



FÉDÉRATION  
WALLONIE-BRUXELLES

Observatoire du Climat Scolaire (OCS)



# RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE PISA 2022 EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

## Le climat scolaire

*Françoise Crépin*  
*Hassan Benyekhlef*  
*Sophie Bricteux*  
*Valérie Quittre*  
*Christian Monseur*  
*Ariane Baye (dir.)*

**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  
Observatoire du Climat Scolaire (OCS)**

## Table des matières

<b>RÉSUMÉ</b> .....	4
<b>INTRODUCTION</b> .....	6
<b>LES INDICATEURS DE CLIMAT SCOLAIRE</b> .....	9
<b>1. Sécurité et discipline</b> .....	10
1.1. <i>Bullying</i> ou « harcèlement » scolaire : enjeux définitoires et mesures.....	10
Un concept et sa traduction .....	10
À propos de la définition et de la mesure du harcèlement scolaire.....	10
1.2. L'exposition au harcèlement en FW-B.....	11
1.3. Les violences dans l'enceinte de l'école .....	14
1.4. Le sentiment de sécurité à l'école .....	15
1.5. Le climat de discipline en classe .....	16
1.6. L'absentéisme .....	19
1.7. Les comportements des élèves entravant la qualité des apprentissages.....	20
1.8. Les comportements constituant un problème dans l'établissement.....	21
<b>2. L'enseignement et l'apprentissage</b> .....	22
2.1. Le soutien des enseignants.....	22
2.2. Les comportements des enseignants entravant la qualité des apprentissages.....	23
<b>3. Le climat relationnel</b> .....	26
3.1. La qualité des relations élèves-enseignants .....	26
3.2. Le sentiment d'appartenance.....	27
<b>4. Environnement institutionnel.</b> .....	29
4.1. Problèmes affectant l'enseignement .....	29
<b>5. Les facteurs sociodémographiques et scolaires associés aux dimensions du climat scolaire</b> 30	
<b>CONCLUSION</b> .....	33
<b>RÉFÉRENCES</b> .....	34
<b>Annexe 1</b> .....	36
<b>Annexe 2</b> .....	40

## RÉSUMÉ

Suite à PISA 2022, 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 2022 ?

- En FW-B, 20 % des élèves déclarent avoir été victimes de comportements de harcèlement au moins quelques fois par mois. Ce pourcentage est en légère augmentation par rapport à 2018 (+ 3 %, significatif). Dans la moitié des pays de l'OCDE ayant participé à PISA, ce pourcentage est plus élevé qu'en FW-B.
- En FW-B, les 25 % d'élèves les moins favorisés 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. Il ne s'agit toutefois pas d'une fatalité puisque dans une majorité de pays, la différence d'exposition au harcèlement selon le milieu socioéconomique n'est pas significative.
- Un élève de 15 ans sur quatre déclare avoir été témoin d'une bagarre à l'école au cours de laquelle quelqu'un a été blessé. C'est plus du double que dans les deux autres communautés belges.
- En moyenne en FW-B, 10 % des élèves déclarent ne pas se sentir en sécurité sur le chemin de l'école (proportion identique à celle observée en moyenne dans l'OCDE). Les élèves sont 7,5 % à ne pas se sentir en sécurité dans des endroits comme les couloirs ou les toilettes à l'école.
- Le climat de discipline en classe de mathématiques est nettement moins favorable en FW-B que dans les deux autres communautés belges. Il s'est en outre fortement dégradé entre 2012 et 2022. Par exemple, plus d'un élève sur deux (51 %) déclare qu'il y a du bruit et de l'agitation à chaque cours ou à la plupart des cours de mathématiques et 42 % disent ne pas écouter ce que dit le professeur. Il s'agit d'un indicateur sur lequel la FW-B se singularise négativement par rapport aux systèmes éducatifs de l'OCDE.
- En FW-B, les élèves de 15 ans sont nettement plus nombreux à marquer leur accord avec les items positifs de la qualité de la relation enseignants-élèves (*les professeurs de mon école sont gentils avec moi* : 87 %) qu'avec les items négatifs (*les professeurs de mon école m'intimident* : 17 %). Ils sont encore une majorité (68 %) à déclarer que leurs enseignants s'intéressent au bien-être des élèves.
- La majorité des élèves de la FW-B considère que leur professeur de mathématiques est soutenant. Ainsi, 71 % d'entre eux déclarent que leur enseignant de mathématiques aide les élèves à apprendre à chaque cours ou à la plupart des cours et 63 % considèrent que le professeur apporte de l'aide supplémentaire quand les élèves en ont besoin. Notons toutefois que ces proportions sont moindres qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE. Au niveau des tendances, par rapport à 2012 – l'année de référence pour comparer les indicateurs liés aux pratiques des enseignants de mathématiques – la perception du soutien des enseignants a régressé pour chacun des quatre items, ce qui pourrait s'expliquer par contexte post Covid qui marquait sans doute les élèves au printemps 2022.
- Dans les pays de l'OCDE, la majorité des élèves rapportent se sentir socialement bien intégrés dans leur école. Par exemple, 76 % d'entre eux marquent leur accord avec le fait qu'ils se font facilement

des amis à l'école. En FW-B, ils sont 79 % à répondre la même chose. Notons toutefois que les 21 % d'élèves qui déclarent se sentir mal à l'aise à l'école ou les 14 % qui s'y sentent seul-es méritent une attention particulière de la part des adultes de l'école.

- En FW-B, les élèves sont nettement plus nombreux qu'en Communautés flamande et germanophone à fréquenter un établissement dont les directions considèrent que la résistance au changement du personnel entrave l'apprentissage (respectivement 73 %, 46 % et 40 %).
- En 2015, 56 % des élèves en FW-B fréquentaient des établissements dont la direction déclarait que le manque de personnel enseignant affecte l'enseignement dans une certaine mesure ou beaucoup. En 2022, ils sont 86 % dans ce cas. Parmi les autres pays et systèmes éducatifs européens où les chefs d'établissement considèrent que le manque de personnel enseignant entrave lourdement l'enseignement, on trouve notamment la Flandre (77 %), l'Allemagne (73 %), l'Estonie (73 %), les Pays-Bas (72 %) et la France (67 %).

## INTRODUCTION

Le climat scolaire constitue aujourd'hui un champ de recherche important en éducation et un enjeu majeur pour les systèmes éducatifs. La recherche montre en effet qu'un climat scolaire positif favorise la sécurité physique et psychologique, la motivation à apprendre, l'attachement à l'école et l'engagement citoyen (Appleton et al., 2008 ; Reschly & Christenson, 2012). Toutefois, le climat scolaire demeure un concept sans véritable consensus scientifique. La littérature souligne en effet que, malgré son importance croissante, sa définition reste floue et discutée (Wang & Degol, 2016 ; Galand et al., 2023). Comme l'a formulé Anderson (1982, cité par Lewno-Dumdie et al., 2020), la question « Parlons-nous bien du même objet ? » reste d'actualité. Ce manque d'accord scientifique tient notamment au caractère englobant du concept : lorsqu'il inclut l'ensemble des dynamiques de l'établissement, il devient difficile à distinguer de concepts voisins tels que la culture scolaire, le sentiment d'appartenance ou d'attachement à l'école (Rudasill et al., 2018). Cette absence de frontière nette peut également compliquer la construction d'outils de mesure stables et comparables (Lewno-Dumdie et al., 2020 ; Thapa et al., 2013). Dès lors, certains auteurs ont précisé à tout le moins ce que le climat scolaire n'est pas : il ne se réduit ni à la composition sociale ou structurelle de l'école, ni aux seules pratiques pédagogiques ou aux politiques disciplinaires (Rudasill et al., 2018).

Malgré ces débats scientifiques autour du concept, des points d'accord existent. D'abord, le climat scolaire est considéré comme un phénomène collectif, enraciné dans les perceptions partagées des membres de la communauté éducative (Cohen et al., 2009 ; Rudasill et al., 2018 ; Thapa et al., 2013). En effet, le climat scolaire renvoie à l'atmosphère de vie à l'école et à la manière dont elle est vécue et ressentie, et non à une somme d'expériences individuelles (Lewno-Dumdie et al., 2020). Ensuite, la littérature scientifique converge sur son caractère multidimensionnel, couvrant des domaines interconnectés (relationnels, organisationnels, pédagogiques et matériels) qui, ensemble, façonnent l'environnement de vie des élèves (Galand et al., 2023 ; Wang & Degol, 2016).

Dans cette perspective, la littérature converge vers quatre grandes sous-dimensions du climat scolaire (Cohen et al., 2009 ; Thapa et al., 2013 ; Wang & Degol, 2016) :

- **La sécurité** inclut les comportements inappropriés comme le harcèlement, l'indiscipline, l'abus de substances illicites et aussi les règles, les normes et les stratégies de l'école liées à ces comportements inappropriés.
- **L'enseignement et l'apprentissage** incluent les aspects de l'enseignement comme le soutien académique, les feedbacks, des aspects du curriculum comme l'éducation à la citoyenneté, les compétences socioémotionnelles, des indicateurs du développement professionnel des enseignants et du leadership 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, le soutien social 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 les indicateurs de l'organisation scolaire comme la taille des classes et des écoles et les modalités de regroupement des élèves.

Ces quatre dimensions sont interdépendantes, structurent l'expérience scolaire et constituent à la fois un miroir du fonctionnement des écoles et un levier pour favoriser le bien-être, l'engagement et la réussite des élèves. Elles sont également reprises dans le décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles relatif à l'amélioration du climat scolaire et à la prévention du harcèlement et du cyberharcèlement (2023), qui distingue explicitement : (a) **un environnement relationnel** ; (b) **un environnement normatif et démocratique** ; (c) **un environnement pédagogique** ; et (d) **un environnement physique** (FW-B, 2023, p. 1-2).

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) constitue depuis 2000 une enquête centrale qui interroge des échantillons représentatifs d'élèves de 15 ans dans les pays de l'OCDE et partenaires afin d'évaluer les compétences des élèves ainsi que des dimensions contextuelles des systèmes éducatifs. L'objectif premier de PISA est la mesure des acquis des élèves. Les construits mesurés dans les questionnaires de contexte proposés aux élèves et aux chefs d'établissements sont intégrés dans un cadre de référence global dont l'objectif premier est de rendre compte de ce qui peut affecter ou améliorer les apprentissages. Les indicateurs de climat scolaire sont donc mobilisés en raison de recherches qui montrent qu'un climat scolaire positif contribue à la réussite immédiate des élèves, et que ce gain peut perdurer pendant des années (Hoy, Hannum et Tschannen-Moran, 1998). Un climat scolaire positif est également associé à la motivation des élèves à apprendre (Eccles et al., 1993) et peut modérer l'impact du contexte socioéconomique sur la réussite scolaire (Astor, Benbenishty et Estrada, 2009). Enfin, les relations que les élèves nouent à tous les niveaux de l'école (y compris leur perception de la qualité du soutien entre enseignants et élèves et entre élèves) ont également un impact sur leurs résultats scolaires (Jia et al., 2009 ; Lee, 2021). Au niveau de l'environnement d'apprentissage, on sait qu'un environnement d'apprentissage ordonné, sûr et positif maximise l'assiduité et l'utilisation du temps d'apprentissage. En revanche, un environnement d'apprentissage caractérisé par le manque de respect, l'indiscipline, l'intimidation, la victimisation, la criminalité ou la violence peut constituer un obstacle à l'apprentissage des élèves, ce qui est souvent associé à une baisse des résultats scolaires (Astor, Guerra et Van Acker, 2010).

La dernière édition de l'enquête PISA (OCDE, 2023), sans prétendre proposer un cadre de référence complet du climat scolaire tel que défini dans la littérature scientifique, s'intéresse à des indicateurs aussi divers que les situations de harcèlement, le climat de classe, le sentiment de sécurité à l'école, à la violence scolaire ou encore les relations entre élèves et enseignants. Ces indicateurs rejoignent les quatre sous-dimensions du climat scolaire mises en évidence par la recherche tout en offrant la possibilité, propre à PISA, d'articuler ces perceptions aux caractéristiques des élèves et à leurs performances scolaires. Si ce cadre n'est pas exhaustif, il permet de saisir des aspects essentiels du vécu scolaire des adolescents et des conditions dans lesquelles s'organisent les apprentissages.

Enfin, il faut noter que le dernier cycle PISA présente une particularité importante. Initialement prévue en 2021, l'enquête a été reportée à 2022 en raison de la pandémie de COVID-19. La crise sanitaire a bouleversé la scolarité de plus d'un milliard d'élèves à travers le monde, entraînant fermetures d'école, périodes prolongées d'enseignement à distance, réduction des interactions quotidiennes entre pairs

et tensions accrues dans les relations éducatives. Dans ce contexte, les questions de continuité pédagogique, de bien-être, de sentiment de sécurité, de qualité des relations et de gestion de classe ont pris une importance particulière. Il est donc essentiel d'interpréter les résultats de PISA 2022 à la lumière de cette période particulière, marquée par des défis organisationnels et un stress accru pour les personnels éducatifs et les élèves.

## LES INDICATEURS DE CLIMAT SCOLAIRE

Depuis sa première édition en 2000, l'enquête PISA interroge des échantillons représentatifs d'élèves de 15 ans et les directions de leur établissement en Fédération Wallonie-Bruxelles, dans les pays de l'OCDE ainsi que dans des pays « partenaires », ce qui permet d'évaluer, entre autres, la qualité du climat scolaire.

Les données PISA relatives au climat scolaire présentent plusieurs atouts qui les distinguent d'autres enquêtes :

- elles permettent d'établir des liens entre les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves (genre, statut par rapport à l'immigration, statut socioéconomique, caractéristiques de parcours scolaire, absentéisme) et leurs réponses aux indices de climat scolaire ;
- elles permettent d'établir des liens entre les performances en culture mathématique, culture scientifique et compréhension de l'écrit et leurs réponses aux indices de climat scolaire ;
- elles permettent de mesurer des évolutions dans le temps depuis l'an 2000 pour les indices communs à plusieurs cycles d'enquête ;
- elles permettent, lorsque cela est pertinent, une comparaison avec la moyenne internationale de l'OCDE, certains pays spécifiques et les autres systèmes éducatifs belges.

Les indicateurs construits sur la base des déclarations des élèves et des chefs d'établissement sont regroupés selon la sphère de climat scolaire qu'ils concernent.

La sécurité et la discipline comprend sept indicateurs en lien avec les comportements inappropriés comme le harcèlement, les comportements violents, les écarts de conduite, etc.

Dans la dimension enseignement et apprentissage (environnement pédagogique), deux indicateurs sont présentés : le soutien des enseignants envers les élèves et les comportements des enseignants susceptibles d'entraver la qualité des apprentissages selon les chefs d'établissement.

Vient ensuite le climat relationnel, couvert par deux indicateurs : la qualité des relations enseignants-élèves et l'affiliation perçue.

Un seul indicateur concerne l'environnement institutionnel et rend compte de l'ampleur de problèmes affectant l'enseignement comme le manque de personnel, d'infrastructures, de matériel pédagogique, etc.

*Les indicateurs de climat scolaire sont construits sur la base des perceptions des élèves et des chefs d'établissement.*

*Les perceptions subjectives sont largement utilisées dans différentes enquêtes portant sur le climat scolaire, car elles permettent de comprendre comment chaque élève, enseignant ou parent vit et ressent l'environnement scolaire, ce qui est cohérent par rapport à la définition même de ce que l'on cherche à mesurer. Il faut toutefois savoir que certains biais bien connus peuvent affecter les perceptions subjectives. Citons entre autres le fait que des événements particulièrement marquants ou récents peuvent influencer une impression globale et finalement « contaminer » d'autres réponses.*

Quand cela est pertinent, les résultats de la FW-B sont comparés aux pays et régions de référence listés dans l'Avis n°3 du groupe central du Pacte pour un enseignement d'excellence : la Communauté flamande, la France, l'Allemagne, les Pays-Bas et le Royaume-Uni.

## 1. Sécurité et discipline

### 1.1. *Bullying* ou « harcèlement » scolaire : enjeux définitoires et mesures

#### Un concept et sa traduction

Repérer l'exposition à différentes formes de violences scolaires permet de documenter la dimension sécuritaire du climat scolaire. L'une des formes de violence les plus étudiées et médiatisées est conceptualisée sous le terme de « *bullying* » dans la littérature scientifique internationale. En français, et dans la version française du rapport international PISA, ce concept est traduit par « harcèlement ». Or, il convient de noter que le champ couvert par le « *bullying* » en anglais est plus large que celui du « harcèlement » dans son acception usuelle en francophonie. Ainsi, le concept de « *bullying* » traduit un éventail de violences scolaires, alors qu'en français, le terme « harcèlement » semble davantage associé à des formes de violences plus aiguës, comme le montrent des expérimentations menées en France par Kubiszewski (à paraître). Dans ce rapport, en cohérence avec les choix opérés dans le cadre de PISA et de sa traduction, nous avons fait le choix de conserver le terme « harcèlement », mais nous sommes conscients qu'à l'heure actuelle, il peut exister une dissonance au yeux d'un lectorat francophone entre le champ sémantique spontanément convoqué à la lecture du terme (violences exceptionnelles ou aiguës) et les items choisis dans l'étude PISA, qui relèvent bien du champ scientifique du « *bullying* ».

#### A propos de la définition et de la mesure du harcèlement scolaire

La définition qui a longtemps prédominé du « *bullying* », concept traduit en français par « harcèlement » a été formulée comme suit par Olweus : « un élève est victime de harcèlement lorsqu'il/elle est soumis de façon répétée et à long terme à des actions négatives de la part d'un ou plusieurs.es élèves » (1993, p.8). Cette définition traduit les trois composantes considérées comme constitutive d'un phénomène de harcèlement : l'intentionnalité nuisible, la répétition et la dissymétrie du rapport de forces. Comme le souligne Kubiszewski (à paraître), « la communauté scientifique a régulièrement constaté un manque d'harmonie concernant l'opérationnalisation de ce concept ». L'auteure note les divergences sur la nécessité du caractère répétitif des faits, ainsi que sur la réelle volonté de nuire de la part des auteurs.

*Tout en reconnaissant que la notion de harcèlement est évolutive, la FW-B retient actuellement comme éléments caractéristiques du harcèlement scolaire la répétition, le déséquilibre de pouvoir et l'intentionnalité négative, mais pas nécessairement dans le chef de l'auteur.*

L'approche choisie par PISA pour mesurer le harcèlement scolaire auprès des élèves de 15 ans est basée sur différents types de comportements auxquels les élèves déclarent avoir été exposés au cours des 12 derniers mois. Ces comportements traduisant la violence physique, verbale et relationnelle. PISA reprend les trois caractéristiques utilisées en FW-B, en les opérationnalisant de la sorte :

- La répétition (qui ne fait pas consensus dans la littérature scientifique) est mesurée via la fréquence de phénomènes. Ne sont retenues pour la conception des indicateurs que les faits qui se sont produits au moins plusieurs fois par mois et non les faits moins fréquents et plus isolés.

- Le déséquilibre de pouvoir est traduit par le contenu des items : les menaces, intimidations, ou autres rumeurs traduisent des situations déséquilibrées dans 8 des 9 items utilisés.
- L'intentionnalité négative est évaluée via les réponses des élèves exposés et est rendue explicite par la formulation des items dans 8 des 9 items utilisés.

Notons que plusieurs autres sources d'informations, nationales ou internationales, sont disponibles pour prendre la mesure du harcèlement ou de la victimisation en FW-B. Chaque source diffère par sa méthodologie, la tranche d'âge visée, le caractère plus ou moins approfondi de la mesure, la manière d'opérationnaliser le concept, ou encore des variables sociodémographiques disponibles pour affiner les analyses. Les données disponibles en FW-B selon différentes sources sont présentées en Annexe 1.

Concernant les caractéristiques méthodologiques de l'étude PISA, qui constitue l'objet du présent dossier, notons que cette étude présente l'avantage de prendre des mesures régulières (tous les trois ans) sur des échantillons conçus pour être représentatifs de la population des élèves de 15 ans. Le processus de construction des indices passe par de nombreuses étapes de conception et de contrôle de qualité (conception des items, prétests à petite échelle avec des entretiens cognitifs, prétest à grande échelle, contrôles des traductions). Concernant la création des indices, la cohérence interne (alphas de Cronbach) est vérifiée par pays et par langue. Les fréquences de réponses aux différents items sont ensuite fournies. Les indices (qui donnent un « score » à chaque élève sur les différentes échelles) sont quant à eux créés à partir d'une généralisation du modèle de Rash, le modèle à crédit partiel généralisé (Muraki, 1996) qui tient compte de la discrimination et de la difficulté des items (cf. OCDE, 2024 pour une présentation exhaustive de la méthodologie de construction des indices).

## 1.2. *L'exposition au harcèlement en FW-B*

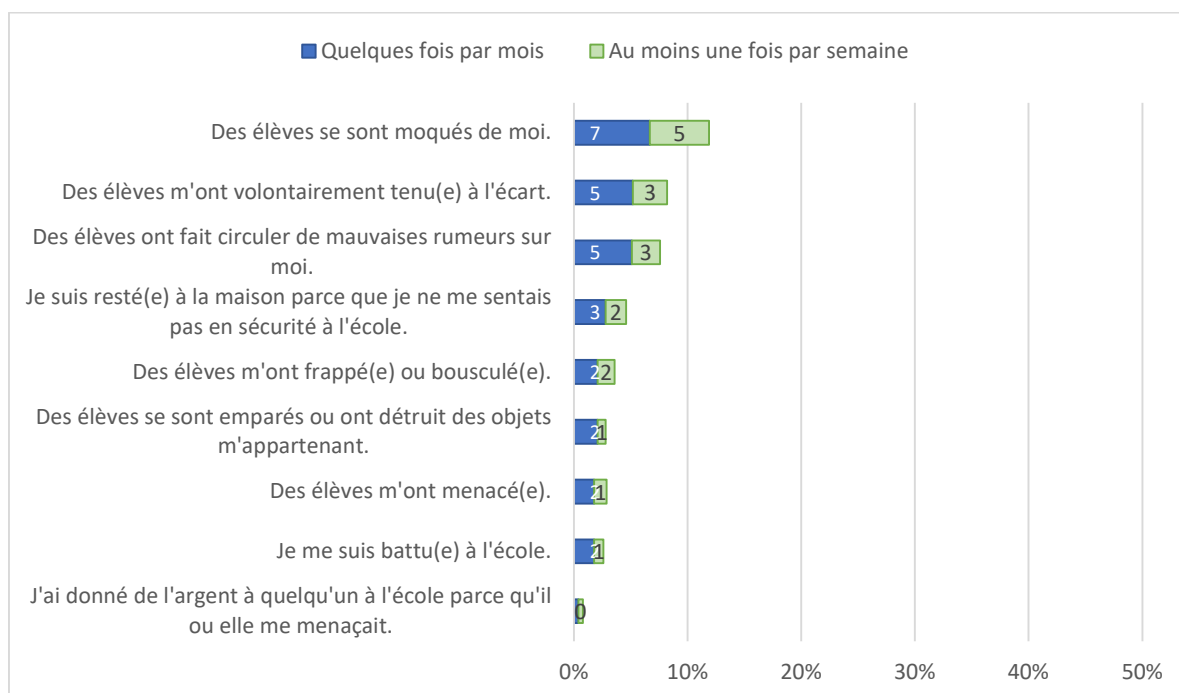
Depuis 2015, PISA interroge les élèves sur la fréquence à laquelle ils ont subi de la violence de la part d'autres élèves à l'école. Trois types de harcèlement sont mesurés : (1) le harcèlement physique (ex. *Des élèves se sont emparé ou ont détruit des objets m'appartenant, Des élèves m'ont frappé-e ou bousculé-e*), (2) relationnel (ex. *Des élèves m'ont volontairement tenu-e à l'écart*) et (3) verbal (ex. *Des élèves se sont moqués de moi*).

La figure 1 ci-dessous indique le pourcentage d'élèves déclarant avoir été exposés à chacune des situations décrites<sup>1</sup> au moins quelques fois par mois (*quelques fois par mois + au moins une fois par semaine*) au cours des douze mois précédant le test. Il s'agit en effet des deux modalités de réponses retenues par l'OCDE pour présenter le harcèlement scolaire. Un tableau présentant les données pour les quatre modalités de réponse figure en annexe 2.

---

<sup>1</sup> Les items *Je me suis battu(e) à l'école, Je suis resté(e) à la maison parce que je ne me sentais pas en sécurité à l'école et J'ai donné de l'argent à quelqu'un parce qu'il ou elle me menaçait* sont de nouveaux items proposés pour la première fois en 2022.

**Figure 1 – Pourcentage d’élèves de la FW-B déclarant être exposés « quelques fois par mois » et « au moins une fois par semaine » aux différentes situations décrites. PISA 2022**

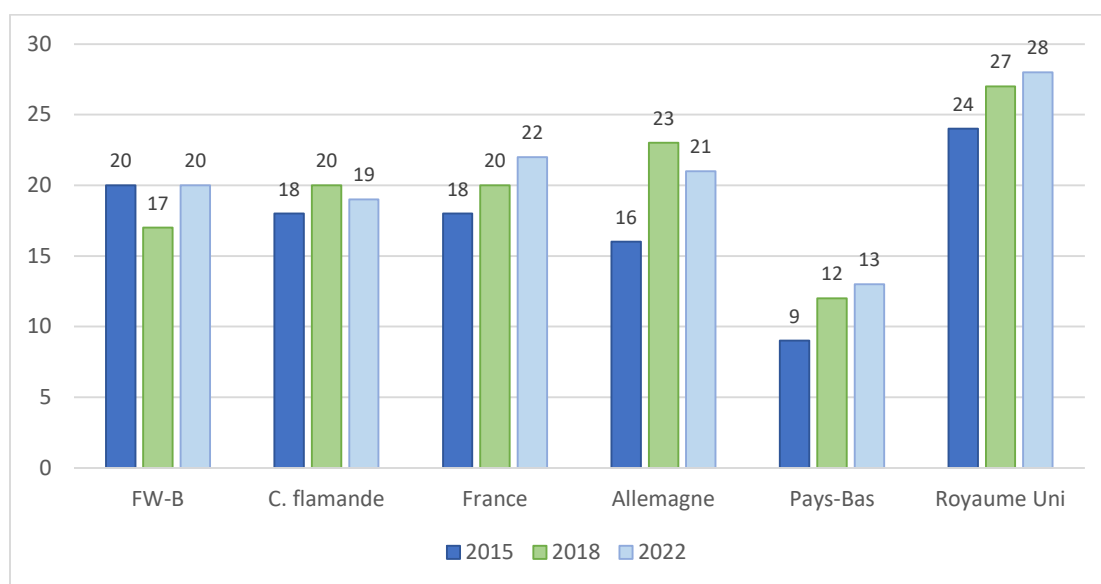


Données OCDE PISA. Calculs aSPe ULiège

En FW-B, le comportement de harcèlement le plus fréquemment relaté est le harcèlement verbal : 12 % des élèves déclarent que d'autres élèves se sont moqués d'eux au moins quelques fois par mois. 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 comme *Des élèves m'ont frappé(e) ou bousculé(e)* sont moins fréquents, mais 14 % des élèves déclarent tout de même y être confrontés au moins quelques fois par an (cf. annexe 2). C'est 4 % de plus qu'en 2018. Notons que le racket (*J'ai donné de l'argent à quelqu'un parce qu'il ou elle me menaçait*) est quasiment absent des écoles en FW-B.

La figure 2 présente les pourcentages d'élèves déclarant avoir été exposés à au moins un des comportements décrits au moins quelques fois par mois (*quelques fois par mois + au moins une fois par semaine*). Les tendances sont calculées non pas sur les neuf items présents dans l'étude de 2022, mais sur les six items communs entre 2015 et 2022.

**Figure 2 – Pourcentage d’élèves exposés à au moins une des situations décrites en FW-B et dans les pays de référence.  
PISA 2015-2018-2022**



*Données OCDE PISA. Calculs aSPe ULiège*

En FW-B, en 2022, 20 % des élèves déclarent avoir été exposés à un ou plusieurs comportements décrits au moins quelques fois par mois. Parmi les pays de comparaison, le Royaume-Uni se démarque par des pourcentages les plus élevés et les Pays-Bas par des pourcentages particulièrement faibles sur cet indicateur.

Si on examine l'évolution des proportions d'élèves se déclarant victimes de harcèlement entre 2015 et 2022, on constate qu'en FW-B, après une légère diminution en 2018 par rapport à 2015 (- 2,6 %, non significatif), le pourcentage d'élèves se déclarant victimes de harcèlement repart à la hausse (+ 3 %, significatif). En Flandre, ce pourcentage est en très légère diminution (différence non significative).

En FW-B, la différence d'exposition à des comportements de harcèlement selon le genre n'est pas significative alors qu'elle l'est dans plus de la moitié des pays participant à PISA 2022 (les garçons rapportant être plus victimes de harcèlement).

En revanche, en FW-B, les 25 % d'élèves les moins favorisés 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 (différence d'indice moyen : 0,21<sub>(0,06)</sub>). Il ne s'agit toutefois pas d'une fatalité puisque dans une majorité de pays, la différence d'exposition au harcèlement selon le milieu socioéconomique n'est pas significative.

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 » (différence d'indice moyen : -0,24<sub>(0,04)</sub>), tout comme les élèves fréquentant les filières de qualification par rapport à ceux de transition (différence d'indice moyen : -0,26<sub>(0,05)</sub>). C'est le cas dans tous les pays participants à PISA 2022, sauf en Corée.

Enfin, la figure ne le montre pas, mais on précisera qu'en FW-B, il n'existe pas de différence statistiquement significative en termes d'exposition au harcèlement entre les élèves natifs (indice moyen : - 0,22<sub>(0,03)</sub>) et ceux issus de l'immigration (indice moyen : - 0,24<sub>(0,04)</sub>).

Ces différents résultats permettent d'affirmer qu'en FW-B, le harcèlement est davantage associé à des caractéristiques scolaires que sociodémographiques. En effet, en FW-B, toutes les variables liées à un profil scolaire plus « fragile » sont significativement associées à davantage de harcèlement. En revanche, ce n'est pas le cas pour le genre et le statut par rapport à l'immigration. Seul le statut socioéconomique fait exception.

### 1.3. Les violences dans l'enceinte de l'école

Par ses effets négatifs sur les conditions de travail des enseignants et sur le climat général, la violence à l'école (school safety risks) peut empêcher les élèves de nouer des liens solides et positifs avec les pairs et avec les adultes de l'école. Les résultats du PISA 2022 confirment que les risques pour la sécurité à l'école et le sentiment d'appartenance sont, dans une large mesure, indirectement liés par leur impact sur le sentiment de sécurité des élèves et la capacité des enseignants à les soutenir.

En 2022, PISA a demandé aux élèves s'ils avaient été témoin de différentes formes violence dans leur école.

**Tableau 1 – Pourcentage d'élèves déclarant avoir été témoin de violence à l'école au cours des quatre dernières semaines en FW-B, dans les pays de référence et en moyenne dans l'OCDE. PISA 2022**

	OCDE	FW-B	C. flam.	France	Alle- magne <sup>2</sup>	Pays- Bas	Roy- Uni
Notre école a été vandalisée.	20%	8%	25%	5%	-	12%	33%
J'ai été témoin d'une bagarre à l'école au cours de laquelle quelqu'un a été blessé.	17%	25%	12%	18%	-	9%	38%
J'ai vu des gangs dans l'école.	12%	7%	12%	7%	-	7%	10%
J'ai entendu un élève menacer un autre élève de lui faire du mal.	20%	23%	18%	19%	-	14%	37%
J'ai vu un élève avec une arme à feu ou un couteau à l'école.	11%	14%	8%	12%	-	6%	4%
<b>Indice moyen de risque pour la sécurité à l'école<sup>3</sup></b>	<b>0,00</b> (0.00)	<b>0,08</b> (0.03)	<b>0,00</b> (0.02)	<b>-0,08</b> (0.02)	-	<b>-0,18</b> (0.02)	<b>0,40</b> (0.03)

*Données OCDE PISA. Calculs aSPe ULiège*

En FW-B et en France, les élèves sont nettement moins nombreux à déclarer que leur école a été vandalisée (respectivement 8 % et 5 %) qu'en Communauté flamande, qu'au Royaume-Uni et qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE (20 %). En revanche, un quart des élèves disent avoir été témoin d'une bagarre à l'école au cours de laquelle quelqu'un a été blessé (25 %). C'est plus du double de ce qui est observé en Communauté flamande et c'est un peu plus qu'en moyenne OCDE (17 %). À

<sup>2</sup> Les données ne sont pas disponibles. Aucune observation n'a été faite dans l'échantillon ; ces données n'ont pas été collectées par le pays ; ou ces données ont été collectées mais ont été supprimées pour des raisons techniques.

<sup>3</sup> Rappelons que chaque indice d'attitude a été construit au départ de plusieurs items liés au construct visé. 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.

nouveau, sur cet indicateur, le Royaume-Uni se démarque par un indice moyen de risque pour la sécurité à l'école très élevé et les Pays-Bas par un indice particulièrement faible.

Les élèves sont également un peu plus nombreux en FW-B à déclarer avoir vu un élève avec une arme à feu ou un couteau à l'école (14,5 %) qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE (11 %).

En FW-B, on observe une différence importante de l'indice de risque pour la sécurité à l'école selon le genre, les garçons rapportant un risque pour la sécurité bien plus important que les filles. Cette différence est significative dans tous les pays participants à PISA 2022, sauf en Finlande.

À l'instar de ce que l'on avait constaté pour le harcèlement, des réponses significativement moins favorables quant au risque pour la sécurité à l'école sont également observées chez les élèves en retard, chez les élèves socioéconomiquement défavorisés et chez les élèves des filières de qualification.

#### 1.4. Le sentiment de sécurité à l'école

Le fait de se sentir en sécurité à l'école est lié positivement à une série d'aspects du bien-être (OCDE, 2017), mais particulièrement à une résultante du climat scolaire : le sentiment d'appartenance à l'école.

Le tableau 2 montre les proportions d'élèves « D'accord » et « Tout à fait d'accord » avec les affirmations en lien avec le sentiment de sécurité.

**Tableau 2 – Pourcentage d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations en lien avec le sentiment de sécurité en FW-B et dans les pays de référence. PISA 2022**

	FW-B	C. flam.	France	Alle- magne <sup>4</sup>	Pays-Bas	Roy-Uni
Je me sens en sécurité sur le chemin de l'école.	90%	94%	87%	-	94%	94%
Je me sens en sécurité sur le chemin du retour à la maison.	90%	93%	88%	-	94%	90%
Je me sens en sécurité dans les salles de classe.	95%	96%	94%	-	95%	94%
Je me sens en sécurité dans les autres endroits de l'école (par ex. dans les couloirs, à la cafétéria, aux toilettes).	92%	93%	91%	-	93%	87%
<b>Indice moyen du sentiment de sécurité</b>	<b>0,05</b> (0.02)	<b>-0,07</b> (0.02)	<b>0,06</b> (0.02)	-	<b>0,01</b> (0.02)	<b>-0,16</b> (0.02)

Données OCDE PISA. Calculs aSPe ULiège

L'indice moyen du sentiment de sécurité très légèrement positif en FW-B (0,05) indique que globalement le sentiment de sécurité des élèves est comparable à ce qu'il est en moyenne dans les pays de l'OCDE (la différence avec l'indice moyen de l'OCDE n'est statistiquement pas significative).

<sup>4</sup> Les données ne sont pas disponibles. Aucune observation n'a été faite dans l'échantillon ; ces données n'ont pas été collectées par le pays ; ou ces données ont été collectées mais ont été supprimées pour des raisons techniques.

En moyenne dans l’OCDE, environ 10 % des élèves rapportent ne pas se sentir en sécurité sur le chemin de l’école. En FW-B, on observe la même proportion d’élèves qui se déclarent « *pas d’accord* » ou « *pas du tout d’accord* » avec l’affirmation « *Je me sens en sécurité sur le chemin de l’école* » et ils sont encore 7,5 % à ne pas se sentir en sécurité dans des endroits comme les couloirs ou les toilettes à l’école. Dans le même temps, on peut se réjouir que l’immense majorité des élèves se sent en sécurité en classe, dans les autres endroits de l’école et sur le chemin de l’école.

En FW-B, on note une différence très importante et significative du sentiment de sécurité selon le genre, les filles déclarant se sentir moins en sécurité (-0,25<sub>(0,03)</sub>) que les garçons (0,34<sub>(0,02)</sub>). Cette différence selon le genre est significative dans tous les pays participant à PISA 2022, mais elle n’est pas partout de la même ampleur. La FW-B est, avec la France, le système éducatif où cette différence est la plus importante.

En FW-B, le sentiment de sécurité à l’école ne diffère pas significativement selon le retard scolaire ni selon le statut par rapport à l’immigration alors que c’est le cas dans les deux autres communautés belges et dans de nombreux autres pays de l’OCDE.

En revanche, on observe en FW-B, une différence significative du sentiment de sécurité selon l’origine socioéconomique des élèves, les 25 % d’élèves défavorisés déclarant se sentir moins en sécurité que les 25 % d’élèves les plus favorisés (différence d’indice moyen : -0,16<sub>(0,06)</sub>). Le sentiment de sécurité est également significativement moindre chez les élèves fréquentant les filières de qualification que chez ceux de transition (différence d’indice moyen : 0,11<sub>(0,07)</sub>).

### 1.5. Le climat de discipline en classe

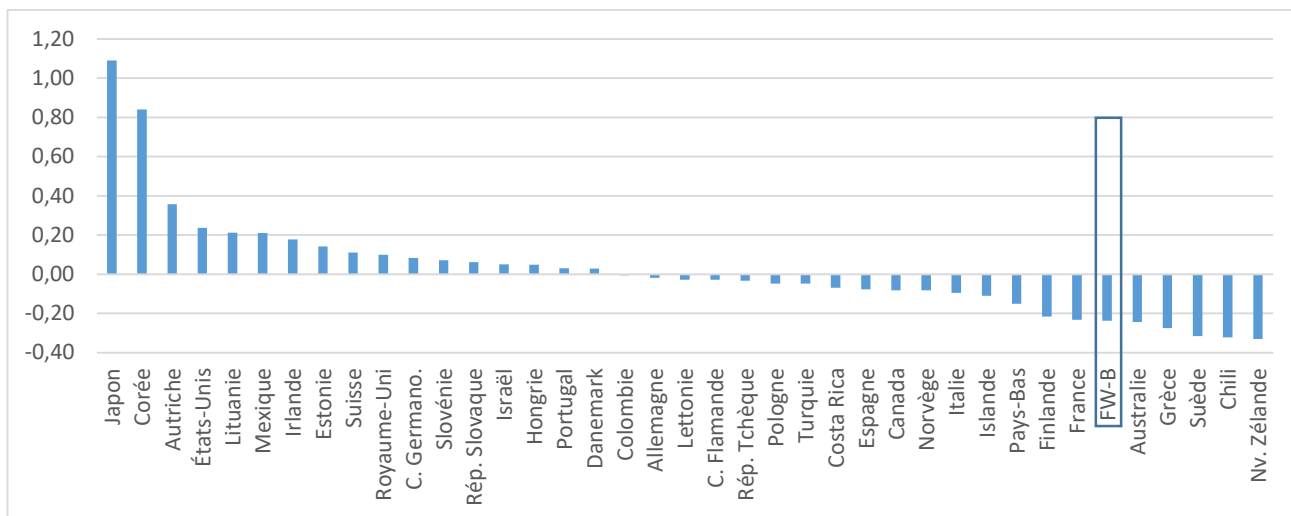
Selon le modèle de Klieme (2009), la gestion de classe, la perception du soutien de l’enseignant et l’activation cognitive sont trois piliers de la qualité de l’enseignement et agissent respectivement sur le temps d’apprentissage effectif, sur les émotions et sur la compréhension profonde des contenus scolaires, et in fine sur les connaissances et la motivation. Deux ces trois piliers du modèle de Klieme, le climat de classe et le soutien de l’enseignant, ont été mesurés dès la première édition de PISA en 2000. Le soutien de l’enseignant est abordé dans la section 2.1 ci-après.

La figure 3 présente quant à elle l’indice moyen du climat de discipline en classe (au cours de mathématiques, domaine majeur en 2022) dans les pays de l’OCDE<sup>5</sup>. 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.

---

<sup>5</sup> Rappelons que 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.

**Figure 3 – Indice moyen du climat de discipline en classe de mathématiques en FW-B et dans les pays de l’OCDE. PISA 2022**



Données OCDE PISA. Calculs aSpe ULiège

En FW-B, l’indice moyen du climat de discipline en classe est négatif (- 0.24<sub>(0,03)</sub>) et largement inférieur à la moyenne des pays de l’OCDE. La FW-B figure parmi les pays où le climat de discipline en classe est le plus défavorable aux côtés de la France, l’Australie, la Grèce, la Suède, le Chili et la Nouvelle Zélande.

**Tableau 3 – Pourcentage d’élèves qui déclarent que les situations suivantes se produisent à chaque cours ou à la plupart des cours de mathématiques en FW-B et dans les pays de référence - PISA 2022**

	FW-B	C. flam.	France	Alle-magne	Pays-Bas	Roy Uni
Les élèves n’écourent pas ce que dit le professeur.	42%	26%	42%	38%	27%	28%
Il y a du bruit et de l’agitation.	51%	32%	50%	32%	32%	34%
Le professeur doit attendre un long moment avant que les élèves se calment.	38%	31%	38%	29%	31%	28%
Les élèves ne peuvent pas bien travailler.	29%	19%	29%	28%	22%	21%
Les élèves ne commencent à travailler que bien après le début du cours.	42%	27%	41%	28%	39%	21%
Les élèves sont distraits par l’utilisation des ressources numériques (par ex. smartphones, sites web, apps).	32%	25%	30%	28%	33%	19%
Les élèves sont distraits par d’autres élèves qui utilisent des ressources numériques (par ex. smartphones, sites web, apps).	31%	25%	27%	27%	28%	20%

<b>Indice moyen du climat de discipline</b>	<b>-0,24</b> (0.03)	<b>-0,03</b> (0.03)	<b>-0,23</b> (0.02)	<b>-0,02</b> (0.02)	<b>-0,15</b> (0.02)	<b>0,10</b> (0.02)
---	------------------------	------------------------	------------------------	------------------------	------------------------	-----------------------

Données OCDE PISA. Calculs aSPe ULiège

En FW-B, plus de la moitié des élèves (51 %) déclarent qu'il y a du bruit et de l'agitation à chaque cours ou à la plupart des cours de mathématiques. Résultat très proche de la France, mais c'est environ 20 % de plus qu'en Communauté flamande, qu'en Allemagne, qu'aux Pays-Bas et qu'au Royaume-Uni. Plus de 4 élèves sur 10 déclarent également qu'ils n'écoutent pas ce que dit le professeur et qu'ils ne commencent à travailler que bien après le début du cours.

Les élèves en retard scolaire rapportent un climat de discipline en classe significativement moins favorable que les élèves à l'heure (différence d'indice moyen : 0,18<sub>(0,05)</sub>), tout comme les garçons par rapport aux filles (différence d'indice moyen : 0,08<sub>(0,04)</sub>) et les élèves des sections de qualification par rapport à ceux de transition (différence d'indice moyen : 0,26<sub>(0,06)</sub>).

En FW-B, le fait d'être natif ou issu de l'immigration n'impacte pas significativement l'indice moyen du climat de discipline en classe contrairement à l'origine socioéconomique, les élèves défavorisés rapportant un climat de classe plus dégradé.

En FW-B, 32 % des élèves déclarent être distraits par l'utilisation des ressources numériques (par ex. smartphones, sites web, apps) à chaque cours ou à la plupart de leurs cours de mathématiques. Cette proportion est proche de celle observée en moyenne dans les pays de l'OCDE (30 %).

Le tableau 4 présente l'évolution du climat de discipline en classe en FW-B lors des trois campagnes où les mathématiques étaient domaine majeur de PISA. Après une légère amélioration du climat de discipline entre 2003 et 2012, on assiste à une dégradation importante du climat de classe en 2022. Cette dégradation du climat de discipline en classe est observée dans une majorité de pays européens.

Tableau 4 – Évolution de la perception du climat de discipline en classe de mathématiques. FW-B - PISA 2003-2012-2022<sup>6</sup>

	2003	2012	2022
Les élèves n'écoutent pas ce que dit le professeur.	32%	31%	42%
Il y a du bruit et de l'agitation.	47%	39%	51%
Le professeur doit attendre un long moment avant que les élèves se calment.	37%	30%	38%
Les élèves ne peuvent pas bien travailler.	23%	22%	29%
Les élèves ne commencent à travailler que bien après le début du cours.	42%	34%	42%
<b>Indice moyen de climat de discipline</b>	<b>-0.13</b> (0.04)	<b>-0.02</b> (0.04)	<b>-0,24</b> (0.03)

Données OCDE PISA. Calculs aSPe ULiège

Ce climat de discipline peu favorable ne concerne pas que les élèves dont le niveau en culture mathématique est le plus faible : une analyse par quartile de résultats au test PISA montre que l'indice de climat de classe s'est détérioré entre 2012 et 2022, même pour les élèves les plus forts (situés dans le quatrième quartile de performances). Effectivement, l'indice moyen de perception du climat de

<sup>6</sup> Seuls les 5 items communs depuis 2000 sont pris en compte pour calculer les tendances.

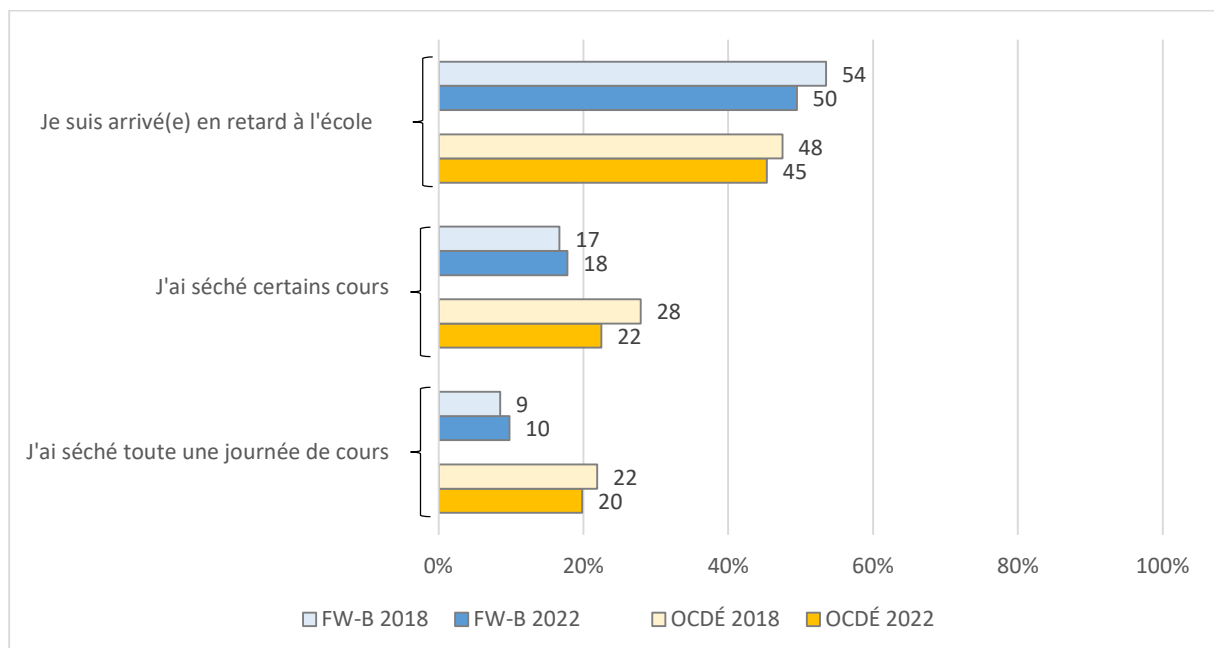
discipline en classe des 25 % d'élèves qui obtiennent les meilleures performances en mathématiques est négatif (-0,02). Cet indice était de 0.30 en 2012. Cela montre l'ampleur de la dégradation du climat de discipline en classe pour toutes les catégories d'élèves.

### 1.6. L'absentéisme

Tous les jours, des élèves se privent d'occasions d'apprendre parce qu'ils « brossent » des cours, parce qu'ils arrivent en retard à l'école ou qu'ils n'ont pas la possibilité d'être régulièrement présents à l'école. PISA demande aux élèves d'indiquer le nombre de fois (« aucune fois », « 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.

En FW-B, les arrivées tardives sont un peu plus nombreuses (50 %) qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE (45 %). En revanche, l'absentéisme plus sévère (avoir manqué volontairement toute une journée de cours durant les deux semaines précédant le test) est deux fois moins fréquent (10 %) qu'en moyenne dans l'OCDE (20 %). Par rapport à une série de pays européens culturellement proches (Danemark, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Pays-Bas, Royaume-Uni), la proportion d'élèves en FW-B déclarant avoir séché toute une journée de cours figure parmi les plus faibles avec les Pays-Bas (6 %). À l'autre extrémité, on trouve notamment le Royaume-Uni (27 %), Le Danemark (20 %), l'Estonie (19 %).

**Figure 4 – Pourcentage d'élèves ayant brossé ou étant arrivé en retard à l'école au moins une fois au cours des deux semaines précédant le test. PISA 2022, FW-B et OCDE**



Données OCDE PISA. Calculs aSPe ULiège

## 1.7. Les comportements des élèves entravant la qualité des apprentissages

Les chefs d'établissement se sont prononcés sur les comportements des élèves susceptibles d'entraver la qualité des apprentissages.

**Tableau 5 – Pourcentage d'élèves fréquentant un établissement dont la direction déclare que les facteurs suivants entravent l'apprentissage dans une certaine mesure ou beaucoup, en FW-B et dans les pays de référence (PISA 2022)**

	FW-B	C. flam.	France	Alle- magne	Pays-Bas	Roy-Uni
L'absentéisme des élèves.	59%	22%	62%	33%	45%	23%
Les élèves brossent des cours.	31%	22%	48%	24%	54%	20%
Le manque de respect des élèves envers les enseignants.	29%	40%	20%	24%	39%	21%
La consommation d'alcool ou de substances illicites par les élèves.	8%	5%	6%	5%	26%	4%
Les élèves menacent ou brutalisent d'autres élèves.	10%	24%	8%	20%	34%	5%
Le manque d'attention des élèves.	86%	69%	70%	69%	88%	36%

*Données OCDE PISA. Calculs aSPe ULiège*

Le manque d'attention des élèves est, selon les chefs d'établissement en FW-B, le facteur qui entrave le plus l'apprentissage des élèves, suivi de l'absentéisme des élèves. À ce sujet, rappelons qu'il s'agit des perceptions des chefs d'établissement qui sont nombreux à considérer que l'absentéisme, même s'il est plus faible que dans d'autres systèmes éducatifs, affecte l'apprentissage.

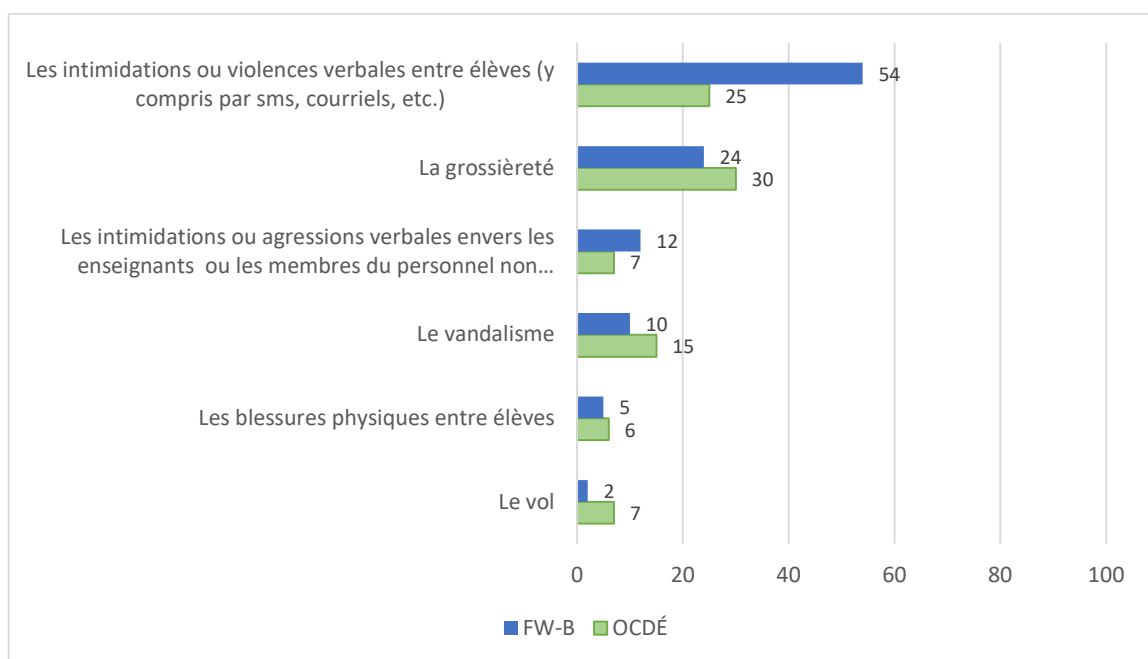
## 1.8. Les comportements constituant un problème dans l'établissement

Les chefs d'établissement ont également indiqué si les éléments décrits constituent un problème dans leur établissement. La figure 5 rassemble les réponses *Dans une certaine mesure* et *Dans une large mesure*.

Le premier facteur (*Les intimidations ou violences verbales entre élèves*) constitue selon les chefs d'établissement un problème bien plus important en FW-B (54 %) qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE (25 %).

Parmi tous les pays de l'OCDE, seul le Costa Rica présente un pourcentage plus élevé pour cet item (56 %).

**Figure 5 - Pourcentage d'élèves fréquentant un établissement dont la direction déclare que les facteurs suivants constituent un problème dans leur établissement. FW-B, OCDE - PISA 2022**



Données OCDE PISA. Calculs aSPe ULiège

## 2. L'enseignement et l'apprentissage

### 2.1. Le soutien des enseignants

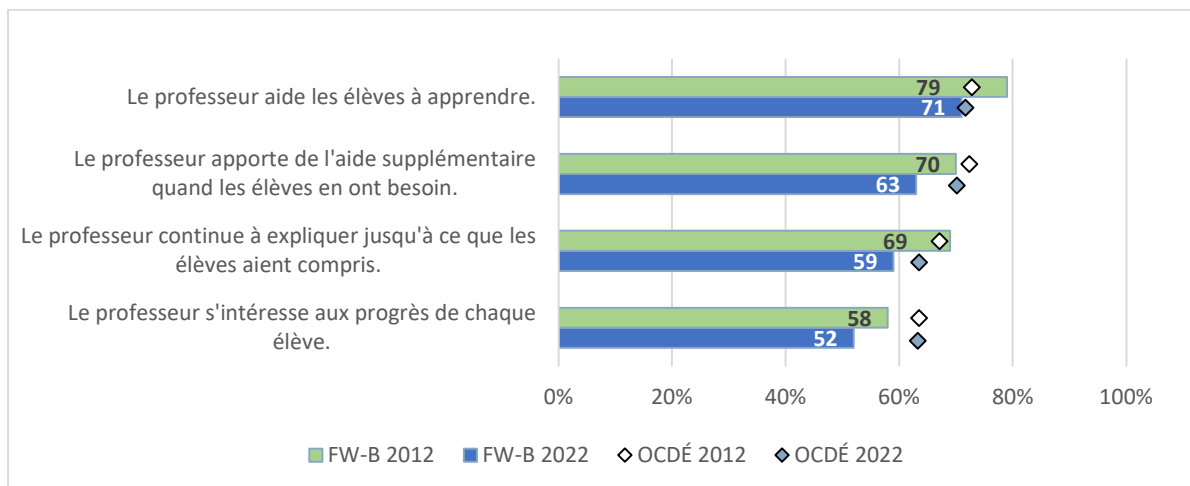
Certaines études (Lee, 2012) ont montré que des relations enseignants-élèves soutenantes impactent positivement les performances des élèves directement et indirectement au travers d'un plus fort sentiment d'appartenance à l'école.

Demonty et al. (2025) montrent quant à elles que le soutien de l'enseignant a une influence sur les performances en mathématiques, en tout cas dans les filières de transition, mais de façon indirecte, via le sentiment d'efficacité.

En outre, le soutien de l'enseignant peut jouer un rôle clé pour aider les élèves à apprécier l'apprentissage.

En 2022, comme en 2012 (l'édition antérieure de référence lorsque l'on évoque spécifiquement le cours de mathématiques), une question a permis de recueillir l'avis des élèves quant à la façon dont ils perçoivent le soutien social de leur enseignant pendant les cours de mathématiques.

**Figure 6 – Pourcentage d'élèves qui déclarent que les situations suivantes se produisent à chaque cours ou à la plupart des cours de mathématiques. FW-B et OCDE, PISA 2012-2022**



Données OCDE PISA. Calculs aSPe ULiège

La moyenne de l'OCDE est représentée par un losange foncé lorsqu'elle diffère significativement de la FW-B ( $p < 0.05$ ) et par un losange blanc lorsque la différence n'est pas significative.

La majorité des élèves considère que leur professeur de mathématiques est soutenant. Ainsi, 71% d'entre eux déclarent que leur enseignant de mathématiques aide les élèves à apprendre à chaque cours ou à la plupart des cours. C'est pour l'item *Le professeur s'intéresse aux progrès de chaque élève* que les élèves sont les moins nombreux à répondre à chaque cours ou à la plupart des cours (52%). C'est 11% de moins qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE.

Au niveau des tendances, nous notons, par rapport à 2012, que la perception du soutien des enseignants de mathématiques a régressé pour chacun des quatre items, ce qui peut partiellement s'expliquer par le contexte post Covid en 2022.

Comme le montre l'indice moyen de soutien des enseignants en FW-B et dans les pays de comparaison, c'est aux Pays-Bas que la perception du soutien de l'enseignant est la plus faible et c'est au Royaume-Uni que les élèves perçoivent très nettement mieux le soutien de leur enseignant de mathématiques.

**Tableau 6 - Pourcentage d'élèves qui déclarent que les situations suivantes se produisent à chaque cours ou à la plupart des cours de mathématiques en FW-B et dans les pays de comparaison. PISA 2022**

	FW-B	C. flam.	France	Alle- magne	Pays- Bas	Roy-Uni
Le professeur aide les élèves à apprendre.	71%	55%	66%	63%	55%	82%
Le professeur apporte de l'aide supplémentaire quand les élèves en ont besoin.	63%	70%	62%	73%	68%	79%
Le professeur continue à expliquer jusqu'à ce que les élèves aient compris.	59%	63%	59%	42%	55%	72%
Le professeur s'intéresse aux progrès de chaque élève.	52%	57%	52%	60%	54%	71%
<b>Indice moyen de soutien social des enseignants</b>	<b>-0,20</b> (0.04)	<b>-0,22</b> (0.03)	<b>-0,26</b> (0.01)	<b>-0,15</b> (0.02)	<b>-0,36</b> (0.02)	<b>0,25</b> (0.02)

*Données OCDE PISA. Calculs aSPe ULiège*

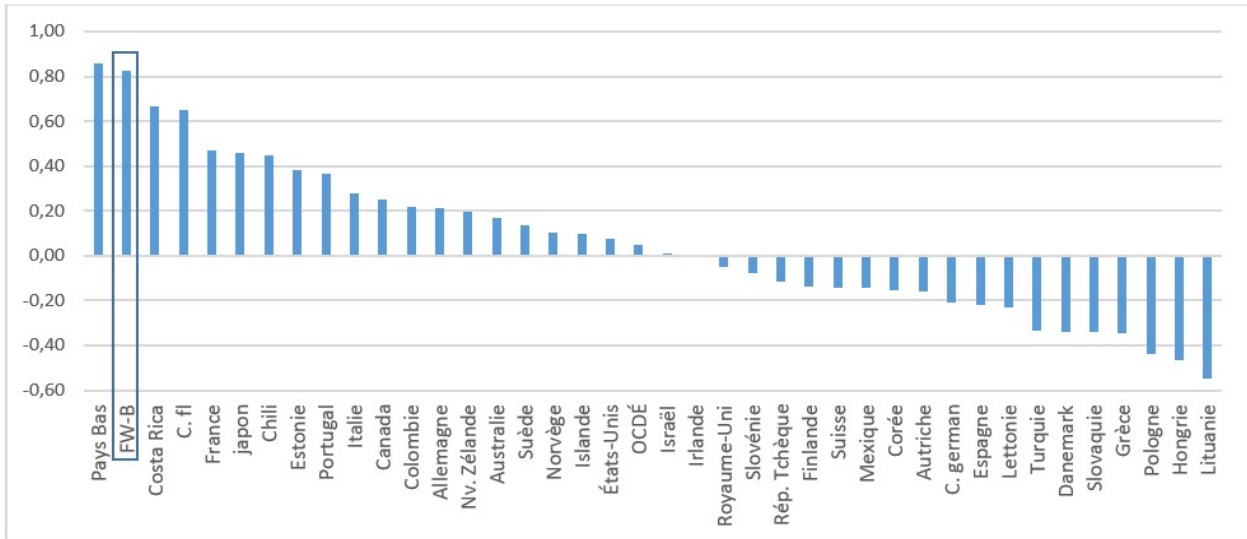
Parmi les pays de comparaison, seul le Royaume-Uni présente un indice moyen du soutien de l'enseignant positif et très largement supérieur à la moyenne OCDE.

En FW-B, on n'observe pas de différence de perception du soutien de l'enseignant selon le genre. On note aussi que les élèves issus de l'immigration perçoivent plus positivement le soutien de l'enseignant que les élèves natifs, tout comme les élèves en retard qui perçoivent plus le soutien de l'enseignant que les élèves à l'heure. Visiblement, les élèves qui ont le plus besoin du soutien de leur enseignant de mathématiques le reçoivent effectivement.

## 2.2. Les comportements des enseignants entravant la qualité des apprentissages

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. 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 données représentent les pourcentages d'élèves fréquentant un établissement dont la direction déclare que les facteurs considérés entravent l'apprentissage dans une certaine mesure ou beaucoup. 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.

**Figure 7 - Indice moyen des comportements des enseignants entravant l'apprentissage dans une certaine mesure ou beaucoup selon les chefs d'établissement en FW-B et dans les pays de l'OCDE (PISA 2022)**



*Données OCDE PISA. Calculs aSPe ULiège*

La figure 7 montre clairement qu'en FW-B des proportions importantes d'élèves fréquentent des établissements dont la direction considère 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. C'était déjà le cas en 2018, et la situation s'est encore dégradée. Cette situation concerne aussi d'autres pays et systèmes voisins : la Communauté flamande et la France notamment.

**Tableau 7 – Pourcentage d’élèves fréquentant un établissement dont la direction déclare que les facteurs suivants entravent l’apprentissage dans une certaine mesure ou beaucoup, en FW-B et dans les pays de comparaison (PISA 2022)**

	FW-B	C. flam.	France	Alle- magne	Pays-Bas	Roy-Uni
Les enseignants qui ne répondent pas aux besoins individuels des élèves.	28%	32%	28%	29%	67%	20%
L’absentéisme des enseignants.	61%	60%	31%	55%	51%	27%
La résistance au changement du personnel.	73%	46%	51%	27%	51%	10%
La sévérité excessive des enseignants à l’égard des élèves.	18%	17%	23%	9%	30%	4%
Les enseignants qui ne sont pas assez bien préparés pour leurs cours.	31%	11%	20%	11%	24%	3%

*Données OCDE PISA. Calculs aSPe ULiège*

En FW-B, près de trois quarts des élèves fréquentent des établissements dont les directions considèrent que la résistance au changement du personnel entrave l’apprentissage (73 %). Ce pourcentage est nettement plus élevé que dans tous les pays de comparaison. Faut-il y voir un effet du contexte de mise en place de réformes importantes ?

En FW-B et en Communauté flamande, 6 élèves sur 10 fréquentent une école dont le chef d’établissement déclare que l’absentéisme des enseignants entrave l’apprentissage des élèves. C’est près du double de ce qui est observé en France ou au Royaume-Uni. Cela ne signifie toutefois pas que nos enseignants s’absentent deux fois plus que leurs homologues français ou britanniques. Les données suggèrent simplement que les chefs d’établissement de ces deux pays considèrent que l’absentéisme des enseignants entrave moins que chez nous l’apprentissage des élèves, peut-être parce qu’ils disposent de politiques de remplacement des enseignants absents plus efficaces par exemple, ce que pourrait suggérer l’importance de la pénurie de personnel enseignant en FW-B.

**Tableau 8 – Pourcentage d’élèves fréquentant un établissement dont la direction déclare que les facteurs suivants entravent l’apprentissage dans une certaine mesure ou beaucoup, en FW-B (PISA 2003-2012-2022<sup>7</sup>)**

	2003	2012	2022
Les enseignants qui ne répondent pas aux besoins individuels des élèves.	37%	17%	28%
L’absentéisme des enseignants.	34%	30%	61%
La résistance au changement du personnel.	46%	42%	73%
La sévérité excessive des enseignants à l’égard des élèves.	6%	18%	18%
Les enseignants qui ne sont pas assez bien préparés pour leurs cours.	-	23%	31%

*Données OCDE PISA. Calculs aSPe ULiège*

En 2022, les réponses des directions sont nettement moins favorables qu’en 2012 pour tous les facteurs proposés sauf *la sévérité excessive des enseignants à l’égard des élèves*.

<sup>7</sup> Le nombre d’items varie d’une campagne à l’autre, les indices moyens ne sont donc pas comparables.

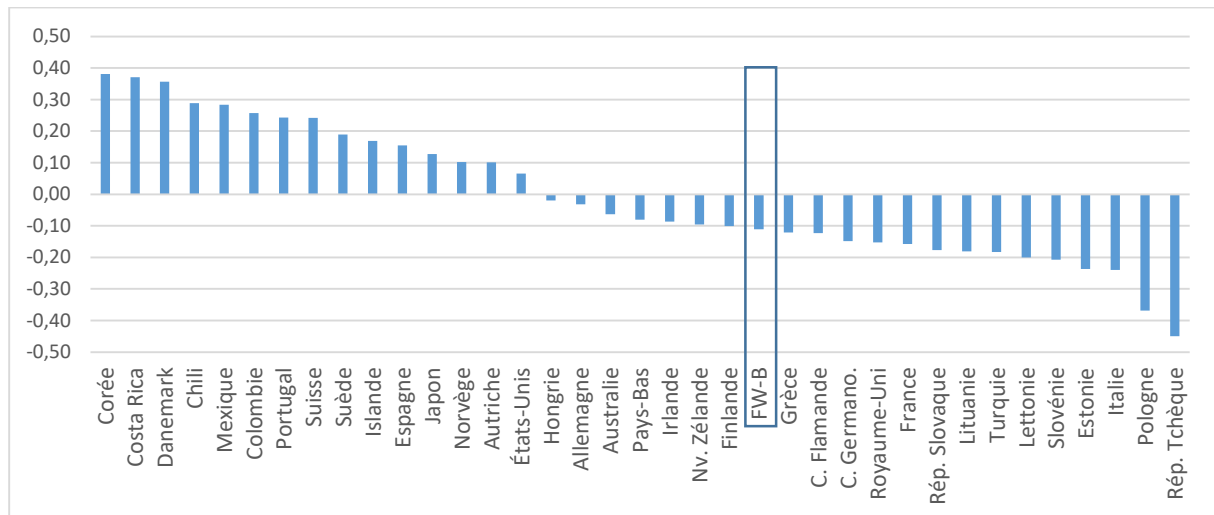
### 3. Le climat relationnel

#### 3.1. La qualité des relations élèves-enseignants

Les enseignants peuvent contribuer à améliorer la confiance en eux et à atténuer l'anxiété des élèves à l'égard des mathématiques en établissant des relations positives avec eux.

Fortin et al. (2011) mettent en évidence l'impact de la relation enseignant-élèves sur la réussite scolaire, mais également sur l'engagement de l'élève, sa motivation à s'impliquer dans les apprentissages et son bien-être.

**Figure 8 – Indice moyen de qualité de la relation enseignants-élèves en FW-B et dans les pays de l'OCDE - PISA 2022**

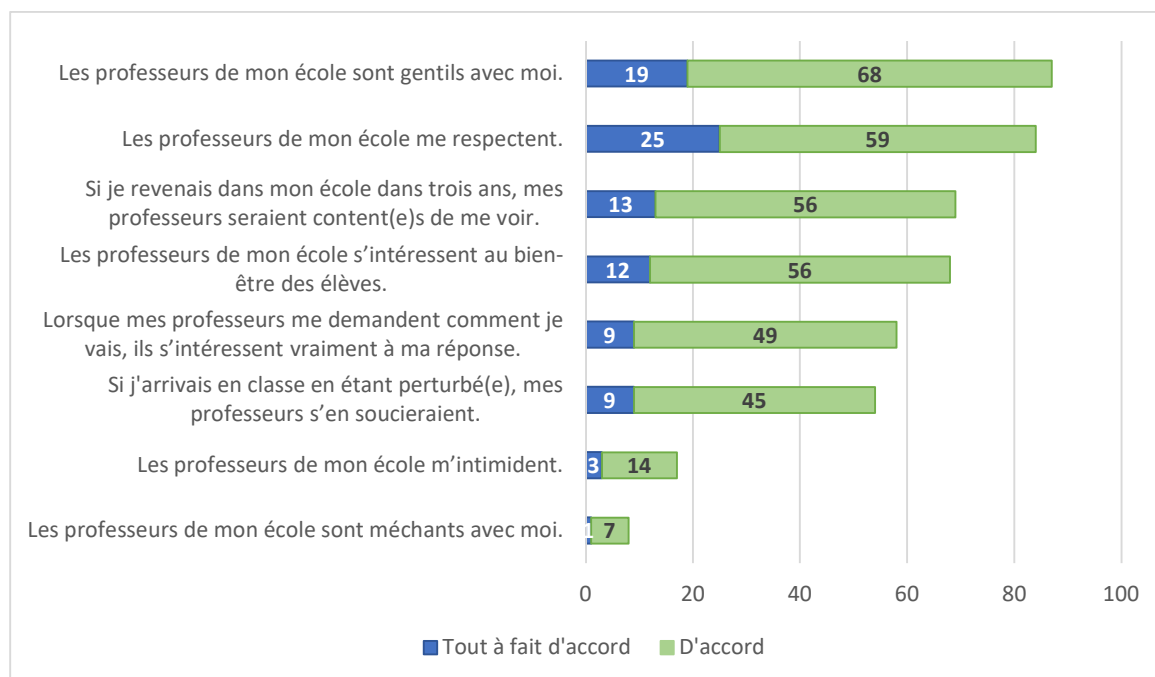


Données OCDE PISA. Calculs aSPe ULiège

En FW-B, l'indice moyen de la qualité de la relation enseignants-élèves de - 0,11 est inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE, mais notre situation à cet égard n'est pas parmi les plus défavorables et est très proche de celle de la Finlande et des deux autres communautés belges par exemple.

Si on considère les réponses des élèves aux 8 items constituant cette échelle (voir figure 9), force est de constater qu'en dépit de l'indice moyen de la qualité de la relation enseignants-élèves négatif en FW-B, les élèves considèrent cette relation comme plutôt positive. Ils sont bien plus nombreux à être d'accord ou tout à fait d'accord avec les items positifs (par exemple, *Les professeurs de mon école sont gentils avec moi* : 87 %) qu'avec les items négatifs (par exemple, *Les professeurs de mon école m'intimident* : 17 %). Ils sont encore une majorité (68 %) à déclarer que leurs enseignants s'intéressent au bien-être des élèves.

**Figure 9 - Pourcentage d'élèves en FW-B se déclarant d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations en lien avec la qualité des relations enseignants-élèves. PISA 2022**



*Données OCDE PISA. Calculs aSPe ULiège*

En FW-B, on n'observe pas de corrélation entre l'indice de la qualité de la relation enseignant-élèves et les performances en mathématiques.

### 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 and 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 (OCDE, 2017) ; la participation aux activités extracurriculaires organisées par l'école ; le soutien des enseignants et des parents (Allen et al., 2018) et la perception d'un environnement sécurisant (Garcia-Reid, 2007).

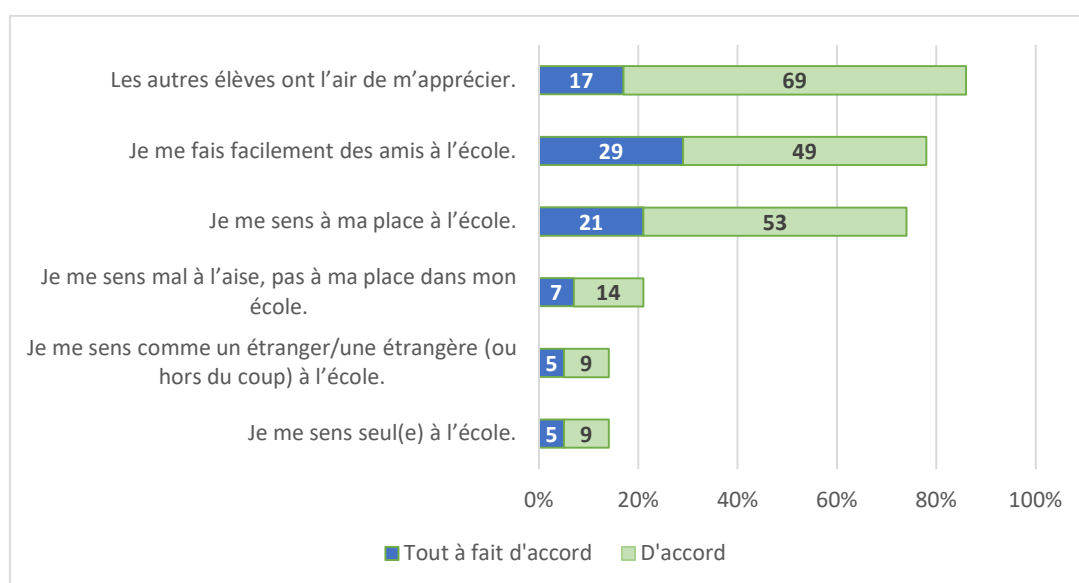
Les élèves qui se sentent appartenir à leur école ont moins tendance à s'engager dans des comportements à risque ou antisociaux (Catalano et al, 2004), ils s'absentent moins (Slaten et al., 2015) et sont plus satisfaits de leur vie (OCDE, 2017).

Dans les pays de l'OCDE, la majorité des élèves rapportent qu'ils se sentent socialement bien intégrés dans leur école. Par exemple, plus de trois quarts des élèves (76,2 %) 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’OCDE, les élèves socioéconomiquement favorisés rapportent un sentiment d’appartenance plus important que les élèves défavorisés. C’est également le cas en FW-B.

La figure 10 montre qu’en FW-B, les élèves rapportent en moyenne un sentiment assez prononcé d’appartenance à leur école. 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* (87 %) ou *Je me fais facilement des amis à l’école* (79 %) qu’avec les items négatifs comme *Je me sens seul(e) à l’école* (14 %) ou *Je me sens comme un étranger (ou hors du coup) à l’école* (14 %).

**Figure 10 – Pourcentage d’élèves d’accord ou tout à fait d’accord avec les affirmations en lien avec le sentiment d’appartenance à l’école. FW-B, PISA 2022**



Données OCDE PISA. Calculs aSPe ULiège

**Tableau 9 - Pourcentage 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 et dans les pays de comparaison. PISA 2022**

	FW-B	C. flam	France	Alle-magne	Pays-Bas	Roy-Uni
Je me sens seul(e) à l’école.	14%	9%	15%	12%	9%	16%
Je me sens comme un étranger/une étrangère (ou hors du coup) à l’école.	14%	10%	25%	12%	10%	19%
Je me sens mal à l’aise, pas à ma place dans mon école.	21%	15%	22%	14%	14%	26%
Je me sens à ma place à l’école.	74%	67%	73%	76%	70%	63%
Je me fais facilement des amis à l’école.	78%	81%	80%	69%	83%	75%
Les autres élèves ont l’air de m’apprécier.	87%	87%	86%	85%	90%	84%
<b>Indice moyen du sentiment d’appartenance</b>	<b>0,07</b> (0.02)	<b>-0,02</b> (0.01)	<b>-0,03</b> (0.01)	<b>0,27</b> (0.02)	<b>0,10</b> (0.02)	<b>-0,21</b> (0.01)

Données OCDE PISA. Calculs aSPe ULiège

Il y a motif à se réjouir au vu des proportions importantes d'élèves qui se sentent socialement bien intégrés dans leur école. Notons toutefois que les 21 % d'élèves qui déclarent se sentir mal à l'aise à l'école ou les 14 % qui s'y sentent seul-e-s ou comme un étranger méritent une attention particulière de la part des adultes de l'école.

En FW-B, l'indice moyen du sentiment d'appartenance est en assez net recul par rapport à 2018 (0,23 (0,02)). Faut-il y voir un des effets du contexte sanitaire ? On conçoit effectivement aisément qu'en période de confinement et/ou d'enseignement à distance, les élèves se sentaient moins connectés à la communauté scolaire.

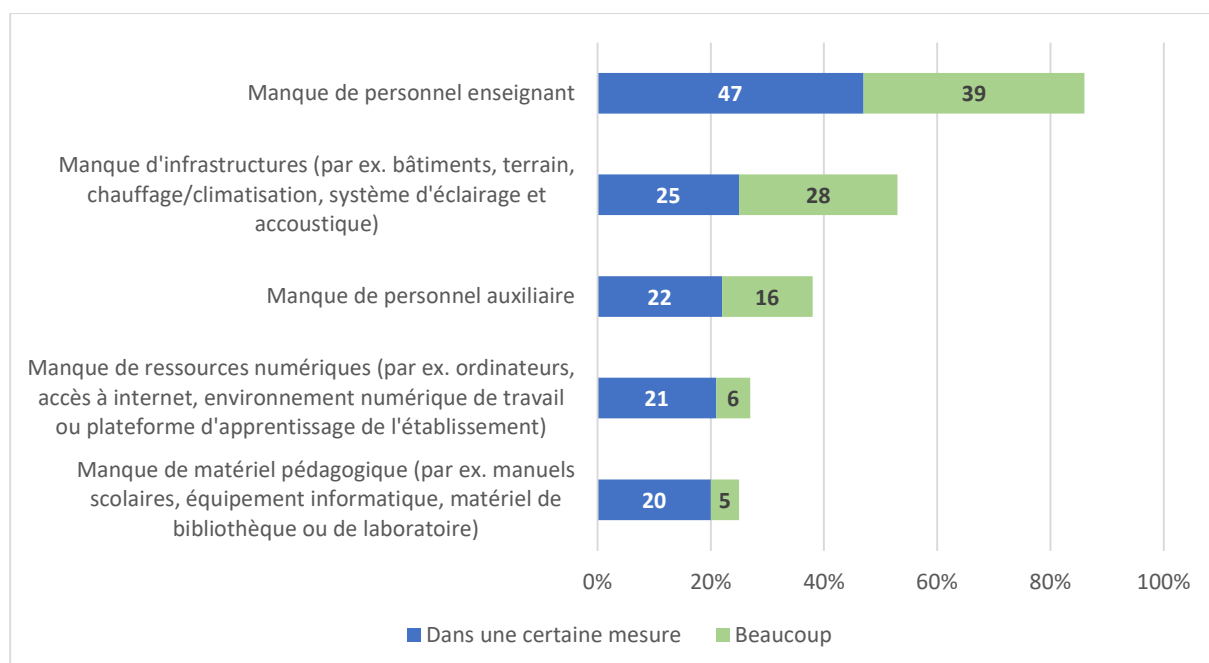
## 4. Environnement institutionnel.

### 4.1. Problèmes affectant l'enseignement

La pénurie de personnel enseignant est en FW-B un phénomène croissant et préoccupant. L'enquête internationale de l'OCDE TALIS 2018 permet de pointer quelques facteurs qui contribuent à cette pénurie<sup>8</sup>. On peut citer principalement les abandons précoces (environ un tiers des enseignants quitte le métier dans les cinq premières années), la diminution des inscriptions dans les filières pédagogiques et le manque de soutien des enseignants novices à l'entrée en fonction.

Les chefs d'établissement ont indiqué dans quelle mesure (*pas du tout, très peu, dans une certaine mesure, beaucoup*) le manque de personnel ou de ressources, d'infrastructures et de matériel pédagogique affecte l'enseignement dans leur établissement.

**Figure 13 - Pourcentage d'élèves fréquentant un établissement dont la direction déclare que les problèmes suivants affectent l'enseignement dans une certaine mesure ou beaucoup. FW-B, PISA 2022**



Données OCDE PISA. Calculs aSPe ULiège

<sup>8</sup> [https://www.talis-fw-b.uliege.be/cms/c\\_8509824/fr/talisfwb-resultats-talis-2018-en-fw-b?id=c\\_8509824](https://www.talis-fw-b.uliege.be/cms/c_8509824/fr/talisfwb-resultats-talis-2018-en-fw-b?id=c_8509824)

En 2015, en FW-B, 56 % des élèves fréquentaient des établissements dont la direction déclarait que le manque de personnel enseignant affecte l'enseignement dans une certaine mesure ou beaucoup. En 2022, ils sont 86 % dans ce cas. Parmi tous les pays de l'OCDE, les trois communautés belges présentent les pourcentages les plus élevés pour cet item : Communauté flamande, 77 % et Communauté germanophone, 100 %.

Parmi les autres pays européens où les chefs d'établissement considèrent que le manque de personnel enseignant entrave lourdement l'enseignement, on trouve l'Allemagne (73 %), l'Estonie (73 %), les Pays-Bas (72 %), l'Irlande (68 %), la Lettonie (68 %) et la France (67 %).

## 5. Les facteurs sociodémographiques et scolaires associés aux dimensions du climat scolaire

PISA a largement permis de documenter l'impact des caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves sur les acquis cognitifs. Les caractéristiques comme le genre, le niveau socioéconomique, le statut par rapport à l'immigration, ou encore le fait d'avoir redoublé ou de fréquenter telle ou telle filière d'enseignement peut aussi être associé à des différences en termes de perception du climat scolaire.

Certaines de ces associations ont été présentées plus haut, dans les commentaires spécifiquement liés aux indices de climat proposés. Dans cette section, nous reprenons les sept indices de perception du climat scolaire issus du questionnaire élève afin d'étudier l'impact de certaines caractéristiques des élèves et des écoles qu'ils fréquentent sur lesdites perceptions.

Dans un premier temps, une analyse multiniveau a été envisagée. Cette analyse permettait de contrôler les variations d'une école à l'autre sur les perceptions avant d'envisager l'impact des caractéristiques des élèves. Préalablement à cette analyse, nous avons examiné les différences entre écoles sur les indices de climat. Il s'avère qu'il y a très peu de variabilité (moins de 5%) entre écoles sur ces indices, à l'exception des indices de climat de discipline en classe de mathématiques et de perception du soutien des enseignants (pour lesquels on observe respectivement 7 % et 8 % de différences imputables à des différences entre écoles)<sup>9</sup>. Or, lorsqu'un faible niveau de variance entre école est observé, une analyse multiniveau n'est pas pertinente.

Nous avons donc utilisé une régression linéaire multivariée. Nous avons introduit quatre variables rendant compte de caractéristiques individuelles : le genre, le niveau socioéconomique et culturel (ESCS), le statut par rapport à l'immigration ainsi que le retard scolaire (le fait d'avoir redoublé au moins une fois dans sa scolarité). Par ailleurs, pour caractériser le niveau « école », nous avons introduit deux variables : le niveau socioéconomique et culturel moyen de l'école, ainsi que les filières organisées dans l'établissement (nous avons distingué les écoles organisant uniquement l'enseignement qualifiant *versus* les autres écoles).

Ces variables sont introduites simultanément dans l'analyse. Ces analyses s'interprètent donc comme suit : « Toutes choses égales par ailleurs », ou « à caractéristiques comparables », quel est l'impact du genre sur le harcèlement (pour prendre l'exemple de la 1<sup>re</sup> ligne).

---

<sup>9</sup> Notons cependant que dans PISA, l'unité « école » correspond à l'établissement scolaire, en tant qu'entité administrative, et non à l'entité « implantation », qui correspond davantage au lieu de vie scolaire de l'élève et qui serait plus appropriée pour documenter le climat d'école, d'une part, et potentiellement liée à davantage de différences entre écoles, d'autre part.

Nous avons utilisé un double système pour montrer les résultats les plus significatifs. D'une part, les résultats significatifs sont présentés en gras. Les résultats en gras signifiant que l'impact mesuré sur l'échantillon des élèves participant à PISA peut être considéré comme vrai pour la population entière des élèves de 15 ans. Cependant, parfois, une différence significative peut être de faible ampleur : une différence de deux points dans PISA en mathématiques entre les filles et les garçons pourrait être significative, en raison de la qualité de l'échantillon, et valable à l'échelle des filles et des garçons de 15 ans, mais avoir cette différence est de faible ampleur et ne mérite pas une attention particulière. À l'inverse, une différence non significative peut être d'une ampleur importante (la différence au sein de l'échantillon est importante, mais la catégorie sous étude est peut-être numériquement trop faible pour mener à une différence significative). C'est pourquoi, en plus du gras pour marquer les différences significatives, un système de couleur a été utilisé pour mettre en évidence les effets d'ampleur importante (qu'ils soient significatifs ou non). Nous avons considéré qu'à partir de 0.15, l'ampleur de l'effet était suffisamment importante pour être notée.

La lecture horizontale du tableau 10 permet répondre à la question « Toutes choses égales par ailleurs, quel est l'effet des différentes caractéristiques individuelles et scolaires sur les dimensions du climat ? ».

Concernant le harcèlement scolaire, on note que deux caractéristiques l'affectent particulièrement : les élèves ayant connu le redoublement se sentent beaucoup plus exposés que les autres au harcèlement. Par ailleurs, les élèves fréquentant des écoles défavorisées se sentent également davantage exposés. L'exposition aux autres formes de violences scolaires (le fait d'avoir remarqué des phénomènes violents dans l'enceinte de l'école) est également associée à ces deux caractéristiques. Les garçons sont également plus exposés à ces formes de violences scolaires. En revanche, les filles se sentent nettement moins en sécurité que les garçons, tant au niveau des trajets scolaires qu'à l'intérieur de l'école. Le genre est la seule variable qui a un impact à la fois fort et significatif sur le sentiment de sécurité.

Le dernier indice relevant de la dimension « sécurité » est le climat de discipline en classe (de mathématiques). L'élément le plus déterminant est le type d'établissement fréquenté : les élèves fréquentant des écoles n'organisant que l'enseignement qualifiant pour les élèves de 15 ans rapportent un climat de discipline en classe bien plus défavorable que les autres élèves. Toutes choses égales par ailleurs, les garçons et les élèves redoublants rapportent également des climats de classe plus dissipés. En revanche, une fois les autres caractéristiques prises en compte, le niveau socioéconomique moyen de l'école n'affecte pas le climat de discipline en classe.

En termes de climat relationnel, on note que les relations entre élèves sont vécues moins positivement dans les écoles défavorisées, ainsi que pour les élèves de l'échantillon qui ont connu le redoublement. Les filles rapportent également de meilleures relations entre élèves. Sur le second indicateur de climat relationnel proposé dans PISA - le sentiment d'appartenance - (que certains auteurs considèrent non pas comme une dimension du climat mais comme une résultante), c'est le genre qui a largement le plus d'impact.

Le climat de soutien pédagogique semble peu sensible aux caractéristiques personnelles et scolaires. Il est certes perçu plus favorablement par les élèves les plus défavorisés, et donc perçu moins favorablement par les élèves les plus favorisés, mais les coefficients de régression sont tous soit non significatifs soit relativement faibles.

Le tableau 10 peut aussi être lu verticalement. On constate que les variables « immigration » et « niveau socioéconomique de l'élève, seul, sous contrôle de celui de son école » n'ont presque pas d'impact sur les indices de climat scolaire, une fois prises en compte les autres caractéristiques. Les

filières organisées impactent surtout le climat de classe. Le redoublement et le niveau socioéconomique de l'école ont des impacts souvent forts et significatifs sur différentes dimensions du climat, dont l'exposition aux violences scolaires, y inclut le harcèlement. Rappelons que les fortes différences entre écoles et les taux importants de redoublement sont deux éléments systémiques caractérisant le système éducatif de la FW-B. Cette analyse montre aussi que les filles et les garçons ont des perceptions parfois très contrastées du climat : les filles se sentant bien plus en insécurité que les garçons, ces derniers étant quant à eux plus exposés à des formes de violence physique à l'école.

Tableau 10 - Caractéristiques individuelles et scolaires influençant la perception du climat scolaire. PISA 2022

	Genre (garçons>filles)	ESCS (défav>fav)	Redouble (à l'heure>en retard)	Immig (natif>immigré)	Filières (mixtes et qualifiant>transition uniquement)	ESCS école (défav>fav)
<b>Harcèlement</b>	0,18	0,01	<b>0,42</b>	-0,14	-0,11	<b>-0,36</b>
Erreur standard	0,09	0,06	0,09	0,09	0,12	0,14
<b>Violences dans l'enceinte de l'école</b>	<b>-0,54</b>	0,11	<b>0,37</b>	0,03	-0,04	<b>-0,37</b>
Erreur standard	0,10	0,06	0,15	0,09	0,17	0,17
<b>Sentiment sécurité</b>	<b>-1,36</b>	<b>0,12</b>	-0,01	0,05	0,03	0,15
Erreur standard	0,09	0,06	0,11	0,08	0,13	0,16
<b>Climat discipline (classe de math.)</b>	<b>0,16</b>	0,07	-0,21	0,16	<b>0,50</b>	0,04
Erreur standard	0,08	0,06	0,14	0,09	0,21	0,17
<b>Sentiment d'appartenance</b>	<b>-0,73</b>	<b>0,13</b>	-0,22	-0,12	0,19	-0,24
Erreur standard	0,10	0,05	0,11	0,09	0,13	0,13
<b>Relations entre élèves</b>	<b>0,21</b>	-0,02	-0,22	-0,10	0,00	<b>-0,41</b>
Erreur standard	0,10	0,07	0,12	0,07	0,21	0,21
<b>Soutien des enseignants (math.)</b>	0,00	<b>-0,16</b>	0,13	0,03	0,01	-0,14
Erreur standard	0,10	0,07	0,14	0,08	0,19	0,15

Données OCDE PISA. Calculs aSPe ULiège

Note : en gras, les coefficients de régression significatifs. En couleur, les tailles d'effet importantes.

## CONCLUSION

L'école est considérée comme un lieu essentiel au développement et à la socialisation du jeune (Eccles et 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.

PISA 2022 fournit plusieurs indicateurs à cet égard. Certains sont communs à plusieurs cycles d'enquête ; il est donc possible d'examiner des tendances.

On observe des environnements d'apprentissage plus ou moins favorables selon l'indicateur considéré ou selon la source (élèves ou directeurs). Par exemple, des professeurs perçus par les élèves comme respectueux envers eux, soutenant ou s'intéressant au bien-être des élèves, mais comme absents et résistants au changement selon la direction.

Concernant l'évolution des proportions d'élèves se déclarant victimes de harcèlement entre 2015 et 2022, on constate qu'en FW-B, après une légère diminution en 2018 par rapport à 2015, le pourcentage d'élèves se déclarant victimes de harcèlement repart légèrement à la hausse (+ 3 %, significatif). On précisera qu'on n'observe pas en FW-B de différence significative d'exposition à des comportements de harcèlement selon le genre alors que c'est le cas dans de nombreux pays de l'OCDÉ. En FW-B, il n'existe pas non plus de différence statistiquement significative en termes d'exposition au harcèlement selon le statut par rapport à l'immigration.

En termes de violences à l'école, on notera que près d'un élève sur quatre déclare avoir été témoin d'une bagarre à l'école au cours de laquelle quelqu'un a été blessé et avoir entendu un élève menacer un autre élève de lui faire du mal. C'est plus qu'en moyenne dans les pays de l'OCDÉ. Les chefs d'établissement quant à eux sont nettement plus nombreux (54 %) qu'en moyenne OCDÉ (25 %) à considérer que les intimidations ou les violences verbales entre élèves (y compris par sms, courriel, etc.) constitue un problème dans leur établissement.

La qualité de la gestion de classe est un préalable à l'apprentissage des élèves. Effectivement, la sérénité du climat est nécessaire pour travailler dans de bonnes conditions, évoluer dans un climat de respect, mais il permet aussi de maximiser le temps d'apprentissage. Or, en termes de conditions d'apprentissage, la situation est loin d'être optimale. La FW-B figure parmi les pays où le climat de classe est le moins favorable. Il s'est en outre fortement dégradé depuis 2012.

En FW-B, les élèves rapportent en moyenne un sentiment assez prononcé d'appartenance à leur école, légèrement supérieur à la moyenne OCDÉ. Ceci n'empêche que les 21 % d'élèves qui déclarent se sentir mal à l'aise à l'école ou les 14 % qui s'y sentent seul·e·s méritent une attention particulière de la part des adultes de l'école.

Parmi tous les pays de l'OCDÉ, la FW-B est le système éducatif où le manque de personnel enseignant affecte le plus l'enseignement selon les chefs d'établissement<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Mise à part la Communauté germanophone dont la situation est particulière en raison du nombre réduit d'écoles (10).

## RÉFÉRENCES

- Allen, K. et al. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 1, 1-34, <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Baumeister, R. and M. Leary (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 3, 497-529.
- Borgonovi, R., & Pål, 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/10.1787/5j1pszwghvnb-en>
- Catalano, R. et al. (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, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x>.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate : Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
- Demonty, I. et al. (2025). Résultats de l'enquête PISA 2022 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Qualité perçue de l'enseignement, stratégies et attitudes des élèves vis-à-vis des apprentissages mathématiques. <https://hdl.handle.net/2268/330591>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of research on adolescence*, 21(1), 225-241.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2023). Décret relatif à l'amélioration du climat scolaire et à la prévention du harcèlement et du cyberharcèlement. Moniteur belge, 19 septembre 2023, p. 77967. [http://www.enseignement.be/upload/docs/000000000007/000000018279\\_DDAPCJAX.pdf](http://www.enseignement.be/upload/docs/000000000007/000000018279_DDAPCJAX.pdf)
- Fortin, L., Plante, A., Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élèves*. Sherbrooke : Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. <https://docplayer.fr/408554-Recension-des-ecrits-sur-la-relation-enseignant-eleve-par-laurier-fortin-ph-d-amelie-planté-ps-ed-marie-france-bradley-ps-ed.html>
- Freiberg, H. and T. Stein (1999), "Measuring, improving and sustaining healthy learning environments", in Freiberg, H. (ed.), *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*, Falmer Press., Philadelphia, PA.
- 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, <http://dx.doi.org/10.1177/0044118X07303263>.
- Galand, B., Pascal, S., & Janosz, M. (2023). Prévenir les violences à l'école via le climat scolaire ? Une analyse de l'effet-école sur la victimisation des élèves et des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 218, 95-115. <https://doi.org/10.4000/rfp.12727>

Hoy, W. and S. Sweetland (2001), "Designing Better Schools: The Meaning and Measure of Enabling School Structures", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 37/3, . 296-321, <http://dx.doi.org/10.1177/00131610121969334>.

Kubiszewski, V., Guignard, S., Le Hénaff, B., & Mudry, A. (2026). Harcèlement scolaire : chercheurs et acteurs scolaires parlent-ils de la même chose ?. In A. Baye et D. Dachet (dir.). *Quelle place pour la recherche en sciences de l'éducation dans le quotidien des acteurs du monde éducatif ?* Presses Universitaires de Louvain.

Lee, J. (2012). The effects of the teacher-student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Education Research*, 53, 330-340, <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2012.04.006>

Lewno-Dumdie, B. M., Mason, B. A., Hajovsky, D. B., & Villeneuve, E. F. (2020). Student-report measures of school climate: A dimensional review. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 12(1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09340-2>

OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>

OECD (2023). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/dfc0bf9c-en>.

OECD (2024). *PISA 2022 Technical Report*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/01820d6d-en>.

Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3–19). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1)

Rudasill, K. M., Snyder, K. E., Levinson, H., & Adelson, J. (2018). Systems view of school climate : A theoretical framework for research. *Educational Psychology Review*, 30(1), 35-60. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9401-y>

Slaten, C. et al. (2015), "Hearing the Voices of Youth at Risk for Academic Failure: What Professional School Counselors Need to Know", *The Journal of Humanistic Counseling*, Vol. 54/3, . 203-220, <http://dx.doi.org/10.1002/johc.12012>.

Thapa, A. et al. (2013), "A Review of School Climate Research", *Review of Educational Research*, Vol. 83/3, . 357-385, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654313483907>.

Wang, M. and J. Degol (2016), "School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes", *Educational Psychology Review*, Vol. 28/2, . 315-352, <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

## Annexe 1

### Relevé des sources internationales et communautaires proposant des mesures de harcèlement/victimisation en FW-B

Des informations relatives aux comportements de harcèlement/victimisation à l'école sont recueillies dans différentes enquêtes internationales ou nationales. Nous présentons ici quelques résultats issus de l'étude PIRLS qui interroge des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire, de l'étude TIMSS qui interroge également les élèves de 4<sup>e</sup> année primaire, de l'étude HBSC<sup>11</sup> qui interroge à Bruxelles et en Wallonie les élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaires, ceux du 1<sup>er</sup> degré du secondaire et ceux des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés et enfin de l'étude Climat scolaire<sup>12</sup> qui interroge en FW-B les élèves de 5<sup>e</sup> primaire et ceux de 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire.

Dans PIRLS 2021, la question qui vise les élèves se déclarant victimes de harcèlement à l'école comprend les dix items apparaissant dans le tableau ci-dessous. Les élèves répondent sur une échelle de fréquence en quatre positions pour indiquer à quelle fréquence ils ont été victimes de comportement de harcèlement *au cours de cette année*. Certains items sont proches des items PISA sans toutefois être parfaitement identiques, sauf l'item *Ils m'ont menacé(e)*.

Ainsi examinés, on constate que les élèves de 4<sup>e</sup> année primaire, interrogé dans PIRLS (âge moyen 10,2 ans) sont nettement plus nombreux que les élèves PISA (15 ans) à déclarer être victimes de comportements de harcèlement. Par exemple,

- 9,2 % des élèves PIRLS déclarent que d'autres élèves les ont menacés au moins une fois par semaine. Les élèves PISA sont 1,1 % dans ce cas.

	Au moins 1 fois par semaine	1 ou 2 fois par mois	Quelques fois par an	Jamais
Ils se sont moqués de moi ou m'ont insulté(e)	22,5%	15,1%	24,6%	37,8%
Ils m'ont tenu(e) à l'écart de leurs jeux ou de leurs activités	18,5%	19%	21%	41,5%
Ils ont raconté des mensonges sur moi	22,8%	16,8%	22,1%	38,3%
Ils m'ont volé quelque chose	11,2%	6,9%	19,3%	62,6%
Ils ont fait exprès d'abîmer quelque chose qui m'appartenait	10,2%	7,3%	16,4%	66,1%
Ils m'ont frappé(e) ou m'ont fait du mal	19,8%	17,5%	24,7%	38%
Ils m'ont obligé(e) à faire des choses que je ne voulais pas faire	11,5%	10,6%	17,1%	60,8%
Ils se sont moqués de moi ou m'ont insulté(e) sur les réseaux sociaux	8,1%	5,4%	7,7%	78,8%
Ils ont communiqué des informations gênantes pour moi	8,1%	7,6%	14,2%	70,1%
Ils m'ont menacé(e)	9,2%	7,9%	14,7%	68,2%

<sup>11</sup> Health Behaviour in School-aged Children

<sup>12</sup> Enquête multidimensionnelle et systémique relative au bien-être à l'école et au climat scolaire (OASE 7).

Le tableau ci-dessous présente les données PISA à la question relative à la victimisation, sur l'échelle de fréquence en quatre positions.

	<b>Au moins 1 fois par semaine</b>	<b>Quelques fois par mois</b>	<b>Quelques fois par an</b>	<b>Jamais</b>
Des élèves se sont moqués de moi.	5,2%	6,7%	25,9%	62,2%
Des élèves ont fait circuler de mauvaises rumeurs sur moi.	2,5%	5,1%	18,2%	74,2%
Des élèves m'ont volontairement tenu(e) à l'écart.	3%	5,2%	12,9%	78,9%
Je me suis battu(e) à l'école.	0,8%	1,8%	12,7%	78,9%
Des élèves m'ont frappé(e) ou bousculé(e).	1,5%	2,1%	10,2%	86,2%
Des élèves se sont emparés ou ont détruit des objets m'appartenant.	0,7%	2,1%	9,7%	87,5%
Des élèves m'ont menacé(e).	1,1%	1,8%	8,8%	88,3%
Je suis resté(e) à la maison parce que je ne me sentais pas en sécurité à l'école.	1,8%	2,8%	6,4%	89%
J'ai donné de l'argent à quelqu'un parce qu'il ou elle me menaçait.	0,4%	0,4%	0,7%	98,5%

PIRLS et TIMSS sont deux enquêtes organisées par l'I.E.A. Neuf items PIRLS 2021 relatifs au harcèlement sont repris à l'identique dans l'enquête TIMSS 2023. Si on examine les proportions d'élèves qui déclarent ne jamais être victimes des comportements décrits par rapport aux élèves PIRLS 2021, on constate que ces proportions ont diminué en 2023 pour la plupart des items. Cela signifie que pour les items a), b), c), d), e), g) et k), la victimisation a globalement augmenté.

	<b>Au moins 1 fois par semaine</b>	<b>1 ou 2 fois par mois</b>	<b>Quelques fois par an</b>	<b>Jamais</b>
a) Ils se sont moqués de moi ou m'ont insulté(e)	25,2 %	18,2 %	24,8 %	31,8 %
b) Ils m'ont tenu(e) à l'écart de leurs jeux ou de leurs activités	21,1 %	20,1 %	23,5 %	35,3 %
c) Ils ont raconté des mensonges sur moi	24,7 %	20,9 %	23,2 %	31,2 %
d) Ils m'ont volé quelque chose	12,8 %	10,7 %	24,2 %	52,2 %
e) Ils ont fait exprès d'abîmer quelque chose qui m'appartenait	12,7 %	10,3 %	18,8 %	58,1 %
f) Ils m'ont frappé(e) ou m'ont fait du mal (par exemple, ils m'ont bousculé(e), donné des coups de pied)	19 %	17,1 %	25,6 %	38,3 %
g) Ils m'ont obligé(e) à faire des choses que je ne voulais pas faire	12,9 %	11,8 %	18,2 %	57,1 %
h) Ils se sont moqués de moi ou m'ont insulté(e) sur les réseaux sociaux	8,2 %	6,2 %	8 %	77,6 %
i) Ils ont communiqué des informations gênantes pour moi sur les réseaux sociaux	6,7 %	4,8 %	5,9 %	82,6 %
j) Ils ont partagé des photos gênantes pour moi sur les réseaux sociaux	5 %	4 %	3,8 %	87,1 %
k) Ils m'ont menacé(e)	10,2 %	9 %	19,1 %	61,7 %

Les résultats pour la FW-B à l'enquête HBSC présentent les proportions d'élèves victimes de harcèlement à l'école. Toutefois, la comparaison avec les autres enquêtes sur le sujet sont périlleuses dans la mesure où les élèves des différents niveaux d'études visés répondent à une seule question globale formulée comme suit : *Combien de fois as-tu été harcelé-e par un autre élève à l'école durant les deux derniers mois ?* Les élèves répondent sur une échelle de fréquence en cinq positions : *Je n'ai pas été harcelé-e au cours des deux derniers mois, c'est arrivé 1 ou 2 fois, 2 ou 3 fois par mois, à peu près 1 fois par semaine et plusieurs fois par semaine.* Les trois dernières catégories de réponses sont ensuite regroupées pour identifier les élèves se déclarant victimes de harcèlement à l'école. Le tableau ci-dessous présente les réponses des élèves au HBSC 2022.

On constate qu'ici aussi ce sont les élèves de fin du primaire qui se déclarent plus victimes de harcèlement que les élèves plus âgés quoique dans une mesure nettement moindre que les élèves PIRLS et TIMSS.

	<b>Jamais</b>	<b>1 ou 2 fois</b>	<b>≥ 2 fois par mois</b>
5 <sup>e</sup> -6 <sup>e</sup> primaires	71,8 %	17 %	11,2 %
1 <sup>er</sup> degré	79,2 %	13,9 %	6,9 %
2 <sup>e</sup> -3 <sup>e</sup> degrés	88,5 %	7,8 %	3,6 %

Dans l'enquête Climat scolaire 2022, les élèves du primaire et du secondaire en FW-B répondent à 12 items dont certains sont proches d'items PIRLS, TIMSS ou PISA, mais l'échelle de fréquence est différente. Les élèves doivent indiquer combien de fois les situations décrites se sont produites depuis la rentrée de septembre : *Jamais, 1 fois, 2 fois, 3 fois, 4 fois et plus.*

Il faut préciser que *4 fois et plus* sur une période qui s'étend de la rentrée de septembre à début mai (environ neuf mois) peut constituer une fréquence bien moindre que quand les élèves cochent *Au moins une fois par semaine*. On s'abstiendra donc de toute comparaison avec les autres enquêtes.

On constate à nouveau que les valeurs dans le primaire sont plus élevées que dans le secondaire (jusqu'à cinq fois plus). Cela ne signifie pas que les élèves du primaire sont cinq fois plus nombreux à recevoir des coups de pied ou de poing par exemple, mais c'est la perception qu'ils en ont. Or en matière de harcèlement ou de climat scolaire les perceptions des personnes concernées sont cruciales.

Depuis la rentrée de septembre, il est arrivé que d'autres élèves...	<b>4 fois et plus</b>	
	Primaire	Secondaire
se moquent de moi.	22 %	14
racontent des choses fausses sur moi.	28 %	7 %
m'obligent à leur donner quelque chose qui m'appartient.	9 %	3 %
me téléphonent ou m'envoient des messages pour m'embêter.	6 %	3 %
m'insultent, me disent des gros mots.	34 %	15 %
me donnent des coups de pieds ou de poing.	20 %	4 %
m'excluent d'une activité (travail de groupe, jeu, fête...).	13 %	4 %
m'insultent ou essaient de me faire peur sur Internet (par exemple, Facebook, Skype, Instagram, Snapchat...).	3 %	2 %
me frappent, me griffent ou me tirent les cheveux.	14 %	2 %
abîment ou cachent mes affaires exprès.	13 %	5 %
fassent circuler des photos ou des vidéos pour se moquer de moi.	2 %	2 %
m'obligent à faire des choses que je ne veux pas faire.	10 %	2 %

## Annexe 2

Pourcentage d'élèves de la FW-B exposés aux situations décrites – PISA 2022

« Au cours des 12 derniers mois, à quelle fréquence avez-vous vécu les situations suivantes à l'école ? »

	<b>Jamais ou presque jamais</b>	<b>Quelques fois par an</b>	<b>Quelques fois par mois</b>	<b>Au moins une fois par semaine</b>
Des élèves se sont moqués de moi.	62,1	26,0	6,7	5,2
Des élèves ont fait circuler de mauvaises rumeurs sur moi.	74,2	18,2	5,1	2,5
Des élèves m'ont volontairement tenu(e) à l'écart.	78,9	12,9	5,2	3,0
Je me suis battu(e) à l'école.	84,7	12,7	1,8	0,8
Des élèves m'ont frappé(e) ou bousculé(e).	86,2	10,2	2,1	1,5
Des élèves se sont emparés ou ont détruit des objets m'appartenant.	87,5	9,7	2,1	0,7
Des élèves m'ont menacé(e).	88,3	8,8	1,8	1,1
Je suis resté(e) à la maison parce que je ne me sentais pas en sécurité à l'école.	89	6,4	2,8	1,8
J'ai donné de l'argent à quelqu'un à l'école parce qu'il ou elle me menaçait.	98,5	0,7	0,4	0,4

