

# PIRLS 2021



FÉDÉRATION  
WALLONIE-BRUXELLES



## DOSSIER N°4

### LE CLIMAT SCOLAIRE

Virginie DUPONT  
Marine ANDRÉ  
Patricia SCHILLINGS

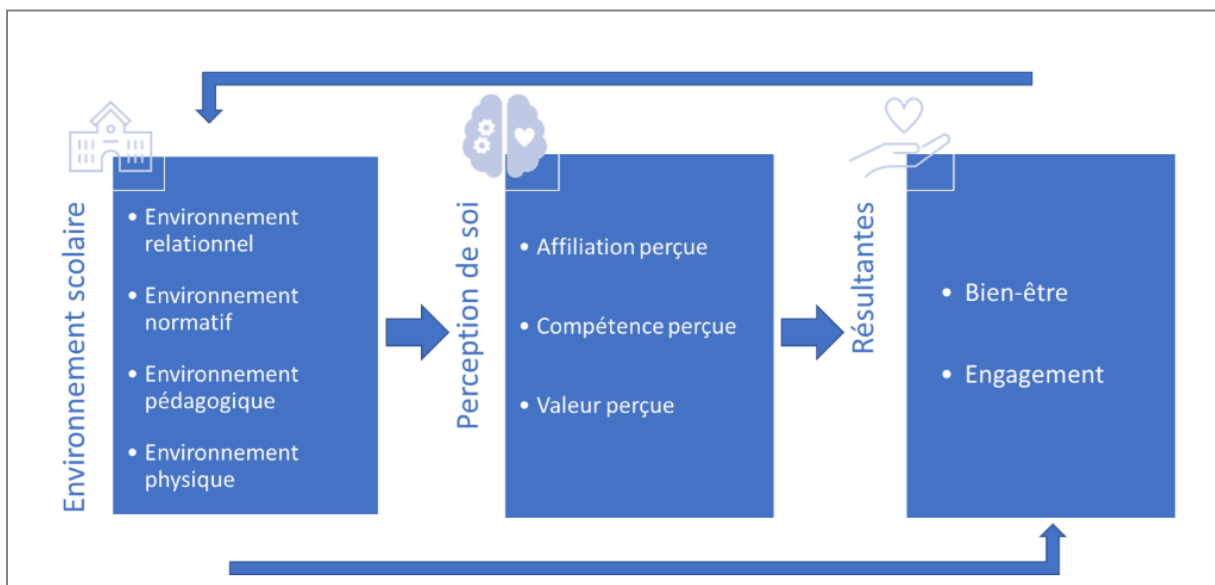


## INTRODUCTION

La Fédération Wallonie-Bruxelles a fait du climat scolaire et du bien-être à l'école une de ses priorités. Le Pacte pour un Enseignement d'excellence considère effectivement l'amélioration du climat scolaire et du bien-être comme une des conditions essentielles pour assurer les apprentissages et l'épanouissement des élèves et des équipes éducatives. En outre, un grand nombre d'écoles ont fait du climat scolaire et du bien-être des élèves un objectif prioritaire de leur contrat d'objectifs<sup>1</sup>.

Bien que dans la littérature scientifique les définitions du bien-être et du climat scolaire varient d'une recherche à l'autre, l'importance d'un environnement propice au développement du bien-être des élèves et des personnels de l'enseignement est unanimement reconnue.

Dans ce dossier, nous nous appuyons sur le cadre conceptuel développé dans le cadre de l'enquête Climat (OASE 7)<sup>2</sup> par des chercheurs de l'ULiège et de l'UCLouvain. Le modèle général, applicable à la FW-B, est basé sur des cadres théoriques reconnus (Appleton, et al., 2008 ; Cohen, et al., 2009 ; Praetorius et al., 2018 ; Ryan & Deci, 2017) et se décline aisément selon les acteurs pris en compte (élèves, équipes éducatives, parents). Ce modèle (figure 1) postule que les caractéristiques de l'environnement scolaire influencent les perceptions de soi des différents acteurs qui influencent à leur tour leur bien-être et leur engagement dans la tâche (étude, métier,...). Dans certains cas, il pourrait également y avoir une influence directe de l'environnement scolaire sur le bien-être et l'engagement et un effet rétroactif du bien-être et de l'engagement sur les perceptions de l'environnement scolaire.



**Figure 1** : Modèle multidimensionnel du climat et du bien-être (Francotte et al., 2023)

L'environnement scolaire se compose de quatre dimensions : l'environnement relationnel, normatif, pédagogique et physique (Francotte et al., 2023). L'environnement relationnel est, comme son nom l'indique, relatif à la qualité des relations entre les acteurs ou les groupes d'acteurs de l'école (présence de violence, soutien émotionnel, relations école-famille...). L'environnement normatif fait quant à lui référence aux règles et à leur application au sein de la communauté scolaire. « L'environnement

<sup>1</sup> 83% des écoles de la vague 1 et 73% des écoles de la vague 2 se sont fixés au moins un objectif spécifique en lien avec le bien-être et le climat scolaire dans leur contrat d'objectifs (<https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/thematiques/bien-etre-a-lecole/>).

<sup>2</sup> Enquête multidimensionnelle et systémique relative au bien-être à l'école et au climat scolaire (2023).

pédagogique regroupe les aspects liés au développement de savoirs et de savoir-faire à l'école » (Francotte et al., 2023, p. 5). Il recouvre des aspects tels que les pratiques d'enseignement ou les occasions pour les enseignants de se former. Pour finir, l'environnement physique concerne le matériel et les infrastructures (propreté, aménagements...).

Les perceptions de soi sont ici envisagées à trois niveaux : l'affiliation perçue, la compétence perçue et la valeur perçue (Francotte et al., 2023). Le sentiment d'affiliation concerne la perception de l'individu des relations qu'il entretient avec les acteurs de l'école. Cette dimension inclut le sentiment d'appartenance, d'intégration, de soutien mais aussi de sécurité. La compétence perçue est relative à la mesure dans laquelle de l'individu se considère capable d'avoir une influence sur son environnement et d'y accomplir des actions avec succès. Enfin, la valeur perçue est la mesure dans laquelle l'individu parvient à donner du sens aux activités réalisées dans le cadre scolaire et couvre différents aspects tels que l'intérêt, l'utilité, l'importance ou encore le coût de ces activités scolaires (Eccles & Wigflied, 2002).

Les résultantes concernent à la fois le bien-être et l'implication de l'individu dans l'école. Le bien-être se rapporte aux dimensions cognitive (satisfaction relative aux différents aspects de la vie à l'école), affective (états émotionnels ressentis à l'école) et somatique (symptômes de mal-être). L'implication dans l'école peut quant à elle être appréhendée par l'engagement de l'individu dans son versant positif (participation en classe...) et négatif (absence, intention de quitter l'école ou la profession...).

Les données récoltées lors de l'enquête PIRLS 2021 couvrent quelques-unes des dimensions reprises dans ce modèle. Ce dossier consacré au climat scolaire est ainsi structuré selon ces trois catégories de variables (environnement scolaire, perceptions de soi et résultantes) pour chacun des acteurs scolaires considérés, à savoir les élèves, l'équipe éducative et les parents.

Il est important de préciser, comme le signalent Crépin et al. (2019), qu'il convient d'être prudent dans l'interprétation des indicateurs liés au climat scolaire et au bien-être en raison de l'existence de trois biais potentiels : la désirabilité sociale, le biais lié au groupe de référence et les styles de réponse. Gardons à l'esprit que les perceptions des sujets sont susceptibles d'être influencées par des normes culturelles et par la personnalité des répondants et invitent à la prudence, particulièrement lorsqu'il s'agit de comparaisons internationales.

## **1. Environnement scolaire, perceptions de soi, bien-être et engagement des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire**

Les données de l'enquête PIRLS 2021 récoltées auprès des élèves permettent d'appréhender quelques-unes des dimensions présentes dans le modèle de Francotte et al. (2023). Tout d'abord, deux des dimensions de l'environnement scolaire sont mesurées : les perceptions de l'environnement relationnel et de l'environnement pédagogique. Ensuite, les perceptions de soi sont appréhendées via le sentiment d'affiliation. Enfin, seul l'absentéisme peut être envisagé comme indicateur de la résultante « Engagement ». Aucun indicateur du bien-être des élèves ne peut être appréhendé au départ des données récoltées dans l'enquête PIRLS.

### ***1.1. Perceptions de l'environnement scolaire***

#### **1.1.1. Environnement relationnel**

Une première dimension mesurée grâce à l'enquête PIRLS est relative à l'environnement relationnel. Plus spécifiquement, les items proposés aux élèves permettent de mesurer un aspect des relations entre élèves qui touche au harcèlement et à la victimisation. Le harcèlement est défini comme une agression ou un comportement négatif répété dans le but de blesser ou d'ennuyer quelqu'un physiquement ou psychologiquement plus faible (Glew et al., 2008). En FW-B, environ un cinquième

des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire (tableau 1) déclare être victime de moqueries, d'insultes, de calomnies mais également de violences au moins une fois par semaine. Seuls environ 40% des élèves affirment n'en être jamais victimes. À cet âge, qui rappelons-le est en moyenne de 10 ans, le cyber-harcèlement semble encore limité puisque près de 80% des élèves déclarent ne jamais en avoir été victimes.

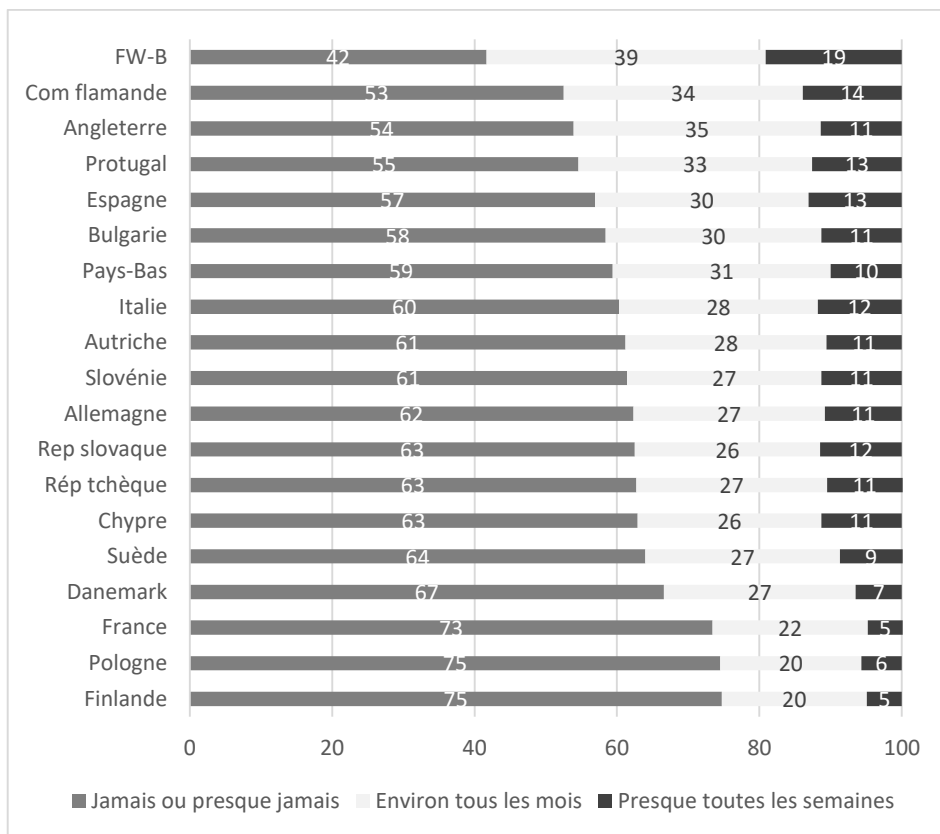
**Tableau 1** : pourcentages d'élèves ayant subi les comportements suivants de la part d'autres élèves durant l'année selon la fréquence

	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%

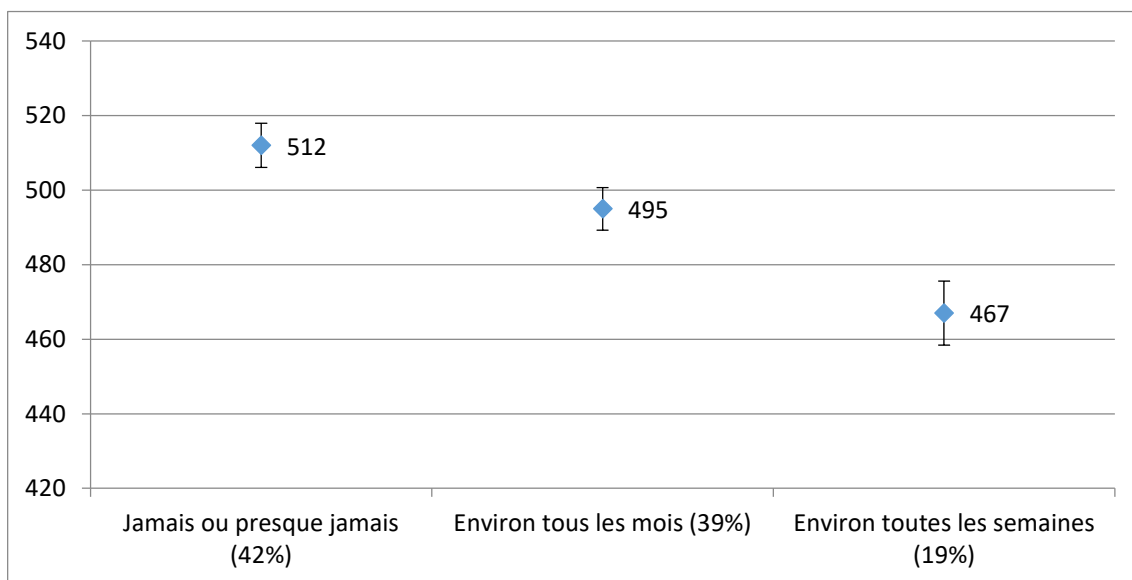
La combinaison des réponses des élèves à ces différents items a permis de construire un score<sup>3</sup> de harcèlement et de répartir les élèves selon trois catégories en fonction de la fréquence de ces comportements : jamais ou presque jamais, environ tous les mois et environ toutes les semaines. En FW-B, 19% des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire perçoivent des comportements de harcèlement de façon hebdomadaire. Ce pourcentage élevé est stable dans le temps (il s'élevait à 20% en 2016) et apparaît comme le plus élevé des pays du groupe de référence<sup>4</sup> (Schillings et al., 2023). Ce pourcentage avoisine 10% dans une majorité des pays et n'excède pas 5% en France et en Finlande (graphique 1). Ce constat est préoccupant puisqu'au-delà du lien entre harcèlement et bien-être de l'élève, les études montrent que les performances des élèves victimes de harcèlement sont significativement plus faibles (Glew et al., 2008). Comme en 2016, les données de PIRLS 2021 confirment ce constat (graphique 2) puisque les 19% d'élèves se percevant comme harcelé environ toutes les semaines obtiennent un score moyen en lecture de 467 alors que les élèves qui n'en perçoivent jamais ou presque jamais obtiennent un score moyen de 512.

<sup>3</sup> Échelle de harcèlement –  $\alpha=0.85$

<sup>4</sup> Angleterre, Finlande, Pologne, Suède, Bulgarie, République tchèque, Danemark, Italie, Autriche, République slovaque, Pays-Bas, Allemagne, Espagne, Portugal, Slovénie, France, Chypre, Communauté flamande et Fédération Wallonie-Bruxelles.



**Graphique 1** : Pourcentages d'élèves selon la fréquence à laquelle ils se perçoivent comme harcelés à l'école dans les pays de référence



**Graphique 2** : performances moyennes en lecture selon la fréquence à laquelle l'élève se perçoit comme harcelé à l'école

### 1.1.2. Environnement pédagogique

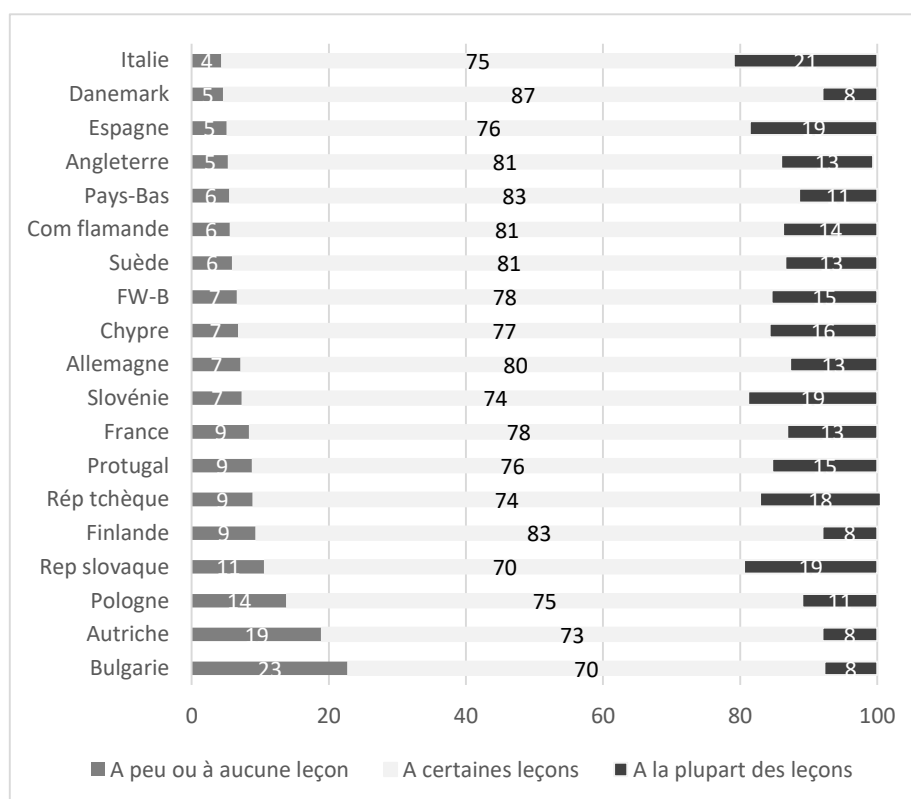
La deuxième dimension de l'environnement scolaire présente dans le questionnaire PIRLS est l'environnement pédagogique. Il se caractérise par le soutien à l'apprentissage, l'organisation de la classe et le soutien à la motivation. Dans PIRLS, les données disponibles sont plus spécifiquement en lien avec l'organisation de la classe qui correspond au maintien d'un environnement structuré,

ordonné et efficace favorisant une gestion productive du temps et des activités d'apprentissage (Kunter et al., 2013).

En FW-B, environ la moitié des élèves rapporte un climat de classe peu propice à l'apprentissage durant au moins la moitié des leçons de lecture (tableau 2). L'échelle<sup>5</sup> construite au départ de ces items montre que pour 15% des élèves le climat de classe est perçu comme désordonné durant la plupart des leçons, pour 78% à quelques leçons et pour 7% jamais ou presque jamais. Ces pourcentages, qui peuvent paraître relativement élevés, sont proches de ceux observés dans la plupart des pays du groupe de référence (graphique 3).

**Tableau 2 :** pourcentages d'élèves qui déclarent que les comportements suivants ont lieu pendant les leçons de français selon la fréquence

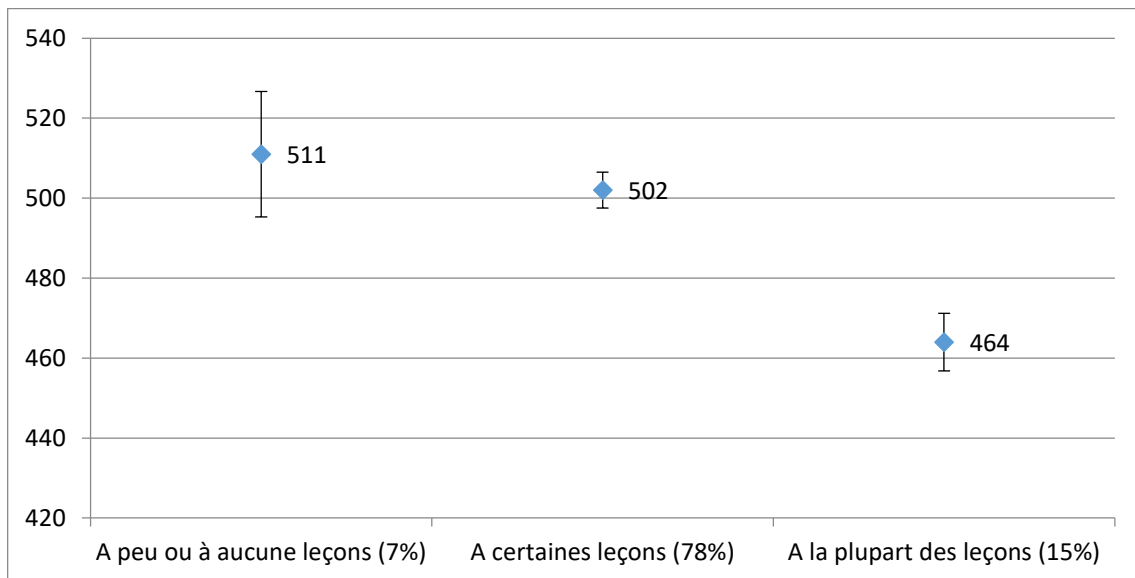
	Pendant chaque leçon ou presque	Pendant à peu près la moitié des leçons	Pendant certaines leçons	Jamais
Les élèves n'écoutent pas ce que l'instituteur dit	20,9%	21,2%	43,1%	14,7%
Il y a trop de bruit pour que les élèves puissent travailler convenablement	35,1%	25,2%	28,3%	11,4%
L'instit doit attendre un long moment avant que les élèves ne se calment	37,8%	20,6%	26%	15,6%
Les élèves interrompent l'instit	30,4%	20,1%	32,7%	16,8%
L'instit doit nous rappeler de suivre les règles de la classe	28,3%	16,9%	27,8%	27%



**Graphique 3 :** pourcentages d'élèves rapportant des comportements perturbateurs durant les leçons de lecture dans les pays de référence

<sup>5</sup> Alpha de Cronbach = 0.75

La perception du climat de classe par les élèves apparaît en partie liée à leurs compétences en lecture (graphique 4). S'il n'existe pas de différence significative au niveau des performances des élèves qui identifient des comportements perturbateurs à certaines leçons ou à peu voire aucune leçon, les performances des élèves dans les classes où ce type de comportements est régulier sont significativement plus faibles. Rappelons-le, cette analyse ne permet pas d'établir de lien de cause à effet. L'interprétation de ce résultat peut se faire dans les deux sens : les élèves rapportent davantage de comportements perturbateurs lorsqu'ils sont faibles lecteurs ou fréquenter une classe où les comportements perturbateurs sont réguliers engendre des performances plus faibles chez les élèves.



**Graphique 4** : performances moyennes en lecture selon la fréquence à laquelle l'élève rapporte des comportements perturbateurs durant les leçons de lecture

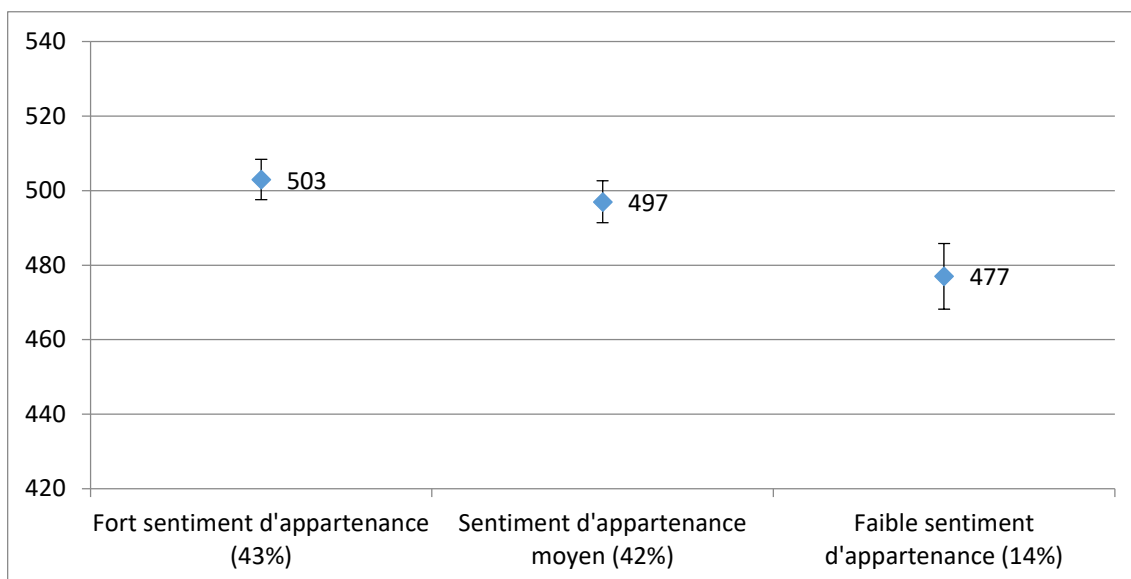
### 1.2. Perceptions de soi

Une seule des perceptions de soi définies dans le modèle de Francotte et al. (2023) est appréhendée dans l'enquête PIRLS, il s'agit de l'affiliation perçue des élèves. Celle-ci est par ailleurs mesurée plus spécifiquement par le sentiment d'appartenance à l'école. Afin de mesurer ce sentiment d'appartenance, cinq items ont été soumis aux élèves (tableau 3) et une échelle<sup>6</sup> reflétant le sentiment d'appartenance à l'école a été construite au départ de ceux-ci. Il apparaît (graphique 5) que 43% des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire ont un fort sentiment d'appartenance à leur école, 42% un sentiment d'appartenance moyen et 15% un faible sentiment d'appartenance. Par ailleurs, s'il n'existe pas de différence significative au niveau du score moyen PIRLS entre les élèves ayant un sentiment d'appartenance fort ou moyen, les 15% d'élèves qui ont un faible sentiment d'appartenance présentent quant à eux un résultat significativement plus faible (graphique 5).

<sup>6</sup> Alpha de Cronbach = 0.74

**Tableau 3** : pourcentages d'élèves qui déclarent les ressentis suivants selon leur degré d'accord

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord
J'aime bien être à l'école	46,6%	32,6%	12,1%	8,7%
Je me sens en sécurité à l'école	49,3%	28,6%	12,6%	9,5%
Je me sens à ma place dans cette école	58,6%	23,7%	10,4%	7,3%
Les enseignants de cette école sont juste avec moi	48,9%	25,7%	14,2%	11,2%
Je suis fier (fière) d'être dans cette école	63,6%	23,1%	8,5%	4,8%
J'ai des amis dans cette école	89%	6,7%	2,9%	1,4%



**Graphique 5** : performances moyennes en lecture selon le sentiment d'appartenance à l'école

### 1.3. Bien-être et engagement

L'enquête PIRLS n'offre pas de possibilité de mesurer le bien-être des élèves que ce soit dans sa dimension cognitive, affective ou somatique. Au niveau de l'engagement, seule une question relative à l'absentéisme des élèves est disponible. Notons qu'à cet âge, il s'agit davantage d'un indicateur de fréquentation scolaire que d'un réel engagement puisque ce ne sont pas véritablement les élèves qui décident d'aller à l'école ou non. Néanmoins, il est intéressant de noter qu'en FW-B, trois quart des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire ne manquent jamais ou presque jamais l'école (tableau 4). Pour 13% des élèves les absences sont épisodiques puisqu'elles s'élèvent au maximum à une fois par mois. Enfin, 12% des élèves manquent l'école de manière plus régulière puisqu'ils sont absents au minimum une fois toutes les deux semaines.

**Tableau 4** : pourcentages d'élèves selon la fréquence à laquelle ils manquent l'école

Une fois par semaine	8,4%
Une fois toutes les deux semaines	3,5%
Une fois par mois	5,3%
Une fois tous les deux mois	7,4%
Jamais ou presque jamais	75,4%

Dans quelle mesure ces absences sont-elles liées au harcèlement, à la perception du climat de classe ou encore à l’affiliation perçue ? Pour répondre à cette question (tableau 5), nous avons calculé un score moyen sur les différentes dimensions selon la fréquence des absences. Ces absences ont été considérées comme **régulières** si leur fréquence est d’au moins une fois toutes les deux semaines et de **rare**s lorsqu’elles sont déclarées au maximum une fois par mois. Toutes les différences sont significatives. Ainsi, les élèves rarement absents relatent des comportements de harcèlement et de victimisation envers eux moins fréquents<sup>7</sup>. De la même manière, ces élèves rarement absents fréquentent des classes où les comportements perturbateurs sont moins fréquents. Enfin, ces élèves rapportent un sentiment d’affiliation plus fort que leurs condisciples plus fréquemment absents. Si les données relatives au bien-être et à l’engagement des élèves récoltées dans l’enquête PIRLS sont limitées, elles permettent toutefois de mettre en évidence le lien entre environnement scolaire, perception de soi et engagement.

**Tableau 5** : moyenne sur les échelles de harcèlement, de climat de classe et de sentiment d’appartenance selon la fréquence d’absence à l’école

	<b>Absences régulières</b>	<b>Absences rares</b>	<b>Différence significative</b>
<b>Moyenne sur l’échelle de Harcèlement</b>	8.77	9.10	<.001
<b>Moyenne sur l’échelle de Climat de classe</b>	9.33	9.57	<.001
<b>Moyenne sur l’échelle de Sentiment d’appartenance</b>	9.23	9.45	<.001

## **2. Environnement scolaire, perceptions de soi, bien-être et engagement des équipes éducatives**

### **2.1. Environnement scolaire**

Parmi les items soumis aux enseignants, certains permettent d’appréhender trois sous-dimensions de l’environnement scolaire : l’environnement relationnel entre élèves et entre les élèves et leurs enseignants, l’environnement normatif et l’environnement physique (tableau 6).

Au niveau de l’environnement relationnel, les réponses des enseignants permettent de dresser un constat plutôt positif. En effet, au niveau relationnel, 83% des élèves ont des enseignants qui considèrent que les élèves se comportent avec civisme, 92% que les élèves sont respectueux à l’égard des enseignants et 72% que les élèves sont respectueux entre eux. C’est sur ce dernier aspects que le bilan est le plus mitigé : un peu plus d’un élève sur quatre ont un enseignant qui déclare ne pas être tout à fait d’accord voire pas du tout d’accord avec l’idée que les élèves se respectent entre eux. Ce constat semble relativement concordant avec le fait qu’on retrouve des pratiques de harcèlement ou de victimisations relativement élevées en FW-B (voir point 1.1.1).

L’environnement normatif, qui est relatif aux règles et à leur respect dans l’école, apparaît également positif. Plus de 80% des élèves ont des enseignants qui considèrent que les politiques et les mesures de sécurité sont suffisantes, que le règlement relatif aux comportements des élèves est très clair et que celui-ci est appliqué de manière équitable et cohérente.

<sup>7</sup> Pour l’échelle de harcèlement et pour l’échelle relative au climat de classe, de manière un peu contre-intuitive, plus la valeur est grande et moins les élèves perçoivent des comportements de harcèlement ou de victimisation envers eux et moins ils perçoivent des comportements perturbateurs en classe.

Enfin, au niveau de l'environnement physique, près de 90% des élèves fréquentent une école que leurs enseignants considèrent comme située dans un quartier sûr. Les réponses concernant le respect des installations et du matériel scolaires par les élèves sont plus mitigées puisque près d'un élève sur quatre a un enseignant qui considère que ce respect n'est pas satisfaisant.

**Tableau 6 :** pourcentages d'élèves dont les enseignants rapportent les éléments suivants selon leur degré d'accord

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord
<b>Environnement relationnel</b>				
Les élèves se comportent avec civisme	23,8%	59,1%	16,8%	0,3%
Les élèves sont respectueux à l'égard des enseignants	37,1%	54,7%	7,7%	0,5%
Les élèves sont respectueux entre eux	14,7%	57,4%	25,8%	2,1%
<b>Environnement normatif</b>				
Les politiques et mesures concrètes de sécurité sont suffisantes dans cette école	57,5%	33,5%	8,6%	0,4%
Cette école a un règlement très clair concernant le comportement des élèves	41%	40,3%	13,7%	5%
Le règlement de cette école est appliqué de façon équitable et cohérente	44,8%	37,2%	12,7%	5,3%
<b>Environnement physique</b>				
Les élèves sont respectueux à l'égard des installations et du matériel scolaire	19,4%	57,6%	19,5%	3,5%
Cette école est située dans un quartier sûr	61,7%	26,4%	7,7%	4,2%

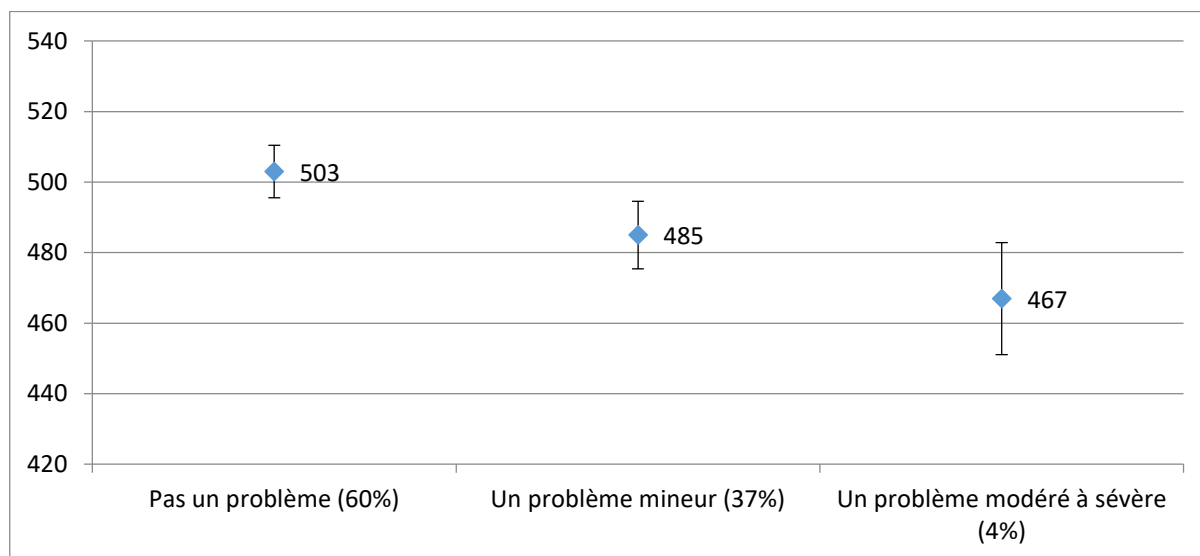
Concernant l'environnement scolaire, les directions ont également été amenées à estimer la mesure dans laquelle une série d'incivilités constituaient un problème dans leur école (tableau 7). Sur base de ces différents items, une échelle<sup>8</sup> relative à l'ordre et la discipline à l'école a été construite (graphique 6). Il est ainsi possible de constater que 60% des élèves fréquentent une école où la direction considère que les problèmes d'ordre et de discipline ne constituent pas un problème majeur dans leur école (graphique 6). 37% des élèves fréquentent une école où la direction considère ce problème comme mineur et 4% comme un problème modéré à sévère. Comme l'indique le graphique 4, les élèves qui fréquentent une école sans problème de discipline obtiennent des résultats en lecture significativement supérieurs à ceux où sont rapportés des problèmes d'ordre et de discipline, qu'ils soient mineurs, modérés ou sévères.

**Tableau 7 :** pourcentages d'élèves dont les directions considèrent ces incivilités comme un problème dans leur école

	Pas un problème	Un léger problème	Un certain problème	Un sérieux problème
Arrivées tardives à l'école	46%	44,9%	8,8%	0,3%
Absentéisme (absences injustifiées)	46,3%	38,1%	13%	2,6%
Chahut dans les classes	54%	35,8%	8,5%	1,7%
Tricherie	79,4%	19,6%	1%	0%
Langage grossier	35,7%	47,3%	14,6%	2,4%
Vandalisme	81,7%	15,9%	1,6%	0,8%
Vols	84,7%	14,1%	0,4%	0,8%
Intimidations ou insultes entre élèves	37,2%	44,9%	16%	1,9%
Bagarres entre élèves	31,6%	51,1%	14,5%	2,8%

<sup>8</sup> Alpha de cronbach = 0.85

Intimidations ou insultes à l'égard des enseignants ou des membres du personnel	83,3%	14,9%	1%	0,8%
---	-------	-------	----	------



**Graphique 6** : performances en lecture selon la discipline à l'école

## 2.2. Perceptions de soi

Très peu d'items adressés aux enseignants permettent de mesurer leur sentiment d'affiliation, leur sentiment de compétences ou encore la valeur perçue. En effet, seul un item permet d'appréhender le sentiment de sécurité qui est une dimension du sentiment d'affiliation. Ce sentiment de sécurité est très positif puisque la quasi-totalité des élèves (97%) ont un enseignant qui se sent en sécurité dans l'école où il travaille (tableau 8).

**Tableau 8** : pourcentages d'élèves dont les enseignants considèrent être en sécurité ou non dans l'école

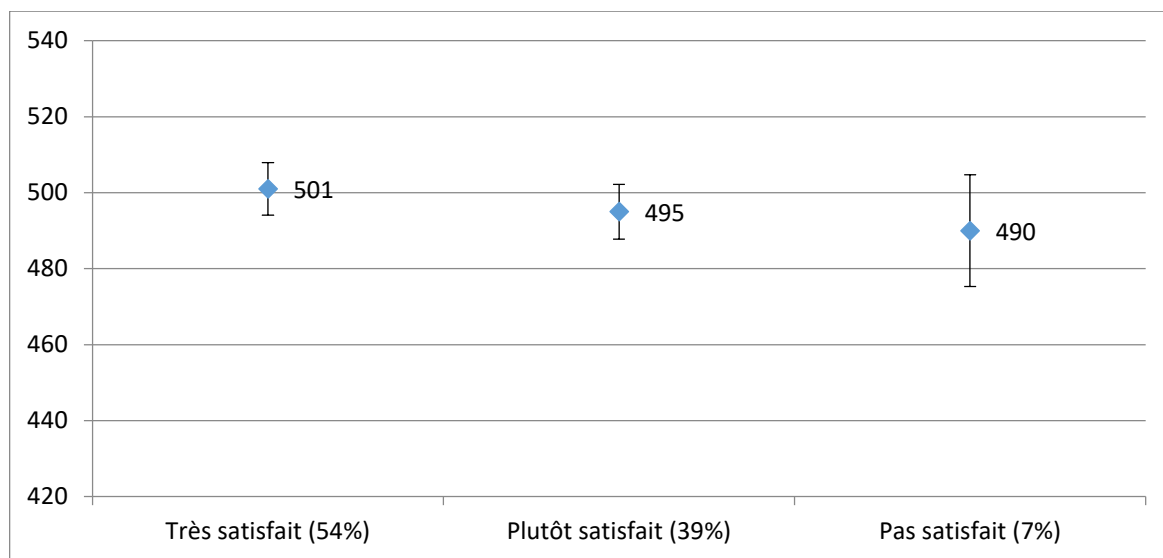
	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord
Je me sens en sécurité dans cette école	75,4%	21,5%	2,6%	0,5%

## 2.3. Bien-être

Le bien-être dans sa dimension cognitive a été mesuré grâce à des items relatifs à la satisfaction professionnelle des enseignants. Les différents items (tableau 9) ont permis d'établir une échelle de satisfaction professionnelle. Cette échelle permet de constater que peu d'élèves ont un enseignant qui se déclare peu satisfait. Ils sont en effet 7% dans ce cas alors que 39% ont un enseignant plutôt satisfait et 54% très satisfait. Comme le montre le graphique 7, il n'y a pas de lien direct entre la satisfaction professionnelle des enseignants et les résultats des élèves à l'enquête PIRLS. Cette absence de lien n'empêche pas que l'on peut faire l'hypothèse d'un plus fort engagement chez les enseignants dont la satisfaction professionnelle est positive. Aucune mesure d'engagement dans le métier n'est toutefois présente dans l'enquête PIRLS.

**Tableau 9** : pourcentages d'élèves selon la fréquence à laquelle leur enseignant rapporte une satisfaction professionnelle

	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais ou presque
Je suis heureux(se) d'être enseignant(e)	57,5%	35,8%	6,7%	0%
Je trouve mon métier très important et motivant	64,4%	30,7%	4,7%	0,2%
Je suis très enthousiaste à propos de mon travail	52,3%	40%	7,5%	0,2%
Je suis très motivé(e) par mon travail	46,6%	43,5%	9,7%	0,2%
Je suis fier – fière de mon travail	50,9%	36,7%	10,9%	1,5%
Je me sens apprécié(e) en tant qu'enseignant(e)	38,1%	40,8%	18,7%	2,3%



**Graphique 7** : performances en lecture selon la satisfaction professionnelle des enseignants

### 3. Environnement scolaire, perceptions de soi, bien-être et engagement des parents

Il est tout d'abord important de noter que peu d'items ont été soumis aux parents en lien avec leur perception de l'environnement scolaire, de leurs perceptions de soi et de leur engagement par rapport à l'école. Les quelques résultats présentés dans cette section sont ainsi issus de données récoltées auprès des parents, des enseignants et des directions d'école.

Environ 90% des élèves ont des parents d'accord ou tout à fait d'accord avec l'idée que l'école les implique dans l'éducation de leur enfant, que l'environnement scolaire est sûr, que l'école se préoccupe des progrès scolaires de leur enfant et les informe de ceux-ci mais aussi que l'école aide l'enfant à s'améliorer en lecture. Un peu moins d'élèves (76,1%) ont des parents d'accord ou tout à fait d'accord avec l'idée que l'école a un niveau d'exigence élevé. Ces chiffres donnent à voir une vision plutôt positive de l'école de la part des parents (tableau 10).

**Tableau 10** : pourcentages d'élèves dont les parents sont en accord avec les items relatifs à l'école de leur enfant

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord
L'école m'implique bien dans l'éducation de mon enfant	41,2%	46,5%	11,2%	1,1%
L'école fournit un environnement sûr à mon enfant	51,2%	43,7%	4,6%	0,5%
L'école se préoccupe des progrès scolaire de mon enfant	50,5%	42,8%	5,7%	1%
L'école m'informe bien des progrès de mon enfant	45,5%	40,8%	12,2%	1,5%
L'école encourage un niveau d'exigence élevé	28,4%	47,7%	20,4%	3,5%
L'école aide bien mon enfant à s'améliorer en lecture	44,4%	44%	10,2%	1,4%

Qu'en est-il du ressenti des enseignants (tableau 11) et des directions (tableau 12) quant à l'implication des parents ? Quatre items soumis aux enseignants et aux directions permettent d'en avoir une idée... Les réponses des uns et des autres vont dans le même sens : des attentes élevées voire très élevées des parents selon une majorité (environ 60%), une implication mitigée des parents dans les activités de l'école et pour assurer de bonnes conditions d'études aux élèves et enfin un soutien également mitigé.

**Tableau 11** : pourcentages d'élèves dont les enseignants qualifient les aspects suivants chez les parents des élèves

	Très élevé·e·s	Élevé·e·s	Moyen·ne·s	Faible·s	Très faible·s
L'implication des parents dans les activités de l'école	4,2%	23,3%	33,5%	25,8%	13,2%
L'implication des parents pour assurer de bonnes conditions d'études aux élèves	5,5%	19%	37,4%	23,3%	11,8%
Les attentes des parents concernant les résultats des élèves	18,3%	43,8%	24,8%	9,3%	3,8%
Le soutien des parents à la réussite des élèves	7%	18,1%	52,1%	15,6%	7,1%

**Tableau 12** : pourcentages d'élèves dont les directions qualifient les aspects suivants chez les parents des élèves

	Très élevé·e·s	Élevé·e·s	Moyen·ne·s	Faible·s	Très faible·s
L'implication des parents dans les activités de l'école	4,2%	22,9%	30,7%	31,3%	10,9%
L'implication des parents pour assurer de bonnes conditions d'études aux élèves	3,5%	25,8%	39,7%	22,6%	8,4%
Les attentes des parents concernant les résultats des élèves	13,6%	43,1%	35,3%	8,1%	0%
Le soutien des parents à la réussite des élèves	2%	17,8%	59,2%	17,3%	3,7%

## CONCLUSION

En FW-B, la question du bien-être des élèves et des équipes éducatives occupe une place importante dans les politiques éducatives depuis la mise en place progressive du Pacte pour un enseignement d'Excellence. Faisant partie des objectifs d'amélioration fixés au niveau du système éducatif, le bien-être et le climat scolaire sont aujourd'hui au cœur de nombreux plans de pilotage des écoles, des enquêtes menées auprès des différents acteurs mais aussi des recherches. Disposer d'indicateurs à cet égard apparaît ainsi comme incontournable.

À cet égard, l'enquête PIRLS peut contribuer à décrire la situation ressentie par les élèves de 4<sup>e</sup> année primaire, par leurs enseignants, par leurs parents et par les directions d'école. Si cette enquête ne permet pas de disposer d'indicateurs de bien-être des élèves, elle fournit par contre quelques informations quant au climat scolaire dans les écoles fondamentales en FW-B. Ce climat scolaire est primordial puisque selon le modèle de Francotte et al. (2003), il contribue au bien-être et à l'engagement des différents acteurs scolaires.

L'enquête PIRLS 2021 permet ainsi de dresser un tableau plutôt positif de l'environnement scolaire offert aux élèves de 4<sup>e</sup> année primaire et à leurs enseignants. En effet, 93% élèves relatent un climat pédagogique favorable aux apprentissages. De leur côté les enseignants décrivent des relations positives entre élèves et enseignants, des élèves qui se comportent majoritairement avec civisme et un environnement sécurisé. Parallèlement, les directions d'écoles rapportent que la discipline et l'ordre constituent rarement un problème dans leur école. Ces quelques résultats sont en accord avec ceux mis en évidence par l'enquête *climat* réalisée au printemps 2022 en FW-B (Francotte et al., 2023). Celle-ci révélait, entre autres, que les élèves percevaient un certain soutien émotionnel de leurs enseignants, des pratiques soutenant les apprentissages et un environnement physique bien aménagé et entretenu. Dans cette enquête, les enseignants relataient également un climat relationnel positif avec leurs élèves et des problèmes de discipline plutôt rares.

Au-delà de cet environnement globalement positif, les réponses de élèves à l'enquête PIRLS 2021 interpellent en ce qui concerne les relations entre élèves. Déjà observés lors de l'enquête PIRLS 2016, les résultats donnent à voir des comportements harcelants vécus presque toutes les semaines par près d'un élève sur cinq. Les comportements dont ces élèves sont victimes sont majoritairement des moqueries, des insultes, des calomnies mais également des violences. Parmi les pays pris pour comparaison, c'est en FW-B que ce pourcentage est le plus important. Par ailleurs, les enseignants tendent à corroborer ces difficultés relationnelles puisque 28% des élèves ont un enseignant qui déclare être « pas tout à fait d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec le fait que élèves sont respectueux entre eux.

Ainsi, si l'environnement scolaire dans l'enseignement primaire apparaît comme plutôt positif pour une majorité des élèves, celui-ci semble cacher des difficultés relationnelles entre élèves et une perception de comportements harcelants par les élèves qui doit inviter à se questionner... N'oublions pas que ce climat relationnel contribue au bien-être, à l'engagement et indirectement aux performances des élèves.

## BIBLIOGRAPHIE

- 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.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180-213.
- Crépin, F., Bricteux, S., Hindryckx, G., Matoul, A., Quittre, V., & Lafontaine, D. (2019). Résultats de l'enquête PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Le climat scolaire. *Les cahiers des Sciences de l'Éducation, 42*.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.
- Francotte, E., Baudoin, N., Coertjens, L., Galand, B., Crépin, F., Quittre, V., Baye, A., Monseur, C., & Lafontaine, D. (2023). *Enquête multidimensionnelle et systémique relative au bien-être à l'école et au climat scolaire (OASE 7) – Rapport final*. Université de Louvain-la-Neuve et Université de Liège.
- Glew, G.M., Fan, M.-Y., Katon, W., & Rivara, F. (2008). Bullying and School Safety. *Journal of Pediatrics, 152*(1), 123-128. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2007.05.045>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 805.
- Praetorius, A. K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of three basic dimensions. *ZDM, 50*, 407-426.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Schillings, P., André, M., Matoul, A., & Dupont, V. (2023). *PIRLS 2021 : Note de synthèse*. <https://hdl.handle.net/2268/307957>