

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**L'EFFICACITÉ DES INTERVENTIONS VISANT À RÉDUIRE L'ABSENTÉISME
SCOLAIRE AUPRÈS DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE**

ESSAI PRÉSENTÉ

**COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

PAR

ALEXIS DÉRY

JANVIER 2026

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (AVEC STAGE) (3095)

Direction de recherche :

Line Massé

Prénom et nom

directeur de recherche

Jury d'évaluation

Line Massé

Prénom et nom

directeur de recherche

Prénom et nom

codirecteur de recherche

Colombe Lemire

Prénom et nom

Fonction du membre de jury

Prénom et nom

Fonction du membre de jury

Prénom et nom

Fonction du membre de jury

Résumé

L'absentéisme scolaire constitue un enjeu préoccupant en Amérique du Nord en raison de ses liens directs avec le décrochage, les inégalités scolaires et la désaffiliation des élèves (Kearney et al., 2023). En effet, bien que plusieurs pays aient intensifié la recherche sur ce phénomène, le contexte canadien se distingue par une quasi-absence de travaux empiriques sur le sujet (Birioukov, 2016). Ce silence académique nuit à la compréhension fine des facteurs associés à l'absentéisme et limite le développement de réponses adaptées aux réalités locales.

Cet essai vise à identifier et à analyser les effets des interventions mises en œuvre afin de prévenir et de réduire l'absentéisme chez les élèves du secondaire. À partir de l'analyse de dix articles scientifiques publiés au cours des dix dernières années (2015-2025). Trois types d'approches prometteuses se dégagent : les interventions comportementales, telles que *Check-In/Check-Out* ; celles axées sur le partenariat famille-école, comme l'envoi de messages ou de lettres personnalisées aux parents ; et enfin, les interventions académiques à l'échelle de l'école, incluant notamment le programme *Diplomas Now*.

Les résultats témoignent d'effets globalement encourageants, particulièrement lorsque les interventions sont simples, bien ciblées et soutenues par une coordination efficace entre l'école et les familles. L'analyse met en évidence des conditions gagnantes pour leur implantation et souligne le potentiel de ces approches à s'inscrire dans une prévention durable de l'absentéisme scolaire, fondées sur la relation, la collaboration interprofessionnelle et une compréhension fine du contexte scolaire (Marlow et Rehman, 2021).

Table des matières

Résumé.....	iii
Introduction.....	1
Cadre conceptuel.....	3
Définition de l’absentéisme scolaire.....	3
Absentéisme occasionnel.....	3
Absentéisme récurrent.....	3
Absentéisme chronique.....	3
Absentéisme institutionnel.....	4
Facteurs liés à l’absentéisme scolaire.....	4
Facteurs individuels.....	4
Facteurs scolaires.....	5
Facteurs familiaux.....	5
Les interventions visant l’assiduité scolaire.....	6
Les interventions comportementales.....	6
Les interventions partenariales.....	7
Les interventions scolaires systémiques.....	7
Objectif.....	9
Méthode.....	10
Recherche documentaire.....	10
Critères d’inclusion des articles scientifiques.....	11
Processus de sélection des articles scientifiques.....	11
Figure 1.....	13
Résultats.....	14
Efficacité des interventions comportementales.....	15
Efficacité des interventions basées sur les partenariats famille-école.....	17
Efficacité des interventions scolaires systémiques.....	18
Discussion.....	21
Interventions comportementales.....	21
Interventions partenariales.....	22

Interventions scolaires systémiques.....	24
Portée, intensité et durabilité des effets	25
Retombées pour la pratique psychoéducative en milieu scolaire	26
Limites de l'essai	29
Conclusion	32
Références.....	34
Appendice A.....	37

Introduction

L'absentéisme scolaire constitue un enjeu préoccupant en Amérique du Nord en raison de ses liens directs avec le décrochage, les inégalités scolaires et la désaffiliation des élèves (Hancock, Gottfried et Zubrick, 2018). Une étude américaine indique que plus de 10 % des élèves dans les écoles publiques nord-américaines cumulent plus de 18 jours ou plus d'absence par année (Rogers et Feller, 2018). Les conséquences de l'absentéisme scolaire sont multiples et bien documentées. Sur le plan scolaire, les absences répétées entraînent une diminution des performances scolaires, une augmentation du risque de décrochage et des difficultés d'insertion professionnelle (Lessard et al., 2018). En effet, plusieurs études longitudinales ont montré que chaque journée d'absence est associée à une baisse mesurable du rendement scolaire, notamment en lecture et en mathématiques (Hancock et al., 2018). Ces absences répétées compromettent non seulement la réussite scolaire, mais aussi la préparation aux études postsecondaires et à l'insertion professionnelle (Klein, Sosu et Dare, 2022). Au-delà de la sphère scolaire, les impacts psychologiques et sociaux de l'absentéisme sont également préoccupants. Les élèves absents présentent souvent des niveaux plus élevés d'anxiété, un sentiment d'aliénation et une perception accrue de stigmatisation sociale, ce qui nuit à leur estime de soi et accroît le risque de marginalisation (Kearney et al., 2023 ; Lessard et al., 2018). Birioukov (2016) souligne d'ailleurs que les absences fréquentes entravent le développement des habiletés sociales et la construction identitaire, limitant ainsi le sentiment d'appartenance scolaire et l'engagement à long terme. Par ailleurs, l'absentéisme, lorsqu'il n'est pas rapidement pris en charge, tend à s'aggraver et à se chroniciser, ce qui complique la tâche des intervenants scolaires et réduit l'efficacité des interventions traditionnelles (Birioukov, 2016).

Les recherches récentes identifient de nombreux facteurs de risque, allant des caractéristiques individuelles de l'élève (troubles anxieux, faible motivation, difficultés d'apprentissage, problèmes de santé) au contexte familial (engagement parental, précarité socioéconomique), en passant par le climat scolaire, les pratiques pédagogiques et les conditions structurelles du milieu (Lomholt et al., 2021 ; Ansari et Pianta, 2019). Ces facteurs interagissent souvent entre eux, créant un effet cumulatif qui accentue la probabilité d'absentéisme prolongé.

Face à l'ampleur de ce phénomène et à ses liens démontrés avec le décrochage, il devient impératif d'en comprendre non seulement les conséquences, mais surtout d'identifier les interventions susceptibles d'y remédier. Dans cette perspective, le présent essai vise à identifier et

à analyser les effets des interventions mises en œuvre afin de prévenir et de réduire l'absentéisme chez les élèves du secondaire. Il cherche également à dégager les conditions gagnantes favorisant leur implantation durable, en s'appuyant sur des données empiriques récentes et sur une lecture psychoéducative de la relation d'aide en contexte scolaire.

Cadre conceptuel

Afin d'ancrer l'analyse dans une compréhension rigoureuse du phénomène, ce cadre conceptuel propose d'abord une définition de l'absentéisme scolaire en distinguant ses principales formes et manifestations. Cette section présente ensuite les facteurs de risque et les déterminants reconnus dans la littérature scientifique ainsi que les approches d'intervention pour prévenir ou réduire l'absentéisme scolaire.

Définition de l'absentéisme scolaire

L'absentéisme scolaire ne se manifeste pas de manière uniforme. Il regroupe une diversité de comportements et de situations qui diffèrent selon leurs causes, leur fréquence et leur durée. Afin de mieux cibler les interventions, la littérature scientifique distingue généralement quatre formes principales d'absentéisme, reconnues dans les recherches américaines et internationales (Rogers et Feller, 2018 ; Musaddiq, Prettyman et Smith, 2024).

Absentéisme occasionnel

Ce type d'absence correspond à des absences isolées, ponctuelles et généralement justifiées, par exemple en raison d'une maladie, d'un rendez-vous médical ou d'un événement familial exceptionnel (Birioukov, 2016). Lorsqu'il reste rare, il a peu d'impact sur la réussite scolaire. Toutefois, des absences occasionnelles répétées peuvent signaler un désengagement naissant ou un affaiblissement du lien école-famille (Musaddiq et al., 2024).

Absentéisme récurrent

L'absentéisme récurrent se caractérise par des absences fréquentes, mais non consécutives, dont la cause peut être multiple : démotivation, difficultés familiales, santé mentale, climat scolaire ou manque de soutien pédagogique (Birioukov, 2016). Rogers et Feller (2018) montrent que les parents tendent souvent à sous-estimer la fréquence réelle des absences de leur enfant, retardant ainsi la détection du problème et la mise en place de mesures correctives.

Absentéisme chronique

Lorsque les absences atteignent ou dépassent 10 % des journées scolaires sur une année, on parle d'absentéisme chronique (Eklund et al., 2020). Ce seuil, reconnu par le *U.S. Department of Education*, permet d'identifier les élèves les plus à risque de décrochage scolaire (Eklund et al., 2020). Les études récentes montrent que ces absences prolongées ont des effets durables sur les résultats académiques, la motivation et le sentiment d'appartenance scolaire (Musaddiq et al., 2024 ; Rogers et Feller, 2018).

Absentéisme institutionnel

Enfin, certaines absences sont liées non pas aux comportements de l'élève, mais aux pratiques scolaires elles-mêmes : suspensions, renvois temporaires ou exclusions administratives. Ces absences imposées traduisent une forme d'exclusion scolaire, souvent plus fréquente chez les jeunes en situation de vulnérabilité sociale (Birioukov, 2016). Elles soulignent la nécessité d'interventions préventives centrées sur la réintégration plutôt que sur la sanction (Flannery et al., 2024).

Facteurs liés à l'absentéisme scolaire

Différents facteurs sont liés à l'absentéisme scolaire sur les plans individuel, scolaire ou familial.

Facteurs individuels

Selon la méta-analyse de Gubbels et al. (2019), plusieurs caractéristiques personnelles augmentent la probabilité d'absentéisme scolaire. Sur le plan émotionnel, l'anxiété, la dépression, un niveau élevé de stress scolaire et les difficultés d'adaptation sociale sont fortement associés aux absences répétées. Les élèves présentant une faible motivation scolaire, une perception négative de leurs compétences, un sentiment d'incompétence ou un engagement limité envers leurs apprentissages sont également plus à risque. Les difficultés attentionnelles, les comportements extériorisés ainsi que le faible rendement scolaire figurent parmi les prédicteurs les plus robustes. Enfin, un historique d'absences antérieures demeure l'un des indicateurs les plus fiables du risque d'absentéisme futur. Effectivement, les élèves ayant déjà présenté des absences fréquentes ou répétées tendent à maintenir ce profil de fréquentation irrégulière dans le temps, ce qui suggère une certaine stabilité des comportements d'absentéisme. Cet historique

reflète souvent l'accumulation de difficultés personnelles, scolaires ou familiales non résolues et constitue un signal précoce important pour l'identification des élèves à risque (Gubbels et al., 2019).

Facteurs scolaires

Les facteurs scolaires jouent un rôle déterminant dans la dynamique de l'absentéisme. La méta-analyse de Gubbels et al. (2019) montre que le climat scolaire, la relation enseignant-élève, le soutien perçu et la cohérence des interventions influencent directement la motivation et la présence des jeunes. Ces résultats rejoignent les recensions des écrits de Lessard et al. (2018) et de Klein et al. (2022), qui soulignent l'importance du milieu scolaire comme espace relationnel significatif où se construisent le rapport au savoir, le sentiment d'appartenance et l'investissement de l'élève.

Dans une perspective psychoéducative, le lien éducatif constitue un facteur central de protection. Selon Gendreau (2001), ce lien repose sur la reconnaissance de l'élève comme sujet en développement et s'exprime à travers la disponibilité de l'adulte, la cohérence des interventions et la qualité de la relation. Roorda et al. (2011) ont également montré qu'une relation positive avec les enseignants favorise la motivation, l'engagement scolaire et la persévérance. L'ensemble de ces dimensions contribue à créer un environnement sécurisant, soutenant et mobilisant, diminuant ainsi le risque d'absentéisme. À l'inverse, un climat relationnel fragile, des pratiques disciplinaires incohérentes ou un faible sentiment d'appartenance à l'école peuvent amplifier l'évitement scolaire. L'importance du lien permet de mieux comprendre pourquoi plusieurs interventions efficaces s'appuient sur la qualité des relations et sur la collaboration entre les différents acteurs du milieu. Cette dimension relationnelle servira de fil conducteur pour analyser les approches recensées dans la section suivante.

Facteurs familiaux

Les facteurs familiaux constituent une composante essentielle dans la compréhension de l'absentéisme. La méta-analyse de Marlow et Rehman (2021), qui synthétise les résultats de 33 études, montre que les environnements familiaux marqués par l'instabilité, les conflits ou un faible niveau de soutien sont régulièrement associés à des difficultés d'assiduité. À l'inverse, une

supervision parentale cohérente, une communication ouverte avec l'enfant et un climat familial soutenant favorisent la régularité de la fréquentation scolaire. Ces processus familiaux contribuent directement au sentiment de sécurité de l'élève, à sa motivation et à son engagement dans le milieu scolaire. Les résultats de Marlow et Rehman rejoignent ceux de Gubbels et al. (2019), qui soulignent l'importance de la participation parentale, de la valeur accordée à l'éducation et de la qualité des échanges entre la famille et l'école. Ces dimensions influencent souvent l'assiduité de manière indirecte, notamment par leur effet sur la motivation scolaire et le sentiment de compétence de l'élève.

L'impact des facteurs familiaux varie également selon l'âge. Les processus familiaux positifs semblent avoir un effet particulièrement protecteur au primaire, tandis que les environnements familiaux plus difficiles exercent une influence accrue sur la fréquentation scolaire au secondaire (Marlow et Rehman, 2021). Ces constats mettent en évidence la nécessité d'intégrer une composante parentale structurée dans les interventions de prévention, notamment en renforçant la collaboration entre l'école et la famille.

Les interventions visant l'assiduité scolaire

La méta-analyse d'Eklund et al. (2020) constitue une contribution essentielle pour comprendre les approches efficaces visant à réduire l'absentéisme scolaire. À partir de 22 études portant sur des programmes implantés en milieu scolaire, les auteurs identifient trois grandes catégories d'interventions : les interventions comportementales, les interventions partenariales et les interventions scolaires systémiques (focalisées sur l'environnement d'apprentissage, la pédagogie et l'organisation scolaire). Il est à noter que les auteurs utilisent initialement le terme d'*interventions académiques*, mais l'appellation d'*interventions scolaires systémiques* est privilégiée ici, car elle reflète plus adéquatement leur portée globale sur l'organisation et l'environnement scolaire. Une quatrième catégorie, les *politiques scolaires*, est également présentée, mais elle concerne des mesures administratives à grande échelle (lois, obligations légales, politiques étatiques) qui dépassent le cadre des interventions directes mises en œuvre auprès des élèves. Cette dernière catégorie n'est donc pas retenue dans le présent essai.

Les interventions comportementales

Eklund et al. (2020) définissent les interventions comportementales comme des pratiques centrées sur la modulation du comportement observable à l'aide de soutiens concrets et continus, souvent intégrées dans des approches à paliers d'intervention. Leur objectif principal est d'accroître la présence scolaire en renforçant des habitudes quotidiennes stables et en offrant un encadrement prévisible. Ces interventions regroupent des pratiques telles que le renforcement positif, le suivi quotidien, les contrats d'assiduité, le mentorat structuré et l'enseignement socio-émotionnel, toutes visant à instaurer des routines stables et à renforcer les comportements attendus (Eklund et al., 2020). Le programme *Check-In/Check-Out* (CICO ; Filter et al., 2007) illustre bien cette approche. Il s'appuie sur une routine quotidienne où l'élève rencontre un adulte référent au début et à la fin de la journée. Lors d'une formalité d'accueil matinale (*check-in*), une carte de suivi lui est remise, précisant les attentes comportementales et les objectifs fixés. Tout au long de la journée, les enseignants consignent ses progrès et un contrôle final permet de revoir les résultats, d'offrir une rétroaction immédiate et, le cas échéant, de fournir des renforcements positifs. La carte est ensuite transmise aux parents, renforçant leur implication dans le suivi de l'assiduité. Ce programme a d'ailleurs été adapté au Québec sous le nom de Programme Trait-d'Union (Fortin, 2012).

Les interventions partenariales

Les interventions fondées sur les partenariats famille-école reposent sur l'implication directe d'un parent ou d'un membre de la famille dans le soutien à l'assiduité. De ce fait, ces interventions visent à renforcer le soutien offert à l'élève à la maison en améliorant la communication entre la famille et l'école et en mobilisant les adultes autour de la présence scolaire (Eklund et al., 2020). Elles regroupent des approches où la famille est intégrée à l'intervention, que ce soit par la réception d'informations régulières sur les absences, la participation à des rencontres, la collaboration avec l'école ou la mise en place d'un suivi partagé (Eklund et al., 2020). Ces mêmes auteurs reconnaissent également ces interventions comme une catégorie distincte, puisqu'elles influencent indirectement le comportement scolaire en agissant sur le climat familial et l'encadrement offert à l'élève.

Les interventions scolaires systémiques

Les interventions scolaires systémiques regroupent les approches qui visent à soutenir directement l'apprentissage ou à renforcer les compétences scolaires des élèves (Eklund et al., 2020). Elles comprennent notamment des démarches d'enseignement additionnel, du tutorat ou

encore du soutien pédagogique offert en dehors des heures de classe. Ces interventions partent du principe qu'en améliorant la réussite scolaire et le sentiment de compétence, on favorise l'engagement et, par conséquent, l'assiduité. Elles visent donc à modifier les structures, les pratiques pédagogiques et le climat scolaire de façon à réduire l'absentéisme, soutenir l'engagement et favoriser la réussite de tous les élèves (Lessard et al., 2018). Ces interventions s'appuient sur le principe que l'absentéisme scolaire n'est pas seulement lié aux caractéristiques personnelles de l'élève ou à sa famille, mais qu'il résulte aussi de dynamiques institutionnelles, sociales et organisationnelles. Concrètement, elles incluent des stratégies de prévention universelle, comme l'amélioration du climat scolaire par des pratiques de gestion positive de classe, la mise en place de règles claires et cohérentes ou le développement de programmes de soutien socioémotionnel (Roorda et al., 2011). Elles reposent également sur des mécanismes de dépistage précoce pour identifier rapidement les élèves à risque d'absentéisme chronique, grâce à l'analyse systématique des données de présence (Klein, Sosu et Dare, 2022). Enfin, elles s'appuient sur des équipes multidisciplinaires qui coordonnent l'action entre enseignants, direction, professionnels scolaires et partenaires communautaires afin d'offrir une réponse intégrée et cohérente (Lessard et al., 2018). Un exemple représentatif est le programme *Diplomas Now*, qui combine un système d'alerte précoce, un accompagnement individualisé et une collaboration étroite entre l'école et des organismes externes pour prévenir le décrochage (Klein et al., 2022).

Objectif

Cet essai a pour objectif d'analyser les interventions recensées dans la littérature scientifique visant à réduire l'absentéisme scolaire au secondaire. Plus précisément, il s'agit d'examiner l'efficacité des interventions empiriquement soutenues, de les comparer selon leurs caractéristiques (cibles, modalités, conditions d'implantation), puis d'identifier les éléments communs qui contribuent à leur réussite. Cette démarche permettra de dégager des pistes d'action transférables au milieu scolaire québécois et d'éclairer la pratique psychoéducative dans la prévention et la réduction de l'absentéisme.

Méthode

Recherche documentaire

Cet essai s'appuie sur une recension des écrits scientifiques portant sur les interventions visant à réduire l'absentéisme scolaire auprès des élèves du secondaire. Les articles ont été repérés à partir des bases de données scientifiques suivantes : ERIC, Education Source, Academic Search Complete et APA PsycInfo. Le tableau 1 présente les concepts et les mots-clés utilisés pour repérer les écrits pertinents.

Tableau 1

Concepts et mots-clés utilisés dans les bases de données

Concept	Mots-clés en anglais	Mots-clés en français
Absentéisme scolaire	Absenteeism, school absenteeism, truancy, school attendance	Absentéisme scolaire, absentéisme, assiduité scolaire, fréquentation scolaire
Niveau scolaire	Secondary school, high school, secondary education	École secondaire, enseignement secondaire
Intervention	Intervention, strategy, strategies, program, best practices	Intervention, stratégie, programme, pratique prometteuse
Efficacité	Efficacy, effectiveness, impact, benefits, outcomes	Efficacité, effets, retombées, résultats

Critères d'inclusion des articles scientifiques

Afin de recenser les études répondant à l'objectif de l'essai, certains critères d'inclusion ont été établis :

- Population à l'étude : élèves du secondaire (âgés approximativement de 12 à 17 ans), sans égard à leurs caractéristiques personnelles (sexe, origine, statut socioéconomique, etc.) ;
- Sujet : interventions, stratégies ou programmes visant à réduire l'absentéisme scolaire chez les élèves du secondaire. Les études portant uniquement sur la prédiction de l'absentéisme, sur des politiques générales ou sur des problématiques connexes (ex. : décrochage, engagement scolaire) ont été exclues si elles ne proposaient pas une intervention concrète ;
- Année de publication : de 2015 à 2025 afin d'assurer la pertinence et l'actualité des résultats ;
- Langue de publication : articles rédigés en anglais ou en français ;
- Type de document : études empiriques quantitatives, qualitatives ou mixtes, évaluant les effets d'une ou plusieurs interventions. Les recensions d'écrits, revues théoriques ou articles d'opinion ont été exclus, sauf lorsqu'ils ont permis d'identifier des études empiriques pertinentes. Cependant, certains écrits de nature théorique ou synthétique ont été mobilisés à titre complémentaire, notamment pour enrichir les sections d'introduction et de problématique de l'essai.
- Basé sur une méthodologie empirique (études expérimentales, quasi expérimentales, évaluations de programme, méta-analyses, études longitudinales) ;

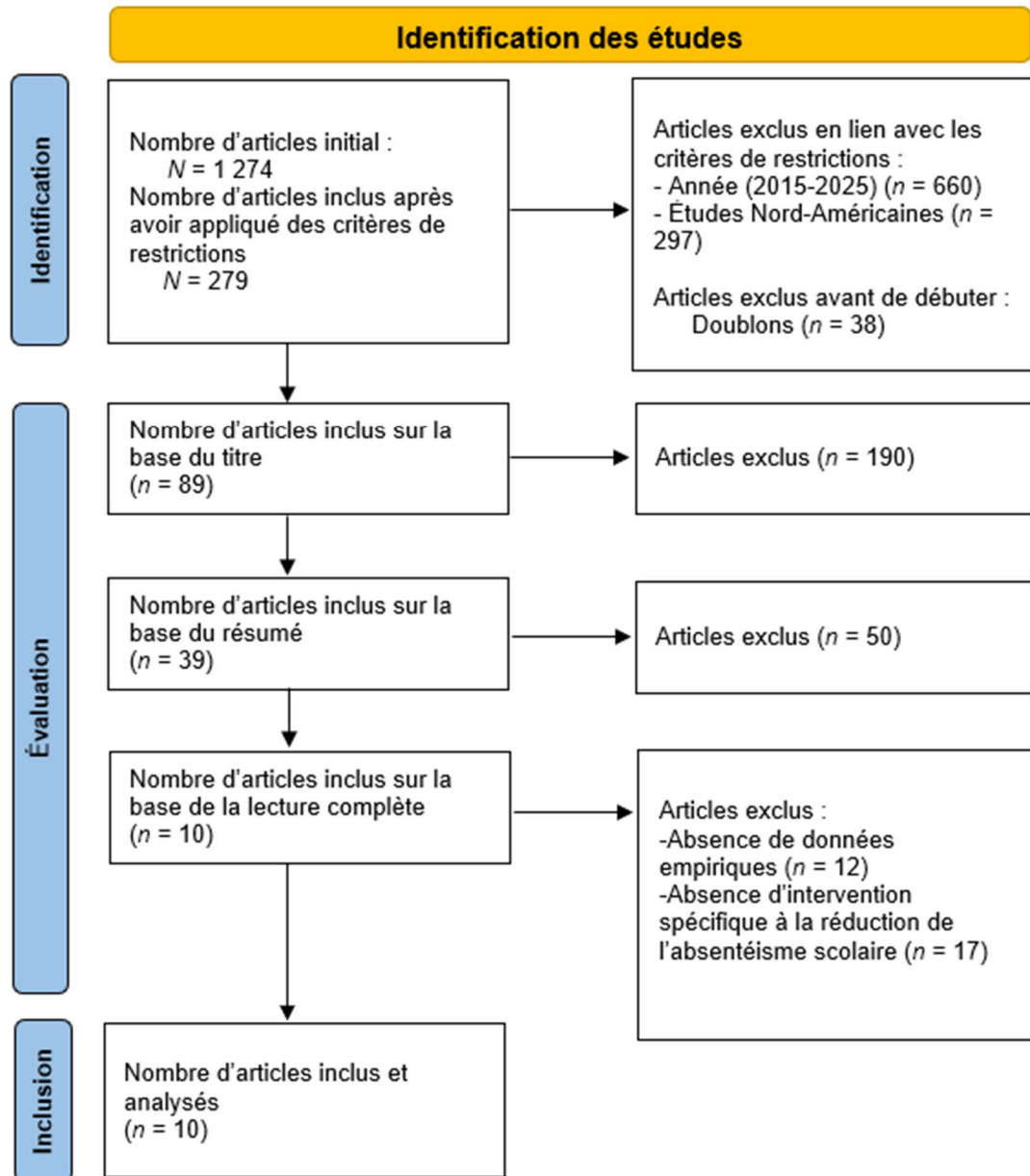
Processus de sélection des articles scientifiques

Au total, 317 articles ont été identifiés lors de la recherche documentaire. Le logiciel *Endnote* a été utilisé pour organiser et classer ces références selon leur pertinence en lien avec la question de recherche. Après l'élimination de 38 doublons, 279 articles uniques ont été examinés. La lecture des titres et des résumés a mené à l'exclusion de 240 articles, puisqu'ils ne répondaient pas aux critères d'inclusion établis. Ainsi, 39 articles ont été lus en texte intégral, parmi lesquels 29 ont été exclus après analyse approfondie. Finalement, 9 articles empiriques ainsi qu'une méta-analyse portant sur des interventions visant à réduire l'absentéisme scolaire ont été retenus pour cet essai.

Ces études constituent le corpus principal analysé dans la section des résultats. Le diagramme de flux (voir Figure 1) illustre le processus complet de sélection des études, en tenant compte des critères d'inclusion et d'exclusion.

Figure 1

Diagramme de flux illustrant le processus de sélection des articles



Résultats

Les neuf études retenues dans le présent essai se distinguent par la diversité de leurs devis méthodologiques, ce qui permet d'obtenir un portrait nuancé des interventions visant à réduire l'absentéisme scolaire. Plusieurs s'appuient sur des essais contrôlés randomisés, menés soit au niveau de l'élève soit au niveau de l'école, afin de tester l'impact de différents dispositifs tels que l'envoi de lettres ou de messages personnalisés aux parents, les pratiques restauratives combinées à Diplomas Now, soit des approches visant à renforcer le climat scolaire par la résolution collaborative des conflits, la responsabilisation des élèves et le maintien du lien avec l'école (Grant et al., 2025), ou encore le programme Check-In/Check-Out adapté au secondaire (Rogers et Feller, 2018 ; Society for Research on Educational, 2024 ; Flannery et al., 2024 ; Musaddiq et al., 2024 ; Grant et al., 2025). D'autres études adoptent une approche quasi expérimentale ou descriptive, par exemple en recourant à une régression par discontinuité pour évaluer l'effet de lettres d'incitation dans un district urbain (Mac Iver et al., 2022) ou en documentant, sur plusieurs années, la mise en œuvre d'initiatives locales de prévention de l'absentéisme et leurs retombées sur la fréquentation (Bundshuh et al., 2021 ; Lavigne et al., 2021 ; Young et al., 2020).

En complément de ces études individuelles, une méta-analyse récente (Eklund et al., 2020) a également été retenue. Celle-ci regroupe 22 études, dont 9 portant sur le secondaire, 7 portant sur le primaire et le secondaire, 5 portant seulement sur le primaire et 1 sur le préscolaire. Cette synthèse permet d'élargir l'interprétation des résultats en offrant un regard cumulatif sur l'efficacité des interventions comportementales, partenariales et scolaires systémiques à travers divers contextes scolaires. Enfin, puisque cette méta-analyse porte sur les trois types d'interventions retenus dans cet essai, ses principaux constats seront présentés au début de chacune des sections.

L'annexe 1 présente une synthèse des caractéristiques des études empiriques retenues, ainsi que de la méta-analyse.

Bien que les études recensées aient été classées selon trois grandes catégories d'intervention : comportementales, partenariales et scolaires systémiques, il importe de souligner qu'elles ne se limitent pas toujours à une seule approche. Plusieurs d'entre elles intègrent en effet plus d'une dimension d'intervention, combinant, par exemple, des actions comportementales et

partenariales. À titre d'exemple, l'étude de Grant et al. (2025), qui évalue la combinaison du programme Diplomas Now avec les pratiques restauratives, mobilise à la fois une approche comportementale (régulation des conduites et climat scolaire) et scolaire (implication de l'ensemble du personnel et coordination institutionnelle). Dans la suite de cette section, les études seront donc présentées selon leur type d'intervention dominant, tout en reconnaissant que certaines d'entre elles mobilisent simultanément plus d'une approche. Par ailleurs, même si la recension porte principalement sur les interventions mises en œuvre auprès des élèves du secondaire, certaines études incluent aussi des participants du primaire.

Efficacité des interventions comportementales

Les interventions comportementales constituent l'une des catégories les plus documentées dans la méta-analyse d'Eklund et al. (2020), 14 études ayant porté sur leur évaluation. Selon ses résultats, elles produisent des effets modestes ($g = 0,26$), mais constants sur l'assiduité, ce qui en fait un levier pertinent pour soutenir la présence scolaire des élèves du secondaire.

Trois autres études, non incluses dans la méta-analyse, portent sur l'efficacité des interventions comportementales. La première, celle de Young et al. (2020), porte sur le programme PAWS implanté dans une école secondaire urbaine auprès d'élèves présentant un taux d'assiduité inférieur à 90 %. Le programme combinait des rencontres quotidiennes (*check-in*), un système de récompenses hebdomadaires et mensuelles, des activités de socialisation ainsi qu'un suivi parental par appels ou lettres. À l'aide d'un devis quasi expérimental à mesures répétées, les auteurs ont comparé 247 élèves ayant participé à l'intervention à un groupe témoin similaire. Les résultats indiquent une amélioration notable du taux d'assiduité, passant de 82,4 % avant l'intervention à 94,6 % après un mois, puis se maintenant au-dessus de 90 % durant les deux mois suivants, alors qu'aucun changement comparable n'a été observé dans le groupe témoin (variation < 1 %). L'écart moyen de 12,2 % entre les groupes confirme l'effet positif du programme sur la présence scolaire. Les données qualitatives mettent également en lumière une hausse de la motivation et l'importance du soutien adulte quotidien. Les auteurs soulignent enfin la simplicité et le faible coût du programme, tout en notant que son efficacité repose sur la constance du suivi relationnel offert par le personnel.

La deuxième étude dans la catégorie comportementale, menée par Mac Iver et al. (2022), est classée dans cette catégorie bien qu'elle implique l'envoi de lettres aux parents, puisque son

mécanisme principal repose sur une intervention incitative visant à modifier directement les comportements de présence plutôt que sur un partenariat structuré école-famille. Cette étude évaluait l'efficacité de lettres de rappel destinées aux parents pour réduire l'absentéisme chronique dans un district scolaire de Seattle. Inspirée de l'économie comportementale, une approche qui vise à influencer les comportements à partir d'incitations simples et d'informations ciblées plutôt que par des contraintes formelles (Mac Iver et al., 2022), l'intervention visait à corriger les perceptions erronées des parents concernant le nombre réel d'absences de leur enfant. Elle cherchait également à encourager un ajustement comportemental, notamment lorsque les lettres comparaient la présence de l'élève à celle de ses pairs. Les résultats montrent que l'effet global sur l'assiduité demeure faible et non significatif (variation < 1 %; effet = 0,008, $p = 0,20$), et qu'aucune amélioration notable n'est observée pour l'année complète. Toutefois, une analyse par niveau scolaire révèle un effet plus marqué chez les élèves du secondaire I, qui présentent une hausse moyenne de 2,5 % du taux de présence (taille d'effet = 0,34, $p = 0,044$), (Mac Iver et al., 2022). Aucun effet n'a été observé au primaire. Les auteurs soulignent que l'efficacité limitée de l'intervention pourrait s'expliquer par la taille modeste de l'échantillon, la sélection d'élèves situés près du seuil de 90 % d'assiduité et certaines difficultés d'implantation liées à l'envoi des lettres subséquentes. Malgré ces limites, l'étude met en évidence un potentiel d'efficacité à court terme pour certains sous-groupes, particulièrement chez les élèves du début du secondaire.

La troisième étude, menée par Flannery et al. (2024), visait à évaluer les effets du programme *Check-In/Check-Out* pour le secondaire (CICO-HS), une adaptation du modèle comportemental *Positive Behavioral Interventions and Supports* (PBIS) destinée aux élèves présentant des difficultés d'assiduité. L'étude portait sur 14 élèves de 9^e année répartis aléatoirement en deux groupes, soit sept élèves ayant reçu l'intervention et sept témoins inscrits sur une liste d'attente. Le programme, d'une durée de 30 jours, reposait sur une structure quotidienne comprenant un *check-in* le matin, une autoévaluation et une rétroaction de l'enseignant après chaque cours, puis un *check-out* en fin de journée. L'ensemble du processus était soutenu par une application mobile facilitant la consignation des données et la communication entre les intervenants et les élèves. Les analyses montrent une réduction modérée des absences non justifiées ($g = -0,73$) et une légère diminution des retards ($g = -0,25$) chez les élèves du groupe expérimental. Des améliorations modestes, mais constantes ont également été

relevées en ce qui concerne le fonctionnement scolaire et l'affect négatif, mesurés à l'aide de l'échelle *Behavior Intervention Monitoring Assessment System – Teacher form* (BIMAS-T) complétée par les enseignants, alors que les effets sur la conduite et l'attention demeurent faibles. Les auteurs soulignent que la petite taille de l'échantillon limite la puissance statistique de l'étude, mais que les résultats demeurent prometteurs pour des interventions comportementales individualisées visant l'assiduité. Enfin, l'évaluation de l'acceptabilité sociale indique que le programme est perçu comme pertinent, faisable et bien adapté au milieu scolaire, ce qui renforce sa crédibilité dans un contexte de prévention du décrochage.

Efficacité des interventions basées sur les partenariats famille-école

Six études de la méta-analyse d'Eklund et al. (2020) ont porté sur l'évaluation d'interventions centrées sur la collaboration famille-école d'intervention. Les résultats indiquent que les interventions génèrent en moyenne des effets modestes sur la présence scolaire ($g = 0,09$). Leurs effets sont généralement plus faibles que ceux observés pour les interventions comportementales ou scolaires, ce qui s'explique en partie par une grande variabilité dans la manière dont elles sont mises en œuvre.

Du côté des études non comprises dans la méta-analyse, trois ont évalué l'efficacité des interventions basées sur les partenariats famille-école.

La première, menée par Rogers et Feller (2018), visait à modifier les perceptions parentales sur l'absentéisme scolaire par l'envoi de lettres personnalisées informant les parents du nombre réel d'absences de leur enfant en le comparant à celui de ses pairs et en rappelant l'importance de la présence régulière à l'école. Réalisée auprès de 28 080 élèves américains de la maternelle à la 12^e année et de leurs parents, cette étude randomisée a démontré une réduction moyenne de 6 % du nombre total de jours d'absence par rapport au groupe témoin ainsi qu'une baisse de 10 % du taux d'absentéisme chronique. L'effet moyen correspond à 0,074 jour d'absence en moins par élève au cours de la période post-intervention avec une taille d'effet modeste. Les effets positifs de l'intervention ont été observés de manière constante à travers divers sous-groupes démographiques, incluant le niveau scolaire (primaire et secondaire), le sexe et le statut socioéconomique, sans différence statistiquement significative entre ces groupes. Cette constance suggère une robustesse généralisée de l'effet à l'échelle du système scolaire. Par ailleurs, les lettres comparant l'assiduité de l'élève à celle de ses pairs ont généré les plus fortes réductions d'absence ($\approx 0,10$ jour de moins, $p < 0,05$), confirmant l'efficacité des messages

fondés sur la comparaison avec les pairs pour susciter une prise de conscience et encourager un changement de comportement parental.

La deuxième étude (Musaddiq et al., 2024), menée auprès de 22 883 élèves américains de la maternelle à la 12^e année identifiés comme à risque d'absentéisme chronique, a évalué une intervention reposant sur l'envoi de messages personnalisés aux parents. Inspirée des principes de l'incitation comportementale, l'approche utilisait les plateformes de messagerie scolaire existantes pour transmettre mensuellement un avis indiquant le nombre total d'absences de leur enfant, une comparaison avec la moyenne de leurs pairs, ainsi qu'un rappel bref de l'importance de la présence régulière. Les analyses indiquent une réduction significative du nombre total d'absences, variant entre 0,4 et 0,7 jour par élève (soit une amélioration relative de 2 % à 4 %). Le taux d'absentéisme chronique a également diminué de 2 % à 7 %, avec des effets plus marqués dans les écoles secondaires et pour les élèves multilingues. Selon les auteurs, ces résultats s'expliquent par une meilleure compréhension des attentes scolaires et une réactivité parentale accrue lorsque l'information est transmise dans un langage accessible, régulier et adapté au canal de communication utilisé.

La troisième étude (Society for Research on Educational, 2024), menée auprès de 5 168 élèves provenant de 18 écoles rurales réparties dans trois districts américains, évaluait l'efficacité d'une intervention basée sur l'envoi automatisé de messages personnalisés aux parents de milieux scolaires ruraux. Les élèves présentant un risque élevé d'absentéisme ont été affectés aléatoirement à un groupe expérimental recevant les messages ou à un groupe témoin. Les communications, transmises par courriel ou par message texte, informaient les parents du nombre d'absences de leur enfant, de leur position relative à leurs pairs et rappelaient brièvement l'importance de la présence scolaire. Les résultats indiquent une réduction moyenne de 2 % à 6 % du taux d'absentéisme chez les élèves dont les parents recevaient les messages, comparativement au groupe témoin. Les messages personnalisés, plus précis et adaptés au vécu de l'élève, se sont révélés plus efficaces que les messages généraux, ce qui suggère que la pertinence perçue de l'information favorise l'engagement parental. Les effets étaient particulièrement marqués dans les écoles secondaires et chez les élèves multilingues, pour qui des rappels clairs et contextualisés semblent faciliter la compréhension des attentes scolaires et soutenir un suivi parental plus actif.

Efficacité des interventions scolaires systémiques

Dans la méta-analyse d'Eklund et al. (2020), les quatre études portant sur des interventions scolaires systémiques incluant principalement du tutorat, de l'enseignement supplémentaire ou du soutien pédagogique structuré. Elles présentent un effet positif significatif sur l'assiduité, mais modeste ($g = 0,25$). La médiane des effets se situe à $g = 0,26$, ce qui montre une cohérence générale entre les études.

Trois autres études, qui ne figurent pas dans la méta-analyse, ont également examiné l'efficacité de ce type d'intervention.

La première (Bundshuh et al., 2021) évaluait l'efficacité du programme *Finish Strong* implanté dans une école secondaire publique américaine comptant 2 291 élèves. Ce programme visait à réduire l'absentéisme chronique en combinant des stratégies comportementales et partenariales centrées sur un suivi rapproché et une communication proactive avec les familles. L'intervention comprenait un suivi quotidien des absences, des communications rapides et systématiques avec les parents (lettres, appels, courriels), des rencontres individuelles avec les élèves, du mentorat communautaire, des conséquences disciplinaires graduées ainsi qu'une présence renforcée du personnel lors d'activités parascolaires afin de consolider le lien avec les jeunes. L'étude longitudinale (2013–2019) comparait l'évolution du pourcentage d'élèves ayant cumulé 21 jours d'absence ou plus à celle de six autres écoles du même district. Les résultats montrent une baisse marquée et soutenue de l'absentéisme : de 13,42 % en 2013–2014 à 6,15 % en 2015–2016, puis à 5,00 % en 2018–2019, soit une réduction de plus de 60 %. Aucune autre école du district n'a observé un changement comparable, ce qui renforce l'hypothèse que les effets sont attribuables au programme. Les auteurs soulignent que deux éléments semblent particulièrement déterminants : la rapidité du suivi auprès des parents, raccourcie à une fenêtre de 1 à 3 jours plutôt qu'à 7, et la présence accrue du doyen à l'assiduité dans les espaces scolaires et parascolaires. Cette visibilité a favorisé un climat de confiance et une culture scolaire axée sur la responsabilité et la présence régulière, contribuant à la diminution durable des absences.

La deuxième (Lavigne et al., 2021) visait à documenter la mise en œuvre et l'efficacité des soutiens à l'assiduité dans 39 écoles publiques américaines (22 primaires et 17 secondaires) où des taux élevés d'absentéisme chronique étaient observés, particulièrement chez les élèves issus de milieux défavorisés. L'intervention se basait sur des équipes d'assiduité composées d'administrateurs, d'enseignants et de partenaires communautaires. Ces équipes coordonnaient

diverses stratégies : rappels par lettres et appels téléphoniques, mentorat ciblé, soutien parental, messages textes personnalisés et mobilisation d'organismes communautaires. Les analyses montrent que les écoles ayant appliqué ces soutiens avec une grande fidélité ont observé une diminution notable de l'absentéisme chronique, tandis que celles dont l'implantation était partielle ou irrégulière n'ont connu aucune amélioration significative. L'utilisation systématique des messages textes s'est révélée particulièrement efficace : dans les écoles où plus de 80 % des parents recevaient des messages de suivi, l'absentéisme a reculé nettement, alors qu'il est demeuré stable ailleurs. Les écoles secondaires ont présenté les réductions les plus importantes, suivies des écoles primaires où les effets étaient plus modestes. Les impacts étaient également plus marqués chez les élèves multilingues et les familles issues de minorités ethnoculturelles, pour qui une communication claire et personnalisée facilitait une meilleure compréhension des attentes scolaires. Les données qualitatives confirment que la réussite des initiatives dépendait fortement de la coordination interne des équipes d'assiduité, de la formation du personnel et de la clarté des rôles entre l'école et les partenaires externes.

La troisième (Grant et al., 2025) évaluait l'efficacité d'une intervention combinant le programme *Diplomas Now* à l'implantation de pratiques restauratives dans des écoles secondaires américaines à haut risque de décrochage auprès de 33 écoles réparties dans le groupe expérimental ($n = 17$) ou témoin (programme *Diplomas Now* seulement, $n = 16$). Les pratiques restauratives incluaient une formation intensive de quatre jours pour le personnel, suivie d'un accompagnement visant l'implantation de cercles proactifs, de conférences restauratives et de stratégies de résolution de conflits. Les résultats indiquent que la combinaison des deux approches entraîne une réduction significative de la sévérité des problèmes disciplinaires ($ES = -0,13$) et une diminution de la probabilité de suspension de trois jours ou plus ($OR = 0,66$), soit une baisse d'environ 34 %. Les effets sur l'assiduité demeurent plus modestes, avec une réduction marginalement significative du taux d'absentéisme chronique ($OR = 0,80$), suggérant une amélioration légère, mais cohérente de la présence scolaire. Aucun effet différentiel n'a été observé selon la race ou l'origine ethnique, ce qui témoigne de la portée inclusive du programme.

Discussion

La méta-analyse d'Eklund et ses collaborateurs constitue un ancrage essentiel pour comprendre les forces et les limites des interventions visant à réduire l'absentéisme. En comparant trois catégories d'interventions (comportementales, partenariales et scolaires systémiques), les auteurs montrent que les approches comportementales produisent les effets les plus constants, suivies des interventions systémiques, alors que les interventions famille-école présentent les effets les plus faibles et les plus variables (Eklund et al., 2020). Cette variabilité importante est reflétée par un degré d'hétérogénéité très élevé ($I^2 = 92,72\%$), indiquant que l'efficacité dépend fortement du contexte d'implantation. Dans cette perspective, Eklund et al. rappellent que l'impact d'une intervention tient autant aux composantes qu'à la manière dont elles s'intègrent aux pratiques et à l'organisation du milieu. Cette observation sert de point d'appui pour interpréter les études empiriques analysées dans le présent essai et pour examiner plus finement les interventions retenues, en commençant par les interventions comportementales, puis les interventions partenariales, et enfin les interventions scolaires systémiques.

Interventions comportementales

Comme le montre la méta-analyse retenue, les interventions comportementales sont celles qui bénéficient du plus grand nombre d'études et qui présentent, dans l'ensemble, les résultats les plus réguliers, même si l'ampleur des effets demeure généralement modeste. Ainsi, les approches centrées sur la structure des routines, la rétroaction fréquente et la présence constante d'un adulte référent tendent à produire des améliorations mesurables de la présence scolaire (Eklund et al., 2020). Notamment, l'étude de Young et al. (2020) montre que les interventions comportementales structurées autour d'une routine quotidienne peuvent soutenir l'assiduité en offrant un encadrement régulier aux élèves. Le programme PAWS repose sur des interactions planifiées comprenant des vérifications quotidiennes, des activités dirigées et de la rétroaction. Le rôle de l'adulte de référence y est central : les contacts constants, les rappels fréquents et les interactions positives contribuent à renforcer la relation élève-adulte et soutiennent l'engagement scolaire (Young et al., 2020). Les auteurs soulignent également que le programme est simple à implanter, flexible et à faible coût, avec un budget annuel d'environ 500 \$, ce qui en facilite l'adoption dans différents milieux scolaires.

Contrairement aux deux interventions centrées sur une relation quotidienne entre un adulte et l'élève, l'approche évaluée par Mac Iver et al. (2022) s'appuie sur des mécanismes

comportementaux plus indirects, inspirés de l'économie comportementale. En effet, l'étude examine l'envoi de lettres informatives aux parents contenant des rappels personnalisés concernant les absences de leur enfant. Cette intervention vise à ajuster la perception parentale plutôt qu'à intervenir directement auprès de l'élève. En soi, ce modèle illustre que, même au sein des interventions comportementales, certains programmes mobilisent un encadrement quotidien fondé sur la relation adulte-élève, tandis que d'autres privilégient des leviers plus éloignés qui agissent sur les comportements familiaux (Mac Iver et al, 2022).

L'étude de Flannery et al. (2024) portant sur le programme Check-In/Check-Out appliqué au secondaire met en évidence des mécanismes similaires. Ce modèle repose sur une routine quotidienne prédéfinie, comprenant un check-in du matin, l'utilisation d'une feuille de suivi quotidienne (*daily progress report*), la rétroaction des enseignants tout au long de la journée et une vérification (*check-out*) en fin de journée. Le rôle de l'adulte dans la transmission de rétroactions rapides et positives constitue une composante essentielle de l'intervention. La constance de la routine et la prévisibilité du suivi permettent de structurer la journée scolaire, de clarifier les attentes et d'offrir un soutien actif aux élèves (Flannery et al, 2024).

Interventions partenariales

Les constats issus de la méta-analyse d'Eklund et al. (2020) montrent que les interventions fondées sur la communication école-famille produisent des effets plus modestes et plus variables que les interventions comportementales ou scolaires. L'effet global observé est faible et son intervalle de confiance inclut zéro, ce qui suggère une efficacité moins robuste et une sensibilité plus marquée aux conditions de mise en œuvre. Plusieurs études empiriques illustrent concrètement ces conditions. L'étude de Rogers et Feller (2018) montre que l'efficacité des messages dépendait du fait que les parents reçoivent réellement l'information, et que celle-ci soit précise et personnalisée. Musaddiq et al. (2024) rapportent également que les effets étaient limités lorsque les coordonnées des parents n'étaient pas à jour ou lorsque les messages n'étaient pas reçus, un problème qui touchait particulièrement les familles des élèves les plus absents. Enfin, le rapport de la Society for Research on Educational Effectiveness (2024) souligne que la constance dans l'envoi des messages et la capacité des écoles à suivre fidèlement le protocole influençaient directement la portée de l'intervention. Ainsi, ces interventions agissent avant tout en fournissant de l'information aux parents plutôt qu'en modifiant directement les comportements des élèves, ce qui explique en partie leur variabilité. Elles reposent donc

fortement sur la capacité du milieu scolaire à transmettre une information claire, exacte et accessible, ainsi que sur la réception et l'utilisation que les parents en font.

Les résultats de l'étude de Rogers et Feller (2018) illustrent bien ce mécanisme. Les auteurs montrent que plusieurs parents sous-estiment significativement le nombre d'absences de leur enfant, parfois « d'un facteur de deux », et que cette méconnaissance constitue un obstacle important à la régulation de l'assiduité. Les messages personnalisés envoyés dans leur intervention corrigeaient cette perception erronée en fournissant le nombre réel d'absences et la comparaison avec les pairs. En discussion, ces constats indiquent que lorsqu'une intervention école-famille parvient à offrir une information précise, contextualisée et pertinente, elle peut générer un ajustement rapide de la vigilance parentale et conduire à une réduction mesurable des absences.

L'étude de Musaddiq et al. (2024) renforce cette conclusion tout en soulignant une limite majeure : l'accessibilité réelle des parents. Les messages envoyés par les districts utilisaient des plateformes déjà existantes et contenaient des informations personnalisées sur les absences accumulées et le rang de l'élève par rapport à ses pairs. Or, entre 38 % et 68 % des parents ciblés n'ont jamais reçu les messages, et les parents des élèves les plus absents étaient particulièrement difficiles à atteindre. Dans cet ordre d'idée, cela montre qu'une intervention informative tend à être efficace uniquement si elle parvient à rejoindre les familles visées. Lorsque les messages étaient bel et bien transmis, les auteurs observent une diminution des absences et de la probabilité d'absentéisme chronique, ce qui souligne l'importance de la fiabilité des canaux de communication et de la mise à jour des coordonnées parentales.

Les constats issus de l'étude menée par Society for Research on Educational (SREE; 2024), s'inscrivent dans la même continuité. En effet, l'initiative évaluée reposait sur l'envoi automatisé de messages personnalisés aux parents, intégrés aux systèmes de communication déjà en place dans les écoles rurales. Le rapport souligne que la mise en œuvre a été marquée par des obstacles techniques et organisationnels qui ont influencé la portée de l'intervention, et que l'ampleur des effets observés dépendait étroitement de la constance avec laquelle les messages étaient transmis et de la capacité des écoles à appliquer le protocole prévu (SREE, 2024). Ces constats soulignent également que l'efficacité des interventions partenariales dépend fortement de la qualité de l'implantation et de la capacité du district à maintenir une communication régulière avec les familles (SREE, 2024).

Interventions scolaires systémiques

Les conclusions d'Eklund et al. (2020) indiquent que les interventions de nature scolaire systémiques possèdent un effet global comparable à celui des interventions comportementales, et supérieur à celui des interventions partenariales. Leur impact repose sur des actions intégrées au fonctionnement scolaire, mobilisant plusieurs composantes du milieu afin d'influencer la présence de manière plus large. Dans cette perspective, les interventions scolaires systémiques se distinguent par leur capacité à s'intégrer au fonctionnement global du milieu scolaire, à soutenir l'apprentissage et à structurer des mécanismes de suivi appliqués de manière cohérente par les différents acteurs (Eklund et al, 2020).

Le programme *Finish Strong*, analysé dans le rapport de Bundshuh et al. (2021), confirme cette dynamique. En effet, l'initiative repose sur une combinaison de volets institutionnels : mobilisation du personnel, suivi systématique, rencontres individuelles, mentorat et coordination des intervenants. Les auteurs soulignent que la réussite de l'approche est liée à la capacité de l'école à répartir les responsabilités et à maintenir un fonctionnement stable au fil des années (Bundshuh et al, 2021). De ce fait, les interventions systémiques agissent en structurant la réponse de l'école face à l'absentéisme, en renforçant la constance des suivis et en offrant aux élèves un cadre plus prévisible et soutenant.

L'étude de Lavigne et al. (2021) renforce cette compréhension des interventions scolaires systémiques en montrant que leur efficacité dépend étroitement des conditions de mise en œuvre. Entre autres, leur analyse du *Providence Public School District* décrit un ensemble de pratiques structurées, comprenant l'identification systématique des élèves à risque, l'utilisation de protocoles uniformes pour le suivi de l'assiduité, ainsi que la coordination entre les équipes d'assiduité, les directions et les intervenants scolaires (Lavigne et al, 2021). L'article souligne que la constance dans l'application de ces pratiques et la clarté des rôles au sein du personnel influencent directement la portée de l'intervention.

Dans l'étude de Grant et al. (2025), l'intégration des pratiques restauratives au programme *Diplomas Now* met en évidence l'importance de la cohérence organisationnelle. L'article décrit un modèle d'intervention où l'école structure des routines de collaboration entre le personnel, organise des suivis réguliers et cherche à créer un climat scolaire plus soutenant. La discussion de cette étude montre que l'efficacité dépend moins d'un outil isolé que de la manière

dont les différentes composantes (formation du personnel, cercles proactifs, conférences restauratives, stratégies de résolution de conflits) sont implantées ensemble (Grant et al, 2025).

Portée, intensité et durabilité des effets

L'examen transversal des études retenues met en évidence que la portée, l'intensité et la durabilité des effets varient considérablement selon le type d'intervention et les conditions d'implantation. De manière générale, les interventions analysées produisent des améliorations mesurables, mais celles-ci demeurent souvent de faible ampleur et limitées aux élèves ou aux familles réellement rejoints par l'intervention. Cette portée restreinte apparaît particulièrement visible dans les interventions partenariales, où la capacité à atteindre les parents constitue un déterminant central. Comme le montrent Musaddiq et al. (2024), une proportion importante des messages automatisés ne parvient jamais aux destinataires visés, ce qui réduit directement l'impact potentiel du programme. À l'inverse, les interventions comportementales et certaines interventions systémiques bénéficient d'une portée plus large lorsqu'elles sont intégrées à des routines quotidiennes ou à une organisation scolaire structurée, mais elles n'échappent pas aux variations liées à la fidélité d'implantation.

L'intensité des effets, pour sa part, demeure généralement modérée. Les interventions comportementales tendent à produire des gains plus constants, sans générer d'effets majeurs, tandis que les interventions partenariales reposant sur l'envoi de messages personnalisés produisent des effets statistiquement significatifs, mais d'amplitude limitée. Les approches systémiques, quant à elles, présentent une intensité variable en fonction de la mobilisation du personnel et de la coordination des pratiques internes, ce qui peut renforcer ou affaiblir leur efficacité. Dans toutes les catégories d'interventions, l'intensité semble moins liée à la nature du programme qu'à la stabilité et à la cohérence de sa mise en œuvre. L'analyse des études met également en lumière que certains contextes favorisent davantage l'efficacité d'un type d'intervention plutôt qu'un autre. Les interventions comportementales semblent particulièrement adaptées aux milieux où une structure quotidienne peut être mise en place de manière stable et où un adulte significatif peut assurer un suivi constant, comme l'illustrent Young et al. (2020) et Flannery et al. (2024). À l'inverse, les interventions partenariales dépendent fortement de la qualité des systèmes de communication et de la capacité des districts à joindre efficacement les familles, ce qui peut représenter un défi important, notamment dans les milieux défavorisés ou

multilingues (Musaddiq et al., 2024). Les interventions scolaires systémiques, pour leur part, tendent à produire leurs effets les plus solides dans les écoles où l'organisation interne est cohérente, où le personnel est mobilisé et où les mécanismes de coordination sont bien établis, comme le montrent Bundshuh et al. (2021) et Lavigne et al. (2021). Ainsi, les variations observées dans la portée et l'intensité des effets ne tiennent pas seulement aux caractéristiques des interventions, mais aussi aux conditions institutionnelles et organisationnelles qui permettent ou limitent leur mise en œuvre.

La question de la durabilité des effets demeure la plus difficile à établir. Parmi l'ensemble des études recensées, seule celle de Bundshuh et al. (2021) offre un suivi longitudinal couvrant plusieurs années, montrant une diminution soutenue de l'absentéisme à l'échelle de l'école participante. Les autres études mesurent principalement des effets à court terme, au cours d'une même année scolaire. Même lorsque certaines analyses suggèrent des effets pouvant persister au-delà de la période d'intervention, comme dans Musaddiq et al. (2023), ces constats demeurent exploratoires et ne permettent pas de conclure à une réelle pérennité. L'absence générale de données longitudinales pour la majorité des interventions limite donc l'interprétation du maintien des gains observés. De plus, plusieurs programmes reposent sur des actions ponctuelles ou sur un encadrement exigeant une constance difficile à soutenir dans le temps, ce qui laisse présager que les améliorations pourraient s'atténuer si les conditions favorables ne sont pas maintenues.

Retombées pour la pratique psychoéducative en milieu scolaire

Les résultats des études recensées présentent plusieurs implications directes pour la pratique psychoéducative en milieu scolaire. Dans l'ensemble, ils confirment la pertinence d'interventions qui s'appuient sur une structuration claire du quotidien, une présence adulte stable, une collaboration école-famille cohérente et un fonctionnement scolaire organisé. Ces dimensions rejoignent les fondements de l'intervention psychoéducative décrits par Gendreau (2001), pour qui l'ajustement des jeunes passe par un environnement éducatif structurant, porteur de repères clairs et animé par des adultes qui jouent un rôle actif dans l'accompagnement et la régulation des comportements. Dans le contexte scolaire actuel, ces constats invitent les psychoéducateurs à intervenir de manière plus stratégique auprès des élèves à risque d'absentéisme, mais également à soutenir les équipes-écoles dans la mise en œuvre de pratiques cohérentes et durables.

Les études portant sur les interventions comportementales montrent que les pratiques les plus efficaces reposent sur des routines prévisibles, des attentes claires, de la rétroaction fréquente et une relation régulière avec un adulte significatif (Young et al., 2020 ; Flannery et al., 2024). Cette présence adulte constante, qui donne sens aux attentes et soutient l'élève dans son quotidien, rejoint directement l'importance du lien éducatif en psychoéducation. Gendreau (2001) souligne que la relation constitue un vecteur central d'ajustement, puisqu'elle permet à l'adulte d'exercer une fonction de soutien, de régulation et de sécurisation. Ainsi, pour les psychoéducateurs, l'accompagnement des jeunes présentant des difficultés d'assiduité implique non seulement une structuration claire du quotidien, mais aussi l'établissement d'un lien significatif et stable qui favorise la confiance, l'engagement et le sentiment d'appartenance. Ces pratiques s'inscrivent dans une logique éducative où les repères, la constance et la qualité du lien contribuent conjointement à soutenir la présence scolaire et l'adaptation de l'élève. À partir de ces constats, plusieurs actions concrètes peuvent guider la pratique psychoéducative en milieu scolaire :

- Mettre en place une routine d'accueil et de départ auprès des élèves à risque, comme dans le modèle CICO (Flannery et al., 2024).
- Fournir une rétroaction quotidienne et positive, qui soutient l'engagement des élèves (Young et al., 2020).
- Assurer la présence constante d'un adulte référent, un facteur associé à une meilleure assiduité (Young et al., 2020 ; Flannery et al., 2024).
- Aider les enseignants à clarifier et appliquer des attentes comportementales, un élément central des approches structurées (Flannery et al., 2024).

Maintenir des routines de classe prévisibles, qui renforcent la sécurité et la motivation des élèves (Young et al., 2020). Les interventions partenariales montrent quant à elles que la qualité de la communication entre la famille et l'école constitue un levier important pour améliorer l'assiduité, notamment lorsque les parents sous-estiment les absences de leur enfant ou ne reçoivent pas d'informations fiables (Rogers et Feller, 2018 ; Musaddiq et al., 2024). Ces résultats rejoignent l'idée, centrale en psychoéducation, que l'élève évolue dans un réseau de milieux interconnectés et que l'intervention doit viser à favoriser la cohérence entre ces milieux. Dans une perspective systémique, telle que décrite par Bronfenbrenner (1979), l'élève évolue au sein d'un ensemble de milieux interreliés dont les interactions influencent directement son

adaptation. L'école et la famille constituent deux microsystèmes majeurs, et la qualité des échanges entre ces milieux, formant le mésosystème, devient un déterminant important de l'assiduité. Les résultats des interventions partenariales illustrent bien cette dynamique : lorsqu'une communication cohérente, régulière et accessible est établie entre l'école et les parents, le soutien offert à l'élève gagne en clarté et en continuité. À l'inverse, lorsque ces liens sont fragiles ou que l'information circule difficilement, les effets observés tendent à s'atténuer.

Dans cette perspective, certaines actions peuvent soutenir la pratique psychoéducative et renforcer la collaboration école-famille :

- S'assurer que les communications rejoignent réellement les parents, en vérifiant la mise à jour des coordonnées (Musaddiq et al., 2024).
- Transmettre des messages clairs, factuels et personnalisés pour corriger la sous-estimation des absences (Rogers et Feller, 2018)
- Adapter les communications aux réalités linguistiques et culturelles des familles, notamment dans les milieux plus diversifiés (Musaddiq et al., 2024).
- Maintenir des contacts réguliers et cohérents avec les parents, car la constance et la fréquence des messages influencent l'efficacité (SREE, 2024).
- Favoriser la cohérence des pratiques de communication au sein de l'école, puisque la qualité de l'implantation influence directement les résultats (SREE, 2024).

Enfin, les interventions scolaires systémiques illustrent le rôle déterminant que joue l'organisation scolaire dans la prévention de l'absentéisme. Les études montrent que la présence scolaire s'améliore lorsque les écoles adoptent des protocoles partagés, un dépistage systématique des élèves à risque et une coordination efficace entre les différents acteurs du milieu (Bundshuh et al., 2021 ; Lavigne et al., 2021 ; Grant et al., 2025). Dans ce contexte, le psychoéducateur occupe un rôle stratégique : rôle-conseil et soutien auprès des acteurs du milieu scolaire, participation à la coordination des interventions, mise en place de pratiques uniformes et accompagnement des changements de fonctionnement. Son expertise en analyse du milieu, en concertation et en intervention systémique, constitue un atout majeur pour favoriser une implantation efficace et cohérente des mesures liées à l'assiduité.

Sur la base de ces éléments, plusieurs actions peuvent appuyer la pratique psychoéducative à l'échelle de l'organisation scolaire :

- Assurer une coordination claire des rôles entre les intervenants, ce qui favorise la stabilité et la cohérence des actions en assiduité (Bundshuh et al., 2021).
- Mettre en place des protocoles uniformes pour le suivi des absences, afin que l'ensemble du personnel applique les pratiques de manière cohérente (Lavigne et al., 2021).
- Utiliser le dépistage systématique des élèves à risque, basé sur des données actualisées, pour orienter rapidement les interventions (Lavigne et al., 2021).
- Structurer des moments réguliers de collaboration entre les membres du personnel, car les approches intégrées montrent une efficacité accrue lorsqu'elles regroupent plusieurs composantes (Grant et al., 2025).
- Développer un climat scolaire soutenant à l'aide de pratiques relationnelles restauratives, ce qui contribue à l'engagement scolaire et à la prévention de l'absentéisme (Grant et al., 2025).
- Soutenir la continuité des initiatives d'assiduité dans le temps, car leur efficacité dépend de leur implantation stable et de la constance des pratiques (Bundshuh et al., 2021).

Limites de l'essai

Cet essai comporte certaines limites qui doivent être considérées dans l'interprétation des résultats. D'abord, l'ensemble des études recensées provient du contexte américain, ce qui soulève des enjeux importants de transférabilité vers le milieu scolaire québécois. Les interventions décrites sont mises en œuvre dans des systèmes éducatifs où les ressources, l'organisation scolaire et les pratiques de gestion de l'assiduité diffèrent sensiblement du contexte québécois. Plusieurs études sont menées dans de grands districts urbains confrontés à des réalités sociales particulières, tandis que d'autres se déroulent en milieux ruraux où des défis liés à l'accès technologique ou à la stabilité du personnel influencent directement la mise en œuvre des interventions.

Sur le plan méthodologique, plusieurs limites propres aux études recensées doivent également être considérées. D'abord, la majorité des interventions évaluées reposent sur des devis quasi expérimentaux ou de courts essais randomisés, ce qui limite la capacité à établir des relations causales solides. Dans plusieurs études, la fidélité d'implantation varie entre les écoles ou entre les intervenants, ce qui influence directement l'ampleur des effets observés (p. ex. Musaddiq et al., 2024 ; SREE, 2024). Certaines études présentent aussi des taux importants de

non-réception des interventions, comme l'absence de parents rejoins dans les études partenariales, ce qui peut entraîner un biais de sélection et une réduction de la validité externe. Enfin, la plupart des recherches portent sur une seule année scolaire, sans données longitudinales permettant de vérifier la stabilité des effets à moyen terme.

Une autre limite touche la démarche de recension elle-même. En effet, l'analyse s'appuie sur un ensemble restreint d'études récentes, sélectionnées selon des critères spécifiques, ce qui comporte le risque d'écarter certaines interventions pertinentes, peu documentées ou non publiées. De plus, les recherches retenues présentent des méthodologies variées, ce qui complexifie les comparaisons malgré l'organisation proposée.

Également, l'absence générale de données permettant d'évaluer la durabilité des effets s'avère être une limite en soi. Entre autres, outre l'étude longitudinale de Bundshuh et al. (2021), la plupart des interventions mesurant uniquement des effets à court terme, ce qui ne permet pas de déterminer si les améliorations observées se maintiennent au fil du temps. De plus, plusieurs interventions reposent sur des actions ponctuelles ou sur une mobilisation exigeante du personnel scolaire, ce qui laisse supposer que les gains pourraient être difficiles à préserver en l'absence de conditions favorables.

De plus, les articles ne décrivent pas toujours l'ensemble des paramètres d'implantation ou des caractéristiques des milieux, ce qui limite la compréhension fine des mécanismes en jeu et des conditions nécessaires pour reproduire les effets dans d'autres contextes. Malgré ces limites, cet essai permet néanmoins de dégager des tendances éclairantes quant aux facteurs susceptibles de soutenir l'assiduité et de tenter une réflexion en contexte québécois.

Au-delà de ces limites, une réflexion critique s'impose quant à la démarche ayant guidé la recension. Les choix effectués au moment de sélectionner et d'organiser les études ont nécessairement orienté la compréhension du phénomène. Par exemple, la décision de privilégier des recherches portant sur des interventions formelles en milieu scolaire met l'accent sur des approches structurées, mais ne tient pas compte d'autres formes d'actions pouvant influencer l'assiduité, comme les initiatives communautaires ou les programmes informels rarement documentés. De plus, l'analyse repose principalement sur les informations rapportées dans les articles, ce qui limite l'accès à des éléments contextuels ou organisationnels qui auraient pu nuancer l'interprétation des résultats. Enfin, la catégorisation des interventions, bien qu'utile pour structurer l'analyse, impose un cadre de lecture qui ne reflète pas toujours la complexité

réelle des pratiques en milieu scolaire. Ces considérations rappellent que toute recension résulte de choix méthodologiques qui influencent la portée et l'angle d'analyse retenu.

Conclusion

Cet essai avait pour objectif de recenser et d'analyser les interventions visant à réduire l'absentéisme scolaire au secondaire, en s'appuyant sur une méta-analyse récente et neuf études empiriques. Cette démarche a permis d'examiner la diversité des approches existantes, leurs mécanismes d'action et les conditions qui favorisent leur efficacité, tout en cherchant à en dégager la pertinence pour le contexte québécois.

L'analyse met en évidence trois grands constats. D'abord, les interventions comportementales présentent les résultats les plus constants, particulièrement lorsqu'elles reposent sur une structuration claire du quotidien, une rétroaction fréquente et la présence régulière d'un adulte soutenant. Ensuite, les interventions partenariales rappellent l'importance de la communication école-famille et du partage d'informations fiables pour renforcer l'engagement parental. Enfin, les approches scolaires systémiques montrent que l'assiduité est étroitement liée au fonctionnement global de l'école, incluant la cohérence des pratiques, la coordination des équipes et le climat éducatif.

Ces constats ont des implications importantes pour la pratique psychoéducative en milieu québécois. Les interventions comportementales rejoignent directement les fondements de la psychoéducation, notamment la structuration du quotidien et le rôle du lien éducatif. À ce titre, le programme Trait-d'Union, inspiré du modèle Check-In/Check-Out, représente un exemple pertinent d'intervention adaptable aux écoles du Québec. Les interventions partenariales invitent quant à elles à renforcer la collaboration école-famille, particulièrement dans le dépistage précoce des absences et la transmission d'informations claires et personnalisées. Les approches systémiques soulignent le rôle stratégique du psychoéducateur dans la coordination des actions, l'analyse du fonctionnement scolaire et la mise en place de protocoles de suivi cohérents et partagés.

Certaines limites doivent toutefois être considérées, notamment la prédominance d'études américaines, la variabilité des méthodologies utilisées, l'absence fréquente de données longitudinales et l'accès limité à des informations contextualisées sur la mise en œuvre. Ces constats mettent en lumière la nécessité de développer davantage de recherches empiriques récentes dans le contexte canadien afin de mieux comprendre les dynamiques propres aux écoles québécoises et d'adapter les interventions aux réalités locales.

À travers l'ensemble des études analysées, un élément transversal se démarque : la place centrale du lien. Qu'il s'agisse de la relation quotidienne avec un adulte de référence, de la collaboration avec les parents ou du sentiment d'appartenance à la communauté scolaire, le lien constitue un levier essentiel de motivation, de sécurité affective et d'engagement. En ce sens, l'assiduité apparaît moins comme un simple comportement à corriger que comme un indicateur du rapport du jeune à son milieu. Renforcer ce lien, dans toutes ses dimensions, demeure l'une des voies les plus prometteuses pour soutenir la persévérance et la réussite des élèves au Québec.

Références

- Ansari, A. et Pianta, R. C. (2019). School absenteeism in the first decade of education and outcomes in adolescence. *Journal of School Psychology, 76*, 48–61.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.06.002>
- Birioukov, A. (2016). Beyond the excused/unexcused absence binary: Classifying absenteeism through a voluntary/involuntary absence framework. *International Journal of Inclusive Education, 20*(12), 1272-1289. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1168877>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bundshuh, H., Ohlson, M. et Swanson, A. (2021). Finding support & significance at school: Program evaluation of a chronic absenteeism reduction initiative. *National Youth Advocacy and Resilience Journal, 5*(1). <https://doi.org/10.20429/nyarj.2021.050104>
- Davis, M., Kimmel, L. et Joyner, S. (2024). The effects of automated personalized messages on rural student attendance: Evidence from a student-level randomized control trial. Society for Research on Educational Effectiveness (SREE).
- Eklund, K., Burns, M. K., Oyen, K., DeMarchena, S. et McCollom, E. M. (2022). Addressing Chronic Absenteeism in Schools: A meta-analysis of evidence-based interventions. *School psychology review, 51*(1), 95-111. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1789436>
- Filter, K. J., McKenna, M. K., Benedict, E. A., Horner, R. H., Todd, A. W., et Watson, J. (2007). *Check-In/Check-Out: A post-hoc evaluation of an efficient, secondary-level targeted intervention. Journal of Positive Behavior Interventions, 9*(1), 3–12.
<https://doi.org/10.1177/10983007070090010201>
- Flannery, K. B., Kato, M. M., Kittelman, A., Katul Sampson, N. et McIntosh, K. (2024). Check-in/Check-out (CICO) in high school: Results from a small randomized controlled trial. *Behavioral Disorders, 49*(3), 149–159. <https://doi.org/10.1177/01987429231225461>
- Fortin, L. (2012). *Trait d'Union : Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire, Guide explicatif destiné aux accompagnateurs et aux directions*. Centre de transfert sur la réussite éducative
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Éditions du Renouveau Pédagogique inc. (ERPI).

- Gottfried, M. A. (2014). Chronic absenteeism and its effects on students' academic and socioemotional outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 19(2), 53-75. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.962696>
- Grant, A. A., Mac Iver, D. J., Byrnes, V., Clark, E., Balfanz, R. et Lofton, R. (2025). Combining restorative practices with diplomas now: Impacts on practices, problems, suspensions, and chronic absenteeism. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 30(1), 49-73. <https://doi.org/10.1080/10824669.2023.2278047>
- Gubbels, J., van der Put, C. E. et Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth & Adolescence*, 48(9), 1637-1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Hancock, K. J., Gottfried, M. A. et Zubrick, S. R. (2018). Does the reason matter? How student-reported reasons for school absence contribute to differences in achievement outcomes among 14–15 year olds. *British Educational Research Journal*, 44(1), 141-174. <https://doi.org/10.1002/berj.3322>
- Kearney, C. A., Dupont, R., Fensken, M. et González, C. (2023). School attendance problems and absenteeism as early warning signals: Review and implications for health-based protocols and school-based practices. *Frontiers in Education*, 8, 1253595. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1253595>
- Klein, M., Sosu, E. M. et Dare, S. (2022). School absenteeism and academic achievement: Does the reason for absence matter? *AERA Open*, 8(1), 1–14. <https://doi.org/10.1177/23328584211071115>
- Lavigne, H., Caven, M., Bock, G., Zhang, X. et Braham, E. (2021). *Exploring implementation of attendance supports to reduce chronic absenteeism in the Providence Public School District (REL 2021–099)*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Northeast & Islands.
- Lessard, A., Poirier, M. et Fortin, L. (2018). *La prévention du décrochage scolaire : comprendre pour mieux intervenir*. Presses de l'Université du Québec.
- Lomholt, J. J., Arendt, J. N., Bolvig, I. et Thastum, M. (2021). Children with school absenteeism: Comparing risk factors individually and in domains. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 411–426. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869085>

- Mac Iver, M. A., Wills, K., Cruz, A. et Mac Iver, D. J. (2022). The impact of nudge letters on improving attendance in an urban district. *Education and Urban Society*, 54(2), 164–185. <https://doi.org/10.1177/00131245211004561>
- Marlow, S. A. et Rehman, N. (2021). The relationship between family processes and school absenteeism and dropout: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 127, 106129. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106129>
- McDougal, J. L., Bardos, A. N., et Meier, S. T. (2011). *Behavior Intervention Monitoring Assessment System (BIMAS)*. Pearson.
- Musaddiq, T., Prettyman, A. et Smith, J. (2024). Using existing school messaging platforms to inform parents about their child’s attendance. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 17(4), 770–805. <https://doi.org/10.1080/19345747.2023.2264841>
- Rogers, T. et Feller, A. (2018). Reducing student absences at scale by targeting parents’ misbeliefs. *Nature Human Behaviour*, 2(5), 335–342. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0328-1>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. et Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Young, S., Connolly Sollose, L. et Carey, J. P. (2020). Addressing chronic absenteeism in middle school: A cost-effective approach. *Children & Schools*, 42(2), 131–138. <https://doi.org/10.1093/cs/cdaa0>

Appendice A

Caractéristiques et principaux résultats des études retenues

Auteurs	Échantillon	Méthode	Principaux résultats
Bundshuh et al. (2021)	2 291 élèves d'une école secondaire avec des données agrégées sur six ans (82 % d'élèves blancs, 9 % afro-américains, 4 % hispaniques et 4 % asiatiques) comparée à d'autres écoles secondaires du district. Pays : États-Unis.	Devis descriptif longitudinal. Intervention : « Finish Strong » comprenant l'envoi de lettres aux parents, des appels téléphoniques, des courriels, des rencontres individuelles avec le responsable de l'assiduité (<i>Attendance Dean</i>), ainsi que du mentorat et un suivi relationnel. Données d'absentéisme extraites des registres administratifs de l'état. Analyses?	Réduction du pourcentage d'élèves absents 21 jours ou plus, passant de 13,42 % en 2013-2014 à 5,00 % en 2018-2019, sans diminution comparable dans les autres écoles du district, suggérant un effet spécifique au programme.
Eklund et al. (2020)	22 études incluses dans la méta-analyse, regroupant environ 50 925 élèves du préscolaire à la fin du secondaire (du préscolaire à la 12 ^e année). Études	Méta-analyse d'interventions scolaires ciblant l'absentéisme (2000-2018). Inclusion : interventions scolaires, données d'assiduité, devis contrôlés ou prépost.	Les interventions comportementales présentent un effet pondéré $g = 0,26$ (IC 95 % : 0,14–0,38), indiquant de petits effets significatifs. Les interventions en partenariat école-famille montrent un effet plus faible ($g = 0,09$, IC 95 % : –0,03 à 0,21), avec un résultat non significatif.

Auteurs	Échantillon	Méthode	Principaux résultats
	provenant des pays suivants : États-Unis, Canada, Royaume-Uni et Australie.	Analyse selon un modèle à effets aléatoires. Interventions classées en trois catégories : comportementales, scolaires systémiques, partenariat école-famille.	Une forte hétérogénéité est observée entre les études ($Q = 68,71$; $p < 0,01$; $I^2 = 92,72$ %). Les interventions scolaires systémiques génèrent également un petit effet ($g = 0,25$, IC 95 % : 0,04–0,45).
Flannery et al. (2024)	14 élèves de 9 ^e année d'une école secondaire publique répartis également entre le groupe traitement et le groupe témoin. 7 recevant l'intervention CICO-HS et 7 en contrôle (waitlist). L'école comptait 1 371 élèves (54 % blancs, 33 % hispaniques, 8 % multiraciaux). Parmi les participants, 64 % étaient blancs et 36 % hispaniques ; 9 élèves étaient de sexe masculin, 4 féminins et 1 non binaire. Trois avaient un plan IEP et deux un plan 504 Pays : États-Unis.	Étude expérimentale randomisée contrôlée (RCT) avec groupe de comparaison placé en liste d'attente. Intervention; programme Check-In/Check-Out adapté pour le secondaire (CICO-HS) sur 30 jours comprenant un check-in le matin, une auto-évaluation et une évaluation par l'enseignant après chaque cours via une application mobile et une vérification de suivi l'après-midi. Données administratives sur les absences et les retards non justifiés Évaluation des comportements scolaires et sociaux selon l'échelle BIMAS-T remplie par les enseignants.	Effets bénéfiques petits à modérés : réduction des absences non justifiées ($g = -0,73$) et légère réduction des retards ($g = -0,25$). Améliorations modérées de l'affect négatif et du fonctionnement scolaire selon les enseignants, mais effets faibles sur la conduite et l'attention. L'acceptabilité sociale de l'intervention a été évaluée à l'aide de questionnaires complétés par les élèves, les enseignants et les coordonnateurs, portant sur la pertinence, la faisabilité et l'utilité perçues du programme. Les résultats indiquent que l'intervention était globalement perçue comme faisable et adaptée au contexte scolaire, malgré la petite taille d'échantillon et la faible puissance statistique de l'étude.

Auteurs	Échantillon	Méthode	Principaux résultats
Grant et al. (2025)	3 écoles secondaires (20 écoles intermédiaires et 13 écoles secondaires) de 8 grands districts urbains aux États-Unis, totalisant en moyenne 1 004 élèves par école, dont 76 % admissibles aux repas gratuits ou réduits et 96 % issus de minorités ethniques. Les écoles ont été recrutées pour le programme Diplomas Now et randomisées en 17 écoles de traitement et 16 écoles de contrôle.	Essai randomisé contrôlé en grappes comparant Diplomas Now seul (contrôle) à Diplomas Now combiné à des pratiques restauratives (traitement), sur deux années (2014–2016). L'intervention consistait en une formation intensive de quatre jours destinés aux enseignants et au personnel scolaire sur l'utilisation des pratiques restauratives. Par la suite, un accompagnement continu a été offert afin de soutenir la mise en œuvre d'activités concrètes, incluant des cercles proactifs visant la communication et la résolution de conflits, des conférences restauratives impliquant les élèves, le personnel et parfois les familles, ainsi qu'un mentorat assuré par des adultes significatifs de l'école. L'objectif était de renforcer le climat scolaire, d'améliorer la discipline et de soutenir la	L'intervention a significativement réduit la sévérité des problèmes disciplinaires (ES = -0.13) et la probabilité d'être suspendu 3 jours ou plus (OR = 0.66). La réduction du taux d'absentéisme chronique était marginalement significative (OR = 0.80). Aucun effet différentiel n'a été observé selon la race ou l'ethnicité. Les auteurs concluent que la combinaison des pratiques restauratives avec Diplomas Now améliore la discipline scolaire et réduit les exclusions, bien que les effets restent modestes.

Auteurs	Échantillon	Méthode	Principaux résultats
		persévérance dans le cadre du programme Diplomas Now.	
Lavigne et al. (2021)	39 écoles publiques (22 primaires et 17 secondaires) aux États-Unis. Le nombre exact d'élèves n'est pas précisé dans l'étude. Caractéristiques : 65 % hispaniques, 16 % afro-américains, 9 % blancs, 84 % admissibles au programme alimentaire national, 15 % avec un plan d'éducation individualisé et 31 % d'apprenants multilingues. Pays : États-Unis.	Étude descriptive comparative. Intervention : équipe d'assiduité, partenariats communautaires, spécialistes en engagement parental, lettres de rappel, appels, mentorat, textos. Données administratives : taux mensuels et annuels d'absentéisme chronique, caractéristiques démographiques des écoles, données sur la mise en œuvre des soutiens à l'assiduité (et mesures d'utilisation des textos pour l'assiduité). Analyses descriptives comparant les écoles où l'absentéisme a diminué ou augmenté entre 2017-2018 et 2018-2019.	Les écoles présentant une fidélité plus élevée dans la mise en œuvre des interventions (appels, mentorat, textos) ont observé une diminution plus marquée de l'absentéisme. L'utilisation des textos a atteint 88 % dans les écoles où l'absentéisme a diminué, comparativement à 45 % dans celles où il a augmenté. Une progression plus rapide de l'usage des textos est associée à une réduction du taux d'absentéisme, particulièrement dans les écoles secondaires et auprès des élèves multilingues.
Mac Iver et al. (2022)	6 363 élèves (1 ^{re} à 12 ^e année) à Seattle répartis dans un groupe traitement	Quasi-expérimental, régression par discontinuité (RDD) Traitement : lettre « nudge » aux	Lettre personnalisée aux parents : nombre de jours d'absence + importance de la présence De façon générale (tous niveaux) : +0,6 jour de présence ; non significatif (p

Auteurs	Échantillon	Méthode	Principaux résultats
	($n = ?$) et un groupe contrôle ($n = ?$). Pays : États-Unis.	parents (taux présence 80-89 %) Contrôle : élèves juste au-dessus du seuil (≥ 90 %), pas de lettre	= 0,20 ; ES = 0,09) Secondaire I (6e–8e) : effet significatif ($p = 0,044$; ES = 0,34) Secondaire II (9e–12e) : aucun effet significatif Impact surtout pour élèves absences modérées ; peu ou pas d'effet absentéisme élevé
Musaddiq et al. (2024)	22 883 élèves de la maternelle à la 12 ^e année identifiées comme à risque d'absentéisme chronique (≥ 15 jours d'absence projetés) provenant de quatre districts scolaires (19 % d'élèves blancs, 72 % afro-américains, 16 % hispaniques et 71 % admissibles aux repas gratuits ou à prix réduit). Pays: États-Unis.	Méthode quasi expérimentale : envoi mensuel de messages personnalisés (courriels ou textos) aux parents, via les plateformes de communication existantes des districts, indiquant le nombre d'absences de leur enfant et sa position par rapport à ses pairs. L'assiduité a été mesurée à partir des données administratives scolaires.	Réduction significative du nombre total d'absences de 0,4 à 0,7 jour (soit une amélioration de 2 à 4 %) et du taux d'absentéisme chronique de 2 à 7 %. Effets plus marqués dans les districts ayant appliqué l'intervention avec fidélité et chez les élèves de la maternelle à la 8 ^e année.
Rogers et Feller (2018)	28 080 élèves, de la maternelle à la 12 ^e année ayant des antécédents d'absences élevées ou des signes précoces	Expérience aléatoire contrôlée auprès de 28 080 élèves (maternelle à 12 ^e année) et de leurs parents, répartis en quatre conditions : rappel de l'importance de l'assiduité, information sur le	Les analyses ont montré une réduction moyenne de 6 % des jours d'absence totaux et d'au moins 10 % de l'absentéisme chronique chez les élèves dont les parents ont reçu les lettres. L'effet moyen correspond à 0,074 jour d'absence en moins par élève dans la période post-intervention (<i>effet standardisé</i> $\approx -0,02$ log-absences). La diminution la plus marquée a été observée dans les conditions où les

Auteurs	Échantillon	Méthode	Principaux résultats
	<p>d'absentéisme et leurs parents.</p> <p>Pays : États-Unis.</p>	<p>nombre d'absences, comparaison avec les pairs ou combinaison des messages. Lettres personnalisées envoyées durant l'année scolaire. Données d'absentéisme extraites des registres administratifs scolaires et analysées par modèles statistiques multivariés.</p>	<p>lettres rappelaient le nombre d'absences de l'enfant ou comparaient son assiduité à celle de ses pairs.</p> <p>Les effets ont été constatés à partir des données administratives scolaires et demeurent significatifs pour divers sous-groupes démographiques.</p>
<p>Society for Research on Educational (2024)</p>	<p>5 168 élèves de la maternelle à la 12^e année issus de 18 écoles rurales réparties dans 3 districts scolaires américains. Les participants présentaient un risque d'absentéisme élevé et ont été assignés aléatoirement à un groupe expérimental ou témoin. messages ($n = ?$) ou contrôle ($n = ?$).</p> <p>Pays : États-Unis.</p>	<p>Essai contrôlé randomisé à répartition au niveau de l'élève. Les parents du groupe expérimental ont reçu des messages automatisés et personnalisés (textos ou courriels) informant du nombre d'absences de leur enfant et comparant son assiduité à celle de ses pairs. Les données administratives scolaires ont servi à mesurer les absences avant et après l'intervention.</p>	<p>Réduction significative de 2 % à 6 % du taux d'absentéisme dans le groupe expérimental comparativement au groupe témoin. Les messages personnalisés et ciblés ont eu un effet plus marqué que les messages généraux. Les effets étaient plus forts dans les écoles secondaires et auprès des élèves multilingues.</p>
<p>Young et al. (2020)</p>	<p>N = 247 élèves présentant un taux d'assiduité inférieur à 90 %, fréquentant une</p>	<p>Devis quasi expérimental à mesures répétées. L'étude évalue le programme PAWS (Perfect</p>	<p>Amélioration significative du taux d'assiduité des participants, passant de 82,4 % (baseline) à 94,6 % après un mois, puis se maintenant au-dessus de 90 % durant les deux mois suivants. Aucune amélioration n'a été observée</p>

Auteurs	Échantillon	Méthode	Principaux résultats
	<p>école secondaire urbaine de taille moyenne (\approx 1 100 élèves) aux États-Unis.</p> <p>L'échantillon était composé de 47,1 % d'élèves hispaniques et 35,8 % d'élèves blancs. Un groupe de comparaison équivalent a été constitué pour évaluer les effets du programme.</p> <p>Pays : États-Unis.</p>	<p>Attendance Wins Stuff), mis en œuvre auprès de 247 élèves présentant un taux d'assiduité inférieur à 90 % dans une école secondaire urbaine de taille moyenne (environ 1 100 élèves).</p> <p>Les élèves ont été comparés à un groupe témoin présentant des caractéristiques similaires.</p> <p>L'intervention comprenait : des rencontres quotidiennes (check-ins), un système de récompenses hebdomadaires et mensuelles, des activités de socialisation, la diffusion de ressources communautaires, ainsi qu'un suivi parental (appels, lettres, visites à domicile).</p> <p>Les données d'assiduité ont été recueillies quotidiennement à partir du portail <i>PowerSchool</i> et analysées à l'aide d'une ANOVA à mesures répétées.</p>	<p>dans le groupe de comparaison. L'étude conclut que PAWS constitue une intervention flexible, à faible coût (\sim500 \$/an) et facilement transférable à d'autres écoles.</p>