7. Les variables dépendantes

Les formes d'absentéisme scolaire ainsi que le nombre de jours d'absence constituent les principales variables dépendantes. Notre recherche cherchait à comprendre dans quelle mesure les formes d'absentéisme variaient en fonction des variables indépendantes. Ces formes représentaient les différents motifs pour lesquels les élèves peuvent être absents de l'école, qu'ils soient justifiés ou non. Nous avons identifié 17 formes d'absentéisme qui nous ont permis de comprendre la diversité des situations qui conduisaient les élèves à manquer l'école.

Tableau 9 - Liste des motifs d'absentéisme proposés aux parents dans le questionnaire

Formes d'absentéisme	Description
Maladie	Absence de l'élève en raison de problèmes de santé
Rendez-vous médical	Absence pour des consultations ou examens médicaux.
Aide à la maison	L'élève participe aux tâches ménagères ou garde un frère ou une sœur.
Maladie d'un membre de la famille	L'élève reste à la maison pour s'occuper d'un proche malade.
Décès d'un proche	Absence liée à la perte d'un membre de la famille.
Levée tardive	Absence due à un réveil tardif.
Pas envie d'aller à l'école	L'élève exprime un désintérêt pour l'école.
Absence de moyen de transport	L'élève ne peut pas se rendre à l'école faute de transport.
Fête religieuse ou autre	Absence pour la célébration de fêtes religieuses ou culturelles.
Pas d'amis à l'école	L'élève se sent isolé et préfère ne pas y aller.

Antipathie pour son instituteur/son institutrice	L'élève n'apprécie pas son enseignant(e) et évite l'école.
Départ en vacances	Absence en raison de vacances en famille.
Moment chez un ami / les grands-parents	L'élève passe du temps chez des proches.
Journée ensoleillée	Absence par envie de profiter d'une belle journée.
Excursion dans un parc d'attraction	Absence pour une sortie récréative.
Participation à une activité culturelle (musée, exposition, ...)	Absence pour une visite de musée, exposition, etc.
Autre	Absence pour un motif non précisé par les catégories précédentes.

Ces 17 formes d'absentéisme nous ont permis de comprendre la diversité des situations qui conduisaient les élèves à manquer l'école. En tant que variables dépendantes, ces formes d'absentéisme nous ont permis d'examiner dans quelle mesure l'ESCS et leur relation avec l'école influencent les formes d'absentéisme scolaire des élèves dans l'enseignement fondamental en FW-B.

### 3. Présentation des résultats

#### 3.1. Mesure de la validité des échelles

Nous avons réalisé une analyse de la validité des échelles de notre questionnaire (questions 13 à 16) dans le but de garantir la fiabilité des échelles utilisées. Ces analyses nous ont permis de nous assurer que les échelles utilisées mesuraient de manière cohérente les construits qu'elles visaient à évaluer.

Tableau 10 - Coefficient  $\omega$  de McDonald pour chaque échelle, Jamovi (2022)

Fiabilité des échelles de la relation avec l'école	
Question 13 : satisfaction globale	Question 14 : encadrement et suivi des devoirs
Statistiques de fidélité de l'objet <hr/> $\omega$ de McDonald <hr/> échelle 0.843 <hr/> [3]	Statistiques de fidélité de l'objet <hr/> $\omega$ de McDonald <hr/> échelle 0.695 <hr/> [3]

Question 15 : engagement dans la scolarité	Question 16 : implication dans la vie scolaire
<div>Statistiques de fidélité de l'objet</div> <hr/> <div><math>\omega</math> de McDonald</div> <hr/> <div>échelle 0.846</div> <hr/> <div>[3]</div>	<div>Statistiques de fidélité de l'objet</div> <hr/> <div><math>\omega</math> de McDonald</div> <hr/> <div>échelle 0.910</div> <hr/> <div>[3]</div>

Les différentes analyses de fiabilité réalisées sur les échelles de notre questionnaire, pour les questions de 13 à 16, ont montré des résultats satisfaisants à excellents. Les coefficients  $\omega$  de McDonald obtenus étaient supérieurs à 0.6, ce qui est considéré comme un seuil acceptable pour des échelles évaluant des construits non cognitifs (Clark & Watson, 1995). Nous avons choisi de travailler avec l' $\omega$  de McDonald car, contrairement à l' $\alpha$  de Cronbach, qui suppose que toutes les questions ont la même importance, l' $\omega$  de McDonald considère que certaines questions peuvent peser plus que d'autres dans le score total, ce qui le rend plus précis pour évaluer la fidélité d'une échelle (Bélan & al., 2021).

Nous avons procédé à un recodage pour l'item 14B (Mon enfant peut arrêter de faire ses devoirs s'il le souhaite), formulé de manière inversée, ce qui a permis d'assurer la cohérence des réponses et d'améliorer la fiabilité de l'échelle concernée. Nous n'avons observé aucun gain de fiabilité en retirant des items, ce qui confirme la pertinence de ces derniers.

Plusieurs échelles, notamment celles relatives à la satisfaction globale, à l'engagement dans la scolarité et à l'implication dans la vie scolaire, présentaient des coefficients supérieurs à 0.8 ce qui indiquait une bonne consistance interne.

### 3.2. Présentation descriptive des raisons d'absence

Cette section présente une analyse descriptive des motifs d'absence déclarés par les parents pour leurs enfants. Elle nous a permis d'identifier les formes d'absence les plus fréquentes et de distinguer les absences considérées comme justifiées par la FW-B de celles qui ne le sont pas.



Tableau 11 - Absences justifiées par la FW-B / Absences injustifiées par la FW-B

	Raisons évoquées par les parents	Fréquences
1	Maladie	79%
2	Rendez-vous médical	46%
3	Départ en vacances	9%
4	Décès d'un proche	3%
5	Levée tardive	3%
6	Pas envie d'aller à l'école	3%
7	Autre	3%
8	Moment chez un ami/grands-parents	3%
9	Maladie d'un membre de la famille	2%
10	Excursion dans un parc d'attraction	2%
11	Participation à une activité culturelle	2%
12	Absence de moyen de transport	1%
13	Journée ensoleillée	1%
14	Antipathie envers son enseignant	0.9%
15	Fête religieuse	0.9%
16	Aide à la maison	0.4%
17	Pas d'amis à l'école	0.4%

Statistiques descriptives	
Statistiques descriptives	
Abs Maladie	
N	226
Manquants	0
Moyenne	0.792
Médiane	1.00
Ecart-type	0.407
Minimum	0
Maximum	1

Dans notre échantillon, il y a 79% des participants qui déclarent que leur enfant s'est absenté au moins une fois pour des raisons de maladie.

(cf. annexe 3).

Figure 7 - Variable maladie, Jamovi (2022)

absences données par les parents montrait que la maladie (79%) et les (46%) constituaient, de loin, les deux principales raisons de l'absence des élèves.

Ces deux motifs sont reconnus comme des absences justifiées par la FW-B, sous réserve de la fourniture d'un certificat médical ou d'un justificatif approprié.

Concernant le départ en vacances (9%), il était important de noter que cette raison, bien qu'évoquée par une proportion non négligeable de parents, n'est pas reconnue comme un motif justifié par la FW-B. Les absences pour convenance personnelle, y compris les vacances prolongées, sont classées parmi les absences injustifiées.

Les autres motifs d'absence observés, tels que la participation à une activité culturelle, les excursions dans des parcs d'attraction, ou encore les journées ensoleillées, représentaient chacun un faible pourcentage. Nous les retrouvons dans des absences non justifiées.

Enfin, des motifs plus rares comme l'absence de moyen de transport, le décès d'un proche ou les problèmes familiaux, bien que moins fréquemment cités, peuvent, selon les circonstances, être reconnus comme justifiés par la FW-B. Le décret du 16 mai 2024 (art. 1.7.1-8, §2) stipule que le directeur d'école peut considérer comme justifiée une absence liée à un cas de force majeure ou à des circonstances exceptionnelles, notamment en lien avec des problèmes de transport, de santé mentale ou physique de l'élève, ou des difficultés familiales. La reconnaissance de ces absences repose toutefois sur une évaluation au cas par cas par la direction de l'établissement.

### 3.3. Analyses factorielles

Nous avons réalisé une analyse factorielle à variables latentes (AFL), dans RStudio, afin de déterminer l'ESCS de notre échantillon. Nous avons exclus les items AEH de la question 10 car ils n'étaient pas discriminants (effet plafond ou plancher) (cf. annexe 4).

Tableau 12 - Indices d'ajustement du modèle de l'ESCS, RStudio (2022)

Indices d'ajustement de l'analyse factorielle de l'ESCS		
Indices d'ajustement	Valeur	Interprétation
<b>Chi-carré (<math>\chi^2</math>)</b>	12,495 avec 19 degrés de liberté (p = 0,863)	Non significatif
<b>CFI</b> (Comparative Fit Index)	1,000	Excellent
<b>TLI</b> (Tucker-Lewis Index)	1	Excellent
<b>RMSEA</b> (Root Mean Square Error of Approximation)	0	Ce résultat s'explique par un artefact mathématique lié à la formule du RMSEA lorsque le chi-carré est inférieur aux degrés de liberté, donc impossible à interpréter.
<b>RMR</b> (Root Mean Square Residual) standardisé	0,103	Acceptable (cette valeur est influencée par la petite taille de l'échantillon)

Sur la base du modèle factoriel validé, nous avons calculé un score factoriel pour chaque participant, représentant leur position sur l'échelle ESCS. Ce score factoriel a été standardisé pour obtenir une moyenne de 0 et un écart-type de 1 (note Z). Les participants ayant un score

positif présentent un statut socio-économique supérieur à la moyenne de l'échantillon, tandis que ceux ayant un score négatif ont un statut socio-économique inférieur.

Nous avons réalisé une seconde analyse afin de déterminer la structure de l'indice de la relation que les parents entretiennent avec l'école (questions 13 à 16). Les indices d'ajustement obtenus indiquent une excellente qualité de l'ajustement du modèle aux données, avec un  $\chi^2$  significatif ( $\chi^2 = 170,486$  ; ddl = 129), un CFI et un TLI tous deux égaux à 0,996, ainsi qu'un RMSEA de 0,039. Le RMR standardisé, bien qu'un peu élevé (0,09), reste acceptable, notamment compte tenu de la petite taille de l'échantillon.

Sur la base du modèle factoriel validé, nous avons calculé un score factoriel pour chaque participant, représentant leur niveau d'engagement. Ce score factoriel a été standardisé afin d'obtenir une moyenne de 0 et un écart-type de 1 (note Z). Les participants ayant un score positif présentent un engagement supérieur à la moyenne de l'échantillon, tandis que ceux ayant un score négatif ont un engagement inférieur.

### 3.4. Tests de Wilcoxon

Nous avons réalisé des tests de Wilcoxon afin de comparer les différentes formes d'absentéisme scolaire et ainsi déterminer si certaines de ces formes se distinguaient significativement les unes des autres. Ces analyses nous ont permis de distinguer les absences qui relèvent de décisions planifiées (départ en vacances), de facteurs socio-affectifs (pas d'amis à l'école) ou de motifs liés aux loisirs (activité culturelle). Les résultats présentés dans la section suivante mettent en avant les comparaisons les plus pertinentes.

Tableau 13 - Tableau synthétique des résultats les plus significatifs ( $p < 0,05$ ), Jamovi (2022)

Tests de Wilcoxon comparant les formes d'absentéisme			
Comparaison des motifs d'absentéisme	Statistique W	p-valeur	Nombre de paires
Départ en vacances - Moment chez un ami	179	0,002	206
Départ en vacances - Journée ensoleillée	200	< 0,001	206
Départ en vacances - Excursion dans un parc	209	< 0,001	205
Départ en vacances - Activité culturelle	189	< 0,001	206
Départ en vacances - Autre	305	0,008	198
Pas d'amis à l'école - Départ en vacances	11,50	< 0,001	204
Pas envie d'aller à l'école - Fête religieuse	15,00	0,037	221

Pas envie d'aller à l'école - Pas d'amis	21,00	0,020	220
Pas envie d'aller à l'école - Antipathie instit.	15,00	0,037	221
Absence de moyen de transport - Départ en vacances	37,50	< 0,001	202

Les résultats des tests de Wilcoxon montrent que certaines formes d'absentéisme se distinguent significativement les unes des autres, et d'autres apparaissent comparables. Le tableau ci-dessus présente les résultats les plus significatifs ( $p < 0,05$ ) obtenus lors des comparaisons entre les motifs d'absentéisme (cf. annexe 5).

Les motifs "départ en vacances", "pas envie d'aller à l'école" et "pas d'amis à l'école" ressortent comme ceux présentant les différences les plus significatives avec les autres motifs. Ces résultats indiquent que les élèves s'absentent de manière distincte pour ces raisons, ce qui peut s'expliquer par la nature planifiée des absences pour départ en vacances ou par les facteurs socio-affectifs liés aux absences pour manque de motivation (pas envie d'aller à l'école) ou isolement social (pas d'amis à l'école).

Les autres motifs d'absentéisme (tels que "moment chez un ami/grands-parents", "activité culturelle" ou "journée ensoleillée") ne montrent pas de différences significatives entre eux, ce qui suggère que les élèves s'absentent de manière comparable pour ces raisons.

Ces résultats soulignent l'importance de distinguer les absences planifiées (départ en vacances) des absences liées aux facteurs personnels ou sociaux (pas d'amis, pas envie d'aller à l'école), qui pourraient refléter des difficultés plus profondes.

### 3.5. Matrice de corrélation

Dans cette section, nous présentons les résultats de corrélations entre les différentes formes d'absentéisme et les variables indépendantes de notre étude (ESCS et relation avec l'école) ainsi que deux autres variables issues du profil démographique des élèves. Nous avons réalisé une corrélation de Pearson pour les variables paramétriques, et une corrélation de Spearman pour les variables non paramétriques. Nous avons choisi de réaliser des corrélations car elles permettent de mesurer la force des relations entre les variables.

Les analyses de corrélation montrent une tendance entre l'ESCS des familles et plusieurs formes d'absentéisme scolaire. Toutes les corrélations significatives observées sont négatives, indiquant

que plus le statut socio-économique des familles est élevé, moins les élèves s'absentent pour ces motifs (cf. annexe 6).

Les résultats montrent des corrélations modérées pour l'absentéisme lié à la levée tardive ( $r = -0,274$ ), au manque de moyen de transport ( $r = -0,263$ ) et aux absences pour fête religieuse ( $r = -0,269$ ). Ces résultats suggèrent que les familles avec un ESCS plus élevé disposent de meilleures ressources (organisation familiale, accès aux transports, priorités éducatives) pour assurer la présence régulière de leurs enfants à l'école.

Les corrélations faibles observées pour l'absentéisme pour maladie d'un membre de la famille ( $r = -0,237$ ) et pour le "pas envie d'aller à l'école" ( $r = -0,188$ ) indiquent que l'effet de l'ESCS sur ces absences est plus limité, ce qui pourrait refléter d'autres facteurs, notamment des aspects de santé ou de motivation des élèves.

Ces résultats soutiennent l'idée que les élèves issus de milieux socio-économiques favorisés sont mieux soutenus pour maintenir une assiduité scolaire régulière. Ces familles semblent mieux équipées pour surmonter des obstacles pratiques (transport, horaires) et donner la priorité à l'éducation scolaire).

Concernant les variables liées à l'engagement des parents, les corrélations significatives sont négatives ce qui signifie que plus la relation avec l'école est forte, moins les élèves s'absentent pour certaines raisons. Nous remarquons que des formes d'absentéisme identiques apparaissent dans les trois variables : levée tardive, pas envie d'aller à l'école, antipathie envers l'enseignant et moment chez un ami ou les grands-parents (cf. annexes 7 – 8 – 9) .

La dimension la plus influente est l'encadrement, ce qui signifie que les familles qui encadrent leurs enfants dans le suivi des devoirs réduisent l'absentéisme pour certains motifs comme la levée tardive ou le manque d'aller à l'école. Cette analyse semble indiquer que l'encadrement est un soutien scolaire qui impacte l'assiduité scolaire.

Les corrélations au niveau de l'engagement et de la satisfaction sont moins fortes mais restent néanmoins significatives. Les résultats nous amènent à croire que l'encadrement parental est le meilleur prédicteur de la réduction de l'absentéisme scolaire. Plus les parents suivent la scolarité de leurs enfants, moins ceux-ci s'absentent.

Pour ce qui est des variables liées au statut d'immigration et à la langue parlée à la maison, les analyses de corrélation révèlent que les variables IMMIG (immigrés de première génération =>

2.2% de notre échantillon) et LANGN (langue autre que le français => 2.5% de notre échantillon) présentent des corrélations significativement positives avec plusieurs formes d'absentéisme. Les résultats montrent des coefficients de corrélation allant de  $r = 0,179$  à  $r = 0,311$ , tous significatifs ( $p < 0,05$  à  $p < 0,001$ ). Ces résultats montrent que les élèves issus de familles immigrées ou ne parlant pas français à la maison sont plus souvent absents pour un certain nombre de motifs, dont certains sont identiques aux deux variables: maladie d'un membre de la famille, pas envie d'aller à l'école, absence de moyen de transport, fête religieuse, antipathie envers l'enseignant, départ en vacances, moment chez un ami ou les grands-parents ou journée ensoleillée. Ces élèves semblent plus exposés à des conditions qui favorisent l'absentéisme scolaire (cf. annexes 10 – 11).

### 3.6. Régressions linéaires

Nous avons choisi de réaliser des régressions linéaires pour répondre à notre question de recherche car cette méthode statistique permet d'identifier l'existence de liens entre des variables, mais aussi de quantifier la force de ces liens. Ce choix apporte une réponse chiffrée tout en distinguant les motifs d'absentéisme les plus fortement influencés par le statut socio-économique et la relation avec l'école. Nous avons présenté les régressions les plus significatives sur la base de la force de leur relation (coefficient R et bêta de régression), de la proportion de variance expliquée ( $R^2$ ) et de la significativité statistique ( $p$ ). Nous avons choisi de vous présenter les régressions dans un ordre allant du modèle le plus simple au plus complet : (1) ESCS, (2) engagement, (3) ESCS + engagement, (4) ESCS + IMMIG + LANGN.

Lors de l'analyse initiale, nous avons intégré la variable "Implication" aux modèles de régression linéaire pour examiner son impact sur les différentes formes d'absentéisme. Toutefois, les résultats obtenus ont révélé des relations contre-intuitives. Par exemple, une plus grande implication des parents était associée à une augmentation de certaines formes d'absentéisme, ce qui contredit les attentes théoriques. Cette incohérence peut être expliquée par la nature dichotomique de la variable "Implication" (1 = Oui, 2 = Non) qui a été transformée en variable standardisée (ZIMPLICATION) pour les régressions.

Afin de garantir la robustesse des résultats et une meilleure interprétation des relations entre les variables, nous avons décidé de relancer les régressions en excluant la variable "Implication". Cette décision permet d'obtenir des modèles plus cohérents, reflétant mieux les effets de l'ESCS et des dimensions de la relation avec l'école (Engagement, Encadrement, Satisfaction).

Tableau 14 - Résultats des régressions linéaires testant l'effet ESCS sur différentes formes d'absentéisme scolaire, Jamovi (2022)

Régressions linéaires : influence de l'ESCS sur les formes d'absentéisme				
Variabiles	R	R <sup>2</sup>	Coefficient de l'ESCS	p
Levée tardive	0,274 (modéré)	7,5 %	-0,0449	< .001 (très significatif)
C'est pour cette forme d'absentéisme que l'effet du ESCS est le plus fort et le plus significatif, indiquant que les élèves de familles favorisées s'absentent moins pour « levée tardive ».				
Fête religieuse	0,269 (modéré)	7,22 %	-0,02567	< .001 (très significatif)
Les élèves de familles favorisées s'absentent moins pour cause de fête religieuse				
Absence de moyen de transport	0,263 (modéré)	6,92 %	-0,0307	< .001 (très significatif)
Les familles favorisées ont plus facilement accès aux moyens de transport.				
Maladie d'un membre de la famille	0,237 (faible à modéré)	5,62 %	-0,0356	< .001 (très significatif)
L'effet de l'ESCS est significatif, indiquant que les familles favorisées gèrent mieux les situations de maladie sans perturber la scolarité de leur enfant.				
Pas envie d'aller à l'école	0,188 (faible)	3,52 %	-0,0332	0,005 (significatif)
Les élèves de familles favorisées semblent mieux encadrés et plus motivés.				

L'analyse montre que le ESCS est associé de manière significative à plusieurs formes d'absentéisme. Les effets sont systématiquement négatifs, ce qui signifie que plus l'ESCS est élevé, moins les élèves s'absentent pour ces formes. Les formes les plus influencées sont celles liées à la levée tardive ( $R^2 = 7.5\%$ ), à la fête religieuse (7.22 %) et au manque de moyen de transport (6.92 %) (cf. annexe 12).

Néanmoins, l'effet de l'ESCS sur le manque de motivation (3.52 %) ou la maladie d'un membre de la famille (5.62 %) est plus limité. Ces différences montrent que les élèves de familles favorisées bénéficient de conditions favorables à une meilleure assiduité scolaire, notamment

Nous avons associé la variable IMMIG à l'ESCS sur les cinq formes d'absentéisme qui étaient significatives au niveau de l'ESCS lors des analyses initiales : levée tardive, fête religieuse, absence de moyen de transport, maladie d'un membre de la famille et "pas envie d'aller à l'école" (cf. annexe 13).

Comme constaté plus haut, les résultats montrent que l'ESCS a systématiquement un effet négatif sur ces formes d'absentéisme, ce qui signifie que les élèves issus de familles favorisées sont moins souvent absents. Par contre, la variable IMMIG a un effet positif systématique, indiquant que les élèves immigrés, particulièrement ceux de première génération, s'absentent davantage. Ces effets opposés soulignent les disparités sociales et culturelles qui influencent l'assiduité scolaire.

- Pour la levée tardive, l'effet de la variable IMMIG est positif (+0,0673,  $p = 0,050$ ), indiquant que les élèves de 1ère ou 2e génération s'absentent plus souvent pour cette raison.
- Concernant les absences pour fête religieuse, l'effet de IMMIG est également positif (+0,0826,  $p < .001$ ), montrant que les élèves immigrés, en particulier ceux de première génération, s'absentent davantage pour participer à des célébrations religieuses.
- Pour les absences liées au manque de moyen de transport, IMMIG présente un effet positif significatif (+0,0787,  $p = 0,001$ ), ce qui reflète les défis logistiques rencontrés par les familles immigrées.
- En cas de maladie d'un membre de la famille, les élèves de familles immigrées s'absentent plus fréquemment (+0,0723,  $p = 0,022$ ), probablement en raison d'un soutien familial priorisé ou d'un accès limité aux soins.
- Enfin, pour les absences liées au manque de motivation (pas envie d'aller à l'école), l'effet de IMMIG est très fort (+0,1620,  $p < .001$ ), suggérant que les élèves issus de familles immigrées sont plus souvent démotivés ou désengagés scolairement.

Ces résultats mettent en évidence que l'origine migratoire des familles est un facteur de risque pour certaines formes d'absentéisme. Les élèves issus de familles immigrées font face à des défis culturels, linguistiques et organisationnels qui augmentent leur risque d'absentéisme, en particulier pour les absences liées à des pratiques culturelles (fête religieuse) ou à des défis organisationnels (transport, levée tardive).

Tableau 15 - Résultats des régressions linéaires testant l'effet de la relation avec l'école sur différentes formes d'absentéisme scolaire, Jamovi (2022)

Régressions linéaires : influence de la relation avec l'école sur les formes d'absentéisme				
Variables	R <sup>2</sup>	Engagement	Encadrement	Satisfaction



Pas envie d'aller à l'école	12%	Significatif P = 0.005	Non significatif	Non significatif
L'engagement parental réduit clairement ce type d'absentéisme, lié à la motivation.				
Levée tardive	9.53%	Significatif P = 0.002	Non significatif	Non significatif
Ce résultat traduit un effet organisationnel de l'engagement parental dans les routines du matin.				
Moment chez un ami/grands-parents	9.82%	Significatif P = 0.036	Non significatif	Non significatif
Ces résultats montrent que l'engagement parental agit aussi sur des absences liées à des choix familiaux.				
Fête religieuse	6.81%	Significatif P = 0.002	Non significatif	Non significatif
L'engagement parental modère les absences culturellement motivées, en favorisant la présence scolaire.				
Excursion dans un parc d'attraction	3.34%	Non significatif	Non significatif	Significative P = 0.014
Seule exception, c'est la satisfaction scolaire qui a un effet. Les enfants dont les parents se déclarent moins satisfaits de l'école s'absentent davantage pour des activités de loisir, comme des excursions.				

Parmi les trois dimensions testées, l'engagement parental est celle qui montre l'effet le plus net. Il est significatif dans 4 formes d'absentéisme : pas envie d'aller à l'école ( $p = 0.005$ ), levée tardive ( $p = 0.002$ ), fête religieuse ( $p = 0.002$ ) et moment chez un proche ( $p = 0.036$ ). Il s'agit donc du facteur relationnel le plus influent (cf. annexe 14).

La satisfaction scolaire n'est significative que pour une seule forme d'absentéisme : excursion dans un parc d'attraction ( $p = 0.014$ ). Elle semble jouer un rôle uniquement dans les absences de confort ou de loisir.

L'encadrement parental, en revanche, n'est significatif dans aucun modèle testé. Il n'exerce donc aucun effet direct détectable sur les formes d'absentéisme analysées.

Tableau 16 - Résultats des régressions linéaires testant l'effet de l'ESCS et de l'engagement parental sur différentes formes d'absentéisme scolaire, Jamovi (2022)

Régressions linéaires : influence de l'ESCS et de l'engagement parental sur les formes d'absentéisme			
Variables	R <sup>2</sup>	ESCS	Engagement parental

Levée tardive	19,9 %	-0,0465 p < .001	-0,0859 p = 0,005
Les élèves de familles favorisées et ceux dont les parents sont plus engagés s'absentent moins pour cette raison.			
Pas envie d'aller à l'école	16,5 %	-0,0347 p = 0,002	-0,0804 p = 0,019
Les élèves de familles favorisées et les élèves dont les parents sont engagés s'absentent moins pour manque de motivation. A ESCS égal, l'engagement a un effet significatif sur cette forme d'absentéisme.			
Fête religieuse	13,1 %	-0,02496 p < .001	-0,0509 p = 0,013
Les familles favorisées et les parents engagés privilégient la présence scolaire même pendant les périodes de fêtes religieuses.			
Absence de moyen de transport	9,66 %	-0,0325 p < .001	Non significatif
Les élèves de familles favorisées s'absentent moins pour cette raison, probablement en raison d'un meilleur accès aux solutions de transport.			
Maladie d'un membre de la famille	7.49%	-0,0360 p < .001	Non significatif
Les familles favorisées parviennent mieux à gérer les situations de maladie sans perturber la scolarité.			

Comme précédemment, parmi les trois dimensions de la relation avec l'école (engagement, encadrement, satisfaction), seul l'engagement parental ressort comme un facteur significatif, influençant plusieurs formes d'absentéisme (levée tardive, manque de motivation, fête religieuse). Cela souligne que la présence active des parents dans le suivi de la scolarité est un levier essentiel pour favoriser l'assiduité des élèves.

Ces résultats montrent que l'ESCS et l'engagement parental influencent différemment les formes d'absentéisme. Les formes les plus influencées sont celles liées à la levée tardive ( $R^2 = 19.9\%$ ), au manque de motivation (16.5 %) et aux absences pour fête religieuse (13.1 %). Ces formes sont particulièrement sensibles non seulement au statut socio-économique des familles, mais aussi à l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants (cf. annexe 15).

Néanmoins, l'effet de l'ESCS sur les absences liées à l'absence de moyen de transport (9.66 %) ou à la maladie d'un membre de la famille (7.49 %) est moins marqué, et l'engagement parental n'a pas d'effet significatif pour ces formes d'absentéisme. Ces différences montrent que les

élèves issus de familles favorisées et ceux dont les parents sont engagés bénéficient de conditions favorables à une meilleure assiduité scolaire, notamment en termes de motivation, de gestion du temps et de priorités éducatives.

Tableau 17 - Résultats des régressions linéaires testant l'effet du statut socio-économique (ESCS), du statut migratoire (IMMIG) et de la langue parlée à la maison (LANGN) sur différentes formes d'absentéisme, Jamovi (2022)

<b>Régressions linéaires : influence de l'ESCS, de l'IMMIG et de la LANGN sur les formes d'absentéisme</b>				
<b>Variables</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>ESCS</b>	<b>IMMIG</b>	<b>LANGN</b>
Fête religieuse	17 %	-0,02169 p < .001	Non significatif	+0,21298 p = 0,013
Les élèves qui parlent une autre langue que le français à la maison s'absentent davantage pour fête religieuse				
Pas envie d'aller à l'école	15.1 %	-0,02493 p = 0,028	Non significatif	+0,46351 p = 0,004
Les élèves qui parlent une autre langue que le français à la maison s'absentent davantage par manque de motivation.				
Absence de moyen de transport	12.9 %	-0,02690 p < .001	Non significatif	+0,20528 p = 0,054
Les élèves qui parlent une autre langue que le français à la maison tendent à s'absenter davantage pour absence de moyen de transport.				
Levée tardive	9.77%	-0,0416 p < .001	Non significatif	Non significatif
Les élèves qui parlent une autre langue que le français à la maison ne s'absentent pas significativement plus souvent pour « levée tardive ».				
Maladie d'un membre de la famille	8.76%	-0,0320 p = 0,001	Non significatif	Non significatif
Les élèves qui parlent une autre langue que le français à la maison ne s'absentent pas significativement plus souvent pour maladie d'un membre de la famille.				

Enfin, nous avons réalisé des régressions linéaires pour les formes d'absentéisme significatives, observées précédemment. Les modèles incluent trois variables explicatives : l'ESCS, l'IMMIG et la LANGN (0 = français, 1 = autre langue). Ces analyses nous ont apporté un nouveau regard sur les facteurs influençant l'absentéisme. L'engagement parental n'a pas été inclus ici pour se concentrer uniquement sur les effets du milieu social et de l'origine culturelle, sans mélanger

avec les aspects liés à la relation entre parents et école, déjà traités dans un autre modèle (cf. annexe 16).

Ces résultats montrent que l'ESCS et la langue parlée à la maison (LANGN) influencent différemment les formes d'absentéisme. Les formes les plus influencées sont celles liées à la fête religieuse ( $R^2 = 17\%$ ), au manque de motivation (15.1 %) et à l'absence de moyen de transport (12.9 %). Ces formes d'absentéisme sont particulièrement sensibles non seulement au statut socio-économique des familles, mais aussi à la langue parlée par les élèves à la maison.

L'effet de l'ESCS est systématiquement négatif et significatif pour toutes les formes d'absentéisme étudiées. En revanche, l'origine migratoire (IMMIG) n'a aucun effet significatif sur les formes d'absentéisme analysées.

La variable LANGN a un effet positif significatif ou limite significatif pour trois formes d'absentéisme : fête religieuse (+0,21298,  $p = 0,013$ ), manque de motivation (+0,46351,  $p = 0,004$ ) et absence de moyen de transport (+0,20528,  $p = 0,054$ ). Ces résultats indiquent que les élèves allophones s'absentent davantage. Cela pourrait s'expliquer par des difficultés d'intégration scolaire ou des défis linguistiques.

Ces différences montrent que les élèves issus de familles favorisées bénéficient de conditions favorables à une meilleure assiduité scolaire, notamment en termes d'organisation familiale, d'accès aux ressources et de valorisation de l'éducation. À l'inverse, les élèves qui parlent une autre langue que le français sont confrontés à des défis qui augmentent leur risque d'absentéisme, notamment pour des raisons culturelles (fête religieuse) ou organisationnelles (moyen de transport).

L'ensemble de ces régressions montre que les formes d'absentéisme scolaire sont influencées par des facteurs multiples. Le ESCS reste le prédicteur le plus constant. L'engagement parental agit de manière transversale. La langue parlée à la maison, en tant que marqueur culturel, éclaire certaines pratiques spécifiques d'absence. En revanche, le statut migratoire seul n'exerce aucun effet significatif. Ces résultats plaident pour une approche multifactorielle de l'absentéisme scolaire, combinant dimensions structurelles, relationnelles et culturelles.

## 4. Discussion

Ce travail visait à mieux comprendre les formes d'absentéisme scolaire en FW-B, en examinant l'impact de l'ESCS des familles et de leur relation avec l'école. Nous avons formulé deux

hypothèses: (1) l'ESCS est lié à certaines formes d'absentéisme scolaire, notamment celles liées à des contraintes matérielles (absence de transport, maladie d'un proche), organisationnelles (levée tardive) ou culturelles (fêtes religieuses, séjours familiaux hors congés scolaires); (2) un faible niveau de satisfaction scolaire, d'encadrement et d'engagement parental est associé à une augmentation de certaines formes d'absentéisme, en particulier les absences liées à un manque de suivi ou de motivation (pas envie d'aller à l'école, antipathie envers son enseignant ou moment chez les grands-parents ou un ami). Les résultats obtenus valident partiellement ces hypothèses : certaines formes d'absentéisme apparaissent effectivement corrélées à des indicateurs socio-économiques et relationnels. Cette discussion vise à relativiser ces résultats en les mettant en lien avec la littérature sur le sujet.

Les résultats montrent que si certaines formes d'absentéisme sont largement partagées (maladie, rendez-vous médical), d'autres sont étroitement liées à l'ESCS, à la relation école-famille et aux spécificités culturelles. L'encadrement parental, l'engagement scolaire et le contexte socio-économique apparaissent comme des leviers majeurs pour prévenir les absences. Pour aider les élèves de manière plus juste, il est important de bien comprendre pourquoi ils sont absents. Les données indiquent que beaucoup d'absences sont considérées comme normales par les familles (comme une maladie ou départ en vacances). Cela nous pousse à mieux différencier les raisons des absences, au lieu de les traiter toutes de la même façon.

Une première distinction importante concerne les motifs d'absence les plus répandus, souvent perçus comme légitimes et peu problématiques. Nos données montrent que 79 % des enfants ont été absents au moins une fois pour cause de maladie, et 46 % pour un rendez-vous médical. Comme le soulignent Balfanz et Byrnes (2012), il est essentiel de distinguer les absences dues à des raisons de santé ou administratives, et celles qui sont liées à la situation familiale ou sociale des élèves. Ces formes d'absentéisme, reconnues comme justifiées par la FW-B, sont largement partagées, quels que soient le statut socio-économique ou la relation à l'école. Leur fréquence, nettement plus élevée que les autres motifs, en fait deux facteurs individuels importants mais peu discriminants qui se retrouvent dans tous les ESCS. Leur statut élevé suggère qu'elles relèvent davantage d'un fonctionnement "normalisé" de la vie scolaire, où les arrêts pour maladie ou les rendez-vous médicaux font partie du quotidien. Elles ne traduisent donc pas un désengagement scolaire ou une difficulté structurelle, mais plutôt des aléas personnels ou familiaux ponctuels. Cela renforce l'idée qu'il est nécessaire de distinguer, dans l'analyse, les

formes d'absentéisme selon leur origine, afin de ne pas assimiler à tort toute absence à un signal d'alarme social ou pédagogique.

Après avoir considéré les absences les plus largement partagées, il convient désormais d'examiner celles qui révèlent des inégalités plus structurelles. Le lien significatif entre un faible ESCS et les absences pour manque de transport met en évidence une inégalité structurelle dans l'accès à l'école. Ce type d'absence, souvent ignoré dans les discours sur l'absentéisme, montre que certaines absences ne traduisent pas un manque de motivation ou de volonté, mais une contrainte logistique directement liée à la précarité matérielle. Ce constat s'inscrit dans les analyses de Geay et Meunier (2006), mais aussi dans une lecture plus large des inégalités éducatives, où l'accès physique à l'école devient un enjeu d'équité. Cela interroge aussi le rôle des politiques locales et des établissements scolaires : Dans quelle mesure l'offre de transport scolaire est-elle adaptée aux besoins des familles les plus vulnérables ? Et que révèle cette dépendance à des moyens de transport privés de la place de l'école dans l'espace urbain et social ? En considérant l'absence comme un simple écart à la norme scolaire, on risque de masquer ces déterminants matériels. Or, dans un contexte où la présence régulière est perçue comme un facteur-clé de réussite (Balfanz & Byrnes, 2012), ne pas agir sur ces obstacles revient à renforcer les inégalités de parcours dès les premières années de scolarité. Il serait intéressant que les établissements identifient ces situations pour mettre en place des solutions concrètes (transport solidaire, horaires plus flexibles, aide logistique).

Au-delà des contraintes matérielles, certaines absences trouvent leur origine dans des tensions culturelles plus profondes entre familles et institution scolaire. Les absences liées aux fêtes religieuses, bien que marginales dans l'ensemble des motifs déclarés (0.9 % des cas), soulèvent des questions sur la manière dont l'école prend en compte la diversité culturelle. Dans certaines familles, notamment issues de l'immigration, les pratiques religieuses peuvent primer sur l'obligation scolaire. Comme l'ont montré Ehrlich et al. (2014) ou Robinson et al. (2018), ces absences ne traduisent pas nécessairement un désengagement scolaire, mais une hiérarchie des valeurs où l'identité familiale et religieuse tient une place centrale. Cela révèle un écart entre les normes scolaires, souvent implicites et peu négociables, et les pratiques de certaines familles. Percevoir ces absences comme des manquements peut renforcer un sentiment d'exclusion. Elles doivent plutôt être comprises comme le symptôme d'une tension culturelle entre l'école et certaines communautés, appelant à repenser la relation école-famille dans une logique de reconnaissance mutuelle.

D'autres formes d'absence, comme celles liées à la levée tardive ou à la maladie d'un proche, révèlent elles aussi des inégalités dans l'organisation familiale au quotidien. Dans certains milieux, la scolarité peut passer après les urgences familiales. Ces résultats montrent que l'absentéisme n'est pas seulement une question de motivation individuelle, mais aussi un reflet des réalités matérielles et familiales. Ils confirment l'idée que les élèves issus de milieux précaires sont plus souvent absents pour des raisons qui échappent à leur contrôle direct, comme le soulignent Bélan et al. (2021). De plus, les absences pour maladie d'un membre de la famille (2 %) ou pour moment chez un ami/grands-parents (3 %) peuvent traduire des formes de solidarité familiale plus présentes dans les milieux populaires. Les corrélations renforcent ces constats pour la levée tardive, l'absence de transport et le manque de motivation. Ces chiffres témoignent d'un effet social modéré mais significatif, notamment dans l'organisation familiale et la gestion des priorités quotidiennes (Geay & Meunier, 2006). Ils montrent également que les élèves issus de familles défavorisées sont davantage exposés à ces formes d'absence, en lien avec des conditions de vie plus précaires ou une moindre valorisation de l'école (Balfanz & Byrnes, 2012).

Dans le prolongement de cette réflexion sur les priorités familiales, les départs en vacances illustrent d'autres formes d'arbitrages entre vie privée et exigences scolaires. Bien qu'injustifié selon la FW-B, le départ en vacances constitue le troisième motif d'absence (9 %) et se distingue des autres formes. Il montre que beaucoup de familles, quel que soit leur ESCS, peuvent faire passer leurs priorités familiales avant les règles scolaires. Cela peut refléter une vision plus souple de l'éducation, ou une faible crainte des sanctions. Ce constat rejoint les observations de Bélan et al. (2021), qui soulignent que les familles organisent leur vie en fonction de ce qu'elles estiment être le mieux pour leurs enfants, même si cela rentre en conflit avec le calendrier scolaire. Cette forme d'absentéisme n'est donc pas perçue comme problématique du point de vue des familles, mais révèle des conceptions divergentes de la norme éducative.

La qualité de la relation élève-enseignant constitue un autre facteur à prendre en compte dans l'analyse de l'absentéisme. Bien que faiblement représentée (0.9 % des motifs), cette forme d'absence est significativement liée à la relation école-famille et au statut migratoire. Elle révèle la qualité du lien élève-enseignant, largement reconnue comme un facteur d'engagement ou de désengagement scolaire (Galand, 2004). L'absence de relation de confiance peut entraîner un rejet du cadre scolaire, en particulier dans les contextes multiculturels où la communication est parfois entravée.

Parmi les facteurs qui compliquent le lien entre école et familles, la barrière linguistique occupe une place centrale pour certains élèves. Les élèves allophones rencontrent souvent des barrières de communication avec l'école. Leurs parents peuvent avoir du mal à suivre les attentes scolaires, ce qui complique leur implication. D'une part, des difficultés de communication entre les familles et l'institution scolaire peuvent freiner l'engagement parental et la compréhension des attentes scolaires. D'autre part, ces élèves peuvent percevoir un moindre sentiment d'appartenance ou de légitimité dans l'espace scolaire, ce qui peut affecter leur motivation (Galand, 2004). Cette réalité rejoint les facteurs communautaires décrits dans le cadre théorique, où les normes sociales, les pratiques religieuses et les habitudes familiales peuvent s'éloigner des valeurs dominantes de l'école, augmentant ainsi la probabilité de comportements d'évitement ou d'absentéisme.

Alors que plusieurs facteurs structurels ont été mis en évidence, les régressions rappellent le poids du soutien familial sur certaines formes d'absentéisme. L'encadrement parental semble particulièrement influent lorsqu'il s'agit de comportements comme la levée tardive ou le manque de motivation. Ces résultats confirment le rôle du soutien familial (Epstein & Sheldon 2002 ; Fortin & al. 2005). Le fait de ne pas vouloir aller à l'école peut être assimilé à de la motivation, en tant que facteur individuel. Le manque de motivation est souvent lié à un faible sentiment d'efficacité et à l'absence de valorisation scolaire dans l'environnement proche de l'élève (Galand, 2004). L'implication des parents permet de renforcer la motivation intrinsèque, essentielle pour favoriser l'engagement et limiter l'absentéisme (Havik & al., 2015). Cela rejoint les travaux de Perrenoud (1987) et Charlot (1997), qui montrent que les élèves issus de milieux populaires sont confrontés à un écart entre les normes scolaire et leur environnement familial. Lorsque cet écart n'est ni reconnu ni accompagné, il peut générer un sentiment d'illégitimité scolaire ou d'incompréhension vis-à-vis des exigences scolaires (Bautier & Rochex, 1997). Les apprentissages s'en trouvent affaiblis, ce qui contribue à une forme de retrait progressif de la scolarité, parfois interprété à tort comme un désintérêt ou une démotivation. D'autres recherches soulignent l'influence du regard scolaire sur la construction de la motivation. Le fait d'être peu valorisé ou constamment perçu comme "en difficulté" expose les élèves à des effets de stigmatisation (Jarlégan & Cosnefroy, 2016). Cela affecte l'image que l'élève se construit de lui-même, ainsi que son rapport à l'école, et peut entraîner des comportements d'évitement scolaire, comme des absences injustifiées. Dans ce contexte, le rôle du soutien parental contribue à renforcer la confiance de l'élève, à valoriser ses efforts et à soutenir un engagement scolaire fragile. Cette lecture s'inscrit dans une approche écosystémique du décrochage (Bronfenbrenner,



1979 ; Galand, 2004), où les différents milieux de vie de l'élève interagissent pour façonner son engagement scolaire.

L'ensemble des résultats invite à dépasser une vision dichotomique des absences, souvent réduites à leur caractère justifié ou non. Il nous semble important, en tant que chercheurs en sciences de l'éducation, de ne pas réduire l'absentéisme scolaire à des formes justifiées ou injustifiées. Une telle vision simpliste nous empêcherait de comprendre les causes réelles de ce phénomène complexe. Nous avons remarqué que de nombreux élèves s'absentaient pour des raisons liées à leur santé ou à des problèmes familiaux. Une approche normative tendrait à culpabiliser les élèves et leurs familles sans chercher à comprendre leur réalité. Or, avec ces résultats, nous venons de montrer que l'absentéisme est souvent le reflet d'inégalités sociales plus larges. Plusieurs auteurs rappellent que l'école, en prétendant neutraliser les différences d'origine sociale, tend en réalité à masquer les obstacles que rencontrent certains élèves au quotidien. Dubet (2002) montre que l'institution scolaire fonctionne selon une logique méritocratique qui suppose l'adhésion à des règles implicites, rarement explicitées aux familles éloignées des normes scolaires dominantes. Cette logique peut renforcer le sentiment d'exclusion chez les élèves dont les priorités familiales, les rythmes de vie ou les valeurs diffèrent de ceux promus par l'école. Van Zanten (2001) souligne combien les modes d'implication parentale attendus par l'école sont calqués sur les pratiques des classes moyennes et supérieures, ce qui contribue à marginaliser les formes d'engagement pourtant actives mais moins visibles des familles populaires. Les absences ne sont pas uniquement des comportements individuels à corriger, mais aussi des signaux d'un décalage entre les attendus scolaires et les réalités sociales. Certaines formes d'absentéisme — comme les départs en vacances hors période scolaire ou les obligations familiales — peuvent révéler des logiques de priorisation ou de survie propres à certains milieux sociaux.

Pour mieux comprendre ces dynamiques, il est essentiel de replacer l'absentéisme dans un cadre théorique qui tient compte de l'ensemble des dimensions en interaction. L'absentéisme scolaire apparaît aujourd'hui comme un phénomène multifactoriel. Loin de se réduire à une question de volonté ou de discipline, il reflète un enchevêtrement de mécanismes complexes, souvent liés à des contextes de vie difficiles, des dynamiques scolaires inadaptées ou un sentiment d'inadéquation entre les normes scolaires et les réalités vécues. Plusieurs travaux mettent en évidence la contribution conjointe de facteurs tels que le statut migratoire, la relation avec les enseignants, ou encore le sentiment d'appartenance (OCDE, 2016 ; Monseur & Baye, 2017). Ce

constat rejoint les analyses développées dans ce mémoire, qui s'inscrivent dans une approche écosystémique du décrochage (Bronfenbrenner, 1979 ; Galand, 2004), en soulignant le rôle structurant du climat scolaire, du soutien parental (Epstein & Sheldon, 2002), et des représentations sociales de l'école (Goodnow, 1993). Il apparaît ainsi essentiel de penser l'absentéisme non pas comme un simple manquement, mais comme le symptôme d'un décalage entre les logiques scolaires et les trajectoires sociales (Dubet & Duru-Bellat, 2000 ; Van Zanten, 2001). Répondre à ce phénomène suppose donc une école capable d'entendre la pluralité des parcours, d'ajuster ses pratiques et de construire des environnements véritablement inclusifs.

En définitive, ces constats appellent à repenser notre manière d'aborder l'absentéisme scolaire. Nous pensons que pour lutter efficacement contre l'absentéisme, il faut adopter une approche globale et bienveillante. Cela passe par un meilleur accompagnement des élèves, un dialogue renforcé avec les familles, et des politiques éducatives qui tiennent compte des différences de parcours et de conditions de vie. Cela implique aussi de reconnaître la pluralité des rapports à l'école (Lahire, 1995) et de sortir d'une lecture strictement normative des comportements scolaires. Une telle approche permettrait de replacer l'absentéisme non pas comme un manquement, mais comme un indicateur d'un ajustement complexe entre des logiques individuelles, familiales et institutionnelles. Elle ouvre la voie à une école plus attentive aux inégalités structurelles, et donc plus juste dans sa manière de répondre à l'hétérogénéité des élèves.

## 5. Limite et perspectives

Bien que notre étude présente des résultats significatifs, elle présente une limite qui réside dans un biais de participation socio-économique. Bien que l'ESCS moyen de notre échantillon soit relativement proche de celui observé dans PISA 2018, l'analyse de la distribution révèle une asymétrie. Nous observons une sous-représentation des scores très bas, souvent caractéristiques des milieux les plus précaires. L'analyse de la distribution révèle une faible présence de familles très précaires, ce qui suggère une sous-représentation des milieux les plus vulnérables. En parallèle, un groupe non négligeable de familles à ESCS élevé est présent, ce qui tire la moyenne vers le haut. Ce profil est cohérent avec les tendances observées dans les enquêtes scolaires, où les familles les plus favorisées répondent plus volontiers aux questionnaires.

En termes de perspectives, plusieurs pistes méritent d'être explorées. D'un point de vue méthodologique, il serait pertinent de compléter cette étude par des entretiens qualitatifs avec

les familles, afin de mieux comprendre leurs logiques d'action, leurs priorités et leur rapport à l'école. De telles recherches permettraient de nuancer les données quantitatives et de mieux cerner les mécanismes sous-jacents à certaines formes d'absentéisme. En ce sens, nous rejoignons les recommandations de Robinson et al. (2018) qui ont démontré l'intérêt d'associer les familles dans une logique de partenariat plutôt que de surveillance.

Nos résultats montrent qu'il serait utile de mettre en place certaines pratiques pour renforcer le lien entre l'école et les familles en privilégiant des actions simples, accessibles et non stigmatisantes. Cela peut passer par une communication positive et régulière, des moments d'échange informels comme des cafés-parents, ou encore des réunions organisées à des horaires souples. Impliquer les familles dans la vie de l'école, même de manière ponctuelle, permet également de valoriser leur rôle.

Cependant, pour que ces actions soient efficaces, il est essentiel d'interroger les normes implicites sur lesquelles repose l'institution scolaire. Certaines formes d'absentéisme – comme les départs en vacances hors congés ou les absences pour motifs religieux – traduisent moins un rejet de l'école qu'un décalage culturel. Rayou (2010) parle de « rationalité située » pour décrire les logiques éducatives propres aux familles populaires, cohérentes avec leurs contraintes mais peu reconnues par l'institution. Lahire (1995), quant à lui, insiste sur la pluralité des rapports à l'école, qui mériteraient d'être mieux pris en compte dans les politiques éducatives. Ces absences doivent alors être vues comme des signaux d'ajustement entre différentes normes éducatives, et non comme des infractions.

In fine, ce mémoire ouvre également des perspectives politiques. La prévention de l'absentéisme devrait s'appuyer sur une approche systémique intégrant les facteurs sociaux, familiaux et scolaires. Comme le soulignent les travaux de Rumberger et Lim (2008), qui montrent que le décrochage scolaire est lié à un ensemble de facteurs individuels, familiaux, scolaires et sociaux, les politiques devraient agir sur plusieurs plans simultanément. Concrètement, cela pourrait passer par la mise en place de cellules de soutien au sein des écoles, le suivi individualisé des élèves fréquemment absents, la formation des enseignants à la communication avec les familles, ou encore le développement de partenariats avec les services sociaux et les associations de quartier. L'objectif est d'intervenir tôt, de manière coordonnée, et en tenant compte des réalités vécues par les élèves et leurs familles.

## 6. Conclusion

Ce travail a permis de mettre en lumière que l'absentéisme scolaire recouvre des formes variées, influencées par le contexte socio-économique des familles et la qualité de leur relation avec l'école. Il répond à notre question initiale en montrant que certaines absences – comme la levée tardive ou le manque de transport – sont davantage présentes chez les élèves issus de milieux défavorisés, tandis que d'autres, comme les absences pour maladie ou départ en vacances, sont réparties de manière plus homogène. Ces résultats confirment que les familles prennent des décisions en fonction de leurs contraintes, sans pour autant se désintéresser de la scolarité de leurs enfants (Bélan & al., 2021).

L'approche adoptée dans ce travail, compréhensive et non moralisante, a permis d'identifier l'importance de facteurs culturels et organisationnels, souvent négligés, dans les études menées en FW-B. Elle invite à sortir d'une lecture individualisante de l'absentéisme, en mettant en évidence les effets des inégalités structurelles sur la présence scolaire.

L'implication parentale apparaît comme un levier central. L'encadrement quotidien, le suivi scolaire et la qualité du lien avec l'école contribuent à réduire certaines formes d'absentéisme, comme le montrent aussi Cristofoli (2015) et Perrenoud (1987). À l'inverse, un manque de reconnaissance des logiques familiales, notamment lors d'absences pour motifs religieux, peut creuser le fossé entre l'école et certaines familles.

Ce travail rappelle ainsi que l'absentéisme ne peut être réduit à une simple transgression de la norme scolaire. Il reflète parfois des tensions entre les attentes institutionnelles et les réalités vécues par les élèves. Mieux le comprendre, c'est pouvoir mettre en place des réponses éducatives plus justes, plus adaptées, et plus respectueuses de la diversité des parcours.

## Bibliographie

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School. *Teachers College Record*, 103(5), 760-822. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00134>

Anderson, S., & Romm, K. (2020). Absenteeism across the Early Elementary Grades: The Role of Time, Gender, and Socioeconomic Status. *The Elementary School Journal*, 121(2), 179-196. <https://doi.org/10.1086/711053>

Attwood, G., & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers in Education*, 21(4), 467-484. <https://doi.org/10.1080/02671520600942446>

Balfanz, R., & Byrnes, V. (2012). The Importance of Being in School: A Report on Absenteeism in the Nation's Public Schools. Retrieved from [https://new.every1graduates.org/wp-content/uploads/2012/05/FINALChronicAbsenteeismReport\\_May16.pdf](https://new.every1graduates.org/wp-content/uploads/2012/05/FINALChronicAbsenteeismReport_May16.pdf)

Balfanz, R. & Byrnes, V. (2013). Meeting the Challenge of Combating Chronic Absenteeism: Impact of the NYC Mayor's Interagency Task Force on Chronic Absenteeism and School Attendance and Its Implications for Other Cities. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544570.pdf>

Balfanz, R., & Herzog, L. (2005). *Keeping middle grade students on-track to graduation: Initial analysis and implications* [Presentation]. Second Regional Middle Grades Symposium, Philadelphia, PA.

Balfanz, R., Herzog, L., & Mac Iver, D. J. (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. <https://doi.org/10.1080/00461520701621079>

Barrère, A. (2002). Les enseignants au travail, routines incertaines. *Recherche et formation pour les professionnels de l'éducation*, 40, 159-166.

Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, 2(1), 1–31. <https://doi.org/10.1177/2332858415616358>

Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : une expérience sociale. *Revue française de pédagogie*, 118(1), 7–19.

Bélan, S., Doyen, A., Louvet, E., & Pichot, N. (2021). Pourquoi et comment utiliser l'oméga de McDonald plutôt que l'alpha de Cronbach pour estimer la fidélité d'un score

composite ? *Pratiques Psychologiques*, 27(2), 211–229.

<https://doi.org/10.1016/j.prps.2021.03.001>

Bethlehem, J. (2010). *Selection bias in web surveys*. *International Statistical Review*, 78(2), 161–188. <https://doi.org/10.1111/j.1751-5823.2010.00112.x>

Blaya, C. (2009). L'absentéisme des collégiens : Prévalence et caractéristiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 42(4), 39-58. <https://doi.org/10.3917/lse.424.0039>

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck

Blaya, C. (2012). Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE. *Regards Croisés sur L'Economie*, 12(2), 69-80. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0069>

Breuner, C. C., Smith, M. S., & Womack, W. M. (2004). Factors Related to School Absenteeism in Adolescents With Recurrent Headache. *Headache: The Journal of Head and Face Pain*, 44(3), 217-222. <https://doi.org/10.1111/j.1526-4610.2004.04050.x>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Caldarella, P., Shatzer, R. H., Gray, K. M., Young, K. R., & Young, E. L. (2011). The Effects of School-wide Positive Behavior Support on Middle School Climate and Student Outcomes. *RMLE Online*, 35(4), 1-14. <https://doi.org/10.1080/19404476.2011.11462087>

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (s. d.). *Qui sommes-nous ?*. <https://www.ctreq.qc.ca/a-propos/qui-sommes-nous/>

Chang, H.N., & Romero, M. (2008). Present, engaged, and accounted for: The critical importance of addressing chronic absence in the early grades. National Center for Children in Poverty.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.

Crahay, M. (2019). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (4e éd.). De Boeck Supérieur.

Clark, L. A., & Watson, D. (1995). *Constructing validity: Basic issues in objective scale development*. *Psychological Assessment*, 7(3), 309–319.

ClassContact. (n.d.). *Connecte l'enfant malade*. <https://classcontact.be>

Communauté française de Belgique. (2024, 24 septembre). *Décret du 16 mai 2024 relatif à la réduction du décrochage scolaire et à la lutte contre l'absentéisme des élèves*. Moniteur belge. <https://gallilex.cfwb.be/textes-normatifs/52700>

Crahay, M. (2019). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. De Boeck Supérieur.

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 & formations*, (88-89), 101–121. <https://doi.org/10.48464/ef-88-89-06>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01&#8203;;contentReference\[oaicite:1\]{index=1}](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01&#8203;;contentReference[oaicite:1]{index=1})

Demir, K., & Karabeyoğlu, Y. A. (2016). Factors Associated with Absenteeism in High Schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(62). <https://doi.org/10.14689/ejer.2016.62.4>

De Queiroz, J.M. (1997). L'école et ses sociologues. *Revue française de pédagogie*, 121, 181-182.

Direction de l'Évaluation, Fédération Wallonie-Bruxelles. (2023). *PISA 2022 – Synthèse des résultats*. [https://www.enseignement.be/upload/docs/0000000000007/000000018231\\_IMNARQUQ.pdf&#8203;;contentReference\[oaicite:1\]{index=1}](https://www.enseignement.be/upload/docs/0000000000007/000000018231_IMNARQUQ.pdf&#8203;;contentReference[oaicite:1]{index=1})

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.

Ehrlich, S. B., Cavanagh, T., & Rainey, L. (2014). The relationship between chronic absenteeism and student achievement: A state-level analysis. *Educational Policy Analysis Archives*, 22(10), 1–25. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n10.2014>

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318. <https://doi.org/10.1080/00220670209596604>

Fallu, J.-S., & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élèves-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 7–29.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020, mai 11). *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française établissant le classement des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire*. Moniteur belge. [https://gallilex.cfwb.be/document/pdf/48085\\_000.pdf](https://gallilex.cfwb.be/document/pdf/48085_000.pdf)

Fortin, L. (2010). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck

Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79–88. <https://doi.org/10.7202/1017531ar>

Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A., & Duchesne, S. (2020). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *McGill journal of education*, 54(3), 500-518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>

Galand, B. (2004). Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 125-142. <https://doi.org/10.7202/011773ar>

Galand, B., Macquet, D., & Philippot, P., (2000). Vision de l'école et facteurs liés à l'absentéisme dans une population d'élèves à risques de décrochage. *Bulletin de Psychologie scolaire et d'Orientation*, 49(1), 27-45. Retrieved november 1, 2023, from [https://www.researchgate.net/publication/263223342\\_Vision\\_de\\_l%27ecole\\_et\\_facteurs\\_lies\\_a\\_l%27absenteisme\\_dans\\_une\\_population\\_d%27eleves\\_a\\_risque\\_de\\_decrochage\\_Vision\\_of\\_schooling\\_and\\_factors\\_associated\\_with\\_absenteeism\\_among\\_students\\_at-risk\\_for\\_drop-out](https://www.researchgate.net/publication/263223342_Vision_de_l%27ecole_et_facteurs_lies_a_l%27absenteisme_dans_une_population_d%27eleves_a_risque_de_decrochage_Vision_of_schooling_and_factors_associated_with_absenteeism_among_students_at-risk_for_drop-out)

Ganzeboom, H. B. G. (2010). A new International Socio-Economic Index (ISEI) of occupational status for the International Standard Classification of Occupations 2008 (ISCO-



08) constructed with data from the ISSP 2002–2007. *Paper presented at the Annual Conference of the International Social Survey Programme, Lisbon.*

Gaujour, J., & Ben Abid Zarrouk, S. (2017). *La motivation scolaire : un levier contre le décrochage*. Paris : Réseau Canopé. <https://www.reseau-canope.fr>

Geay, B., & Meunier, P. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire : les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, 30(1), 41–66.  
<https://shs.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2006-1-page-41?lang=fr>

Gershenson, S., Jacknowitz, A., & Brannegan, A. (2017). Les absences des étudiants valent-elles la peine de s'inquiéter aux Etats-Unis ? Ecoles primaires ? *Finances et politiques de l'éducation*, 12(2), 137-165. [https://doi.org/10.1162/EDFP\\_a\\_00207](https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00207)

Gobeaux, M. (2017). Décrochage scolaire et manque de sommeil : vers une génération de Zzzombie sur les bancs de l'école? *Education santé. Décrochage scolaire et manque de sommeil : vers une génération de Zzzombie sur les bancs de l'école? - Éducation Santé* ([educationsante.be](http://educationsante.be))

Goodman, J. (2014). Flaking out: Absences and snow days as disruptions of instructional time. Retrieved from <https://www.nber.org/papers/w20221>

Gottfried, M. A. (2014). Chronic absenteeism and its effects on students' academic and socioemotional outcomes. Retrieved from  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10824669.2014.962696>

Gouvernement de la Wallonie. (2024). *Règlement général d'utilisation des services de transport scolaire en Wallonie*.  
<https://mobilite.wallonie.be/files/Transport%20scolaire/R%C3%A8glement%20g%C3%A9n%C3%A9ral%20d%27utilisation%20du%20TS.pdf>

Groves, R. M., & Peytcheva, E. (2008). *The impact of nonresponse rates on nonresponse bias: A meta-analysis*. *Public Opinion Quarterly*, 72(2), 167–189.  
<https://doi.org/10.1093/poq/nfn011>

Guay, F. (2013). *L'absentéisme scolaire : analyse des causes et des conséquences*. Presses de l'Université de Montréal.

Hall, K. S., Liang, Y.-W. M., & Riley, L. J. (2021). Best practices of principals to increase attendance in low-socioeconomic status rural high schools. *NASSP Bulletin*, 105(2), 105–122. <https://doi.org/10.1177/01926365211012453>

Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131-153. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>

Ingul, J., & Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: What differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Annals of General Psychiatry*, 12(1), 25. <https://doi.org/10.1186/1744-859X-12-25>

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2015). *PIRLS 2016 student questionnaire*. [https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/questionnaires/downloads/p16\\_stuq.pdf](https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/questionnaires/downloads/p16_stuq.pdf)

International Labour Office. (2012). *International Standard Classification of Occupations: ISCO-08. Structure, group definitions and correspondence tables*. Geneva: International Labour Office.

Jarlégan, A., & Cosnefroy, L. (2016). Les effets des stéréotypes scolaires sur l'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 195(1), 69–82.

Lafontaine, D., Monseur, C., & Fagnant, A. (2021). *PISA 2018 – Résultats en Fédération Wallonie-Bruxelles. Des différences aux inégalités*. Université de Liège, Service aSPe. [https://www.enseignement.be/index.php?do\\_id=16272](https://www.enseignement.be/index.php?do_id=16272)

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Presses universitaires de Lyon.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Gallimard.

La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente. (s. d.). Un décrochage scolaire alarmant. *Ligue de l'Enseignement*. <https://ligue-enseignement.be/education-enseignement/articles/breves/un-decrochage-scolaire-alarmant>

Lannegrand-Willems, L., Cosnefroy, O., & Lecigne, A. (2012). Engagement scolaire en fin de collège : Typologie, évolution et relations avec les performances. *Revue Française de Pédagogie*, 180, 49–62. <https://doi.org/10.4000/rfp.4021>

Lavrakas, P. J. (2008). *Encyclopedia of survey research methods*. Sage Publications. (voir : « Self-Selection Bias »)

Ligue des familles. (2022). *Les déplacements domicile-école secondaire en Wallonie : Enquête 2022*. <https://liguedesfamilles.be/storage/18798/mobilite-des-eleves-wallons-du-secondaire-17-janvier-2022.pdf>

Mac Iver, M. A., & Messel, M. (2013). The ABCs of Keeping On Track to Graduation: Research Findings from Baltimore. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 18(1), 50-67. <https://doi.org/10.1080/10824669.2013.745207>

Malika, N., Granillo, C., Irani, C., Montgomery, S., & Belliard, J. C. (2021). Chronic Absenteeism: Risks and Protective Factors Among Low-Income, Minority Children and Adolescents. *Journal of School Health*, 91(12), 1046-1054. <https://doi.org/10.1111/josh.13096>

Maynard, B. R., Tyson-McCrea, K., Pigott, T., & Kelly, M. (2011). A systematic review and meta-analysis of indicated interventions to increase school attendance. *Educational Policy Analysis Archives*, 22(10), 1–25. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n10.2014>

Ministère de l'Éducation, Belgique (2019). *Rapport sur l'absentéisme scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles : État des lieux et perspectives*.

Monseur, C., & Baye, A. (2017). *Focus sur l'absentéisme scolaire : un premier pas vers le décrochage scolaire*. Dans Cnesco, *Comment agir plus efficacement face au décrochage scolaire ? Dossier de synthèse* (pp. 33–38). Conseil national d'évaluation du système scolaire. <http://www.cnesco.fr/fr/decrochage-scolaire/>

Morrissey, T. W., Hutchison, L., & Winsler, A. (2014). Family income, school attendance, and academic achievement in elementary school. *Developmental Psychology*, 50(3), 741-753. <https://doi.org/10.1037/a0033848>

Moulin, S., Doray, P., Prévost, J.-G., & Delavictoire, Q. (2014). La propagation internationale d'une représentation : Le cas du décrochage scolaire. *Histoire & Mesure*, 29(1), 139–166. <https://doi.org/10.4000/histoiremesure.4958>

Nolan, C., Smith, J., & Brown, L. (2013). *Student disengagement and absenteeism: Exploring the link between motivation and school attendance*. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 123–135. <https://doi.org/10.1037/edu0000012>

OECD. (2024). *PISA 2022 Technical Report*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

OCDE. (2017). *Résultats du PISA 2015 : Le bien-être des élèves* (Vol. III). Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264283853-fr>

Organisation de coopération et de développement économiques. (2019). *Résultats du PISA 2018 (Volume III) : Ce que l'élève sait et peut faire*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/acd78851-fr>

Perrenoud, P. (1987). *Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message*. Université de Genève.

Perrenoud, P. (1987). *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis entre justice et mérite*. ESF.

Plante, I., O'Keefe, P. A., & Théorêt, M. (2013). The relation between achievement goal and expectancy-value theories in predicting achievement-related outcomes: A test of four theoretical conceptions. *Motivation and Emotion*, 37(1), 65–78. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9282-9>

Poirier, M., Lessard, A., Fortin, L., & Yergeau, É. (2013). La perception différenciée de la relation élève-enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, 16(1), 1–23. <https://doi.org/10.7202/1025761ar>

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. <https://doi.org/10.7202/1024863>

Pressia, F., Benykhlef, H., Baye, A. (2023, 4 mai). *Pistes explicatives de l'absentéisme chez les élèves d'origine immigrée : une approche compréhensive*. [Communication présentée au 10<sup>e</sup> Colloque international en éducation du CRIFPE]. Montréal, Canada. <https://hdl.handle.net/2268/302450>

Rascle, N., & Bergugnat, L. (2016). *Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : Revue de question, recommandations* [Rapport commandé par le Cnesco].

<https://www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-a-lecole/>

Reid, K. (2010). *Finding strategic solutions to reduce truancy. Research in Education*, 84(1), 1–18. <https://doi.org/10.7227/RIE.84.1>

Robinson, C. D., Lee, M. G., Dearing, E., & Rogers, T. (2018). Reducing student absenteeism in the early grades by targeting parental beliefs. *American Educational Research Journal*. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0002831218772274>

Robinson, C. D., Pons, G. A., Duckworth, A. L., & Rogers, T. (2018). Some middle school students want behavior commitment devices (but take-up does not affect their behavior). *Frontiers in Psychology*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00206/full>

Rogers, T., Duncan, T., Wolford, T., Temovski, J., Subramanyam, S., & Reitano, A. (2017). *A randomized experiment using absenteeism information to “nudge” attendance*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.

<https://ies.ed.gov/ncee/rel/Project/440>

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

<https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf>

Sälzer, C., Trautwein, U., Ludtke, O. & Stamm, M. (2012). Predicting Adolescent Truancy: The Importance of Distinguishing between Different Aspects of Instructional Quality. *Learning and Instruction*, 22(5), 311-319. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.12.001>

Smyth, E. (1999). Pupil performance, absenteeism and school drop-out: A multidimensional analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 480–502. <https://doi.org/10.1076/sesi.10.4.480.3496>

Strand, A.-S. M., & Granlund, M. (2014). The school situation for students with a high level of absenteeism in compulsory school: Is there a pattern in documented support? *International Journal of Special Education*, 29(1), 1–15.

The jamovi project (2022). *jamovi*. (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.

Thibert, R. (2013). *Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs*. Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire.  
[https://eduscol.education.fr/odysseum/sites/odysseum/files/ressources/telechargements/dossier-decrochage\\_255157.pdf](https://eduscol.education.fr/odysseum/sites/odysseum/files/ressources/telechargements/dossier-decrochage_255157.pdf)

UNESCO Institute for Statistics. (2012). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Montreal, Canada: UNESCO.  
<https://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education>

UNICEF Innocenti Research Centre. (2012). *Mesurer la pauvreté des enfants : nouveaux tableaux de classement de la pauvreté des enfants dans les pays riches* (Bilan Innocenti 10).  
[https://solidarites.gouv.fr/sites/solidarite/files/2023-06/UNICEF\\_rapport\\_Principaux\\_resultats.pdf?contentReference\[oaicite:1\]{index=1}](https://solidarites.gouv.fr/sites/solidarite/files/2023-06/UNICEF_rapport_Principaux_resultats.pdf?contentReference[oaicite:1]{index=1})

Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique (UFAPEC). (2022). Des centaines d'élèves de l'enseignement spécialisé sans transport scolaire.  
<https://www.ufapec.be/positions-de-l-ufapec/21092022-position-transport-scolaire.html>

van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. PUF.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Tinga, F. & Ormel, J. (2010). Truancy in Late Elementary and Early Secondary Education: The Influence of Social Bonds and Self-Control. *International Journal of Behavioral Development*, 34(4), 302-310.  
<https://doi.org/10.1177/0165025409347987>

## Résumé du mémoire – L'absentéisme scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles

Ce mémoire s'intéresse à l'absentéisme scolaire dans l'enseignement fondamental en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), en mettant en relation les formes d'absences avec deux variables clés : le statut socio-économique et culturel des familles (ESCS) et leur relation avec l'école.

L'objectif est de mieux comprendre les logiques sous-jacentes aux absences pour, dans un second temps, proposer des pistes d'intervention plus justes.

La méthodologie repose sur une enquête quantitative par questionnaire, adressée aux parents d'élèves. Ce choix permet de recueillir des données sur la fréquence et les raisons des absences, ainsi que sur les dynamiques familiales autour de la scolarité.

Les résultats révèlent que certaines absences (maladie, rendez-vous médicaux) sont fréquentes et réparties de façon homogène entre les familles, ce qui les rend peu discriminantes. En revanche, d'autres types d'absentéisme sont fortement corrélés au contexte familial et socio-économique : les absences pour « manque de transport », « levée tardive » ou « fête religieuse » sont plus fréquentes dans les milieux défavorisés ou dans les familles où une autre langue que le français est parlée à la maison. À l'inverse, les enfants de familles favorisées sont moins exposés à ces contraintes et bénéficient d'un meilleur encadrement.

La discussion met en avant la nécessité de distinguer les absences « ordinaires » de celles qui sont révélatrices d'inégalités structurelles. Elle souligne que certaines formes d'absentéisme sont banalisées par les familles, sans pour autant refléter un désintérêt scolaire. D'autres, en revanche, traduisent des difficultés d'organisation, un isolement social ou une moindre intégration des normes scolaires. Ces observations invitent à repenser la lutte contre l'absentéisme, non pas sous un angle purement disciplinaire, mais en tenant compte des réalités familiales et culturelles.

En conclusion, ce travail propose de sortir d'une lecture moralisante ou individualisante de l'absentéisme. Il plaide pour une approche globale, bienveillante et contextualisée, fondée sur un meilleur dialogue école-famille et des politiques éducatives plus inclusives. Reconnaître la diversité des parcours et adapter les réponses institutionnelles aux besoins réels des élèves apparaît comme une condition essentielle pour lutter efficacement contre l'absentéisme dès le plus jeune âge.

## Figures

Figure 1 - Distribution de l'ESCS dans l'échantillon (n = 226). La ligne rouge indique la moyenne (-0,07).....	29
Figure 2 – Item fermé à choix multiple .....	30
Figure 3 - Item ouvert .....	30
Figure 4 – Question fermée à choix multiple.....	31
Figure 5 – Question fermée à choix multiple.....	31

Figure 6 - PISA 2022 Technical Report.....	34
Figure 7 - Variable maladie, Jamovi (2022) .....	41

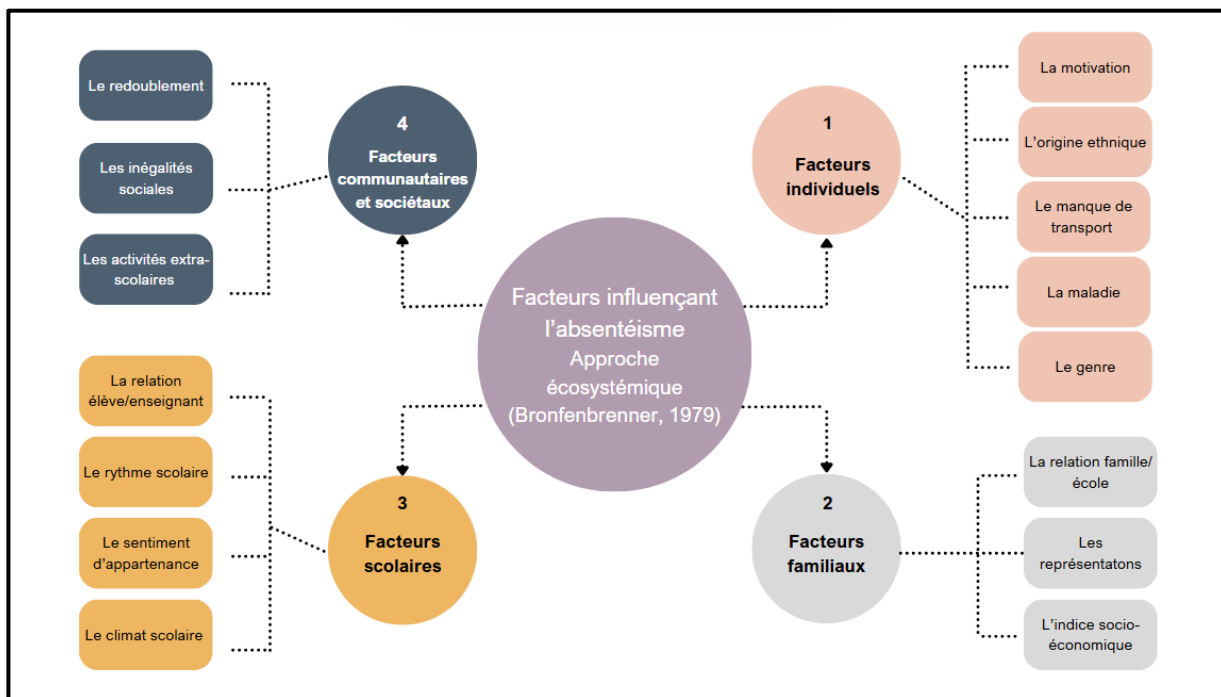
## Tableaux

Tableau 1 - Item fermé à choix multiple sous forme de tableau .....	30
Tableau 2 - Synthèse de la typologie de Cristofoli (2015), cité par Pressia (2023) .....	31
Tableau 3 - Synthèse des dimensions de la typologie d'Epstein (2001).....	32
Tableau 4 - Questions fermées avec échelle de Likert .....	33
Tableau 5 - Tableau fermé à réponses dichotomiques .....	34
Tableau 6 - Tableau construit sur la base de la classification ISCED 2011 (UNESCO, 2012) et des modalités de codage PAREDINT décrites dans le rapport technique PISA 2022 (OCDE, 2022) .....	35
Tableau 7 - PISA 2022 Student Questionnaire (OCDE, 2023).....	36
Tableau 8 - Processus de codage des variables permettant le calcul de l'indice ESCS (OCDE, 2022) .....	37
Tableau 9 - Liste des motifs d'absentéisme proposés aux parents dans le questionnaire.....	38
Tableau 10 - Coefficient $\omega$ de McDonald pour chaque échelle, Jamovi (2022) .....	39
Tableau 11 - Absences justifiées par la FW-B / Absences injustifiées par la FW-B .....	41
Tableau 12 - Indices d'ajustement du modèle de l'ESCS, RStudio (2022) .....	42
Tableau 13 - Tableau synthétique des résultats les plus significatifs ( $p < 0,05$ ), Jamovi (2022) .....	43
Tableau 14 - Résultats des régressions linéaires testant l'effet ESCS sur différentes formes d'absentéisme scolaire, Jamovi (2022) .....	47
Tableau 15 - Résultats des régressions linéaires testant l'effet de la relation avec l'école sur différentes formes d'absentéisme scolaire, Jamovi (2022) .....	48
Tableau 16 - Résultats des régressions linéaires testant l'effet de l'ESCS et de l'engagement parental sur différentes formes d'absentéisme scolaire, Jamovi (2022).....	49
Tableau 17 - Résultats des régressions linéaires testant l'effet du statut socio-économique (ESCS), du statut migratoire (IMMIG) et de la langue parlée à la maison (LANGN) sur différentes formes d'absentéisme, Jamovi (2022).....	51

## Annexes

### Annexe 1 – Carte mentale : Facteurs influençant l'absentéisme selon une approche écosystémique





## Annexe 2 – Questionnaire

### Partie 1 : profil démographique

Les questions suivantes ont pour but de mieux vous connaître, vous et votre enfant.

- De quel genre est votre enfant ?
  - ☐ Fille
  - ☐ Garçon

2. Combien de livres y a-t-il à la maison ?
  - ☐ 0 – 10
  - ☐ 11 – 25
  - ☐ 26 – 100
  - ☐ 101 – 200
  - ☐ Plus de 200
3. Quel est le plus haut niveau d'étude de la mère ?
  - ☐ Pas de diplôme
  - ☐ Certificat d'études de base (CEB)
  - ☐ Enseignement secondaire (CESS)
  - ☐ Enseignement supérieur de type court (Bachelier)
  - ☐ Enseignement supérieur de type long (Master, doctorat, ...)
4. Quel est le plus haut niveau d'étude du père ?
  - ☐ Pas de diplôme
  - ☐ Certificat d'études de base (CEB)
  - ☐ Enseignement secondaire (CESS)
  - ☐ Enseignement supérieur de type court (Bachelier)
  - ☐ Enseignement supérieur de type long (Master, doctorat, ...)
5. Quelle est la profession de la mère ?
  - ☐ .....
6. Quelle est la profession du père ?
  - ☐ .....
7. Quelle langue parlez-vous le plus souvent à la maison ?
  - ☐ Français
  - ☐ Néerlandais
  - ☐ Allemand
  - ☐ Anglais
  - ☐ Une langue arabe
  - ☐ Une langue africaine
  - ☐ Autre : .....
8. Dans quel pays votre enfant et vous-même êtes-vous nés ?

		Père	Mère	Enfant
<b>A</b>	Belgique	0	0	0
<b>B</b>	Pays-Bas	0	0	0
<b>C</b>	France	0	0	0
<b>D</b>	Allemagne	0	0	0
<b>E</b>	Un autre pays d'Europe de l'Ouest (Italie, Espagne, Grèce, Royaume-Uni,...)	0	0	0
<b>F</b>	Un pays du Maghreb (Maroc, Algérie, Tunisie)	0	0	0
<b>G</b>	Turquie	0	0	0
<b>H</b>	Un pays d'Europe centrale ou d'Europe de l'Est (Pologne, Roumanie, Serbie, Russie,...)	0	0	0
<b>I</b>	Un pays d'Afrique hors Maghreb (Congo, Rwanda,...)	0	0	0
<b>J</b>	Autre	0	0	0

9. Quel est le modèle familial auquel vous appartenez?

- Parents vivant sous le même toit
- Mère célibataire
- Père célibataire
- Famille recomposée

10. Répondez par oui ou non aux questions suivantes :

		OUI	NON
<b>A</b>	Votre enfant partage-t-il sa chambre ?	0	0
<b>B</b>	Pendant les vacances, partez-vous en voyage ?	0	0
<b>C</b>	Votre enfant participe-t-il à des activités après l'école (sport, musique, etc.) ?	0	0
<b>D</b>	Votre enfant mange-t-il des fruits et des légumes chaque jour ?	0	0
<b>E</b>	Votre enfant possède-t-il au moins deux paires de chaussures ?	0	0
<b>F</b>	Votre enfant peut-il inviter des amis à la maison pour jouer ?	0	0
<b>G</b>	Y a-t-il un ordinateur ou une tablette à la maison ?	0	0
<b>H</b>	Y a-t-il un instrument de musique (par ex. une guitare, un piano, un violon, une batterie) à la maison ?	0	0

## Partie 2 : absentéisme scolaire

Les questions suivantes visent à comprendre les causes de l'absentéisme.

11. Combien de jours votre enfant s'est-il absenté depuis le mois de septembre 2024 ?

- Aucun
- 1 à 2 jours
- 3 à 5 jours
- 6 à 10 jours
- Plus de 10 jours

12. Quelles sont les raisons de son absence ?

Possibilité de choisir plusieurs raisons

- Maladie
- Rendez-vous médical
- Aide à la maison (ménage, garde d'un petit frère ou petite sœur, etc.)
- Maladie d'un membre de la famille
- Décès d'un proche
- Levée tardive

- Pas envie d'aller à l'école
- Absence de moyen de transport
- Fête religieuse ou autre
- Pas d'amis à l'école
- Antipathie pour son instituteur/son institutrice
- Départ en vacances
- Moment chez un ami / les grands-parents
- Journée ensoleillée
- Excursion dans un parc d'attraction
- Participation à une activité culturelle (musée, exposition, ...)
- Autre

### Partie 3 : Relation avec l'école

Les questions suivantes ont pour objectif de mieux comprendre votre lien avec l'école.

#### 13. Satisfaction globale

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je suis satisfait(e) de ce que mon enfant apprend à l'école.	0	0	0	0
Je suis satisfait(e) de ses relations avec les autres élèves.	0	0	0	0
Je suis satisfait(e) de ses relations avec les enseignants.	0	0	0	0
Je suis satisfait(e) de son école en générale.	0	0	0	0

#### 14. Encadrement et suivi des devoirs

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Il est important que mon enfant fasse ses devoirs.	0	0	0	0
Mon enfant peut arrêter de faire ses devoirs quand il le souhaite.	0	0	0	0
Je consacre au minimum une demi-heure par jour aux apprentissages de mon enfant.	0	0	0	0
Je vérifie si mon enfant a fait ses devoirs.	0	0	0	0
J'aide mon enfant lorsqu'il rencontre des difficultés dans ses devoirs.	0	0	0	0

#### 15. Engagement dans la scolarité

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
J'encourage mon enfant à persévérer lorsqu'il fait des erreurs.	0	0	0	0

J'encourage mon enfant à obtenir de bonnes notes.	0	0	0	0
Je discute de ses résultats scolaires avec mon enfant.	0	0	0	0
Je parle avec mon enfant de l'importance de réussir à l'école.	0	0	0	0
Je m'intéresse à ce que mon enfant apprend à l'école.	0	0	0	0
Je parle avec mon enfant des problèmes qu'il pourrait rencontrer à l'école.	0	0	0	0

#### 16. Implication dans la vie scolaire

	Oui	Non
Je participe aux fêtes que l'école organise.		
J'assiste aux réunions de parents.		
Je communique avec les enseignant(e)s de mon enfant.		
Je consulte les communications (mail, mot dans le journal de classe ...) envoyées par l'école.		

### Annexe 3 - Statistiques descriptives

Figure A1: Statistiques descriptives - Variable 1: maladie

### Statistiques descriptives

Statistiques descriptives

	Abs Maladie
N	226
Manquants	0
Moyenne	0.792
Médiane	1.00
Ecart-type	0.407
Minimum	0
Maximum	1

Dans notre échantillon, il y a 79% de répondants qui déclarent que leur enfant s'est absenté au moins une fois pour des raisons de maladie.

Figure A2: Statistiques descriptives - Variable 2: rendez-vous médical

### Statistiques descriptives

Statistiques descriptives

	Rendez-vous médical
N	226
Manquants	0
Moyenne	0.456
Médiane	0.00
Ecart-type	0.499
Minimum	0
Maximum	1

Dans notre échantillon, il y a 46% des répondants qui déclarent que leur enfant s'est absenté au moins une fois pour des raisons de rendez-vous médical.

Figure A3: Statistiques descriptives - Variable 3: aide à la maison

### Statistiques descriptives

Statistiques descriptives

	Aide à la maison
N	226
Manquants	0
Moyenne	0.00442
Médiane	0.00
Ecart-type	0.0665
Minimum	0
Maximum	1

Dans notre échantillon, il y a 0.4% des répondants qui déclarent que leur enfant s'est absenté au moins une fois pour des raisons d'aide à la maison.

Figure A4: Statistiques descriptives - Variable 4: maladie d'un membre de la famille

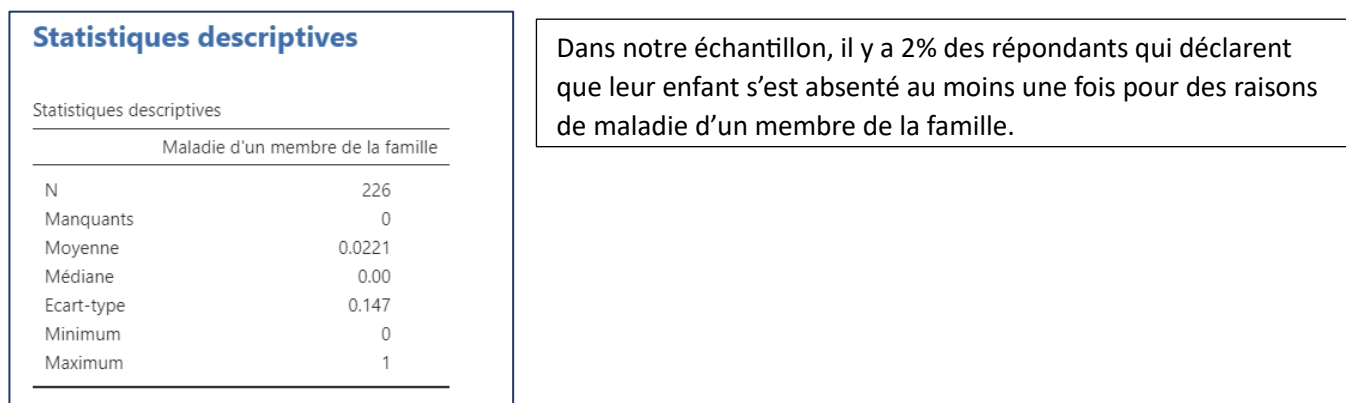


Figure A5: Statistiques descriptives - Variable 5: décès d'un proche

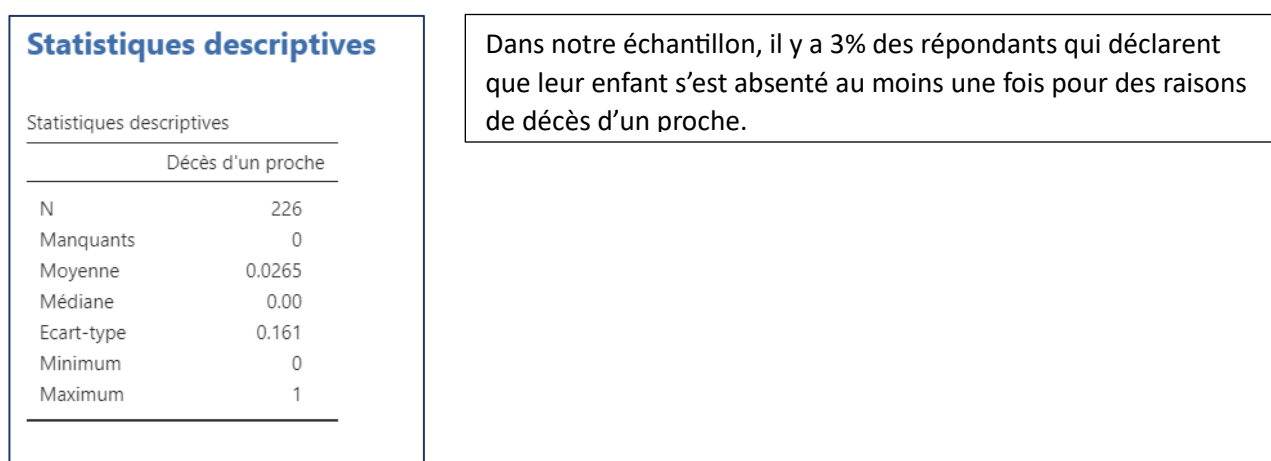


Figure A6: Statistiques descriptives - Variable 6: levée tardive

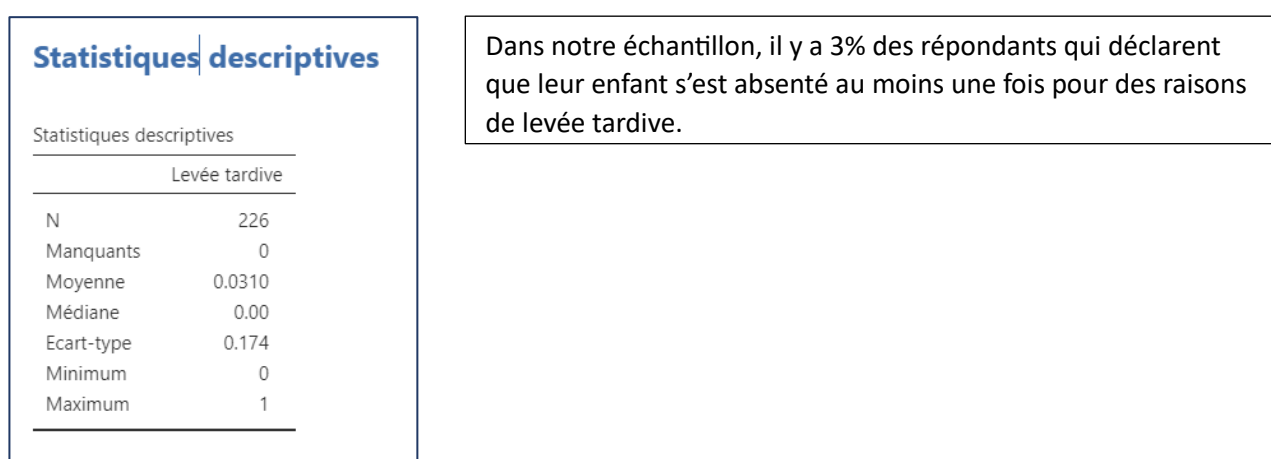


Figure A7: Statistiques descriptives - Variable 7: pas envie d'aller à l'école

Statistiques descriptives	
Pas envie d'aller à l'école	
N	226
Manquants	0
Moyenne	0.0310
Médiane	0.00
Ecart-type	0.174
Minimum	0
Maximum	1

Dans notre échantillon, il y a 3% des répondants qui déclarent que leur enfant s'est absenté au moins une fois pour des raisons de non envie d'aller à l'école.

Figure A8: Statistiques descriptives - Variable 8: absence de moyen de transport

Statistiques descriptives	
Absence de moyen de transport	
N	226
Manquants	0
Moyenne	0.0133
Médiane	0.00
Ecart-type	0.115
Minimum	0
Maximum	1

Dans notre échantillon, il y a 1% des répondants qui déclarent que leur enfant s'est absenté au moins une fois pour des raisons d'absence de moyen de transport.

Figure A9: Statistiques descriptives - Variable 9: fête religieuse

Statistiques descriptives	
Fête religieuse	
N	226
Manquants	0
Moyenne	0.00885
Médiane	0.00
Ecart-type	0.0939
Minimum	0
Maximum	1

Dans notre échantillon, il y a 1% des répondants qui déclarent que leur enfant s'est absenté au moins une fois pour des raisons de fête religieuse.

Figure A10: Statistiques descriptives - Variable 10: pas d'amis à l'école



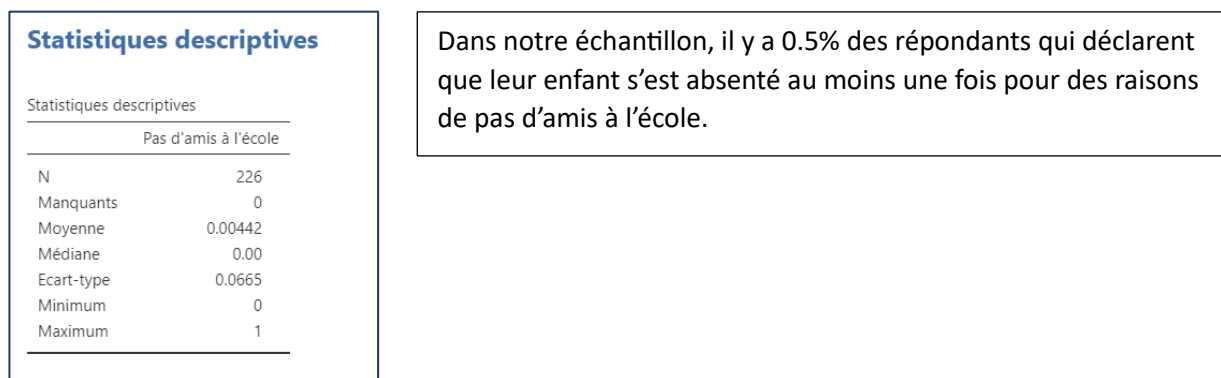


Figure A11: Statistiques descriptives - Variable 11: antipathie envers son enseignant

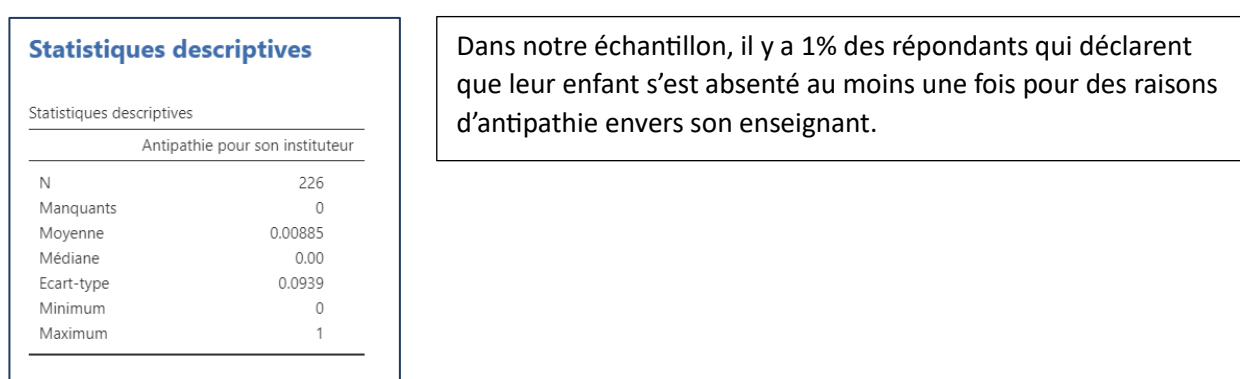


Figure A12: Statistiques descriptives - Variable 12: départ en vacances

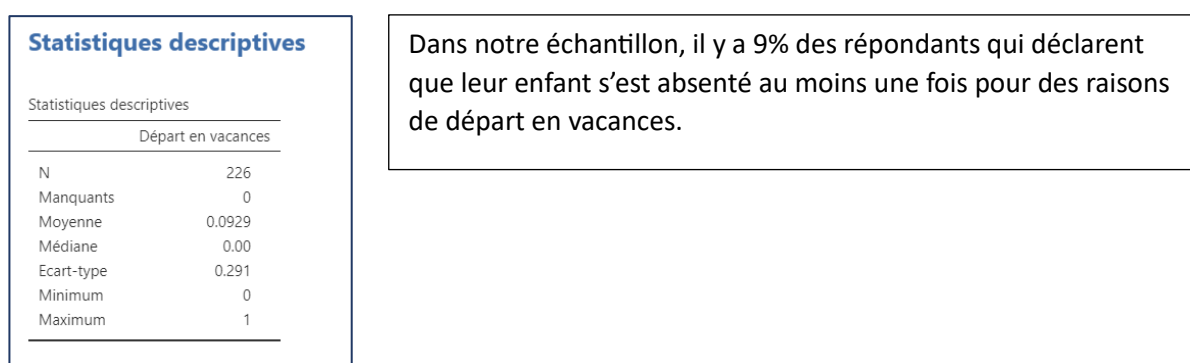


Figure A13: Statistiques descriptives - Variable 13: moment chez un ami/grands-parents

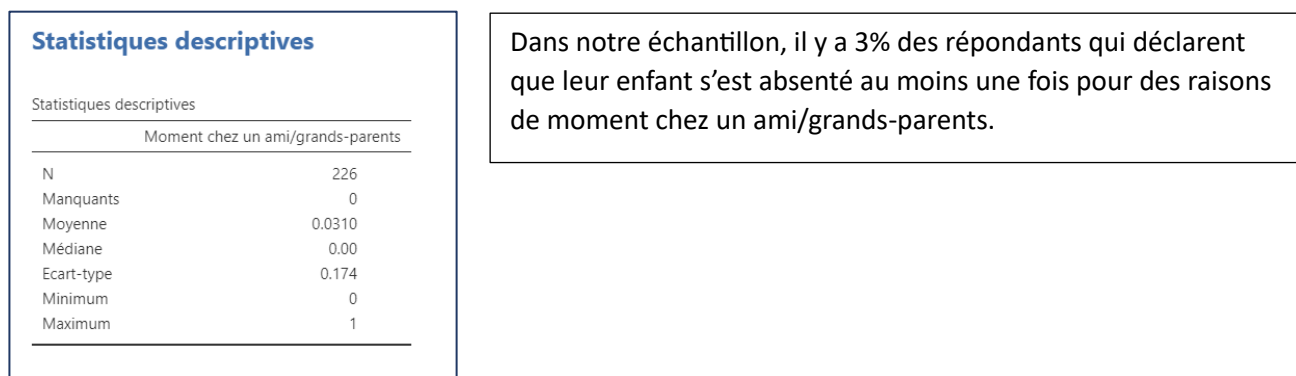


Figure A14: Statistiques descriptives - Variable 14: journée ensoleillée

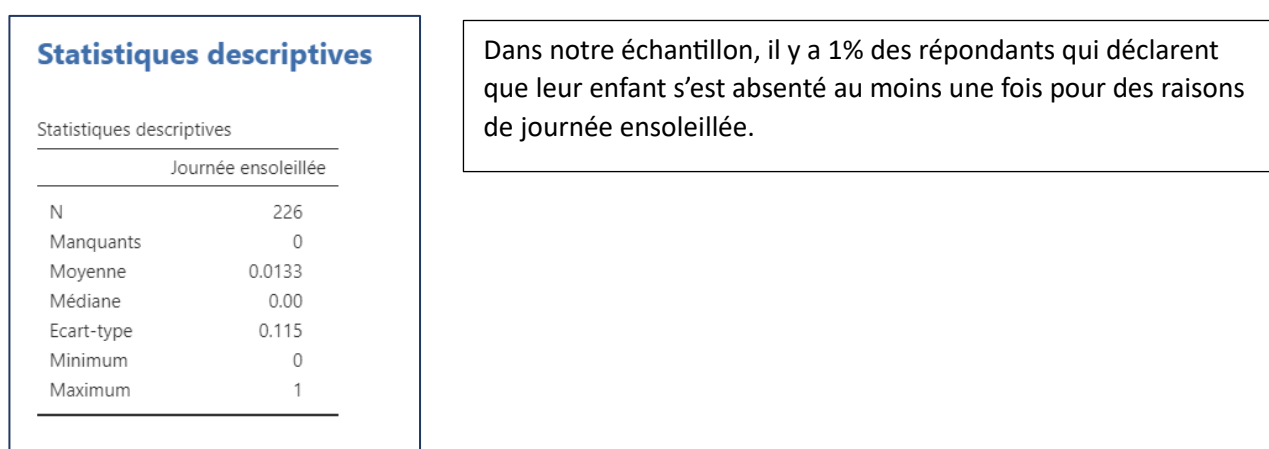


Figure A15: Statistiques descriptives - Variable 15: excursion dans un parc d'attraction

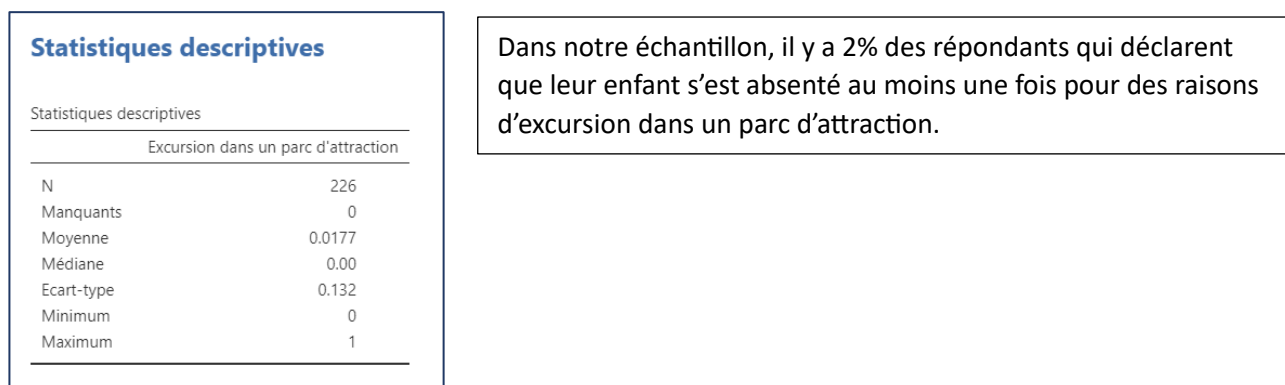


Figure A16: Statistiques descriptives - Variable 16: participation à une activité Culturelle

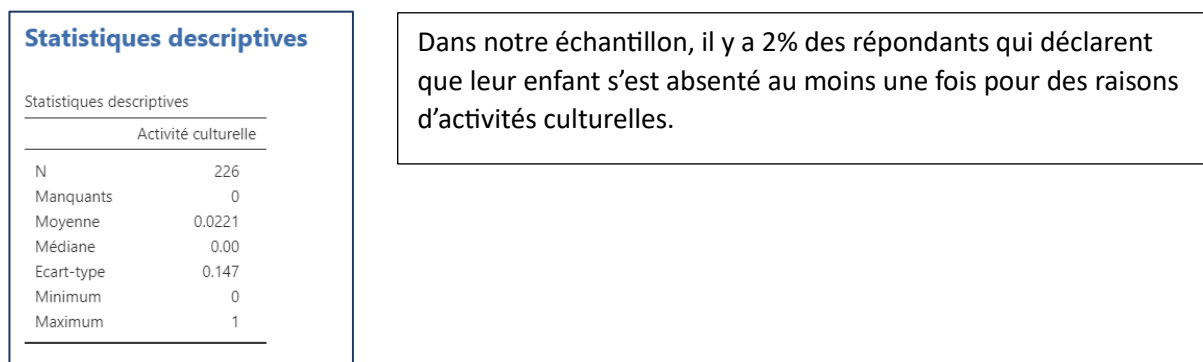
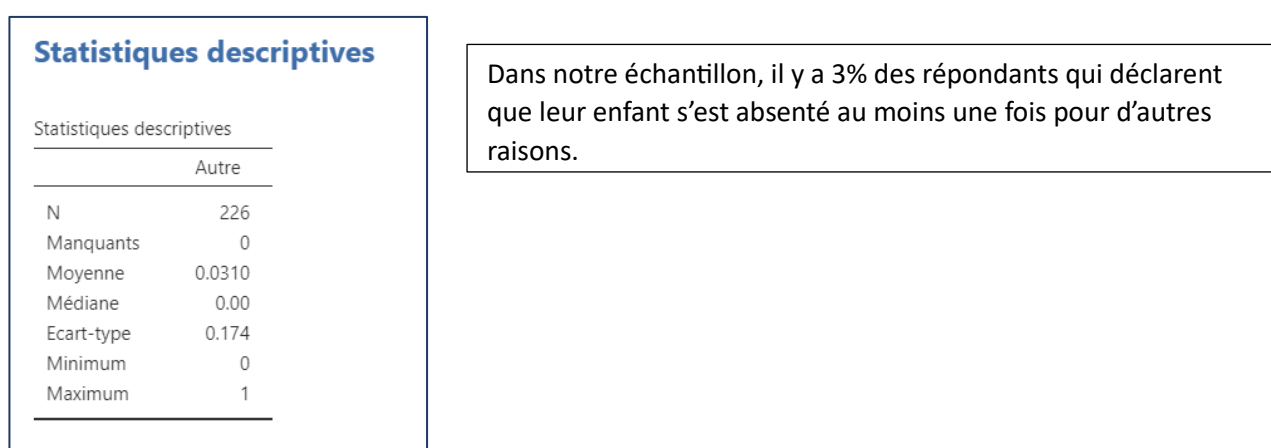


Figure A17: Statistiques descriptives - Variable 17: autre



Toutes les statistiques descriptives présentées ci-dessus ont été générées à l'aide du logiciel Jamovi (version 2.3) dans le cadre du traitement des données liées à l'absentéisme scolaire pour l'année 2024-2025.

Model Test User Model:		
	Standard	Scaled
Test Statistic	170.486	211.592
Degrees of freedom	129	129
P-value (Chi-square)	0.008	0.000
Scaling correction factor		1.146
Shift parameter		62.878
simple second-order correction		
Model Test Baseline Model:		
Test statistic	11832.775	4298.630
Degrees of freedom	153	153
P-value	0.000	0.000
Scaling correction factor		2.817
User Model versus Baseline Model:		
Comparative Fit Index (CFI)	0.996	0.980
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.996	0.976
Robust Comparative Fit Index (CFI)		NA
Robust Tucker-Lewis Index (TLI)		NA
Root Mean Square Error of Approximation:		
RMSEA	0.039	0.056
90 Percent confidence interval - lower	0.021	0.042
90 Percent confidence interval - upper	0.055	0.069
P-value H <sub>0</sub> : RMSEA ≤ 0.050	0.867	0.239
P-value H <sub>0</sub> : RMSEA ≥ 0.080	0.000	0.001
Robust RMSEA		NA
90 Percent confidence interval - lower		NA
90 Percent confidence interval - upper		NA
P-value H <sub>0</sub> : Robust RMSEA ≤ 0.050		NA
P-value H <sub>0</sub> : Robust RMSEA ≥ 0.080		NA
Standardized Root Mean Square Residual:		
SRMR	0.090	0.090

lavaan engagmeent avec implication

Model Test User Model:		
	Standard	Scaled
Test Statistic	12.495	22.096
Degrees of freedom	19	19
P-value (Chi-square)	0.863	0.279
Scaling correction factor		0.703
Shift parameter		4.325
simple second-order correction		
Model Test Baseline Model:		
Test statistic	226.640	131.761
Degrees of freedom	28	28
P-value	0.000	0.000
Scaling correction factor		1.914
User Model versus Baseline Model:		
Comparative Fit Index (CFI)	1.000	0.970
Tucker-Lewis Index (TLI)	1.048	0.956
Robust Comparative Fit Index (CFI)		NA
Robust Tucker-Lewis Index (TLI)		NA
Root Mean Square Error of Approximation:		
RMSEA	0.000	0.027
90 Percent confidence interval - lower	0.000	0.000
90 Percent confidence interval - upper	0.032	0.068
P-value H <sub>0</sub> : RMSEA ≤ 0.050	0.990	0.783
P-value H <sub>0</sub> : RMSEA ≥ 0.080	0.000	0.012
Robust RMSEA		NA
90 Percent confidence interval - lower		NA
90 Percent confidence interval - upper		NA
P-value H <sub>0</sub> : Robust RMSEA ≤ 0.050		NA
P-value H <sub>0</sub> : Robust RMSEA ≥ 0.080		NA
Standardized Root Mean Square Residual:		
SRMR	0.103	0.103

Capture lavaan ESCS

Annexe 5 – Test de Wilcoxon

### 1) Test t pour échantillons appariés - Abs.Maladie

## Test t pour échantillons appariés

Test t pour échantillons appariés

			Statistique	p
Abs.Maladie	Rendez.vous.médical	W de Wilcoxon	4307 <sup>a</sup>	< .001
	Aide.à.la.maison	W de Wilcoxon	16200 <sup>b</sup>	< .001
	Maladie.d.un.membre.de.la.famille	W de Wilcoxon	15488 <sup>d</sup>	< .001
	Décès.d.un.proche	W de Wilcoxon	15575 <sup>e</sup>	< .001
	Levée.tardive	W de Wilcoxon	15399 <sup>d</sup>	< .001
	Pas.envie.d.aller.à.l.école	W de Wilcoxon	15138 <sup>f</sup>	< .001
	Absence.de.moyen.de.transport	W de Wilcoxon	15842 <sup>g</sup>	< .001
	Fête.religieuse	W de Wilcoxon	15753 <sup>e</sup>	< .001
	Pas.d.amis.à.l.école	W de Wilcoxon	16200 <sup>b</sup>	< .001
	Antipathie.pour.son.instituteur	W de Wilcoxon	15753 <sup>e</sup>	< .001
	Départ.en.vacances	W de Wilcoxon	13040 <sup>h</sup>	< .001
	Moment.chez.un.ami.grands.parents	W de Wilcoxon	15138 <sup>f</sup>	< .001
	Journée.enseillée	W de Wilcoxon	15842 <sup>g</sup>	< .001
	Excursion.dans.un.parc.d.attraction	W de Wilcoxon	15400 <sup>i</sup>	< .001
	Autre	W de Wilcoxon	15399 <sup>d</sup>	< .001

Note. H<sub>0</sub> :  $\mu$  Mesure 1 - Mesure 2 = 0

<sup>a</sup> 128 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>b</sup> 46 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>d</sup> 50 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>e</sup> 49 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>f</sup> 52 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>g</sup> 48 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>h</sup> 64 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>i</sup> 51 paire(s) de valeurs étaient rattachées

### Ce que montrent les résultats :

Les résultats du test de Wilcoxon montrent que toutes les formes d'absentéisme analysées présentent des différences significatives entre elles ( $p < 0,001$ ). Cela signifie que chaque forme d'absentéisme (maladie, rendez-vous médical, absence de moyen de transport, fête religieuse, etc.) présente une fréquence unique dans l'échantillon étudié, et qu'aucune d'entre elles ne peut être considérée comme équivalente aux autres.

Ces résultats indiquent que chaque forme d'absentéisme présente une fréquence unique dans l'échantillon. Les différences observées sont statistiquement significatives ( $p < 0,001$ ), ce qui souligne la diversité des motifs d'absence. Ces différences montrent que les élèves ne s'absentent pas pour les mêmes raisons et que chaque forme d'absentéisme mérite une attention spécifique.

## 2) Test t pour échantillons appariés - Rendez.vous.médical

## Test t pour échantillons appariés

Test t pour échantillons appariés

			Statistique	p
Rendez-vous.médical	Aide.à.la.maison	W de Wilcoxon	5408 <sup>a</sup>	< .001
	Maladie.d.un.membre.de.la.famille	W de Wilcoxon	5303 <sup>a</sup>	< .001
	Décès.d.un.proche	W de Wilcoxon	4900 <sup>b</sup>	< .001
	Levée.tardive	W de Wilcoxon	5250 <sup>a</sup>	< .001
	Pas.envie.d.aller.à.l.école	W de Wilcoxon	5404 <sup>d</sup>	< .001
	Absence.de.moyen.de.transport	W de Wilcoxon	5355 <sup>a</sup>	< .001
	Fête.religieuse	W de Wilcoxon	5459 <sup>a</sup>	< .001
	Pas.d.amis.à.l.école	W de Wilcoxon	5408 <sup>a</sup>	< .001
	Antipathie.pour.son.instituteur	W de Wilcoxon	5304 <sup>f</sup>	< .001
	Départ.en.vacances	W de Wilcoxon	4883 <sup>a</sup>	< .001
	Moment.chez.un.ami.grands.parents	W de Wilcoxon	5250 <sup>a</sup>	< .001
	Journée.ensoleillée	W de Wilcoxon	5202 <sup>g</sup>	< .001
	Excursion.dans.un.parc.d.attraction	W de Wilcoxon	4950 <sup>b</sup>	< .001
	Activité.culturelle	W de Wilcoxon	5150 <sup>g</sup>	< .001
	Autre	W de Wilcoxon	5099 <sup>g</sup>	< .001

Note. H<sub>0</sub>:  $\mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

<sup>a</sup> 122 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>b</sup> 127 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>d</sup> 120 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>e</sup> 121 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>f</sup> 123 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>g</sup> 124 paire(s) de valeurs étaient rattachées

### Ce que montrent les résultats :

Les résultats du test de Wilcoxon montrent que toutes les formes d'absentéisme analysées présentent des différences significatives entre elles ( $p < 0,001$ ). Cela signifie que chacune de ces formes d'absentéisme (rendez-vous médical, aide à la maison, maladie d'un membre de la famille, etc.) a une fréquence qui diffère significativement des autres dans l'échantillon étudié.

Ces résultats indiquent que chaque forme d'absentéisme présente une fréquence unique dans l'échantillon, et qu'aucune d'entre elles ne peut être considérée comme équivalente aux autres. Ces différences soulignent la diversité des motifs d'absence et montrent que chaque forme mérite une attention spécifique.

### 3) Test t pour échantillons appariés - Aide.à.la.maison

## Test t pour échantillons appariés

Test t pour échantillons appariés

			Statistique	p
Aide.à.la.maison	Maladie.d.un.membre.de.la.famille	W de Wilcoxon	3.50 <sup>a</sup>	0.129
	Décès.d.un.proche	W de Wilcoxon	4.00 <sup>b</sup>	0.073
	Levée.tardive	W de Wilcoxon	4.50 <sup>d</sup>	0.041
	Pas.envie.d.aller.à.l.école	W de Wilcoxon	0.00 <sup>a</sup>	0.020
	Absence.de.moyen.de.transport	W de Wilcoxon	0.00 <sup>a</sup>	0.346
	Fête.religieuse	W de Wilcoxon	2.00 <sup>f</sup>	0.773
	Pas.d.amis.à.l.école	W de Wilcoxon	0.00 <sup>g</sup>	NaN
	Antipathie.pour.son.instituteur	W de Wilcoxon	2.00 <sup>f</sup>	0.773
	Départ.en.vacances	W de Wilcoxon	11.50 <sup>h</sup>	< .001
	Moment.chez.un.ami.grands.parents	W de Wilcoxon	4.50 <sup>d</sup>	0.041
	Journée.ensoleillée	W de Wilcoxon	0.00 <sup>a</sup>	0.346
	Excursion.dans.un.parc.d.attraction	W de Wilcoxon	3.00 <sup>i</sup>	0.233
	Activité.culturelle	W de Wilcoxon	3.50 <sup>a</sup>	0.129
	Autre	W de Wilcoxon	4.50 <sup>d</sup>	0.041

Note. H,  $\mu$  Mesure 1 - Mesure 2  $\neq$  0

<sup>a</sup> 220 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>b</sup> 219 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>d</sup> 218 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>a</sup> 224 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>f</sup> 223 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>g</sup> 226 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>h</sup> 204 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>i</sup> 221 paire(s) de valeurs étaient rattachées

### Ce que montrent les résultats :

Les résultats du test de Wilcoxon montrent que certaines formes d'absentéisme présentent des différences significatives entre les deux conditions comparées, tandis que d'autres ne montrent pas de différences statistiquement significatives.

- Levée tardive : W = 4,50, p = 0,041
  - Il y a une différence significative entre les deux conditions pour cette forme d'absentéisme.
- Pas envie d'aller à l'école : W = 0,00, p = 0,020
  - Cette forme d'absentéisme présente également une différence significative entre les deux conditions.
- Départ en vacances : W = 11,50, p < 0,001
  - C'est la forme d'absentéisme qui présente la différence la plus significative, indiquant que les conditions comparées influencent fortement ce type d'absence.
- Moment chez un ami ou grands-parents : W = 4,50, p = 0,041
  - Une différence significative est également observée ici.
- Autre : W = 4,50, p = 0,041
  - Cette forme d'absentéisme est également influencée de manière significative par les deux conditions.

#### 4) Test t pour échantillons appariés – Maladie d'un membre de la famille



## Test t pour échantillons appariés

Test t pour échantillons appariés

			Statistique	p
Maladie.d.un.membre.de.la.famille	Décès.d.un.proche	W de Wilcoxon	20.00 <sup>a</sup>	0.790
	Levée.tardive	W de Wilcoxon	7.00 <sup>b</sup>	0.484
	Pas.envie.d.aller.à.l.école	W de Wilcoxon	13.50 <sup>d</sup>	0.530
	Absence.de.moyen.de.transport	W de Wilcoxon	7.50 <sup>e</sup>	0.424
	Fête.religieuse	W de Wilcoxon	6.00 <sup>f</sup>	0.149
	Pas.d.amis.à.l.école	W de Wilcoxon	17.50 <sup>b</sup>	0.129
	Antipathie.pour.son.instituteur	W de Wilcoxon	20.00 <sup>g</sup>	0.299
	Départ.en.vacances	W de Wilcoxon	50.00 <sup>h</sup>	0.001
	Moment.chez.un.ami.grands.parents	W de Wilcoxon	32.50 <sup>i</sup>	0.594
	Journée.enseignée	W de Wilcoxon	22.50 <sup>d</sup>	0.530
	Excursion.dans.un.parc.d.attraction	W de Wilcoxon	25.00 <sup>a</sup>	0.790
	Activité.culturelle	W de Wilcoxon	27.50 <sup>j</sup>	1.000
	Autre	W de Wilcoxon	22.00 <sup>j</sup>	0.565

Note. H<sub>0</sub>:  $\mu$  Mesure 1 - Mesure 2  $\neq$  0

<sup>a</sup> 217 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>b</sup> 220 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>d</sup> 218 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>e</sup> 222 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>f</sup> 223 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>g</sup> 219 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>h</sup> 202 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>i</sup> 214 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>j</sup> 216 paire(s) de valeurs étaient rattachées

### Ce que montrent les résultats :

Les résultats du test de Wilcoxon montrent que la majorité des formes d'absentéisme ne présentent pas de différences significatives entre les deux conditions comparées ( $p > 0,05$ ). Cela signifie que les élèves s'absentent pour ces motifs de manière stable, indépendamment des conditions.

Départ en vacances :  $W = 50,00$ ,  $p = 0,001$

- Cette forme d'absentéisme présente une différence significative entre les deux conditions.
- Cela indique que les élèves s'absentent différemment pour cette raison entre les deux situations comparées.

### 5) Test t pour échantillons appariés – Décès d'un proche

## Test t pour échantillons appariés

Test t pour échantillons appariés

			Statistique	p
Décès.d.un.proche	Levée.tardive	W de Wilcoxon	30.0 <sup>a</sup>	0.802
	Pas.envie.d.aller.à.l.école	W de Wilcoxon	42.0 <sup>b</sup>	0.812
	Absence.de.moyen.de.transport	W de Wilcoxon	30.0 <sup>d</sup>	0.351
	Fête.religieuse	W de Wilcoxon	27.0 <sup>e</sup>	0.182
	Pas.d.amis.à.l.école	W de Wilcoxon	24.0 <sup>f</sup>	0.073
	Antipathie.pour.son.instituteur	W de Wilcoxon	27.0 <sup>e</sup>	0.182
	Départ.en.vacances	W de Wilcoxon	65.0 <sup>g</sup>	0.003
	Moment.chez.un.ami.grands.parents	W de Wilcoxon	30.0 <sup>a</sup>	0.802
	Journée.ensoleillée	W de Wilcoxon	20.0 <sup>f</sup>	0.299
	Excursion.dans.un.parc.d.attraction	W de Wilcoxon	33.0 <sup>h</sup>	0.565
	Activité.culturelle	W de Wilcoxon	25.0 <sup>d</sup>	0.790
	Autre	W de Wilcoxon	30.0 <sup>a</sup>	0.802

Note. H<sub>0</sub>:  $\mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} = 0$

<sup>a</sup> 215 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>b</sup> 213 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>d</sup> 217 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>e</sup> 218 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>f</sup> 219 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>g</sup> 201 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>h</sup> 216 paire(s) de valeurs étaient rattachées

### Ce que montrent les résultats :

Les résultats du test de Wilcoxon montrent que la majorité des formes d'absentéisme ne présentent pas de différences significatives entre elles ( $p > 0,05$ ). Cela signifie que les élèves s'absentent pour ces motifs de manière stable, et qu'aucune de ces formes d'absentéisme n'apparaît comme fondamentalement différente des autres.

Départ en vacances :  $W = 65,0$ ,  $p = 0,003$

- Cette forme d'absentéisme est significativement différente des autres.
- Cela signifie que les élèves s'absentent pour cette raison de manière différente des autres motifs.

## 6) Test t pour échantillons appariés – Levée tardive

### Test t pour échantillons appariés

Test t pour échantillons appariés

			Statistique	p
Levée.tardive	Pas.envie.d.aller.à.l.école	W de Wilcoxon	18.0 <sup>a</sup>	1.000
	Absence.de.moyen.de.transport	W de Wilcoxon	27.0 <sup>a</sup>	0.182
	Fête.religieuse	W de Wilcoxon	15.0 <sup>b</sup>	0.037
	Pas.d.amis.à.l.école	W de Wilcoxon	31.5 <sup>a</sup>	0.041
	Antipathie.pour.son.instituteur	W de Wilcoxon	35.0 <sup>d</sup>	0.110
	Départ.en.vacances	W de Wilcoxon	101.5 <sup>e</sup>	0.008
	Moment.chez.un.ami.grands.parents	W de Wilcoxon	39.0 <sup>f</sup>	1.000
	Journée.ensoleillée	W de Wilcoxon	38.5 <sup>g</sup>	0.227
	Excursion.dans.un.parc.d.attraction	W de Wilcoxon	30.0 <sup>d</sup>	0.351
	Activité.culturelle	W de Wilcoxon	45.5 <sup>f</sup>	0.594
	Autre	W de Wilcoxon	39.0 <sup>f</sup>	1.000

Note. H<sub>0</sub> :  $\mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

<sup>a</sup> 218 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>b</sup> 221 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>d</sup> 217 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>e</sup> 198 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>f</sup> 214 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>g</sup> 216 paire(s) de valeurs étaient rattachées

### Ce que montrent les résultats :

Les résultats du test de Wilcoxon montrent que certaines formes d'absentéisme présentent des différences significatives entre elles, tandis que d'autres ne montrent pas de différences statistiquement significatives.

Formes d'Absentéisme avec Différences Significatives :

- Fête religieuse : W = 15,0, p = 0,037
  - Cette forme d'absentéisme est significativement différente des autres.
  - Cela signifie que les absences pour raison religieuse se distinguent par leur fréquence ou leur contexte particulier.
- Pas d'amis à l'école : W = 31,5, p = 0,041
  - Cette forme d'absentéisme est également différente des autres.
  - Elle peut être liée à des facteurs sociaux qui influencent l'assiduité des élèves.
- Départ en vacances : W = 101,5, p = 0,008
  - Cette forme d'absentéisme présente une différence significative avec les autres.
  - Cela confirme que les absences pour départ en vacances sont influencées par des facteurs contextuels (organisation familiale, calendrier scolaire).

## 7) Test t pour échantillons appariés – Pas envie d’aller à l’école

### Test t pour échantillons appariés

Test t pour échantillons appariés

			Statistique	p
Pas.envie.d.aller.à.l.école	Absence.de.moyen.de.transport	W de Wilcoxon	17.5 <sup>a</sup>	0.129
	Fête.religieuse	W de Wilcoxon	15.0 <sup>b</sup>	0.037
	Pas.d.amis.à.l.école	W de Wilcoxon	21.0 <sup>a</sup>	0.020
	Antipathie.pour.son.instituteur	W de Wilcoxon	15.0 <sup>b</sup>	0.037
	Départ.en.vacances	W de Wilcoxon	62.5 <sup>d</sup>	0.004
	Moment.chez.un.ami.grands.parents	W de Wilcoxon	27.5 <sup>a</sup>	1.000
	Journée.ensoleillée	W de Wilcoxon	17.5 <sup>a</sup>	0.129
	Excursion.dans.un.parc.d.attraction	W de Wilcoxon	30.0 <sup>f</sup>	0.351
	Activité.culturelle	W de Wilcoxon	22.5 <sup>g</sup>	0.530
	Autre	W de Wilcoxon	52.5 <sup>h</sup>	1.000

Note. H<sub>0</sub> :  $\mu$  Mesure 1 - Mesure 2  $\neq$  0

<sup>a</sup> 220 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>b</sup> 221 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>c</sup> 202 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>d</sup> 216 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>e</sup> 217 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>f</sup> 218 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>g</sup> 218 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>h</sup> 212 paire(s) de valeurs étaient rattachées

### Ce que montrent les résultats :

Les résultats du test de Wilcoxon montrent que certaines formes d'absentéisme présentent des différences significatives entre elles, tandis que d'autres n'en montrent pas.

Formes d'Absentéisme avec Différences Significatives :

- Fête religieuse :  $W = 15,0$ ,  $p = 0,037$ 
  - Cette forme d'absentéisme est significativement différente des autres.
  - Cela indique que les absences pour raison religieuse sont perçues de manière distincte.
- Pas d’amis à l’école :  $W = 21,0$ ,  $p = 0,020$ 
  - Cette forme d'absentéisme est également différente des autres.
  - Elle peut refléter des difficultés de socialisation ou de bien-être scolaire.
- Antipathie pour son instituteur :  $W = 15,0$ ,  $p = 0,037$ 
  - Cette absence est perçue comme différente, ce qui montre que les conflits relationnels peuvent influencer l’assiduité scolaire.
- Départ en vacances :  $W = 62,5$ ,  $p = 0,004$ 
  - Cette forme d'absentéisme présente une différence significative avec les autres.
  - Elle est probablement influencée par des facteurs organisationnels et familiaux (planification des congés).
  -

## 8) Test t pour échantillons appariés – Absence de moyen de transport

### Test t pour échantillons appariés

Test t pour échantillons appariés

			Statistique	p
Absence.de.moyen.de.transport	Fête.religieuse	W de Wilcoxon	4.00 <sup>a</sup>	0.773
	Pas.d.amis.à.l.école	W de Wilcoxon	3.00 <sup>b</sup>	0.346
	Antipathie.pour.son.instituteur	W de Wilcoxon	9.00 <sup>d</sup>	0.766
	Départ.en.vacances	W de Wilcoxon	37.50 <sup>e</sup>	< .001
	Moment.chez.un.ami.grands.parents	W de Wilcoxon	16.50 <sup>f</sup>	0.227
	Journée.enseignée	W de Wilcoxon	5.00 <sup>g</sup>	1.000
	Excursion.dans.un.parc.d.attraction	W de Wilcoxon	12.00 <sup>h</sup>	0.777
	Activité.culturelle	W de Wilcoxon	13.50 <sup>i</sup>	0.530
	Autre	W de Wilcoxon	16.50 <sup>f</sup>	0.227

Note. H<sub>0</sub> :  $\mu$  Mesure 1 - Mesure 2 = 0

<sup>a</sup> 223 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>b</sup> 224 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>d</sup> 221 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>e</sup> 202 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>f</sup> 216 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>g</sup> 222 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>h</sup> 219 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>i</sup> 218 paire(s) de valeurs étaient rattachées

### Ce que montrent les résultats :

Les résultats du test de Wilcoxon montrent qu'une seule forme d'absentéisme présente une différence significative entre les deux conditions comparées, tandis que les autres motifs ne montrent pas de différence statistiquement significative.

Forme d'Absentéisme avec Différence Significative :

- Départ en vacances :  $W = 37,50$ ,  $p < 0,001$ 
  - Cette forme d'absentéisme est significativement différente des autres.
  - Les élèves s'absentent pour cette raison de manière distincte, ce qui peut être lié à l'organisation familiale, aux calendriers scolaires ou à des choix de convenance personnelle.

## 9) Test t pour échantillons appariés – Fête religieuse

### Test t pour échantillons appariés

Test t pour échantillons appariés

			Statistique	p
Fête religieuse	Pas.d.amis.à.l.école	W de Wilcoxon	4.00 <sup>a</sup>	0.773
	Antipathie.pour.son.instituteur	W de Wilcoxon	5.00 <sup>b</sup>	1.000
	Départ.en.vacances	W de Wilcoxon	24.00 <sup>d</sup>	< .001
	Moment.chez.un.ami.grands.parents	W de Wilcoxon	10.00 <sup>e</sup>	0.110
	Journée.ensoleillée	W de Wilcoxon	6.00 <sup>f</sup>	0.766
	Excursion.dans.un.parc.d.attraction	W de Wilcoxon	7.00 <sup>g</sup>	0.484
	Activité.culturelle	W de Wilcoxon	8.00 <sup>h</sup>	0.299
	Autre	W de Wilcoxon	10.00 <sup>e</sup>	0.110

Note. H<sub>a</sub> :  $\mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

<sup>a</sup> 223 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>b</sup> 222 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>d</sup> 203 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>e</sup> 217 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>f</sup> 221 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>g</sup> 220 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>h</sup> 219 paire(s) de valeurs étaient rattachées

### Ce que montrent les résultats :

Les résultats du test de Wilcoxon montrent que seule une forme d'absentéisme présente une différence significative par rapport aux autres, tandis que toutes les autres formes d'absentéisme ne montrent pas de différence statistiquement significative.

Forme d'Absentéisme avec Différence Significative :

- Départ en vacances :  $W = 24,00$ ,  $p < 0,001$ 
  - Cette forme d'absentéisme est significativement différente des autres.
  - Les élèves s'absentent pour cette raison de manière distincte, ce qui est probablement lié à des décisions familiales (planification des congés) ou à des calendriers scolaires.

## 10) Test t pour échantillons appariés – Pas d'amis à l'école

### Test t pour échantillons appariés

Test t pour échantillons appariés

			Statistique	p
Pas.d.amis.à.l.école	Antipathie.pour.son.instituteur	W de Wilcoxon	2.00 <sup>a</sup>	0.773
	Départ.en.vacances	W de Wilcoxon	11.50 <sup>b</sup>	< .001
	Moment.chez.un.ami.grands.parents	W de Wilcoxon	4.50 <sup>d</sup>	0.041
	Journée.ensoleillée	W de Wilcoxon	0.00 <sup>e</sup>	0.346
	Excursion.dans.un.parc.d.attraction	W de Wilcoxon	3.00 <sup>f</sup>	0.233
	Activité.culturelle	W de Wilcoxon	3.50 <sup>g</sup>	0.129
	Autre	W de Wilcoxon	4.50 <sup>d</sup>	0.041

Note. H<sub>0</sub>:  $\mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

<sup>a</sup> 223 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>b</sup> 204 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>d</sup> 218 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>e</sup> 224 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>f</sup> 221 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>g</sup> 220 paire(s) de valeurs étaient rattachées

### Ce que montrent les résultats :

Les résultats du test de Wilcoxon montrent que trois formes d'absentéisme présentent des différences significatives par rapport aux autres, tandis que les autres formes ne montrent pas de différence statistiquement significative.

Formes d'Absentéisme avec Différences Significatives :

- Départ en vacances :  $W = 11,50$ ,  $p < 0,001$ 
  - Cette forme d'absentéisme est significativement différente des autres.
  - Cela montre que les absences pour départ en vacances sont perçues de manière distincte, probablement liées à des décisions familiales (planification, calendrier scolaire).
- Moment chez un ami/grands-parents :  $W = 4,50$ ,  $p = 0,041$ 
  - Cette forme d'absentéisme est également différente des autres.
  - Elle peut refléter des absences spontanées ou des choix familiaux non liés aux contraintes scolaires.
- Autre :  $W = 4,50$ ,  $p = 0,041$ 
  - Cette forme d'absentéisme se distingue également des autres.
  - Elle regroupe des motifs variés qui peuvent inclure des raisons personnelles ou familiales spécifiques.

## 11) Test t pour échantillons appariés – Antipathie pour son enseignant

### Test t pour échantillons appariés

Test t pour échantillons appariés

			Statistique	p
Antipathie.pour.son.instituteur	Départ.en.vacances	W de Wilcoxon	11.00 <sup>a</sup>	< .001
	Moment.chez.un.ami.grands.parents	W de Wilcoxon	4.00 <sup>b</sup>	0.073
	Journée.ensoleillée	W de Wilcoxon	6.00 <sup>d</sup>	0.766
	Excursion.dans.un.parc.d.attraction	W de Wilcoxon	7.00 <sup>e</sup>	0.484
	Activité.culturelle	W de Wilcoxon	3.00 <sup>d</sup>	0.233
	Autre	W de Wilcoxon	10.00 <sup>f</sup>	0.110

Note. H<sub>0</sub>:  $\mu$  Mesure 1 - Mesure 2 = 0

<sup>a</sup> 205 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>b</sup> 219 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>d</sup> 221 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>e</sup> 220 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>f</sup> 217 paire(s) de valeurs étaient rattachées

#### Ce que montrent les résultats :

Les résultats du test de Wilcoxon montrent que une seule forme d'absentéisme présente une différence significative par rapport aux autres, tandis que les autres formes ne montrent pas de différence statistiquement significative.

Forme d'Absentéisme avec Différence Significative :

- Départ en vacances :  $W = 11,00$ ,  $p < 0,001$ 
  - Cette forme d'absentéisme est significativement différente des autres.
  - Cela montre que les absences pour départ en vacances se distinguent clairement des autres motifs.
  - Cette différence peut s'expliquer par la nature planifiée et volontaire de cette absence, souvent liée à des décisions familiales et à l'organisation des congés.



## 12) Test t pour échantillons appariés – Départ en vacances

### Test t pour échantillons appariés

Test t pour échantillons appariés

			Statistique	p
Départ.en.vacances	Moment.chez.un.ami.grands.parents	W de Wilcoxon	179 <sup>a</sup>	0.002
	Journée.ensoleillée	W de Wilcoxon	200 <sup>a</sup>	< .001
	Excursion.dans.un.parc.d.attraction	W de Wilcoxon	209 <sup>b</sup>	< .001
	Activité.culturelle	W de Wilcoxon	189 <sup>a</sup>	< .001
	Autre	W de Wilcoxon	305 <sup>d</sup>	0.008

Note. H<sub>0</sub>:  $\mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

<sup>a</sup> 206 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>b</sup> 205 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>d</sup> 198 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Ce que montrent les résultats :

Les résultats du test de Wilcoxon montrent que toutes les formes d'absentéisme comparées présentent des différences significatives entre elles. Cela signifie que les élèves ne s'absentent pas de manière comparable pour ces motifs, et chaque forme d'absentéisme présente une particularité qui la distingue.

Formes d'Absentéisme avec Différences Significatives :

- Moment chez un ami/grands-parents :  $W = 179$ ,  $p = 0,002$ 
  - Cette forme d'absentéisme se distingue des autres, probablement liée à des décisions familiales spontanées ou à des relations sociales.
- Journée ensoleillée :  $W = 200$ ,  $p < 0,001$ 
  - Cette absence se distingue également, ce qui pourrait indiquer une influence du climat ou une décision spontanée de ne pas aller à l'école.
- Excursion dans un parc d'attraction :  $W = 209$ ,  $p < 0,001$ 
  - Les absences pour ce motif sont perçues comme significativement différentes, souvent liées à des décisions familiales et à des activités de loisirs.
- Activité culturelle :  $W = 189$ ,  $p < 0,001$ 
  - Ces absences se distinguent également, probablement influencées par des choix éducatifs ou des événements culturels organisés.
- Autre :  $W = 305$ ,  $p = 0,008$ 
  - Cette catégorie regroupe des motifs variés qui se distinguent des autres formes d'absentéisme, reflétant la diversité des raisons pour lesquelles les élèves peuvent s'absenter.

### 13) Test t pour échantillons appariés – Moment chez un ami ou les grands-parents

#### Test t pour échantillons appariés

Test t pour échantillons appariés

			Statistique	p
Moment.chez.un.ami.grands.parents	Journée.ensoleillée	W de Wilcoxon	17.5 <sup>a</sup>	0.129
	Excursion.dans.un.parc.d.attraction	W de Wilcoxon	30.0 <sup>b</sup>	0.351
	Activité.culturelle	W de Wilcoxon	22.5 <sup>d</sup>	0.530
	Autre	W de Wilcoxon	52.5 <sup>c</sup>	1.000

Note. H<sub>0</sub>:  $\mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} \neq 0$

<sup>a</sup> 220 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>b</sup> 217 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>d</sup> 218 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>c</sup> 212 paire(s) de valeurs étaient rattachées

#### Ce que montrent les résultats :

Les résultats du test de Wilcoxon montrent que aucune des formes d'absentéisme comparées ne présente de différence significative entre elles. Cela signifie que les élèves s'absentent de manière comparable pour ces motifs.

#### 14) Test t pour échantillons appariés – Journée ensoleillée

### Test t pour échantillons appariés

Test t pour échantillons appariés

			Statistique	p
Journée.ensoleillée	Excursion.dans.un.parc.d.attraction	W de Wilcoxon	6.00 <sup>a</sup>	0.766
	Activité.culturelle	W de Wilcoxon	2.50 <sup>b</sup>	0.424
	Autre	W de Wilcoxon	16.50 <sup>d</sup>	0.227

Note. H<sub>0</sub>:  $\mu$  Mesure 1 - Mesure 2  $\neq$  0

<sup>a</sup> 221 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>b</sup> 222 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>d</sup> 216 paire(s) de valeurs étaient rattachées

#### Ce que montrent les résultats :

Les résultats du test de Wilcoxon montrent que aucune des formes d'absentéisme comparées ne présente de différence significative entre elles. Cela signifie que les élèves s'absentent de manière comparable pour ces motifs.

## 15) Test t pour échantillons appariés – Excursion dans un parc d'attraction

### Test t pour échantillons appariés

Test t pour échantillons appariés

			Statistique	p
Excursion.dans.un.parc.d.attraction	Activité.culturelle	W de Wilcoxon	6.00 <sup>a</sup>	0.766
	Autre	W de Wilcoxon	24.00 <sup>b</sup>	0.393

Note. H<sub>0</sub>:  $\mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} = 0$

<sup>a</sup> 221 paire(s) de valeurs étaient rattachées

<sup>b</sup> 215 paire(s) de valeurs étaient rattachées

#### Ce que montrent les résultats :

Les résultats du test de Wilcoxon montrent que aucune des formes d'absentéisme comparées ne présente de différence significative entre elles. Cela signifie que les élèves s'absentent de manière comparable pour ces motifs.

## 16) Test t pour échantillons appariés – Activité culturelle

### Test t pour échantillons appariés

Test t pour échantillons appariés

			Statistique	p
Activité.culturelle	Autre	W de Wilcoxon	32.5 *	0.594

Note.  $H_0: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} = 0$

\* 214 paire(s) de valeurs étaient rattachées

#### Ce que montrent les résultats :

Les résultats du test de Wilcoxon montrent que les absences pour activité culturelle et autre ne présentent pas de différence significative entre elles.

## Annexe 6 – Matrice de corrélation (ESCS)

Matrice de corrélation

		ZESCS	Abs.Maladie	Rendez.vous.médical	Aide.à.la.maison	Maladie.d.un.membre.de.la.famille	Décès.d.un.proche	Levée.tz
ZESCS	r de Pearson	—						
	ddl	—						
	valeur	—						
	p	—						
Abs.Maladie	r de Pearson	0.019	—					
	ddl	216	—					
	valeur	0.777	—					
	p							
Rendez.vous.médical	r de Pearson	-0.003	0.228 ***	—				
	ddl	216	224	—				
	valeur	0.969	< .001	—				
	p							
Aide.à.la.maison	r de Pearson	-0.131	-0.130	-0.061	—			
	ddl	216	224	224	—			
	valeur	0.053	0.051	0.361	—			
	p							
Maladie.d.un.membre.de.la.famille	r de Pearson	-0.237 ***	0.003	-0.017	-0.010	—		
	ddl	216	224	224	224	—		
	valeur	< .001	0.965	0.801	0.881	—		
	p							
Décès.d.un.proche	r de Pearson	0.092	-0.051	0.125	-0.011	0.162 *	—	
	ddl	216	224	224	224	224	—	
	valeur	0.177	0.445	0.060	0.869	0.015	—	
	p							
Levée.tardive	r de Pearson	-0.274 ***	-0.034	-0.010	-0.012	0.494 ***	0.129	—
	ddl	216	224	224	224	224	224	—
	valeur	< .001	0.609	0.884	0.859	< .001	0.052	—
	p							
Pas.envie.d.aller.à.l'école	r de Pearson	-0.188 **	0.029	-0.061	0.373 ***	0.320 ***	-0.030	0.411
	ddl	216	224	224	224	224	224	224
	valeur	0.005	0.668	0.361	< .001	< .001	0.659	< .001
	p							
Absence.de.moyen.de.transport	r de Pearson	-0.263 ***	-0.036	-0.029	0.575 ***	0.508 ***	-0.019	0.201
	ddl	216	224	224	224	224	224	224
	valeur	< .001	0.592	0.670	< .001	< .001	0.775	0.001
	p							
Fête.religieuse	r de Pearson	-0.269 ***	0.048	-0.086	-0.006	0.628 ***	-0.016	0.521
	ddl	216	224	224	224	224	224	224
	valeur	< .001	0.469	0.195	0.925	< .001	0.816	< .001
	p							
Pas.d.amis.à.l'école	r de Pearson	-0.131	-0.130	-0.061	1.000 ***	-0.010	-0.011	-0.011
	ddl	216	224	224	224	224	224	224
	valeur	0.053	0.051	0.361	< .001	0.881	0.869	0.851
	p							
Antipathie.pour.son.instituteur	r de Pearson	-0.023	0.048	0.008	-0.006	-0.014	-0.016	-0.011
	ddl	216	224	224	224	224	224	224
	valeur	0.738	0.469	0.900	0.925	0.832	0.816	0.801
	p							
Départ.en.vacances	r de Pearson	0.094	0.089	0.013	-0.021	0.055	0.042	-0.051
	ddl	216	224	224	224	224	224	224
	valeur	0.168	0.183	0.844	0.750	0.407	0.530	0.391
	p							
Moment.chez.un.ami.grands.parents	r de Pearson	-0.047	0.029	-0.010	-0.012	-0.027	0.129	0.111
	ddl	216	224	224	224	224	224	224
	valeur	0.489	0.668	0.884	0.859	0.688	0.052	0.081
	p							

Journée ensoleillée	r de Pearson	-0.087	-0.036	0.049	0.575 ***	-0.017	0.221 ***	-0.02
	ddl	216	224	224	224	224	224	22
	valeur p	0.201	0.592	0.462	< .001	0.794	< .001	0.75
Excursion dans un parc d'attraction	r de Pearson	0.028	0.069	0.147 *	-0.009	-0.020	-0.022	0.17
	ddl	216	224	224	224	224	224	22
	valeur p	0.684	0.303	0.027	0.894	0.763	0.740	0.01
Activité culturelle	r de Pearson	0.047	0.077	0.044	-0.010	-0.023	0.162 *	-0.02
	ddl	216	224	224	224	224	224	22
	valeur p	0.486	0.249	0.515	0.881	0.735	0.015	0.68
Autre	r de Pearson	-0.128	-0.034	0.042	-0.012	0.147 *	0.129	0.11
	ddl	216	224	224	224	224	224	22
	valeur p	0.060	0.609	0.535	0.859	0.027	0.052	0.08

Note. \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

## Annexe 7 - Matrice de corrélation (encadrement)

Matrice de corrélation

		ZENCADREMENT	Abs.Maladie	Rendez.vous.médical	Aide.à.la.maison	Maladie.d.un.membre.de.la.famille	Décès.d.un.proche
ZENCADREMENT	r de Pearson	—					
	ddl	—					
	valeur p	—					
Abs.Maladie	r de Pearson	-0.032	—				
	ddl	207	—				
	valeur p	0.641	—				
Rendez.vous.médical	r de Pearson	0.000	0.228 ***	—			
	ddl	207	224	—			
	valeur p	1.000	< .001	—			
Aide.à.la.maison	r de Pearson	-0.174 *	-0.130	-0.061	—		
	ddl	207	224	224	—		
	valeur p	0.012	0.051	0.361	—		
Maladie.d.un.membre.de.la.famille	r de Pearson	-0.099	0.003	-0.017	-0.010	—	
	ddl	207	224	224	224	—	
	valeur p	0.155	0.965	0.801	0.881	—	
Décès.d.un.proche	r de Pearson	0.019	-0.051	0.125	-0.011	0.162 *	—
	ddl	207	224	224	224	224	—
	valeur p	0.784	0.445	0.060	0.869	0.015	—
Levée.tardive	r de Pearson	-0.229 ***	-0.034	-0.010	-0.012	0.494 ***	0.129
	ddl	207	224	224	224	224	224
	valeur p	< .001	0.609	0.884	0.859	< .001	0.052
Pas.envie.d.aller.à.l.école	r de Pearson	-0.290 ***	0.029	-0.061	0.373 ***	0.320 ***	-0.030
	ddl	207	224	224	224	224	224
	valeur p	< .001	0.668	0.361	< .001	< .001	0.659
Absence.de.moyen.de.transport	r de Pearson	-0.142 *	-0.036	-0.029	0.575 ***	0.508 ***	-0.019
	ddl	207	224	224	224	224	224
	valeur p	0.040	0.592	0.670	< .001	< .001	0.775
Fête.religieuse	r de Pearson	-0.157 *	0.048	-0.086	-0.006	0.628 ***	-0.016
	ddl	207	224	224	224	224	224
	valeur p	0.023	0.469	0.195	0.925	< .001	0.816
Pas.d.amis.à.l.école	r de Pearson	-0.174 *	-0.130	-0.061	1.000 ***	-0.010	-0.011
	ddl	207	224	224	224	224	224
	valeur p	0.012	0.051	0.361	< .001	0.881	0.869
Antipathie.pour.son.instituteur	r de Pearson	-0.226 **	0.048	0.008	-0.006	-0.014	-0.016
	ddl	207	224	224	224	224	224
	valeur p	0.001	0.469	0.900	0.925	0.832	0.816
Départ.en.vacances	r de Pearson	-0.024	0.089	0.013	-0.021	0.055	0.042
	ddl	207	224	224	224	224	224
	valeur p	0.735	0.183	0.844	0.750	0.407	0.530
Moment.chez.un.ami.grands.parents	r de Pearson	-0.251 ***	0.029	-0.010	-0.012	-0.027	0.129
	ddl	207	224	224	224	224	224
	valeur p	< .001	0.668	0.884	0.859	0.688	0.052
Journée.ensoleillée	r de Pearson	-0.154 *	-0.036	0.049	0.575 ***	-0.017	0.221 ***
	ddl	207	224	224	224	224	224
	valeur p	0.026	0.592	0.462	< .001	0.794	< .001



Excursion.dans.un.parc.d.attraction	r de Pearson	-0.038	0.069	0.147 *	-0.009	-0.020	-0.022
	ddl	207	224	224	224	224	224
	valeur p	0.588	0.303	0.027	0.894	0.763	0.740
Activité.culturelle	r de Pearson	-0.128	0.077	0.044	-0.010	-0.023	0.162 *
	ddl	207	224	224	224	224	224
	valeur p	0.066	0.249	0.515	0.881	0.735	0.015
Autre	r de Pearson	0.120	-0.034	0.042	-0.012	0.147 *	0.129
	ddl	207	224	224	224	224	224
	valeur p	0.085	0.609	0.535	0.859	0.027	0.052

Note. \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

## Annexe 8 - Matrice de corrélation (engagement)

		ZENGAGEMENT	Abs.Maladie	Rendez.vous.médical	Aide.à.la.maison	Maladie.d.un.membre.de.la.famille	Décès.d.un.proche	L
ZENGAGEMENT	r de Pearson	—						
	ddl	—						
	valeur p	—						
Abs.Maladie	r de Pearson	0.028	—					
	ddl	207	—					
	valeur p	0.690	—					
Rendez.vous.médical	r de Pearson	0.006	0.228 ***	—				
	ddl	207	224	—				
	valeur p	0.936	< .001	—				
Aide.à.la.maison	r de Pearson	-0.171 *	-0.130	-0.061	—			
	ddl	207	224	224	—			
	valeur p	0.013	0.051	0.361	—			
Maladie.d.un.membre.de.la.famille	r de Pearson	-0.134	0.003	-0.017	-0.010	—		
	ddl	207	224	224	224	—		
	valeur p	0.053	0.965	0.801	0.881	—		
Décès.d.un.proche	r de Pearson	-0.024	-0.051	0.125	-0.011	0.162 *	—	
	ddl	207	224	224	224	224	—	
	valeur p	0.733	0.445	0.060	0.869	0.015	—	
Levée.tardive	r de Pearson	-0.299 ***	-0.034	-0.010	-0.012	0.494 ***	0.129	
	ddl	207	224	224	224	224	224	
	valeur p	< .001	0.609	0.884	0.859	< .001	0.052	
Pas.envie.d.aller.à.l'école	r de Pearson	-0.344 ***	0.029	-0.061	0.373 ***	0.320 ***	-0.030	
	ddl	207	224	224	224	224	224	
	valeur p	< .001	0.668	0.361	< .001	< .001	0.659	
Absence.de.moyen.de.transport	r de Pearson	-0.159 *	-0.036	-0.029	0.575 ***	0.508 ***	-0.019	
	ddl	207	224	224	224	224	224	
	valeur p	0.021	0.592	0.670	< .001	< .001	0.775	
Fête.religieuse	r de Pearson	-0.236 ***	0.048	-0.086	-0.006	0.628 ***	-0.016	
	ddl	207	224	224	224	224	224	
	valeur p	< .001	0.469	0.195	0.925	< .001	0.816	
Pas.d.amis.à.l'école	r de Pearson	-0.171 *	-0.130	-0.061	1.000 ***	-0.010	-0.011	
	ddl	207	224	224	224	224	224	
	valeur p	0.013	0.051	0.361	< .001	0.881	0.869	
Antipathie.pour.son.instituteur	r de Pearson	-0.223 **	0.048	0.008	-0.006	-0.014	-0.016	
	ddl	207	224	224	224	224	224	
	valeur p	0.001	0.469	0.900	0.925	0.832	0.816	
Départ.en.vacances	r de Pearson	0.021	0.089	0.013	-0.021	0.055	0.042	
	ddl	207	224	224	224	224	224	
	valeur p	0.766	0.183	0.844	0.750	0.407	0.530	
Moment.chez.un.ami.grands.parents	r de Pearson	-0.287 ***	0.029	-0.010	-0.012	-0.027	0.129	
	ddl	207	224	224	224	224	224	
	valeur p	< .001	0.668	0.884	0.859	0.688	0.052	
Journée.ensoleillée	r de Pearson	-0.167 *	-0.036	0.049	0.575 ***	-0.017	0.221 ***	
	ddl	207	224	224	224	224	224	
	valeur p	0.016	0.592	0.462	< .001	0.794	< .001	

Excursion.dans.un.parc.d.attraction	r de Pearson	-0.007	0.069	0.147 *	-0.009	-0.020	-0.022
	ddl	207	224	224	224	224	224
	valeur p	0.918	0.303	0.027	0.894	0.763	0.740
Activité.culturelle	r de Pearson	-0.078	0.077	0.044	-0.010	-0.023	0.162 *
	ddl	207	224	224	224	224	224
	valeur p	0.262	0.249	0.515	0.881	0.735	0.015
Autre	r de Pearson	0.092	-0.034	0.042	-0.012	0.147 *	0.129
	ddl	207	224	224	224	224	224
	valeur p	0.185	0.609	0.535	0.859	0.027	0.052

Note: \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

## Annexe 9 - Matrice de corrélation (satisfaction)

		ZSATISFACTION	Abs.Maladie	Rendez.vous.médical	Aide.à.la.maison	Maladie.d.un.membre.de.la.famille	Décès.d.un.proche	L
ZSATISFACTION	r de	—						
	Pearson	—						
	ddl	—						
	valeur	—						
Abs.Maladie	p							
	r de	-0.037	—					
	Pearson							
	ddl	207	—					
Rendez.vous.médical	valeur	0.597	—					
	p							
	r de	-0.103	0.228 ***	—				
	Pearson							
Aide.à.la.maison	ddl	207	224	—				
	valeur	0.138	< .001	—				
	p							
	r de	-0.073	-0.130	-0.061	—			
Maladie.d.un.membre.de.la.famille	Pearson							
	ddl	207	224	224	—			
	valeur	0.293	0.051	0.361	—			
	p							
Décès.d.un.proche	r de	-0.092	0.003	-0.017	-0.010	—		
	Pearson							
	ddl	207	224	224	224	—		
	valeur	0.187	0.965	0.801	0.881	—		
Levée.tardive	p							
	r de	0.028	-0.051	0.125	-0.011	0.162 *	—	
	Pearson							
	ddl	207	224	224	224	224	—	
Pas.envie.d.aller.à.l'école	valeur	0.684	0.445	0.060	0.869	0.015	—	
	p							
	r de	-0.137 *	-0.034	-0.010	-0.012	0.494 ***	0.129	
	Pearson							
Absence.de.moyen.de.transport	ddl	207	224	224	224	224	224	
	valeur	0.048	0.609	0.884	0.859	< .001	0.052	
	p							
	r de	-0.163 *	0.029	-0.061	0.373 ***	0.320 ***	-0.030	
Fête.religieuse	Pearson							
	ddl	207	224	224	224	224	224	
	valeur	0.019	0.668	0.361	< .001	< .001	0.659	
	p							
Antipathie.pour.son.instituteur	r de	-0.067	-0.036	-0.029	0.575 ***	0.508 ***	-0.019	
	Pearson							
	ddl	207	224	224	224	224	224	
	valeur	0.337	0.592	0.670	< .001	< .001	0.775	
Départ.en.vacances	p							
	r de	-0.082	0.048	-0.086	-0.006	0.628 ***	-0.016	
	Pearson							
	ddl	207	224	224	224	224	224	
Moment.chez.un.ami.grands.parents	valeur	0.235	0.469	0.195	0.925	< .001	0.816	
	p							
	r de	-0.073	-0.130	-0.061	1.000 ***	-0.010	-0.011	
	Pearson							
Journée.ensoleillée	ddl	207	224	224	224	224	224	
	valeur	0.293	0.051	0.361	< .001	0.881	0.869	
	p							
	r de	-0.179 **	0.048	0.008	-0.006	-0.014	-0.016	
Journée.ensoleillée	Pearson							
	ddl	207	224	224	224	224	224	
	valeur	0.009	0.469	0.900	0.925	0.832	0.816	
	p							
Journée.ensoleillée	r de	-0.019	0.089	0.013	-0.021	0.055	0.042	
	Pearson							
	ddl	207	224	224	224	224	224	
	valeur	0.782	0.183	0.844	0.750	0.407	0.530	
Journée.ensoleillée	p							
	r de	-0.198 **	0.029	-0.010	-0.012	-0.027	0.129	
	Pearson							
	ddl	207	224	224	224	224	224	
Journée.ensoleillée	valeur	0.004	0.668	0.884	0.859	0.688	0.052	
	p							
	r de	-0.065	-0.036	0.049	0.575 ***	-0.017	0.221 ***	
	Pearson							
Journée.ensoleillée	ddl	207	224	224	224	224	224	
	valeur	0.346	0.592	0.462	< .001	0.794	< .001	
	p							

Excursion.dans.un.parc.d.attraction	r de Pearson	-0.165 *	0.069	0.147 *	-0.009	-0.020	-0.022
	ddl	207	224	224	224	224	224
	valeur p	0.017	0.303	0.027	0.894	0.763	0.740
Activité.culturelle	r de Pearson	-0.124	0.077	0.044	-0.010	-0.023	0.162 *
	ddl	207	224	224	224	224	224
	valeur p	0.074	0.249	0.515	0.881	0.735	0.015
Autre	r de Pearson	0.005	-0.034	0.042	-0.012	0.147 *	0.129
	ddl	207	224	224	224	224	224
	valeur p	0.940	0.609	0.535	0.859	0.027	0.052

Note. \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

## Annexe 10 - Matrice de corrélation (LANGN)

		LANGN	Abs.Maladie	Rendez.vous.médical	Aide.à.la.maison	Maladie.d.un.membre.de.la.famille	Décès.d.un.proche	Levée
LANGN	Rho de Spearman	—						
	ddl	—						
	valeur p	—						
Abs.Maladie	Rho de Spearman	0.084	—					
	ddl	223	—					
	valeur p	0.210	—					
Rendez.vous.médical	Rho de Spearman	-0.041	0.228 ***	—				
	ddl	223	224	—				
	valeur p	0.537	< .001	—				
Aide.à.la.maison	Rho de Spearman	-0.011	-0.130	-0.061	—			
	ddl	223	224	224	—			
	valeur p	0.869	0.051	0.361	—			
Maladie.d.un.membre.de.la.famille	Rho de Spearman	0.162 *	0.003	-0.017	-0.010	—		
	ddl	223	224	224	224	—		
	valeur p	0.015	0.965	0.801	0.881	—		
Décès.d.un.proche	Rho de Spearman	0.144 *	-0.051	0.125	-0.011	0.162 *	—	
	ddl	223	224	224	224	224	—	
	valeur p	0.031	0.445	0.060	0.869	0.015	—	
Levée.tardive	Rho de Spearman	0.129	-0.034	-0.010	-0.012	0.494 ***	0.129	—
	ddl	223	224	224	224	224	224	—
	valeur p	0.053	0.609	0.884	0.859	< .001	0.052	—
Pas.envie.d.aller.à.l'école	Rho de Spearman	0.288 ***	0.029	-0.061	0.373 ***	0.320 ***	-0.030	0.4
	ddl	223	224	224	224	224	224	2
	valeur p	< .001	0.668	0.361	< .001	< .001	0.659	< .1
Absence.de.moyen.de.transport	Rho de Spearman	0.221 ***	-0.036	-0.029	0.575 ***	0.508 ***	-0.019	0.2
	ddl	223	224	224	224	224	224	2
	valeur p	< .001	0.592	0.670	< .001	< .001	0.775	0.1
Fête.religieuse	Rho de Spearman	0.278 ***	0.048	-0.086	-0.006	0.628 ***	-0.016	0.1
	ddl	223	224	224	224	224	224	2
	valeur p	< .001	0.469	0.195	0.925	< .001	0.816	< .1
Pas.d.amis.à.l'école	Rho de Spearman	-0.011	-0.130	-0.061	1.000 ***	-0.010	-0.011	-0.1
	ddl	223	224	224	224	224	224	2
	valeur p	0.869	0.051	0.361	< .001	0.881	0.869	0.1
Antipathie.pour.son.instituteur	Rho de Spearman	0.278 ***	0.048	0.008	-0.006	-0.014	-0.016	-0.1
	ddl	223	224	224	224	224	224	2
	valeur p	< .001	0.469	0.900	0.925	0.832	0.816	0.1
Départ.en.vacances	Rho de Spearman	0.231 ***	0.089	0.013	-0.021	0.055	0.042	-0.1
	ddl	223	224	224	224	224	224	2
	valeur p	< .001	0.183	0.844	0.750	0.407	0.530	0.2
Moment.chez.un.ami.grands.parents	Rho de Spearman	0.447 ***	0.029	-0.010	-0.012	-0.027	0.129	0.7
	ddl	223	224	224	224	224	224	2
	valeur p	< .001	0.668	0.884	0.859	0.688	0.052	0.1
Journée.enseñeillée	Rho de Spearman	0.221 ***	-0.036	0.049	0.575 ***	-0.017	0.221 ***	-0.1
	ddl	223	224	224	224	224	224	2
	valeur p	< .001	0.592	0.462	< .001	0.794	< .001	0.1
Excursion.dans.un.parc.d.attraction	Rho de Spearman	-0.022	0.069	0.147 *	-0.009	-0.020	-0.022	0.7
	ddl	223	224	224	224	224	224	2
	valeur p	0.740	0.303	0.027	0.894	0.763	0.740	0.1
Activité.culturelle	Rho de Spearman	0.162 *	0.077	0.044	-0.010	-0.023	0.162 *	-0.1
	ddl	223	224	224	224	224	224	2
	valeur p	0.015	0.249	0.515	0.881	0.735	0.015	0.1
Autre	Rho de Spearman	0.129	-0.034	0.042	-0.012	0.147 *	0.129	0.7
	ddl	223	224	224	224	224	224	2
	valeur p	0.053	0.609	0.535	0.859	0.027	0.052	0.1

Note. \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

## Annexe 11 - Matrice de corrélation (IMMIG)

		IMMIG	Abs.Maladie	Rendez.vous.médical	Aide.à.la.maison	Maladie.d.un.membre.de.la.famille	Décès.d.un.proche	Levée
IMMIG	Rho de Spearman	—						
	ddl	—						
	valeur p	—						
Abs.Maladie	Rho de Spearman	0.097	—					
	ddl	223	—					
	valeur p	0.146	—					
Rendez.vous.médical	Rho de Spearman	0.015	0.228 ***	—				
	ddl	223	224	—				
	valeur p	0.818	< .001	—				
Aide.à.la.maison	Rho de Spearman	-0.013	-0.130	-0.061	—			
	ddl	223	224	224	—			
	valeur p	0.848	0.051	0.361	—			
Maladie.d.un.membre.de.la.famille	Rho de Spearman	0.136 *	0.003	-0.017	-0.010	—		
	ddl	223	224	224	224	—		
	valeur p	0.041	0.965	0.801	0.881	—		
Décès.d.un.proche	Rho de Spearman	0.114	-0.051	0.125	-0.011	0.162 *	—	
	ddl	223	224	224	224	224	—	
	valeur p	0.088	0.445	0.060	0.869	0.015	—	
Levée.tardive	Rho de Spearman	0.106	-0.034	-0.010	-0.012	0.494 ***	0.129	—
	ddl	223	224	224	224	224	224	—
	valeur p	0.114	0.609	0.884	0.859	< .001	0.052	—
Pas.envie.d.aller.à.l'école	Rho de Spearman	0.246 ***	0.029	-0.061	0.373 ***	0.320 ***	-0.030	0.4
	ddl	223	224	224	224	224	224	2
	valeur p	< .001	0.668	0.361	< .001	< .001	0.659	< .0
Absence.de.moyen.de.transport	Rho de Spearman	0.190 **	-0.036	-0.029	0.575 ***	0.508 ***	-0.019	0.4
	ddl	223	224	224	224	224	224	2
	valeur p	0.004	0.592	0.670	< .001	< .001	0.775	0.0
Fête.religieuse	Rho de Spearman	0.241 ***	0.048	-0.086	-0.006	0.628 ***	-0.016	0.5
	ddl	223	224	224	224	224	224	2
	valeur p	< .001	0.469	0.195	0.925	< .001	0.816	< .0
Pas.d'amis.à.l'école	Rho de Spearman	-0.013	-0.130	-0.061	1.000 ***	-0.010	-0.011	-0.0
	ddl	223	224	224	224	224	224	2
	valeur p	0.848	0.051	0.361	< .001	0.881	0.869	0.0
Antipathie.pour.son.instituteur	Rho de Spearman	0.241 ***	0.048	0.008	-0.006	-0.014	-0.016	-0.0
	ddl	223	224	224	224	224	224	2
	valeur p	< .001	0.469	0.900	0.925	0.832	0.816	0.0
Départ.en.vacances	Rho de Spearman	0.186 **	0.089	0.013	-0.021	0.055	0.042	-0.0
	ddl	223	224	224	224	224	224	2
	valeur p	0.005	0.183	0.844	0.750	0.407	0.530	0.3
Moment.chez.un.ami.grands.parents	Rho de Spearman	0.381 ***	0.029	-0.010	-0.012	-0.027	0.129	0.1
	ddl	223	224	224	224	224	224	2
	valeur p	< .001	0.668	0.884	0.859	0.688	0.052	0.0
Journée.ensoleillée	Rho de Spearman	0.182 **	-0.036	0.049	0.575 ***	-0.017	0.221 ***	-0.0
	ddl	223	224	224	224	224	224	2
	valeur p	0.006	0.592	0.462	< .001	0.794	< .001	0.0
Excursion.dans.un.parc.d.attraction	Rho de Spearman	-0.026	0.069	0.147 *	-0.009	-0.020	-0.022	0.1
	ddl	223	224	224	224	224	224	2
	valeur p	0.700	0.303	0.027	0.894	0.763	0.740	0.0
Activité.culturelle	Rho de Spearman	0.130	0.077	0.044	-0.010	-0.023	0.162 *	-0.0
	ddl	223	224	224	224	224	224	2
	valeur p	0.051	0.249	0.515	0.881	0.735	0.015	0.0
Autre	Rho de Spearman	-0.034	-0.034	0.042	-0.012	0.147 *	0.129	0.1
	ddl	223	224	224	224	224	224	2
	valeur p	0.608	0.609	0.535	0.859	0.027	0.052	0.0

Note. \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

## Annexe 12 – Régressions linéaires ESCS

### 1) Régression linéaire - Abs.Maladie

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.0193	3.71e-4

Coefficients du modèle - Abs.Maladie

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.79358	0.0275	28.822	< .001
ZESCS	0.00782	0.0276	0.283	0.777

#### Interprétation globale :

- Le modèle de régression n'explique qu'une infime partie (0,0371 %) de la variance de l'absentéisme pour maladie.
- Le coefficient de l'ESCS est très faible (0,00782) et non significatif ( $p = 0,777$ ). Cela signifie que l'ESCS n'a aucun impact détectable sur l'absentéisme pour maladie dans ce modèle.
- En résumé, l'absentéisme pour maladie semble être influencé par d'autres facteurs qui ne sont pas capturés par l'ESCS dans ce modèle.



## 2) Régression linéaire - Rendez-vous.médical

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.00267	7.11e-6

Coefficients du modèle - Rendez-vous.médical

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.45872	0.0339	13.5297	< .001
ZESCS	-0.00133	0.0340	-0.0392	0.969

### Interprétation globale :

- Le modèle de régression n'explique aucune variance de l'absentéisme pour rendez-vous médical ( $R^2 = 0,00000711$ ).
- Le coefficient de l'ESCS est quasi nul (-0,00133) et non significatif ( $p = 0,969$ ), ce qui signifie qu'il n'a aucun impact détectable sur les absences pour rendez-vous médical.
- En résumé, l'absentéisme pour rendez-vous médical est complètement indépendant de l'ESCS dans ce modèle.
- Conclusion : Les absences pour rendez-vous médical semblent être influencées par d'autres facteurs qui ne sont pas capturés par l'ESCS.

### 3) Régression linéaire - Aide.à.la.maison

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.131	0.0172

Coefficients du modèle - Aide.à.la.maison

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.00459	0.00456	1.01	0.315
ZESCS	-0.00888	0.00457	-1.94	0.053

#### Interprétation globale :

- Le modèle de régression n'explique qu'une très faible proportion (1,72 %) de la variance de l'absentéisme pour aide à la maison.
- Le coefficient de l'ESCS est légèrement négatif (-0,00888), ce qui suggère une légère tendance des élèves de familles plus favorisées à s'absenter moins pour aider à la maison.
- Toutefois, cette relation est marginalement significative ( $p = 0,053$ ). Elle pourrait devenir significative avec un échantillon plus large.
- Conclusion : L'ESCS a un très faible impact potentiel sur l'absentéisme pour aide à la maison, mais cette relation n'est pas clairement établie dans ce modèle.

#### 4) Régression linéaire - Maladie.d.un.membre.de.la.famille

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.237	0.0562

Coefficients du modèle - Maladie.d.un.membre.de.la.famille

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.0229	0.00990	2.32	0.021
ZESCS	-0.0356	0.00992	-3.59	< .001

#### Interprétation globale :

- Le modèle de régression explique 5,62 % de la variance de l'absentéisme pour maladie d'un membre de la famille, ce qui est faible mais non négligeable.
- Le coefficient de l'ESCS est négatif et significatif ( $p < .001$ ), indiquant que les élèves issus de familles plus favorisées s'absentent moins souvent pour cette raison.
- En d'autres termes, les familles avec un statut socio-économique plus élevé semblent mieux équipées pour gérer les problèmes de santé au sein de leur foyer, ce qui réduit la nécessité pour les enfants de s'absenter.
- Conclusion : L'ESCS a un impact significatif, mais faible, sur l'absentéisme pour maladie d'un membre de la famille. Les élèves issus de familles favorisées sont moins affectés par cette forme d'absentéisme.

### 5) Régression linéaire - Décès.d.un.proche

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.0917	0.00842

Coefficients du modèle - Décès.d.un.proche

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.0229	0.0101	2.26	0.025
ZESCS	0.0138	0.0102	1.35	0.177

#### Interprétation globale :

- Le modèle explique moins de 1 % (0,842%) de la variance de l'absentéisme pour décès d'un proche, ce qui est une proportion extrêmement faible.
- Le coefficient de l'ESCS (+0,0138) est positif mais non significatif ( $p = 0,177$ ).
  - Cela signifie que le statut socio-économique des familles n'a aucun impact détectable sur cette forme d'absentéisme.
  - L'absentéisme pour décès d'un proche semble être une forme d'absence aléatoire et indépendante des caractéristiques socio-économiques des familles.
  - Les élèves de familles favorisées ou défavorisées sont également susceptibles de s'absenter pour cette raison, car il s'agit d'une circonstance imprévisible.

## 6) Régression linéaire - Levée.tardive

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.274	0.0750

Coefficients du modèle - Levée.tardive

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.0275	0.0107	2.57	0.011
ZESCS	-0.0449	0.0107	-4.19	< .001

### Interprétation globale :

- Le modèle de régression explique 7,5 % de la variance de l'absentéisme pour cause de levée tardive, ce qui est une proportion faible à modérée mais plus élevée que pour d'autres motifs d'absentéisme.
- Le coefficient de l'ESCS est négatif et significatif ( $p < .001$ ), indiquant que les élèves issus de familles plus favorisées s'absentent moins souvent pour cause de levée tardive.
- En d'autres termes, les familles avec un statut socio-économique plus élevé semblent mieux organisées, ce qui réduit la probabilité que leurs enfants se lèvent tard et manquent l'école.
- Conclusion : L'ESCS a un impact significatif et relativement plus fort sur l'absentéisme pour levée tardive par rapport aux autres motifs d'absentéisme analysés. Les élèves de familles favorisées semblent mieux encadrés pour respecter les horaires scolaires.

### 7) Régression linéaire - Pas.envie.d.aller.à.l.école

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.188	0.0352

Coefficients du modèle - Pas.envie.d.aller.à.l.école

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.0321	0.0118	2.73	0.007
ZESCS	-0.0332	0.0118	-2.81	0.005

#### Interprétation globale :

- Le modèle de régression explique 3,52 % de la variance de l'absentéisme pour cause de manque d'envie d'aller à l'école, ce qui est une proportion très faible.
- Le coefficient de l'ESCS est négatif et significatif ( $p = 0,005$ ), indiquant que les élèves issus de familles plus favorisées s'absentent moins souvent pour cette raison.
- En d'autres termes, les élèves issus de familles avec un statut socio-économique plus élevé semblent plus motivés pour aller à l'école, probablement en raison d'un meilleur encadrement parental, de la valorisation de l'éducation ou d'un environnement scolaire plus positif.
- Conclusion : L'ESCS a un impact faible mais significatif sur l'absentéisme pour manque de motivation à aller à l'école. Les élèves de familles favorisées semblent moins concernés par cette forme d'absentéisme.

## 8) Régression linéaire - Absence.de.moyen.de.transport

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.263	0.0692

Coefficients du modèle - Absence.de.moyen.de.transport

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.0138	0.00765	1.80	0.073
ZESCS	-0.0307	0.00767	-4.01	< .001

### Interprétation globale :

- Le modèle de régression explique 6,92 % de la variance de l'absentéisme pour cause d'absence de moyen de transport, ce qui est une proportion faible à modérée.
- Le coefficient de l'ESCS est négatif et significatif ( $p < .001$ ), indiquant que les élèves issus de familles plus favorisées s'absentent moins souvent pour cette raison.
- En d'autres termes, les familles avec un statut socio-économique plus élevé semblent disposer de meilleures solutions de transport (véhicule personnel, abonnements aux transports publics, etc.), ce qui réduit la probabilité que leurs enfants s'absentent pour manque de moyen de transport.
- Conclusion : L'ESCS a un impact significatif sur l'absentéisme pour absence de moyen de transport. Les élèves de familles favorisées semblent moins affectés par ce problème logistique.

### 9) Régression linéaire - Fête religieuse

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.269	0.0722

Coefficients du modèle - Fête religieuse

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.00917	0.00625	1.47	0.144
ZESCS	-0.02567	0.00626	-4.10	< .001

#### Interprétation globale :

- Le modèle de régression explique 7,22 % de la variance de l'absentéisme pour fête religieuse, ce qui est une proportion faible à modérée, mais plus élevée que pour d'autres motifs d'absentéisme analysés.
- Le coefficient de l'ESCS est négatif et significatif ( $p < .001$ ), indiquant que les élèves issus de familles plus favorisées s'absentent moins souvent pour participer à des fêtes religieuses.
- En d'autres termes, les familles avec un statut socio-économique plus élevé semblent accorder une priorité plus élevée à l'assiduité scolaire, même lors des fêtes religieuses, ou suivent des pratiques religieuses qui ne perturbent pas la scolarité.
- Conclusion : L'ESCS a un impact significatif sur l'absentéisme pour fête religieuse. Les élèves de familles favorisées semblent moins concernés par cette forme d'absentéisme.



## 10) Régression linéaire - Pas.d.amis.à.l.école

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.131	0.0172

Coefficients du modèle - Pas.d.amis.à.l.école

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.00459	0.00456	1.01	0.315
ZESCS	-0.00888	0.00457	-1.94	0.053

### Interprétation globale :

- Le modèle de régression explique seulement 1,72 % de la variance de l'absentéisme pour cause de manque d'amis à l'école, ce qui est une proportion très faible.
- Le coefficient de l'ESCS est faible et marginalement significatif ( $p = 0,053$ ), ce qui signifie qu'il pourrait exister une très légère tendance pour les élèves issus de familles plus favorisées à s'absenter moins souvent pour cette raison, mais cette tendance n'est pas clairement démontrée.
- En d'autres termes, les élèves issus de familles avec un statut socio-économique plus élevé pourraient bénéficier de meilleurs réseaux sociaux ou d'un meilleur soutien social à l'école, mais cette hypothèse reste à confirmer.
- Conclusion : L'ESCS n'a qu'un impact très limité et marginalement significatif sur l'absentéisme pour manque d'amis à l'école. Ce modèle ne permet pas de conclure avec certitude sur cette relation.

### 11) Régression linéaire - Antipathie.pour.son.instituteur

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.0228	5.18e-4

Coefficients du modèle - Antipathie.pour.son.instituteur

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.00917	0.00649	1.415	0.159
ZESCS	-0.00217	0.00650	-0.335	0.738

#### Interprétation globale :

- Le modèle de régression n'explique qu'une proportion quasi nulle (0,0518 %) de la variance de l'absentéisme pour antipathie envers l'instituteur.
- Le coefficient de l'ESCS est très faible (-0,00217) et non significatif ( $p = 0,738$ ).
- En résumé, l'ESCS n'a aucun impact détectable sur l'absentéisme pour antipathie envers l'instituteur.
- Conclusion : Les résultats indiquent que l'absentéisme pour antipathie envers l'instituteur est influencé par d'autres facteurs qui ne sont pas capturés par l'ESCS. Ces facteurs pourraient être liés à la qualité de la relation élève-enseignant, au climat scolaire ou à des caractéristiques individuelles des élèves.

## 12) Régression linéaire - Départ.en.vacances

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.0937	0.00877

Coefficients du modèle - Départ.en.vacances

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.0917	0.0196	4.69	< .001
ZESCS	0.0271	0.0196	1.38	0.168

### Interprétation globale :

- Le modèle de régression n'explique qu'une proportion quasi nulle (0,877 %) de la variance de l'absentéisme pour départ en vacances.
- Le coefficient de l'ESCS est faible (+0,0271) et non significatif ( $p = 0,168$ ), ce qui signifie qu'il n'a aucun impact détectable sur cette forme d'absentéisme.
- En résumé, les élèves issus de familles plus favorisées ne semblent pas plus ou moins susceptibles de s'absenter pour cause de départ en vacances, selon ce modèle.
- Conclusion : L'ESCS n'a aucun effet significatif sur l'absentéisme pour départ en vacances. Cette forme d'absentéisme pourrait être davantage influencée par des choix personnels, des préférences familiales ou des circonstances exceptionnelles.

### 13) Régression linéaire - Moment.chez.un.ami.grands.parents

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.0471	0.00222

Coefficients du modèle - Moment.chez.un.ami.grands.parents

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.02752	0.0111	2.475	0.014
ZESCS	-0.00773	0.0111	-0.694	0.489

#### Interprétation globale :

- Le modèle de régression n'explique qu'une proportion quasi nulle (0,222 %) de la variance de l'absentéisme pour moment chez un ami ou grands-parents.
- Le coefficient de l'ESCS est très faible (-0,00773) et non significatif ( $p = 0,489$ ).
- En résumé, l'ESCS n'a aucun impact détectable sur l'absentéisme pour moment chez un ami ou grands-parents.
- Cette forme d'absentéisme pourrait être davantage influencée par des facteurs sociaux ou familiaux, tels que la disponibilité de proches, les habitudes familiales ou les préférences des parents.
- Conclusion : L'absentéisme pour moment chez un ami ou grands-parents n'est pas lié au statut socio-économique des familles (ESCS). Il pourrait s'agir d'une forme d'absentéisme davantage déterminée par des dynamiques familiales.

#### 14) Régression linéaire - Journée.enseignée

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.0870	0.00757

Coefficients du modèle - Journée.enseignée

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.00917	0.00646	1.42	0.157
ZESCS	-0.00831	0.00648	-1.28	0.201

#### Interprétation globale :

- Le modèle de régression n'explique qu'une proportion quasi nulle (0,757 %) de la variance de l'absentéisme pour cause de journée enseignée.
- Le coefficient de l'ESCS est très faible (-0,00831) et non significatif ( $p = 0,201$ ).
- En résumé, l'ESCS n'a aucun impact détectable sur l'absentéisme pour journée enseignée.
- Cette forme d'absentéisme semble être influencée par des facteurs contextuels ou familiaux, comme les préférences des parents, les habitudes familiales ou les valeurs éducatives.
- Conclusion : L'absentéisme pour journée enseignée n'est pas lié au statut socio-économique des familles (ESCS). Il pourrait s'agir d'une forme d'absentéisme davantage déterminée par des choix personnels.

### 15) Régression linéaire - Excursion.dans.un.parc.d.attraction

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.0278	7.70e-4

Coefficients du modèle - Excursion.dans.un.parc.d.attraction

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.01835	0.00913	2.010	0.046
ZESCS	0.00373	0.00915	0.408	0.684

#### Interprétation globale :

- Le modèle de régression n'explique qu'une proportion quasi nulle (0,077 %) de la variance de l'absentéisme pour excursion dans un parc d'attraction.
- Le coefficient de l'ESCS est très faible (+0,00373) et non significatif (p = 0,684).
- En résumé, l'ESCS n'a aucun impact détectable sur l'absentéisme pour excursion dans un parc d'attraction.
- Cette forme d'absentéisme semble davantage influencée par des choix familiaux ou des opportunités particulières plutôt que par le statut socio-économique.
- Conclusion : L'absentéisme pour excursion dans un parc d'attraction n'est pas lié au statut socio-économique des familles (ESCS). Il pourrait s'agir d'une forme d'absentéisme davantage déterminée par des préférences familiales ou des circonstances particulières.

## 16) Régression linéaire - Activité.culturelle

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.0474	0.00225

Coefficients du modèle - Activité.culturelle

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.01835	0.00912	2.012	0.046
ZESCS	0.00638	0.00914	0.698	0.486

### Interprétation globale :

- Le modèle de régression n'explique qu'une proportion quasi nulle (0,225 %) de la variance de l'absentéisme pour participation à une activité culturelle.
- Le coefficient de l'ESCS est très faible (+0,00638) et non significatif ( $p = 0,486$ ).
- En résumé, l'ESCS n'a aucun impact détectable sur l'absentéisme pour participation à une activité culturelle.
- Cette forme d'absentéisme semble davantage influencée par des choix familiaux, des opportunités ou des préférences individuelles plutôt que par le statut socio-économique.
- Conclusion : L'absentéisme pour participation à une activité culturelle n'est pas lié au statut socio-économique des familles (ESCS). Il pourrait s'agir d'une forme d'absentéisme davantage déterminée par les choix et les préférences familiales.

## 17) Régression linéaire - Autre

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.128	0.0163

Coefficients du modèle - Autre

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.0275	0.0110	2.49	0.013
ZESCS	-0.0209	0.0111	-1.89	0.060

### Interprétation globale :

- Le modèle de régression n'explique qu'une très faible proportion (1,63 %) de la variance de l'absentéisme pour la catégorie "Autre".
- Le coefficient de l'ESCS est faible (-0,0209) et marginalement significatif ( $p = 0,060$ ), ce qui signifie qu'il pourrait exister une légère tendance pour les élèves issus de familles plus favorisées à s'absenter moins souvent pour des motifs non spécifiés, mais cette tendance reste à confirmer.
- En résumé, l'ESCS a un impact très limité et incertain sur l'absentéisme pour des raisons "autres".
- Cette forme d'absentéisme pourrait regrouper des motifs très divers qui ne sont pas directement influencés par le statut socio-économique des familles.
- Conclusion : L'absentéisme pour "Autre" n'est que très faiblement et marginalement influencé par l'ESCS. Les facteurs spécifiques qui conduisent à ces absences restent inconnus et pourraient être liés à des situations particulières.



## Annexe 13 - Régressions linéaires ESCS + IMMIG

### 1) Régression linéaire - Levée.tardive

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.302	0.0915

Coefficients du modèle - Levée.tardive

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	-0.0434	0.0375	-1.16	0.248
ZESCS	-0.0432	0.0107	-4.04	< .001
IMMIG	0.0673	0.0341	1.97	0.050

Interprétation globale :

- Le modèle explique 9,15 % de la variance de l'absentéisme pour levée tardive.
- L'ESCS (-0,0432,  $p < .001$ ) a un effet négatif et très significatif :
  - Les élèves issus de familles favorisées s'absentent moins pour cause de levée tardive.
- La variable IMMIG (+0,0673,  $p = 0,050$ ) a un effet positif et significatif :
  - Les élèves de 2e génération (enfants nés en Belgique, parents nés ailleurs) s'absentent plus souvent que les natifs.
  - Les élèves de 1ère génération (enfants et parents nés ailleurs) s'absentent encore plus fréquemment pour cette raison.

Cette tendance peut s'expliquer par plusieurs facteurs :

- Barrières culturelles ou linguistiques qui compliquent l'organisation familiale.
- Pratiques familiales différentes concernant les heures de sommeil et les habitudes quotidiennes.
- Une possible surcharge familiale pour les familles de première génération (travail, gestion familiale).

## 2) Régression linéaire - Fête religieuse

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.381	0.145

Coefficients du modèle - Fête religieuse

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	-0.0779	0.02121	-3.67	< .001
ZESCS	-0.0236	0.00605	-3.90	< .001
IMMIG	0.0826	0.01928	4.28	< .001

Interprétation globale :

- Le modèle explique 14,5 % de la variance de l'absentéisme pour fête religieuse, ce qui est une proportion modérément élevée.
- L'ESCS (-0,0236,  $p < .001$ ) a un effet négatif et très significatif :
  - Les élèves issus de familles favorisées s'absentent moins pour les fêtes religieuses.
- La variable IMMIG (+0,0826,  $p < .001$ ) a un effet positif et très significatif :
  - Plus la valeur de IMMIG est élevée, plus les élèves s'absentent pour fête religieuse.
  - Concrètement :
    - Les élèves de 2e génération (enfants nés en Belgique, parents nés ailleurs) s'absentent plus souvent que les natifs.
    - Les élèves de 1ère génération (enfants et parents nés ailleurs) s'absentent encore plus fréquemment pour cette raison.
  - Ce résultat s'explique par une importance culturelle et familiale accordée aux célébrations religieuses, qui peuvent être prioritaires pour les familles immigrées.
  - Les pratiques religieuses peuvent également être plus visibles ou respectées dans ces familles, ce qui explique un absentéisme plus marqué pour les fêtes religieuses.

### 3) Régression linéaire - Absence.de.moyen.de.transport

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.337	0.114

Coefficients du modèle - Absence.de.moyen.de.transport

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	-0.0693	0.02639	-2.62	0.009
ZESCS	-0.0287	0.00752	-3.82	< .001
IMMIG	0.0787	0.02399	3.28	0.001

Interprétation globale :

- Le modèle explique 11,4 % de la variance de l'absentéisme pour absence de moyen de transport, ce qui est une proportion modérément élevée.
- L'ESCS (-0,0287,  $p < .001$ ) a un effet négatif et très significatif :
  - Les élèves issus de familles favorisées s'absentent moins pour absence de moyen de transport.
- La variable IMMIG (+0,0787,  $p = 0,001$ ) a un effet positif et très significatif :
  - Plus la valeur de IMMIG est élevée, plus les élèves s'absentent pour absence de moyen de transport.
  - Concrètement :
    - Les élèves de 2e génération (enfants nés en Belgique, parents nés ailleurs) s'absentent plus souvent que les natifs.
    - Les élèves de 1ère génération (enfants et parents nés ailleurs) s'absentent encore plus fréquemment pour cette raison.
  - Ce résultat peut s'expliquer par plusieurs facteurs :
    - Moins d'accès aux ressources matérielles (voiture, abonnements de transport).
    - Des familles qui peuvent avoir des emplois précaires avec des horaires incompatibles pour accompagner les enfants.
    - Une connaissance limitée des solutions de transport scolaire disponibles pour les nouvelles familles immigrées.

#### 4) Régression linéaire - Maladie.d.un.membre.de.la.famille

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.281	0.0788

Coefficients du modèle - Maladie.d.un.membre.de.la.famille

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	-0.0533	0.03457	-1.54	0.125
ZESCS	-0.0338	0.00985	-3.43	< .001
IMMIG	0.0723	0.03142	2.30	0.022

#### Interprétation globale :

- Le modèle explique 7,88 % de la variance de l'absentéisme pour maladie d'un membre de la famille, ce qui est une proportion modeste mais notable.
- L'ESCS (-0,0338,  $p < .001$ ) a un effet négatif et très significatif :
  - Les élèves issus de familles favorisées s'absentent moins pour maladie d'un membre de la famille.
- La variable IMMIG (+0,0723,  $p = 0,022$ ) a un effet positif et significatif :
  - Plus la valeur de IMMIG est élevée, plus les élèves s'absentent pour maladie d'un membre de la famille.
  - Concrètement :
    - Les élèves de 2e génération (enfants nés en Belgique, parents nés ailleurs) s'absentent plus souvent que les natifs.
    - Les élèves de 1ère génération (enfants et parents nés ailleurs) s'absentent encore plus fréquemment pour cette raison.
  - Ce résultat peut s'expliquer par plusieurs facteurs :
    - Un réseau de soutien limité (famille élargie à l'étranger).
    - Des situations de précarité ou des emplois précaires, rendant difficile la gestion des situations de maladie.
    - Une culture où les soins et l'accompagnement des proches malades sont priorités par rapport à l'école.

## 5) Régression linéaire - Pas.envie.d.aller.à.l.école

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.343	0.117

Coefficients du modèle - Pas.envie.d.aller.à.l.école

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	-0.1388	0.0398	-3.48	< .001
ZESCS	-0.0291	0.0114	-2.56	0.011
IMMIG	0.1620	0.0362	4.47	< .001

Interprétation globale :

- Le modèle explique 11,7 % de la variance de l'absentéisme pour "Pas Envie d'aller à l'école".
- L'ESCS (-0,0291, p = 0,011) a un effet négatif et significatif :
  - Les élèves issus de familles favorisées s'absentent moins souvent par manque de motivation.
- La variable IMMIG (+0,1620, p < .001) a un effet positif et très significatif :
  - Plus la valeur de IMMIG est élevée, plus les élèves s'absentent par manque de motivation.
  - Concrètement :
    - Les élèves de 2e génération (enfants nés en Belgique, parents nés ailleurs) s'absentent plus souvent que les natifs.
    - Les élèves de 1ère génération (enfants et parents nés ailleurs) s'absentent encore plus fréquemment pour cette raison.
  - Ce résultat peut s'expliquer par plusieurs facteurs :
    - Un décalage culturel entre les attentes éducatives de l'école et les valeurs familiales.
    - Une possible démotivation liée à des difficultés scolaires (langue, méthodes d'apprentissage).
    - Une intégration sociale parfois limitée, qui peut se traduire par une perte d'intérêt pour l'école.
    - Un manque de soutien scolaire ou d'encadrement dans certaines familles immigrées.

## Annexe 14 - Régressions linéaires relation avec l'école

### 1) Régression linéaire - Abs.Maladie

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.127	0.0160

Coefficients du modèle - Abs.Maladie

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.8161	0.0295	27.704	< .001
ZENGAGEMENT	0.1490	0.0860	1.733	0.085
ZENCADREMENT	-0.0980	0.0615	-1.594	0.113
ZSATISFACTION	-0.0110	0.0324	-0.339	0.735

#### Interprétation globale :

- Le modèle de régression intégrant les variables relationnelles (engagement parental, encadrement parental, satisfaction scolaire) n'explique qu'une part très faible de la variance de l'absentéisme pour maladie ( $R^2 = 1,6 \%$ ). Cela suggère que ce type d'absence est peu influencé par les dynamiques familiales ou scolaires mesurées ici.
- Parmi les prédicteurs testés, seul l'engagement parental présente une tendance marginalement significative ( $p = 0,085$ ), avec un effet positif. Ce résultat, bien que non significatif, pourrait refléter un comportement de parents très investis qui, par prudence, préfèrent garder leur enfant à la maison dès l'apparition de symptômes, même bénins. En revanche, l'encadrement parental et la satisfaction scolaire ne montrent aucune influence significative sur ce type d'absentéisme.
- En somme, les absences pour maladie semblent davantage relever de considérations médicales ou contextuelles, échappant aux facteurs relationnels mesurés ici

## 2) Régression linéaire – rendez-vous médical

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.121	0.0145

Coefficients du modèle - Rendez-vous.médical

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.4758	0.0367	12.952	< .001
ZENGAGEMENT	0.0184	0.1073	0.172	0.864
ZENCADREMENT	0.0245	0.0767	0.320	0.749
ZSATISFACTION	-0.0699	0.0404	-1.730	0.085

### Interprétation globale :

- Le modèle de régression incluant l'engagement parental, l'encadrement parental et la satisfaction scolaire explique seulement 1,45 % de la variance de l'absentéisme pour rendez-vous médical. Il s'agit d'un niveau d'explication très faible, ce qui suggère que ce type d'absence est quasiment indépendant des facteurs relationnels familiaux et scolaires analysés ici.
- Aucun des prédicteurs n'est significatif :
  - Engagement parental ( $\beta = 0,0184$  ;  $p = 0,864$ ) et encadrement parental ( $\beta = 0,0245$  ;  $p = 0,749$ ) n'ont aucun effet détectable.
  - Satisfaction scolaire montre une tendance marginale ( $p = 0,085$ ) avec un effet négatif ( $\beta = -0,0699$ ), ce qui pourrait suggérer que les élèves moins satisfaits de leur scolarité sont légèrement plus enclins à s'absenter pour des rendez-vous médicaux, mais cette relation reste à confirmer.
- L'absentéisme pour rendez-vous médical semble faiblement influencé par les variables relationnelles, et probablement davantage déterminé par des contraintes logistiques ou médicales indépendantes du vécu scolaire.

### 3) Régression linéaire – aide à la maison

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.179	0.0319

Coefficients du modèle - Aide.à.la.maison

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.00388	0.00503	0.771	0.441
ZENGAGEMENT	-0.00789	0.01469	-0.537	0.592
ZENCADREMENT	-0.00798	0.01050	-0.760	0.448
ZSATISFACTION	0.00148	0.00553	0.267	0.790

#### Interprétation globale :

- Le modèle de régression explique 3,19 % de la variance de l'absentéisme pour aide à la maison, soit un niveau d'explication faible mais un peu supérieur aux modèles précédents. Cela suggère que cette forme d'absence pourrait être légèrement plus sensible au contexte familial, mais que les prédicteurs mesurés ici ne suffisent pas à l'expliquer.
- Aucun des prédicteurs n'est significatif :
  - Engagement parental ( $\beta = -0,00789$  ;  $p = 0,592$ ),
  - Encadrement parental ( $\beta = -0,00798$  ;  $p = 0,448$ ),
  - Satisfaction scolaire ( $\beta = 0,00148$  ;  $p = 0,790$ )
- Tous les effets sont très faibles et non significatifs. Cela indique qu'aucune de ces variables relationnelles n'est statistiquement liée à l'absentéisme pour aide à la maison dans ce modèle.
- Les absences pour aide domestique ne semblent pas influencées par la relation à l'école ou par l'attitude parentale, du moins pas dans les dimensions mesurées ici. Ce type d'absentéisme pourrait être davantage associé à des contraintes structurelles spécifiques (fratrie nombreuse, précarité, absence de garde...) non prises en compte dans ce modèle.



#### 4) Régression linéaire – maladie d'un membre de la famille

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.148	0.0220

Coefficients du modèle - Maladie.d.un.membre.de.la.famille

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.01852	0.0112	1.653	0.100
ZENGAGEMENT	-0.04719	0.0327	-1.443	0.151
ZENCADREMENT	0.01795	0.0234	0.768	0.444
ZSATISFACTION	-0.00856	0.0123	-0.695	0.488

#### Interprétation globale :

- Ce modèle de régression explique 2,2 % de la variance de l'absentéisme lié à la maladie d'un proche, un niveau faible mais non négligeable. Cela suggère qu'il pourrait exister des liens partiels entre ce type d'absence et les variables relationnelles analysées, mais sans preuve statistique solide dans ce cas.
- Aucun prédicteur n'est significatif :
  - Engagement parental ( $\beta = -0,047$  ;  $p = 0,151$ ) montre une légère tendance négative, sans atteindre le seuil de signification.
  - Encadrement parental ( $\beta = +0,018$  ;  $p = 0,444$ ) et satisfaction scolaire ( $\beta = -0,009$  ;  $p = 0,488$ ) n'ont aucun effet détectable.
- La direction négative du coefficient d'engagement pourrait suggérer qu'un plus grand investissement parental réduit (légèrement) les absences dues à des raisons familiales, mais cette hypothèse reste spéculative sans validation statistique.
- L'absentéisme pour maladie d'un proche ne semble pas significativement lié aux indicateurs d'engagement, d'encadrement ou de satisfaction mesurés ici. Ce type d'absence semble plutôt relever de circonstances exceptionnelles ou imprévues, peu influencées par la relation à l'école ou par le climat familial.

## 5) Régression linéaire - Décès.d.un.proche

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.0910	0.00828

Coefficients du modèle - Décès.d.un.proche

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.02359	0.0123	1.914	0.057
ZENGAGEMENT	-0.04465	0.0360	-1.241	0.216
ZENCADREMENT	0.02817	0.0257	1.095	0.275
ZSATISFACTION	0.00421	0.0135	0.310	0.757

### Interprétation globale :

- Le modèle explique seulement 0,83 % de la variance de cette forme d'absentéisme, ce qui est extrêmement faible. Cela reflète le caractère aléatoire et imprévisible de ce type d'événement, peu sensible à des facteurs relationnels ou scolaires.
- Aucun prédicteur n'est significatif :
  - Engagement parental ( $\beta = -0,045$  ;  $p = 0,216$ ) et encadrement parental ( $\beta = +0,028$  ;  $p = 0,275$ ) présentent des effets faibles et non significatifs.
  - Satisfaction scolaire ( $\beta = +0,004$  ;  $p = 0,757$ ) est également sans effet.
- Même l'ordonnée à l'origine n'est que marginalement significative ( $p = 0,057$ ), ce qui souligne l'absence d'un schéma explicatif clair dans ce modèle.
- Les absences liées au décès d'un proche apparaissent totalement indépendantes des variables relationnelles analysées. Cela confirme qu'il s'agit d'un motif d'absence exceptionnel, distribué de manière aléatoire dans l'échantillon, et non influencé par le contexte socio-familial ou scolaire.

## 6) Régression linéaire - Levée.tardive

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.309	0.0953

Coefficients du modèle - Levée.tardive

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.01649	0.0118	1.401	0.163
ZENGAGEMENT	-0.10666	0.0344	-3.103	0.002
ZENCADREMENT	0.02887	0.0246	1.175	0.241
ZSATISFACTION	-0.00456	0.0129	-0.352	0.725

### Interprétation globale :

- Le modèle de régression explique 9,53 % de la variance des absences pour levée tardive, ce qui constitue une proportion notablement plus élevée que pour les autres motifs d'absences analysés jusqu'ici. Cela suggère que ce type d'absentéisme est plus sensible aux dynamiques familiales, en particulier à l'engagement des parents.
- Parmi les prédicteurs :
  - L'engagement parental a un effet significatif et négatif ( $\beta = -0,107$  ;  $p = 0,002$ ), ce qui signifie que plus les parents sont engagés dans la scolarité de leur enfant, moins celui-ci risque de s'absenter pour cause de levée tardive. Cela peut s'expliquer par un meilleur encadrement des routines du matin, une vigilance accrue, ou une plus grande valorisation des horaires scolaires.
  - Encadrement parental ( $\beta = +0,029$  ;  $p = 0,241$ ) et satisfaction scolaire ( $\beta = -0,005$  ;  $p = 0,725$ ) ne sont pas significativement associés à ce motif d'absence.
- L'absentéisme pour levée tardive est significativement influencé par l'engagement parental, qui joue un rôle protecteur. Ce résultat renforce l'idée qu'une implication active des parents dans le suivi quotidien de l'enfant contribue à limiter certaines absences dites « organisationnelles ».

## 7) Régression linéaire - Pas.envie.d.aller.à.l.école

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.346	0.120

Coefficients du modèle - Pas.envie.d.aller.à.l.école

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.01760	0.0116	1.515	0.131
ZENGAGEMENT	-0.09703	0.0339	-2.862	0.005
ZENCADREMENT	0.01200	0.0242	0.495	0.621
ZSATISFACTION	-0.00322	0.0128	-0.252	0.801

Interprétation globale :

- Ce modèle de régression explique 12 % de la variance des absences pour manque de motivation, soit la plus forte proportion observée jusqu'ici. Cela indique que cette forme d'absentéisme est sensiblement liée à la dynamique familiale et au rapport à l'école, en particulier à l'engagement parental.
- Parmi les prédicteurs :
  - L'engagement parental a un effet significatif et négatif ( $\beta = -0,097$  ;  $p = 0,005$ ), ce qui suggère qu'un plus grand investissement des parents est associé à une moindre fréquence d'absences liées à un désengagement scolaire subjectif (manque de motivation, rejet temporaire de l'école).
  - Encadrement parental ( $\beta = 0,012$  ;  $p = 0,621$ ) et satisfaction scolaire ( $\beta = -0,003$  ;  $p = 0,801$ ) n'ont aucun effet significatif.
- L'engagement parental semble jouer un rôle protecteur clair contre l'absentéisme lié à une démotivation scolaire. Ce résultat suggère que les absences de type "je n'ai pas envie d'y aller" ne relèvent pas simplement de l'attitude de l'enfant, mais bien de l'accompagnement parental au quotidien. À l'inverse, l'encadrement et la satisfaction scolaire ne semblent pas peser ici.

## 8) Régression linéaire - Absence.de.moyen.de.transport

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.159	0.0254

Coefficients du modèle - Absence.de.moyen.de.transport

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.01132	0.00870	1.3011	0.195
ZENGAGEMENT	-0.02647	0.02541	-1.0416	0.299
ZENCADREMENT	-0.00136	0.01817	-0.0748	0.940
ZSATISFACTION	9.59e-4	0.00957	0.1002	0.920

### Interprétation globale :

- Le modèle de régression explique 2,54 % de la variance des absences liées à un manque de moyen de transport, soit une proportion faible, mais qui indique tout de même une certaine sensibilité à des facteurs sociaux ou familiaux.
- Aucun des prédicteurs relationnels n'est significatif :
  - Engagement parental :  $\beta = -0,0265$  ( $p = 0,299$ )
  - Encadrement parental :  $\beta = -0,0014$  ( $p = 0,940$ )
  - Satisfaction scolaire :  $\beta \approx 0$  ( $p = 0,920$ )
- Les effets sont très faibles, et aucun ne se distingue du bruit statistique. Cela suggère que les variables relationnelles mesurées ici n'ont pas d'influence directe détectable sur cette forme d'absentéisme.
- L'absentéisme pour cause de transport semble davantage lié à des contraintes logistiques ou matérielles qu'à des facteurs psychologiques ou relationnels. L'engagement ou l'encadrement parental n'ont pas ici d'effet protecteur mesurable. D'autres variables structurelles, comme la disponibilité d'un véhicule, la localisation géographique ou les ressources familiales réelles, seraient probablement plus explicatives.

## 9) Régression linéaire - Fête.religieuse

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.261	0.0681

Coefficients du modèle - Fête.religieuse

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.00236	0.00696	0.3395	0.735
ZENGAGEMENT	-0.06291	0.02034	-3.0930	0.002
ZENCADREMENT	0.02307	0.01454	1.5869	0.114
ZSATISFACTION	-2.98e-4	0.00766	-0.0389	0.969

### Interprétation globale :

- Le modèle explique 6,81 % de la variance des absences pour cause de fête religieuse, ce qui correspond à une proportion modérée et supérieure à celle observée dans de nombreux autres modèles. Cela indique que cette forme d'absentéisme est partiellement influencée par des facteurs relationnels, notamment l'engagement parental.
- Parmi les prédicteurs :
  - Engagement parental a un effet significatif et négatif ( $\beta = -0,063$  ;  $p = 0,002$ ), ce qui suggère que les élèves dont les parents sont plus engagés dans la scolarité s'absentent moins fréquemment pour participer à des fêtes religieuses. Ce résultat peut s'interpréter comme un arbitrage parental en faveur de l'assiduité scolaire, même lors d'événements culturels ou religieux importants.
  - Encadrement parental ( $\beta = +0,023$  ;  $p = 0,114$ ) montre une tendance non significative, mais pourrait refléter une certaine permissivité organisationnelle.
  - Satisfaction scolaire ( $\beta \approx 0$  ;  $p = 0,969$ ) n'a aucun effet.
- L'engagement parental exerce ici un rôle protecteur clair vis-à-vis d'un absentéisme culturellement motivé. Ce résultat souligne que les décisions d'absence en lien avec la culture ou la religion peuvent être modulées par les normes éducatives et la priorité accordée à l'école au sein du foyer.

## 10) Régression linéaire - Pas.d.amis.à.l.école

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.179	0.0319

Coefficients du modèle - Pas.d.amis.à.l.école

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.00388	0.00503	0.771	0.441
ZENGAGEMENT	-0.00789	0.01469	-0.537	0.592
ZENCADREMENT	-0.00798	0.01050	-0.760	0.448
ZSATISFACTION	0.00148	0.00553	0.267	0.790

Interprétation globale :

- Le modèle de régression explique 3,19 % de la variance de cette forme d'absentéisme, ce qui reste un niveau faible, mais légèrement supérieur à celui observé pour les absences aléatoires ou contextuelles. Cela suggère une sensibilité modérée de cette variable aux dynamiques relationnelles.
- Cependant, aucun des prédicteurs n'est significatif :
  - Engagement parental :  $\beta = -0,0079$  ;  $p = 0,592$
  - Encadrement parental :  $\beta = -0,0080$  ;  $p = 0,448$
  - Satisfaction scolaire :  $\beta = +0,0015$  ;  $p = 0,790$
- Les effets sont très faibles et non significatifs. Cela indique qu'aucune des dimensions mesurées ici n'a d'effet direct ou détectable sur les absences motivées par un isolement social à l'école.
- Les absences pour cause de manque d'amis semblent peu corrélées au climat familial ou au vécu scolaire global, et pourraient plutôt relever de facteurs socio-affectifs individuels, comme l'anxiété sociale, les conflits interpersonnels ou l'intégration dans le groupe classe. Ces éléments ne sont pas capturés par les variables utilisées ici, mais pourraient faire l'objet d'analyses plus qualitatives.

## 11) Régression linéaire - Antipathie.pour.son.instituteur

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.243	0.0591

Coefficients du modèle - Antipathie.pour.son.instituteur

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.00782	0.00700	1.117	0.265
ZENGAGEMENT	-0.01528	0.02044	-0.748	0.456
ZENCADREMENT	-0.00844	0.01461	-0.578	0.564
ZSATISFACTION	-0.00842	0.00769	-1.095	0.275

### Interprétation globale

- Le modèle explique 5,91 % de la variance de cette forme d'absentéisme. Ce niveau est faible à modéré, ce qui suggère qu'il existe des facteurs influençant ce type d'absence, mais que les variables relationnelles mobilisées ici ne sont pas les plus pertinentes pour les capturer.
- Aucun des prédicteurs n'est significatif :
  - Engagement parental :  $\beta = -0,0153$  ;  $p = 0,456$
  - Encadrement parental :  $\beta = -0,0084$  ;  $p = 0,564$
  - Satisfaction scolaire :  $\beta = -0,0084$  ;  $p = 0,275$
- Tous les coefficients sont faibles, négatifs et non significatifs, ce qui montre qu'il n'existe pas de lien détectable entre ces variables et l'absentéisme motivé par un rejet de l'enseignant.
- Les absences pour antipathie envers l'instituteur semblent plutôt liées à des dynamiques interpersonnelles spécifiques, comme la relation élève-enseignant, le climat de classe ou des expériences de conflit ou de rejet non prises en compte dans ce modèle. Les variables familiales et scolaires générales ne permettent pas ici de prédire ces absences, soulignant la nécessité de compléter l'approche quantitative par des données plus qualitatives ou contextuelles.



## 12) Régression linéaire - Départ.en.vacances

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.0917	0.00841

Coefficients du modèle - Départ.en.vacances

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.10989	0.0222	4.953	< .001
ZENGAGEMENT	0.08220	0.0648	1.269	0.206
ZENCADREMENT	-0.05554	0.0463	-1.199	0.232
ZSATISFACTION	-0.00294	0.0244	-0.121	0.904

### Interprétation globale :

- Le modèle de régression explique 0,84 % de la variance de cette forme d'absentéisme, soit un niveau extrêmement faible. Cela indique que les variables relationnelles testées n'apportent quasiment aucune explication aux absences liées aux départs en vacances.
- Aucun des prédicteurs n'est significatif :
  - Engagement parental :  $\beta = +0,0822$  ;  $p = 0,206$
  - Encadrement parental :  $\beta = -0,0555$  ;  $p = 0,232$
  - Satisfaction scolaire :  $\beta = -0,0029$  ;  $p = 0,904$
- Les coefficients sont faibles, sans direction claire, et tous non significatifs.
- Les absences pour départ en vacances semblent totalement indépendantes de l'engagement des parents, de leur encadrement ou du vécu scolaire de l'enfant. Ce type d'absentéisme dépend probablement de choix familiaux personnels, liés à des logiques culturelles, économiques ou pratiques (prix hors congés scolaires, obligations familiales à l'étranger...), échappant aux dimensions relationnelles classiques mesurées ici.

### 13) Régression linéaire - Moment.chez.un.ami.grands.parents

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.299	0.0892

Coefficients du modèle - Moment.chez.un.ami.grands.parents

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.0204	0.0118	1.726	0.086
ZENGAGEMENT	-0.0726	0.0345	-2.106	0.036
ZENCADREMENT	0.0102	0.0247	0.413	0.680
ZSATISFACTION	-0.0157	0.0130	-1.210	0.228

#### Interprétation globale :

- Ce modèle de régression explique 8,92 % de la variance de cette forme d'absentéisme, un niveau modéré, ce qui montre une certaine sensibilité aux dynamiques familiales, notamment à l'engagement parental.
- Parmi les prédicteurs :
  - Engagement parental a un effet significatif et négatif ( $\beta = -0,0726$  ;  $p = 0,036$ ), indiquant que plus les parents sont investis dans le suivi scolaire, moins l'enfant s'absente pour passer du temps chez un proche. Cela peut refléter une plus grande vigilance des parents ou une plus forte priorité accordée à l'assiduité scolaire.
  - Encadrement parental ( $\beta = +0,0102$  ;  $p = 0,680$ ) et satisfaction scolaire ( $\beta = -0,0157$  ;  $p = 0,228$ ) ne sont pas significatifs.
- L'engagement parental ressort ici comme un facteur protecteur contre une forme d'absentéisme souvent perçue comme anodine ou informelle. Les autres variables relationnelles n'ont pas d'effet. Ce résultat souligne que le rapport des parents à la scolarité influence même les décisions d'absence perçues comme "familiales" ou "sociales".

#### 14) Régression linéaire - Journée.enseignée

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.168	0.0283

Coefficients du modèle - Journée.enseignée

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.01153	0.00869	1.327	0.186
ZENGAGEMENT	-0.02462	0.02537	-0.970	0.333
ZENCADREMENT	-0.00443	0.01814	-0.244	0.807
ZSATISFACTION	0.00211	0.00955	0.221	0.825

#### Interprétation globale :

- Ce modèle explique 2,83 % de la variance de cette forme d'absentéisme. Cela reste une proportion faible, ce qui suggère que les absences liées au beau temps ne sont pas fortement influencées par les facteurs relationnels familiaux ou scolaires.
- Aucun prédicteur n'est significatif :
  - Engagement parental :  $\beta = -0,0246$  ;  $p = 0,333$
  - Encadrement parental :  $\beta = -0,0044$  ;  $p = 0,807$
  - Satisfaction scolaire :  $\beta = +0,0021$  ;  $p = 0,825$
- Les effets sont faibles et statistiquement non significatifs, avec des directions opposées ou neutres.
- L'absentéisme lors de journées enseignées ne semble pas lié aux variables relationnelles testées dans ce modèle. Cette forme d'absence pourrait refléter des choix familiaux opportunistes, des pratiques informelles ou des tolérances sociales, qui échappent aux logiques d'engagement ou de satisfaction scolaire. Elle illustre un absentéisme plutôt contextuel ou culturel, difficile à saisir par des indicateurs classiques.

### 15) Régression linéaire - Excursion.dans.un.parc.d.attraction

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.183	0.0334

Coefficients du modèle - Excursion.dans.un.parc.d.attraction

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.02184	0.00998	2.188	0.030
ZENGAGEMENT	0.02363	0.02915	0.810	0.419
ZENCADREMENT	-0.00564	0.02084	-0.271	0.787
ZSATISFACTION	-0.02717	0.01097	-2.476	0.014

#### Interprétation globale :

- Le modèle explique 3,34 % de la variance de cette forme d'absentéisme. Bien que cette proportion reste faible, elle est suffisante pour mettre en évidence un lien significatif avec l'une des variables relationnelles, en l'occurrence la satisfaction scolaire.
- Parmi les prédicteurs :
  - Satisfaction scolaire présente un effet significatif et négatif ( $\beta = -0,027$  ;  $p = 0,014$ ), indiquant que les élèves moins satisfaits de leur expérience scolaire sont plus susceptibles de s'absenter pour des loisirs comme une excursion dans un parc d'attraction.
  - Engagement parental ( $\beta = +0,024$  ;  $p = 0,419$ ) et encadrement parental ( $\beta = -0,006$  ;  $p = 0,787$ ) n'ont pas d'effet significatif.
- Contrairement à d'autres formes d'absentéisme, celle liée aux activités de loisir comme les parcs d'attractions semble liée au rapport subjectif de l'élève à l'école : plus ce rapport est négatif, plus la tentation d'un "jour off" pour activité personnelle semble forte. Cela met en lumière le rôle potentiel de la satisfaction scolaire dans certaines formes d'absentéisme volontaire, même si les autres variables familiales ne jouent ici aucun rôle.

## 16) Régression linéaire - Activité.culturelle

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.162	0.0264

Coefficients du modèle - Activité.culturelle

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.0279	0.0112	2.498	0.013
ZENGAGEMENT	0.0349	0.0326	1.068	0.287
ZENCADREMENT	-0.0345	0.0233	-1.478	0.141
ZSATISFACTION	-0.0122	0.0123	-0.993	0.322

### Interprétation globale :

- Le modèle explique 2,64 % de la variance des absences liées à la participation à des activités culturelles, ce qui représente un niveau faible, mais dans la moyenne des autres motifs d'absences analysés.
- Aucun des prédicteurs relationnels n'est significatif :
  - Engagement parental :  $\beta = +0,0349$  ;  $p = 0,287$
  - Encadrement parental :  $\beta = -0,0345$  ;  $p = 0,141$
  - Satisfaction scolaire :  $\beta = -0,0122$  ;  $p = 0,322$
- Bien que l'encadrement parental montre une tendance négative modérée, aucun effet n'est statistiquement significatif.
- Les absences motivées par la participation à des activités culturelles ne sont pas liées aux dimensions relationnelles ou scolaires évaluées ici. Elles semblent davantage conditionnées par des opportunités extérieures, des choix familiaux ou des projets spécifiques, et ne relèvent ni d'un rejet scolaire, ni d'un manque d'encadrement ou d'engagement manifeste.

## 17) Régression linéaire – Autre

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.139	0.0194

Coefficients du modèle - Autre

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.0317	0.0132	2.397	0.017
ZENGAGEMENT	-0.0161	0.0386	-0.416	0.678
ZENCADREMENT	0.0383	0.0276	1.390	0.166
ZSATISFACTION	-0.0137	0.0145	-0.941	0.348

### Interprétation globale :

- Le modèle explique 1,94 % de la variance des absences pour motifs non spécifiés, ce qui est un niveau faible.
- Aucun des prédicteurs relationnels n'est significatif :
  - Engagement parental :  $\beta = -0,0161$  ;  $p = 0,678$
  - Encadrement parental :  $\beta = +0,0383$  ;  $p = 0,166$
  - Satisfaction scolaire :  $\beta = -0,0137$  ;  $p = 0,348$
- Tous les coefficients sont faibles et non significatifs.

## Annexe 15 - Régressions linéaires ESCS - relation avec l'école

### Avec variable implication

#### 1) Régression linéaire - Abs.Maladie

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.141	0.0198

Coefficients du modèle - Abs.Maladie

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.80799	0.0305	26.490	< .001
ZESCS	-0.00738	0.0294	-0.251	0.802
ZENGAGEMENT	0.14727	0.0888	1.659	0.099
ZENCADREMENT	-0.09789	0.0640	-1.530	0.128
ZSATISFACTION	-0.01386	0.0333	-0.416	0.678
ZIMPLICATION	-0.02771	0.0303	-0.914	0.362

#### Interprétation globale :

- Le modèle n'explique que 1,98 % de la variance de l'absentéisme pour maladie.
- Aucun des prédicteurs (ESCS, Engagement, Encadrement, Satisfaction, Implication) n'a de relation significative ( $p > 0,05$ ) avec l'absentéisme pour maladie.
- En d'autres termes, ni le statut socio-économique des familles, ni les dimensions de la relation avec l'école ne semblent expliquer pourquoi les élèves s'absentent pour cause de maladie.
- Le coefficient de l'ESCS (-0,00738) est proche de zéro et non significatif ( $p = 0,802$ ), indiquant qu'il n'y a aucun impact détectable de l'ESCS sur cette forme d'absentéisme.
- Les autres dimensions de la relation avec l'école (Engagement, Encadrement, Satisfaction, Implication) montrent également des relations faibles et non significatives.

## 2) Régression linéaire - Rendez-vous.médical

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.181	0.0328

Coefficients du modèle - Rendez-vous.médical

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.47346	0.0373	12.6983	<.001
ZESCS	0.01889	0.0359	0.5259	0.600
ZENGAGEMENT	0.00422	0.1085	0.0389	0.969
ZENCADREMENT	0.03791	0.0782	0.4848	0.628
ZSATISFACTION	-0.08040	0.0407	-1.9737	0.050
ZIMPLICATION	-0.05933	0.0370	-1.6014	0.111

### Interprétation globale :

- Le modèle n'explique que 3,28 % de la variance de l'absentéisme pour rendez-vous médical, ce qui est une proportion très faible.
- Aucun des prédicteurs (ESCS, Engagement, Encadrement, Satisfaction, Implication) n'a de relation clairement significative ( $p < 0,05$ ) avec l'absentéisme pour rendez-vous médical.
- Le coefficient de l'ESCS (+0,01889) est positif mais non significatif ( $p = 0,600$ ), ce qui signifie que le statut socio-économique des familles n'a aucun impact détectable sur cette forme d'absentéisme.
- Satisfaction (-0,08040) est marginalement significative ( $p = 0,050$ ), indiquant une légère tendance à ce que les élèves dont les parents sont moins satisfaits de leur relation avec l'école s'absentent plus souvent pour des rendez-vous médicaux.
- Les autres dimensions de la relation avec l'école (Engagement, Encadrement, Implication) n'ont aucun impact significatif sur cette forme d'absentéisme.



### 3) Régression linéaire - Aide.à.la.maison

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.304	0.0925

Coefficients du modèle - Aide.à.la.maison

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.00522	0.00508	1.028	0.305
ZESCS	-0.00767	0.00489	-1.569	0.118
ZENGAGEMENT	-0.00228	0.01477	-0.154	0.878
ZENCADREMENT	-0.01093	0.01065	-1.027	0.306
ZSATISFACTION	0.00276	0.00555	0.499	0.619
ZIMPLICATION	0.01502	0.00504	2.977	0.003

#### Interprétation globale :

- Le modèle explique 9,25 % de la variance de l'absentéisme pour aide à la maison, ce qui est une proportion faible à modérée, mais supérieure aux modèles précédents.
- Seule la dimension "Implication" (ZIMPLICATION) a une relation significative ( $p = 0,003$ ) avec les absences pour aide à la maison.
  - Coefficient positif (+0,01502) : Plus les parents s'impliquent dans la vie scolaire de leur enfant, plus les élèves s'absentent pour aider à la maison.
  - Ce résultat peut s'expliquer par une forte présence parentale à la maison, qui peut conduire les élèves à être sollicités pour aider à la maison.
- Les autres prédicteurs (ESCS, Engagement, Encadrement, Satisfaction) n'ont aucun effet significatif sur cette forme d'absentéisme.
- Le coefficient de l'ESCS (-0,00767) est non significatif ( $p = 0,118$ ), ce qui signifie que le statut socio-économique des familles n'a aucun impact détectable sur cette forme d'absentéisme.
- Cette analyse montre que l'implication des parents est le facteur clé dans ce modèle, contrairement à l'ESCS ou aux autres dimensions de la relation avec l'école.

#### 4) Régression linéaire - Maladie.d.un.membre.de.la.famille

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.337	0.113

Coefficients du modèle - Maladie.d.un.membre.de.la.famille

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.02204	0.0111	1.985	0.049
ZESCS	-0.03223	0.0107	-3.011	0.003
ZENGAGEMENT	-0.02790	0.0323	-0.863	0.389
ZENCADREMENT	0.00723	0.0233	0.310	0.757
ZSATISFACTION	-0.00496	0.0121	-0.409	0.683
ZIMPLICATION	0.03226	0.0110	2.923	0.004

#### Interprétation globale :

- Le modèle explique 11,3 % de la variance de l'absentéisme pour maladie d'un membre de la famille, ce qui est une proportion faible à modérée, mais plus élevée que dans les modèles précédents.
- L'ESCS a un impact négatif et significatif (-0,03223,  $p = 0,003$ ) : Les élèves issus de familles plus favorisées s'absentent moins pour cause de maladie d'un membre de la famille.
  - Ce résultat peut s'expliquer par une meilleure organisation familiale, un meilleur accès aux soins ou une plus grande stabilité familiale.
- L'Implication des parents (ZIMPLICATION) est également significative (+0,03226,  $p = 0,004$ ) : Plus les parents sont impliqués dans la vie scolaire de leur enfant, plus les élèves s'absentent pour maladie d'un membre de la famille.
  - Ce résultat peut refléter une forte présence parentale qui conduit à une communication plus ouverte sur les problèmes de santé familiaux.
- Les autres dimensions de la relation avec l'école (Engagement, Encadrement, Satisfaction) n'ont aucun effet significatif sur cette forme d'absentéisme.

## 5) Régression linéaire - Décès.d.un.proche

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.165	0.0272

Coefficients du modèle - Décès.d.un.proche

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.01934	0.0116	1.663	0.098
ZESCS	0.01697	0.0112	1.513	0.132
ZENGAGEMENT	-0.04764	0.0339	-1.407	0.161
ZENCADREMENT	0.03556	0.0244	1.457	0.147
ZSATISFACTION	0.00661	0.0127	0.520	0.603
ZIMPLICATION	-0.00630	0.0116	-0.545	0.586

### Interprétation globale :

- Le modèle n'explique que 2,72 % de la variance de l'absentéisme pour cause de décès d'un proche, ce qui est une proportion très faible.
- Aucun des prédicteurs n'a de relation significative ( $p > 0,05$ ) avec cette forme d'absentéisme.
- Le coefficient de l'ESCS (+0,01697) est positif mais non significatif ( $p = 0,132$ ), ce qui signifie que le statut socio-économique des familles n'a aucun impact détectable sur cette forme d'absentéisme.
- Les autres dimensions de la relation avec l'école (Engagement, Encadrement, Satisfaction, Implication) montrent également des relations faibles et non significatives.
- Ces résultats indiquent que les absences pour décès d'un proche sont peu influencées par les caractéristiques socio-économiques des familles ou par leur relation avec l'école. Ce type d'absence pourrait dépendre davantage de facteurs émotionnels et familiaux indépendants de l'école.

## 6) Régression linéaire - Levée.tardive

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.452	0.204

Coefficients du modèle - Levée.tardive

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.0145	0.0105	1.377	0.170
ZESCS	-0.0450	0.0101	-4.435	< .001
ZENGAGEMENT	-0.0851	0.0306	-2.778	0.006
ZENCADREMENT	0.0217	0.0221	0.982	0.327
ZSATISFACTION	-0.0108	0.0115	-0.942	0.347
ZIMPLICATION	0.0119	0.0105	1.141	0.255

### Interprétation globale :

- Le modèle explique 20,4 % de la variance de l'absentéisme pour levée tardive,
- L'ESCS a un impact négatif et très significatif (-0,0450,  $p < .001$ ) : Les élèves issus de familles favorisées s'absentent moins pour levée tardive.
  - Ce résultat peut s'expliquer par une meilleure organisation familiale, une discipline horaire plus stricte et une importance accordée à l'assiduité scolaire.
- L'Engagement des parents (ZENGAGEMENT) est également significatif (-0,0851,  $p = 0,006$ ) : Plus les parents sont engagés dans la scolarité de leurs enfants, moins les élèves s'absentent pour levée tardive.
- Ce résultat peut refléter une supervision parentale plus active, avec des routines matinales mieux établies.
- Les autres dimensions de la relation avec l'école (Encadrement, Satisfaction, Implication) n'ont aucun effet significatif sur cette forme d'absentéisme.
- Le coefficient de l'Encadrement (+0,0217) est positif mais non significatif, ce qui suggère qu'il n'a pas d'impact clair sur les absences pour levée tardive.

## 7) Régression linéaire - Pas.envie.d.aller.à.l.école

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.464	0.215

Coefficients du modèle - Pas.envie.d.aller.à.l.école

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.0220	0.0114	1.92965	0.055
ZESCS	-0.0296	0.0110	-2.69166	0.008
ZENGAGEMENT	-0.0776	0.0332	-2.33464	0.021
ZENCADREMENT	6.29e-5	0.0239	0.00263	0.998
ZSATISFACTION	4.97e-4	0.0125	0.03984	0.968
ZIMPLICATION	0.0401	0.0113	3.53267	< .001

### Interprétation globale :

- Le modèle explique 21,5 % de la variance de l'absentéisme pour "Pas envie d'aller à l'école"
- L'ESCS a un impact négatif et significatif (-0,0296,  $p = 0,008$ ) : Les élèves issus de familles favorisées s'absentent moins par manque de motivation.
  - Ce résultat peut s'expliquer par une meilleure supervision parentale et une valorisation de l'éducation scolaire.
- L'Engagement des parents (ZENGAGEMENT) est également significatif (-0,0776,  $p = 0,021$ ) : Plus les parents sont engagés, moins les élèves s'absentent par manque de motivation.
  - Cela peut indiquer que les élèves dont les parents suivent de près leur scolarité se sentent plus soutenus et plus motivés.
- L'Implication des parents (ZIMPLICATION) est également significative (+0,0401,  $p < .001$ ) : Contrairement à l'engagement, une forte implication parentale est associée à une augmentation des absences pour manque de motivation.
  - Ce résultat peut suggérer que des parents très impliqués peuvent générer une pression sur les élèves, ce qui pourrait les démotiver.
- Les autres dimensions de la relation avec l'école (Encadrement, Satisfaction) n'ont aucun effet significatif sur cette forme d'absentéisme.

Régressions linéaires ESCS + relation avec l'école
Sans variable « Implication »

### 1) Régression linéaire - Abs.Maladie

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.127	0.0162

Coefficients du modèle - Abs.Maladie

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.81025	0.0303	26.755	< .001
ZESCS	-0.00334	0.0290	-0.115	0.909
ZENGAGEMENT	0.15015	0.0885	1.697	0.091
ZENCADREMENT	-0.09816	0.0635	-1.546	0.124
ZSATISFACTION	-0.01246	0.0332	-0.375	0.708

### Interprétation globale :

- Le modèle n'explique que 1,62 % de la variance de l'absentéisme pour maladie, ce qui est une proportion très faible.
- Aucun des prédicteurs (ESCS, Engagement, Encadrement, Satisfaction) n'a de relation clairement significative ( $p > 0,05$ ) avec l'absentéisme pour maladie.
- Le coefficient de l'ESCS (-0,00334) est proche de zéro et non significatif ( $p = 0,909$ ), indiquant qu'il n'y a aucun impact détectable de l'ESCS sur cette forme d'absentéisme.
- L'Engagement des parents (ZENGAGEMENT) présente une relation positive marginalement significative ( $p = 0,091$ ), ce qui peut suggérer une légère tendance des élèves dont les parents sont plus engagés à s'absenter davantage pour raison de maladie.
- Les autres dimensions de la relation avec l'école (Encadrement, Satisfaction) montrent des relations faibles et non significatives.

## 2) Régression linéaire - Rendez-vous.médical

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.141	0.0198

Coefficients du modèle - Rendez-vous.médical

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.47330	0.0373	12.7038	<.001
ZESCS	0.02327	0.0357	0.6519	0.515
ZENGAGEMENT	0.00306	0.1088	0.0281	0.978
ZENCADREMENT	0.04945	0.0781	0.6332	0.527
ZSATISFACTION	-0.07712	0.0408	-1.8881	0.060

### Interprétation globale :

- Le modèle n'explique que 1,98 % de la variance de l'absentéisme pour rendez-vous médical, ce qui est une proportion très faible.
- Aucun des prédicteurs (ESCS, Engagement, Encadrement, Satisfaction) n'a de relation clairement significative ( $p > 0,05$ ) avec l'absentéisme pour rendez-vous médical.
- Le coefficient de l'ESCS (+0,02327) est positif mais non significatif ( $p = 0,515$ ), ce qui signifie que le statut socio-économique des familles n'a aucun impact détectable sur cette forme d'absentéisme.
- Satisfaction (-0,07712) présente une relation négative marginalement significative ( $p = 0,060$ ).
- Cela suggère qu'une faible satisfaction des parents envers l'école pourrait être légèrement associée à une augmentation des absences pour rendez-vous médical, mais cette relation reste incertaine.
- Les autres dimensions de la relation avec l'école (Engagement, Encadrement) n'ont aucun effet significatif sur cette forme d'absentéisme.

### 3) Régression linéaire - Aide.à.la.maison

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.226	0.0512

Coefficients du modèle - Aide.à.la.maison

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.00439	0.00514	0.854	0.394
ZESCS	-0.00953	0.00493	-1.934	0.055
ZENGAGEMENT	-0.00326	0.01501	-0.217	0.828
ZENCADREMENT	-0.01175	0.01077	-1.090	0.277
ZSATISFACTION	0.00199	0.00564	0.352	0.725

#### Interprétation globale :

- Le modèle explique 5,12 % de la variance de l'absentéisme pour aide à la maison, ce qui est une proportion très faible.
- Aucun des prédicteurs (ESCS, Engagement, Encadrement, Satisfaction) n'a de relation clairement significative ( $p > 0,05$ ) avec cette forme d'absentéisme.
- Le coefficient de l'ESCS (-0,00953) est négatif et marginalement significatif ( $p = 0,055$ ), ce qui suggère une légère tendance indiquant que les élèves issus de familles favorisées s'absentent un peu moins pour aider à la maison.
  - Cette relation pourrait s'expliquer par une meilleure organisation familiale dans les milieux favorisés, où les enfants sont moins sollicités pour aider à la maison.
- Les autres dimensions de la relation avec l'école (Engagement, Encadrement, Satisfaction) n'ont aucun effet significatif sur cette forme d'absentéisme.
- Le coefficient de l'Engagement (-0,00326) est proche de zéro et non significatif, tout comme l'Encadrement et la Satisfaction.



#### 4) Régression linéaire - Maladie.d.un.membre.de.la.famille

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.274	0.0749

Coefficients du modèle - Maladie.d.un.membre.de.la.famille

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.02046	0.0112	1.821	0.070
ZESCS	-0.03605	0.0108	-3.348	< .001
ZENGAGEMENT	-0.02972	0.0328	-0.906	0.366
ZENCADREMENT	0.00501	0.0236	0.213	0.832
ZSATISFACTION	-0.00665	0.0123	-0.539	0.590

#### Interprétation globale :

- Le modèle explique 7,49 % de la variance de l'absentéisme pour maladie d'un membre de la famille, ce qui est une proportion modeste mais notable pour une étude en sciences sociales.
- L'ESCS a un impact négatif et significatif (-0,03605,  $p < .001$ ) : Les élèves issus de familles favorisées s'absentent moins pour maladie d'un membre de la famille.
  - Ce résultat peut s'expliquer par une meilleure organisation familiale, un meilleur accès aux soins ou une plus grande stabilité familiale dans les milieux favorisés.
- Les autres dimensions de la relation avec l'école (Engagement, Encadrement, Satisfaction) n'ont aucun effet significatif sur cette forme d'absentéisme.
  - Les coefficients pour l'Engagement, l'Encadrement et la Satisfaction sont faibles et non significatifs ( $p > 0,05$ ), ce qui indique que ces aspects de la relation avec l'école n'influencent pas cette forme d'absentéisme.
- La valeur marginalement significative de l'ordonnée à l'origine ( $p = 0,070$ ) n'est pas préoccupante, car elle reflète simplement la moyenne de l'absentéisme lorsque les autres variables sont nulles.

## 5) Régression linéaire - Décès.d.un.proche

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.161	0.0258

Coefficients du modèle - Décès.d.un.proche

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.01956	0.0115	1.697	0.091
ZESCS	0.01764	0.0110	1.596	0.112
ZENGAGEMENT	-0.04741	0.0337	-1.408	0.161
ZENCADREMENT	0.03620	0.0242	1.498	0.136
ZSATISFACTION	0.00695	0.0126	0.550	0.583

### Interprétation globale :

- Le modèle n'explique que 2,58 % de la variance de l'absentéisme pour cause de décès d'un proche, ce qui est une proportion très faible.
- Aucun des prédicteurs (ESCS, Engagement, Encadrement, Satisfaction) n'a de relation significative ( $p > 0,05$ ) avec cette forme d'absentéisme.
- Le coefficient de l'ESCS (+0,01764) est positif mais non significatif ( $p = 0,112$ ), ce qui signifie que le statut socio-économique des familles n'a aucun impact détectable sur cette forme d'absentéisme.
- Les autres dimensions de la relation avec l'école (Engagement, Encadrement, Satisfaction) montrent également des relations faibles et non significatives.
- Ces résultats indiquent que les absences pour décès d'un proche semblent dépendre de circonstances familiales imprévisibles et émotionnelles, qui échappent au contrôle de la situation socio-économique ou de la relation avec l'école.

## 6) Régression linéaire - Levée.tardive

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.446	0.199

Coefficients du modèle - Levée.tardive

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.0138	0.0105	1.319	0.189
ZESCS	-0.0465	0.0100	-4.638	<.001
ZENGAGEMENT	-0.0859	0.0305	-2.813	0.005
ZENCADREMENT	0.0211	0.0219	0.964	0.336
ZSATISFACTION	-0.0114	0.0115	-0.999	0.319

### Interprétation globale :

- Le modèle explique 19,9 % de la variance de l'absentéisme pour levée tardive
- L'ESCS a un impact négatif et très significatif (-0,0465,  $p < .001$ ) : Les élèves issus de familles favorisées s'absentent moins pour cause de levée tardive.
  - Ce résultat peut s'expliquer par une meilleure organisation familiale, une discipline horaire plus stricte et une importance accordée à l'assiduité scolaire.
- L'Engagement des parents (ZENGAGEMENT) est également significatif (-0,0859,  $p = 0,005$ ) : Plus les parents sont engagés dans la scolarité de leurs enfants, moins les élèves s'absentent pour levée tardive.
  - Ce résultat peut refléter une supervision parentale plus active, avec des routines matinales mieux établies.
- Les autres dimensions de la relation avec l'école (Encadrement, Satisfaction) n'ont aucun effet significatif sur cette forme d'absentéisme.
  - Le coefficient de l'Encadrement (+0,0211) est positif mais non significatif, ce qui suggère qu'il n'a pas d'impact clair sur les absences pour levée tardive.

## 7) Régression linéaire - Pas.envie.d.aller.à.l.école

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.406	0.165

Coefficients du modèle - Pas.envie.d.aller.à.l.école

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.01969	0.0117	1.6874	0.093
ZESCS	-0.03468	0.0112	-3.1016	0.002
ZENGAGEMENT	-0.08039	0.0341	-2.3590	0.019
ZENCADREMENT	-0.00178	0.0245	-0.0729	0.942
ZSATISFACTION	-0.00157	0.0128	-0.1230	0.902

### Interprétation globale :

- Le modèle explique 16,5 % de la variance de l'absentéisme pour "Pas envie d'aller à l'école"
- L'ESCS a un impact négatif et très significatif (-0,03468,  $p = 0,002$ ) : Les élèves issus de familles favorisées s'absentent moins par manque de motivation.
  - Ce résultat peut s'expliquer par une meilleure supervision parentale et une valorisation de l'éducation scolaire dans les milieux favorisés.
- L'Engagement des parents (ZENGAGEMENT) est également significatif (-0,08039,  $p = 0,019$ ) : Plus les parents sont engagés dans la scolarité de leurs enfants, moins les élèves s'absentent par manque de motivation.
  - Ce résultat peut refléter une surveillance plus étroite et un soutien parental plus fort, ce qui favorise la motivation des élèves.
- Les autres dimensions de la relation avec l'école (Encadrement, Satisfaction) n'ont aucun effet significatif sur cette forme d'absentéisme.
  - Le coefficient de l'Encadrement (-0,00178) et de la Satisfaction (-0,00157) sont proches de zéro et non significatifs, ce qui indique qu'ils n'influencent pas l'absentéisme pour cette raison.

## 8) Régression linéaire - Absence.de.moyen.de.transport

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.311	0.0966

Coefficients du modèle - Absence.de.moyen.de.transport

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.01293	0.00864	1.495	0.136
ZESCS	-0.03248	0.00828	-3.921	< .001
ZENGAGEMENT	-0.01065	0.02525	-0.422	0.674
ZENCADREMENT	-0.01320	0.01812	-0.728	0.467
ZSATISFACTION	0.00280	0.00948	0.295	0.768

### Interprétation globale :

- Le modèle explique **9,66 %** de la variance de l'absentéisme pour absence de moyen de transport, ce qui est une proportion modeste mais notable.
- L'ESCS a un impact négatif et très significatif (-0,03248,  $p < .001$ ) : Les élèves issus de familles favorisées s'absentent moins pour cause de manque de moyen de transport.
  - Ce résultat s'explique par le fait que les familles favorisées disposent souvent de meilleures solutions de transport (voiture familiale, abonnements scolaires, proximité de l'école).
- Les autres dimensions de la relation avec l'école (Engagement, Encadrement, Satisfaction) n'ont aucun effet significatif sur cette forme d'absentéisme.
  - Les coefficients pour l'Engagement, l'Encadrement et la Satisfaction sont faibles et non significatifs ( $p > 0,05$ ), ce qui indique qu'ils n'influencent pas l'absentéisme pour cette raison.

## 9) Régression linéaire - Fête religieuse

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.362	0.131

Coefficients du modèle - Fête religieuse

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.00352	0.00694	0.507	0.613
ZESCS	-0.02496	0.00665	-3.754	< .001
ZENGAGEMENT	-0.05089	0.02027	-2.511	0.013
ZENCADREMENT	0.01399	0.01454	0.962	0.337
ZSATISFACTION	0.00102	0.00761	0.133	0.894

### Interprétation globale :

- Le modèle explique **13,1 %** de la variance de l'absentéisme pour fête religieuse, ce qui est une proportion notable pour une étude en sciences sociales.
- L'ESCS a un impact négatif et très significatif (-0,02496,  $p < .001$ ) : Les élèves issus de familles favorisées s'absentent moins pour des fêtes religieuses.
- Ce résultat peut s'expliquer par une plus grande importance accordée à l'assiduité scolaire dans les familles favorisées ou par une meilleure compatibilité entre les pratiques religieuses et les horaires scolaires.
- L'Engagement des parents (ZENGAGEMENT) est également significatif (-0,05089,  $p = 0,013$ ) : Plus les parents sont engagés dans la scolarité de leurs enfants, moins les élèves s'absentent pour fête religieuse.
  - Cela peut refléter une valorisation de la présence scolaire chez les familles engagées.
- Les autres dimensions de la relation avec l'école (Encadrement, Satisfaction) n'ont aucun effet significatif sur cette forme d'absentéisme.
  - Le coefficient de l'Encadrement (+0,01399) et de la Satisfaction (+0,00102) sont non significatifs ( $p > 0,05$ ), indiquant qu'ils n'influencent pas l'absentéisme pour cette raison.

## 10) Régression linéaire - Pas.d.amis.à.l.école

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.226	0.0512

Coefficients du modèle - Pas.d.amis.à.l.école

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.00439	0.00514	0.854	0.394
ZESCS	-0.00953	0.00493	-1.934	0.055
ZENGAGEMENT	-0.00326	0.01501	-0.217	0.828
ZENCADREMENT	-0.01175	0.01077	-1.090	0.277
ZSATISFACTION	0.00199	0.00564	0.352	0.725

### Interprétation globale :

- Le modèle explique 5,12 % de la variance de l'absentéisme pour "Pas d'amis à l'école", ce qui est une proportion très faible.
- Le coefficient de l'ESCS (-0,00953) est négatif et marginalement significatif ( $p = 0,055$ ), ce qui suggère que les élèves issus de familles favorisées s'absentent légèrement moins pour cette raison.
- Ce résultat peut refléter un meilleur soutien social et émotionnel dans les milieux favorisés, où les élèves ont plus facilement accès à des cercles sociaux.
- Les autres dimensions de la relation avec l'école (Engagement, Encadrement, Satisfaction) n'ont aucun effet significatif sur cette forme d'absentéisme.
  - Les coefficients de l'Engagement (-0,00326), de l'Encadrement (-0,01175) et de la Satisfaction (+0,00199) sont faibles et non significatifs ( $p > 0,05$ ).
  - Cela signifie que ces aspects de la relation avec l'école n'influencent pas l'absentéisme pour cause de manque d'amis.

### 11) Régression linéaire - Antipathie.pour.son.instituteur

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.249	0.0619

Coefficients du modèle - Antipathie.pour.son.instituteur

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.00813	0.00721	1.127	0.261
ZESCS	-0.00133	0.00691	-0.193	0.847
ZENGAGEMENT	-0.01476	0.02106	-0.701	0.484
ZENCADREMENT	-0.00974	0.01511	-0.644	0.520
ZSATISFACTION	-0.00865	0.00790	-1.094	0.275

#### Interprétation globale :

- Le modèle explique 6,19 % de la variance de l'absentéisme pour antipathie envers son enseignant, ce qui est une proportion très faible.
- Aucun des prédicteurs (ESCS, Engagement, Encadrement, Satisfaction) n'a de relation clairement significative ( $p > 0,05$ ) avec cette forme d'absentéisme.
- Le coefficient de l'ESCS (-0,00133) est proche de zéro et non significatif ( $p = 0,847$ ), indiquant que le statut socio-économique des familles n'a aucun impact détectable sur cette forme d'absentéisme.
- Les autres dimensions de la relation avec l'école (Engagement, Encadrement, Satisfaction) montrent également des relations faibles et non significatives.
  - Les coefficients pour l'Engagement (-0,01476), l'Encadrement (-0,00974) et la Satisfaction (-0,00865) sont faibles et non significatifs ( $p > 0,05$ ).
  - Cela indique que ces aspects de la relation avec l'école n'influencent pas les absences pour antipathie envers l'enseignant.



## 12) Régression linéaire - Départ.en.vacances

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.132	0.0175

Coefficients du modèle - Départ.en.vacances

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.1077	0.0223	4.8392	< .001
ZESCS	0.0272	0.0213	1.2754	0.204
ZENGAGEMENT	0.0753	0.0650	1.1581	0.248
ZENCADREMENT	-0.0454	0.0467	-0.9735	0.331
ZSATISFACTION	-2.97e-4	0.0244	-0.0122	0.990

### Interprétation globale :

- Le modèle explique 1,75 % de la variance de l'absentéisme pour départ en vacances, ce qui est une proportion très faible.
- Aucun des prédicteurs (ESCS, Engagement, Encadrement, Satisfaction) n'a de relation clairement significative ( $p > 0,05$ ) avec cette forme d'absentéisme.
- Le coefficient de l'ESCS (+0,0272) est positif mais non significatif ( $p = 0,204$ ), ce qui signifie que le statut socio-économique des familles n'a aucun impact détectable sur cette forme d'absentéisme.
- Les autres dimensions de la relation avec l'école (Engagement, Encadrement, Satisfaction) montrent également des relations faibles et non significatives.
  - Le coefficient de l'Engagement (+0,0753) est positif mais non significatif.
  - Le coefficient de l'Encadrement (-0,0454) est négatif mais non significatif.
  - Le coefficient de la Satisfaction (-0,000297) est proche de zéro et totalement non significatif ( $p = 0,990$ ).
- Ces résultats indiquent que les absences pour départ en vacances semblent être indépendantes des caractéristiques socio-économiques des familles ou de leur relation avec l'école.

### 13) Régression linéaire - Moment.chez.un.ami.grands.parents

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.289	0.0836

Coefficients du modèle - Moment.chez.un.ami.grands.parents

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.01727	0.0112	1.545	0.124
ZESCS	-0.00995	0.0107	-0.928	0.354
ZENGAGEMENT	-0.06226	0.0327	-1.906	0.058
ZENCADREMENT	0.00724	0.0234	0.309	0.758
ZSATISFACTION	-0.01219	0.0123	-0.994	0.322

#### Interprétation globale :

- Le modèle explique 8,36 % de la variance de l'absentéisme pour moment chez un ami ou des grands-parents, ce qui est une proportion modeste mais notable.
- L'ESCS n'a aucun impact significatif (-0,00995,  $p = 0,354$ ) : Les élèves issus de familles favorisées ne s'absentent pas plus ou moins pour cette raison.
- L'Engagement des parents (ZENGAGEMENT) présente une relation négative marginalement significative (-0,06226,  $p = 0,058$ ) : Plus les parents sont engagés dans la scolarité de leurs enfants, moins les élèves s'absentent pour passer du temps chez un ami ou des grands-parents.
  - Ce résultat peut s'expliquer par une supervision parentale plus stricte, où les parents engagés veillent à ce que les élèves respectent les horaires scolaires.
- Les autres dimensions de la relation avec l'école (Encadrement, Satisfaction) n'ont aucun effet significatif sur cette forme d'absentéisme.
  - Le coefficient de l'Encadrement (+0,00724) est non significatif, tout comme celui de la Satisfaction (-0,01219).
  - Cela signifie que ces aspects de la relation avec l'école n'influencent pas les absences pour cette raison.

#### 14) Régression linéaire - Journée.enseillée

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.165	0.0272

Coefficients du modèle - Journée.enseillée

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.00804	0.00734	1.095	0.275
ZESCS	-0.00838	0.00704	-1.191	0.235
ZENGAGEMENT	-0.01474	0.02145	-0.687	0.493
ZENCADREMENT	-0.00604	0.01539	-0.392	0.695
ZSATISFACTION	0.00606	0.00805	0.753	0.453

#### Interprétation globale :

- Le modèle explique 2,72 % de la variance de l'absentéisme pour journée enseillée, ce qui est une proportion très faible.
- Aucun des prédicteurs (ESCS, Engagement, Encadrement, Satisfaction) n'a de relation significative ( $p > 0,05$ ) avec cette forme d'absentéisme.
- Le coefficient de l'ESCS (-0,00838) est négatif mais non significatif ( $p = 0,235$ ), ce qui signifie que le statut socio-économique des familles n'a aucun impact détectable sur cette forme d'absentéisme.
- Les autres dimensions de la relation avec l'école (Engagement, Encadrement, Satisfaction) montrent également des relations faibles et non significatives.
  - Les coefficients de l'Engagement (-0,01474), de l'Encadrement (-0,00604) et de la Satisfaction (+0,00606) sont faibles et non significatifs.
  - Cela signifie que ces aspects de la relation avec l'école n'influencent pas l'absentéisme pour cette raison.

### 15) Régression linéaire - Excursion.dans.un.parc.d.attraction

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.187	0.0348

Coefficients du modèle - Excursion.dans.un.parc.d.attraction

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.02211	0.01029	2.149	0.033
ZESCS	0.00441	0.00986	0.447	0.655
ZENGAGEMENT	0.02138	0.03006	0.711	0.478
ZENCADREMENT	-0.00429	0.02157	-0.199	0.843
ZSATISFACTION	-0.02785	0.01128	-2.468	0.014

#### Interprétation globale :

- Le modèle explique 3,48 % de la variance de l'absentéisme pour excursion dans un parc d'attraction, ce qui est une proportion très faible.
- L'ESCS (0,00441), l'Engagement (0,02138) et l'Encadrement (-0,00429) n'ont aucun impact significatif ( $p > 0,05$ ) sur cette forme d'absentéisme.
  - Cela signifie que le statut socio-économique et la relation avec l'école (sauf la satisfaction) n'ont aucun effet notable sur cette forme d'absentéisme.
- La Satisfaction des parents (ZSATISFACTION) a un impact négatif et significatif (-0,02785,  $p = 0,014$ ) : Plus les parents sont satisfaits de la relation avec l'école, moins les élèves s'absentent pour participer à des excursions dans des parcs d'attraction.
  - Ce résultat peut s'expliquer par le fait que les parents satisfaits privilégient la présence scolaire plutôt que les activités de loisir durant les jours d'école.

## 16) Régression linéaire - Activité.culturelle

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.150	0.0225

Coefficients du modèle - Activité.culturelle

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.02417	0.01036	2.334	0.021
ZESCS	0.00546	0.00993	0.550	0.583
ZENGAGEMENT	0.03806	0.03025	1.258	0.210
ZENCADREMENT	-0.03148	0.02171	-1.450	0.149
ZSATISFACTION	-0.00921	0.01135	-0.811	0.418

### Interprétation globale :

- Le modèle explique 2,25 % de la variance de l'absentéisme pour activité culturelle, ce qui est une proportion très faible.
- Aucun des prédicteurs (ESCS, Engagement, Encadrement, Satisfaction) n'a de relation significative ( $p > 0,05$ ) avec cette forme d'absentéisme.
- Le coefficient de l'ESCS (+0,00546) est positif mais non significatif ( $p = 0,583$ ), ce qui signifie que le statut socio-économique des familles n'a aucun impact détectable sur cette forme d'absentéisme.
- Les autres dimensions de la relation avec l'école montrent également des relations faibles et non significatives :
  - Engagement (+0,03806) : Relation positive mais non significative ( $p = 0,210$ ).
  - Encadrement (-0,03148) : Relation négative mais non significative ( $p = 0,149$ ).
  - Satisfaction (-0,00921) : Relation négative mais non significative ( $p = 0,418$ ).
- Ces résultats indiquent que les absences pour participation à une activité culturelle semblent être largement indépendantes des caractéristiques socio-économiques des familles ou de leur relation avec l'école.

## 17) Régression linéaire - Autre

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.168	0.0281

Coefficients du modèle - Autre

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.02839	0.0126	2.256	0.025
ZESCS	-0.02080	0.0121	-1.725	0.086
ZENGAGEMENT	-0.00555	0.0368	-0.151	0.880
ZENCADREMENT	0.02438	0.0264	0.924	0.356
ZSATISFACTION	-0.01282	0.0138	-0.929	0.354

### Interprétation globale :

- Le modèle explique 2,81 % de la variance de l'absentéisme pour la catégorie "Autre", ce qui est une proportion très faible.
- Le coefficient de l'ESCS (-0,02080) est négatif et marginalement significatif ( $p = 0,086$ ), ce qui suggère que les élèves issus de familles favorisées s'absentent légèrement moins pour des motifs classés dans la catégorie "Autre".
  - Ces absences pourraient représenter des situations spécifiques ou exceptionnelles que les familles favorisées parviennent mieux à éviter ou à gérer.
- Les autres dimensions de la relation avec l'école (Engagement, Encadrement, Satisfaction) n'ont aucun effet significatif sur cette forme d'absentéisme.
  - Les coefficients de l'Engagement (-0,00555), de l'Encadrement (+0,02438) et de la Satisfaction (-0,01282) sont faibles et non significatifs.
  - Cela signifie que ces aspects de la relation avec l'école n'influencent pas les absences pour des raisons "autres".

## Annexe 16 - Régressions linéaires ESCS - IMMIG - LANGN

### 1) Régression linéaire - Levée.tardive

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.313	0.0977

Coefficients du modèle - Levée.tardive

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.0235	0.0666	0.35221	0.725
ZESCS	-0.0416	0.0108	-3.86119	< .001
IMMIG	6.43e-4	0.0646	0.00995	0.992
LANGN	0.1839	0.1514	1.21431	0.226

#### Interprétation globale :

- Le modèle explique 9,77 % de la variance de l'absentéisme pour levée tardive.
- L'ESCS (-0,0416,  $p < .001$ ) a un effet négatif et très significatif :
  - Les élèves issus de familles favorisées s'absentent moins pour cause de levée tardive.
- IMMIG ( $p = 0,992$ ) n'a aucun effet significatif sur les absences pour levée tardive.
  - Contrairement aux analyses précédentes, l'origine migratoire ne semble pas jouer un rôle ici.
- LANGN ( $p = 0,226$ ) n'a également aucun effet significatif.
  - Les élèves qui parlent une autre langue que le français à la maison ne s'absentent pas significativement plus souvent pour levée tardive.
  - Ce résultat montre que les défis linguistiques n'affectent pas l'organisation quotidienne (levée tardive) de manière significative.
  - Les familles, qu'elles parlent français ou non, semblent organiser les horaires de manière similaire pour les enfants.

## 2) Régression linéaire - Fête religieuse

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.412	0.170

Coefficients du modèle - Fête religieuse

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	-4.40e-4	0.03725	-0.0118	0.991
ZESCS	-0.02169	0.00602	-3.6029	< .001
IMMIG	0.00541	0.03610	0.1498	0.881
LANGN	0.21298	0.08466	2.5157	0.013

### Interprétation globale :

- Le modèle explique 17 % de la variance de l'absentéisme pour fête religieuse.
- L'ESCS (-0,02169,  $p < .001$ ) a un effet négatif et très significatif :
  - Les élèves issus de familles favorisées s'absentent moins pour fête religieuse.
- IMMIG ( $p = 0,881$ ) n'a aucun effet significatif sur les absences pour fête religieuse.
  - Contrairement aux analyses précédentes, l'origine migratoire (1ère ou 2e génération) ne semble pas avoir d'impact.
- LANGN (+0,21298,  $p = 0,013$ ) a un effet positif et significatif :
  - Les élèves qui parlent une autre langue que le français à la maison s'absentent davantage pour fête religieuse.
  - Ce résultat peut s'expliquer par :
    - Une forte importance accordée aux célébrations religieuses dans les familles parlant une autre langue.
    - Une volonté de maintenir les traditions culturelles et religieuses.
    - Une intégration culturelle qui favorise la célébration des fêtes religieuses avec la famille.



### 3) Régression linéaire - Absence.de.moyen.de.transport

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.359	0.129

Coefficients du modèle - Absence.de.moyen.de.transport

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.00545	0.04663	0.1168	0.907
ZESCS	-0.02690	0.00753	-3.5703	< .001
IMMIG	0.00431	0.04518	0.0954	0.924
LANGN	0.20528	0.10596	1.9374	0.054

#### Interprétation globale :

- Le modèle explique 12,9 % de la variance de l'absentéisme pour absence de moyen de transport.
- L'ESCS (-0,02690,  $p < .001$ ) a un effet négatif et très significatif :
  - Les élèves issus de familles favorisées s'absentent moins pour absence de moyen de transport.
- IMMIG ( $p = 0,924$ ) n'a aucun effet significatif sur les absences pour absence de moyen de transport.
  - Contrairement aux analyses précédentes, l'origine migratoire (1ère ou 2e génération) ne semble pas avoir d'impact.
- LANGN (+0,20528,  $p = 0,054$ ) montre un effet positif limite significatif.
  - Les élèves qui parlent une autre langue que le français à la maison tendent à s'absenter davantage pour absence de moyen de transport.
  - Ce résultat pourrait indiquer que les familles parlant une autre langue sont moins informées des solutions de transport disponibles (transports scolaires, aides financières) ou ont plus de mal à les organiser.
  - Ce résultat, proche de la significativité, mérite d'être surveillé car il pourrait devenir significatif avec un échantillon plus large.

#### 4) Régression linéaire - Maladie.d.un.membre.de.la.famille

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.296	0.0876

Coefficients du modèle - Maladie.d.un.membre.de.la.famille

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.0193	0.06132	0.314	0.754
ZESCS	-0.0320	0.00991	-3.226	0.001
IMMIG	4.80e-7	0.05942	8.07e-6	1.000
LANGN	0.1994	0.13934	1.431	0.154

#### Interprétation globale :

- Le modèle explique 8,76 % de la variance de l'absentéisme pour maladie d'un membre de la famille.
- L'ESCS (-0,0320,  $p = 0,001$ ) a un effet négatif et très significatif :
  - Les élèves issus de familles favorisées s'absentent moins pour maladie d'un membre de la famille.
- IMMIG ( $p = 1,000$ ) n'a aucun effet significatif sur les absences pour maladie d'un membre de la famille.
- LANGN (+0,1994,  $p = 0,154$ ) n'a aucun effet significatif.
  - Les élèves qui parlent une autre langue que le français à la maison ne s'absentent pas significativement plus souvent pour maladie d'un membre de la famille.

## 5) Régression linéaire - Pas envie d'aller à l'école

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.389	0.151

Coefficients du modèle - Pas envie d'aller à l'école

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine	0.02986	0.0696	0.4288	0.669
ZESCS	-0.02493	0.0113	-2.2156	0.028
IMMIG	-0.00593	0.0675	-0.0879	0.930
LANGN	0.46351	0.1583	2.9289	0.004

### Interprétation globale :

- Le modèle explique 15,1 % de la variance de l'absentéisme pour "Pas Envie d'aller à l'école", ce qui est une proportion modérément élevée.
- L'ESCS (-0,02493, p = 0,028) a un effet négatif et significatif :
  - Les élèves issus de familles favorisées s'absentent moins par manque de motivation.
- IMMIG (p = 0,930) n'a aucun effet significatif sur les absences pour manque de motivation.
- LANGN (+0,46351, p = 0,004) a un effet positif et très significatif :
  - Les élèves qui parlent une autre langue que le français à la maison s'absentent davantage par manque de motivation.
  - Ce résultat pourrait s'expliquer par :
    - Barrière linguistique : Les élèves qui ne maîtrisent pas parfaitement le français peuvent rencontrer des difficultés de compréhension, ce qui réduit leur motivation.
    - Intégration sociale : Les élèves issus de familles parlant une autre langue peuvent avoir plus de mal à s'intégrer à l'école, ce qui réduit leur envie d'y assister.
    - Soutien scolaire limité : Les parents qui ne parlent pas français peuvent avoir du mal à aider leur enfant avec les devoirs ou à communiquer avec l'école.
    - Difficulté à s'identifier à la culture scolaire : Les élèves peuvent se sentir déconnectés des contenus éducatifs ou des attentes scolaires.