

TALIS 2024

Premier degré de l'enseignement secondaire et enseignement primaire



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

Enseigner aujourd'hui

Valérie QUITTRE
Alice COLLINGE
Françoise CREPIN
Dr. Patricia SCHILLINGS
Dr. Annick FAGNANT



TABLE DES MATIERES

QU'EST-CE QUE L'ENQUÊTE TALIS ?	1
Volet 1 - Les pratiques d'enseignement.....	3
La gestion de la classe	3
Les pratiques générales d'enseignement.....	7
L'évaluation et la différenciation	11
L'usage du numérique en classe	15
Les apprentissages socio-émotionnels.....	17
Volet 2 – Le sentiment d'efficacité relatif aux pratiques enseignants.....	21
Conclusion	26
Références.....	28

QU'EST-CE QUE L'ENQUÊTE TALIS¹ ?

TALIS - *Teaching And Learning International Survey* – est une enquête internationale qui se centre sur les environnements d'enseignement et d'apprentissage en donnant la parole aux enseignants et aux directeurs.

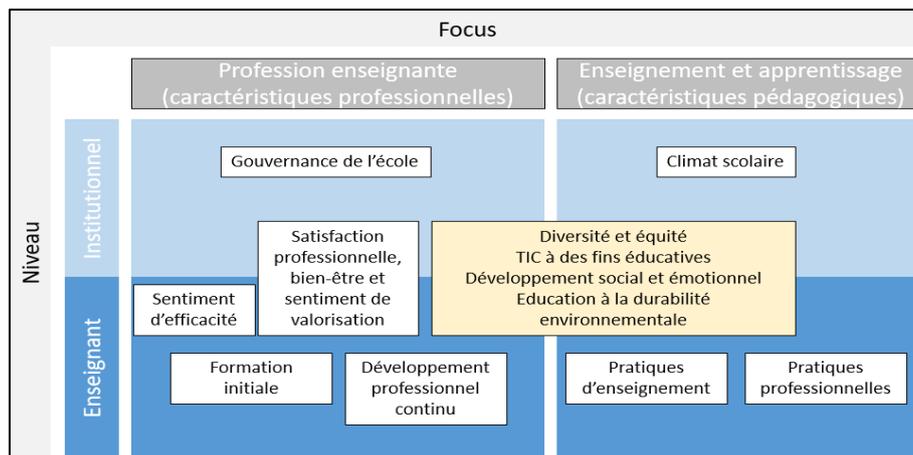
- Cette vaste enquête est organisée par l'OCDE depuis 2008. En 2024, 54 pays/systèmes éducatifs ont participé pour le 1^{er} degré du secondaire (niveau CITE2 international) et 15 pays/systèmes pour le primaire (niveau CITE1).
- La Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) a participé en 2018 pour le 1^{er} degré du secondaire. En 2024, le niveau primaire a été ajouté.
- Au total, environ 2 700 enseignants de chaque niveau ont participé à TALIS 2024.

Les objectifs de l'enquête TALIS

L'enquête TALIS permet de récolter des données précises et représentatives sur les métiers d'enseignant et de directeur. Elle questionne leurs pratiques professionnelles, leurs conditions de travail et leurs opinions sur l'école afin de mettre à disposition des indicateurs robustes.

Les données TALIS permettent de suivre l'évolution de certains indicateurs dans le temps, lorsqu'ils sont communs à plusieurs cycles. Pour le 1^{er} degré du secondaire en FWB, les résultats de 2018 constituent une mesure de référence initiale, à laquelle pourront être comparées certaines données de TALIS 2024 et des cycles suivants. En revanche, pour l'enseignement primaire, les résultats de 2024 représentent une première mesure d'entrée ; les évolutions ne pourront être observées qu'à partir des prochaines éditions de l'enquête.

Les domaines de contenu de TALIS 2024.



Les comparaisons internationales

Les résultats du 1^{er} degré du secondaire de la FWB présentés dans les pages qui suivent et dans les autres dossiers de résultats sont le plus souvent comparés à la moyenne des pays de l'OCDE reprise dans les figures sous le label « OCDE-27² ». Au niveau primaire, le nombre de pays participants n'a pas permis de calculer une moyenne OCDE.

Lorsque cela est pertinent, une comparaison avec des pays/systèmes éducatifs culturellement proches est également proposée³ : la Communauté flamande, la France, les Pays-Bas, l'Espagne, et au 1^{er} degré s'ajoutent la Finlande et l'Estonie.

Le taux de participation en Communauté flamande (pour le primaire) et aux Pays-Bas (pour le primaire et le secondaire) n'ont pas atteint les standards fixés par l'OCDE. Les résultats sont tout de même présentés à titre indicatif mais la significativité des différences avec la FWB n'est pas calculée. Ils apparaissent avec un astérisque invitant à les interpréter avec prudence.

¹ Une description plus détaillée de l'enquête TALIS est proposée en introduction du dossier thématique « *Présentation de l'enquête et Paysage de l'enseignement* ».

² Trente-et-un pays de l'OCDE ont participé à l'enquête, mais quatre d'entre eux (Pays-Bas, Alberta (Canada), Norvège et Nouvelle-Zélande) n'ont pas atteint les taux de participation requis et ne sont pas inclus dans la moyenne OCDE.

³ Voir le dossier « *Présentation de l'enquête et Paysage de l'enseignement* » et la note méthodologique dans ce dossier.

Depuis l'enquête TALIS 2018, le contexte mondial a profondément évolué. La pandémie de COVID-19 a bouleversé les modalités d'enseignement et d'apprentissage, révélant la nécessité d'une plus grande flexibilité. Par ailleurs, les migrations liées aux conflits armés et aux dérèglements climatiques ont accentué la diversité culturelle au sein des classes et des écoles. En parallèle, le développement accéléré du numérique avec l'accès généralisé à l'information et, plus récemment, l'arrivée et la montée foudroyante de l'intelligence artificielle générative transforment rapidement les modes d'apprentissage et les attentes vis-à-vis de l'école et des enseignants.

Ces évolutions s'inscrivent également dans une dynamique sociétale visant à construire une école plus inclusive, plus durable et davantage attentive aux besoins individuels des élèves. Dans ce contexte, l'accompagnement global de l'élève et son développement socio-émotionnel gagnent en importance et deviennent des objectifs de l'école, au même titre que les apprentissages cognitifs.

Ce numéro thématique s'intéresse à deux volets complémentaires : d'une part, les pratiques d'enseignement déclarées par les enseignants et, d'autre part, leur sentiment d'efficacité personnelle face à ces pratiques ou leur perception d'atteindre certains objectifs. Concernant les pratiques pédagogiques, les enseignants ayant participé à l'enquête TALIS ont été invités à se positionner par rapport à une classe spécifique. En ce qui concerne le sentiment d'efficacité ou de confiance, certaines questions portent sur leur perception générale de leur capacité à agir dans le cadre de leur enseignement, tandis que d'autres explorent leur sentiment d'atteindre des objectifs précis dans la même classe-cible que celle pour laquelle ils ont décrit leurs pratiques pédagogiques.

Afin d'alléger la lecture du document, le terme « enseignants » est souvent utilisé seul, mais il réfère toujours aux enseignantes et aux enseignants. Dans la même optique, les expressions « 1er degré » ou « secondaire » sont souvent utilisées seules mais elles renvoient à la dénomination complète « 1^{er} degré de l'enseignement secondaire ».

Note méthodologique

Sélection de la classe de référence

Le choix de la classe de référence n'a pas été laissé à la discrétion des enseignants afin d'éviter un biais de représentativité lié aux contextes d'enseignement. Pour les enseignants exerçant dans plusieurs classes, la consigne était de se référer à celle à laquelle ils avaient donné cours dans l'école le **mardi précédent après 11h**. Cette méthode permet de limiter le risque de sélection subjective et par exemple, choisir la classe avec laquelle ils se sentent le plus à l'aise ou, à l'inverse, celle qui leur pose le plus grand défi. En imposant ce critère temporel, le processus s'apparente à un **tirage aléatoire**, garantissant ainsi une **meilleure représentativité** des classes décrites dans l'enquête.

Sélection des pays de comparaison

La sélection des pays ou systèmes éducatifs utilisés pour comparer les résultats de la FWB repose sur une certaine proximité géographique ou culturelle avec les pays participants. Une comparaison avec des pays tels que l'Allemagne, le Royaume-Uni, le Luxembourg ou la Suisse aurait été pertinente, mais ces derniers n'ont pas participé à l'enquête TALIS 2024. Le choix de l'Estonie, bien que pouvant sembler inattendu, s'explique par la progression constante de ses résultats aux enquêtes PISA, ce qui témoigne de la performance de son système éducatif. Enfin, le nombre limité de pays inclus dans les comparaisons au niveau primaire s'explique par le caractère optionnel de la participation à ce niveau dans TALIS, auquel seuls dix pays de l'OCDE ont pris part.

VOLET 1 - LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Le métier d'enseignant est complexe et de plus en plus marqué par la multiplicité et la densité des exigences professionnelles. Au travail en classe et au travail de préparation et de correction s'ajoutent de nombreuses responsabilités telles que les interactions avec les élèves en dehors du temps de classe, le travail collaboratif avec les collègues, la participation aux réunions pédagogiques, les tâches administratives dont le suivi du Dossier d'accompagnement de l'élève (DAcCE), les échanges avec des professionnels extérieurs (logopèdes, coordinateur du pôle territorial...), l'implication dans le plan de pilotage de l'école, les activités de formation professionnelle continue, les rencontres avec les parents ou encore tout simplement l'implication dans la vie extrascolaire de l'école. Ces dimensions sont abordées dans le dossier thématique « *Exigences, ressources professionnelles et bien-être des enseignants* ».

Ce dossier thématique est quant à lui consacré aux **pratiques d'enseignement**, faisant référence à **l'ensemble des actions menées par l'enseignant en classe, en interaction directe avec les élèves**. Ces pratiques sont structurées autour de cinq dimensions principales : (1) la gestion de classe ; (2) les pratiques générales d'enseignement ; (3) l'évaluation et la différenciation ; (4) l'intégration du numérique dans les activités d'enseignement et d'apprentissage et (5) les apprentissages socio-émotionnels des élèves. Les deux premières dimensions relèvent des pratiques quotidiennes, généralement adressées à l'ensemble du groupe-classe. La troisième dimension met l'accent sur les pratiques qui visent à prendre en compte la diversité des élèves et de leurs besoins, tandis que les deux dernières traduisent en quelque sorte des enjeux et défis nouveaux auxquels les enseignants doivent aujourd'hui répondre.

La gestion de la classe

La gestion de la classe constitue un pilier essentiel de la qualité de l'enseignement et vise à garantir que tous les élèves s'investissent dans leur travail. Elle renvoie à la mise en place d'un environnement structuré et fondé sur des règles claires, au maintien de l'attention des élèves, à la régulation des comportements perturbateurs, ainsi qu'à l'optimisation du temps d'apprentissage pendant les cours (Seidel & Shavelson, 2007 ; van Tartwijk & Hammerness, 2011, cités par OCDE, 2025). Par ailleurs, une bonne gestion de classe constitue une condition préalable à un temps d'enseignement suffisant, permettant aux enseignants et aux élèves de s'engager dans des pratiques cognitivement stimulantes, telles que la résolution de problèmes ou l'investigation scientifique (Dorfner et al., 2018). De nombreuses recherches ont mis en évidence les liens positifs existant entre une gestion efficace de la classe, un climat scolaire positif et la réussite des élèves (Korpershoek et al., 2016 ; Wagner et al., 2016 ; Wang & Degol, 2016, cités par OCDE, 2025).

L'enquête TALIS interroge les enseignants sur la fréquence à laquelle ils demandent aux élèves de se calmer en début de leçon, de respecter les règles de la classe, d'écouter ce qu'ils disent ainsi que sur la fréquence à laquelle ils sont amenés à calmer des élèves perturbateurs (Figure 1 et Tableau 1).

Note – Structure des figures, tableaux et encadrés

Figures

Les données de la FWB sont, pour la plupart, présentées sur un même graphique pour le 1^{er} degré du secondaire (niveau CITE 2 international) et pour le niveau primaire (niveau CITE 1 international), sous la forme de bâtonnets de couleurs distinctes. À ceux-ci s'ajoutent des points noirs (●) qui représentent la moyenne des pays de l'OCDE, uniquement pour le niveau CITE 2 puisque, pour rappel, la moyenne OCDE n'a pas pu être calculée pour le niveau CITE 1. Ces points sont affichés sur fond blanc (o) lorsque la différence entre la FWB et la moyenne OCDE n'est pas statistiquement significative.

Tableaux

Les tableaux reprennent les données détaillées pour quelques systèmes éducatifs sélectionnés pour leur proximité physique et/ou culturelle. Le pool de pays n'a cependant pu être constitué à l'identique pour les deux niveaux d'enseignement. Les différences statistiquement significatives ($p < .05$) entre ces pays et la FWB sont notées par des flèches montantes ou descendantes (▲ ou ▼), selon le sens de la différence. Pour rappel, les données des Pays-Bas (CITE 1 et CITE 2) et celles de la Communauté flamande (CITE 1) sont accompagnées d'un astérisque signifiant qu'elles doivent être interprétées avec prudence en raison du taux de participation insuffisant ; la significativité des différences avec les données de la FWB n'a pas été calculée.

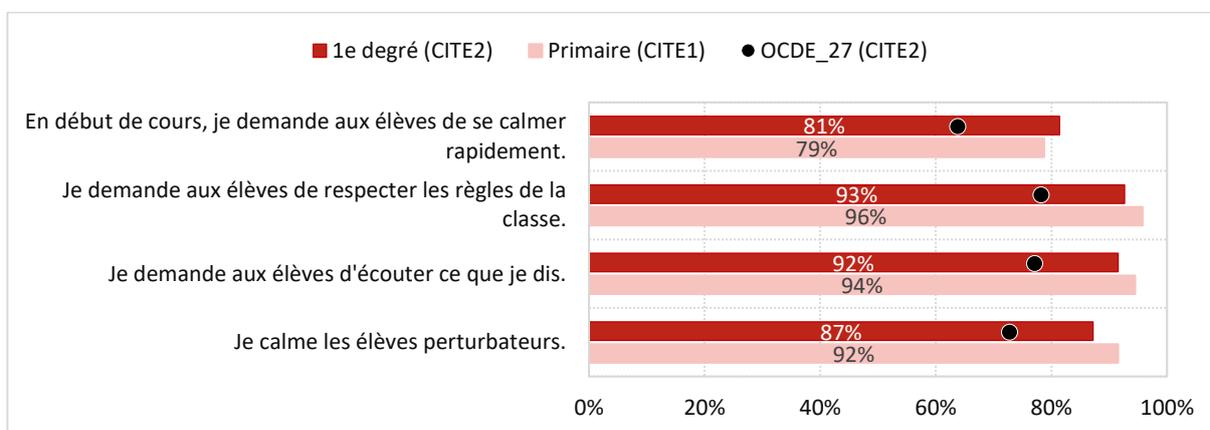
Les tableaux ne détaillent pas systématiquement les données pour tous les items de la figure correspondante. Le choix se porte parfois sur quelques items liés à une sous-dimension ou affichant un écart marqué avec la moyenne OCDE.

Les deux types d'information présentent un intérêt complémentaire. Toutefois, pour ne pas trop alourdir le texte, les comparaisons entre niveau primaire et secondaire, ainsi que celles établies avec les pays de comparaison, ne feront pas systématiquement l'objet de commentaires.

Encadrés

En complément de cette structure, quelques encadrés thématiques apportent un éclairage supplémentaire, adapté aux particularités de la dimension analysée. C'est notamment au sein de ces encadrés que sont présentés certains indicateurs de tendance relatifs au 1^{er} degré du secondaire, seul niveau pour lequel la FWB avait pris part à l'enquête TALIS 2018.

Figure 1 - Pourcentage d'enseignants déclarant mettre en place « souvent » ou « toujours » les pratiques de gestion de classe décrites



Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

Tableau 1 - Pourcentage d'enseignants déclarant mettre en place « souvent » ou « toujours » les pratiques de gestion de classe décrites

	1 ^e degré du secondaire								Primaire				
	FWB	OCDE_27	C. flamande	France	Pays-Bas*	Espagne	Finlande	Estonie	FWB	C. flamande*	France	Pays-Bas*	Espagne
En début de cours, je demande aux élèves de se calmer rapidement.	81,4	63,8 ▼	86,9 ▲	76,0 ▼	83,1 /	72,6 ▼	75,0 ▼	17,8 ▼	78,8	83,6 /	72,5 ▼	90,6 /	68,8 ▼
Je demande aux élèves de respecter les règles de la classe.	92,6	78,2 ▼	77,6 ▼	82,5 ▼	87,1 /	84,9 ▼	76,8 ▼	47,7 ▼	95,8	85,7 /	86,6 ▼	92,3 /	88,2 ▼
Je demande aux élèves d'écouter ce que je dis.	91,5	77,1 ▼	77,3 ▼	80,6 ▼	93,0 /	85,9 ▼	79,6 ▼	40,0 ▼	94,5	85,9 /	87,6 ▼	92,6 /	88,9 ▼
Je calme les élèves perturbateurs.	87,2	72,7 ▼	81,1 ▼	79,1 ▼	87,7 /	81,7 ▼	70,9 ▼	37,7 ▼	91,6	85,6 /	80,5 ▼	86,6 /	87,8 ▼

*Estimations à interpréter avec prudence

Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

*Estimations à interpréter avec prudence

▼ significativement inférieur ($p < .05$) à la FWB

▲ significativement supérieur ($p < .05$) à la FWB

Toutes les pratiques de gestion de classe abordées dans l'enquête apparaissent comme étant mises en œuvre plus fréquemment en FWB qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE et que dans les pays voisins à quelques rares exceptions près pour « demander aux élèves de se calmer rapidement en début de cours ».

Les trois premiers items peuvent être interprétés comme des indicateurs de pratiques efficaces en matière de gestion de classe. Le fait de demander aux élèves de respecter les règles suppose que celles-ci ont été clairement énoncées au préalable, et que l'enseignant veille à leur application de manière cohérente. De même, inviter les élèves à écouter ce qui est dit ou à se calmer rapidement peut être perçu comme une manière de garantir un climat propice à l'apprentissage, en assurant une attention collective au début ou au cours de la leçon. Cependant, ces mêmes items peuvent également révéler une autre réalité, plus nuancée. Leur fréquence d'utilisation pourrait en effet traduire une nécessité de répétitions, suggérant que les règles ne sont pas toujours intégrées ou respectées par les élèves, ou que l'attention en classe est difficile à maintenir. Dans cette perspective, ces pratiques pourraient aussi être le symptôme d'un climat de classe difficile, plutôt que le reflet d'une stratégie pleinement efficace. Le dernier item, « je calme les élèves perturbateurs », illustre bien cette ambivalence. S'il peut témoigner d'une pratique d'intervention efficace face aux comportements inappropriés, sa fréquence élevée dans les réponses des enseignants peut également laisser entrevoir des perturbations régulières en classe. Cela soulève la question des conditions d'enseignement et du climat scolaire.

Ainsi, la mise en perspective de ces résultats avec la perception qu'ont les enseignants du climat de discipline régnant dans leur classe de référence (Figure 2 et Tableau 2) permet d'apporter un éclairage complémentaire sur la nature et la portée des pratiques de gestion de classe mises en œuvre par les enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) et au niveau de la moyenne OCDE (CITE 2).

Figure 2 - Pourcentage d'enseignants déclarant que les situations décrites et relatives à la discipline se produisent « assez bien » ou « beaucoup » dans la classe

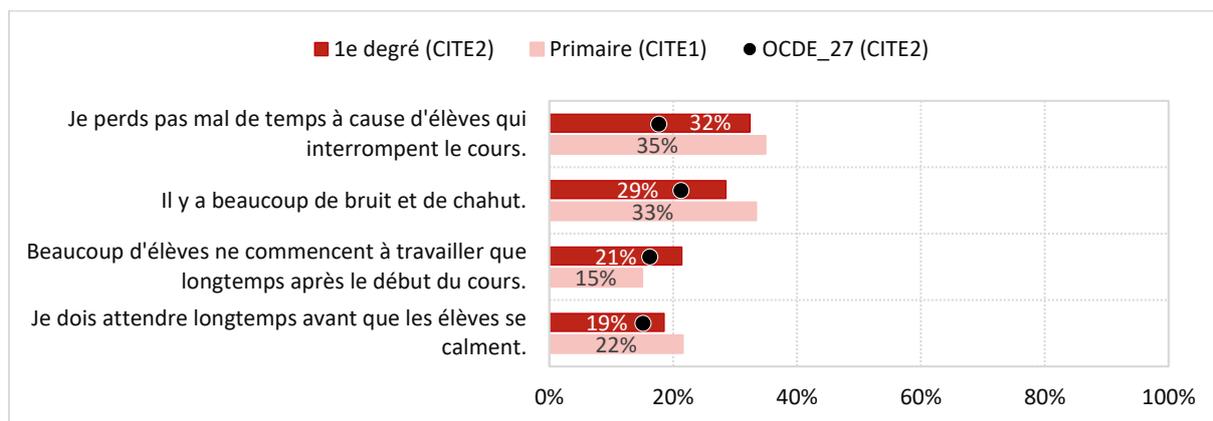


Tableau 2 - Pourcentage d'enseignants déclarant que les situations décrites et relatives à la discipline se produisent « assez bien » ou « beaucoup » dans la classe

	1 ^e degré du secondaire								Primaire				
	FWB	OCDE_27	C. flamande	France	Pays-Bas*	Espagne	Finlande	Estonie	FWB	C. flamande*	France	Pays-Bas*	Espagne
Je perds pas mal de temps à cause...	32,4	17,7	29,5	20,0	25,8	29,4	22,4	9,1	34,9	31,1	20,6	19,6	26,0
Il y a beaucoup de bruit et de chahut.	28,5	21,2	30,3	19,1	27,8	29,0	34,9	11,0	33,4	34,8	16,9	21,7	23,7
Je dois attendre longtemps avant ...	18,5	15,1	25,8	12,2	23,4	23,8	23,3	7,4	21,6	30,1	12,6	19,1	20,2
Beaucoup d'élèves ne commencent à...	21,4	16,2	20,4	15,6	17,9	25,1	25,4	8,8	15,0	13,1	9,5	7,5	13,3

*Estimations à interpréter avec prudence

Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

▼ significativement inférieur (p<.05) à la FWB

▲ significativement supérieur (p<.05) à la FWB

Au regard des comparaisons avec les moyennes de l'OCDE pour les quatre items, le climat de discipline décrit par les enseignants du 1^{er} degré de la FWB apparaît moins favorable aux apprentissages, ce qui pourrait dès lors partiellement expliquer la fréquence plus élevée de leurs interventions pour maintenir l'ordre et gérer efficacement la classe. Toutefois, cette lecture doit être à nouveau nuancée en la confrontant à d'autres contextes. En Finlande par exemple, les enseignants déclarent davantage de bruit et une mise au travail moins rapide qu'en FWB, mais, néanmoins, ils rapportent aussi une gestion moins directe de la discipline. Cette analyse appuie l'hypothèse que les pratiques de gestion de classe ne se réduisent pas à des interventions correctives, en FWB comme ailleurs. De plus, elles s'inscrivent probablement dans une culture pédagogique, où les normes de comportement et les modes d'intervention peuvent varier selon le contexte.

La comparaison des deux niveaux d'enseignement révèle, de manière un peu contre-intuitive, que le climat de classe décrit par les enseignants du primaire en FWB serait moins favorable que celui décrit par leurs homologues du secondaire. Cela pourrait s'expliquer par une plus grande agitation ou une moindre retenue chez les jeunes élèves, ou encore par leur spontanéité à poser des questions dès qu'une idée leur traverse l'esprit. Toutefois, cette hypothèse ne semble pas se vérifier lorsqu'on examine les climats de discipline dans les systèmes éducatifs français et espagnol, où aucune différence notable entre les niveaux d'enseignement n'est observée.

Les pratiques générales d'enseignement

Les pratiques d'enseignement renvoient aux actions pédagogiques que les enseignants mettent en œuvre dans le cadre de leurs interactions directes avec les élèves en classe. De nombreuses recherches ont souligné l'importance de ces pratiques dans les apprentissages des élèves (Nilsen & Gustafsson, 2016 ; Muijs et al., 2014, cités par OECD, 2025). Dans le cadre de l'enquête TALIS, qui s'adresse aux enseignants de toutes disciplines, les pratiques étudiées sont de nature générale. Elles ne portent donc pas sur des approches spécifiques liées aux contenus disciplinaires, mais sur des pratiques transversales, susceptibles d'être mobilisées quel que soit le domaine d'enseignement.

Les pratiques générales d'enseignement recouvrent trois sous-dimensions : la clarté de l'enseignement, l'activation cognitive et le soutien à la consolidation des apprentissages. Harmonieusement combinées entre elles et avec une gestion de classe efficace, ces pratiques pourraient constituer les piliers d'un enseignement efficace (Klieme & Nilsen, 2022).

La clarté de l'enseignement constitue une dimension essentielle dans la mesure où elle facilite le traitement de l'information par les élèves. Elle touche à la fois la clarté du contenu et celle de l'approche pédagogique, toutes deux indispensables pour permettre les apprentissages cognitifs des élèves. La clarté de l'enseignement inclut notamment la définition explicite des objectifs d'apprentissage, l'organisation cohérente de la séquence d'enseignement, l'apport d'explications et d'exemples clairs et l'explicitation des liens entre les notions abordées (Seidel et al., 2005 ; Titsworth et al., 2015, cité par OECD, 2025).

L'activation cognitive est un concept multidimensionnel associé aux possibilités de développer une compréhension conceptuelle approfondie et de résoudre des problèmes (Praetorius et al., 2014 ; Schlesinger & Jentsch, 2016, cité par OECD, 2025). Elle se traduit par la mise en œuvre d'activités d'apprentissage qui présentent un certain défi pour les apprenants et les invitent à développer des démarches autonomes, seuls ou en petits groupes, tout en faisant preuve d'esprit critique.

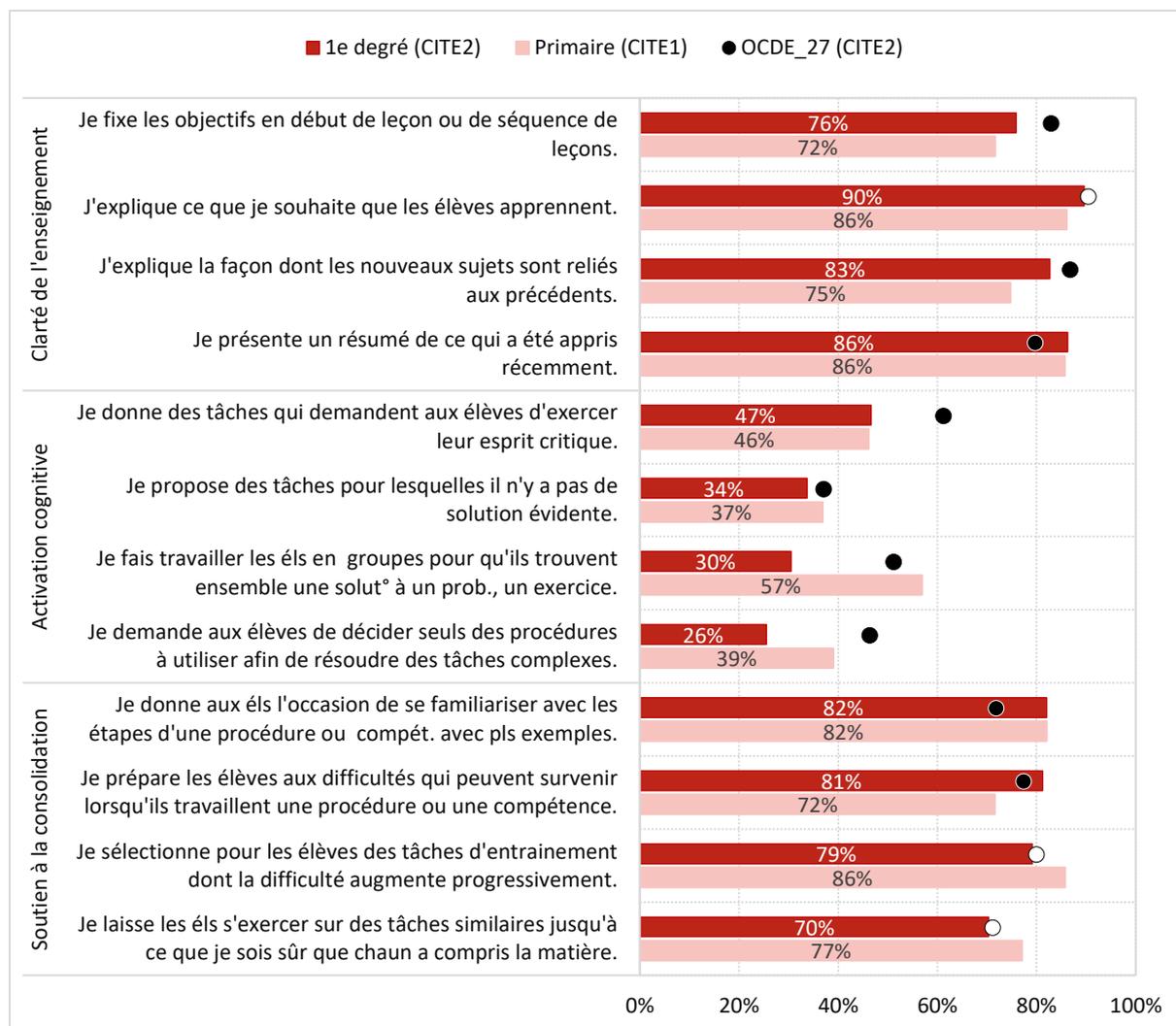
Le soutien à la consolidation des apprentissages peut notamment prendre la forme d'activités de guidage explicite, destinées à aider les élèves à mieux comprendre les étapes de mise en œuvre d'une procédure ou d'une compétence. Il peut également s'agir d'exercices permettant aux élèves de s'entraîner, entre autres par la répétition, afin d'acquérir une maîtrise solide des procédures, qu'ils pourront ensuite mobiliser dans des tâches de complexité croissante. Cette démarche contribue de manière déterminante à la stabilisation des acquis et à la construction de bases solides pour des apprentissages plus complexes.

Comme susmentionné, ces **trois sous-dimensions** – clarté, activation cognitive et consolidation – **sont étroitement liées et indissociables** dans une perspective d'enseignement efficace. Proposer des défis cognitifs sans offrir un accompagnement adéquat peut s'avérer déstabilisant pour les élèves, voire contreproductif en termes d'apprentissage. De même, engager les élèves dans des tâches complexes, sans expliciter les objectifs d'apprentissage sous-jacents et les liens entre les différentes activités, risque de générer des « malentendus sociocognitifs » (Bonnery, 2007). Par ailleurs, expliciter les étapes d'une procédure et proposer des exercices d'entraînement est certes important, mais pourrait amener les élèves à ne pas percevoir le sens des apprentissages si ces tâches plus « techniques » ne sont pas aussi conjuguées à des tâches plus engageantes. Enfin, envisager les apprentissages sous la forme d'un guidage serré n'est sans doute pas suffisant pour permettre aux élèves de construire des apprentissages mobilisant des compétences cognitives complexes⁴. Dans cette perspective, la clarté permet de donner du sens aux apprentissages, l'activation cognitive stimule l'engagement intellectuel, et la consolidation soutient la stabilisation des acquis. Leur articulation cohérente constitue un levier essentiel pour favoriser des apprentissages durables.

⁴ Un enseignement explicite s'appuyant sur des phases de modelage, de pratique guidée et de pratique autonome, peut bien entendu conduire au développement de compétences complexes (Bocquillon et al., 2020). Ce qui distingue cette approche d'une démarche socioconstructiviste, c'est notamment le moment auquel l'élève est confronté à la complexité (Bocquillon et al., 2024), mais cette complexité se doit d'être présente.

TALIS demande aux enseignants à quelle fréquence ils mettent en place, dans leur classe de référence, différentes pratiques pédagogiques liées à chacune de ces trois dimensions (Figure 3).

Figure 3 - Pourcentage d'enseignants déclarant mettre en place « souvent » ou « toujours » les pratiques d'enseignement décrites



Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

Les pratiques relevant de la dimension « clarté de l'enseignement » sont largement déclarées par les enseignants du secondaire comme par ceux du primaire ; c'est aussi le cas au niveau international. Parmi ces pratiques, deux sont légèrement moins fréquentes en FWB qu'en moyenne OCDE : l'explicitation des objectifs et la façon dont les sujets successivement enseignés sont connectés entre eux. Elles sont aussi moins installées au niveau primaire. Les pratiques de consolidation des apprentissages sont aussi souvent travaillées par plus de trois-quarts des enseignants. En revanche, les pratiques suscitant l'activation cognitive chez les élèves apparaissent nettement moins souvent mises en place, et ceci tant au secondaire qu'en primaire. La différence de fréquence entre cette dimension et les deux dimensions précitées se marque également à l'échelle de l'OCDE, mais la différence est encore plus marquée en FWB, qui se situe à cet égard significativement en dessous de la moyenne OCDE pour chacun des quatre items.

Par ailleurs, deux pratiques engageant les élèves cognitivement sont davantage présentes au primaire qu'au début du secondaire : il s'agit de l'autonomie laissée à l'élève pour choisir sa méthode de résolution d'une tâche complexe et surtout du travail en petits groupes. Cet écart entre les deux niveaux

d'enseignement pourrait peut-être s'expliquer par des contextes organisationnels différents. Au niveau primaire, la souplesse dans l'organisation des périodes de cours offre aux enseignants généralistes⁵ une plus grande latitude pour mettre en place des activités quelque peu chronophages, telles que le travail en groupes ou la recherche autonome de procédures face à des tâches complexes. Cet écart pourrait aussi refléter des approches pédagogiques différenciées. Au 1^{er} degré, l'accent est certainement davantage mis sur l'apprentissage et la maîtrise des procédures formelles, bien établies ; les enseignants accorderaient ainsi moins d'attention aux démarches personnelles de résolution de tâches complexes ou au travail en petits groupes. Enfin, alors qu'on aurait pu s'attendre à ce que les tâches permettant d'exercer l'esprit critique des élèves occupent davantage de place en secondaire qu'en primaire, on note qu'elles ne sont fréquemment proposées que par environ 45% des enseignants des deux niveaux scolaires.

Les pratiques d'activation cognitive étant nettement moins fréquemment rapportées que les deux autres types de pratiques, et l'écart entre la FWB et la moyenne de l'OCDE étant particulièrement marqué sur ce point, il est pertinent d'observer la situation dans les pays « voisins » (Tableau 3).

Tableau 3 - Pourcentage d'enseignants déclarant mettre en place « souvent » ou « toujours » les pratiques d'activation cognitive décrites

	1 ^e degré du secondaire								Primaire				
	FWB	OCDE_27	C. flamande	France	Pays-Bas*	Espagne	Finlande	Estonie	FWB	C. flamande*	France	Pays-Bas*	Espagne
Je donne des tâches qui demandent aux élèves d'exercer leur esprit critique.	46,6	61,2 ▲	38,7 ▼	50,2	57,7 /	69,5 ▲	38,6 ▼	51,3 ▲	46,1	39,4 /	30,8 ▼	63,4 /	66,8 ▲
Je propose des tâches pour lesquelles il n'y a pas de solut ^o évidente.	33,8	37,1 ▲	25,3 ▼	38,0 ▲	41,7 /	51,7 ▲	36,0	18,3 ▼	36,9	22,7 /	29,5 ▼	40,1 /	46,3 ▲
Je fais travailler les éls en petits groupes pour qu'ils trouvent ensemble...	30,5	51,2 ▲	36,6 ▲	47,2 ▲	45,8 /	53,8 ▲	35,7 ▲	45,5 ▲	56,9	54,3 /	53,4	68,9 /	70,5 ▲
Je demande aux éls de décider seuls des procédures...	25,6	46,3 ▲	30,1 ▲	35,6 ▲	44,5 /	53,9 ▲	21,8 ▼	35,4 ▲	39,1	40,7 /	54,9 ▲	59,2 /	65,8 ▲

*Estimations à interpréter avec prudence

Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

▼ significativement inférieur (p<.05) à la FWB

▲ significativement supérieur (p<.05) à la FWB

Un premier axe d'analyse du Tableau 3 porte sur les différences de pratiques entre les niveaux d'enseignement. Dans les systèmes éducatifs⁶ qui ont participé à TALIS aux deux niveaux d'enseignement, les tendances vont dans le même sens qu'en FWB : les deux formes d'activation cognitive que sont le travail en petits groupes et l'autonomie laissée pour décider des procédures sont plus fréquemment pratiquées au primaire qu'au secondaire. L'hypothèse explicative apportée précédemment pour la FWB peut certainement être élargie aux autres pays. Les deux autres items (donner des tâches sans solution évidente et des tâches pour exercer l'esprit critique) ne présentent pas de tendance claire.

⁵ Désignation utilisée par opposition aux maitres spéciaux.

⁶ Parmi les systèmes éducatifs retenus dans nos analyses.

Un second axe d'analyse des données du Tableau 3 consiste à comparer les données des pays à ceux de la FWB, par niveau d'enseignement. Les résultats montrent de forts contrastes entre les pays. L'Espagne se distingue, tant en primaire qu'en secondaire, avec des résultats significativement supérieurs à la FWB pour tous les items. Ils sont d'ailleurs aussi supérieurs à la moyenne OCDE et à tous les pays de comparaison. Dans les autres pays, les résultats varient selon les items considérés, ce qui laisse à penser que ces quatre pratiques, bien que relevant toutes de l'activation cognitive, sont des pratiques relativement indépendantes. Par exemple, en Finlande au niveau CITE 2, les enseignants sont encore moins nombreux qu'en FWB à déclarer travailler souvent ou très souvent l'esprit critique des élèves ou à leur demander de décider seuls des procédures à mettre en œuvre pour résoudre une tâche complexe. La proportion d'enseignants déclarant proposer régulièrement des tâches pour lesquelles il n'y a pas de solution évidente est proche de la proportion de ceux déclarant proposer fréquemment des tâches invitant les élèves à développer leur esprit critique. On pourrait alors penser qu'il y a un lien logique entre ces deux types de tâches : des tâches ouvertes impliquant de devoir argumenter ses démarches et solutions permettraient de travailler en même temps l'esprit critique des élèves. Cette logique ne semble toutefois pas prévaloir dans les autres pays où les taux de réponses traduisant une fréquence élevée varient largement entre les deux items, et ceci, singulièrement en Estonie. Les résultats sont tout aussi complexes à interpréter au niveau CITE 1.

La complexité d'interprétation des données liées à l'activation cognitive est une difficulté récurrente déjà observée dans d'autres études. À titre d'exemple, les analyses secondaires réalisées sur l'enquête TIMSS 2023 (Dupont et al., 2025) ont tenté d'identifier les pratiques d'enseignement susceptibles de favoriser l'activation cognitive, et de les mettre en relation avec les performances des élèves en mathématiques et en sciences. Ces analyses n'ont pas permis de dégager des éléments saillants. Plusieurs facteurs expliquent cette difficulté. Tout d'abord, les pratiques sont déclarées par les enseignants, ce qui peut introduire un biais de désirabilité sociale. Ensuite, il est souvent difficile de cerner les pratiques précises auxquelles les enseignants font référence, ainsi que la manière dont elles se conjuguent potentiellement avec d'autres pratiques congruentes. De ce point de vue, une analyse secondaire réalisée sur les données PISA 2022 (Demonty et al., 2025) a permis de mettre en lumière « toute l'importance des effets combinés du soutien de l'enseignant, du type d'activités réalisées en classe pour favoriser le raisonnement mathématique [i.e. des activités soutenant l'activation cognitive], et de l'investissement des élèves dans ces tâches pour améliorer leurs performances » (p. 34). Ces résultats confirment l'imbrication entre les différentes dimensions des pratiques enseignantes, notamment les liens étroits entre activation cognitive et soutien aux apprentissages.

Un item spécifique, celui qui porte sur le développement de la pensée critique, a fait l'objet d'une attention particulière (voir Encadré 1). Non seulement, cette compétence est sans conteste de plus en plus indispensable à l'heure actuelle, mais les données TALIS nous permettent aussi de présenter des indicateurs de tendance pour le niveau secondaire puisqu'elle avait été posée à l'identique en 2018.

Encadré 1 – Le développement d’une pensée critique a-t-il évolué depuis TALIS 2018 ?

Dans un monde où le numérique est omniprésent, la multiplication des fausses informations et le développement fulgurant de l’intelligence artificielle générative – qui peut notamment produire des contenus erronés ou mal sourcés – le développement de la pensée critique chez les élèves devient un enjeu éducatif majeur. Face à ce défi, l’école joue un rôle central dans la conscientisation des élèves et dans le développement de leurs capacités d’analyse, de questionnement et de prise de recul vis-à-vis des informations qu’ils rencontrent.

L’enquête TALIS demande aux enseignants à quelle fréquence ils proposent aux élèves des tâches nécessitant de mobiliser leur esprit critique. Cette pratique a-t-elle évolué entre 2018 et 2024 ?

Évolution entre 2018 et 2024 du pourcentage d’enseignants déclarant mettre en place « souvent » ou « toujours » des activités qui demandent aux élèves d’exercer leur esprit critique

	TALIS 2018	TALIS 2024	Différence*
FWB	48,1 (1.5)	46,6 (1.4)	-1,4 (2.1)
OCDE_25⁷	56,6 (0.2)	60,4 (0.3)	+3,8 (0.3)
C. flamande	39,9 (1.1)	38,7(1.4)	-1,2 (1.8)
France	50,3 (1.1)	50,2 (1.3)	-0,1 (1,7)
Pays-Bas	54,3 (1.7)	57,7 (2.9)	+3,4 (3.3)
Espagne	65,4 (1.1)	69,5 (0.9)	+4,1 (1.4)
Finlande	37,2 (1.2)	38,6 (1.0)	+1,4 (1.5)
Estonie	46,2 (1.2)	51,3 (1.2)	+5,1 (1.7)

* en gras, les différences significatives (p<.05)

En FWB, aucune évolution ne peut être observée ; c’est aussi le cas en Communauté flamande, en France et en Finlande. En revanche, en Espagne, en Estonie et en moyenne OCDE, cette pratique apparaît en légère évolution.

L’évaluation et la différenciation

La troisième dimension des pratiques d’enseignement étudiées concerne l’évaluation et la différenciation. Ces pratiques sont des composantes essentielles d’un enseignement efficace, en particulier dans un contexte national de grande hétérogénéité des classes ; elles permettent aux enseignants d’adapter leurs démarches pour répondre aux besoins variés des élèves, en soutenant les apprentissages de chacun de manière ciblée. Évaluation et différenciation sont également interreliées.

Au-delà de la fonction bilan permettant de vérifier les acquis des élèves, la fonction formative de l’évaluation offre des repères permettant aux élèves de situer leurs apprentissages, voire d’évaluer eux-mêmes leurs progrès. Les feedbacks reçus par les élèves après une évaluation-bilan ou en situations plus informelles, contribuent également à soutenir leurs apprentissages. Par ailleurs, en mobilisant une diversité de questionnements, les évaluations permettent aux enseignants de cibler les acquis des élèves et les difficultés qu’ils rencontrent en vue d’adapter et de différencier leur enseignement. Concrètement, la différenciation pédagogique peut porter sur la façon d’expliquer les notions, sur les supports proposés aux élèves ou encore sur le temps accordé à chacun pour atteindre les objectifs visés. Si elle est capitale, la différenciation pédagogique représente un vrai défi pour les enseignants. Elle exige une grande flexibilité dans les pratiques, ainsi que la capacité à gérer simultanément des processus d’apprentissage variés au sein d’une même classe. Dans ce cadre, les pratiques de co-enseignement, soutenues notamment par les heures dévolues à l’accompagnement personnalisé, constituent un appui précieux pour mieux prendre en charge des élèves en difficulté.

⁷ Moyenne calculée sur les 25 pays de l’OCDE ayant participé aux deux enquêtes TALIS 2018 et TALIS 2024

L'Encadré 2 propose un éclairage contextuel sur la place accordée à l'évaluation et à la différenciation dans les politiques éducatives de la FWB.

Encadré 2 – La place de l'évaluation et de la différenciation dans les politiques actuelles en FWB ?

Dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence, plusieurs mesures accompagnent la mise en place progressive du tronc commun. Parmi celles-ci, plusieurs s'inscrivent dans une logique qualifiée d'« approche évolutive des difficultés⁸ », combinant différenciation et accompagnement personnalisé afin de répondre aux besoins d'apprentissage de chaque élève. Pour les élèves les plus en difficulté, un suivi plus spécifique est également prévu et concrétisé dans le Dossier d'accompagnement de l'élève (DAccE⁹). L'objectif de cet ensemble de mesures est de les amener vers la maîtrise des attendus, tels que spécifiés dans les référentiels.

Récemment, un guide pour une évaluation au service des apprentissages a été élaboré par la FWB à l'intention des enseignants qui exercent dans le tronc commun (FWB, 2025)¹⁰. Dans la lignée des travaux actuels sur l'évaluation en classe (voir Fagnant, 2023 ; Lafontaine & Toczek-Capelle, 2023 pour des notes de synthèse), l'enjeu est de changer le regard sur l'évaluation : dépasser sa fonction de « bilan » (voire de « sanction ») pour lui confier un rôle essentiel pour identifier les besoins des élèves et soutenir leurs apprentissages.

En cohérence avec ces orientations des politiques éducatives, l'enquête a intégré des questions nationales portant sur les pratiques d'évaluation et de différenciation.

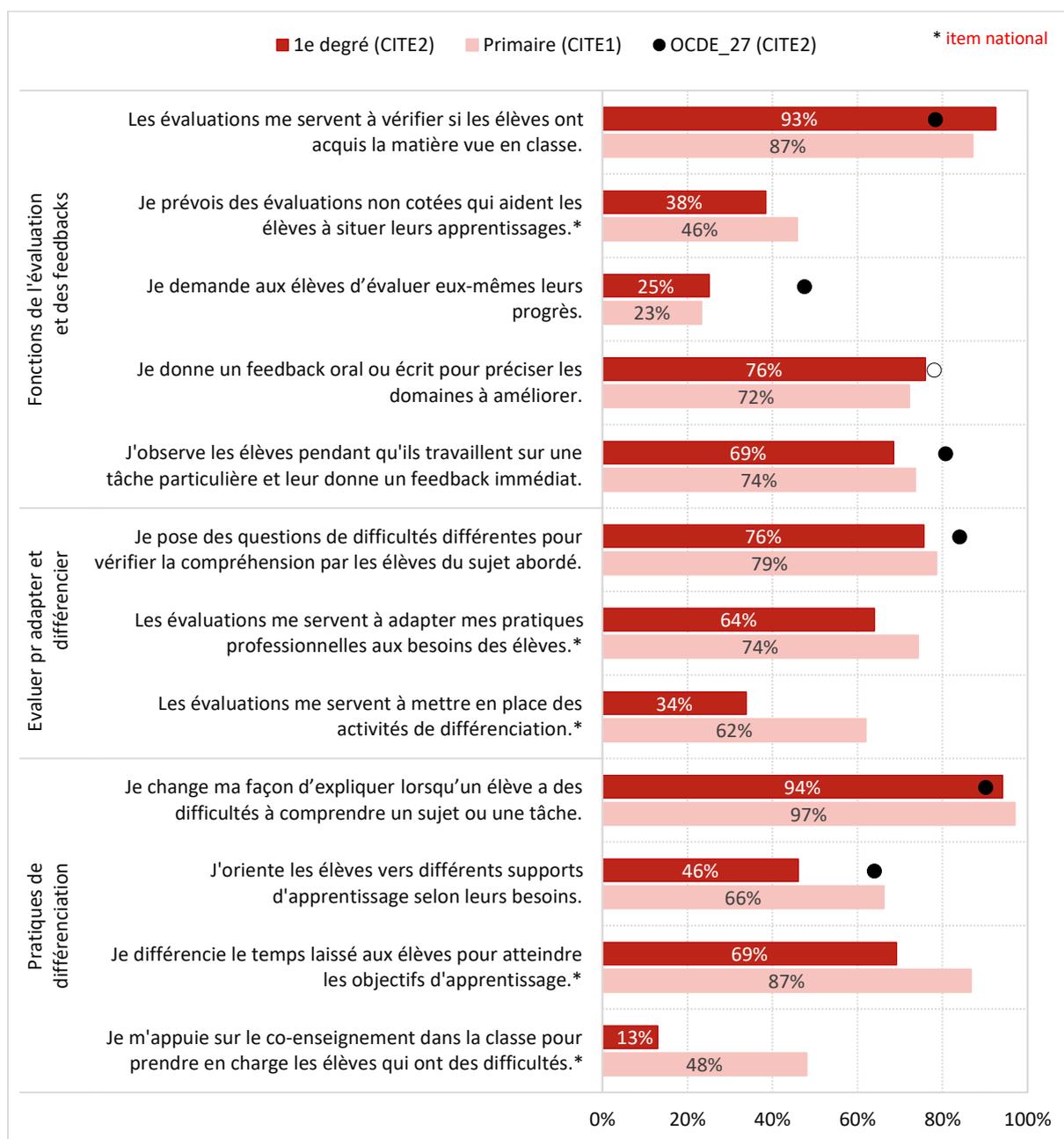
TALIS prend en compte ces différentes facettes de l'évaluation et de la différenciation. À cela s'ajoutent cinq items spécifiques à la FWB, qui viennent enrichir cette thématique et permettent ainsi d'offrir une vision plus complète des pratiques des enseignants en FWB. Ces items sont identifiables par un astérisque. Les résultats de l'ensemble des items sont présentés dans la Figure 4.

⁸ <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/mesures/laproche-evolutive/>

⁹ <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/mesures/le-dacce/>

¹⁰ <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/actualites/un-nouveau-guide-pour-une-evaluation-au-service-des-apprentissages/>

Figure 4 - Pourcentage d'enseignants déclarant mettre en place « souvent » ou « toujours » les pratiques d'évaluation et de différenciation décrites



Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

La fonction bilan de l'évaluation est très largement mobilisée aux deux niveaux d'enseignement : environ 90 % des enseignants de la FWB rapportent se servir « souvent » ou « toujours » des évaluations pour vérifier l'acquisition de la matière enseignée, un taux nettement supérieur à la moyenne internationale de l'OCDE (78 %). Par ailleurs, environ trois enseignants sur quatre indiquent fournir tout aussi régulièrement des feedbacks oraux ou écrits pour préciser les domaines à améliorer. Ils sont presque aussi nombreux à donner très régulièrement des feedbacks immédiats pendant le travail des élèves, bien que cette dernière pratique soit légèrement moins fréquente qu'en moyenne internationale pour le niveau CITE2. En revanche, les évaluations formatives sont moins systématiques. En FWB, 38 % des enseignants du 1^{er} degré et 46 % des enseignants primaires indiquent prévoir « souvent » ou « toujours » des évaluations

non cotées aidant les élèves à situer leurs apprentissages¹¹. L'auto-évaluation, qui implique activement les élèves dans le processus évaluatif, est encore moins exploitée : en FWB seul un enseignant sur quatre environ demande fréquemment aux élèves d'évaluer eux-mêmes leurs progrès. En comparaison, l'auto-évaluation est une pratique courante pour 48 % des enseignants en moyenne dans les pays de l'OCDE (voir Encadré 3 pour les tendances observées depuis 2018 en moyenne pour l'OCDE et dans quelques pays de comparaison).

L'évaluation formative est davantage mobilisée par les enseignants en vue d'adapter leurs pratiques. Plus de trois-quarts des enseignants des deux niveaux indiquent vérifier fréquemment la compréhension du sujet par les élèves en leur posant des questions de différents niveaux de difficulté (84 % en moyenne OCDE), et près de deux tiers des enseignants du 1^{er} degré disent adapter « souvent » ou « toujours » leurs pratiques sur la base des résultats d'évaluation¹² (74 % au primaire). Plus précisément encore, en fournissant à l'enseignant des informations sur les difficultés individuelles des élèves, l'évaluation peut aussi servir de guide pour la mise en place d'activités de différenciation pédagogique adaptées à chacun¹³. Au niveau du 1^{er} degré du secondaire, cette fonction est encore peu mobilisée : seuls 34 % d'enseignants déclarent se saisir fréquemment des évaluations à cette fin ; à l'inverse, 62 % des enseignants du primaire disent s'appuyer « souvent » ou « toujours » sur les résultats d'évaluation pour différencier les activités d'apprentissage.

En matière de différenciation pédagogique, la forme la plus élémentaire consiste à changer sa façon d'expliquer lorsqu'un élève rencontre des difficultés de compréhension. Il s'agit d'une forme de différenciation immédiate et intuitive, qui peut être utilisée spontanément au fil de la leçon, sans préparation spécifique. Près de 95 % des enseignants de la FWB déclarent y avoir recours fréquemment (90 % en moyenne OCDE). Une autre approche intuitive de la différenciation consiste à accorder davantage de temps aux élèves pour atteindre les objectifs, en fonction des difficultés qu'ils rencontrent¹⁴. Cette approche est utilisée couramment par davantage d'enseignants du primaire que par les enseignants du 1^{er} degré (respectivement 87 % et 69 %). Une troisième pratique de différenciation consiste à orienter les élèves vers des supports pédagogiques variés, en fonction de leurs besoins d'apprentissage. Contrairement aux formes plus spontanées de différenciation, cette approche nécessite une préparation en amont et une analyse des processus individuels d'apprentissage. Elle implique également une gestion différenciée du groupe classe pendant les leçons. Les résultats de TALIS 2024 montrent, qu'à l'échelle internationale, la différenciation des supports est une pratique moins fréquente. En moyenne dans les pays de l'OCDE, 64 % des enseignants déclarent le faire « souvent » ou « toujours », mais seulement 46 % des enseignants du 1^{er} degré en FWB. En revanche, au niveau primaire, 64 % des enseignants disent différencier « souvent » ou « toujours » les supports pédagogiques des élèves selon leurs besoins.

Enfin, la dernière pratique abordée dans l'enquête concerne le co-enseignement à des fins de différenciation. Il s'agit d'un item spécifiquement ajouté dans le questionnaire de la FWB et lié au déploiement graduel du tronc commun, lequel prévoit notamment un encadrement renforcé (périodes d'accompagnement personnalisé) afin de favoriser une différenciation « au bénéfice de tous les élèves à l'intérieur du groupe-classe » (FWB, s.d., p.4)¹⁵. Au moment de la collecte des données TALIS (printemps 2024), le tronc commun était en vigueur jusqu'à la 4^e année primaire. Les résultats indiquent que 48 % des enseignants primaire¹⁶ déclarent s'appuyer « souvent » ou « toujours » sur le co-enseignement dans la classe afin de prendre en charge les élèves qui ont des difficultés. Ce résultat apparaît cohérent avec l'état d'avancement de la réforme. Au 1^{er} degré du secondaire, 13 % des enseignants déclarent des pratiques

¹¹ Item national ajouté à la question, ne permettant pas de comparaisons internationales.

¹² Idem.

¹³ Idem.

¹⁴ Idem.

¹⁵ L'accompagnement personnalisé (AP) favorise une différenciation « plus immédiate », en opposition à de la « remédiation » a posteriori et « plus inclusive » au sens où ces heures d'AP doivent concerner « tous » les élèves. C'est aussi une façon de lutter contre une certaine « externalisation » de l'aide apportée aux élèves et de favoriser un enseignement plus inclusif.

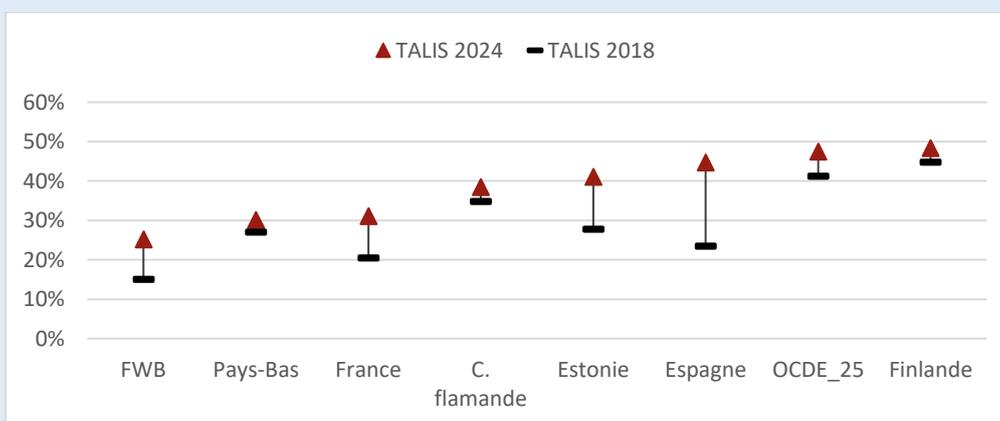
¹⁶ Allant de la 1^{re} à la 6^e année primaire et incluant instituteurs généralistes et maitres spéciaux.

régulières de co-enseignement. Pour ces enseignants du 1^{er} degré, il doit s'agir de dynamiques individuelles ou à l'échelle de l'école.

Encadré 3 – Les enseignants déclarent-ils plus fréquemment mettre en œuvre des pratiques qui impliquent l'élève dans le processus évaluatif ? Évolution entre 2018 et 2024

Les travaux récents sur l'évaluation-soutien d'apprentissage (ESA en français, *Assessment for Learning* ou AfL en anglais ; Lavault & Allal, 2016 ; Wiliam, 2018), qui font aujourd'hui largement consensus au niveau international, élargissent considérablement la conception initiale de Bloom. Alors que l'évaluation formative était souvent perçue comme une évaluation non cotée visant à aider les élèves à se situer dans leurs apprentissages (cf. item national présenté dans la Figure 4), les recherches inscrites dans ce champ insistent désormais sur l'importance d'impliquer activement les élèves dans le processus évaluatif, notamment à travers des pratiques d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs. Parmi les différents items proposés à la fois dans TALIS 2018 et TALIS 2024, l'item « Je demande aux élèves d'évaluer eux-mêmes leurs progrès » représente le mieux cette implication de l'élève dans le processus et c'est donc sur celui-ci que la tendance évolutive est examinée.

Évolution entre 2018 et 2024 du pourcentage d'enseignants du 1^{er} degré (CITE2) qui déclarent demander « souvent » ou « toujours » aux élèves d'évaluer eux-mêmes leurs progrès



Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

Les indicateurs de tendance indiquent une évolution positive dans tous les pays : bien que les taux restent inférieurs à 50 %, de plus en plus d'enseignants déclarent « demander aux élèves d'évaluer eux-mêmes leurs progrès ». TALIS 2030 permettra de vérifier si cette tendance se confirme.

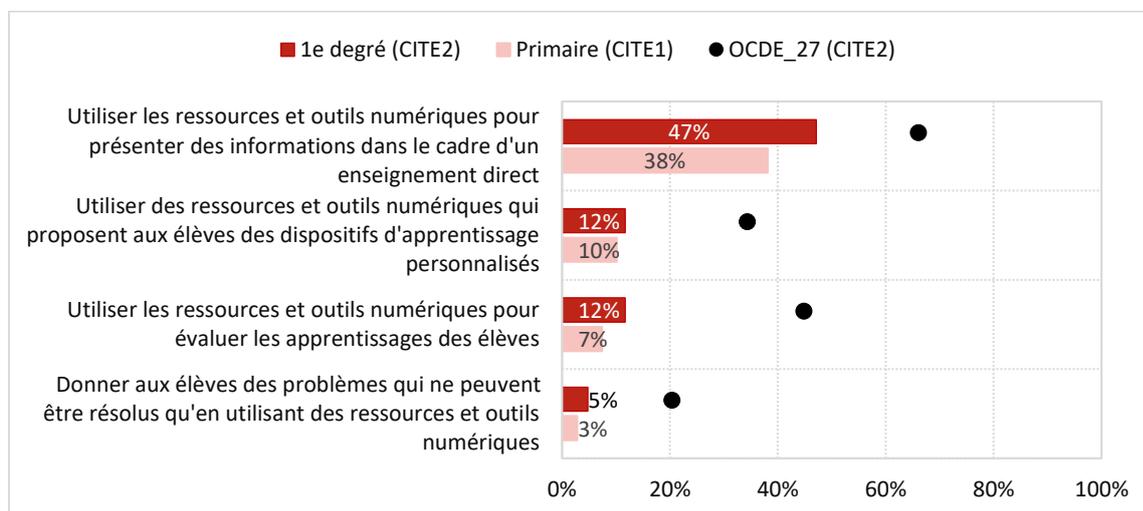
L'usage du numérique en classe¹⁷

L'influence croissante des technologies numériques sur l'ensemble des sphères de la société, y compris le domaine de l'éducation, annonce des transformations profondes dans les modalités d'enseignement et d'apprentissage. Bien que le rôle des enseignants demeure central dans le parcours d'apprentissage des élèves, les formes d'interaction entre enseignants et élèves évoluent déjà (Kang, 2021 ; Yao, Jiang & Xiong, 2020, cité par OECD, 2025). L'intégration des technologies numériques dans le domaine de l'éducation, ainsi que leur actualisation constante, est un enjeu complexe qui requiert des investissements dans plusieurs domaines clés, tels que l'infrastructure, la formation des enseignants ou l'enseignement et l'apprentissage à l'aide des outils numériques.

¹⁷ Le présent document s'intéresse aux pratiques d'enseignement en général, y compris celles mobilisant les outils numériques. Un numéro complémentaire, spécifiquement dédié au numérique, abordera des thématiques telles que les infrastructures, les besoins de formation, les attitudes ou encore l'intégration de l'intelligence artificielle.

Les outils et ressources numériques peuvent être utilisés dans le cadre de diverses pratiques pédagogiques : pour enseigner à la classe entière, pour différencier l'enseignement et les ressources ou même pour évaluer. TALIS demande aux enseignants à quelle fréquence ils accomplissent certaines tâches à l'aide des technologies (OCED, 2025).

Figure 5- Pourcentage d'enseignants déclarant mettre en place - « souvent » ou « toujours » - les pratiques numériques décrites



Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

Tableau 4 - Pourcentage d'enseignants déclarant mettre en place « souvent » ou « toujours » les pratiques numériques décrites

	1 ^e degré du secondaire (CITE 2)								Primaire (CITE 1)				
	FWB	OCDE_27	C. flamande	France	Pays-Bas*	Espagne	Finlande	Estonie	FWB	C. flamande*	France	Pays-Bas*	Espagne
Pour présenter des informations en enseignant à la classe	47,1	66,0 ▲	73,0 ▲	49,5	58,7 /	71,5 ▲	70,7 ▲	49,7	38,1	63,2 /	57,7 ▲	80,3 /	65,4 ▲
Pour proposer des dispositifs d'apprentissage personnalisés	11,7	34,3 ▲	21,6 ▲	12,2	35,1 /	42,1 ▲	17,0 ▲	17,5	10,1	22,5 /	10,5	50,9 /	36,1 ▲
Pour évaluer les apprentissages	11,7	44,8 ▲	38,1 ▲	18,3	37,0 /	58,6 ▲	46,9 ▲	37,8	7,4	35,0 /	12,5 ▲	62,6 /	43,8 ▲
Pour proposer des pb à résoudre en utilisant uniquement des ressources numériques	4,8	20,4 ▲	13,4 ▲	5,1	11,7 ▲	16,5 ▲	31,5 ▲	13,1	2,8	4,0 /	0,7 ▼	15,8 /	10,9 ▲

*Estimations à interpréter avec prudence

Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

- ▼ significativement inférieur ($p < .05$) à la FWB
- ▲ significativement supérieur ($p < .05$) à la FWB

Les résultats présentés dans la **Erreur ! Source du renvoi introuvable.5** et le Tableau 4 - Pourcentage d'enseignants déclarant mettre en place « souvent » ou « toujours » les pratiques numériques décrites sont sans équivoque : une minorité d'enseignants de la FWB utilisent très régulièrement (« souvent » ou « toujours ») les outils numériques à des fins pédagogiques. Cette utilisation reste particulièrement limitée lorsqu'il s'agit de proposer des dispositifs d'apprentissage personnalisé, d'évaluer les apprentissages ou d'amener les élèves à résoudre des problèmes à l'aide d'outils numériques. La pratique la plus répandue consiste à présenter des informations numériques en enseignant à la classe entière, une modalité déclarée fréquente par 47 % des enseignants du 1^{er} degré et 38 % des enseignants du primaire. Chacune de ces quatre pratiques est nettement moins présente qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE ainsi que dans les quelques pays pris pour comparaison. Seule la France affiche un niveau d'usage presque aussi faible que celui observé en FWB.

Ce constat n'est pas neuf. Les analyses (non présentées ici) montrent également qu'une majorité d'enseignants de la FWB déclarent se sentir peu compétents pour utiliser les outils et ressources numériques dans leur enseignement. Des analyses secondaires seront menées pour examiner cette question plus finement et un numéro thématique ultérieur sera consacré à cette thématique de l'utilisation des outils et ressources numériques.

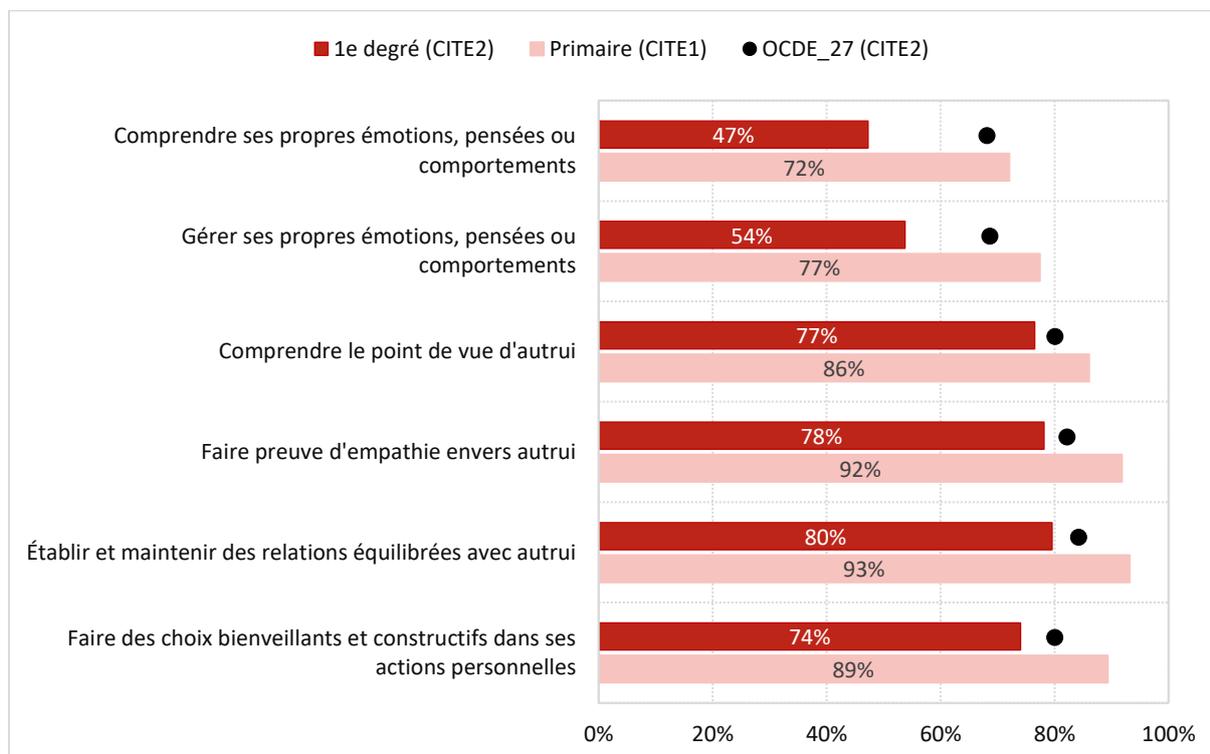
Les apprentissages socio-émotionnels

Les bouleversements rapides et les incertitudes croissantes du monde contemporain imposent le développement de compétences socio-émotionnelles chez les élèves, pour leur épanouissement personnel mais aussi pour la capacité qu'ils auront en tant que citoyens à contribuer à une société résiliente. Ces compétences – telles que la conscience de soi, la gestion de ses émotions, l'empathie et les aptitudes relationnelles – ne sont pas innées, mais peuvent être enseignées et cultivées dès le plus jeune âge. La méta-analyse de Cipriano et al. (2023) a montré que les élèves qui bénéficient d'apprentissages socio-émotionnels obtiennent de meilleurs résultats scolaires, développent une meilleure estime de soi et entretiennent des relations plus positives avec leurs pairs et avec les enseignants, ce qui contribue à instaurer un climat de classe plus serein et propice aux apprentissages académiques. Par ailleurs, l'OCDE qualifie les compétences socio-émotionnelles comme des « ingrédients clés des démocraties pacifiques et prospères », soulignant leur rôle dans la cohésion sociale (OECD, 2025, p. 24).

L'enquête TALIS 2024 s'est penchée sur la manière dont les enseignants soutiennent le développement socio-émotionnel des élèves. Une tendance générale se dégage des résultats (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.6**, Tableau 5) : ce volet de l'enseignement reçoit une attention moindre au 1^{er} degré du secondaire qu'au niveau primaire. Ces pratiques sont également moins répandues en FWB qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE, au niveau CITE2. Cette tendance se vérifie pour l'ensemble des items mesurés.

Les différences sont particulièrement prononcées en ce qui concerne le travail sur les émotions personnelles. Ainsi, environ un enseignant sur deux au 1^{er} degré déclare soutenir « souvent » ou « toujours » la compréhension par les élèves de leurs émotions (47 %) et la gestion de celles-ci (54 %), contre 68 % en moyenne dans les pays de l'OCDE (CITE2) et plus de 70 % parmi les enseignants primaires de la FWB (respectivement 72 % et 77 %). Une attention plus soutenue est accordée au développement des compétences relationnelles : plus de 70 % des enseignants du 1^{er} degré mentionnent travailler fréquemment le développement de la compréhension du point de vue d'autrui, l'empathie ou encore la capacité à établir et maintenir des relations équilibrées. Néanmoins, ces pratiques restent en-deçà de celles observées en moyenne OCDE et dans l'enseignement primaire en FWB. Un dernier item « Faire des choix bienveillants et constructifs dans ses actions personnelles » illustre bien la double dimension, personnelle et interpersonnelle, des compétences socio-émotionnelles. Trois-quarts des enseignants du 1^{er} degré et près de 90 % des enseignants primaires estiment cette pratique fréquente dans leur enseignement.

Figure 6 - Pourcentage d'enseignants déclarant s'efforcer « souvent » ou « toujours » de développer chez les élèves les compétences socio-émotionnelles décrites lorsqu'ils enseignent



Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

Tableau 5 - Pourcentage d'enseignants déclarant s'efforcer « souvent » ou « toujours » de développer chez les élèves les compétences socio-émotionnelles décrites lorsqu'ils enseignent

	1 ^e degré du secondaire								Primaire				
	FWB	OCDE_27	C. flamande	France	Pays-Bas*	Espagne	Finlande	Estonie	FWB	C. flamande*	France	Pays-Bas*	Espagne
Comprendre ses propres émotions...	47,3	68,1	52,5	57,5	68,0	78,0	51,2	68,9	72,0	81,6	81,0	93,2	93,7
Gérer ses propres émotions...	53,8	68,6	51,8	59,7	67,5	76,8	63,0	53,1	77,4	81,4	81,8	94,2	93,5
Comprendre le point de vue d'autrui	76,5	80,1	67,3	79,8	77,7	82,7	71,2	76,1	86,0	85,9	87,8	94,2	93,4
Faire preuve d'empathie...	78,2	82,2	76,6	81,6	84,1	88,7	69,3	69,4	91,8	92,3	92,9	96,2	97,2
Établir et maintenir des relations équilibrées avec autrui	79,6	84,2	68,8	89,7	71,6	89,7	60,5	82,0	93,2	90,4	96,4	92,2	97,9
Faire des choix bienveillants et...	74,0	80,0	62,4	84,4	65,2	82,4	69,1	69,5	89,4	82,9	93,8	91,9	95,6

*Estimations à interpréter avec prudence

Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

- ▼ significativement inférieur (p<.05) à la FWB
- ▲ significativement supérieur (p<.05) à la FWB

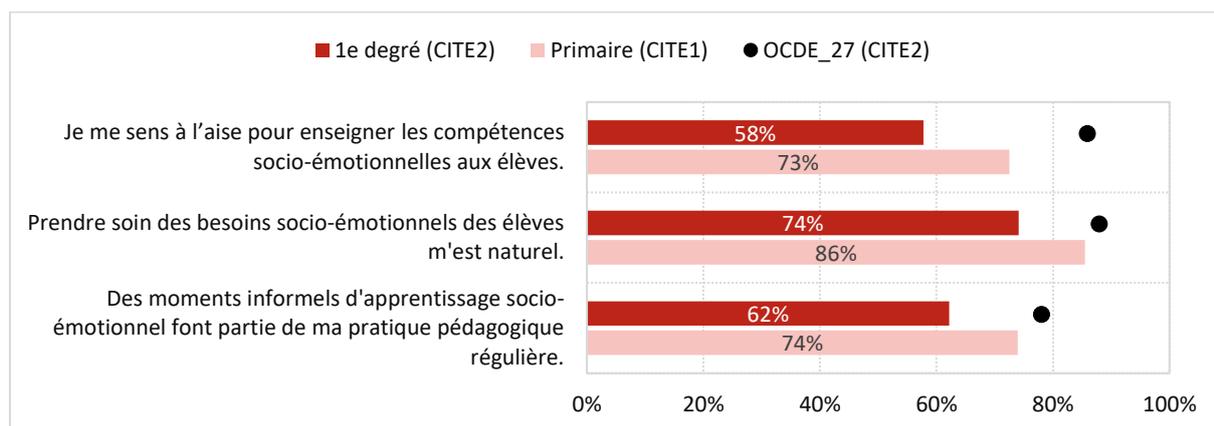
La moindre attention accordée aux compétences socio-émotionnelles dans l'enseignement secondaire (CITE 2) que dans l'enseignement primaire (CITE 1) ne s'observe pas qu'en FWB : cette tendance apparaît également dans les autres pays repris dans le tableau 5, et se confirme pour tous les pays ayant participé aux deux niveaux de l'enquête TALIS. Cette différence de centration pourrait partiellement s'expliquer par la configuration organisationnelle de l'enseignement : en primaire, les enseignants généralistes (instituteurs) passent plus de temps avec leurs élèves, tandis que les enseignants du secondaire exercent dans plusieurs classes¹⁸. Notons par ailleurs que c'est en Espagne, et ceci tant au niveau CITE 1 qu'au niveau CITE 2 que les répondants sont les plus nombreux à déclarer s'efforcer de développer ces compétences socio-émotionnelles. La France se distingue également avec des indicateurs tous significativement supérieurs à ceux de la FWB pour le secondaire, et pour plus de la moitié d'entre eux pour le primaire (Encadré 4).

Encadré 4 – Le développement des compétences socio-émotionnelles des élèves. Le cas de la France

En France, le développement des compétences psycho-sociales des élèves est récemment devenu une priorité ministérielle (depuis 2022). Un cadre de référence commun a été établi par l'Agence nationale de santé publique sur la base des connaissances scientifiques et théoriques actuelles. Les écoles et les enseignants ont été sensibilisés à la problématique et une phase d'expérimentation des séances d'empathie à l'école a été menée. Depuis septembre 2024, les cours d'empathie sont généralisés dans les écoles maternelles et élémentaires. La plateforme « éducol » donne accès à un kit pédagogique pour mener les séances. Le cours d'empathie vise à développer les compétences psycho-sociales des élèves en vue d'améliorer les relations à soi et les relations aux autres, l'auto-régulation des comportements, des émotions et des stratégies cognitives.

TALIS aborde également l'enseignement des compétences socio-émotionnelles par une seconde question qui vise cette fois à évaluer la perception qu'ont les enseignants de leur capacité à aborder ces thématiques de manière spontanée et informelle (Figure 7). Cette approche est associée, dans le cadre de l'enquête, à une mesure de l'empathie.

Figure 7 - Pourcentage d'enseignants se déclarent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les propositions faisant référence aux compétences socio-émotionnelles



Sources : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

Globalement, on retrouve les mêmes tendances que pour la question précédente, avec des taux d'accord plus importants en primaire qu'en secondaire et, pour ces derniers, des différences significatives avec la moyenne OCDE. C'est sur l'item « Je me sens à l'aise pour enseigner les compétences socio-émotionnelles au élèves » que les différences sont les plus marquées. En FWB, la différence entre les deux

¹⁸ Il faut rappeler que les enseignants interrogés en primaire ne sont pas tous des instituteurs, mais que l'enquête a aussi interrogé les maîtres de cours spéciaux qui, comme leurs collègues du secondaire, enseignent dans plusieurs classes.

niveaux scolaires pourrait témoigner d'une plus grande réticence des enseignants du secondaire à aborder ces questionnements avec des adolescents. Toutefois, cette hypothèse ne suffit pas à expliquer l'écart constaté avec la moyenne OCDE. Il est important de noter que cet item ne se limite pas à la question du confort personnel (se sentir « à l'aise »), il fait également explicitement référence au fait « d'enseigner » les compétences socio-émotionnelles. À l'inverse, le troisième item porte sur des « moments informels d'apprentissage socio-émotionnel ». Sur ce point, les enseignants du 1^{er} degré sont plus nombreux à déclarer intégrer de tels moments dans leur pratique régulière, et encore plus nombreux à affirmer que « prendre soin des besoins socio-émotionnels des élèves » leur semble naturel.

Ces derniers résultats sont encourageants : ils témoignent d'une prise de conscience de l'importance de la dimension socio-émotionnelle dans le bien-être et les relations à l'école, dans l'installation d'un climat de classe serein et dans les apprentissages. On peut donc penser que le terrain est favorable à une intégration plus systématique de ces dimensions, à condition de former et d'outiller les enseignants pour qu'ils puissent pleinement assumer cette mission désormais reconnue comme essentielle dans le rôle de l'école. Dans cette perspective, l'analyse présentée dans l'Encadré 5 montre que les enseignants exerçant dans des classes très hétérogènes, accueillant une forte proportion d'élèves issus de milieux modestes ou à besoins spécifiques, accordent une attention particulière au développement des compétences socio-émotionnelles.

Encadré 5 – Différences d'importance accordée au développement des compétences socio-émotionnelles selon la proportion d'élèves à besoins spécifiques dans la classe

Pourcentage d'enseignants déclarant s'efforcer de « souvent » ou « toujours » développer chez les élèves les compétences socio-émotionnelles décrites lorsqu'ils enseignent à la classe de référence

	≤10 % d'élèves à besoins spécifiques (42 % des classes de référence)	> 10 % d'élèves à besoins spécifiques (58 % des classes de référence)	Différence*
Comprendre ses propres émotions, pensées ou comportements	41,6 (1,6)	50,9 (1,6)	9,3 (1,8)
Gérer ses propres émotions, pensées ou comportements	47,6 (1,7)	58,0 (1,5)	10,3 (2,1)
Comprendre le point de vue d'autrui	72,5 (1,7)	79,2 (1,3)	6,6 (2,1)
Faire preuve d'empathie avec autrui	74,8 (1,7)	80,7 (1,6)	6,0 (2,5)
Établir et maintenir des relations équilibrées avec autrui	76,1 (1,7)	82,0 (1,6)	5,9 (2,4)
Faire des choix bienveillants et constructifs dans ses actions personnelles	69,3 (1,9)	77,5 (1,4)	8,3 (2,4)

Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège *en gras, les différences significatives ($p < .05$)

Les enseignants dont la classe de référence compte plus de 10 % d'élèves à besoins spécifiques sont proportionnellement plus nombreux que leurs collègues – dont la classe en compte moins – à déclarer travailler fréquemment le développement des compétences socio-émotionnelles des élèves. Cette tendance se vérifie pour l'ensemble des compétences questionnées, avec un écart à nouveau plus prononcé pour celles à dimension intra-personnelle : comprendre ses propres émotions (écart de 9 %), les gérer (10 %) et faire des choix bienveillants et constructifs dans ses actions personnelles (8 %).

Le même type d'analyse a été mené pour les classes comprenant plus de 30 % vs maximum 30 % d'élèves défavorisés, mais aucune différence significative n'a ici été mise en évidence.

VOLET 2 – LE SENTIMENT D’EFFICACITÉ RELATIF AUX PRATIQUES ENSEIGNANTS

Le sentiment d’auto-efficacité fait référence aux croyances de l’enseignant quant à sa capacité à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques efficaces, susceptibles d’influencer positivement les apprentissages et la motivation des élèves (Bandura, 1997 ; Hardré & Sullivan, 2008 ; Tschannen-Moran & Hoy, 2001 ;). Il s’agit d’un élément central de la qualité de l’enseignement, car il est étroitement lié aux pratiques pédagogiques adoptées par les enseignants (Holzberger, Philipp & Kunter, 2013). Ce sentiment est également associé à une plus grande satisfaction professionnelle (Klassen et al., 2009) et à une moindre vulnérabilité au *burn-out* (Avanzi et al., 2013 ; Chesnut & Burley, 2015).

Cette section examine le sentiment d’efficacité relatif aux pratiques générales d’enseignement. Il propose aussi des indications quant aux perceptions des enseignants d’atteindre des objectifs précis dans leur classe de référence.

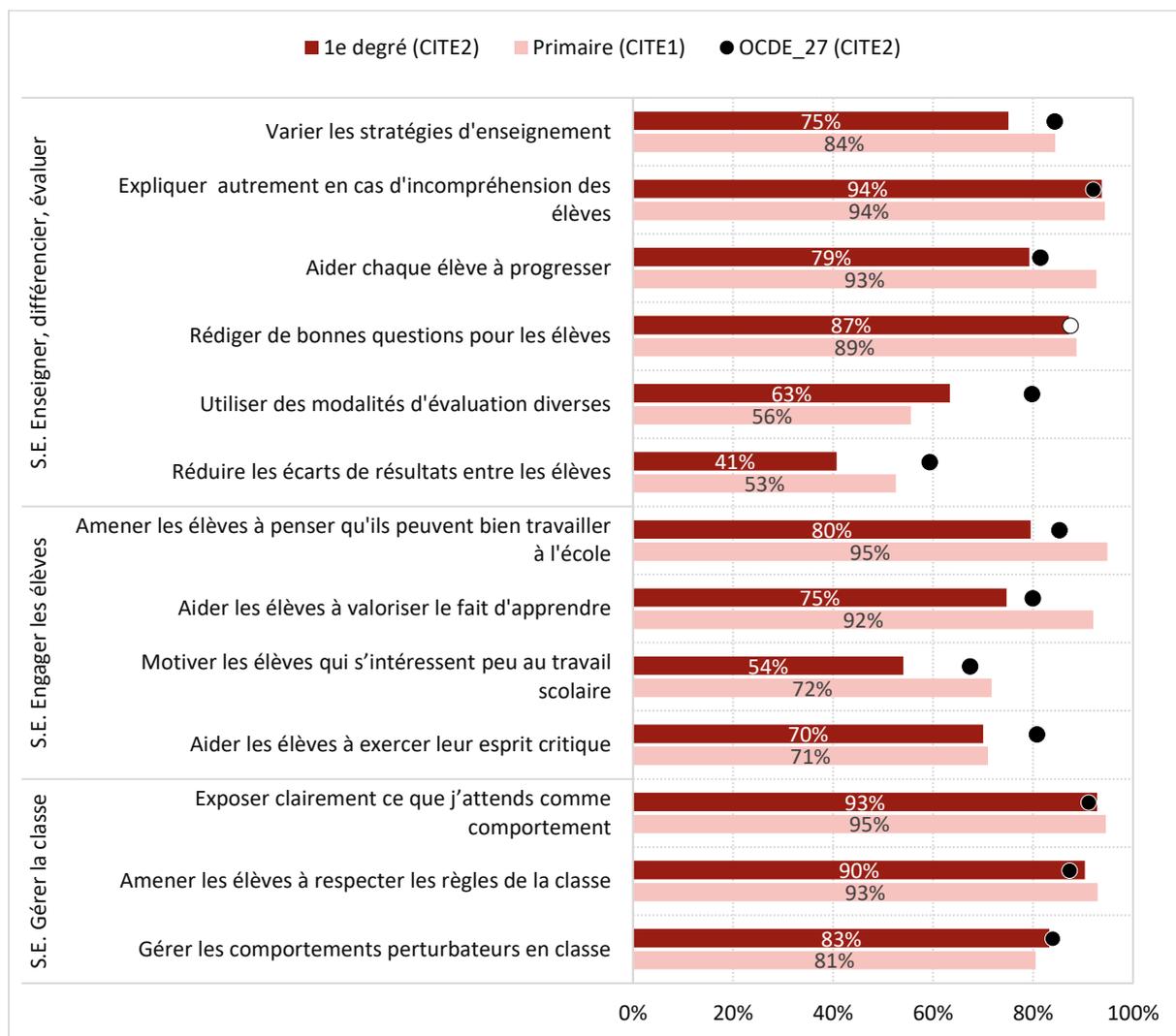
Le sentiment d’auto-efficacité relatif aux pratiques d’enseignement est mesuré au travers de trois sous-dimensions : la capacité à enseigner, différencier et évaluer ; la capacité à engager les élèves dans les apprentissages et, enfin, celle à gérer les comportements des élèves en classe. Les résultats sont présentés dans la **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** 8.

La grande majorité des enseignants de la FWB – et en moyenne dans les pays de l’OCDE – se sentent compétents dans leurs pratiques fondamentales d’enseignement : 94 % déclarent parvenir « souvent » ou « toujours » à expliquer les choses autrement, par exemple lors d’incompréhension par les élèves. En matière d’évaluation, près de 90 % estiment être capables de rédiger des questions de qualité et environ 80 % (93 % au primaire) déclarent se sentir compétents pour aider les élèves à progresser. Parvenir à varier les stratégies d’enseignement et surtout les modalités d’évaluation sont des pratiques pour lesquelles moins d’enseignants se déclarent compétents (respectivement 75 % et 63 % au 1^{er} degré et respectivement 84 % et 56 % au primaire). Enfin, la réduction des écarts de résultats entre les élèves semble laisser beaucoup d’enseignants démunis : moins de la moitié (41 %) des enseignants du 1^{er} degré et 53 % des enseignants primaires s’estiment capables d’agir en ce sens.

Aux deux niveaux d’enseignement et en moyenne dans les pays de l’OCDE, la très grande majorité (plus de 90 %) des enseignants déclarent être capables de fixer les attendus de comportement de la classe et de les faire respecter par la classe dans son ensemble. Lorsque surviennent des comportements perturbateurs, ils sont alors un peu moins nombreux à se sentir aptes à les gérer, les taux restant toutefois supérieurs à 80 % (83 % au 1^{er} degré et 81 % au primaire). Globalement, on peut estimer que les enseignants de la FWB estiment parvenir à gérer la classe.

Lorsqu’il s’agit de motiver les élèves et de les engager dans les apprentissages, l’écart avec les pays de l’OCDE se creuse, mais aussi entre les niveaux d’enseignement : les enseignants du 1^{er} degré se déclarent moins efficaces que leurs homologues du primaire pour tous les items liés à cette dimension. Ce constat fait écho à plusieurs travaux mettant en évidence une baisse de la motivation à l’adolescence (Berger, 2021 ; Gurtner & Genoud, 2006 ; Gurtner et al., 2006) ce qui complexifie le travail des enseignants, tant pour susciter l’intérêt des élèves que pour les faire travailler lorsqu’ils sont peu motivés. Il y a certainement là un enjeu auquel il conviendrait d’être particulièrement attentif dans les formations initiales et continues des enseignants, notamment en les sensibilisant aux pratiques d’enseignement susceptibles de soutenir la motivation des élèves (voir notamment Sarrazin et al. 2006 pour une synthèse des pratiques de classes susceptibles de favoriser une motivation autodéterminée).

Figure 8 - Pourcentage d'enseignants déclarant parvenir « assez bien » ou « beaucoup » à agir tel que décrit (en lien avec leur sentiment d'efficacité à enseigner)



Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

Pour compléter ces informations, l'évolution du sentiment d'efficacité déclaré par les enseignants du 1^{er} degré est analysée entre 2018 et 2024 et présentée dans l'Encadré 6.

Encadré 6 – Évolution, entre 2018 et 2024, du sentiment d'efficacité général des enseignants

	Enseignants du 1 ^{er} degré du secondaire		
	TALIS 2024	TALIS 2018	Différence*
Expliquer les choses autrement en cas d'incompréhension des élèves	93,8 (0,6)	90,4 (0,7)	3,4 (0,9)
Rédiger de bonnes questions pour les élèves	87,2 (0,8)	79,6 (1,0)	7,7 (1,2)
Utiliser des modalités d'évaluation diverses	63,4 (1,3)	63,5 (1,3)	-0,1 (1,8)
Aider les élèves à valoriser le fait d'apprendre	74,7 (1,0)	67,5 (1,1)	7,2 (1,5)
Motiver les élèves qui s'intéressent peu au travail scolaire	54,1 (1,2)	45,6 (1,3)	8,5 (1,8)
Aider les élèves à exercer leur esprit critique	70,1 (1,2)	66,8 (1,1)	3,2 (1,6)
Exposer clairement ce que j'attends comme comportement de la part des élèves	92,8 (0,6)	89,6 (0,6)	3,2 (0,9)
Amener les élèves à respecter les règles de la classe	90,4 (0,6)	84,1 (1,0)	6,3 (1,1)
Gérer les comportements perturbateurs en classe	83,3 (0,8)	75,4 (0,9)	7,9 (1,3)

Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

*en gras, les différences significatives ($p < .05$)

La tendance est globalement positive pour presque tous les items : la proportion d'enseignants se déclarant capables de relever les différents défis évoqués ici a significativement augmenté entre les deux éditions de l'enquête TALIS. Bien que motiver les élèves demeure un enjeu complexe pour une part non négligeable d'enseignants, cette dimension suit une évolution favorable. Il sera bien sûr essentiel de vérifier si cette dynamique se maintient dans le temps. Peut-être cela reflète-t-il une meilleure prise en compte de ces enjeux dans la formation initiale et/ou continue des enseignants ? Si tel est le cas, on peut espérer que la réforme de la formation initiale contribuera à renforcer encore cette tendance positive.

La sous-dimension liée au sentiment d'efficacité pour motiver les élèves étant celle qui présentait, pour tous les items, un écart par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE, ce sont les items de cette sous-dimension que nous avons choisi d'examiner plus en détails pour les pays pris pour comparaison. Ces résultats sont présentés dans le Tableau 6 -Pourcentage d'enseignants déclarant pouvoir agir « assez bien » ou « beaucoup » tel que décrit (en lien avec leur sentiment d'efficacité à enseigner⁶).

En Communauté flamande¹⁹ et aux Pays-Bas²⁰, les enseignants des deux niveaux d'enseignement se sentent davantage capables d'engager les élèves dans les apprentissages qu'ils ne le déclarent en FWB. En France, au niveau CITE 2 (au collège), les enseignants se positionnent globalement de manière similaire aux enseignants de la FWB. En revanche, au niveau primaire, la France affiche des taux inférieurs pour les quatre items.

¹⁹ À interpréter avec prudence au niveau primaire.

²⁰ À interpréter avec prudence aux deux niveaux d'enseignement.

Tableau 6 -Pourcentage d’enseignants déclarant pouvoir agir « assez bien » ou « beaucoup » tel que décrit (en lien avec leur sentiment d’efficacité à enseigner)

	1 ^e degré du secondaire							Primaire					
	FWB	OCDE_27	C. flamande	France	Pays-Bas*	Espagne	Finlande	Estonie	FWB	C. flamande*	France	Pays-Bas*	Espagne
Amener les élèves à penser qu’ils peuvent bien travailler à l’école	79,5	85,3 ▲	94,9 ▲	81,7	93,9 /	74,2 ▼	78,9	90,1 ▲	94,9	96,5 /	92,5 ▼	96,9 /	87,4 ▼
Aider les élèves à valoriser le fait d’apprendre	74,7	80,0 ▲	81,7 ▲	76,4	81,8 /	71,6 ▼	77,6 ▲	90,3 ▲	92,1	91,4 /	89,4 ▼	93,9 /	88,1 ▼
Motiver les élèves qui s’intéressent peu au travail scolaire	54,1	67,4	69,5 ▲	52,7	67,9 /	56,0	72,4 ▲	77,9 ▲	71,8	79,3 /	62,0 ▼	87,7 /	79,1 ▲
Aider les élèves à exercer leur esprit critique	70,1	80,8 ▲	86,9 ▲	75,7 ▲	83,3 /	78,6 ▲	74,7 ▲	83,4 ▲	71,0	86,4 /	65,5 ▼	89,3 /	82,9 ▲

*Estimations à interpréter avec prudence

Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

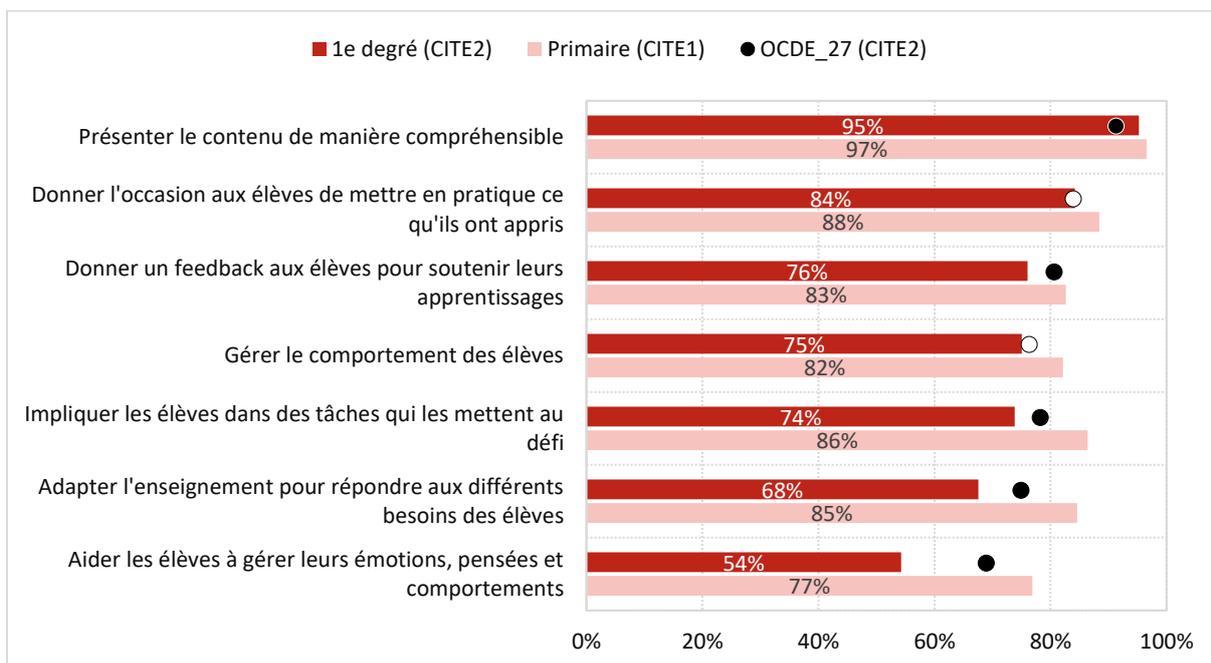
▼ significativement inférieur ($p < .05$) à la FWB

▲ significativement supérieur ($p < .05$) à la FWB

Pour compléter les informations relatives au sentiment d’efficacité, l’enquête TALIS 2024 invite aussi les enseignants à estimer dans quelle mesure ils ont atteint une série d’objectifs spécifiques lors de leur dernière semaine d’enseignement dans la classe spécifique qu’ils ont prise comme référence pour répondre à une partie de l’enquête²¹. Les résultats sont présentés dans la **Erreur ! Source du renvoi introuvable.9**.

²¹ Pour rappel (voir note technique au début du document), les enseignants avaient dû prendre comme classe de référence la première classe face à laquelle ils avaient donné cours le mardi précédent après 11h.

Figure 9 - Pourcentage d'enseignants estimant avoir « souvent » ou « toujours » atteint les objectifs décrits, lors des leçons données à la classe de référence la semaine avant l'enquête



Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

Globalement, une majorité d'enseignants, tant au primaire qu'au 1^{er} degré, estiment avoir atteint la plupart des objectifs pédagogiques lors de leur dernière semaine d'enseignement. Toutefois, on peut distinguer trois groupes d'items.

Le premier regroupe les fondamentaux de toute pratique enseignante : enseigner de manière compréhensible et permettre aux élèves de mettre en pratique les nouveaux apprentissages. Ces objectifs sont jugés atteints « souvent » ou « toujours » par plus de 85 % des enseignants.

Le deuxième groupe concerne des objectifs tout aussi essentiels, mais dont l'atteinte peut s'avérer plus exigeante : engager les élèves cognitivement à travers des tâches qui les mettent au défi, soutenir les apprentissages par des feedbacks adéquats, et gérer les comportements. Au 1^{er} degré, environ 75 % des enseignants déclarent avoir atteints ces objectifs de manière régulière (« souvent » ou « toujours »), ce qui est un peu moins qu'au niveau de la moyenne OCDE. Au primaire, ils sont plus de 80%.

Enfin, les deux derniers items relèvent d'exigences plus contemporaines : adapter et différencier l'enseignement selon les besoins des élèves et prendre en compte la dimension socio-émotionnelle. Ces deux objectifs sont déclarés atteints par respectivement 68% et 54% d'enseignants du secondaire, ce qui les situe significativement en dessous de la moyenne OCDE. Avec respectivement 85% et 77%, les enseignants du primaire sont plus nombreux que leurs homologues du secondaire à estimer avoir atteint ces objectifs. Ces résultats vont dans le même sens que ceux observés pour les pratiques de différenciation et les pratiques visant à soutenir le développement socio-émotionnel présentées dans le premier volet de ce dossier.

Au 1^{er} degré, on observe une diminution progressive du nombre d'enseignants déclarant atteindre régulièrement les objectifs, à mesure que ceux-ci deviennent plus exigeants. Cette tendance est nettement moins marquée dans l'enseignement primaire, et les écarts entre les différents types d'objectifs sont plus faibles.

CONCLUSION

Les analyses développées dans ce dossier thématique mettent en lumière plusieurs constats encourageants, tout en révélant des pistes d'évolution vers des pratiques plus « novatrices » qui sont en cohérence avec les attentes sociétales et les mesures accompagnant la mise en œuvre progressive du tronc commun.

Concernant la « **gestion de classe** », bien que le climat soit perçu comme légèrement plus « bruyant » ou « remuant » qu'ailleurs, les enseignants de la FWB — tant au primaire qu'au 1^{er} degré du secondaire — sont nombreux à déclarer fréquemment mettre en œuvre des stratégies reconnues comme efficaces dans la littérature. Ils sont nombreux également à exprimer un sentiment d'efficacité élevé en la matière, ce qu'ils confirment en déclarant, tout aussi nombreux, estimer avoir atteint l'objectif « gérer les comportements des élèves » la semaine précédant l'enquête.

En ce qui concerne les « **pratiques générales d'enseignement** », les dimensions liées à la « **clarté de l'enseignement** » et au « **soutien à la consolidation des apprentissages** » apparaissent bien ancrées dans les pratiques déclarées. En effet, pour l'ensemble des items composant ces échelles, de nombreux enseignants déclarent mettre en œuvre ces pratiques fréquemment, tant au primaire qu'au secondaire et à hauteur de la moyenne OCDE. En revanche, la dimension faisant appel à l'« **activation cognitive** » est moins présente aux deux niveaux d'enseignement, situant les enseignants de la FWB significativement en dessous de la moyenne OCDE. Or, c'est l'équilibre entre ces trois dimensions, combinée à une gestion de classe efficace, qui semble constituer les piliers d'un enseignement de qualité (Klieme & Nilsen, 2022). Cette dimension comporte donc une marge de progression importante. Singulièrement, un des items mesurant une pratique d'activation cognitive mérite une attention particulière : « Je donne des tâches qui demandent aux élèves d'exercer leur esprit critique ». Moins de la moitié des enseignants, au primaire comme au 1^{er} degré du secondaire, déclarent proposer régulièrement ce type de tâche. Ce constat est renforcé par un sentiment d'efficacité personnelle plus faible lorsqu'il s'agit d'« aider les élèves à exercer leur esprit critique », comparé à celui exprimé pour la gestion de classe. Toutefois, au 1^{er} degré où les comparaisons temporelles sont possibles, on observe que les enseignants se sentent légèrement plus efficaces dans ce domaine qu'en 2018. « Développer une pensée critique et complexe » figure explicitement parmi les visées transversales des référentiels du tronc commun (FWB, 2022). Étant donné que la mise en œuvre de ce tronc commun n'avait atteint que la 4^e primaire au moment de l'enquête TALIS 2024, on peut raisonnablement espérer une évolution positive dans les années à venir, à mesure que les enseignants s'approprient les nouveaux référentiels et les enjeux importants inscrits dans ces visées transversales.

Parmi les six visées transversales développées dans les référentiels du tronc commun, une seconde — « *Se connaître et s'ouvrir aux autres* » — peut être mise en lien à une des dimensions des pratiques d'enseignement portant sur des enjeux plus « novateurs » : le **développement de compétences socio-émotionnelles** chez les élèves. À cet égard, les résultats montrent que les enseignants du primaire semblent plus enclins que leurs collègues du 1^{er} degré à intégrer ce type de pratiques, et qu'ils se sentent globalement plus à l'aise avec cette thématique. Cette dimension est présente dans le référentiel des « *Compétences initiales* » (FWB, 2020) de l'enseignement maternel et y fait explicitement référence aux émotions et à leur régulation. En revanche, ces éléments apparaissent moins clairement dans les référentiels disciplinaires couvrant l'enseignement primaire et les trois premières années du secondaire (FWB, 2022). Ainsi, dans les référentiels des différentes disciplines, on trouve une formulation assez générale : « *Se connaître et s'ouvrir aux autres requièrent de développer une conscience de soi et de l'autre, du temps et de l'espace ainsi que du collectif* », mais sans référence directe aux émotions.

Notons, par ailleurs, que le développement des compétences socio-émotionnelles constitue également l'une des dimensions de l'ÉVRAS (Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle), présente de façon

plus ou moins explicite dans les référentiels de plusieurs disciplines. Afin d'aider les enseignants à mieux cerner le rôle qu'ils doivent jouer à ce niveau, la FWB a publié une brochure à l'intention des enseignants et intitulée « L'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS), référentiels du tronc commun » (FWB, 2023), ce qui témoigne de la prise en compte de cette dimension par les acteurs politiques et institutionnels. De plus, la réforme de la formation initiale des enseignants demande aussi l'intégration d'une sensibilisation à l'EVRAS dans le parcours de formation de tous les enseignants, quelle que soit leur discipline ou le niveau d'enseignement concerné (Décret RFIE, 2019, 2021). Ces différents éléments laissent entrevoir une évolution positive des pratiques des enseignants en FWB, évolution que permettra peut-être de souligner la prochaine enquête TALIS.

La dernière dimension analysée concerne les « **pratiques d'évaluation et de différenciation** ». L'analyse met en lumière plusieurs constats. Tout d'abord, les enseignants déclarent fréquemment prévoir des évaluations permettant de faire un bilan des acquis, fournir des feedbacks aux élèves ou encore reformuler leurs propres explications en cas d'incompréhension des élèves, ce qui constitue déjà une manière de différencier. En revanche, ils sont nettement moins nombreux à indiquer qu'ils mettent en œuvre des pratiques d'évaluation formative, et encore moins à impliquer les élèves dans le processus évaluatif, tant au primaire qu'au secondaire. Concernant ce dernier item « demander aux élèves d'évaluer eux-mêmes leurs progrès », les fréquences observées en FWB se situent significativement en dessous de la moyenne de l'OCDE, bien qu'une légère tendance positive se dessine depuis l'enquête TALIS 2018. Les pratiques de différenciation consistant à laisser plus de temps aux élèves ou à varier les supports sont également peu fréquentes au 1^{er} degré du secondaire, mais occupent un peu plus de place au primaire, tout comme le co-enseignement qui, en 2024 était assez logiquement encore peu présent au 1^{er} degré. Enfin, les indicateurs liés au sentiment d'efficacité personnelle vont dans le même sens : celui-ci est élevé lorsqu'il s'agit de « rédiger de bonnes questions d'évaluation » ou d'« expliquer autrement en cas d'incompréhension », mais il est nettement plus faible lorsqu'il est question d'« utiliser des modalités d'évaluation variées » ou de « réduire les écarts entre les élèves ».

L'ancrage plus important des pratiques de différenciation au primaire qu'au 1^{er} degré pourrait en partie s'expliquer par l'introduction de la nouvelle approche évolutive, inscrite dans la mise en œuvre progressive du tronc commun. Ce dispositif offre aux enseignants des opportunités pour mieux répondre aux besoins d'apprentissage diversifiés des élèves. De plus, l'approche évolutive des difficultés et le guide « *L'évaluation au service des apprentissages de tous les élèves dans le cadre du tronc commun* » (FWB, 2025) témoignent de la prise en compte de ces enjeux dans les politiques éducatives actuelles en FWB.

Ces enjeux sont particulièrement cruciaux en FWB, où l'hétérogénéité²² des classes est importante, et même largement plus marquée qu'ailleurs (voir dossier « *Exigences, ressources professionnelles et bien-être des enseignants* »). Comme le reflètent les données relatives au bien-être des enseignants, les pressions sont multiples et diverses. Sans doute faut-il faire confiance aux acteurs et consolider leurs ressources professionnelles. Par ailleurs, il est sans doute nécessaire de laisser le temps aux enseignants de s'emparer des réformes, de s'approprier les nouveaux référentiels du tronc commun et les enjeux portés par les visées transversales ; leur laisser également le temps de mettre en place efficacement l'approche évolutive, la différenciation et l'accompagnement personnalisé, de s'approprier les approches pédagogiques « novatrices » attendues, tout en leur offrant des occasions de développement professionnel en cohérence avec ces nouveaux enjeux.

²² Dans TALIS, l'hétérogénéité des classes est mesurée à partir de l'estimation, faite par les enseignants, de la proportion d'élèves dans leur classe de référence répondant à diverses caractéristiques scolaires et démographiques.

RÉFÉRENCES

- Avanzi, L. et al. (2013). Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, 31, 69-78. <http://dx.doi.org/10.1016/J.TATE.2013.01.002>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W H Freeman/Times Books/Henry Holt and Co.
- Berger, J.-L. (2021). Motivation à apprendre, autorégulation motivationnelle et procrastination à l'adolescence. *Revue française de pédagogie*, 210, 19-36.
- Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S. & Derobertmeasure, A. (2020). Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité ? *Formation et profession*, 28(2), 3–18. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.513>
- Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A. & Demeuse, M. (2024). *Enseignement explicite : Pratiques et stratégies*. Chapitre 1 : « Laisser découvrir puis montrer si nécessaire » ou « montrer puis faire pratiquer » ? De Boeck.
- Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Chesnut, S. and H. Burley (2015), "Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis", *Educational Research Review*, Vol. 15, pp. 1-16, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Demonty, I., Crepin, F., Quittre, V., Monseur, C., & Baye, A. (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. *Cahiers de l'aspe*.
- Dupont, V., Demonty, I., Quittre, V., Fagnant, A. (2025). TIMSS 2023 – Note de synthèse.
- Dorfner, T., C. Förtsch and B. Neuhaus (2018), "Effects of three basic dimensions of instructional quality on students' situational interest in sixth-grade biology instruction", *Learning and Instruction*, Vol. 56/August, pp. 42-53, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.03.001>.
- Dupont, V., Demonty, I., Quittre, V. & Fagnant, A. (2025). Pratiques d'enseignement et climat perçu durant les cours de mathématiques et de sciences en 4e année primaire. Un éclairage au départ de l'enquête TIMSS. *Cahiers de l'aspe*.
- Fagnant, A. (2023). *Les pratiques d'évaluation en classe : des compétences professionnelles pour soutenir l'apprentissage des élèves*. Cnesco-Cnam
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020). *Référentiel de compétences initiales*. Disponible sur <http://www.enseignement.be>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022). *Référentiels du tronc commun*. Disponible <http://www.enseignement.be>.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2023). *L'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS), référentiels du tronc commun*. Disponible sur <http://www.enseignement.be>

- Fédération Wallonie-Bruxelles (2025). *Guide « L'évaluation au service des apprentissages de tous les élèves dans le cadre du tronc commun »*. Auteur
- Fédération Wallonie-Bruxelles (s.d.). *L'accompagnement personnalisé. Fiche info*. Disponible sur https://www.e-classe.be/api/v1/resource/contents/eclasse4806_63075f2d00799.pdf
- Gurtner, J.-L., & Genoud, P.A. (2006). Facteurs contextuels dans l'évolution de la motivation pour le travail scolaire au cours de l'adolescence. In B. Galand & E. Bourgeois (Eds.), (*Se motiver à apprendre* (pp. 115-124). Presses Universitaires de France.
- Gurtner, J.-L., Gulfi, A., Monnard, I., & Schumacher, J. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? *Revue Française de Pédagogie*, 155, 21-33.
- Hardré, P., & Sullivan, D. (2008). Teacher perceptions and individual differences: How they influence rural teachers' motivating strategies. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2059-2075. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.007>
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774-786. <http://dx.doi.org/10.1037/a0032198>
- Klassen, R.M. et al. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76.
- Klieme, E. & Nilsen, T. (2022). Teaching Quality and Student outcomes in TIMSS and PISA. In T. Nielsen, A. Stancel-Piatak & J.-E. Gustafsson (Eds.), *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education. Perspectives, Methods and Findings*. Springer.
- Lafontaine, D. & Toczec-Capelle, M.-C. (2023). *L'évaluation en classe au service de l'apprentissage des élèves : rapport de synthèse*. Cnesco-Cnam
- Laveault, D. & Allal, L. (2016). Implementing Assessment for Learning: Theoretical and Practical Issues. In D. Laveault & L., Allal (Eds.). *Assessment for learning. Meeting the challenge of implementation* (pp. 1-18). Springer.
- OECD (2024), Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>
- OECD (2025), *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/7b8f85d4-en>
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, 157, 147-177.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00036-1)
- Wiliam, D. (2018). Assessment for learning: meeting the challenge of implementation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 682-685.

Figure 1 - Pourcentage d'enseignants déclarant mettre en place « souvent » ou « toujours » les pratiques de gestion de classe décrites	4
Figure 2 - Pourcentage d'enseignants déclarant que les situations décrites et relatives à la discipline se produisent « assez bien » ou « beaucoup » dans la classe.....	6
Figure 3 - Pourcentage d'enseignants déclarant mettre en place « souvent » ou « toujours » les pratiques d'enseignement décrites.....	8
Figure 4 - Pourcentage d'enseignants déclarant mettre en place « souvent » ou « toujours » les pratiques d'évaluation et de différenciation décrites.....	13
Figure 5- Pourcentage d'enseignants déclarant mettre en place - « souvent » ou « toujours » - les pratiques numériques décrites	16
Figure 6 - Pourcentage d'enseignants déclarant s'efforcer « souvent » ou « toujours » de développer chez les élèves les compétences socio-émotionnelles décrites lorsqu'ils enseignent	18
Figure 7 - Pourcentage d'enseignants se déclarent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les propositions faisant référence aux compétences socio-émotionnelles	19
Figure 8 - Pourcentage d'enseignants déclarant parvenir « assez bien » ou « beaucoup » à agir tel que décrit (en lien avec leur sentiment d'efficacité à enseigner)	22
Figure 9 - Pourcentage d'enseignants estimant avoir « souvent » ou « toujours » atteint les objectifs décrits, lors des leçons données à la classe de référence la semaine avant l'enquête	24

Tableau 1 - Pourcentage d'enseignants déclarant mettre en place « souvent » ou « toujours » les pratiques de gestion de classe décrites	5
Tableau 2 - Pourcentage d'enseignants déclarant que les situations décrites et relatives à la discipline se produisent « assez bien » ou « beaucoup » dans la classe.....	6
Tableau 3 - Pourcentage d'enseignants déclarant mettre en place « souvent » ou « toujours » les pratiques d'activation cognitive décrites	9
Tableau 4 - Pourcentage d'enseignants déclarant mettre en place « souvent » ou « toujours » les pratiques numériques décrites	16
Tableau 5 - Pourcentage d'enseignants déclarant s'efforcer « souvent » ou « toujours » de développer chez les élèves les compétences socio-émotionnelles décrites lorsqu'ils enseignent	18
Tableau 6 -Pourcentage d'enseignants déclarant pouvoir agir « assez bien » ou « beaucoup » tel que décrit (en lien avec leur sentiment d'efficacité à enseigner)	24

Encadré 1 – Le développement d'une pensée critique a-t-il évolué depuis TALIS 2018 ?.....	11
Encadré 2 – La place de l'évaluation et de la différenciation dans les politiques actuelles en FWB ? .	12
Encadré 3 – Les enseignants déclarent-ils plus fréquemment mettre en œuvre des pratiques qui impliquent l'élève dans le processus évaluatif ? Évolution entre 2018 et 2024.....	15
Encadré 4 – Le développement des compétences socio- émotionnelles des élèves. Le cas de la France	19
Encadré 5 – Différences d'importance accordée au développement des compétences socio-émotionnelles selon la proportion d'élèves à besoins spécifiques dans la classe.....	20
Encadré 6 – Évolution, entre 2018 et 2024, du sentiment d'efficacité général des enseignants.....	23