

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE PISA 2018 EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

Le climat scolaire

*Françoise Crépin
Sophie Bricteux
Geneviève Hindryckx
Anne Matoul
Valérie Quittre
Dominique Lafontaine*

*L'étude PISA est implémentée en Belgique francophone
avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles – Direction des Relations internationales et Direction générale
du Pilotage du Système éducatif*

ISSN 2030 9643

Sommaire

RÉSUMÉ	1
INTRODUCTION	3
1. LES COMPORTEMENTS INAPPROPRIÉS DES ÉLÈVES	5
1.1. Le harcèlement.....	5
1.2. Le climat de discipline en classe.....	7
1.3. L'absentéisme des élèves.....	10
2. L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE	11
2.1. L'enthousiasme des enseignants.....	11
2.2. Le soutien et les feedbacks des enseignants.....	12
2.3. Les comportements des enseignants qui entravent l'apprentissage.....	15
3. LA COMMUNAUTÉ SCOLAIRE	17
3.1. La compétition et la coopération entre les élèves.....	17
3.2. Le sentiment d'appartenance.....	19
3.3. L'implication des parents à l'école.....	21
CONCLUSION	23
RÉFÉRENCES	25

RÉSUMÉ

En 2018, une série d'indicateurs relatifs au climat scolaire et aux environnements d'apprentissage sont disponibles ; ils sont selon les cas élaborés au départ des déclarations des élèves ou des chefs d'établissement.

- En FW-B, 17 % des élèves déclarent avoir été victimes de comportements de harcèlement au moins quelques fois par mois. C'est 6 % de moins qu'en moyenne dans les pays de l'OCDÉ. Par rapport à 2015, on observe en FW-B une légère diminution des pourcentages d'élèves se disant harcelés.
- Le climat de discipline en classe est moins favorable en FW-B que dans les deux autres communautés belges. En moyenne dans les pays de l'OCDÉ, le climat de discipline en classe s'est amélioré entre 2009 et 2018. Cette amélioration du climat de discipline en classe n'est pas observée en FW-B. En termes de conditions d'apprentissage, la situation est loin d'être optimale en FW-B.
- Les élèves de 15 ans de la FW-B sèchent moins des cours isolés et des journées entières qu'en moyenne dans les pays de l'OCDÉ ; en revanche, ils arrivent plus souvent en retard.
- Les élèves de la FW-B décrivent leur enseignant.e de français comme faisant preuve d'un assez grand enthousiasme pour la matière enseignée et d'un plaisir à enseigner en général.
- Globalement, les élèves de la FW-B se sentent soutenus par leurs enseignants. Ils sont plus nombreux que dans les deux autres communautés belges à déclarer par exemple que leur professeur les aide souvent dans leur apprentissage. En revanche, ils sont moins nombreux qu'en moyenne dans les pays de l'OCDÉ à déclarer recevoir personnellement des feedbacks de leur enseignant qui leur indiquerait par exemple comment ils peuvent améliorer leurs résultats.
- En FW-B les chefs d'établissement sont nombreux à considérer que des comportements des enseignants comme le fait de ne pas répondre aux besoins individuels des élèves, l'absentéisme, la résistance au changement, la sévérité excessive ou le manque de préparation pour les cours entravent l'apprentissage des élèves. Parmi tous les pays de l'OCDÉ, seuls les Pays-Bas sont dans une situation plus défavorable.
- Le climat et l'environnement scolaire tels que perçus par les élèves en FW-B n'incitent ni à la coopération, ni à la compétition. Les indices moyens de coopération et de compétition sont les plus faibles de tous les pays de l'OCDÉ. Situation qui, selon la littérature, est peu favorable.
- En FW-B, les élèves rapportent en moyenne un sentiment d'appartenance à leur école assez prononcé. Les réponses des élèves sont très stables par rapport à celles de 2015, alors que le sentiment d'appartenance à l'école s'est détérioré en moyenne dans les pays de l'OCDÉ.
- L'implication des parents dans les activités de l'école est en FW-B, comme d'ailleurs dans les deux autres communautés belges, plus faible qu'en moyenne dans les pays de l'OCDÉ.

INTRODUCTION

Le climat scolaire et le bien-être des élèves à l'école sont difficiles à définir et à mesurer notamment parce qu'il s'agit de constructs complexes aux facettes multiples qui ne peuvent être mesurés par un indicateur unique dans un seul domaine (Borgonovi & Pâl, 2016).

Au fil des recherches, le climat scolaire a été décrit comme « la qualité et les caractéristiques de la vie à l'école » (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009), « le cœur et l'esprit de l'école » (Freiberg & Stein, 1999) et « la qualité des relations entre pairs, avec les enseignants et les équipes pédagogiques » (Hoy & Sweetland, 2001).

Les indicateurs et les mesures des différentes dimensions du climat scolaire présentés dans ce rapport sont dérivés des déclarations des élèves et des chefs d'établissement. Celles-ci sont informatives et utiles, mais peuvent donner lieu à trois biais potentiels : la désirabilité sociale (la tendance à répondre en se conformant aux normes et attentes supposées dans un contexte social et culturel donné) (Edwards, 1953) ; le biais relatif au groupe de référence (l'élève se comparant implicitement ou explicitement à un groupe dont il est proche, sa classe en particulier ; Dupont et Lafontaine, 2016) ; et les styles de réponse (réponses extrêmes, exagérées ou modestes). Ces biais peuvent agir différemment dans des contextes culturels différents, ce qui limite la comparabilité internationale des réponses (Van de Vijver & Tanzer, 2004 ; Lafontaine, 2017). Il convient donc d'être particulièrement prudent pour interpréter des indicateurs qui comportent une composante subjective forte comme les perceptions des élèves, qui sont susceptibles d'être influencées par des normes culturelles et la personnalité des répondants.

Les indicateurs de climat scolaire

Bien que les chercheurs ne soient pas arrivés à un consensus sur les indicateurs constitutifs du climat scolaire, quatre sphères de climat scolaire se dégagent des recherches (Cohen *et al.*, 2009 ; Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013 ; Wang & Degol, 2016).

- **La sécurité** inclut les *comportements inappropriés*, comme le harcèlement, l'indiscipline, l'abus de substances illicites, l'absentéisme, et aussi *les règles, les attitudes et les stratégies* de l'école liées à ces comportements inappropriés.
- **L'enseignement et l'apprentissage** incluent des *aspects de l'enseignement*, comme le soutien académique, les feedbacks et l'enthousiasme de l'enseignant, des *aspects du curriculum*, comme l'éducation à la citoyenneté, et les compétences socio-émotionnelles, et des *indicateurs du développement professionnel* de l'enseignant, du *leadership* de l'école, comme les collaborations entre enseignants, l'évaluation des enseignants, le soutien administratif et le projet éducatif de l'école.
- **Le climat relationnel** inclut des *aspects de la communauté scolaire*, comme les relations élèves-enseignants, la coopération entre élèves et le travail en groupe, le respect de la diversité, l'implication des parents et les *résultats de ces indicateurs* comme le sentiment d'appartenance à l'école et l'engagement.

- **L'environnement institutionnel** inclut les *ressources de l'école* comme les bâtiments, les équipements, les ressources éducatives et technologiques, et des *indicateurs de l'organisation scolaire* comme la taille des classes et des écoles et les modalités de regroupement des élèves.

Cette section présente neuf indicateurs de climat scolaire construits sur la base des réponses des élèves et des chefs d'établissement en FW-B et regroupés en trois dimensions (les autres indicateurs feront l'objet de rapports ultérieurs).

Les comportements inappropriés des élèves

- Le harcèlement
- Le climat de discipline
- L'absentéisme des élèves

L'enseignement et l'apprentissage

- L'enthousiasme des enseignants
- Le soutien et les feedbacks des enseignants
- Les comportements des enseignants qui entravent l'apprentissage des élèves

La communauté scolaire

- La compétition et la coopération entre élèves
- Le sentiment d'appartenance
- L'implication des parents à l'école

Le bien-être¹

Le bien-être des élèves fait référence au fonctionnement psychologique, cognitif, social et physique et aux capacités dont les élèves ont besoin pour vivre une vie heureuse et épanouissante (OECD, 2017). Comme de nombreux autres pays, la FW-B a décidé de ne pas administrer en 2018 les questions relatives au bien-être comme « *Dans quelle mesure êtes-vous satisfait de votre vie en général ?* » ou « *À quelle fréquence vous sentez-vous malheureux, effrayé, triste, plein d'entrain... ?* », estimant que celles-ci n'étaient pas en lien direct avec l'école et pouvaient se révéler intrusives ou malvenues dans le contexte de l'enquête PISA.

¹ Il s'agit du bien-être subjectif des élèves.

1. LES COMPORTEMENTS INAPPROPRIÉS DES ÉLÈVES

1.1. Le harcèlement

Depuis 2015, PISA interroge les élèves sur la fréquence à laquelle ils ont subi de la violence de la part d'autres élèves à l'école. Trois types de harcèlement sont mesurés : le harcèlement physique (ex. *Des élèves se sont emparé ou ont détruit des objets m'appartenant, Des élèves m'ont frappé(e) ou bousculé(e)*), relationnel (ex. *Des élèves m'ont volontairement tenu(e) à l'écart*) et verbal (ex. *Des élèves se sont moqués de moi*).

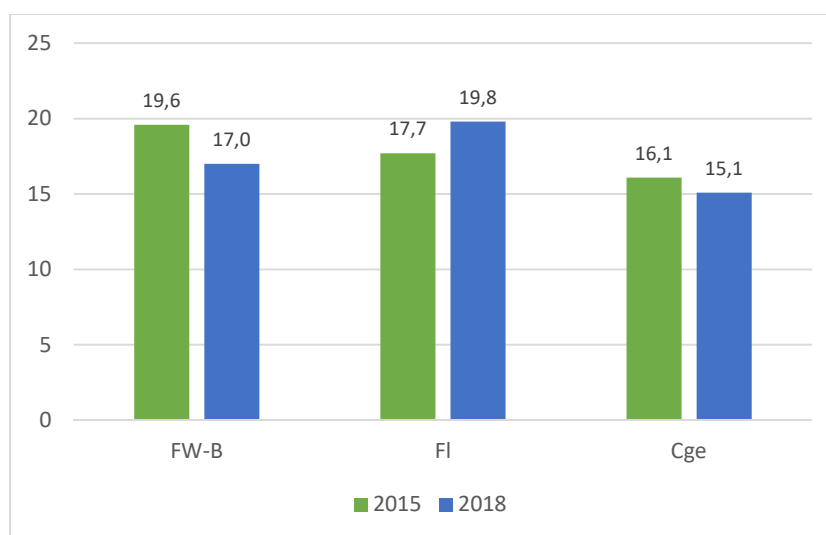
En moyenne dans les pays de l'OCDE en 2018, 23 % des élèves déclarent avoir été exposés à des comportements de harcèlement au moins quelques fois par mois. C'est 4 % de plus qu'en 2015.

En FW-B, 17 % des élèves déclarent avoir été victimes de comportements de harcèlement au moins quelques fois par mois. C'est 6 % de moins qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE.

L'indice d'exposition au harcèlement, qui présente pour la FW-B une valeur négative ($-0.15_{(0,02)}$), confirme que **les élèves de la FW-B déclarent être moins exposés au harcèlement à l'école qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE²**.

Si on examine l'évolution des proportions d'élèves se déclarant victimes de harcèlement entre 2015 et 2018, on observe **une légère diminution du pourcentage d'élèves se disant harcelés en FW-B** et une légère augmentation en Flandre. Même si la différence n'est pas statistiquement significative en FW-B, on peut se réjouir du fait que la tendance soit plutôt à la baisse qu'à l'augmentation.

Figure 1 – Pourcentage d'élèves victimes de harcèlement en 2015 et en 2018 dans les trois communautés belges

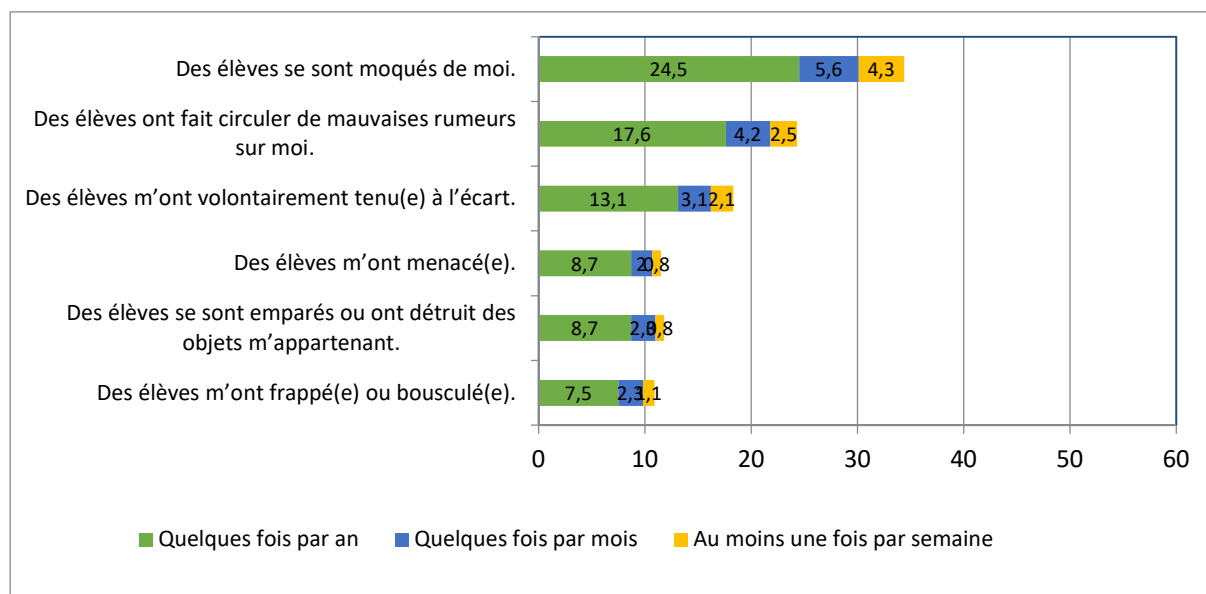


² Chaque indice d'attitude a été construit au départ de plusieurs items liés à la thématique. L'indice composite a une moyenne de 0 et un écart-type de 1 au niveau de l'OCDE. Les valeurs négatives (ou positives) d'un indice ne signifie pas que les élèves ont répondu négativement (ou positivement) aux questions sous-jacentes, mais qu'ils ont répondu de façon moins (plus) positive qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE. Ainsi, plutôt que les valeurs, ce sont les écarts de valeurs entre groupes d'élèves qui doivent être interprétés comme des attitudes plus ou moins positives.

La figure 2 ci-dessous indique la fréquence (*Quelques fois par an, Quelques fois par mois, Au moins une fois par semaine*) à laquelle les élèves sont victimes des comportements de harcèlement décrits.

En FW-B, le comportement de harcèlement le plus fréquemment relaté est le harcèlement verbal : 9,9% des élèves déclarent que d'autres élèves se sont moqués d'eux au moins quelques fois par mois (quelques fois par mois + au moins une fois par semaine). Viennent ensuite les comportements de harcèlement relationnel (*Des élèves ont fait circuler de mauvaises rumeurs sur moi* et *Des élèves m'ont volontairement tenu(e) à l'écart*). Les comportements de harcèlement physique sont moins fréquents, mais plus de 10% des élèves déclarent tout de même y être confrontés au moins quelques fois par an.

Figure 2 – Fréquence à laquelle les élèves de la FW-B sont exposés aux différentes situations de harcèlement (PISA 2018)



En FW-B, la différence d'exposition déclarée à des comportements de harcèlement selon le genre n'est pas significative alors qu'elle l'est dans la majorité des pays participants à PISA 2018 (les garçons rapportant plus être victimes de harcèlement).

En revanche, en FW-B, les 25% d'élèves les plus défavorisés socioéconomiquement sont significativement plus nombreux à déclarer être victimes de comportements de harcèlement au moins quelques fois par mois que les 25% d'élèves les plus favorisés.

En FW-B, les élèves en retard scolaire sont eux aussi significativement plus nombreux à déclarer être victimes de harcèlement que les élèves « à l'heure », tout comme les élèves fréquentant les filières de qualification par rapport à ceux de transition.

En FW-B, les élèves qui déclarent être victimes de comportements de harcèlement au moins quelques fois par mois obtiennent des résultats significativement plus faibles (-9,38^(2,46)) que ceux qui déclarent ne pas l'être ou plus rarement, même après contrôle du niveau socioéconomique des élèves.

Les analyses montrent également que, comme dans les autres pays de l'OCDE, la variance de l'indice d'exposition au harcèlement est bien plus importante au sein des écoles qu'entre les écoles.

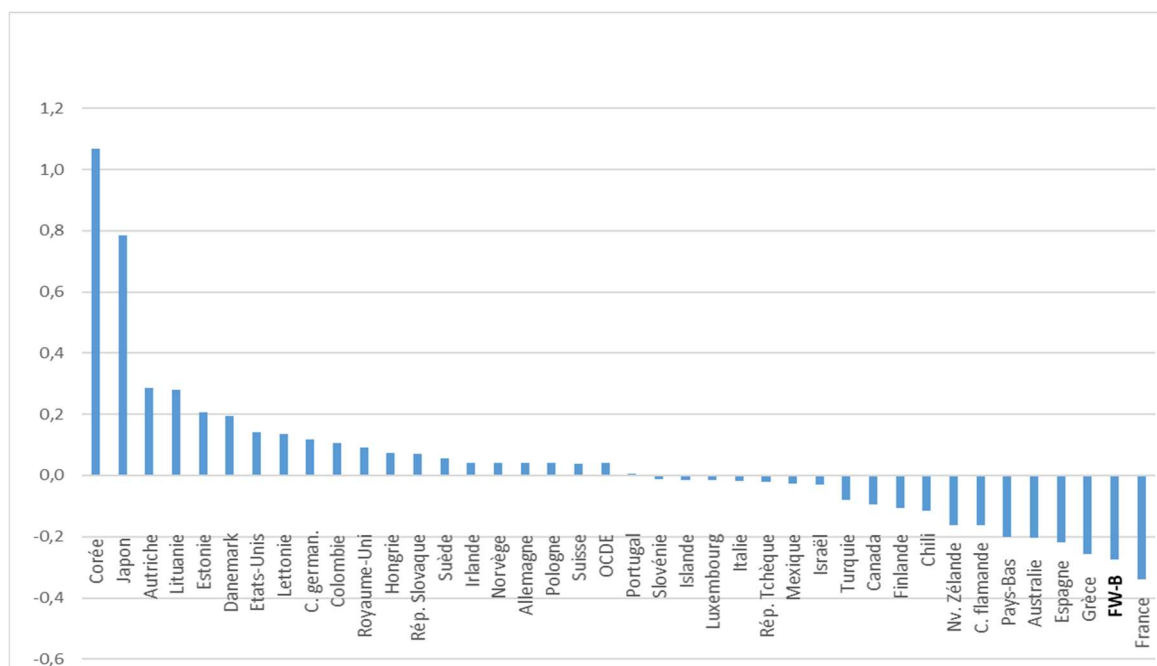
Enfin, la figure ne le montre pas, mais on précisera qu'il n'existe en FW-B aucune différence en termes d'exposition au harcèlement entre les élèves natifs (16,8%_(1,01)) et ceux issus de l'immigration (16,8%_(1,82)).

1.2. Le climat de discipline en classe

Des questions relatives au climat de discipline en classe sont posées depuis PISA 2000 dans le but de recueillir des informations sur la qualité de la gestion de classe dont on peut penser qu'elle est un préalable à l'apprentissage des élèves.

La figure 3 ci-dessous présente l'indice moyen du climat de discipline en classe (au cours de langue d'enseignement en FW-B, en l'occurrence le français, domaine majeur en 2018) pour les trois communautés belges et les pays de l'OCDE. Les pays situés dans la partie gauche du graphique présentent un indice de climat de discipline positif et supérieur à l'indice moyen des pays de l'OCDE. A contrario, plus on avance vers l'extrémité droite du graphique, plus le climat de discipline en classe est défavorable. Parmi tous les pays de l'OCDE, seule la France présente un indice moyen de climat de discipline inférieur à la FW-B.

Figure 3 – Indice moyen du climat de discipline en FW-B et dans les pays de l'OCDE (PISA 2018)



Le tableau 1 montre que pour chacune des situations de classe décrites **le climat de discipline est moins favorable en FW-B que dans les deux autres communautés belges et surtout qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE**. Par exemple, plus de la moitié des élèves en FW-B déclarent qu'il y a du bruit et de l'agitation à chaque cours ou à la plupart de leurs cours de français. Plus de 38% d'entre eux ne commencent à travailler que bien après le début du cours. En termes de conditions d'apprentissage, la situation est loin d'être optimale en FW-B.

Tableau 1 – Pourcentage d'élèves qui déclarent que les situations suivantes se produisent à chaque cours ou à la plupart des cours³ dans les trois communautés belges (PISA 2018)

	OCDE	FW-B	C. flamande	C. germ.
Les élèves n'écoutent pas ce que dit le professeur.	29,5%	36,50%	32,20%	31,40%
Il y a du bruit et de l'agitation.	31,5%	51,40%	38,50%	25,30%
Le professeur doit attendre un long moment avant que les élèves se calment.	26,5%	36,50%	37,80%	22,20%
Les élèves ne peuvent pas bien travailler.	18,5%	21,60%	17,40%	21,70%
Les élèves ne commencent à travailler que bien après le début du cours.	24,5%	38,20%	27,90%	26,60%
Indice moyen de climat de discipline	0,04 (0,00)	-0,27 (0,04)	-0,16 (0,03)	0,12 (0,06)

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui rapportent un climat de discipline défavorable obtiennent des résultats plus faibles en lecture. En FW-B aussi, un climat de discipline défavorable est corrélé avec une performance moindre en lecture. La différence de score en lecture entre les jeunes qui fréquentent une école où 75% des élèves ou plus déclarent qu'ils ne peuvent pas bien travailler en classe à cause de l'indiscipline (score en lecture 444^(8,1)) et ceux qui fréquentent une école où 25% des élèves ou moins déclarent la même chose (score en lecture 534^(7,7)) est de -90 points !

En moyenne dans les pays de l'OCDE, le climat de discipline en classe s'est amélioré entre 2009 et 2018. Cette amélioration du climat de discipline en classe n'est pas observée en FW-B. Comme l'indique le tableau ci-dessous, l'indice moyen du climat de discipline se comporte chez nous en dents de scie : après une amélioration entre 2000 et 2009, on est revenu en 2018 à la situation de 2000.

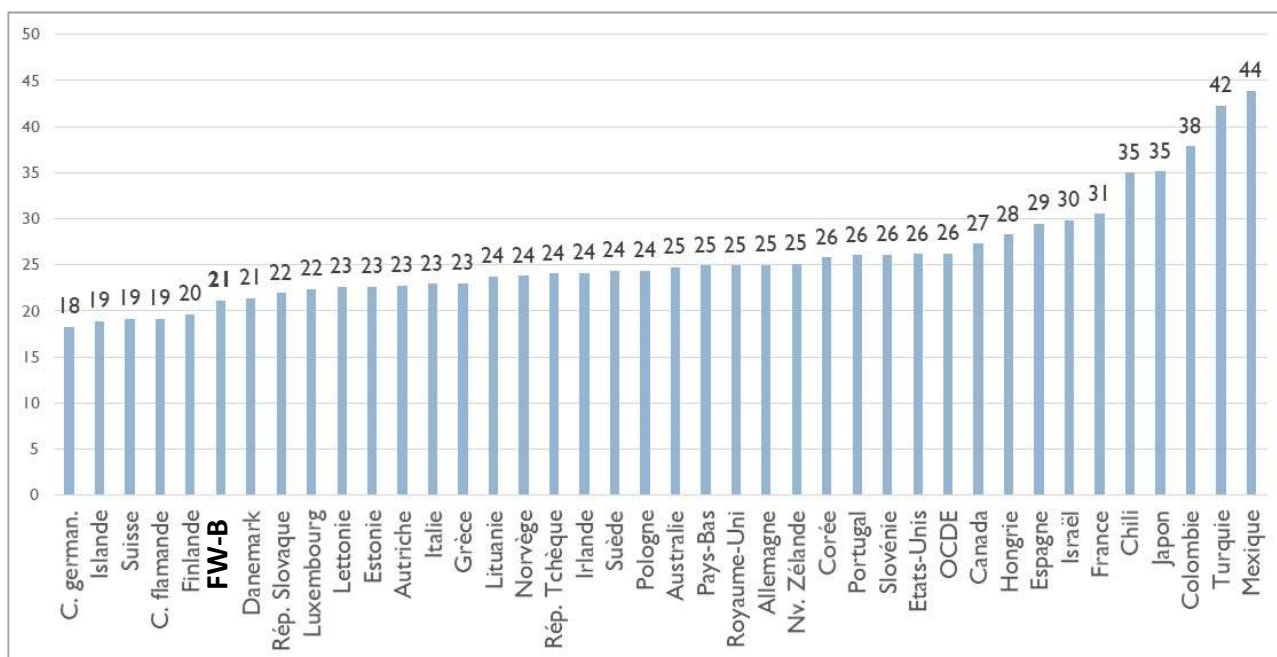
Tableau 2 – Pourcentage d'élèves de la FW-B qui déclarent que les situations suivantes se produisent à chaque cours ou à la plupart des cours de français (PISA 2000, 2009, 2018)

% d'élèves qui déclarent que les situations suivantes se produisent à chaque cours ou à la plupart des cours de français en FW-B	2000	2009	2018
Les élèves n'écoutent pas ce que dit le professeur.	26,60%	29,40%	36,50%
Il y a du bruit et de l'agitation.	43,60%	38,40%	51,40%
Le professeur doit attendre un long moment avant que les élèves se calment.	35,60%	29,40%	36,50%
Les élèves ne peuvent pas bien travailler.	16,30%	16,40%	21,60%
Les élèves ne commencent à travailler que bien après le début du cours.	35,80%	31,10%	38,20%
Indice moyen de climat de discipline	-0,27	-0,01	-0,27

³ Pour rappel, il s'agit du cours correspondant au domaine majeur évalué. En 2018, il s'agit de la lecture, donc du cours de français en FW-B.

La taille des classes est un élément de contexte important quand on évoque les conditions d'apprentissage. Selon les acteurs de terrain, les élèves seraient trop nombreux en classe pour pouvoir garantir un environnement et une gestion de classe efficiente et propice aux apprentissages. Contrairement à certaines croyances, les élèves de 15 ans de la FW-B ont cours dans des classes moins peuplées que la plupart de leurs homologues de l'OCDE, avec, en moyenne, 21 élèves par classe au cours de français en FW-B (vs 26 élèves en moyenne au sein de l' OCDE). S'il n'est pas forcément pertinent de comparer notre situation à celle du Mexique ou du Japon, on remarquera toutefois l'écart important qui nous sépare de la France (31 élèves en moyenne par classe), de l'Espagne (29 élèves) ou du Canada (27 élèves).

Figure 4 – Nombre moyen d'élèves par classe en FW-B et dans les pays de l'OCDE (PISA 2018)

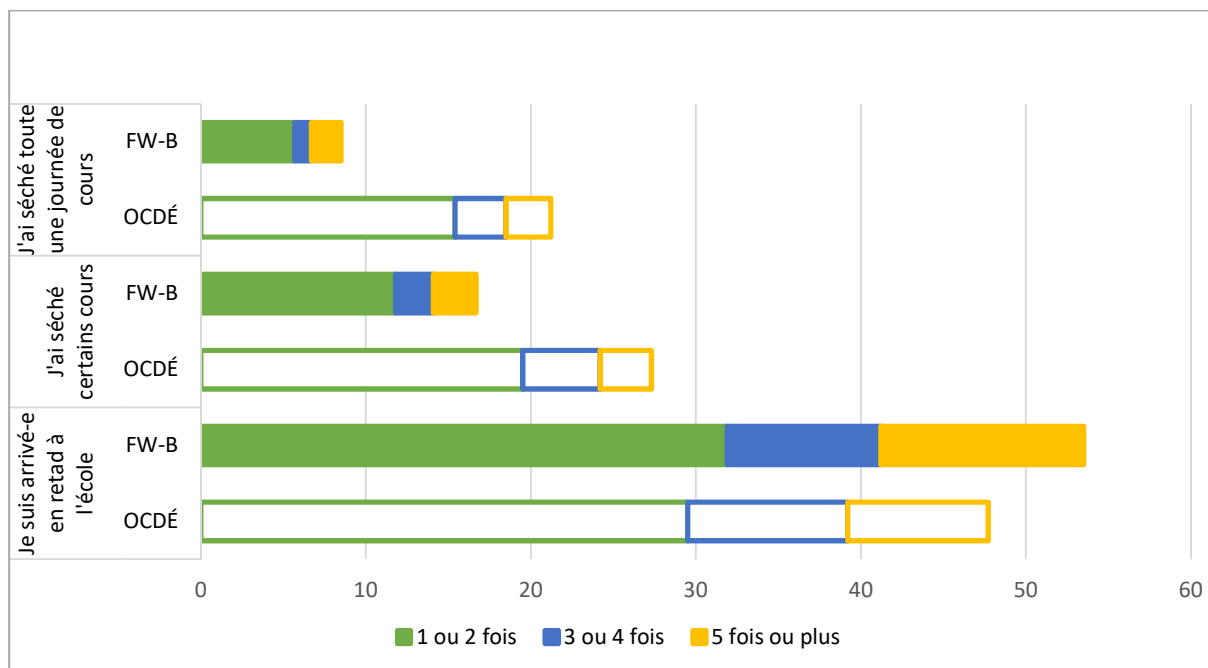


1.3. L'absentéisme des élèves

Tous les jours, des élèves se privent d'occasions d'apprendre parce qu'ils « brossent » des cours ou parce qu'ils arrivent en retard à l'école. PISA demandait aux élèves d'indiquer le nombre de fois (« jamais », « une ou deux fois », « trois ou quatre fois », « cinq fois ou plus ») où ils avaient séché une journée complète de cours, le nombre de fois où ils avaient séché certains cours et le nombre d'arrivées tardives à l'école durant les deux semaines précédant le test.

La figure 5 montre qu'en FW-B, le « séchage » de journées complètes ou de certains cours est moins fréquent qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE. En revanche, les arrivées tardives y sont plus nombreuses. Vu que l'OCDE regroupe des pays dont certains peuvent paraître assez éloignés à plusieurs égards (par exemple la Turquie, le Mexique, le Japon) de notre contexte en FW-B, il vaut mieux limiter la comparaison aux données issues de pays ou régions plus proches. Les chiffres des deux autres communautés belges sont assez proches des nôtres pour les trois types de comportements. En France, le nombre d'arrivées tardives est comparable à ce qu'il est chez nous, mais le « séchage » de journées complètes ou de certains cours y est beaucoup plus fréquent. Par exemple, les élèves sont deux fois plus nombreux à déclarer avoir séché une journée complète de cours au moins une ou deux fois durant les deux semaines considérées en France (16,2%) qu'en FW-B (8,7%).

Figure 5 – Fréquence à laquelle les élèves déclarent s'absenter ou arriver en retard à l'école (PISA 2018, FW-B et OCDE)



2. L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE

La sphère de climat scolaire relative à l'enseignement et à l'apprentissage comprend les pratiques de classe et les comportements des enseignants qui façonnent les expériences d'apprentissage des élèves et qui promeuvent leur développement socioémotionnel. Dans cette section sont présentés des indicateurs sur l'enthousiasme des enseignants tel que perçu par les élèves, la perception par les élèves du soutien de leur enseignant (soutien social, académique et émotionnel) et les comportements des enseignants qui entravent l'apprentissage de l'élève selon les chefs d'établissement.

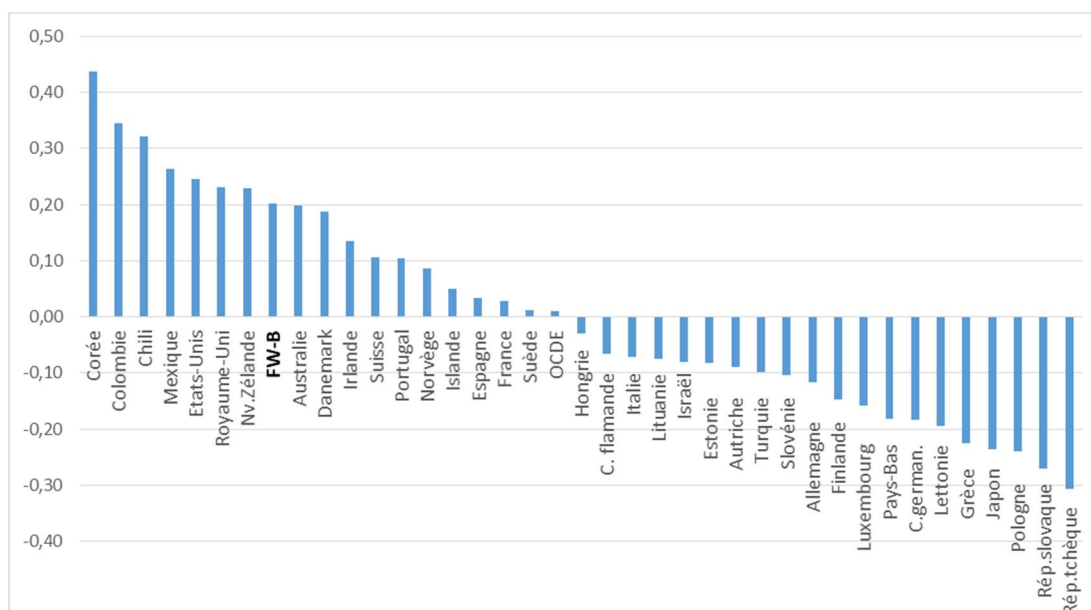
2.1. L'enthousiasme des enseignants

La littérature relève que l'enthousiasme des enseignants a un effet positif sur les attitudes des élèves (Keller, Woolfolk Hoy, Goetz, & Frenzel, 2016 ; Lazarides, Gaspard & Dicke, 2018). Par exemple, plusieurs études ont mis en évidence que des enseignants enthousiastes peuvent susciter chez les élèves une plus grande motivation intrinsèque et augmenter le temps que les élèves consacrent aux tâches d'apprentissage.

Une définition large de l'enthousiasme de l'enseignant doit couvrir ses sentiments à l'égard de l'enseignement et la façon dont il exprime ces sentiments aux élèves. L'accent est mis sur le plaisir éprouvé pour une matière particulière ou le plaisir à enseigner en général.

Pour la première fois, PISA 2018 a demandé aux élèves de 15 ans d'indiquer leur degré d'accord (pas du tout d'accord, pas d'accord, d'accord, tout à fait d'accord) avec les affirmations proposées en lien avec l'enthousiasme de leur enseignant, en se référant à leurs deux derniers cours de français. Comme l'indique la figure 6, les élèves de la FW-B décrivent leur enseignant.e de français comme faisant preuve d'un assez grand enthousiasme pour la matière enseignée et d'un plaisir à enseigner en général. Parmi les 37 pays membres de l'OCDE, seuls sept présentent un indice moyen d'enthousiasme supérieur à celui de la FW-B.

Figure 6 – Indice moyen de l'enthousiasme des enseignants en FW-B et dans les pays de l'OCDE (PISA 2018)



Les élèves de la FW-B décrivent leur enseignant de français comme plus enthousiaste que leurs homologues en Flandre et en Communauté germanophone. L'indice moyen d'enthousiasme en FW-B

(0,20) indique que **les élèves perçoivent leur enseignant comme plus enthousiaste qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE**. C'est l'inverse en Flandre et encore plus en Communauté germanophone.

Tableau 3 – Pourcentage d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations en lien avec l'enthousiasme de leur professeur dans les trois communautés belges (PISA 2018)

		FW-B	C. flamande	C. germ.
Il était évident pour moi que le professeur aimait nous donner cours.	D'accord	48,2% (0,9)	51,7% (1,0)	42,2% (2,8)
	Tt à fait d'accord	30,0% (1,1)	20,2% (0,9)	23,9% (2,2)
L'enthousiasme du professeur m'a motivé(e).	D'accord	40,1% (0,9)	39,6% (0,9)	28,9% (2,2)
	Tt à fait d'accord	19,9% (1,1)	13,5% (0,8)	8,3% (1,5)
Il était évident que le professeur aimait traiter le sujet du cours.	D'accord	55,5% (1,0)	60,7% (0,8)	48,0% (2,7)
	Tt à fait d'accord	31,2% (1,2)	18,2% (0,8)	26,0% (2,3)
Le professeur avait manifestement plaisir à donner cours.	D'accord	49,8% (0,9)	51,8% (1,0)	45,6% (2,7)
	Tt à fait d'accord	30,2% (1,3)	19,7% (0,9)	23,7% (2,2)
Indice moyen d'enthousiasme du professeur		0,20 (0,03)	-0,07 (0,03)	-0,18 (0,05)

En moyenne dans les pays de l'OCDE, les élèves qui sont tout à fait d'accord avec les propositions relatives à l'enthousiasme de leur enseignant obtiennent systématiquement de meilleurs résultats en lecture que ceux qui ne sont pas du tout d'accord avec ces mêmes propositions. Par exemple, les élèves qui sont tout à fait d'accord avec la proposition « *Il était évident que le professeur aimait traiter le sujet du cours* » obtiennent un score de 50 points supérieur à celui des élèves qui ne sont pas du tout d'accord avec cette proposition. L'effet a beau être indirect – en agissant d'abord sur les attitudes, la motivation et la persévérance des élèves – ça n'en demeure pas moins un levier potentiel intéressant.

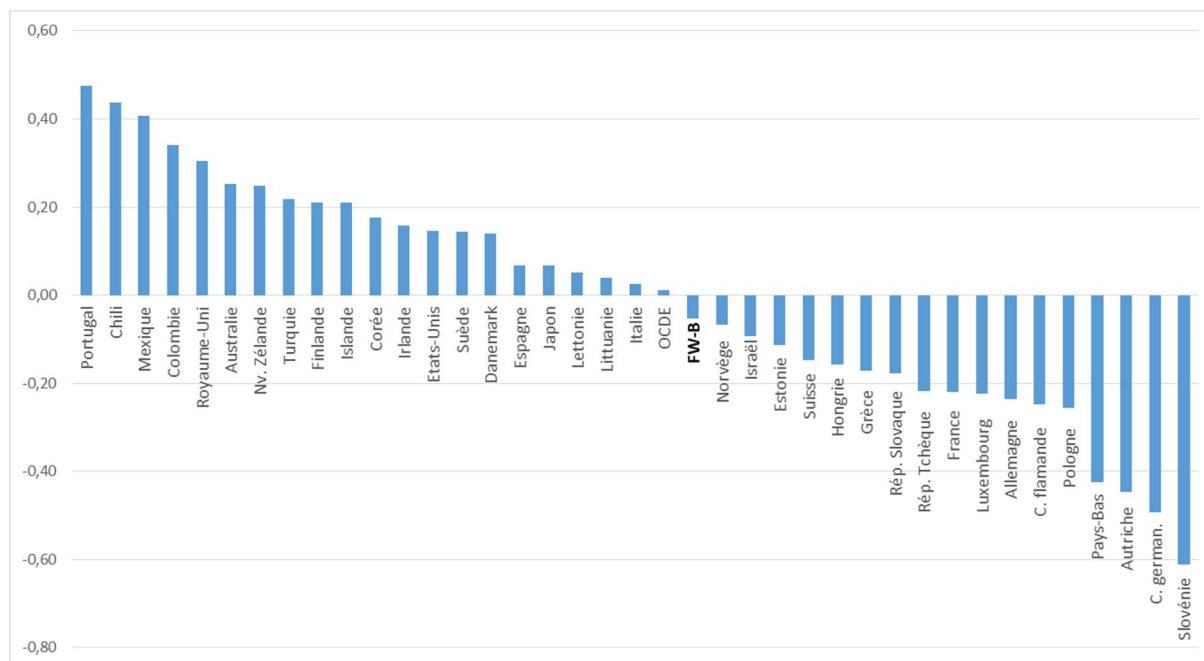
2.2. Le soutien et les feedbacks des enseignants

En moyenne dans les pays de l'OCDE, les élèves qui perçoivent un soutien important de la part de leur enseignant obtiennent de meilleurs résultats en lecture, même après contrôle du niveau socioéconomique des élèves et des écoles. Certaines études (Lee, 2012) ont montré que des relations enseignants-élèves soutenantes impactent positivement les performances des élèves directement et indirectement au travers d'un plus fort sentiment d'appartenance à l'école.

Différentes dimensions du soutien de l'enseignement sont mesurées dans PISA 2018 : le soutien social (ex. *Le professeur s'intéresse aux progrès de chaque élève*), le soutien académique, quand l'enseignant soutient l'élève en lui adressant des feedbacks spécifiques (ex. *Le professeur me dit comment je peux améliorer mes résultats*) et le soutien émotionnel, quand l'enseignant encourage la confiance en lui de l'élève (ex. *Le professeur m'a donné confiance en ma capacité à réussir dans ce cours*).

La figure 7 présente l'indice moyen de **soutien social** de l'enseignant perçu par les élèves. On y observe que l'indice en FW-B est proche de la moyenne OCDE. C'est au Portugal et au Chili que l'indice de soutien social est le plus élevé et c'est en Slovénie et en Communauté germanophone qu'il est le plus faible.

Figure 7 – Indice moyen du soutien social des enseignants en FW-B et dans les pays de l'OCDE (PISA 2018)



Le tableau 4 ci-dessous montre les pourcentages d'élèves qui déclarent que les situations en lien avec le soutien social de l'enseignant se produisent à chaque cours ou à la plupart de leurs cours dans les trois communautés belges.

Comme déjà évoqué plus haut, l'indice moyen du soutien social de l'enseignant tel que perçu par les élèves est plus favorable en FW-B (-0,05) qu'en Flandre (-0,25) et surtout qu'en Communauté germanophone (-0,49).

En FW-B, les élèves sont proportionnellement moins nombreux qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE à déclarer que *Le professeur s'intéresse aux progrès de chaque élève* à chaque cours ou à la plupart des cours (58,9% vs 70%). En revanche, des pourcentages identiques d'élèves en FW-B et en moyenne dans les pays de l'OCDE déclarent que *Le professeur aide les élèves dans leur apprentissage* à chaque cours ou à la plupart des cours (75%). C'est par rapport à cet item que les réponses des élèves sont les plus contrastées entre les trois communautés belges. Un peu plus de la moitié des élèves flamands seulement et moins d'un élève sur deux en Communauté germanophone considèrent que le professeur aide souvent les élèves dans leur apprentissage.

Tableau 4 – Pourcentage d'élèves qui déclarent que les situations suivantes se produisent à chaque cours ou à la plupart de leurs cours dans les trois communautés belges (PISA 2018)

	FW-B	C. flamande	C. germ.
Le professeur s'intéresse aux progrès de chaque élève.	58,9%	68,8%	57,1%
Le professeur apporte de l'aide supplémentaire quand les élèves en ont besoin.	69,6%	75,2%	66,6%
Le professeur aide les élèves dans leur apprentissage.	75,9%	55,3%	45,8%
Le professeur continue à expliquer jusqu'à ce que les élèves aient compris.	70,3%	70,2%	60,8%
Indice moyen du soutien social de l'enseignant	-0,05 (0,02)	-0,25 (0,02)	-0,49 (0,04)

Dans PISA 2018, le **soutien académique** de l'enseignant tel que perçu par les élèves est mesuré en leur demandant à quelle fréquence (« jamais ou presque jamais », « À quelques cours », « À la plupart des cours », « À chaque cours ou presque ») leur enseignant leur adresse personnellement les feedbacks décrits.

La façon dont les élèves répondent aux questions relatives aux feedbacks qu'ils reçoivent de leur enseignant est extrêmement contrastée par rapport à la perception qu'ils ont de son soutien social. En moyenne dans les pays de l'OCDE, seulement 10% à 15% des élèves rapportent que leur enseignant leur adresse les trois types de feedbacks proposés à chaque cours ou presque. Comme l'indique le tableau 5 ci-dessous, c'est encore un peu moins dans les trois communautés belges.

En FW-B, l'indice moyen de feedbacks perçus est un peu moins faible que dans les deux autres communautés belges. Par exemple, 12,5% des élèves déclarent que leur professeur leur dit comment ils peuvent améliorer leurs résultats à chaque cours ou presque contre 4,6% en Flandre et 4,8% en Communauté germanophone.

On peut également faire une autre lecture des données. En FW-B, plus de la moitié des élèves (51%) déclarent que leur enseignant ne leur indique jamais ou presque jamais quels sont leurs points forts dans la matière. Les enseignants seraient-ils davantage portés à pointer les points faibles des élèves qu'à mettre en évidence leurs points forts ?

Tableau 5 – Pourcentage d'élèves qui déclarent recevoir à chaque cours ou presque les feedbacks décrits en moyenne dans les pays de l'OCDE et dans les trois communautés belges (PISA 2018)

	OCDE	FW-B	C. flamande	C.germ.
Le professeur m'indique quels sont mes points forts dans cette matière.	10,0% (0,1)	6,1% (0,5)	3,4% (0,3)	5,7% (1,3)
Le professeur me dit dans quel domaine je peux encore m'améliorer.	13,0% (0,1)	8,9% (0,5)	4,2% (0,3)	6,1% (1,4)
Le professeur me dit comment je peux améliorer mes résultats.	14,3% (0,1)	12,5% (0,6)	4,6% (0,4)	4,8% (1,2)
Indice moyen des feedbacks perçus	0,01 (0,0)	-0,28 (0,02)	-0,35 (0,02)	-0,39 (0,05)

Enfin, PISA 2018 mesure le **soutien émotionnel** des enseignants en demandant aux élèves dans quelle mesure ils sont d'accord avec des propositions relatives à la capacité de leur enseignant de français à leur donner confiance en eux et à entendre leur point de vue : *Le professeur m'a donné confiance en ma capacité à réussir dans ce cours ; Le professeur a écouté mon avis sur la façon de faire les choses ; J'ai senti que mon professeur me comprenait.*

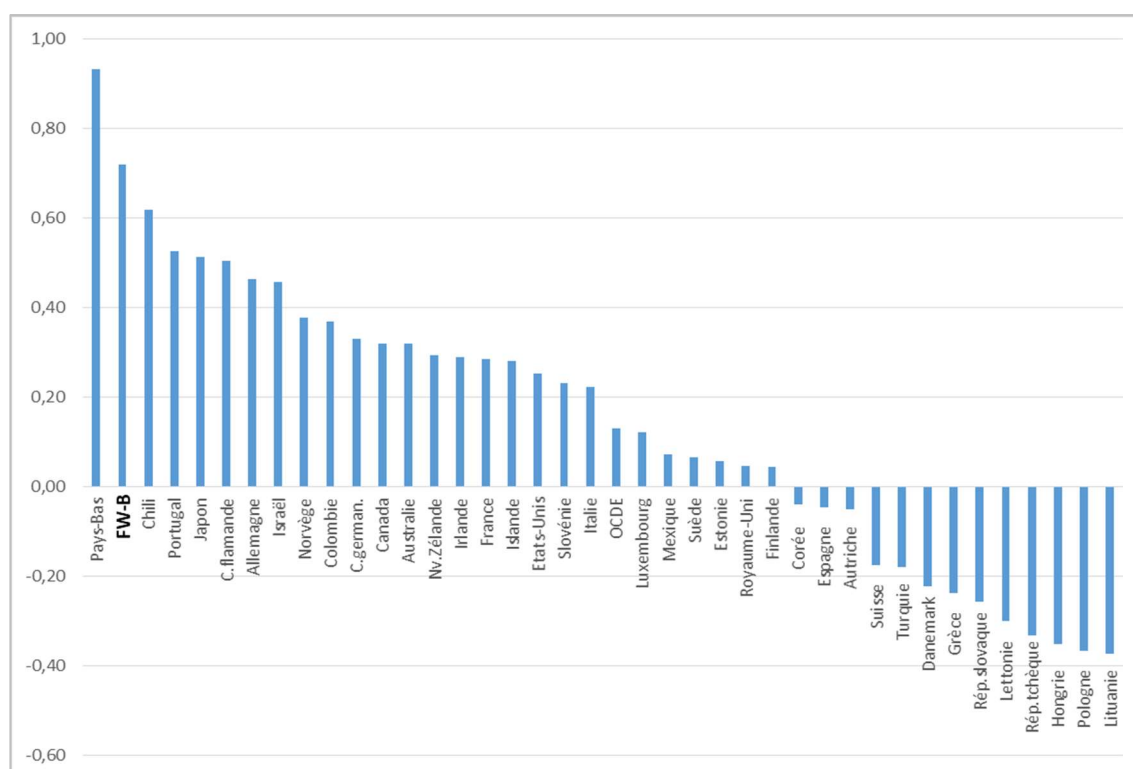
En FW-B, les réponses des élèves à ces trois items sont très proches de ce qu'elles sont en moyenne dans les pays de l'OCDE : environ 70% des élèves se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec les trois propositions en FW-B et dans les pays de l'OCDE. En Flandre, ces valeurs sont un peu plus élevées. C'est en Communauté germanophone que les élèves perçoivent le moins de soutien émotionnel de la part de leur enseignant. Par exemple, face à l'affirmation *Le professeur m'a donné confiance en ma capacité à réussir dans ce cours*, 70% des élèves se disent d'accord ou tout à fait d'accord en FW-B, ils sont 79,1% en Flandre, mais seulement 59,6% en Communauté germanophone.

2.3. Les comportements des enseignants qui entravent l'apprentissage

Les enseignants et leurs comportements jouent un rôle fondamental dans la stimulation des apprentissages des élèves. PISA ne réalise pas de mesure directe de la qualité des enseignants, mais interroge les chefs d'établissement à propos de comportements des enseignants susceptibles de contribuer à créer un climat scolaire défavorable et d'entraver l'apprentissage des élèves, comme la résistance au changement des enseignants, le manque de préparation pour leurs cours ou leur absentéisme. Les chefs d'établissement devaient indiquer dans quelle mesure (« Pas du tout », « Très peu », « Dans une certaine mesure », « Beaucoup ») les facteurs proposés entravent l'apprentissage des élèves dans leur établissement. Les réponses ont été combinées pour créer un indice moyen de comportements des enseignants entravant l'apprentissage. Plus la valeur de cet indice est positive et élevée, plus les chefs d'établissement considèrent que les comportements décrits constituent un problème pour l'apprentissage des élèves dans leur établissement.

La figure 8 montre clairement **qu'en FW-B les chefs d'établissement sont nombreux à considérer que des comportements des enseignants comme le fait de ne pas répondre aux besoins individuels des élèves, l'absentéisme, la résistance au changement, la sévérité excessive ou le manque de préparation pour les cours entravent l'apprentissage des élèves.** Parmi tous les pays de l'OCDE, seuls les Pays-Bas sont dans une situation plus défavorable.

Figure 8 – Indice moyen des comportements des enseignants entravant l'apprentissage selon les chefs d'établissement en FW-B et dans les pays de l'OCDE (PISA 2018)



Quels sont les comportements des enseignants qui, selon les chefs d'établissement, affectent le plus l'apprentissage des élèves dans leur établissement ? Comme le montre le graphique ci-dessus, l'indice moyen de comportements entravant l'apprentissage est plus important (donc moins favorable) dans les trois communautés belges qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE⁴, mais on

⁴ On note que l'indice moyen de l'OCDE est supérieur à 0. Cela signifie que la situation s'est dégradée en moyenne dans les pays de l'OCDE.

observe des différences, parfois importantes, entre les trois communautés selon le type de comportement. Le tableau 6 indique qu'en FW-B, la résistance au changement du personnel est considérée comme entravant l'apprentissage des élèves dans une certaine mesure ou beaucoup par 60,4% des chefs d'établissement. Ils sont 45,8% dans ce cas en Flandre et 33,4% en Communauté germanophone.

L'absentéisme des enseignants est considéré comme un problème pour l'apprentissage par 43,5% des chefs d'établissement en FW-B, mais ne pose quasiment aucun problème en Communauté germanophone (1,1%). Cela ne signifie pas nécessairement que les enseignants germanophones ne s'absentent pas et que les enseignants francophones s'absentent beaucoup. Les données suggèrent simplement que les chefs d'établissement germanophones considèrent que l'absentéisme des enseignants n'entrave pas l'apprentissage, peut-être parce qu'ils disposent de politiques de remplacement des enseignants absents plus efficaces par exemple.

En revanche, c'est en Communauté germanophone que les chefs d'établissement sont les plus nombreux à considérer que le fait que les enseignants ne rencontrent pas les besoins individuels des élèves entrave l'apprentissage (41,1%). Ils sont 34,7% dans ce cas en FW-B et 36,4% en Flandre.

En FW-B, un quart des chefs d'établissement déclarent que l'apprentissage des élèves est entravé dans une certaine mesure ou beaucoup par le manque de préparation des enseignants pour leurs cours. Ils sont deux fois moins nombreux en Flandre (12,2%), mais nettement plus nombreux en Communauté germanophone (41,2%).

Tableau 6 – Pourcentage de chefs d'établissement déclarant que les facteurs suivants entravent l'apprentissage dans une certaine mesure ou beaucoup, dans les trois communautés belges (PISA 2018)

	FW-B	C. flamande	C.germ.
Les enseignants qui ne répondent pas aux besoins individuels des élèves.	34,7%	36,4%	41,1%
L'absentéisme des enseignants.	43,5%	40,9%	1,1%
La résistance au changement du personnel.	60,4%	45,8%	33,4%
La sévérité excessive des enseignants à l'égard des élèves.	22,9%	16,8%	26,2%
Les enseignants qui ne sont pas assez bien préparés pour leurs cours.	25,8%	12,2%	41,2%
Indice moyen des comportements des enseignants entravant l'apprentissage	0,72 (0,08)	0,50 (0,06)	0,33 (0,01)

3. LA COMMUNAUTÉ SCOLAIRE

La communauté scolaire renvoie au climat relationnel comme les relations élèves-enseignants, la coopération entre élèves et le travail en groupe, le respect de la diversité, l'implication des parents et le résultat de ces indicateurs : le sentiment d'appartenance et l'engagement. Trois indicateurs sont présentés ici : la compétition et la coopération entre élèves ; le sentiment d'appartenance à l'école et l'implication des parents à l'école.

3.1. La compétition et la coopération entre les élèves

Les bénéfices apportés par les comportements de coopération ont été largement documentés dans des contextes sociaux variés, y compris en éducation. Quand les élèves, les enseignants, les parents et le chef d'établissement se connaissent et se font confiance, qu'ils travaillent ensemble et qu'ils partagent l'information, les idées et les objectifs, les élèves – particulièrement les élèves défavorisés – en tirent bénéfice (Hughes & Kwok, 2007 ; Jennings & Greenberg, 2009).

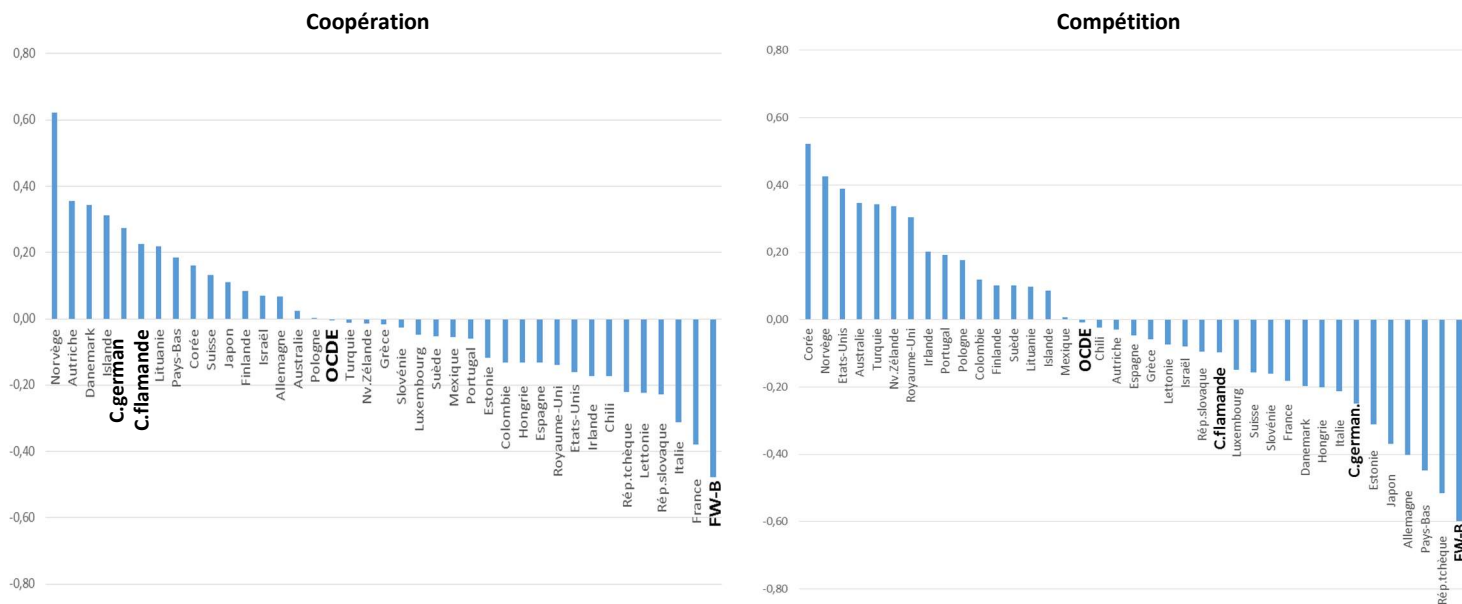
Toutefois, mettre en place et coordonner des travaux de groupes peut être complexe et chronophage. Les tâches peuvent ne pas être réparties équitablement et efficacement entre les membres du groupe, certains peuvent se voir attribuer une partie des tâches qui ne leur conviennent pas, d'autres encore peuvent se reposer sur les efforts des autres, etc.

Certains auteurs ont identifié quelques conditions indispensables pour un apprentissage coopératif réussi (Gillies, 2016) : les membres du groupe doivent poursuivre des buts ou objectifs communs, établir une sorte de responsabilité individuelle dans l'atteinte des objectifs et aider les autres à y contribuer, prendre les décisions collectivement et s'assurer que chacun acquière et mette en œuvre les compétences de coopération telles que le leadership, la communication et le respect.

La compétition quant à elle peut dans certains cas améliorer les performances académiques et accélérer l'apprentissage, elle peut également être stimulante et amusante à condition que les objectifs soient clairement définis. Certains chercheurs suggèrent que quand des comportements de coopération et de compétition opèrent ensemble, comme dans des compétitions inter-équipes, la performance et le plaisir des participants sont encore plus élevés que dans un environnement purement coopératif (Morschheuser, Hamari & Maedche, 2018).

La figure 9 montre que **l'indice moyen de coopération entre pairs, perçue par les élèves de la FW-B est le plus faible de tous les pays de l'OCDE**. Les communautés flamande et germanophone présentent un indice de coopération supérieur à la moyenne des pays de l'OCDE. Spontanément, on pourrait avoir tendance à penser que si l'indice moyen de coopération est le plus faible, les élèves en FW-B devraient rapporter un climat scolaire de compétition. Ce n'est pas le cas. Comme suggéré par les recherches évoquées plus haut, les deux logiques ne s'opposent pas nécessairement et **la FW-B présente aussi l'indice moyen de compétition le plus faible de tous les pays de l'OCDE**.

Figure 9 – Indice moyen de coopération et compétition perçue par les élèves.
Trois communautés belges et pays de l'OCDE (PISA 2018)



En moyenne dans les pays de l'OCDE, 60% des élèves considèrent la coopération comme importante. Ils ne sont que 44% à valoriser la compétition. En FW-B, la majorité des élèves ne perçoivent ni un climat coopératif, ni un climat compétitif. On notera que chez nous, les élèves qui rapportent un climat plus coopératif sont issus d'écoles socioéconomiquement favorisées.

En moyenne dans les pays de l'OCDE, les élèves qui rapportent une plus grande coopération entre pairs obtiennent de meilleurs résultats en lecture, mais comme dit précédemment, coopération et compétition ne s'opposent pas nécessairement. Le cas de la Corée est à cet égard intéressant à examiner. Certes, le contexte culturel de la Corée est très éloigné du nôtre et on n'imagine pas prendre le système éducatif coréen pour exemple, mais on peut noter que la Corée présente un indice moyen de coopération supérieur à la moyenne des pays de l'OCDE. Dans le même temps et sans grande surprise, la Corée présente l'indice moyen de compétition le plus élevé de tous les pays de l'OCDE. La Corée figure parmi les pays les plus performants au test PISA dans les trois disciplines évaluées. Établir un lien direct entre ces indicateurs serait plus que périlleux. Une foule d'autres facteurs explicatifs seraient à convoquer. On notera simplement ici que la Corée possède aussi les indices moyens de climat de discipline en classe et d'enthousiasme des enseignants les plus élevés de tous les pays de l'OCDE.

Le tableau 7 montre les proportions d'élèves considérant comme « très vraies » ou « tout à fait vraies » les affirmations relatives au climat de coopération et de compétition. On y observe des différences importantes entre les trois communautés belges. En FW-B, les élèves sont systématiquement nettement moins nombreux qu'en Flandre et qu'en Communauté germanophone à considérer comme « très vrai » ou « tout à fait vrai » le fait que les élèves ont l'air d'accorder de l'importance à la coopération, qu'ils ont l'air de travailler en collaboration et qu'on les y encourage. Le même phénomène s'observe (dans une moindre mesure) pour la compétition.

Tableau 7 – Pourcentage d'élèves considérant les affirmations relatives à la coopération et à la compétition comme « très vraies » ou « tout à fait vraies », dans les trois communautés belges (PISA 2018)

		FW-B	C. flamande	C.germ.
Les élèves ont l'air d'accorder de l'importance à la coopération (vs à la compétition)	Coopération	39,7%	69,1%	71,3%
	Compétition	26,7%	45,3%	33,2%
On dirait que les élèves travaillent en collaboration les uns avec les autres (vs sont en compétition)	Coopération	41,6%	78,1%	75,3%
	Compétition	26,6%	50,6%	46,2%
Les élèves ont tous l'air de penser que travailler en collaboration les uns avec les autres est important (vs en compétition)	Coopération	39,0%	72,4%	71,9%
	Compétition	24,3%	43,1%	32,9%
Les élèves pensent qu'on les encourage à travailler en collaboration les uns avec les autres (vs qu'ils sont comparés les uns aux autres)	Coopération	36,6%	66,0%	65,5%
	Compétition	44,4%	64,6%	43,4%
Indice moyen de coopération		-0,48 (0,02)	0,23 (0,02)	0,27 (0,05)
Indice moyen de compétition		-0,60 (0,02)	-0,10 (0,02)	-0,25 (0,04)

3.2. Le sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance répond au besoin de créer et de maintenir un certain nombre de relations interpersonnelles basées sur la confiance, l'acceptation, l'amour et le soutien (Baumeister & Leary, 1995). Les individus qui développent un sentiment d'appartenance se sentent connectés à une communauté. Pour les jeunes enfants, la famille est généralement le centre de leur monde social et émotionnel. Plus tard, les jeunes cherchent à maintenir des relations authentiques et durables au-delà du cercle familial, souvent avec des camarades d'école.

Plusieurs études ont cherché à comprendre pourquoi certains élèves développent un sentiment d'appartenance à l'école plus fort que d'autres. Plusieurs facteurs sont positivement associés au sentiment d'appartenance à l'école des élèves : un climat de discipline positif à l'école (OCDÉ, 2017) ; la participation aux activités extracurriculaires organisées par l'école ; le soutien des enseignants et des parents (Allen, Kern, Vella-Brodrick, Hattie, & Waters, 2016) et la perception d'un environnement sécurisant (Garcia-Reid, 2007).

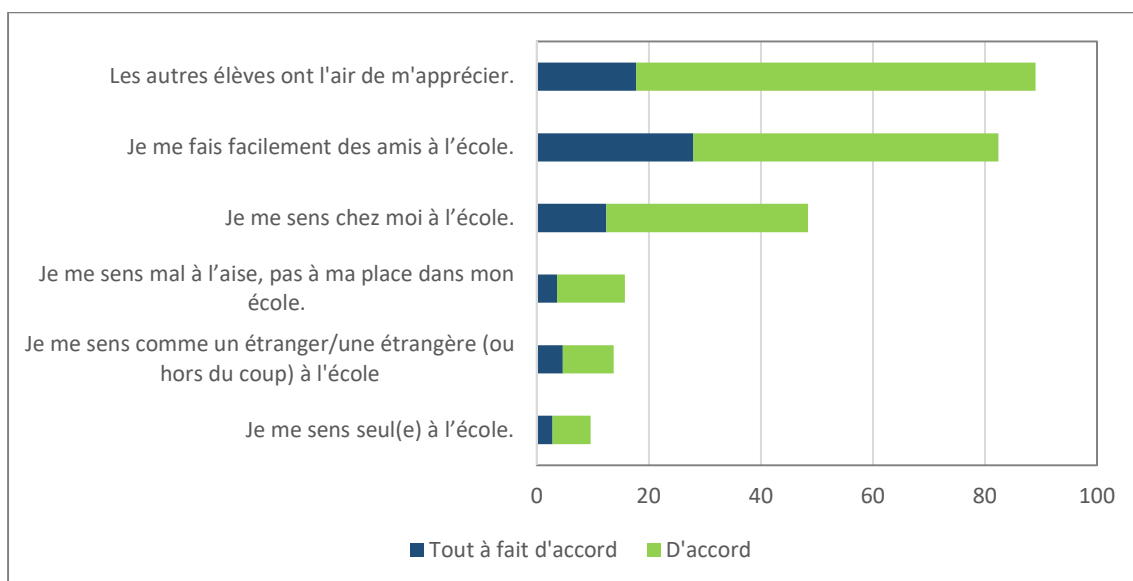
Les élèves qui se sentent bien à l'école ont moins tendance à s'engager dans des comportements à risque ou antisociaux (Catalano et al, 2004), ils s'absentent moins (Slaten, Zachary, Hughes, Yough, & Shemwell, 2015) et sont plus satisfaits de leur vie (OCDÉ, 2017).

Dans les pays de l'OCDÉ, la majorité des élèves rapportent qu'ils se sentent socialement bien intégrés dans leur école. Par exemple, trois élèves sur quatre se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec le fait qu'ils se font facilement des amis à l'école.

En moyenne dans les pays de l'OCDÉ, on constate, d'une part, que les élèves socioéconomiquement favorisés rapportent un sentiment d'appartenance plus important, et d'autre part, que les élèves qui rapportent un fort sentiment d'appartenance à leur école obtiennent de meilleurs résultats au test de lecture, même après contrôle du statut socioéconomique des élèves et des écoles.

La figure 10 montre qu'en FW-B, les élèves rapportent en moyenne un sentiment d'appartenance à leur école assez prononcé. Ils sont bien plus nombreux à être d'accord ou tout à fait d'accord avec les items positifs comme par exemple *Les autres élèves ont l'air de m'apprécier* ou *Je me fais facilement des amis à l'école* qu'avec les items négatifs comme *Je me sens seul(e) à l'école* ou *Je me sens comme un étranger (ou hors du coup) à l'école*. En outre, les réponses des élèves sont très stables par rapport à celles de 2015, alors que le sentiment d'appartenance à l'école s'est détérioré en moyenne dans les pays de l'OCDE (différences de faible ampleur, mais statistiquement significatives pour quatre items sur les six).

Figure 10 – Pourcentages d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations en lien avec le sentiment d'appartenance à l'école, en FW-B (PISA 2018)



On observe des différences parfois importantes dans le sentiment d'appartenance des élèves à leur école entre les trois communautés belges. L'indice moyen du sentiment d'appartenance à l'école en FW-B est positif (0,23_(0,02)) et donc supérieur à la moyenne des pays de l'OCDE. Ce n'est pas le cas en Flandre avec un indice négatif de -0,06_(0,01) et c'est en Communauté germanophone que l'indice moyen d'appartenance est le plus prononcé (0,43_(0,06)).

Le quatrième item dans le tableau appelle un commentaire. On constate qu'en FW-B, les élèves sont nettement moins nombreux (48,1%) à se sentir chez soi à l'école qu'en Flandre (65,4%) et qu'en Communauté germanophone (76,5%). La traduction francophone « chez moi » pourrait expliquer au moins partiellement ces différences. Dans d'autres langues, la traduction est plus proche de « à ma place ». Les résultats de la France pour cet item semblent confirmer cette hypothèse : seuls 38,1% des élèves sont d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation *Je me sens chez moi à l'école*.

Tableau 8 – Pourcentages d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations en lien avec le sentiment d'appartenance à l'école, trois communautés belges (PISA 2018)

	FW-B	C. flamande	C.germ.
Je me sens seul(e) à l'école.	9,6%	10,2%	10,2%
Je me sens comme un étranger/une étrangère (ou hors du coup à l'école.	13,7%	15,6%	7,4%
Je me sens mal à l'aise, pas à ma place dans mon école.	15,7%	17,4%	6,9%
Je me sens chez moi à l'école.	48,1%	65,4%	76,5%
Je me fais facilement des amis à l'école.	82,4%	76,9%	80,4%
Les autres élèves ont l'air de m'apprécier.	89%	85,7%	89,1%
Indice moyen du sentiment d'appartenance	0,23 (0,02)	-0,06 (0,01)	0,43 (0,06)

3.3. L'implication des parents à l'école

Il n'est pas rare que les enseignants et les chefs d'établissement comptent sur les parents pour les aider à créer un environnement d'apprentissage positif. Les partenariats famille-école peuvent prendre la forme de discussions entre les parents et leur enfant sur des questions importantes d'éducation, d'aide pour le travail scolaire à domicile, du suivi des progrès de l'enfant, d'une communication avec les membres de l'équipe éducative, d'une participation à la gestion de l'école ou aux activités extracurriculaires à l'école.

La FW-B, comme de nombreux autres pays, n'administre pas le questionnaire PISA destiné aux parents. C'est donc sur la base des déclarations des chefs d'établissement que l'implication des parents est mesurée. Ces derniers devaient indiquer quelle proportion de parents a participé à des activités de l'école comme discuter des progrès de leur enfants avec les enseignants, participer à la gestion de l'école ou à des activités parascolaires.

Le tableau 9 montre qu'en FW-B, **l'implication des parents pour les quatre types d'activités proposées est plus faible qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE**. C'est le cas aussi en Flandre et en Communauté germanophone. Dans les trois communautés belges, comme dans les autres pays de l'OCDE, l'activité à laquelle participent le plus de parents est une discussion sur les progrès de leur enfants avec un enseignant à l'initiative de ce dernier (43,7% en FW-B et 58,6% en Flandre). Les parents sont moins nombreux à prendre eux-mêmes l'initiative de cette discussion avec un enseignant.

L'implication des parents est largement inférieure pour les deux derniers types d'activités : activités liées à la gestion de l'école (FW-B 4,0%, OCDE 16,6%) et activités parascolaires (FW-B 3,6%, OCDE 12,3%).

Dans les trois communautés belges, les parents des élèves de 15 ans s'investissent très peu dans les activités de l'école de leur enfant en dehors des discussions sur ses progrès avec les enseignants.

Tableau 9 – Pourcentages de parents ayant participé à des activités de l'école, trois communautés belges et OCDÉ (PISA 2018)

	OCDÉ	FW-B	C. flamande	C.germ.
Discuter des progrès de leur enfant avec un enseignant, sur leur initiative.	41,0% ^(0,3)	34,4% ^(2,7)	35,2% ^(2,2)	33,8% ^(0,3)
Discuter des progrès de leur enfant avec un enseignant, sur l'initiative de ce dernier.	57,5% ^(0,3)	43,7% ^(2,7)	58,6% ^(2,6)	39,2% ^(0,4)
Participer à des activités liées à la gestion de l'école. (Par ex. faire partie du comité consultatif de parent d'élèves ou du comité de direction de l'école).	16,6% ^(0,2)	4,0% ^(0,9)	5,2% ^(0,5)	7,2% ^(0,1)
Se porter volontaires pour des tâches manuelles ou des activités parascolaires. (Par ex. entretien des bâtiments, travaux de jardinage, pièce de théâtre, sports, excursion).	12,3% ^(0,2)	3,6% ^(0,9)	4,6% ^(0,6)	3,0% ^(0,0)

CONCLUSION

L'école est considérée comme un lieu essentiel au développement et à la socialisation du jeune (Eccles & Roeser, 2011). Une attention particulière est dès lors accordée à la qualité du climat scolaire et ses dimensions permettant de promouvoir un bien-être des élèves et des équipes éducatives et un environnement propice pour un apprentissage optimal de l'élève.

En 2018, une série d'indicateurs relatifs au climat scolaire et aux environnements d'apprentissage sont disponibles ; ils sont selon les cas élaborés au départ des déclarations des élèves ou des chefs d'établissement.

Quelles sont les tendances marquantes qui se dégagent des indicateurs de climat scolaire PISA 2018 ?

On observe d'une part des environnements d'apprentissage plus ou moins favorables selon l'indicateur considéré ou selon la source (élève ou directeur) : par exemple des professeurs perçus comme enthousiastes par les élèves, mais comme absents, mal préparés et résistants au changement selon la direction, un climat de discipline peu favorable, n'incitant ni à la coopération ni à la compétition (un « ni-ni » peu favorable selon la littérature).

D'autre part, certains indicateurs de climat scolaire/bien-être sont plutôt positifs : moins d'absences, moins de harcèlement, un meilleur sentiment d'appartenance à l'école qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE.

Plus précisément, en FW-B, les élèves sont moins nombreux à déclarer être victimes de harcèlement qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE. Par rapport à 2015, on observe en FW-B une légère diminution des pourcentages d'élèves se disant harcelés.

Le climat de discipline en classe est moins favorable en FW-B que dans les deux autres communautés belges et que dans tous les pays de l'OCDE, mise à part la France. En termes de conditions d'apprentissage, la situation est loin d'être optimale en FW-B.

Les élèves de la FW-B décrivent leur enseignant.e de français comme assez enthousiaste pour la matière enseignée et pour le plaisir d'enseigner en général. Globalement, les élèves de la FW-B se sentent soutenus par leurs enseignants. Ils sont plus nombreux que dans les deux autres communautés belges à déclarer par exemple que leur professeur les aide souvent dans leur apprentissage. En revanche, ils sont moins nombreux qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE à déclarer recevoir personnellement des feedbacks de leur enseignant qui leur indiquerait par exemple comment ils peuvent améliorer leurs résultats.

En FW-B les chefs d'établissement sont nombreux à considérer que des comportements des enseignants comme le fait de ne pas répondre aux besoins individuels des élèves, l'absentéisme, la résistance au changement, la sévérité excessive ou le manque de préparation pour les cours entravent l'apprentissage des élèves. Parmi tous les pays de l'OCDE, seuls les Pays-Bas sont dans une situation plus défavorable.

Le climat et l'environnement scolaire tels que perçus par les élèves en FW-B n'incitent ni à la coopération, ni à la compétition. Les indices moyens de coopération et de compétition sont les plus faibles de tous les pays de l'OCDE. Situation qui, selon la littérature, est peu favorable.

En FW-B, les élèves rapportent en moyenne un sentiment d'appartenance à leur école assez prononcé. Les réponses des élèves sont très stables par rapport à celles de 2015, alors que le sentiment d'appartenance à l'école s'est détérioré en moyenne dans les pays de l'OCDE.

Enfin, l'implication des parents dans les activités de l'école est en FW-B, comme d'ailleurs dans les deux autres communautés belges, plus faible qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE.

RÉFÉRENCES

- Allen, K., Kern, M., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, Lea (2016). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, vol. 30(1), 1-34, <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, vol. 117(3), 497-529.
- Borgonovi, F., & Pál, J. (2016). A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study: Being 15 in 2015, *OECD Education Working Papers*, 140. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/5jlpszwghvnb-en>
- Catalano, R., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Kawkins, J. D. (2004). The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74, 7, 252-261, <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x>
- Cohen, J., McCabe, Michelli, N. M., & Pickeral, N. M. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, vol. 111(1), 180-213, <http://www.w.ijsv.org/files/Publications/School-Climate.pdf>
- Dupont, V., & Lafontaine, D. (2016). Fréquenter des pairs très performants n'a pas que des vertus. *Revue française de pédagogie*, 195, 63-86, <https://doi.org/10.4000/rfp.5037>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of research on adolescence*, 21, 1, 225-241.
- Edwards, A. (1953). The Relationship between the Judged Desirability of a Trait and the Probability that the Trait Will be Endorsed, *Journal of Applied Psychology*, 37, 90-93.
- Freiberg, H., & Stein, T. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H. Freiberg, H. (ed.), *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Falmer Press.
- Garcia-Reid, P. (2007). Examining Social Capital as a Mechanism for Improving School Engagement Among Low Income Hispanic Girls. *Youth & Society*, vol. 39(2), 164-181, <https://doi.org/10.1177/0044118X07303263>
- Gillies, R. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41, 3, 38-54, <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Hoy, W., & Sweetland, S. (2001). Designing Better Schools: The Meaning and Measure of Enabling School Structures. *Educational Administration Quarterly*, vol. 37(3), 296-321, <https://doi.org/10.1177/00131610121969334>
- Hughes, J., & Kwok, O. (2007). Influence of Student-Teacher and Parent-Teacher Relationships on Lower Achieving Readers' Engagement and Achievement in the Primary Grades. *Journal of educational psychology*, vol. 99(1), 39-51, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, vol. 79(1), 491-525, <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

- Keller, M., Woolfolk Hoy, A. E., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher Enthusiasm: Reviewing and Redefining a Complex Construct. *Educational Psychology Review*, vol. 28(4), 743-769, <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9354>
- Lazarides, R., Gaspard, H., & Dicke, A. (2018). Dynamics of classroom motivation: Teacher enthusiasm and the development of math interest and teacher support. *Learning and Instruction*, vol. 60(1), 126-137, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.01.012>
- Lafontaine, D. (2017). Évaluations à large échelle : prendre la juste mesure des effets de contexte, In P. Detroz, M. Crahay, A. Fagnant (Eds.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 21-51). Bruxelles: De Boeck, <http://hdl.handle.net/2268/207443>
- Lee, J. (2012). The effects of the teacher–student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, 53, 330-340, <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2012.04.006>
- Morschheuser, B., Hamari, J., & Maedche, A. (2018). Cooperation or competition – When do people contribute more? A field experiment on gamification of crowdsourcing. *International Journal of Human-Computer Studies*, 127, 7-24, <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2018.10.001>
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Slaten, C., Zachary, M. E., Hughes, E., Yough, M., & Shemwell, D. (2015). Hearing the Voices of Youth at Risk for Academic Failure: What Professional School Counselors Need to Know. *The Journal of Humanistic Counseling*, 54, 3, 203-220, <http://dx.doi.org/10.1002/johc.12012>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, vol. 83(3), 357-385, <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Van de Vijver, F.J.R., & Tanzer, N. K. (2004). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: An overview. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 54, 119–135, <https://doi.org/10.1016/j.erap.2003.12.004>
- Wang, M., & Degol, J. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315-352, <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>