

# TALIS 2024

Premier degré de l'enseignement secondaire et enseignement primaire



FÉDÉRATION  
WALLONIE-BRUXELLES

## Exigences, ressources professionnelles et bien-être

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





## TABLE DES MATIERES

Introduction.....	2
Le bien-être sous l'angle des perceptions professionnelles .....	2
Entre exigences et ressources professionnelles : la recherche d'un équilibre .....	3
Les exigences et les contraintes professionnelles .....	5
La charge de travail .....	5
L'hétérogénéité des classes .....	9
La gestion de la classe.....	12
La mise en œuvre des réformes du système éducatif.....	14
Les ressources personnelles et professionnelles .....	17
Les ressources personnelles.....	17
La motivation relative au métier d'enseignant .....	17
Le sentiment d'efficacité personnelle.....	18
Le sentiment d'être efficace pour enseigner en milieu multiculturel .....	19
Le sentiment d'être efficace pour gérer les besoins spécifiques des élèves .....	22
Les ressources professionnelles .....	24
Le soutien et la culture de collaboration au sein de l'école .....	24
Le développement professionnel .....	25
Les choix de thématique de formation sont-ils révélateurs des contraintes du métier ? .....	28
Les retours sur la pratique .....	29
Le climat de collaboration entre enseignants .....	31
Le bien-être au travail.....	35
Le stress ressenti .....	35
La satisfaction professionnelle .....	38
Le sentiment de valorisation .....	39
Le plaisir d'enseigner.....	40
Les intentions de quitter l'enseignement .....	41
Références .....	46

## QU'EST-CE QUE L'ENQUÊTE TALIS<sup>1</sup> ?

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.

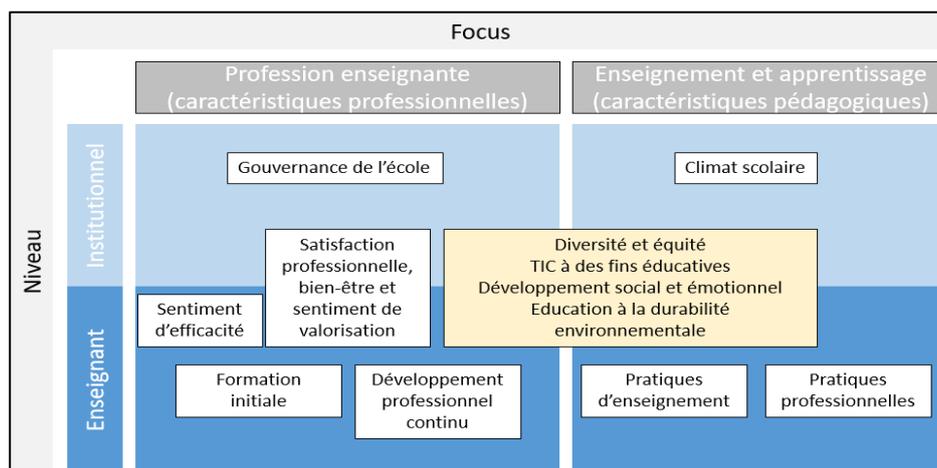
- Cette vaste enquête est organisée par l'OCDE depuis 2008. En 2024, 54 pays / systèmes éducatifs ont participé pour le 1<sup>er</sup> degré du secondaire (niveau CITE 2 international) et 15 pays/systèmes pour le primaire (niveau CITE 1).
- La Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) a participé en 2018 pour le 1<sup>er</sup> 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<sup>er</sup> 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<sup>er</sup> 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-27<sup>2</sup> ». 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 proposée<sup>3</sup> : la Communauté flamande, la France, les Pays-Bas, l'Espagne, et au 1<sup>er</sup> 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'a 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 1 dans ce dossier.

## Introduction

Le métier d'enseignant connaît une évolution marquée par une complexité croissante, attestée par de nombreuses études, dont les enquêtes TALIS de l'OCDE (2019). Cette complexité s'explique par une série de facteurs interconnectés qui transforment profondément les conditions d'exercice de la profession à l'échelle internationale.

Tout d'abord, les enseignants sont confrontés à une diversité accrue des élèves, tant sur le plan culturel que linguistique, cognitif ou socio-affectif. Cette hétérogénéité impose une adaptation constante des pratiques pédagogiques et une différenciation des parcours d'apprentissage, ce qui demande du temps, des compétences spécifiques et une grande flexibilité. Par ailleurs, la gestion de la classe représente un défi quotidien. Le maintien de la discipline, la gestion des comportements perturbateurs et la création d'un climat propice aux apprentissages pourraient constituer des sources de tension, en particulier lorsque les enseignants se sentent peu soutenus ou insuffisamment formés à ces enjeux.

Les données de l'enquête TALIS 2018 avaient également mis en lumière une solitude professionnelle marquée chez les enseignants dont certains souffrent d'un manque de reconnaissance et d'un isolement structurel, tant dans leur environnement de travail que dans la perception sociale de leur profession (OCDE, 2019). Dans les systèmes éducatifs où la collaboration entre collègues est limitée, le manque de travail en équipe peut accentuer le sentiment d'isolement et rendre plus difficile le partage de bonnes pratiques ou le soutien mutuel. Un autre facteur important est la baisse d'attractivité du métier liée à une reconnaissance sociale en déclin et à des conditions de travail souvent perçues comme difficiles. Composer avec une charge administrative croissante et des réformes éducatives fréquentes accentue les exigences du métier et complexifie leur mission. À cela s'ajoutent des attentes élevées vis-à-vis de la réussite des élèves qui peuvent aussi engendrer une pression importante.

Dans ce contexte, les enseignants sont exposés à un risque accru de stress, d'épuisement professionnel et de démotivation. Le bien-être devient alors un levier essentiel pour prévenir les troubles psychologiques et favoriser une carrière durable. Le bien-être des enseignants est par ailleurs étroitement lié à leur sentiment personnel d'efficacité. Se sentir capable de relever les défis liés à la prise en compte de la diversité des élèves et de leur développement socio-émotionnel constitue une ressource favorable à un climat de classe positif, d'innover dans ses pratiques, et de s'engager pleinement dans la réussite de ses élèves. Enfin, étudier le bien-être des enseignants permet de documenter les effets des politiques éducatives sur le terrain. Les données telles que celles présentées dans ce dossier offrent aux décideurs des indicateurs de qualité pour mieux comprendre comment sont perçues les réformes et pour éventuellement ajuster les formations, et les dispositifs de soutien.

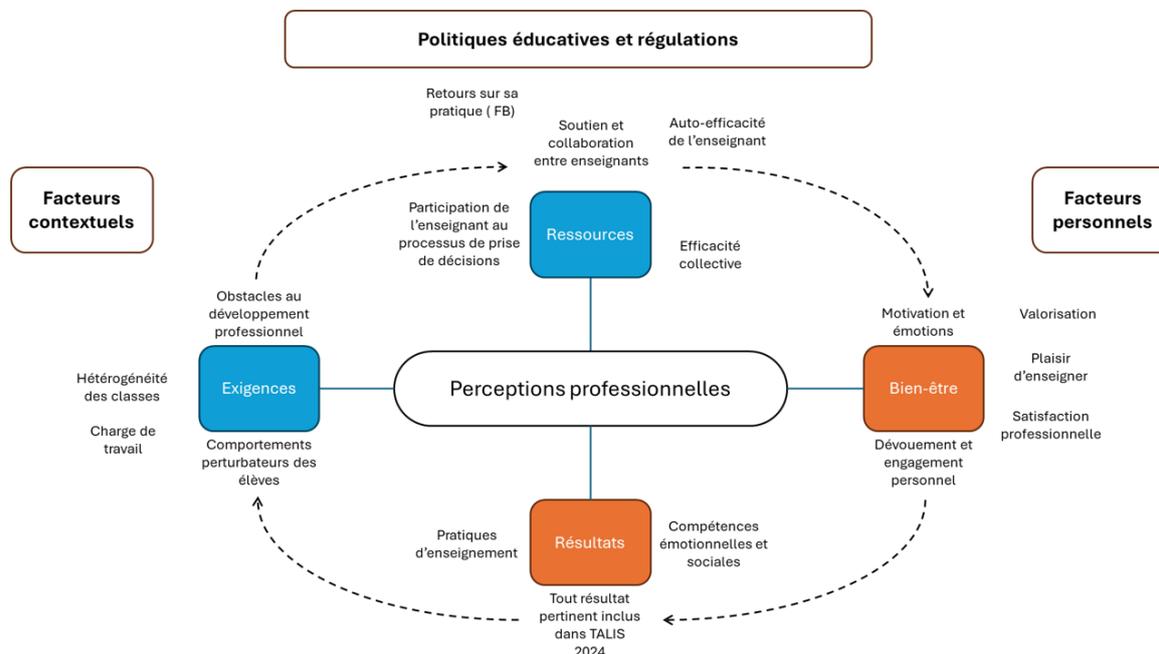
## Le bien-être sous l'angle des perceptions professionnelles

Pour évaluer le bien-être des enseignants, TALIS 2024 mobilise une approche multidimensionnelle (Viac et al., 2020). Cette approche prend en compte les perceptions subjectives des enseignants liées à leur expérience professionnelle, incluant leur environnement de travail, leur rôle, leur reconnaissance, leur autonomie et leurs opportunités de développement. Le bien-être englobe des dimensions cognitives – comme le sentiment d'efficacité, l'autonomie pédagogique et les possibilités de développement professionnel – ainsi que des dimensions subjectives, telles que la satisfaction au travail, le sentiment d'accomplissement et la reconnaissance.

Comme l'indique la Figure 1, l'approche développée pour l'enquête TALIS 2024 place ces perceptions professionnelles au cœur de l'analyse. L'étude du bien-être enseignant implique dès lors une lecture croisée de plusieurs éléments en constante interaction : les exigences professionnelles (telles que la charge de travail, la gestion de classe et la mise en œuvre des réformes éducatives), les ressources disponibles (telles que le soutien professionnel, les retours sur la pratique et le climat de collaboration), le

bien-être au travail (tels que le stress, le plaisir d’enseigner et la satisfaction au travail) et les pratiques professionnelles mises en place (Helms-Lorenz & Maulana, 2016 ; Harmsen et al., 2018, 2019a).

Figure 1 - Modèle conceptuel des perceptions professionnelles des enseignants (adapté de OCDE, 2025)



### Entre exigences et ressources professionnelles : la recherche d'un équilibre

Selon le modèle *Job Demands-Resources* (JD-R) Bakker & Demerouti, 2017 ; 2024), le bien-être des travailleurs dépend de l'équilibre entre deux grands types de facteurs. D'une part, les exigences professionnelles (*Job Demands*) relatives aux aspects du travail qui requièrent un effort physique ou mental soutenu tels que la charge de travail, les pressions temporelles, les conflits interpersonnels, ou encore le stress au travail. Ces facteurs peuvent entraîner du stress et de l'épuisement s'ils ne sont pas compensés. D'autre part, les ressources professionnelles (*Job Resources*) ciblent les éléments qui aident à faire face aux exigences, à atteindre les objectifs professionnels, et ainsi contribuent au développement personnel. Ces ressources peuvent être internes, comme le sentiment d'efficacité ou l'autonomie, ou externes, telles que les opportunités de développement professionnel, le soutien des collègues ou encore la valorisation perçue. Dans ce contexte, les ressources professionnelles d'ordre organisationnelle, relationnelle ou personnelle peuvent influencer la capacité des enseignants à répondre efficacement aux défis quotidiens de l'enseignement et leur apporter les moyens de mieux gérer les situations difficiles (Granziera et al., 2022)

Elles influencent notamment le choix de pratiques d'enseignement et le calibrage de la difficulté des tâches qui, en retour, agissent sur la qualité des apprentissages, créant ainsi les conditions propices à la consolidation du sentiment d'efficacité personnelle. Ces ressources professionnelles et personnelles aident également les enseignants à gérer ou réduire la pression et le stress perçus, à rester motivés et, *in fine*, à s'épanouir dans le métier (OCDE, 2025).

Ce dossier est organisé en trois parties. La première partie explore les exigences et les contraintes propres à l'exercice de la profession enseignante. La deuxième partie examine les ressources personnelles et professionnelles sur lesquelles les enseignants peuvent prendre appui. Enfin, dans la troisième partie, le

stress, la satisfaction professionnelle et la valorisation du travail produit par les enseignants sont successivement examinés. Les pratiques professionnelles font, quant à elles, l'objet d'un dossier thématique spécifique (« *Enseigner aujourd'hui* »).

#### **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<sup>er</sup> 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. Ces points sont affichés sur fond blanc (○) 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 dès lors 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 revêtent 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<sup>er</sup> degré du secondaire, seul niveau pour lequel la FWB avait pris part à l'enquête TALIS 2018.

*Afin d'alléger la lecture du document, le terme « enseignants » est souvent utilisé seul, mais il réfère toujours aux enseignantes et aux enseignants. De la même façon, le terme « directeurs » renvoie aux directrices et directeurs. Toujours dans un souci d'alléger le texte, les expressions « 1<sup>er</sup> degré » ou « secondaire » sont souvent utilisées seules mais elles renvoient à la dénomination complète « 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire ».*

# LES EXIGENCES ET LES CONTRAINTES PROFESSIONNELLES

---

Dans l'exercice de leur profession, les enseignants sont confrontés à de nombreux défis et à des exigences en constante évolution. Préparer et dispenser les cours ne représente que la partie visible d'un travail bien plus vaste. Face aux évolutions du contexte social et culturel, ils sont contraints de s'adapter à une population scolaire en mutation, maintenir la discipline en classe, répondre aux besoins spécifiques d'apprentissage d'un nombre croissant d'élèves, et collaborer avec d'autres professionnels, tels que les logopèdes. Ils ont également pour mission d'assurer le développement socio-émotionnel des élèves.

En dehors du travail mené avec les élèves en classe, leur implication dans la gestion de l'établissement scolaire s'intensifie au fil des réformes éducatives, tout comme le volume des tâches administratives. La communication et la coopération avec les parents constituent une autre dimension essentielle de leur travail quotidien. Enfin, dans un monde en perpétuelle évolution, il est crucial que les enseignants poursuivent leur développement professionnel, s'adaptent à l'omniprésence des technologies, et plus récemment, à l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'éducation (OCDE, 2024).

Les données présentées dans cette partie concernent les perceptions professionnelles en lien avec la charge de travail des enseignants, la répartition des tâches, la taille et la diversité des classes, la gestion de la discipline et la mise en œuvre des réformes éducatives au niveau de leur école.

## La charge de travail

La charge de travail est abordée sous l'angle du volume de travail hebdomadaire et du temps alloué aux différentes tâches liées à l'exercice du métier. L'analyse porte uniquement sur les enseignants à temps plein dans l'« école TALIS »<sup>4</sup>, soit 73 % des enseignants du 1<sup>er</sup> degré et 66 % des enseignants au niveau primaire. En effet, l'enquête TALIS ne permet pas de capturer le temps de travail total des enseignants dont le temps plein est réparti sur plusieurs écoles. Par conséquent, les durées hebdomadaires présentées ici sont probablement sous-estimées par rapport à l'ensemble des enseignants à temps plein, car le fait de partager son temps entre plusieurs écoles tend à alourdir la charge globale de travail.

La Figure 2 détaille les données pour le 1<sup>er</sup> degré du secondaire (CITE 2) pour l'ensemble des pays de l'OCDE. Ensuite, dans le Tableau 1, ces mêmes données sont mises en regard avec celles issues du niveau primaire pour le sous-échantillon de pays sélectionnés<sup>5</sup>. Enfin, la proportion du temps alloué à différentes tâches est détaillée dans la Figure 3, pour la FWB au 1<sup>er</sup> degré et au primaire et en moyenne OCDE.

### Note méthodologique 1 – Sélection des pays de comparaison

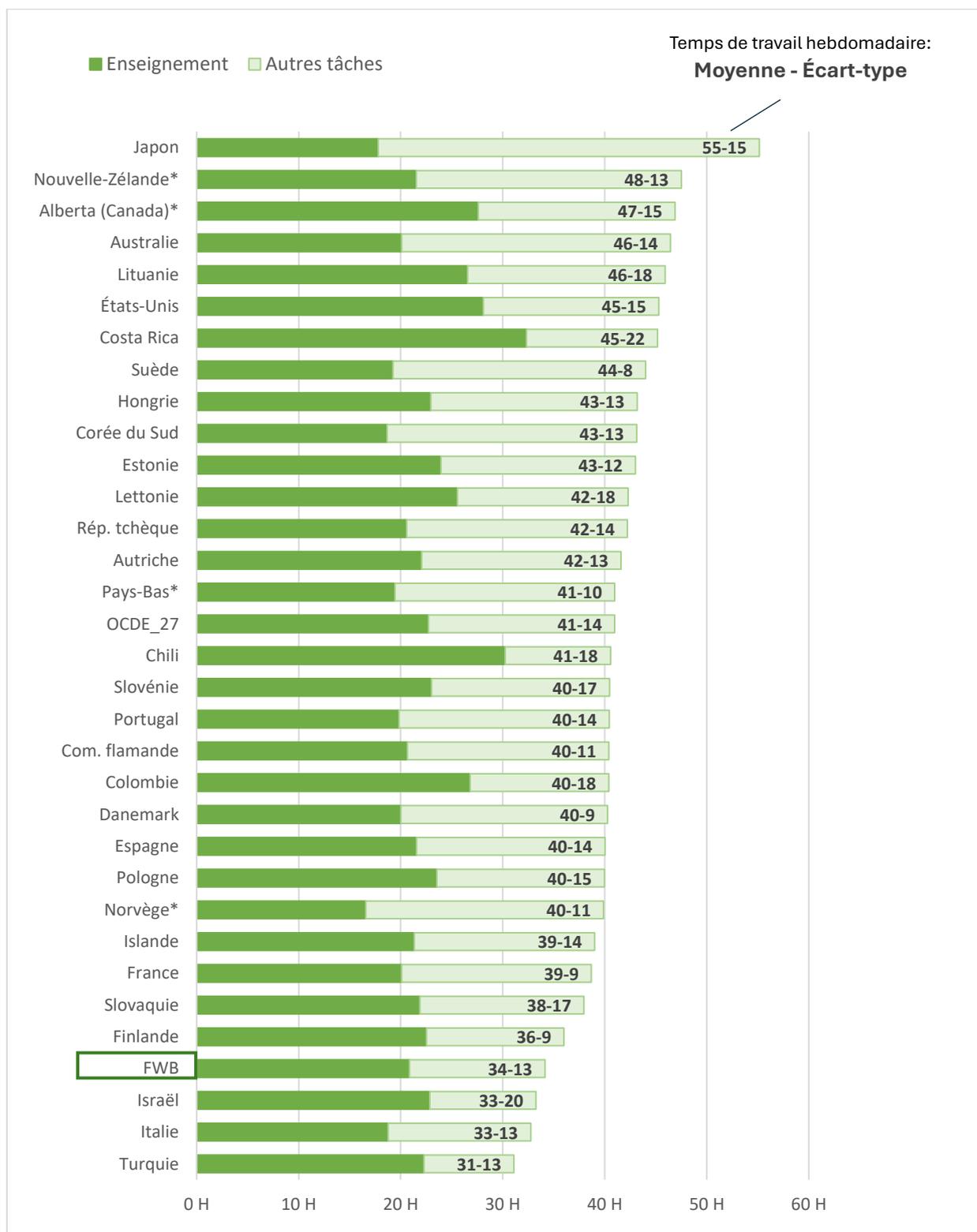
La sélection des pays ou systèmes éducatifs utilisés pour comparer les résultats de la FWB repose sur une certaine proximité géographique ou culturelle avec les pays participants. Une comparaison avec des pays tels que l'Allemagne, le Royaume-Uni, le Luxembourg ou la Suisse aurait été pertinente, mais 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.

---

<sup>4</sup> Le terme « école TALIS » fait référence à l'école qui a été sélectionnée dans l'échantillon TALIS. Les enseignants qui y travaillent à temps partiel, mais dont la charge est complétée dans une ou plusieurs autres écoles, doivent répondre au questionnaire TALIS uniquement en se basant sur leur expérience dans l'école sélectionnée.

<sup>5</sup> Voir le dossier thématique « TALIS 2024 : Présentation de l'enquête et paysage de l'enseignement » pour la justification des pays sélectionnés.

Figure 2 - Temps d'enseignement et temps de travail hebdomadaire total déclarés par les enseignants du 1<sup>er</sup> degré du secondaire (CITE 2) exerçant à temps plein dans l'« école TALIS »



Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

**Tableau 1 - Temps d'enseignement et temps de travail hebdomadaire total déclarés par les enseignants exerçant à temps plein dans l'« école TALIS »**

En heures de 60 minutes	1 <sup>er</sup> 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
Temps d'enseignement	20,9	22,7▲	20,7	20,1 ▼	19,4 /	21,6 ▲	22,5 ▲	23,9 ▲	22,9	24,7 /	25,0 ▲	27,0 /	25,4 ▲
Temps de travail total	34,1	41,0 ▲	40,4 ▲	38,7 ▲	41,0 /	40,0 ▲	36,0 ▲	43,0 ▲	37,8	42,9 /	42,9 ▲	44,5 /	37,7

\*Estimations à interpréter avec prudence

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

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

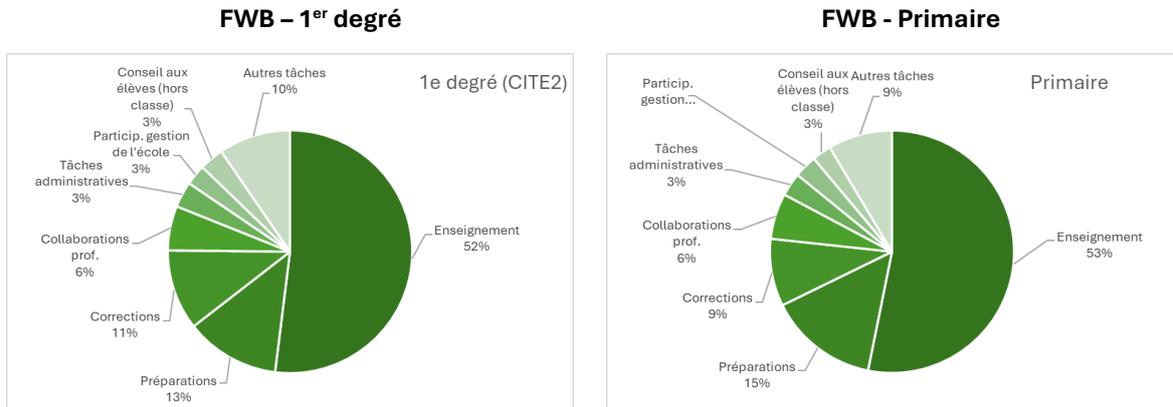
En FWB, les enseignants du 1<sup>er</sup> degré exerçant à temps plein dans l'école ciblée par l'étude déclarent enseigner en moyenne 21 heures (de 60<sup>6</sup>) par semaine et estiment leur temps de travail total à 34 heures. Ces temps de travail sont stables par rapport aux déclarations des enseignants lors de l'édition de TALIS 2018. Parmi les pays de l'OCDE repris dans la Figure 3, la durée hebdomadaire de travail des enseignants varie de 31 heures en Turquie à plus de 50 heures au Japon (55 heures), bien que dans ce dernier cas, seules 18 heures soient consacrées à l'enseignement proprement dit. Ces moyennes masquent des variations avec, en FWB, une majorité d'enseignants dont l'estimation du temps de travail est comprise entre 21 et 47 heures (écart-type=13). L'ampleur de cette dispersion est comparable à celle observée en moyenne dans l'OCDE.

Dans les pays plus proches et plus comparables à la FWB (Tableau 1), les enseignants du 1<sup>er</sup> degré en FWB (et exerçant à temps plein dans la même école) estiment travailler moins d'heures par semaine que ceux des six autres systèmes éducatifs. On peut relever également qu'hormis en Espagne, le temps de travail et le temps d'enseignement sont légèrement supérieurs dans l'enseignement primaire par rapport au 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire.

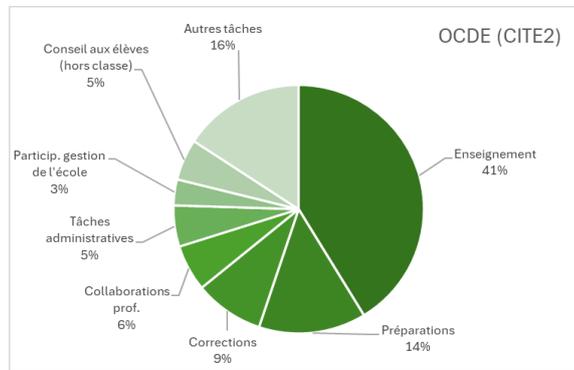
En FWB, la proportion du temps alloué aux différentes tâches professionnelles est très comparable entre les deux niveaux scolaires (Figure 3). L'enseignement, les préparations et les corrections combinées constituent environ 75 % du volume total de travail auxquels s'ajoutent 6 % du temps consacré au travail collaboratif et aux échanges professionnels avec les collègues. Environ 20 % du travail est, par ailleurs, alloué à des tâches indirectement liées à l'enseignement dont les tâches administratives d'ordre général, la participation à la gestion de l'école, les conseils adressés aux élèves en dehors de heures de classe et le développement professionnel.

<sup>6</sup> La question internationale est formulée en heures de 60 minutes et non en périodes.

**Figure 3 - Pourcentage de temps alloué aux tâches décrites, déclaré les enseignants à temps plein dans l'« école TALIS »**



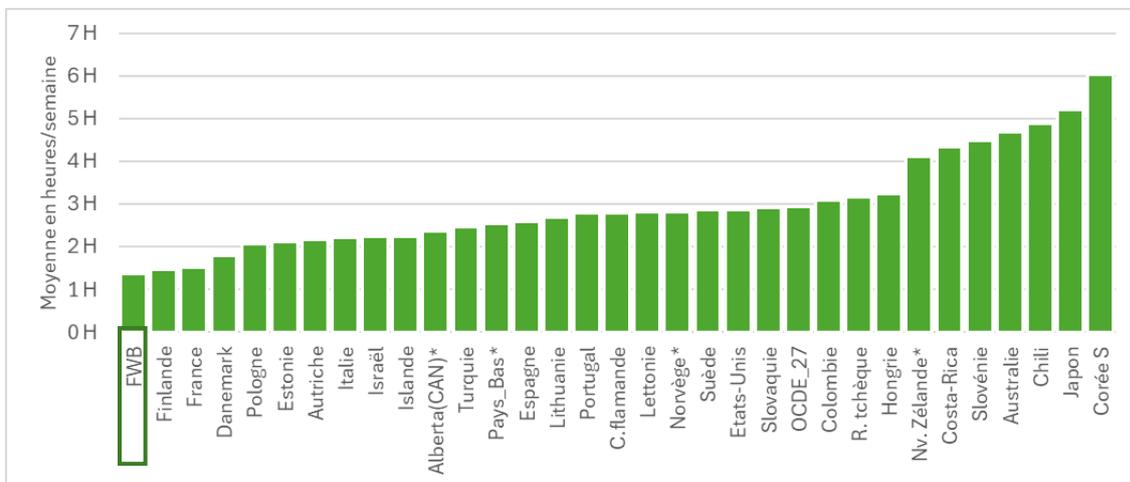
**OCDE – CITE 2**



Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

Dans le paysage international, la FWB se distingue de ce que l'on observe dans les pays de l'OCDE (niveau secondaire – CITE 2). En moyenne dans l'OCDE, les enseignants consacrent 30 % de leur temps de travail (contre 20 % en FWB) à des activités complémentaires à l'enseignement et parmi celles-ci, les tâches administratives occupent en moyenne 5 % du temps (contre 3 % en FWB) (Figure 4).

**Figure 4 - Temps moyen hebdomadaire (en heures) consacré aux tâches administratives, déclaré par les enseignants du 1<sup>er</sup> degré du secondaire à temps plein dans l'« école TALIS »**



Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

**Encadré 1 – Évolution, entre 2018 et 2024, du pourcentage de temps consacré à certaines tâches de pratiques professionnelles (déclaré par les enseignants du 1<sup>er</sup> degré à temps plein dans l'« école TALIS »)**

	<b>TALIS 2018</b>	<b>TALIS 2024</b>	<b>Différence*</b>
Collaborations professionnelles	5,2 (0,1)	5,8 (0,2)	+ 0,65 (0,2)
Participation à la gestion de l'école	1,7 (0,1)	2,5 (0,1)	+ 0,81 (0,1)
Travail administratif	2,5 (0,1)	3,3 (0,1)	+ 0,77 (0,2)

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

Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

Entre 2018 et 2024, bien que le temps de travail total soit resté stable, certaines tâches ont pris une place plus importante : la participation à la gestion de l'école, le travail administratif et les collaborations professionnelles. Cette évolution pourrait avoir rogné le temps alloué à des activités directement liées à la qualité de l'enseignement, telles que la préparation des cours, les corrections et la formation continue.

## L'hétérogénéité des classes

L'évolution de l'hétérogénéité des profils scolaires, socioéconomiques et culturels des élèves, la croissance des besoins spécifiques (volet émotionnel et d'apprentissage), ainsi que la recrudescence des problèmes de comportement renforcent considérablement les exigences auxquelles les enseignants doivent faire face. Ces facteurs influencent directement leur vécu professionnel et la manière dont ils gèrent leur travail au quotidien (OCDE, 2025). Dans ce contexte, la taille des classes constitue une source supplémentaire de pression et d'exigence.

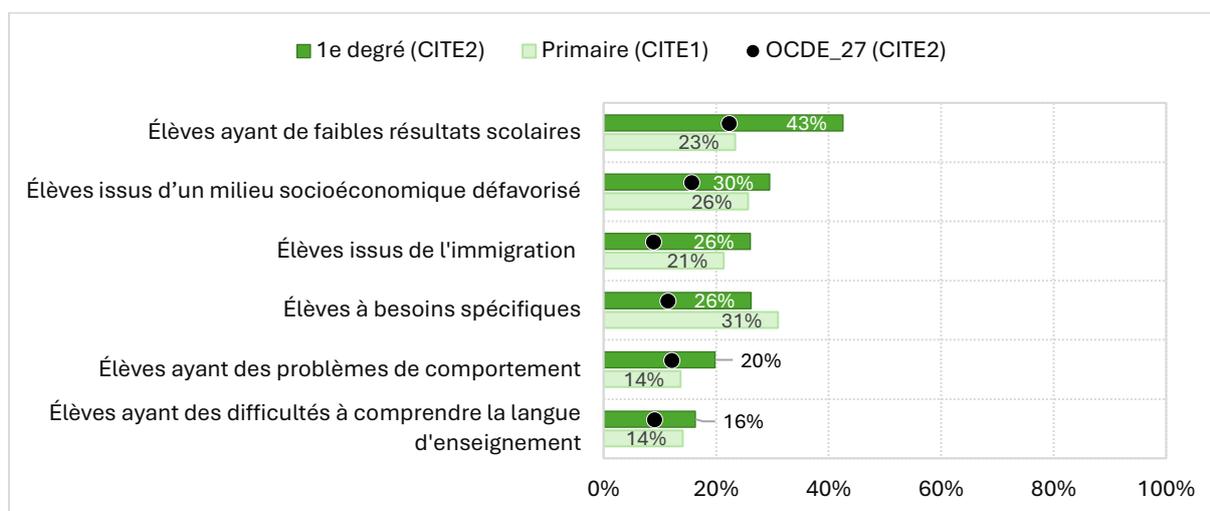
Les données présentées envisagent successivement la composition et la taille des classes.

**La composition des classes** (Figure 5 et Tableau 1) est estimée au travers du pourcentage d'enseignants qui déclarent que leur classe de référence (voir la *Note méthodologique 2*) comprend plus de 30 % d'élèves présentant certaines caractéristiques, telles que de faibles performances scolaires, des besoins spécifiques d'apprentissage, des difficultés à comprendre la langue d'enseignement ou encore des problèmes de comportement. Il est important de noter que ces données sont des estimations. Elles peuvent différer des estimations présentées dans le dossier « *TALIS 2024 : présentation de l'enquête et du paysage de l'enseignement* », qui reposent sur les déclarations des directions, à l'échelle de l'école.

### Note méthodologique 2 – 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.

**Figure 5 - Pourcentage d'enseignants déclarant que plus de 30 % des élèves de leur classe de référence présentent les caractéristiques décrites**



Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

**Tableau 2 - Pourcentage d'enseignants déclarant que plus de 30 % des élèves de leur classe de référence présentent les caractéristiques décrites**

Caractéristique de > 30 % des élèves	1 <sup>er</sup> 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
Faibles résultats scolaires	42,6	22,3	30,6	33,7	19,0	33,4	22,8	12,3	23,4	23,3	27,4	17,6	22,5
Milieu socioécon. défavorisé	29,5	15,7	18,0	29,4	12,8	12,2	10,2	4,4	25,7	14,1	24,1	12,4	12,7
Issus de l'immigration	26,1	8,9	20,9	20,1	5,8	15,6	10,0	1,6	21,4	16,8	20,2	8,1	20,7
Besoins spécifiques d'apprentissage	26,2	11,5	31,7	15,8	28,9	8,0	15,5	11,9	31,0	30,4	18,3	31,0	11,7
Problèmes de comportement	19,8	12,1	15,6	12,9	12,5	14,1	14,5	9,8	13,7	7,9	9,4	9,1	8,0
Difficultés à comprendre la langue d'enseign <sup>t</sup>	16,3	9,1	12,6	11,2	2,0	7,5	6,0	7,9	14,1	16,5	7,6	5,4	12,4

\*Estimations à interpréter avec prudence

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

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

Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

Les résultats mettent clairement en évidence que les enseignants du 1<sup>er</sup> degré de la FWB travaillent avec des élèves et des classes perçues comme étant particulièrement hétérogènes – davantage que dans la plupart des pays voisins et que la moyenne observée au sein des pays de l'OCDE. Plus de quatre enseignants sur dix (43 %) indiquent que leur classe de référence compte plus de 30 % d'élèves présentant de faibles résultats scolaires.

En comparaison, la moyenne des pays de l'OCDE révèle que seulement 22 % des enseignants font la même estimation, soit deux fois moins qu'en FWB. Par ailleurs, 30 % des enseignants du 1<sup>er</sup> degré en FWB estiment que leur classe de référence compte plus de 30 % d'élèves issus d'un milieu socioéconomique défavorisé, contre 16 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Les classes en FWB se distinguent également par une plus grande hétérogénéité perçue en matière d'origine migratoire, de maîtrise de la langue d'enseignement et de besoins spécifiques d'apprentissage.

Concernant ce dernier aspect, il convient de souligner que les politiques éducatives influencent fortement le diagnostic et la reconnaissance officielle des besoins spécifiques des élèves, qui peuvent varier considérablement d'un pays à l'autre. L'organisation de l'enseignement pour ces élèves diffère également selon les contextes : ils peuvent être intégrés dans des classes ordinaires, regroupés dans des classes spécifiques ou orientés vers des filières particulières, en fonction des besoins identifiés et des choix nationaux (OECD, 2025). En FWB, la reconnaissance officielle des élèves bénéficiant d'aménagements raisonnables repose sur une définition large des besoins spécifiques, avec une intégration dans les classes ordinaires.

Au 1<sup>er</sup> degré du secondaire, les enseignants de la FWB rapportent une forte hétérogénéité des classes. Du reste, les différentes caractéristiques des élèves – qu'elles soient scolaires, socioéconomiques ou comportementales – tendent à se cumuler, ce qui accentue leur impact sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage. Cette accumulation renforce le niveau d'exigence auquel les enseignants font face au quotidien. Une analyse complémentaire a ainsi mis en évidence que 10 % des enseignants déclarent que quatre des six caractéristiques évoquées concernent plus de 30 % des élèves de leur classe de référence. En comparaison, seuls 3 % des enseignants des pays de l'OCDE décrivent un contexte présentant une hétérogénéité multifactorielle similaire.

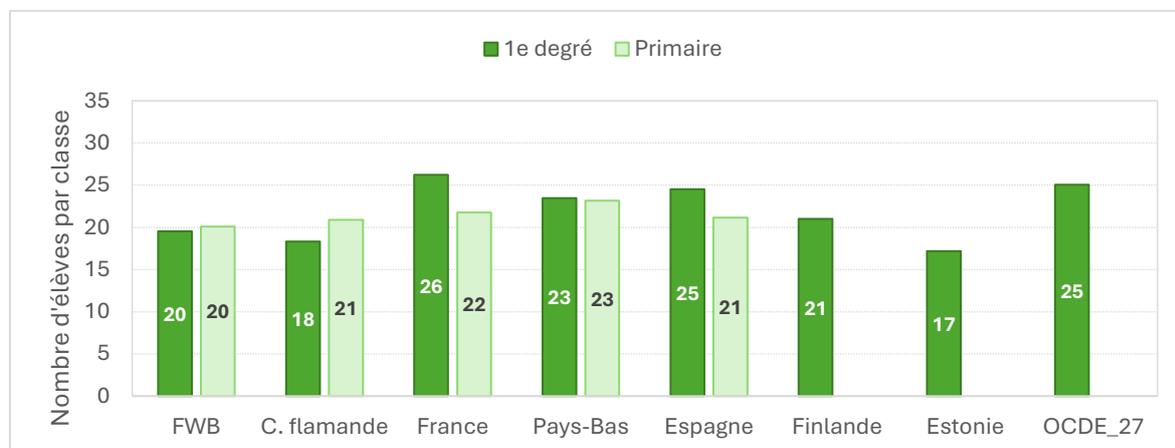
L'accroissement de l'hétérogénéité des classes entre l'enseignement primaire et secondaire mérite d'être soulignée. Si les écarts restent limités entre les deux niveaux en matière d'hétérogénéité socioéconomique et de maîtrise de la langue, la proportion de classes décrites par les enseignants comme comptant plus de 30 % d'élèves présentant des problèmes de comportement ou de faibles résultats scolaires est plus élevée au 1<sup>er</sup> degré du secondaire. Cette évolution pourrait traduire une accumulation progressive des difficultés rencontrées par les élèves les plus fragiles au fil de leur parcours scolaire. Les problèmes de comportement peuvent, par ailleurs, être liés à des difficultés émotionnelles, familiales ou sociales, qui émergent plus fortement à l'adolescence. Par ailleurs, on ne peut exclure des phénomènes de relégation scolaire.

À l'inverse, la proportion d'élèves ayant des besoins spécifiques apparaît plus importante dans l'enseignement primaire. À ce niveau scolaire, les enseignants suivent les élèves sur une plus longue période (souvent toute l'année), ce qui facilite l'observation fine des difficultés. Les troubles (comme les troubles DYS, TDA/H, etc.) sont souvent détectés à ce moment-là, ce qui entraîne des demandes d'aménagements. Ils sont souvent davantage formés ou sensibilisés aux aménagements raisonnables, notamment via les plans de pilotage ou les formations continues. Enfin, les parents, généralement plus impliqués dans le parcours scolaire de leurs enfants en primaire peuvent être moteurs dans la demande d'aménagements.

À cet égard, la reconnaissance officielle des besoins d'aménagement repose sur un diagnostic, dont la charge revient aux parents. Or, il arrive que des enseignants identifient des signes suggérant la nécessité d'aménagements pour un élève, sans que les parents puissent engager les démarches ou les frais liés au diagnostic. Dans ce cas, certains enseignants choisissent de mettre en place des aménagements de manière informelle, sans reconnaissance officielle. Cela peut expliquer pourquoi les estimations déclarées par les enseignants dépassent parfois les chiffres officiels.

**La taille des classes** peut également constituer un facteur de pression exprimé comme tel par les acteurs de terrain. La Figure 6 ci-dessous montre la taille des classes en moyenne dans les pays de l'OCDE et dans les pays de comparaison.

Figure 6 – Taille moyenne des classes au 1<sup>er</sup> degré du secondaire



Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

En FWB, la taille moyenne des classes du 1<sup>er</sup> degré du secondaire est de 20 élèves et 75 % des classes comptent au maximum 24 élèves. Comparée au paysage international, la FWB affiche l'une des tailles moyennes de classe les plus faibles parmi les pays de l'OCDE, dont la moyenne atteint 25 élèves. Seuls l'Estonie (17) et la Pologne (18 – non inclus dans le graphique) affichent statistiquement moins d'élèves par classe qu'en FWB. Dans l'enseignement primaire, la moyenne est de 20 élèves par classe en FWB, avec 75 % des classes ne dépassant pas 23 élèves. À ce niveau, les écarts avec les autres pays participants sont plus réduits.

La situation pourrait, à première vue, sembler relativement favorable pour les enseignants de la FWB. Pourtant, la recommandation la plus fréquemment formulée par les enseignants des deux niveaux d'enseignement, en réponse à la question ouverte « Quelle est la principale recommandation que vous souhaiteriez adresser aux responsables du système éducatif de la FWB ? », concerne la réduction de la taille des classes. Si cette demande peut paraître peu fondée lorsqu'elle est envisagée d'un point de vue comparatif, elle prend tout son sens lorsqu'on la replace dans le contexte spécifique de la FWB, marqué par une forte hétérogénéité classes. Du point de vue des enseignants, ce contexte de travail nécessiterait des effectifs réduits pour garantir des conditions d'enseignement gérables et adaptées.

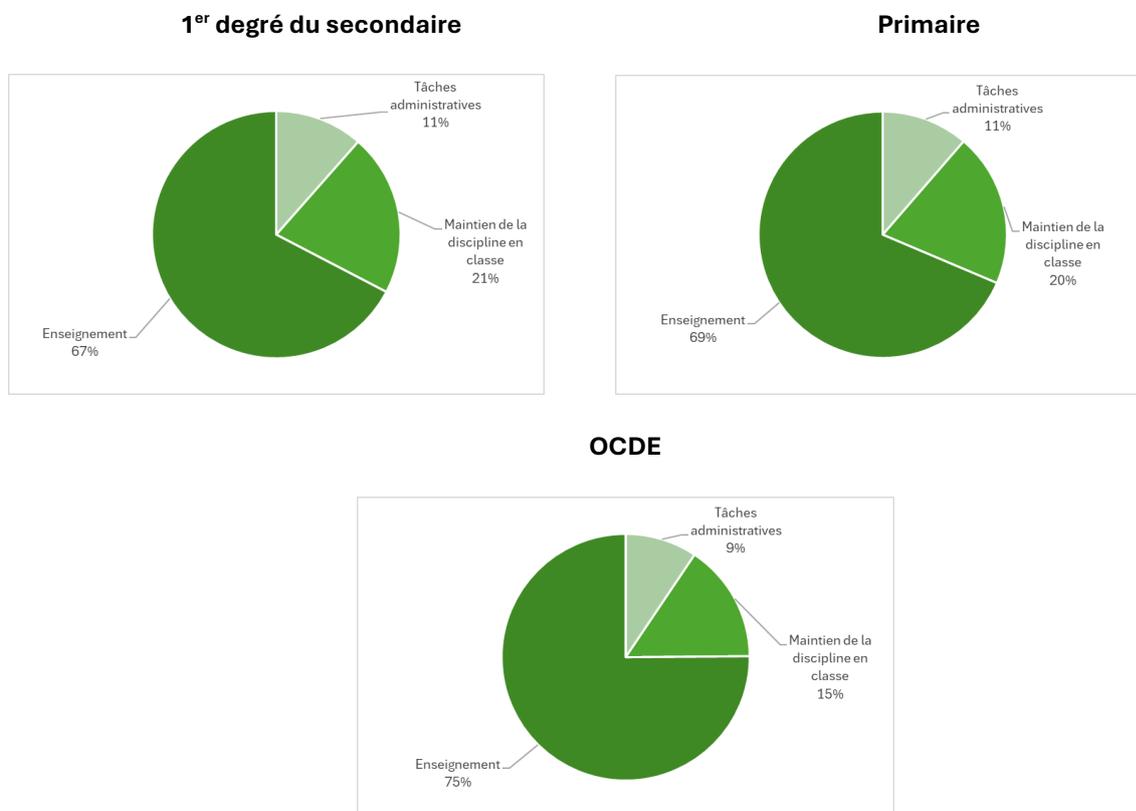
## La gestion de la classe

L'OCDE (2025) définit la gestion de la classe comme faisant référence à « la garantie d'un environnement structuré par le biais de règles et procédures de la classe, à la gestion des perturbations et à l'utilisation efficace du temps d'instruction pendant les cours » (p. 43).

La gestion de la classe et le maintien de la discipline font partie intégrante des responsabilités des enseignants qui doivent constamment jongler entre les exigences pédagogiques et les ajustements relationnels propres à la dynamique du groupe. La conséquence la plus immédiate du temps consacré à la gestion de la discipline en classe est souvent une réduction du temps dédié à l'enseignement. Cette situation reflète l'une des tensions entre différentes macro-préoccupations professionnelles – pédagogiques, relationnelles et organisationnelles – que les enseignants doivent constamment arbitrer dans leur pratique quotidienne (Saillot, 2020). Dans des classes de plus en plus diversifiées, la gestion du comportement est une tâche à multiples facettes qui requiert des compétences techniques et socio-

émotionnelles, qu'il s'agisse pour l'enseignant de rester concentré sur l'avancée du cours, de réagir aux comportements perturbateurs ou d'assurer une participation équitable entre les élèves.

**Figure 7 - Pourcentage de temps de classe déclaré être consacré à l'enseignement, le maintien de la discipline et les tâches administratives**



Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULIège

**Tableau 3 – Pourcentage de temps de classe déclaré être consacré à l'enseignement, le maintien de la discipline et les tâches administratives**

En heures de 60 minutes	1 <sup>er</sup> degré du secondaire (CITE 2)								Primaire (CITE 1)				
	FWB	OCDE_27	C. flamande	France	Pays-Bas*	Espagne	Finlande	Estonie	FWB	C. flamandé*	France	Pays-Bas*	Espagne
Enseignement	67,3	74,9	72,1	73,4	69,6	71,1	75,8	84,3	68,6	68,0	73,4	70,0	68,7
Maintien de la discipline	21,2	15,5	17,5	17,7	19,7	18,4	16,6	9,2	20,1	18,2	18,3	16,8	20,0
Tâches administratives	11,5	9,4	10,2	8,5	10,7	10,1	7,5	9,5	11,3	14,0	8,3	13,2	11,1

\*Estimations à interpréter avec prudence

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

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

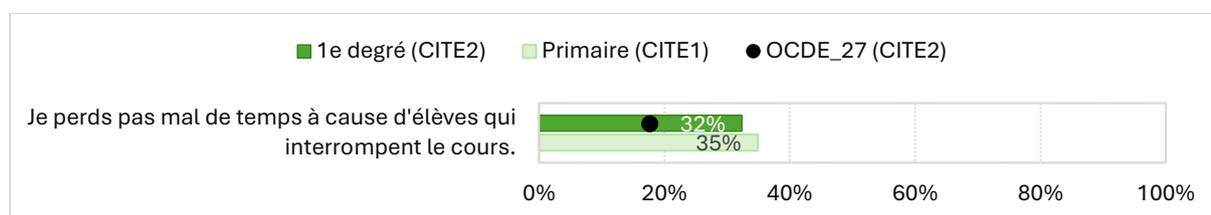
Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULIège

La comparaison entre la répartition du temps en classe en FWB et la moyenne des pays de l'OCDE proposée dans la Figure 7 révèle un constat préoccupant : en FWB, une part plus importante du temps scolaire est consacrée au maintien de la discipline, au détriment du temps d'enseignement effectif. Les données recueillies lors de ce cycle indiquent que la part moyenne du temps en classe consacré au maintien de la discipline a augmenté non seulement en FWB mais également à l'échelle internationale (voir Encadré 2).

Par ailleurs, comme le montre la Figure 8 ci-dessous, les comportements perturbateurs sont signalés deux fois plus fréquemment en FWB que dans les autres pays de l'OCDE. Près d'un tiers des enseignants du primaire et du secondaire déclarent perdre une part significative de leur temps en classe à cause d'interruptions répétées de la part des élèves.

La gestion de classe apparaît ainsi comme une contrainte professionnelle forte qui suggère le recours à des pratiques de gestion de classe appropriées. La mise en œuvre de ces pratiques est approfondie dans le dossier « *Enseigner aujourd'hui* ».

**Figure 8 - Pourcentage d'enseignants déclarant perdre « assez bien » ou « beaucoup » de temps à cause d'élèves qui interrompent le cours**



Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

## La mise en œuvre des réformes du système éducatif

Les réformes initiées par les systèmes éducatifs représentent potentiellement une source supplémentaire de contraintes et d'adaptation pour les enseignants. L'enquête TALIS questionne leur perception des changements induit par ces réformes au sein de leur école. En complément, une question ajoutée au niveau national<sup>7</sup> vise à appréhender les perceptions des enseignants vis-à-vis de la pertinence des réformes et de leurs enjeux.

Cette question nationale explore la mesure dans laquelle les enseignants considèrent que les réformes répondent aux enjeux contemporains et sont alignées aux transformations de la société. Les résultats (Figure 9) reflètent une faible perception des facteurs sociétaux qui motivent les changements opérés au niveau du système éducatif : seul un quart des enseignants du 1<sup>er</sup> degré du secondaire considèrent que les réformes en cours sont en phase avec les évolutions sociétales. Les enseignants du primaire se montrent un peu plus positifs, avec 43 % estimant que ces changements sont alignés avec les récentes transformations de la société. Bien que le niveau primaire soit davantage concerné par les réformes récentes, notamment les mesures qui accompagnent la mise en œuvre du tronc commun, les enseignants de ce niveau expriment une perception relativement plus positive. À l'inverse, une forme d'appréhension est plus palpable au sein du secondaire inférieur. Cette distinction pourrait montrer que l'appréhension des réformes a tendance à s'atténuer une fois la phase de mise en œuvre entamée. Toutefois, même si la réforme du tronc commun n'était pas encore effective dans le secondaire au moment de l'enquête, les équipes éducatives s'y préparaient sans doute déjà. On ne peut pas non plus exclure que les enjeux propres à ce niveau scolaire pourraient aussi questionner différemment les acteurs.

<sup>7</sup> TALIS permet d'intégrer des questions spécifiques aux contextes nationaux ou aux systèmes éducatifs. Bien qu'on les appelle « questions nationales », dans le cas de la Belgique, elles sont différenciées selon les Communautés.

Encadré 2 – Évolution entre 2018 et 2024 du pourcentage de temps consacré au maintien de la discipline (niveau CITE 2)

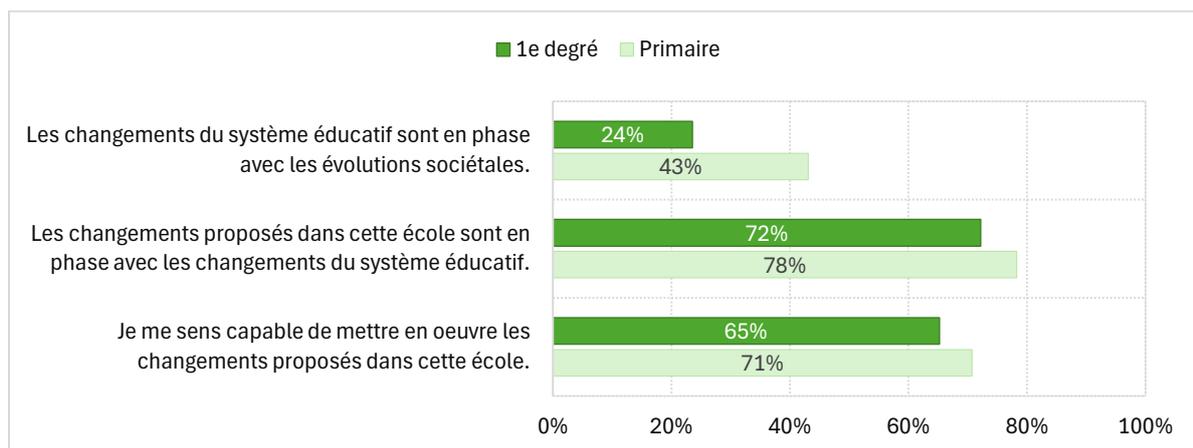
	TALIS 2018	TALIS 2024	Différence**
FWB	19,8 (0.5)	21,2 (0,4)	<b>+1,4</b> (0,7)
OCDE_25 <sup>8</sup>	13,4 (0.1)	15,5 (0.1)	<b>+2,2</b> (0,1)
C. flamande	15,3 (0.4)	17,5 (0,6)	<b>+2,3</b> (0,7)
France	16,8 (0.4)	17,7 (0,5)	<b>+0,9</b> (0,6)
Pays-Bas*	17,3 (0.5)	19,7 (0,6)	<b>+2,4</b> (0,8)
Espagne	16,4 (0.3)	18,4 (0,3)	<b>+2,0</b> (0,4)
Finlande	13,6 (0.4)	16,6 (0,4)	<b>+3,0</b> (0,5)
Estonie	7,8 (0.2)	9,2 (0,3)	<b>+1,4</b> (0,4)

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

Les données TALIS montrent que depuis 2018, la part de temps allouée au maintien de la discipline a augmenté en FWB et dans la plupart des systèmes éducatifs de l'OCDE. Cette exigence croissante, qui s'ajoute à celle liée à l'hétérogénéité des classes, contribue à alourdir la charge des enseignants. L'accumulation de ces contraintes peut exercer une pression accrue sur leur mission principale : enseigner.

En revanche, lorsque la question de la pertinence des changements proposé dans l'école, les perceptions sont nettement plus favorables. Environ trois quarts des enseignants du primaire et du secondaire jugent les changements adoptés localement comme en phase avec les changements du système éducatif. De plus, la majorité des enseignants – entre 65 % et 71 % – déclarent se sentir capables de mettre concrètement en œuvre les changements adoptés au sein de leur école, ce qui favorise leur appropriation individuelle et renforce la légitimité perçue de ces réformes dans leur contexte d'application.

Figure 9 - Pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations relatives aux changements du système éducatif de la FWB (Question nationale)



Source : FWB – TALIS 2024 ; données aSPe – ULiège

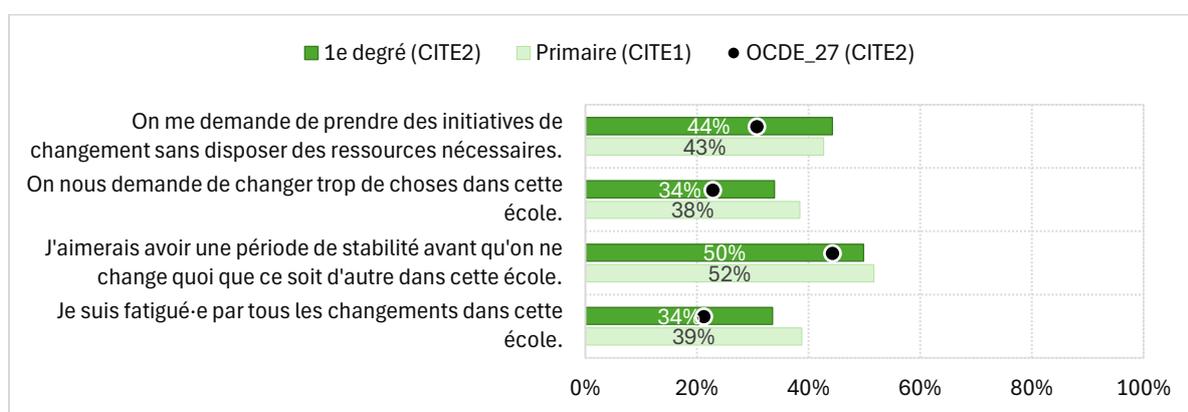
Toutefois, l'examen des données présentées dans la (Figure 10) indique que plus d'un tiers des enseignants (34 et 39 %) se disent fatigués par les changements qui leur sont demandés et environ la moitié expriment le souhait de bénéficier d'une période de stabilité avant l'introduction de nouvelles modifications au niveau

<sup>8</sup> La moyenne OCDE est calculée sur les 25 systèmes éducatifs ayant participé aux enquêtes TALIS 2018 et TALIS 2024.

de l'école. Ce sentiment de lassitude est davantage prononcé chez les enseignants de la FWB, que dans les pays de l'OCDE. Si les contraintes et les adaptations spécifiques à la mise en œuvre progressive du Pacte, propre à la FWB, expliquent très probablement les perceptions des enseignants interrogés, ces résultats révèlent en creux qu'entre 60 et 65 % des enseignants disent n'être pas, ou très peu, fatigués et saturés par les changements en cours.

La question de la disponibilité des ressources nécessaires pour initier des changements est importante. Les enseignants de la FWB sont partagés : plus de la moitié (56 et 57 %) estiment disposer des ressources suffisantes et un peu plus de 40 % font état d'un manque de ressources. À nouveau, les enseignants de la FWB sont moins positifs sur la question des ressources qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE. En France toutefois, les enseignants du collège sont plus nombreux encore à dire manquer de ressources pour mettre en œuvre les initiatives de changements demandées (Tableau 3).

**Figure 10 - Pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations relatives aux changements initiés par l'école ou de manière externe**



Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

**Tableau 4 - Pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations relatives aux changements initiés par l'école ou de manière externe**

	1 <sup>er</sup> 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
Je suis fatigué-e par les changements	33,5	21,2	34,1	26,1	36,4	17,6	23,1	21,7	38,8	25,0	12,7	19,7	17,6
		▼		▼	/	▼	▼	▼		/	▼	/	▼
J'aimerais une période de stabilité	49,9	44,3	58,8	44,0	68,6	34,5	56,0	45,6	51,7	56,3	26,4	61,6	36,7
		▼	▲	▼	/	▼	▲			/	▼	/	▼
On me demande des initiatives de changement sans ressources	44,3	30,7	24,4	49,2	35,1	32,6	30,2	28,9	42,7	25,3	34,3	16,8	29,7
		▼	▼	▲	/	▼	▼	▼		/	▼	/	▼

\*Estimations à interpréter avec prudence

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

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

Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

# LES RESSOURCES PERSONNELLES ET PROFESSIONNELLES

---

Selon le modèle de Bakker et al. (2017 ; 2024), les exigences liées au métier d'enseignant sollicitent fortement les ressources physiques et mentales des enseignants, générant une charge de stress susceptible d'affecter négativement leur santé et l'accomplissement de leur mission. Toutefois, les ressources professionnelles disponibles peuvent atténuer ces contraintes. À cela s'ajoutent les caractéristiques personnelles des enseignants qui constituent des ressources internes, notamment en influençant leur manière d'appréhender les exigences – perçues soit comme des défis, soit comme des obstacles – et qui impactent leur bien-être et l'atteinte des objectifs qu'ils assignent à leurs tâches quotidiennes. Cette seconde partie du dossier examine les ressources personnelles et professionnelles susceptibles d'aider les enseignants à atteindre leurs objectifs, d'atténuer la pression au travail et de stimuler l'épanouissement professionnel.

## Les ressources personnelles

Les ressources personnelles des enseignants renvoient à leur capacité à agir sur leur environnement de travail (Collie et al., 2020, cité par OCDE, 2025) ainsi qu'à leurs convictions concernant le niveau de contrôle qu'ils peuvent avoir sur celui-ci (Bakker & al., 2017). Ces ressources peuvent jouer un rôle important dans le renforcement de leur engagement et dans leur aptitude à faire face aux exigences inhérentes au métier.

### ***La motivation relative au métier d'enseignant***

La motivation relative au métier d'enseignant est un premier élément à prendre en considération. Quels sont les facteurs que les enseignants estiment importants ou très importants pour eux en tant qu'enseignant ? TALIS 2024 invitait les enseignants à se positionner par rapport à différents facteurs de motivation intrinsèque, comme le plaisir de travailler avec des enfants ou des adolescents, et de motivation extrinsèque, comme la stabilité d'emploi.

Le Tableau 5 met en évidence que tous les facteurs examinés sont jugés importants ou très importants par une grande majorité des enseignants, quel que soit le système éducatif. En FWB, le taux atteint 90 % ou plus pour six des neuf facteurs. Il s'agit de motivations intrinsèques tels que les aptitudes à enseigner, le plaisir de travailler avec des enfants ou des adolescents, la possibilité d'apporter sa contribution à la société et d'influencer la nouvelle génération. À cela s'ajoutent des éléments de motivations extrinsèques : la stabilité de l'emploi et la compatibilité des horaires avec les responsabilités familiales. La flexibilité des conditions d'emploi est un facteur jugé légèrement moins déterminant par les enseignants du primaire et du secondaire. Deux autres facteurs – la possibilité de lutter contre les inégalités sociales et celle de bénéficier d'une certaine autonomie – sont également perçus comme importants par près de 90 % des répondants. Les écarts entre systèmes éducatifs apparaissent très limités, même si certains sont statistiquement significatifs. On peut toutefois souligner que la possibilité de lutter contre les inégalités sociales est considérée comme un facteur plus important par les enseignants de la FWB, de la France et de l'Espagne comparativement à la Communauté flamande, la Finlande et l'Estonie, où ce facteur est jugé moins prioritaire, probablement en raison d'une moindre hétérogénéité sociale dans ces contextes éducatifs.'

**Tableau 5 - Pourcentage d'enseignants considérant les facteurs suivants importants ou très importants (en lien avec les changements initiés par l'école ou de manière externe)**

	1 <sup>er</sup> 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
Avoir les aptitudes pour enseigner	99,5	97,8 ▼	99,6	96,6 ▼	99,2 /	95,6 ▼	98,2 ▼	99,1	99,9	99,1 /	95,7 ▼	99,4 /	94,9 ▼
La stabilité de l'emploi	97,3	88,4 ▼	90,3 ▼	91,4 ▼	80,2 /	83,7 ▼	91,8 ▼	96,7 ▼	97,7	87,0 /	89,0 ▼	72,7 /	83,3 ▼
Le plaisir de travailler avec des enfants ou des ados	96,6	96,6	98,8 ▲	96,0	97,5 /	95,2 ▼	94,8 ▼	97,6	98,9	99,8 /	98,4	99,3 /	97,3 ▼
La possibilité d'apporter ma contribution à la société	91,9	94,7 ▲	96,9 ▲	93,6	96,9 /	96,7 ▲	92,0	96,8 ▲	93,0	98,3 /	94,2	97,5 /	97,9 ▲
La possibilité d'influencer la nouvelle génération	91,3	94,1 ▲	94,2 ▲	88,0 ▼	89,3 /	91,6	88,5 ▼	96,0 ▲	91,2	93,7 /	91,3	89,1 /	94,1 ▲
Des horaires qui s'accordent avec mes responsabilités familiales	90,7	89,4	87,0 ▼	89,3	75,0 /	88,7 ▼	88,2 ▼	93,5 ▲	88,2	86,4 /	87,5	77,9 /	88,9
La possibilité d'agir contre les inégalités sociales	89,4	85,9 ▼	78,8 ▼	91,2	74,8 /	90,3	73,8 ▼	86,1 ▼	93,0	84,4 /	94,0	79,5 /	93,1
La possibilité de bénéficier d'autonomie	88,1	90,3 ▲	88,6	92,4 ▲	86,3 /	87,6	93,9 ▲	95,0 ▲	85,6	83,1 /	91,3 ▲	83,7 /	89,0 ▲
La flexibilité des conditions d'emploi	78,7	80,6	78,2	75,3 ▼	78,1 /	75,2 ▼	71,2 ▼	90,7 ▲	78,1	70,6 /	68,3 ▼	65,8 /	74,5 ▼

\*Estimations à interpréter avec prudence

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

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

Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

### **Le sentiment d'efficacité personnelle<sup>9</sup>**

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 (Tschannen-Moran & Hoy, 2001 ; Hardré & Sullivan, 2008). 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

<sup>9</sup> Le sentiment d'efficacité personnelle est traité plus amplement dans le dossier « Enseigner aujourd'hui ». Dans ce document, seuls un sous-échantillon d'items est présenté.

satisfaction professionnelle (Klassen et al., 2009) et à une moindre vulnérabilité au *burn-out* (Avanzi et al., 2013 ; Chesnut & Burley, 2015).

Le sentiment d'efficacité personnelle constitue donc une ressource psychologique fondamentale pour les enseignants. Plus ils se perçoivent comme compétents dans l'exercice de leur métier, plus ils se sentent en mesure de faire face à la complexité croissante de leur profession et à la pression qu'elle implique. L'enquête TALIS 2024 examine plusieurs domaines à travers lesquels les enseignants construisent leur perception dans ce domaine, dont leur capacité à gérer la diversité culturelle des élèves et leur aptitude à soutenir les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques.

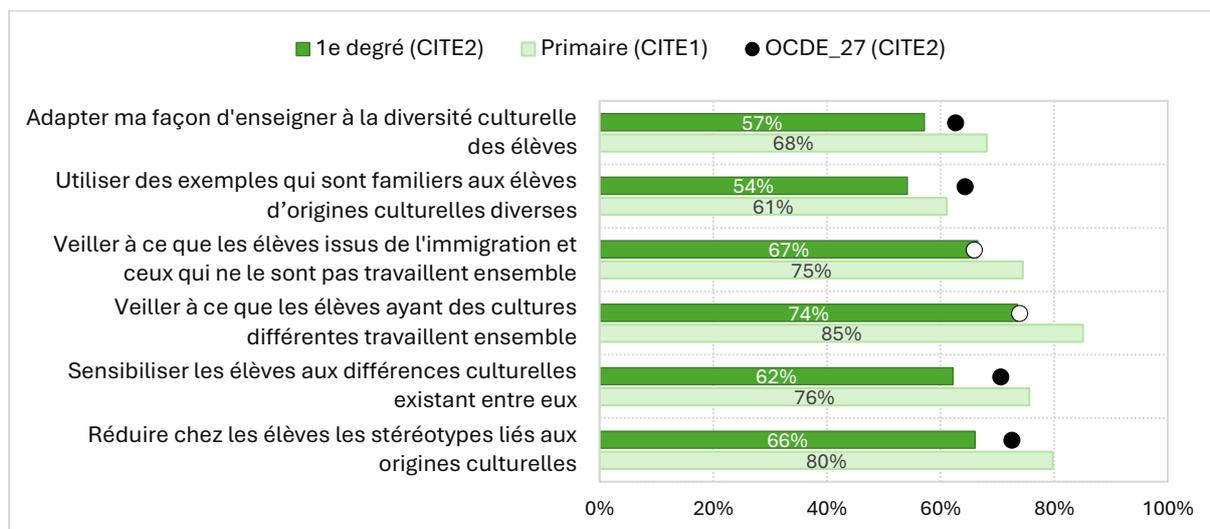
### ***Le sentiment d'être efficace pour enseigner en milieu multiculturel***

Enseigner en milieu multiculturel peut représenter un défi pour les enseignants. Se sentir compétent pour enseigner en milieu multiculturel et développer des perceptions positives en lien avec sa capacité d'agir dans ce type de contexte contribue à réduire le stress et la pression, en particulier lorsque ce contexte est perçu comme fortement hétérogène.

Les enseignants de la FWB se sentent légèrement moins efficaces qu'en moyenne OCDE (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**). Parmi les pays proches, le profil de la France est relativement comparable. En revanche, les enseignants de la Communauté flamande et de l'Espagne se perçoivent davantage capables de gérer cette diversité culturelle, tandis que les enseignants de la Finlande et de l'Estonie expriment une moindre capacité dans ce domaine. Ces résultats gagnent à être interprétés à la lumière du contexte national, en ce qui concerne la composition des classes (Tableau 6). En FWB, 26 % des enseignants du 1<sup>er</sup> degré estiment que leur classe de référence compte plus de 30 % d'élèves issus de l'immigration ou dont les parents le sont. Ce taux est de 21 % en Communauté flamande, 20 % en France et 16 % en Espagne. Enfin, en Finlande, aux Pays-Bas et en Estonie, seuls 10 %, 6 % et 2 % des enseignants effectuent, respectivement, une estimation similaire. Le degré d'hétérogénéité culturelle perçue influence vraisemblablement la manière dont les enseignants évaluent leur capacité à gérer les différences culturelles.

Si l'expérience de travail avec des classes multiculturelles peut constituer une ressource susceptible de renforcer l'efficacité perçue, cette ressource pourrait se muer en contrainte dans un système éducatif marqué par une forte hétérogénéité culturelle comme la FWB (en particulier si elle n'est pas soutenue par d'autres ressources professionnelles). Bien que cette hypothèse explicative soit incertaine, elle n'est pas contredite par la baisse surprenante, observée entre 2018 et 2024, du sentiment d'efficacité des enseignants du 1<sup>er</sup> degré du secondaire en matière de gestion des différences culturelles (voir Encadré 3).

**Figure 11 - Pourcentage d'enseignants déclarant parvenir « assez bien » ou « très bien » à agir de la sorte (en lien avec leur sentiment d'efficacité à enseigner en milieu multiculturel)**



Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – Uliège

**Tableau 6 - Pourcentage d'enseignants déclarant parvenir « assez bien » ou « très bien » à agir de la sorte (en lien avec leur sentiment d'efficacité à enseigner en milieu multiculturel)**

	1 <sup>er</sup> degré du secondaire (CITE 2)								Primaire (CITE 1)				
	FWB	OCDE_27	Flandre	France	Pays-Bas*	Espagne	Finlande	Estonie	FWB	Flandre*	France	Pays-Bas*	Espagne
Adapter ma façon d'enseigner...	57,2	62,7	60,5	56,3	59,6	68,3	35,7	45,5	68,2	69,9	64,2	73,8	79,9
Utiliser des exemples qui sont familiers...	54,2	64,3	70,2	57,9	62,0	72,4	38,0	52,6	61,1	74,7	63,5	72,3	80,6
Veiller à ce que les élèves issus de l'immigration...	66,6	66,0	80,1	71,1	73,2	73,6	58,9	49,8	74,5	85,4	74,2	79,2	81,6
Veiller à ce que les élèves de cultures différentes...	73,5	73,9	80,9	76,8	77,5	79,2	60,2	64,4	85,1	87,5	84,5	83,3	88,8
Sensibiliser les élèves aux différences...	62,2	70,6	72,8	62,0	63,7	75,5	54,1	63,4	75,6	82,5	74,7	78,6	86,6
Réduire chez les élèves les stéréotypes...	66,1	72,6	66,2	68,9	61,0	78,0	61,1	74,0	79,7	78,6	78,0	77,1	87,2

\*Estimations à interpréter avec prudence

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

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

Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – Uliège

### Encadré 3 – Évolution entre 2018 et 2024 du sentiment d'efficacité relatif à la gestion des différences culturelles

En 2018, 74 % des enseignants estimaient qu'ils parvenaient « assez bien » ou « beaucoup » à adapter leur façon d'enseigner à la diversité culturelle des élèves ; en 2024, 57 % se déclarent aussi confiants, soit une baisse de 17 %. D'autres différences s'observent en ce qui concerne la perception de leur capacité à s'assurer que les élèves issus et non issus de l'immigration travaillent ensemble, à sensibiliser aux différences culturelles et enfin à réduire les stéréotypes liés aux origines culturelles.

#### Évolution, entre 2018 et 2024, du pourcentage d'enseignants estimant parvenir à agir « assez bien » ou « beaucoup » en faveur de la gestion de la diversité culturelle

	FWB			OCDE_25		
	2024	2018	Diff	2024	2018	Diff
Adapter ma façon d'enseigner à la diversité culturelle des élèves	57,2 (1,4)	73,9 (1,5)	<b>-16,8</b> (2,1)	62,5 (0,3)	59,6 (0,3)	<b>+2,9</b> (0,4)
Veiller à ce que les élèves issus de l'immigration et ceux qui ne le sont pas travaillent ensemble	66,6 (1,7)	87,0 (1,0)	<b>-20,4</b> (2,0)	65,5 (0,3)	69,1 (0,3)	<b>-3,6</b> (0,4)
Sensibiliser les élèves aux différences culturelles existant entre eux	62,2 (1,5)	79,1 (1,1)	<b>-16,9</b> (1,9)	70,2 (0,2)	69,5 (0,3)	<b>+0,7</b> (0,4)
Réduire les stéréotypes liés aux origines culturelles	66,1 (1,5)	88,8 (0,8)	<b>-22,6</b> (1,7)	72,2 (0,2)	73,5 (0,2)	<b>-1,4</b> (0,3)

Aucun autre pays de l'OCDE ne connaît une diminution aussi marquée que celle observée en FWB ; la France diminue également mais dans une moindre mesure. De légers ajustements apportés à la formulation en français sont susceptibles d'avoir une incidence limitée sur les résultats, sans toutefois pouvoir expliquer la baisse constatée. Ainsi, la reformulation du dernier item du premier tableau en 2024 (Version 2018 : « Réduire les stéréotypes ethniques entre élèves ») a certainement pu influencer les données. Hormis pour cet item, il semble donc que l'hypothèse d'un biais méthodologique peut raisonnablement être écartée.

Comment, dès lors, expliquer une perte de confiance des enseignants du 1<sup>er</sup> degré du secondaire en FWB ? En 2018, ils exprimaient une confiance en la matière plus élevée qu'ailleurs, que nous expliquions par la proportion importante d'élèves issus de l'immigration depuis de nombreuses années conférant aux enseignants une solide expérience pour gérer cette diversité. Cette hypothèse s'appuyait sur la réduction de l'écart entre les performances des élèves natifs et immigrés observée au test PISA (entre 2006 et 2015) et sur l'amélioration progressive des résultats de ces derniers. (Quittre et al., 2019).

Comment a évolué la perception qu'ont les enseignants de l'hétérogénéité culturelle des classes<sup>1</sup>, entre 2018 et 2024 ?

La tendance est à la hausse dans tous les pays comparés et en moyenne OCDE, toutefois cette hausse n'est pas significative en FWB (voir tableau dans la suite de l'Encadré page suivante). L'explication à la perte de confiance des enseignants en leur capacité à gérer la multiculturalité ne semble dès lors pas liée à une perception croissante de cette multiculturalité.

1. Rappelons que l'hétérogénéité culturelle des classes se base sur l'estimation faite par les enseignants du pourcentage d'élèves immigrés ou dont les parents sont immigrés. Une classe est considérée comme culturellement hétérogène lorsque l'enseignant indique que plus de 30 % des élèves sont issus de l'immigration.

### Encadré 3 - suite

#### **Évolution, entre 2018 et 2024, du pourcentage d'enseignants déclarant compter, dans leur classe de référence, plus de 30 % d'élèves issus de l'immigration ou dont les parents le sont**

≥ 30 % d'élèves immigrés de 1 <sup>re</sup> ou 2 <sup>e</sup> génération dans la classe de référence	TALIS 2024	TALIS 2018	Différence
FWB	26,1 (2,7)	20,7 (2,7)	+5,4 (3,8)
C. flamande	20,9 (2,2)	16,0 (1,7)	+4,9 (2,7)
France	20,1 (1,8)	16,9 (1,5)	+3,1 (2,3)
Espagne	15,6 (1,1)	9,0 (0,8)	<b>+6,7 (1,4)</b>
Finlande	10,0 (1,4)	6,1 (0,9)	<b>+3,9(1,7)</b>
Pays-Bas	5,8 (1,1)	3,2 (0,7)	+2,5 (1,3) *
Estonie	1,6 (0,3)	0,4 (0,2)	<b>+1,2 (0,3)</b>
OCDE_25	9,1 (0,3)	6,5 (0,2)	<b>+2,6 (0,3)</b>

Les premières analyses ne permettent pas de dégager une interprétation fondée. Des analyses complémentaires seront dès lors nécessaires pour mieux comprendre ces résultats interpellants.

Depuis la mise en place des dispositifs d'aménagements raisonnables, le nombre d'élèves officiellement identifiés comme ayant des besoins éducatifs spécifiques a considérablement augmenté dans les classes de la FWB. Bien que ces mesures de différenciation visent à améliorer les acquis des élèves concernés, elles viennent s'ajouter à une hétérogénéité déjà fortement perçue, ce qui peut constituer une charge supplémentaire pour les enseignants et générer un stress professionnel accru.

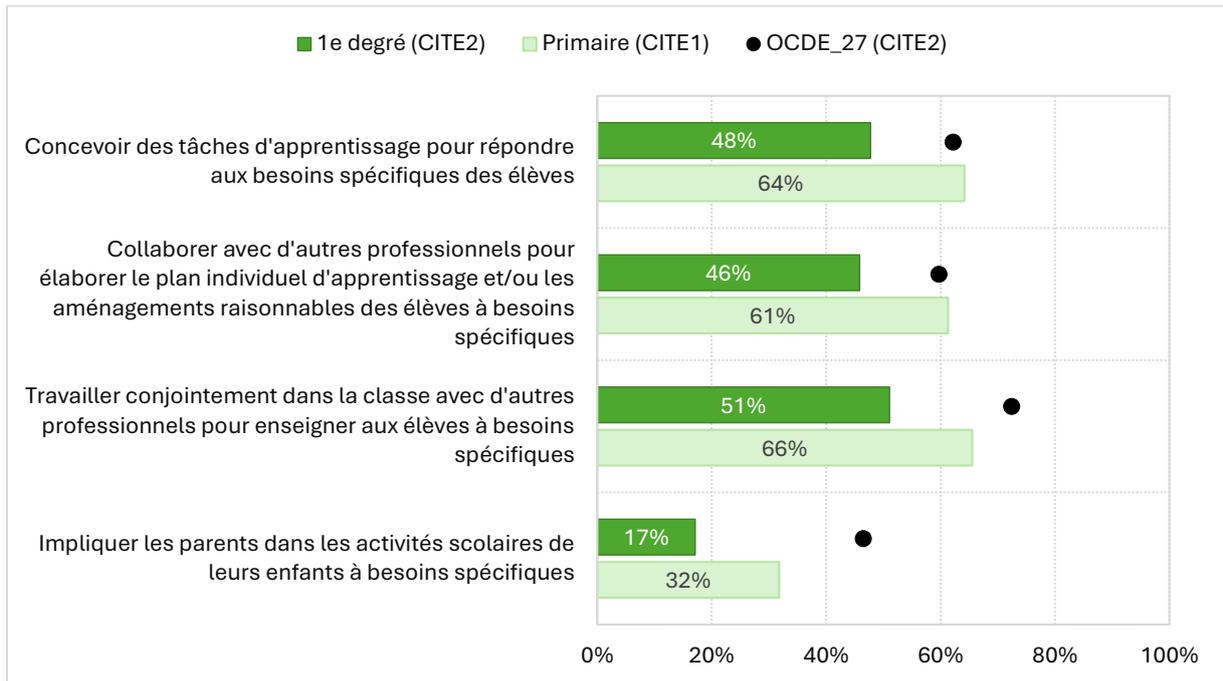
#### **Le sentiment d'être efficace pour gérer les besoins spécifiques des élèves**

Dans ce contexte, le sentiment d'efficacité dans la gestion des besoins spécifiques joue un rôle déterminant : plus les enseignants se sentent compétents pour y répondre, plus ils sont susceptibles de relativiser les exigences liées à leur métier. À l'inverse, une diversité perçue comme difficile à gérer peut fragiliser leur confiance en leur capacité à y faire face. Les défis croissants en matière d'inclusion scolaire ont ainsi conduit l'enquête TALIS 2024 à s'intéresser à la manière dont les enseignants évaluent leur aptitude à accompagner les élèves à besoins spécifiques.

À l'instar de ce qui est observé pour la gestion de la diversité culturelle, les enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles se déclarent, en moyenne, moins confiants dans leur capacité à répondre efficacement aux besoins éducatifs spécifiques des élèves que leurs homologues des pays de l'OCDE. Cette tendance se vérifie également lorsqu'on compare la FWB à un sous-groupe de pays sélectionnés. Dans ce domaine, les écarts sont particulièrement marqués, comme l'illustrent la Figure 12 et le Tableau 1.

En FWB, environ un enseignant du 1<sup>er</sup> degré sur deux seulement estiment parvenir à concevoir des tâches d'apprentissage pour les élèves à besoins spécifiques, à collaborer avec d'autres professionnels – logopèdes, coordinateurs des pôles territoriaux... – à propos de ces élèves ou encore à travailler conjointement avec les accompagnants ou les logopèdes présents dans la classe pour aider ces élèves. La situation est un peu moins préoccupante au niveau primaire avec presque deux tiers des enseignants qui déclarent parvenir à agir de la sorte. Toutefois, au niveau primaire également, les pays proches affichent des niveaux de confiance supérieurs à la FWB. Un quatrième item questionne les enseignants sur leur capacité à impliquer les parents de ces élèves dans les activités. Les données montrent que cette compétence est aujourd'hui hors de portée pour une majorité d'enseignants de la FWB : 83 % de ceux du 1<sup>er</sup> degré et 68 % du primaire déclarent se sentir peu ou pas du tout capables d'agir en ce sens.

**Figure 12 - Pourcentage d'enseignants déclarant parvenir « assez bien » ou « très bien » à agir tel que décrit (en lien avec leur sentiment d'efficacité à gérer les besoins spécifiques des élèves)**



Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – Uliège

**Tableau 7 - Pourcentage d'enseignants déclarant parvenir « assez bien » ou « très bien » à agir tel que décrit (en lien avec leur sentiment d'efficacité à gérer les besoins spécifiques des élèves)**

	1 <sup>er</sup> degré du secondaire (CITE 2)								Primaire (CITE 1)				
	FWB	OCDE_27	Flandre	France	Pays-Bas*	Espagne	Finlande	Estonie	FWB	Flandre*	France	Pays-Bas*	Espagne
Concevoir des tâches d'apprentissage...	47,8	62,2	53,9	52,9	53,7	64,7	45,8	42,7	64,2	70,0	63,8	77,6	78,6
Collaborer avec d'autres professionnels...	45,8	59,7	50,0	44,2	64,4	54,3	53,8	47,1	61,3	68,9	72,4	86,9	73,5
Travailler conjointement dans la classe...	51,1	72,4	82,2	84,0	85,3	57,7	64,3	63,6	65,5	87,2	89,6	96,2	74,8
Impliquer les parents dans les activités...	17,1	46,5	54,5	38,6	62,8	37,2	20,3	29,5	31,8	67,0	63,8	83,3	59,1

\*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 ressources professionnelles

Les ressources professionnelles regroupent l'ensemble des ressources humaines que les enseignants peuvent mobiliser pour atteindre leurs objectifs professionnels, tout en atténuant la pression liée aux exigences du métier. Plusieurs de ces dispositifs liés au climat scolaire vont être examinés dans cette section : le soutien perçu et la culture de collaboration au sein de l'école, les retours sur les pratiques (feedbacks reçus), les possibilités de développement professionnel et enfin les pratiques professionnelles collaboratives entre enseignants. Ces dimensions sont envisagées en regard des exigences du métier et du bien-être des enseignants qui en résulte. Certaines d'entre elles comme le développement professionnel ou les pratiques collaboratives seront traitées plus amplement dans les prochains dossiers thématiques.

### ***Le soutien et la culture de collaboration au sein de l'école***

Quelles ressources professionnelles sont mobilisables au sein de l'école ? L'apprentissage des élèves ne dépend pas uniquement de l'action individuelle de l'enseignant, mais aussi de l'environnement global de l'établissement. Les pairs, les autres enseignants, la direction, les familles et la communauté élargie influencent la manière dont l'enseignement est perçu, vécu et mis en œuvre en classe.

Dans ce contexte, l'enquête TALIS 2024 explore le climat scolaire et l'environnement institutionnel en questionnant les perceptions des enseignants en lien avec leurs collègues, les élèves, les parents et leur directeur.

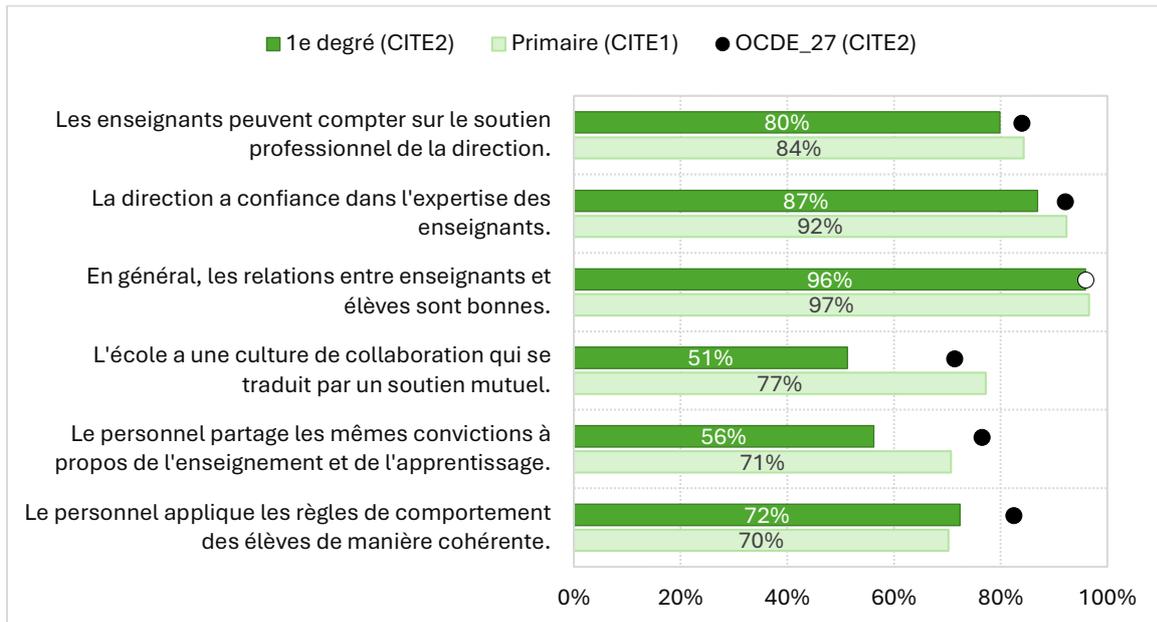
Bien que très légèrement en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE, le soutien est perçu de manière globalement positive en FWB (voir Figure 13). Une large majorité d'enseignants, tant au primaire qu'au secondaire, déclarent se sentir soutenus professionnellement par leur direction, estiment que celle-ci fait confiance à leur expertise, et jugent les relations entre enseignants et élèves comme étant de qualité.

Les indicateurs liés à la culture de collaboration révèlent quant à eux une adhésion plus mitigée, notamment chez les enseignants du secondaire. Alors que 77 % des enseignants du primaire considèrent que leur école favorise<sup>10</sup> une culture de collaboration fondée sur le soutien mutuel, ce taux n'atteint que 51 % au secondaire, bien en dessous de la moyenne OCDE (71 %). De même, les convergences de conceptions en matière d'enseignement et d'apprentissage apparaissent moins marquées au secondaire (56 %) qu'au primaire (71 %).

---

<sup>10</sup> Lors de TALIS 2018, la formulation de cet item était « Il est dans la culture de l'établissement d'encourager la collaboration par le soutien mutuel » ; 75 % des enseignants secondaire y marquaient leur adhésion.

**Figure 13 - Pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations relatives au soutien et à la culture de collaboration dans l'école**



Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

### **Le développement professionnel**

Le développement professionnel constitue une ressource importante pour les enseignants afin de maintenir leurs compétences à jour et surtout de les adapter au contexte et aux défis nombreux et en constante évolution (OECD, 2024). TALIS adopte une définition large du développement professionnel en incluant des activités informelles ou à l'initiative de l'enseignant telles que la participation à un réseau d'enseignants visant la formation continue ou d'autres activités personnelles de formation.

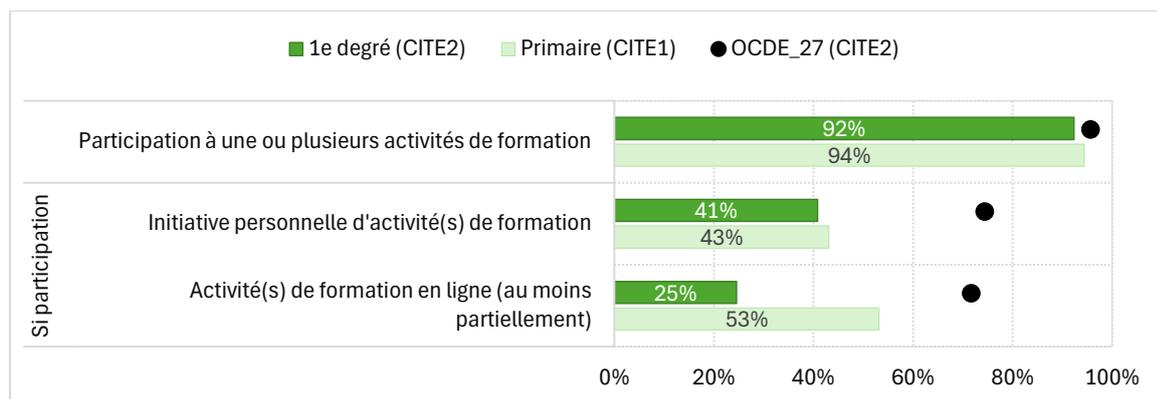
En FWB, afin de renforcer l'impact de la formation professionnelle continue sur les pratiques pédagogiques et de favoriser l'autonomie et l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel, de nouvelles modalités de formation sont reconnues depuis 2021. Ainsi, les enseignants peuvent désormais mener des observations de collègues en situation de classe, prendre part à des dispositifs de formation en ligne (webinaires, modules e-learning, classes virtuelles) ou à des communautés d'apprentissage professionnelles. Les opportunités de développement professionnel liées à la formation initiale et continue seront développées dans un dossier thématique ultérieur.

Dans le cadre de cette partie dédiée aux ressources professionnelles, les données présentées se concentrent sur quelques caractéristiques et thématiques des formations suivies au cours des derniers mois.

Plus de 90 % des enseignants déclarent avoir participé à une ou plusieurs activités de formation au cours des 12 derniers mois (Figure 14), un taux un peu plus faible que la moyenne observée dans les pays de l'OCDE. Bien qu'en FWB, comme dans la plupart des pays, la très grande majorité des enseignants déclarent avoir participé à une ou plusieurs formations durant l'année écoulée, ils sont proportionnellement moins nombreux à mentionner des activités suivies à leur propre initiative (environ 40 % en FWB contre 72 % en moyenne dans les pays de l'OCDE). Ils sont également trois fois moins nombreux à avoir suivi des formations partiellement ou entièrement en ligne (25 % parmi les enseignants du 1<sup>er</sup> degré contre 74 % pour la moyenne OCDE). Historiquement dispensée en présentiel, la formation s'est progressivement développée en ligne et s'est inscrite comme une modalité à part entière et complémentaire depuis la fermeture des écoles liée à la pandémie de COVID-19 – c'est le cas en Estonie (Encadré 4). En FWB, cette modalité reste encore peu développée dans le cadre de la formation professionnelle continue, bien qu'elle commence à émerger. Par ailleurs, au niveau international, on

observe un lien fort (corrélation de 0,64) entre le taux d’enseignants déclarant prendre des initiatives personnelles de formation et celui des enseignants suivant des formations en ligne (Figure 14). Les activités de développement professionnel en ligne, parfois disponibles en libre accès, constituent une nouvelle voie permettant aux enseignants de se former de manière informelle et à leur propre initiative. Ainsi, qu’elles soient dispensées par un organisme de formation certifié ou accessibles librement, les activités de formation en ligne offrent aux enseignants de nouvelles ressources de développement professionnel, pour autant que ces activités en ligne répondent à des critères de qualité.

**Figure 14 - Pourcentage d’enseignants déclarant avoir participé à une ou plusieurs activités de formation professionnelle continue au cours des 12 derniers mois**



Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

**Tableau 8 - Pourcentage d’enseignants déclarant avoir participé à une ou plusieurs activités de formation professionnelle continue au cours des 12 derniers mois**

	1 <sup>er</sup> 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
Participation à 1 ou pls activités de formation	92,3	95,6 ▲	96,2 ▲	85,1	97,7 /	97,7 ▲	89,5 ▼	98,3 ▲	94,4	95,1 /	96,5 ▲	98,3 /	98,8 ▲
Si oui Initiative personnelle de formation	40,8	71,7 ▲	64,5 ▲	55,4 ▲	55,7 /	78,8 ▲	68,7 ▲	83,0 ▲	43,1	56,2 /	51,1 ▲	48,9 /	81,4 ▲
Formations en ligne	24,5	74,4 ▲	60,4 ▲	64,4 ▲	41,6 /	84,5 ▲	69,7 ▲	71,3 ▲	53,2	52,5 /	67,2 ▲	58,5 /	84,0 ▲

\*Estimations à interpréter avec prudence

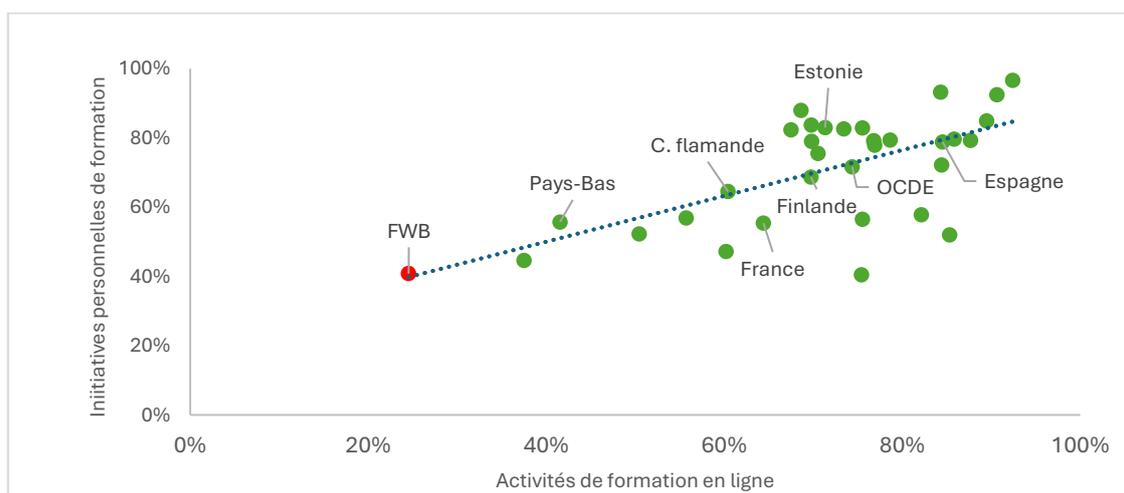
▼ significativement inférieur (p<.05) à la FWB

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

Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

Au niveau primaire, l'écart entre la FWB et les quelques pays comparés est moindre. Par ailleurs, les enseignants primaires de la FWB sont proportionnellement plus nombreux que leurs collègues du 1<sup>er</sup> degré (respectivement 53 % et 25 %) à avoir suivi une formation en ligne. Cette différence entre les deux niveaux d'enseignement s'explique probablement par la mise en œuvre progressive du tronc commun, accompagné d'une formation aux nouveaux référentiels organisée en ligne et suivie par les enseignants concernés. En 2024, les enseignants du 1<sup>er</sup> degré n'étaient pas encore visés par ce dispositif de formation.

**Figure 15 - Corrélation internationale entre le taux d'enseignants du 1<sup>er</sup> degré (CITE 2) déclarant des initiatives personnelles d'activités de formation et celui de ceux déclarant des activités de formation en ligne**



Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

#### Encadré 4 – Les activités de développement professionnel en ligne en Estonie

Le site officiel estonien Harno propose une série de webinaires intitulée "Distantsilt targemaks" (« Apprendre à distance, mais plus intelligemment ») dédiée à la formation professionnelle continue dans le domaine de l'éducation. Il s'agit de capsules courtes et pratiques au cours desquelles « *des experts du domaine, des chefs d'établissement, des responsables pédagogiques, des enseignants... partagent leurs connaissances et leurs expériences.* » <https://harno.ee/distantsilt-targemaks-veebiseminarid>

Ces Webinaires, qui consistent en un partage d'expériences entre praticiens, sont hebdomadaires, gratuits et ouverts à tous les professionnels du système éducatif. Il n'y a pas de contrôle de présence ni de certificat délivré. Les webinaires peuvent être visionnés ultérieurement sur la chaîne YouTube du site.

Les sujets sont variés et couvrent, par exemple : l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement, les outils numériques préférés des enseignants, les multifacettes du mentorat, l'éducation inclusive et la santé mentale des jeunes, l'enseignement interdisciplinaire et les stratégies pédagogiques innovantes...

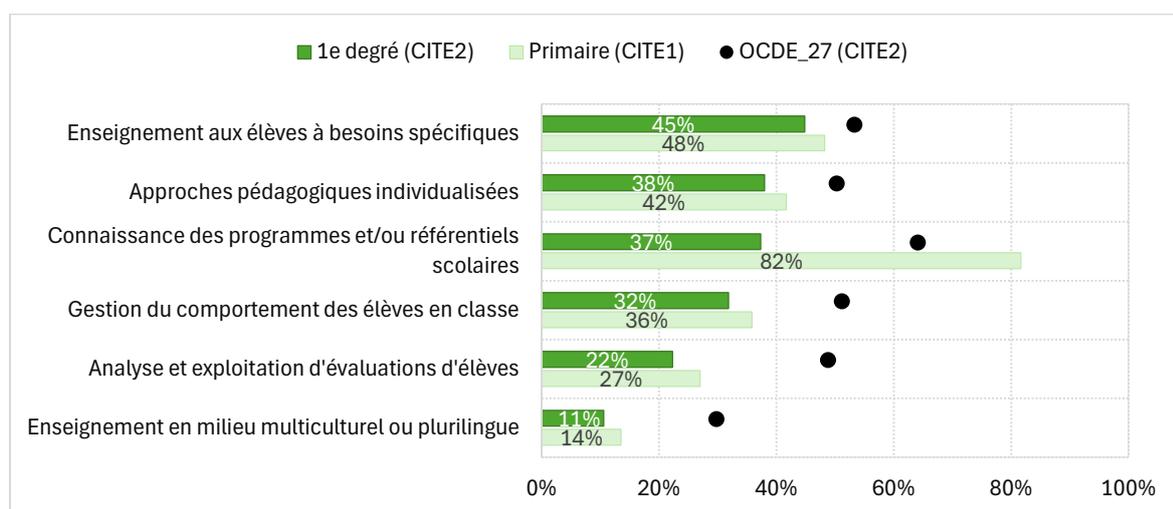
### Les choix de thématique de formation sont-ils révélateurs des contraintes du métier ?

La Figure 16 illustre les thématiques de formation en lien avec les aspects du métier perçus comme contraignants par les enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). L'analyse des thématiques<sup>11</sup> de formation privilégiée par les enseignants met en lumière deux constats.

À l'exception notable des enseignants du primaire – dont 82 % ont suivi une formation portant sur les programmes ou référentiels scolaires –, les enseignants de la FWB sont proportionnellement moins nombreux que leurs homologues de l'OCDE à avoir participé, au cours des 12 derniers mois, à des formations sur l'ensemble des thématiques présentées dans la Figure 17. L'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue figure parmi les thématiques les moins investies tant au niveau de l'OCDE (29 %) qu'en FWB (11 % et 14 %).

En ce qui concerne les thématiques les plus suivies, les écarts entre le primaire et le secondaire sont relativement faibles : environ 40 % des enseignants ont suivi une formation sur l'enseignement aux élèves à besoins spécifiques ou sur les approches pédagogiques individualisées. La gestion du comportement en classe est également une thématique fréquemment choisie, avec 32 % des enseignants du primaire et 36 % du secondaire concernés.

Figure 16 - Pourcentage d'enseignants déclarant avoir participé, au cours des 12 derniers mois, à une ou plusieurs activités de formation portant sur les contenus décrits

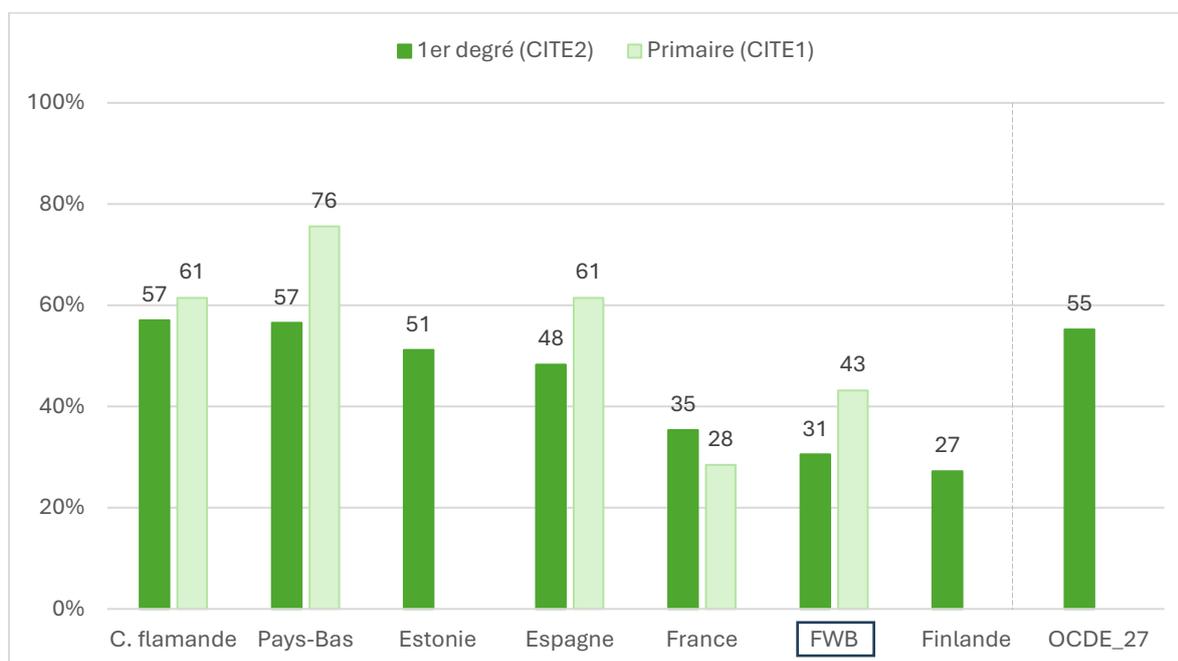


Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

Le degré de satisfaction relative aux activités de formation est envisagé dans ce dossier du point de vue de l'utilité pour la pratique professionnelle, même si des effets positifs de différentes natures, tels que la possibilité d'échanger, de poser des questions et de collaborer, peuvent s'observer. (Cette thématique sera plus amplement développée dans le prochain dossier de résultats TALIS 2024 ciblé sur le développement professionnel).

<sup>11</sup> Les deux thématiques les plus fréquemment suivies sont : la connaissance et la compréhension du ou des champs disciplinaires enseignés et la didactique de la ou des disciplines enseignées (voir dossier thématique ultérieur sur le développement professionnel).

**Figure 17 - Pourcentage d'enseignants déclarant que les activités de formation qu'ils ont suivies au cours des 12 derniers mois ont eu un impact positif sur leur enseignement**



Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

En moyenne, 55 % des enseignants du niveau CITE 2 de l'OCDE estiment que les activités de formation suivies les 12 derniers mois ont eu un impact positif sur leur enseignement (Figure 17). En FWB, ce pourcentage n'est atteint que par 31 % au secondaire et 43 % au primaire. L'utilité des formations dispensées semble globalement perçue de manière plus positive au primaire, en particulier au Pays-Bas où la moyenne atteint 76 %, en Communauté flamande (61 %) et en Espagne (61 %). À l'inverse, le transfert des acquis de formation dans le contexte de classe est peu affirmé en France et en Finlande.

### **Les retours sur la pratique**

TALIS définit de manière large les retours (feedbacks) sur la pratique que les enseignants reçoivent ; ils englobent toute communication portant sur leur enseignement et fondées sur l'observation ou l'analyse de leurs pratiques. Ils peuvent prendre la forme d'échanges informels ou être reçus lors d'un entretien plus formel. Ces retours sur la pratique peuvent constituer une ressource pour aider les enseignants à faire face aux défis concrets qu'ils rencontrent et leur permettre d'améliorer leurs pratiques d'enseignement<sup>12</sup>.

L'enquête TALIS interroge les enseignants sur les aspects de leur pratique pédagogique qu'ils estiment avoir améliorés grâce aux feedbacks reçus. À nouveau, seuls les résultats en lien avec les items relatifs aux contraintes professionnelles développées dans ce dossier sont présentés ici.

Les retours reçus par les enseignants sur leur pratique ont un effet positif affirmé lorsqu'ils concernent des collaborations avec des collègues à propos des pratiques d'enseignement (Figure 18). Cet item pourrait potentiellement avoir été compris par les enseignants dans un sens inverse : les pratiques collaboratives génèrent un impact positif sur les pratiques. Dans les deux cas, le constat est positif, puisque cet item national<sup>13</sup> recueille un taux d'adhésion de 64 % au 1<sup>er</sup> degré et de 72 % au niveau primaire.

<sup>12</sup> Cette définition du concept de feedback était présentée aux enseignants en amont de la question qui y faisait référence, afin d'en garantir une compréhension homogène.

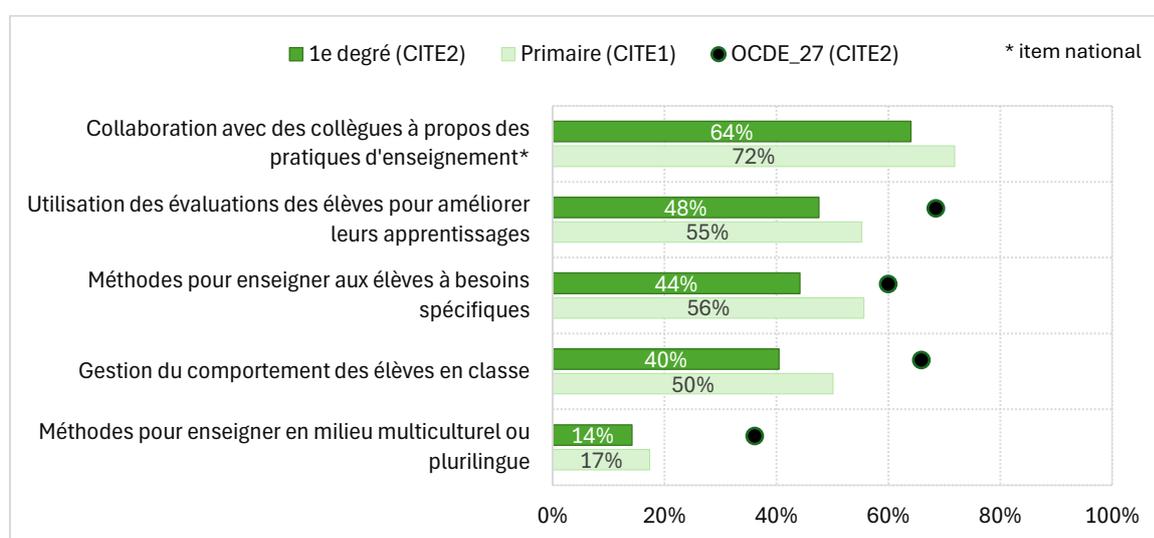
<sup>13</sup> Pour rappel, un item national est un item ajouté dans l'enquête spécifiquement à la demande d'un système éducatif.

En revanche, les enseignants perçoivent moins positivement les retours reçus<sup>14</sup> sur les aspects de l'enseignement identifiés comme de nouvelles exigences du métier. Environ un enseignant sur deux indique que ces retours ont eu un effet positif sur sa manière d'utiliser l'évaluation pour soutenir les apprentissages, de prendre en compte les élèves à besoins spécifiques ou de gérer les comportements en classe. À titre de comparaison, ces proportions atteignent près de deux tiers en moyenne parmi les pays de l'OCDE.

Enfin, l'impact des feedbacks sur les pratiques d'enseignement en milieu multiculturel apparaît faible en FWB, avec seulement 14 % d'adhésion au secondaire et 17 % au primaire, contre 36 % en moyenne dans l'OCDE.

L'analyse du Tableau 9 montre que c'est en Espagne et aux Pays-Bas que cette modalité de suivi semble générer l'impact positif le plus perceptible tant au niveau primaire que secondaire.

**Figure 18 - Pourcentage d'enseignants estimant que les feedbacks qu'ils ont reçus au cours des 12 derniers mois ont eu un impact positif sur leur enseignement**



Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

<sup>14</sup> Au cours des 12 mois précédant l'enquête

**Tableau 9 - Pourcentage d'enseignants estimant que les feedbacks qu'ils ont reçus au cours des 12 derniers mois ont eu un impact positif sur leur enseignement**

	1 <sup>er</sup> 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
Utilisation des évaluations...	47,6	68,4 ▲	53,9 ▲	47,5	57,7 /	67,8 ▲	54,5 ▲	41,2 ▼	55,3	59,4 /	55,4	67,9 /	70,2 ▲
Méthodes pour enseigner aux élèves à besoins spéc.	44,2	59,9 ▲	47,7	45,4	43,2 /	60,0 ▲	53,3 ▲	52,5 ▲	55,6	59,6 /	42,2 ▼	70,1 /	70,8 ▲
Gestion du comportement...	40,5	65,9 ▲	51,6 ▲	39,8	67,1 /	59,8 ▲	62,1 ▲	62,4 ▲	50,2	60,3 /	39,0 ▼	76,4	66,6 ▲
Méthodes pour enseigner en milieu multiculturel...	14,2	36,1 ▲	25,8 ▲	11,3	18,7 /	39,1 ▲	33,7 ▲	33,9 ▲	17,3	32,0 /	10,0 ▼	26,6 /	45,4 ▲

\*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

### **Le climat de collaboration entre enseignants**

Le climat de collaboration est ici analysé au travers de deux questions nationales ajoutées au questionnaire TALIS.

Depuis 2019, l'ensemble des membres du personnel éducatif de la FWB est « tenu d'accomplir 60 périodes de travail collaboratif par année scolaire dans l'enseignement maternel et secondaire, et au moins 60 périodes de travail collaboratif dans l'enseignement primaire ». (décret du 14 mars 2019, Article 110ter). Ces périodes doivent être consacrées à des activités collectives liées à l'enseignement : co-construction de séquences, échanges de pratiques, réunions pédagogiques, etc.

La circulaire 7167 reconnaît plusieurs formes de travail collaboratif entre enseignants. Elle inclut notamment : les réunions pédagogiques d'équipe, qui permettent des échanges sur les pratiques, les projets d'école et les stratégies d'enseignement ; la co-construction de séquences ou d'outils pédagogiques, impliquant un travail collectif sur les contenus, les évaluations ou les dispositifs d'apprentissage ; les conseils de classe et réunions de coordination, centrés sur les parcours des élèves, les suivis individualisés et les orientations ; l'analyse de pratiques professionnelles, qui consiste en un retour réflexif en groupe sur des situations vécues en classe ; la participation à des projets pédagogiques communs, tels que des projets interdisciplinaires, des actions éducatives ou des innovations pédagogiques ; enfin, le travail en binôme ou en petits groupes, favorisant la mutualisation de ressources, l'observation croisée et le tutorat entre pairs. Ces activités doivent être organisées dans le cadre de l'établissement et viser une amélioration des pratiques ainsi qu'une cohérence pédagogique au sein de l'équipe.

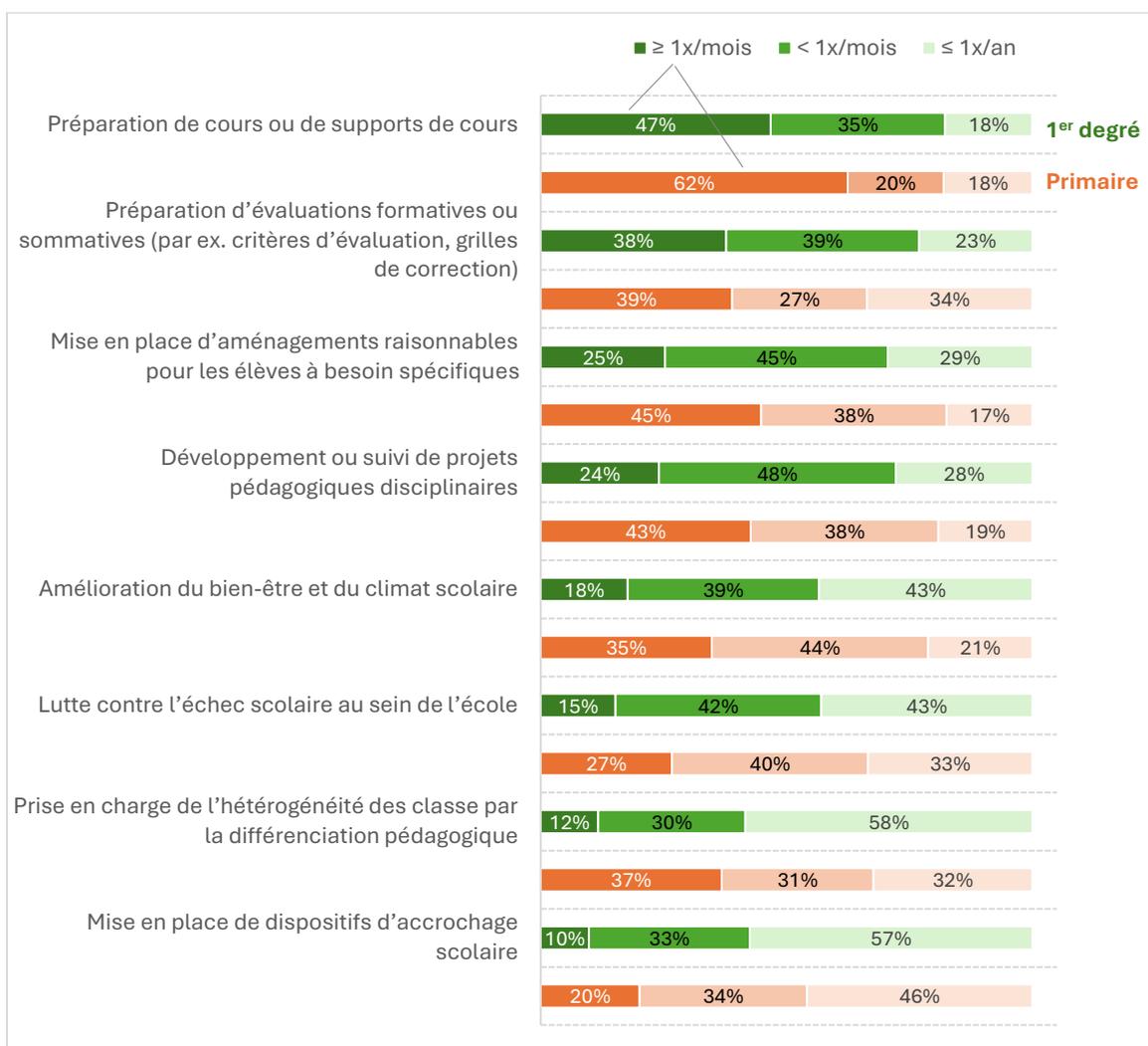
La première question (Figure 19) s'intéresse aux types de thématiques investiguées lors des périodes de travail collaboratif, les enseignants étant invités à estimer la fréquence à laquelle les activités citées sont réalisées. Les données montrent que, de manière globale, les enseignants du 1<sup>er</sup> degré déclarent une moindre diversité de thématiques abordées fréquemment lors des périodes de travail collaboratif, comparativement à leurs collègues du primaire.

Ces périodes sont d'abord mobilisées pour des tâches directement liées à l'enseignement. Les activités liées à la préparation de cours sont les plus fréquemment citées par les enseignants des deux niveaux : minimum mensuellement pour 47 % des enseignants du 1<sup>er</sup> degré et 62 % des enseignants du primaire. Les activités de préparation d'évaluations sont également bien représentées, avec une fréquence d'au moins une fois par mois pour près de 40 % des enseignants du primaire comme du secondaire.

En revanche, les enseignants du 1<sup>er</sup> degré semblent moins fréquemment engagés dans des démarches collaboratives touchant des dimensions plus transversales de l'enseignement. Par exemple, seuls 15 à 18 % d'entre eux déclarent travailler mensuellement sur des thématiques telles que la lutte contre l'échec scolaire ou l'amélioration du climat scolaire, contre 27 à 35 % dans le primaire. Cette tendance se confirme également pour des activités comme la mise en place d'aménagements raisonnables pour les élèves à besoins spécifiques ou le développement de projets pédagogiques, qui sont davantage investies par les enseignants du primaire.

Ces écarts suggèrent que le travail collaboratif au 1<sup>er</sup> degré est davantage centré sur les tâches pédagogiques classiques, tandis que le primaire intègre volontiers des dimensions plus larges, comme l'inclusion ou le bien-être à l'école. Cela pourrait refléter des différences de priorités pédagogiques, mais surtout être le résultat des différences de structure organisationnelle. En effet, au 1<sup>er</sup> degré, les enseignants sont spécialisés par discipline et interviennent auprès de plusieurs classes. Cette organisation limite les occasions d'échanges approfondis entre collègues sur des problématiques transversales qui nécessitent une vision plus globale du parcours de l'élève. À l'inverse, dans l'enseignement primaire, de nombreux enseignants sont des instituteurs généralistes, titulaires d'une classe et donc plus proches des élèves. Cette proximité leur permet de développer une connaissance plus fine des besoins individuels et collectifs des élèves, et donc une collaboration entre collègues autour de thématiques transversales.

Figure 19 - Pourcentage d'enseignants déclarant les activités suivantes lors des périodes de travail collaboratif



Source FWB - TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

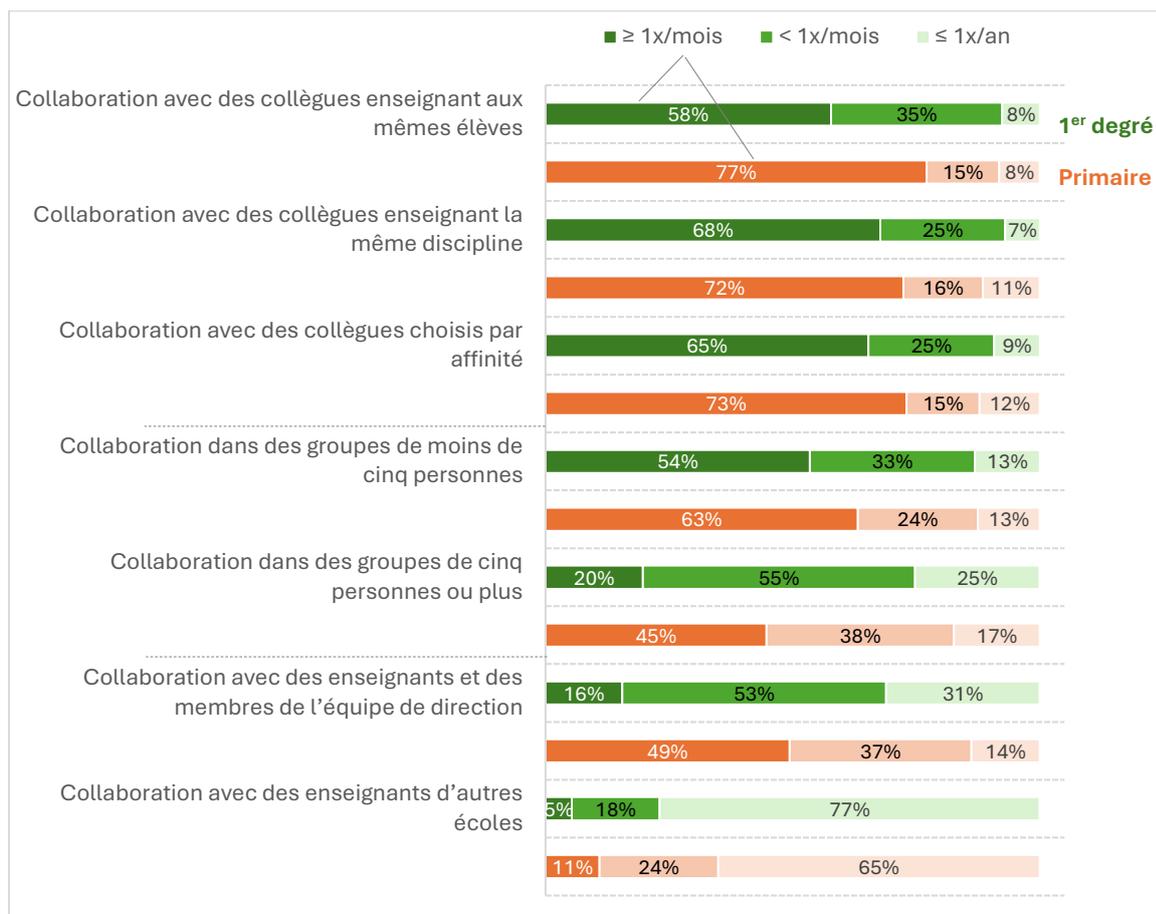
La seconde question nationale (Figure 20) s'intéresse aux modalités d'organisation des périodes de travail collaboratif : comment les groupes d'enseignants se constituent-ils ? Les enseignants favorisent-ils les très petits groupes ou au contraire les groupes élargis sont-ils fréquents ? Le travail collaboratif s'effectue-t-il aussi avec d'autres acteurs que les enseignants ?

Au 1<sup>er</sup> degré, les modalités de travail collaboratif les plus fréquentes sont celles qui s'inscrivent dans une logique disciplinaire ou relationnelle. En effet, 68 % des enseignants déclarent collaborer au moins une fois par mois avec des collègues enseignant la même discipline. La collaboration par affinité est également bien représentée (65 %), suggérant que les enseignants privilégient des échanges choisis, probablement perçus comme plus efficaces ou plus confortables. En revanche, la collaboration avec les collègues enseignant aux mêmes élèves est moins fréquente (58 %), ce qui s'explique par la structure du secondaire, rendant plus difficile une collaboration régulière au sujet des mêmes élèves. Les autres formes de collaboration sont plus marginales. Par exemple, la collaboration avec des enseignants d'autres écoles ou avec des membres de la direction reste peu fréquente, tout comme le travail en groupes de cinq personnes ou plus.

Au primaire, les modalités de travail collaboratif apparaissent à la fois plus fréquentes et plus diversifiées. Les enseignants y déclarent des taux élevés de travail collaboratif avec des collègues enseignant aux mêmes élèves et en petits groupes de moins de cinq personnes (respectivement 77 % et 63 %, au moins une fois par mois), ce qui peut s'expliquer par le nombre limité d'intervenants auprès des mêmes élèves.

La collaboration par affinité (73 %) et autour des mêmes disciplines (72 %) est également très présente. Les pratiques de collaboration impliquant la direction sont plus présentes qu'au 1<sup>er</sup> degré et sont déclarées fréquentes par 49 % des enseignants (contre 16 % au 1<sup>er</sup> degré). Cet écart s'explique probablement par la taille généralement plus réduite des équipes éducatives au niveau primaire rendant plus aisée l'organisation régulière de réunions de collaboration à l'échelle de l'équipe pédagogique. Ce contexte organisationnel contribue également à orienter les discussions vers des thématiques plus transversales qu'elles ne peuvent l'être au secondaire.

**Figure 20 - Pourcentage d'enseignants déclarant les modalités d'organisation suivantes lors des périodes de travail collaboratif**



Source FWB - TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

## LE BIEN-ÊTRE AU TRAVAIL

---

Le cadre conceptuel TALIS 2024 met l'accent sur le fait que le bien-être des enseignants ne se limite pas à l'absence de stress ou de maladie, mais inclut aussi des aspects positifs tels que la satisfaction, le sentiment d'utilité et la qualité des interactions sociales. Le bien-être au travail des enseignants y est défini autour de quatre composantes clés : (1) le bien-être physique et mental qui fait référence à l'état de santé général (fatigue, troubles liés au stress), (2) le bien-être cognitif qui inclut le sentiment d'efficacité personnelle et la capacité à s'adapter au changement, (3) le bien-être subjectif lié à la satisfaction au travail, au sentiment d'accomplissement et à l'équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle, et enfin (4) le bien-être social, qui touche à la qualité des relations avec les collègues, les élèves, les parents et la direction.

Le bien-être est défini comme un état dynamique influencé par des facteurs personnels, (tels que l'âge, le genre, l'expérience, la résilience), des facteurs professionnels et organisationnels (leadership, culture d'établissement, charge de travail) et des facteurs contextuels (politiques éducatives, reconnaissance sociale du métier, ressources disponibles) (Viac & al, 2020). En retour, le bien-être affecte la motivation, la rétention dans le métier, les pratiques professionnelles et la qualité de l'enseignement et leur disposition à soutenir le développement social et émotionnel des élèves (OCDE, 2025).

### Le stress ressenti

En FWB, près de 4 enseignants sur 10 dans le secondaire (39 %) et plus de la moitié dans le primaire (51 %) déclarent que leur expérience professionnelle est source de stress (Figure 21). À l'échelle internationale, cette proportion atteint 48 % chez les enseignants du secondaire. La situation est particulièrement préoccupante en France et en Estonie, où près de deux enseignants du secondaire sur trois se disent stressés par leur travail (voir Tableau 10).

Les enseignants estiment-ils que leur travail a un impact négatif sur la santé mentale ? En FWB, 30 % des enseignants du secondaire et 38 % du primaire répondent par l'affirmative. À titre de comparaison, cette proportion est de 28 % en moyenne dans les pays de l'OCDE pour le secondaire. Le bien-être physique au travail apparaît également mis à mal : 20 % des enseignants du secondaire en FWB estiment que leur travail nuit à leur santé physique, un chiffre qui atteint 29 % dans le primaire. À l'échelle de l'OCDE, 23 % des enseignants du secondaire partagent ce constat.

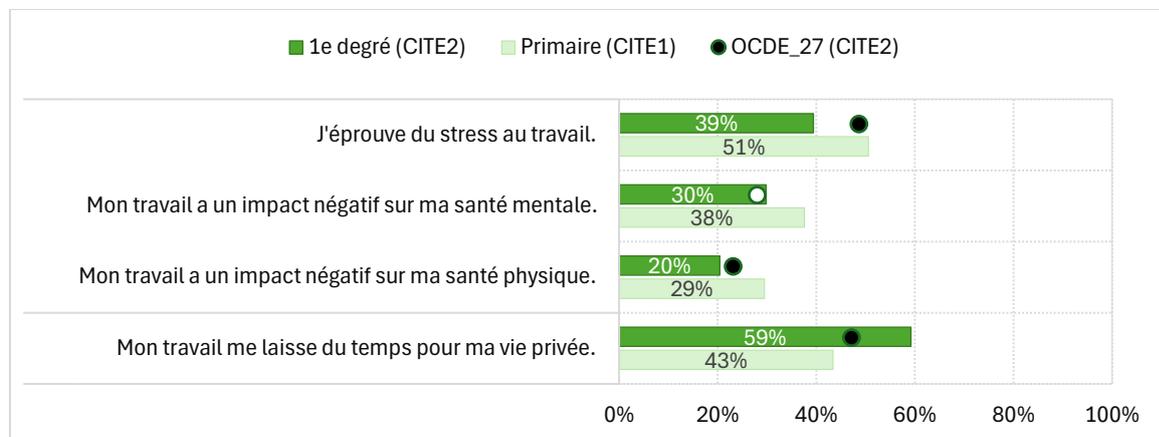
L'analyse des réponses des enseignants dans les pays de comparaison révèle des contrastes importants entre les systèmes éducatifs. En Espagne, par exemple, les effets négatifs du travail sur le bien-être des enseignants sont nettement moins ressentis, tant au niveau primaire que secondaire. À l'inverse, la situation en Communauté flamande se distingue par un niveau de stress particulièrement élevé : 67 % des enseignants y déclarent ressentir un stress important lié à leur activité professionnelle, un taux significativement supérieur à celui observé en FWB.

Les réponses concernant l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée viennent compléter le tableau du bien-être physique et mental au travail. En FWB, 43 % des enseignants du primaire estiment que leur emploi leur laisse « assez bien » ou « beaucoup » de temps pour leur vie personnelle. Ce chiffre atteint 59 % chez les enseignants du secondaire. À titre de comparaison, la moyenne internationale s'élève à seulement 47 %, ce qui place la FWB au-dessus de la moyenne sur cet indicateur.

Il est à noter qu'en 2018, les réponses fournies indiquaient un équilibre plus positif : 22 % estimaient que l'affirmation « Mon travail me laisse du temps pour ma vie privée » s'appliquait « beaucoup » à leur expérience dans cette école, alors qu'ils ne sont plus que 13 % en 2024 à choisir cette dernière valeur de l'échelle de réponse (différence de -9 %). En revanche, la comparaison avec 2018 indique un moindre

impact négatif du travail sur la santé : alors qu'il était fortement affirmé par 12,1 % des enseignants du secondaire, le pourcentage s'élève en 2024 à 8,4 %.

**Figure 21 - Pourcentage d'enseignants déclarant que les affirmations suivantes s'appliquent « assez bien » ou « beaucoup » à leur expérience d'enseignement dans cette école**



Source :

OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

**Tableau 10 - Pourcentage d'enseignants déclarant que les affirmations décrites s'appliquent « assez bien » ou « beaucoup » à leur expérience d'enseignement dans cette école**

	1 <sup>er</sup> 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
J'éprouve du stress au travail	39,4	48,6	66,7	40,3	43,2	39,3	45,1	66,2	50,6	69,7	45,6	36,2	39,9
Mon travail a un impact négatif sur ma santé mentale	29,9	28,0	32,0	29,4	18,3	20,6	21,2	27,4	37,6	36,9	31,8	14,3	18,1
Mon travail a un impact négatif sur ma santé physique	20,4	23,1	21,4	26,8	11,2	15,4	11,9	18,8	29,5	26,8	28,2	10,0	14,2
Mon travail me laisse du temps pour ma vie privée	59,2	47,1	61,9	45,5	72,4	45,7	55,2	42,7	43,4	59,8	34,6	72,6	49,0

\*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

Quels sont les éléments considérés comme inducteurs de stress chez les enseignants ?

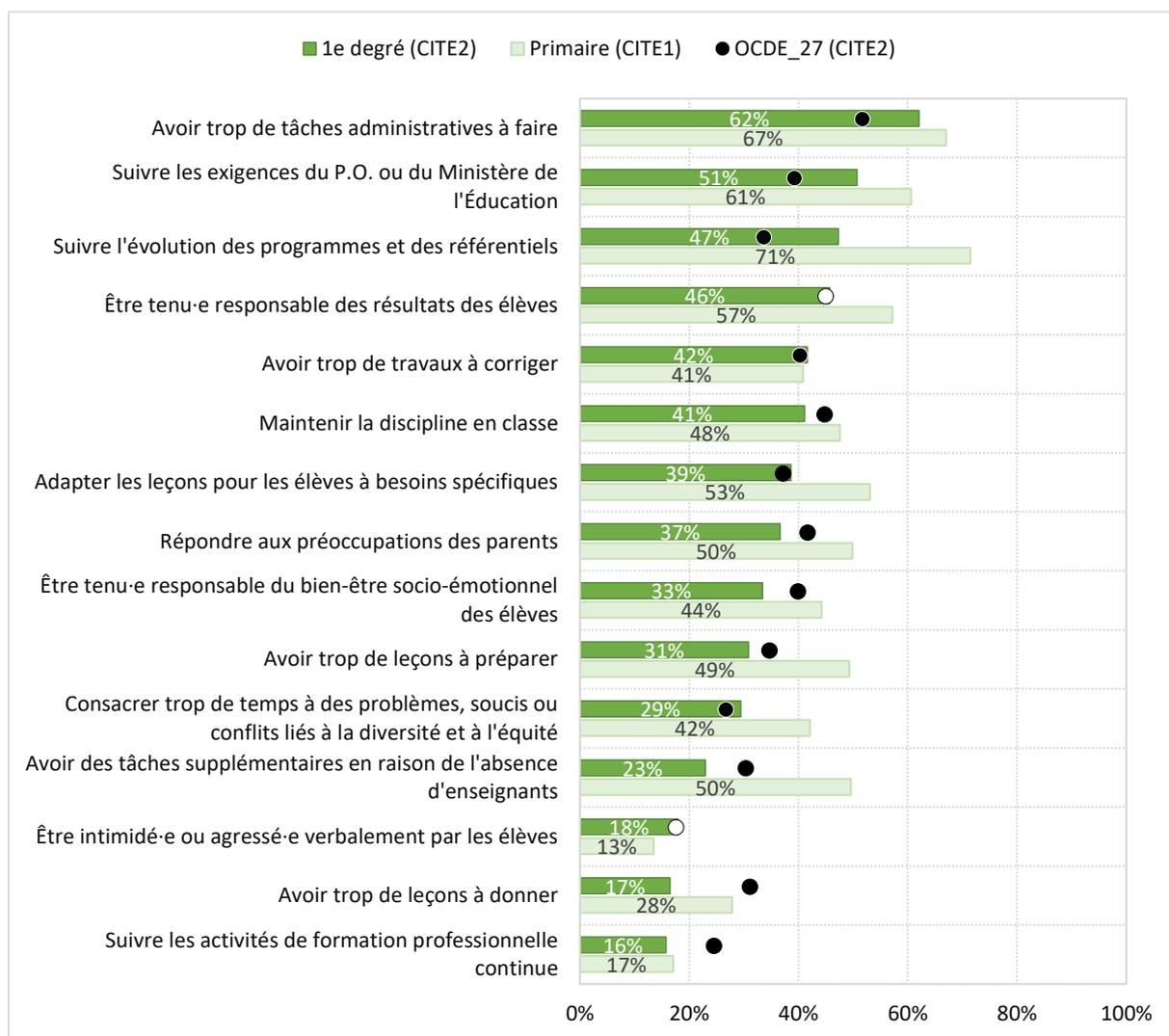
Parmi les éléments susceptibles de constituer une source de stress au travail, le volume de tâches administratives apparaît pointé le plus massivement par les enseignants du primaire (67 %) et du premier degré secondaire (32 %). À titre de comparaison, la moyenne OCDE s'élève à 51 % (voir Figure 22).

Suivre les exigences du Pouvoir Organisateur ou du Ministère de l'Éducation induit également du stress, et ce, de manière plus affirmée au primaire qu'au secondaire. Parmi toutes les sources envisagées par la question, la mise en place des référentiels apparaît la source la plus massivement rapportée : 71 % au primaire contre 47 % au secondaire et 39 % pour l'OCDE. Un enseignant sur deux considère qu'être tenu responsable des résultats des élèves est anxiogène.

Les facteurs plus directement liés aux pratiques d'enseignement en classe ne sont pas en reste. Au niveau primaire, le volume de travaux à corriger, le maintien de la discipline, l'adaptation des leçons aux élèves à besoins spécifiques, la réponse aux préoccupations des parents, être tenu responsable du développement socio-émotionnel des élèves, ou encore avoir trop de leçons à préparer constituent également des sources de stress fréquemment rapportées. Au secondaire, ces éléments semblent également affecter le ressenti des enseignants, mais dans une moindre mesure. Les moyennes OCDE reflète également le caractère moins anxiogène de ces éléments en FWB qu'à l'international.

D'autres facteurs apparaissent nettement plus anxiogènes au primaire qu'au secondaire : le temps alloué à la résolution de problèmes en lien avec la diversité et à l'équité de même que les tâches liées à l'absence de collègues. Enfin, soulignons que suivre une activité de formation professionnelle continue semble générer moins de stress en FWB que dans la moyenne OCDE.

**Figure 22 - Pourcentage d'enseignants déclarant que les tâches décrites sont « assez bien » ou « beaucoup » source de stress**



Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULIège

## La satisfaction professionnelle

L'enquête TALIS 2024 envisage la satisfaction professionnelle des enseignants comme une composante essentielle du bien-être au travail, en lien avec plusieurs dimensions de leur expérience professionnelle. La satisfaction professionnelle est définie comme le ressenti global positif qu'un enseignant éprouve vis-à-vis de son travail, incluant le plaisir d'enseigner et d'interagir avec les élèves, le sentiment d'accomplissement dans son rôle éducatif, la reconnaissance reçue de la part de la direction, des collègues, des élèves et de la société, la perception de l'utilité sociale de son métier, le désir de rester dans la profession (intention de persévérer dans l'enseignement) et la cohérence entre les attentes professionnelles et les conditions réelles de travail (OCDE, 2025).

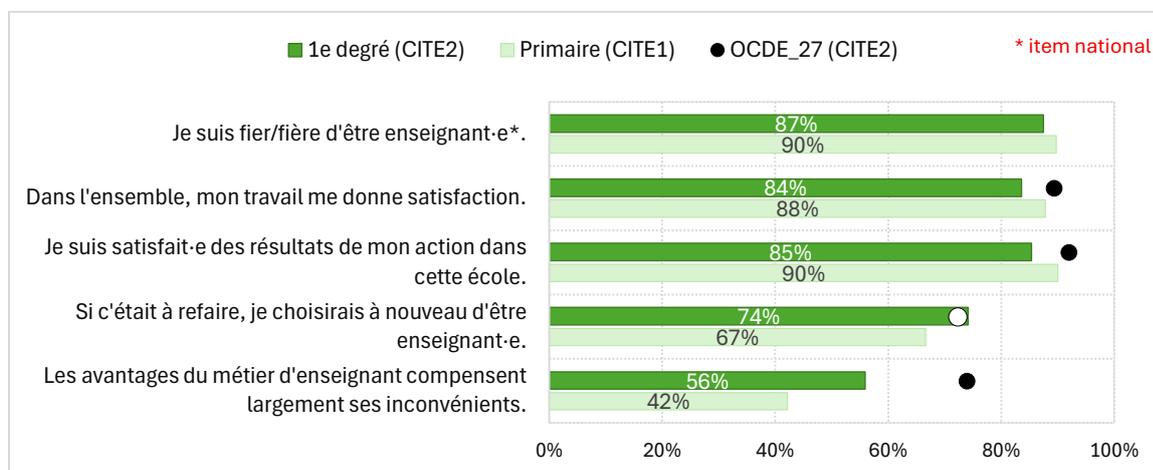
Cette définition s'intègre dans une approche large du bien-être, qui reconnaît que la satisfaction professionnelle est influencée par des éléments tels que les conditions de travail (charge, autonomie, soutien), le climat scolaire, les possibilités de développement professionnel ainsi que l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée. Ces pistes d'analyse seront investiguées ultérieurement.

Un premier regard descriptif sur les données de TALIS 2024 atteste un niveau global de satisfaction élevé à l'égard de certains aspects du métier d'enseignant. Ainsi, la fierté d'exercer ce métier, mise en avant dans le premier item (national) de la Figure 23, pourrait traduire une adhésion personnelle à la mission éducative, une valorisation intrinsèque de la profession ainsi qu'une perception positive de son impact sur les élèves et la société.

En FWB, ce sentiment de fierté apparaît comme un constituant important de la satisfaction professionnelle aux deux niveaux d'enseignement. Une très large majorité des enseignants du secondaire et du primaire se déclarent fiers de leur profession (respectivement 87 % et 90 %). De même, le sentiment de satisfaction globale lié aux résultats obtenus dans l'école est partagé par une large majorité d'enseignants du secondaire et du primaire (85 % et 90 %). C'est encore le cas pour le sentiment général de satisfaction apporté par le travail (84 % et 88 %).

Un peu plus de deux tiers des enseignants en FWB referaient le même choix de carrière. Cela, malgré le fait que, pour la majorité, les inconvénients du métier semblent l'emporter sur les avantages : seuls 42 % des enseignants du primaire et 56 % du secondaire partagent une vision positive du rapport avantages/inconvénients. À titre de comparaison, cette perception favorable est nettement plus répandue chez les enseignants de l'OCDE, où la moyenne atteint 75 %. Au secondaire, le niveau de satisfaction est particulièrement élevé en Espagne, en Finlande et en Estonie. Au primaire, les pourcentages varient fortement, allant de 42 % en FWB à 85 % en Espagne (Tableau 11).

**Figure 23 - Pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les propositions décrites (en lien avec le niveau global de satisfaction professionnelle)**



Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

**Tableau 11 - Pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les propositions décrites (en lien avec le niveau global de satisfaction professionnelle)**

	1 <sup>er</sup> 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
Dans l'ensemble, mon travail me donne satisfaction	83,6	89,4	93,5	79,2	93,7	95,1	85,5	92,7	87,8	92,9	80,5	96,2	96,6
		▲	▲	▼	▲	▲		▲		/	▼	/	▲
Je suis satisfaite des résultats de mon action dans l'école	85,4	92,0	94,6	85,8	95,8	96,1	94,9	91,6	90,1	94,4	88,8	96,4	97,1
		▲	▲		/	▲	▲	▲		/		/	▲
Si c'était à refaire, je choisirais à nouveau d'être enseignant-e	74,1	72,4	80,0	66,1	80,5	86,9	69,7	76,1	66,6	76,5	65,8	80,9	90,3
			▲	▼	▲	▲	▼			/		/	▲
Les avantages du métier compensent	55,9	73,9	71,4	53,7	89,7	82,3	89,4	76,8	42,2	67,1	46,8	86,8	84,6
		▲	▲		/	▲	▲	▲		/	▲	/	▲

\*Estimations à interpréter avec prudence

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

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

Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

## Le sentiment de valorisation

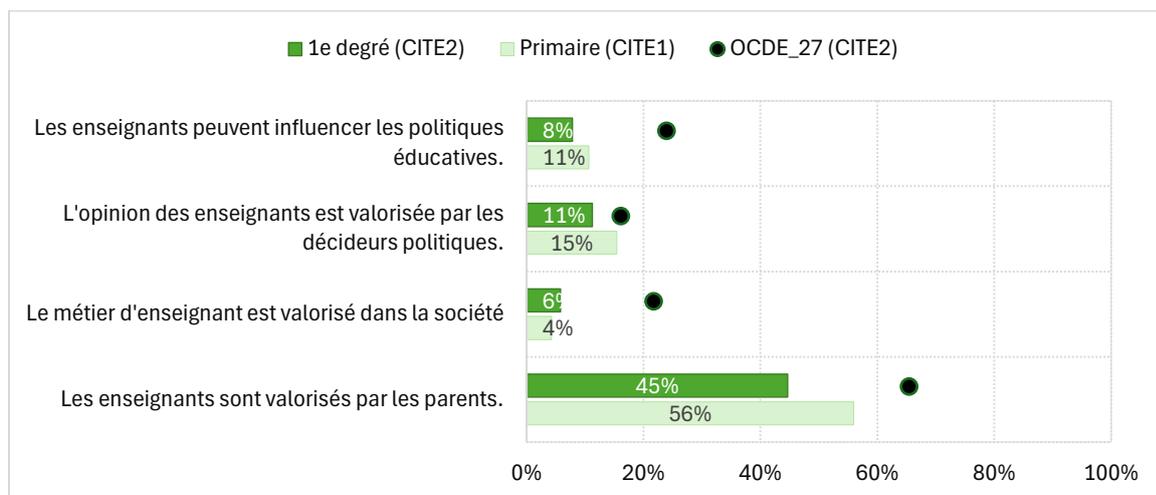
En FWB, la perception de la reconnaissance sociale du métier est particulièrement faible : seuls 6 % des enseignants du secondaire et 4 % du primaire estiment que leur profession est valorisée par la société, contre une moyenne de 21 % dans les pays de l'OCDE (Figure 24).

En revanche, la reconnaissance par les parents est davantage ressentie dans l'enseignement primaire (56 %) que dans le secondaire (45 %). Là encore, la situation en FWB est moins favorable que la moyenne internationale, où 65 % des enseignants estiment que leur métier est reconnu par les parents.

En FWB, moins de 15 % des enseignants considèrent qu'ils peuvent influencer les politiques éducatives ou que leur avis est pris en compte par les décideurs. Ce manque de reconnaissance professionnelle se reflète également, mais dans une moindre mesure, à l'échelle internationale.

L'évolution, entre 2018 et 2024, du sentiment de valorisation des enseignants du 1<sup>er</sup> degré du secondaire est présentée dans l'Encadré 5.

Figure 24 - Pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les propositions décrites (en lien avec la valorisation du métier)



Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

#### Encadré 5 - Évolution, entre 2018 et 2024, du sentiment de valorisation des enseignants du 1<sup>er</sup> degré du secondaire

	TALIS 2018	TALIS 2024	Différence*
L'opinion des enseignants est valorisée par les décideurs politiques au niveau local ou de la fédération	5,8 (0,5)	11,2 (0,9)	+5,5 (1,0)
Les enseignants peuvent influencer les politiques éducatives au niveau local ou de la fédération	8,9 (0,8)	7,8 (0,6)	-1,1 (1,0)
Les enseignants sont valorisés dans les médias du pays	5,3 (0,5)	5,8 (0,6)	+0,5 (0,8)
Je pense que le métier d'enseignant est valorisé dans la société	5,4 (0,6)	5,8 (0,4)	+0,4 (0,7)

Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

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

Entre 2018 et 2024, la proportion d'enseignants du premier degré estimant (assez bien ou beaucoup) que « L'opinion des enseignants est valorisée par les décideurs politiques au niveau local ou de la Fédération » a certes doublé (de 5,8 % à 11,2 %) mais demeure faible. La valorisation perçue du métier et de ses acteurs, déjà faible en 2018, apparaît inchangée tant au niveau des médias que de la société.

### Le plaisir d'enseigner

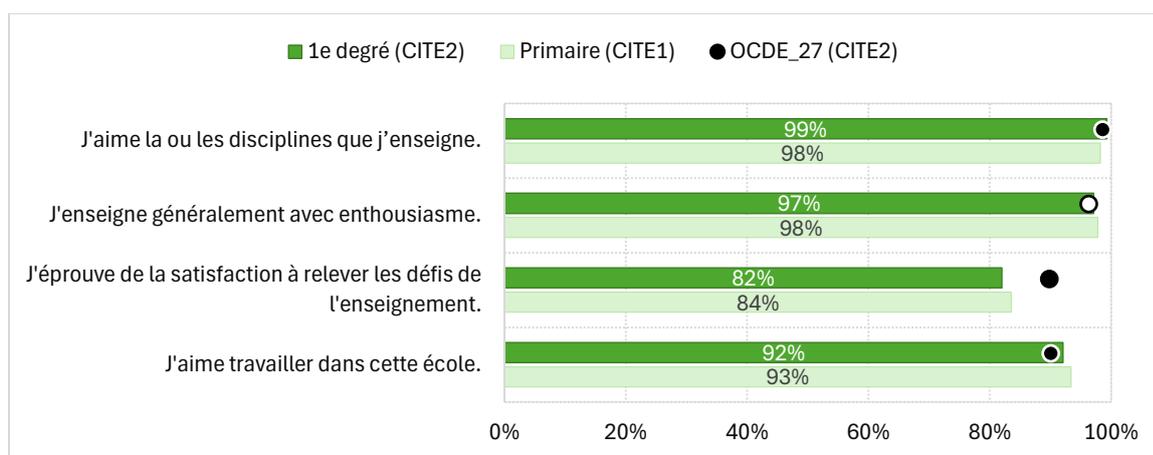
Outre les croyances en l'efficacité personnelle (représentant la dimension cognitive du bien-être) et la satisfaction professionnelle (représentant la dimension subjective), les émotions des enseignants sont investiguées dans l'enquête TALIS 2024 via les notions de plaisir et d'enthousiasme associées à l'enseignement. Les dimensions émotionnelles du métier, telles que le plaisir d'enseigner, le sentiment d'accomplissement et la motivation intrinsèque, constituent des composantes essentielles du bien-être

professionnel. Le plaisir d’enseigner est par ailleurs considéré comme un facteur clé de l’engagement des enseignants dans leur profession (OCDE, 2025).

En FWB comme à l’échelle internationale, l’attachement à la discipline et l’enthousiasme à enseigner apparaissent comme des fondements solides du bien-être professionnel (Figure 25). En outre, pour une large majorité d’enseignants (plus de 80%), relever les défis inhérents à l’enseignement semble nourrir un sentiment de satisfaction professionnelle.

L’attachement à l’environnement de travail apparait aussi de façon manifeste chez plus de 90 % des enseignants de la FWB, comme dans l’OCDE.

**Figure 25 - Pourcentage d’enseignants « d’accord » ou « tout à fait d’accord » avec les propositions décrites (en lien avec le plaisir d’enseigner)**



Source : OCDE – TALIS 2024 ; Calculs aSPe – ULiège

Ces données relatives au plaisir d’enseigner seront mises en lien avec celles relatives au sentiment d’efficacité personnelle afin d’approfondir la compréhension du rôle joué par cette composante centrale de l’engagement professionnel sur le niveau de satisfaction professionnelle.

### Les intentions de quitter l’enseignement

L’intention de quitter l’enseignement dans un avenir proche constitue un autre reflet du bien-être. Les données du Tableau 12 distinguent les réponses fournies par les enseignants de moins et de plus de 30 ans. Dans l’ensemble, les réponses indiquent une intention de quitter l’enseignement dans les cinq prochaines années nettement moindre en FWB par rapport à la moyenne OCDE. Alors que 9 % des jeunes enseignants du 1<sup>er</sup> degré (11 % entre 30 et 49 ans) expriment le souhait de quitter la profession prochainement, ce pourcentage s’élève à 20 % au niveau international. Pour l’enseignement primaire, les chiffres sont similaires, mais on observe aucune différence liée à l’âge des répondants.

Parmi les pays comparés, la Finlande et surtout l’Estonie affichent des intentions de départ beaucoup plus élevées qu’en FWB. L’analyse des perspectives envisagées par ces enseignants montrent qu’en Finlande, ils mentionnent d’abord un emploi en dehors du système éducatif. En Estonie, où un jeune enseignant sur deux (49%) émet l’idée de cesser d’enseigner dans les cinq prochaines années, ils mentionnent principalement deux perspectives : trouver un emploi autre, en dehors du système éducatif mais aussi, pour nombre d’entre-eux, occuper une autre fonction au sein du système éducatif, ce qui ne peut être assimilé à intention de sortie du métier.

**Tableau 12 - Pourcentage d'enseignants exprimant le souhait de quitter l'enseignement dans les cinq prochaines années**

	1 <sup>er</sup> 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
Enseignants de moins de 30 ans	8,6	20,4 ▲	7,0	14,3 ▲	10,5 /	17,7 ▲	22,9 ▲	49,0 ▲	10,3	6,4 /	14,9 ▲	10,9 /	1,3 ▼
Enseignants entre 30 et 49 ans	10,9	15,0 ▲	6,9 ▼	11,0	9,9 /	12,9 ▲	17,2 ▲	33,0 ▲	10,5	7,9 /	14,6 ▲	11,4 /	2,7 ▼

\*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

# CONCLUSION

---

## ***L'évolution des contraintes professionnelles et des ressources depuis 2018***

Entre les enquêtes TALIS 2018 et TALIS 2024, les exigences et contraintes professionnelles des enseignants du 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) ont évolué dans trois directions : une modification de la répartition de la charge de travail, un accroissement des défis liés à la gestion de la classe et à l'hétérogénéité, ainsi qu'une baisse notable du sentiment d'efficacité personnelle sur certains aspects du métier.

Bien que le temps de travail total hebdomadaire soit resté stable sur la période 2018-2024 pour les enseignants du 1<sup>er</sup> degré en FWB, la distribution de ce temps a subi des changements qui alourdissent le poids des tâches complémentaires à l'enseignement. Cette évolution montre que les tâches liées à la participation à la gestion de l'école et aux démarches administratives occupent une place plus importante, comprimant notamment le temps alloué à la préparation des cours, aux corrections de même que le temps disponible pour d'autres pratiques professionnelles telles que des initiatives personnelles de formation. Toutefois, ces tâches occupent une part moindre du temps de travail total qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE.

Le temps consacré au maintien de la discipline en classe a également significativement augmenté en FWB entre les deux cycles de l'enquête TALIS. Cette intensification des contraintes liées à la gestion de la classe s'ajoute à l'hétérogénéité des classes, qui apparaît en 2024 comme une source majeure d'exigence pour les enseignants de la FWB. Cette hétérogénéité, rapportée tant par les enseignants que les directeurs, apparaît de manière nettement plus marquée que dans les pays de l'OCDE.

Parallèlement, certains facteurs de protection susceptibles de soutenir la capacité des enseignants à faire face à la complexité de leur profession semblent se détériorer au fil du temps. En effet, on observe entre 2018 et 2024, une chute significative du sentiment d'efficacité des enseignants du 1<sup>er</sup> degré en FWB concernant la gestion des différences culturelles. Cet affaiblissement des perceptions liées à l'aptitude à adapter la façon d'enseigner à la diversité culturelle des élèves et le sentiment d'être efficace pour réduire les stéréotypes liés aux origines culturelles ne s'observe pas au niveau de la moyenne OCDE. Cette tendance est sans doute à mettre en lien avec les choix des thématiques de formation professionnelles. Les données de cette édition de l'enquête TALIS indiquent en effet que les enseignants de la FWB apparaissent moins nombreux que la moyenne OCDE à avoir suivi des formations sur des thématiques clés comme l'enseignement en milieu multiculturel.

Au registre des ressources externes susceptibles de soutenir l'actualisation des compétences et l'adaptation aux défis contemporains, le temps consacré aux collaborations professionnelles a connu une légère progression. Par ailleurs, si la proportion d'enseignants du secondaire estimant que leur opinion est prise en compte par les décideurs politiques a doublé entre 2018 et 2024, cette reconnaissance demeure marginale. La perception d'une valorisation par les médias et la société reste, quant à elle, faible et inchangée. Par ailleurs, bien que l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée semble s'être dégradé, l'impact négatif perçu du travail sur la santé physique est en léger recul.

## ***Des contraintes partagées par les enseignants du primaire et du 1<sup>er</sup> degré***

Les résultats de l'enquête TALIS 2024 mettent en évidence un ensemble de contraintes et d'exigences qui sont largement partagés par les enseignants de la FWB, qu'ils exercent dans l'enseignement primaire (CITE 1) ou dans le 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire (CITE 2). Des points communs se manifestent au niveau de la complexité croissante du métier, de la structure de la charge de travail, de la prise en compte de l'hétérogénéité des classes, de la gestion de la classe et de leur ressenti par rapport aux réformes.

En FWB, la structure des tâches professionnelles et l'évolution des contraintes sont très similaires pour les deux niveaux d'enseignement. Ainsi, la proportion du temps alloué aux différentes tâches professionnelles est très comparable entre le niveau primaire et le 1<sup>er</sup> degré du secondaire. Pour les deux niveaux, l'enseignement, les préparations et les corrections combinées représentent environ trois quarts du volume total de travail. Environ un quart du travail est consacré à des tâches indirectement liées à l'enseignement (tâches administratives, participation à la gestion de l'école, collaboration, développement professionnel).

Pour les enseignants des deux niveaux scolaires, l'hétérogénéité des profils des élèves (culturelle, linguistique, cognitive ou socio-affective) constitue un facteur clé de l'augmentation des exigences professionnelles. Les enseignants du 1<sup>er</sup> degré et du primaire travaillent avec des classes perçues comme particulièrement hétérogènes, plus que dans la moyenne des pays de l'OCDE. Les classes en FWB se distinguent par une hétérogénéité importante dans plusieurs dimensions, souvent de manière cumulative, ce qui accentue le niveau d'exigence au quotidien.

Face à ces résultats, l'on pourrait être tenté de chercher à réduire l'hétérogénéité des classes en relançant le débat sur la création de classes plus homogènes. Or, la littérature de recherche est claire à ce sujet : par de là même les éléments idéologiques qui défendent la richesse de la mixité, l'efficacité des classes homogènes n'a jamais été démontrée. En revanche, l'effet délétère sur les performances et l'image de soi des élèves regroupés dans des classes faibles est quant à lui significatif. Du côté des « bonnes » classes, le regroupement homogène n'est pas positif non plus puisqu'on observe un accroissement de la pression dont l'effet néfaste sur le plan socio-affectif est lui aussi avéré (Crahay, 2006 ; Dupriez & Draelants, 2004 ; Galand, 2009 ; Lafontaine, 2017).

Les enseignants des deux niveaux d'enseignement (primaire et secondaire) se rejoignent également pour recommander aux responsables du système éducatif des mesures liées à la réduction de la taille des classes. La taille des classes est un sujet sensible vis-à-vis duquel les perceptions des acteurs et les résultats de la recherche sont loin de converger. Ainsi, la littérature de recherche montre non seulement que le lien entre effectif de classe réduit et qualité des apprentissages est complexe et limité à certains contextes mais plus surprenant, elle ne confirme pas non plus le lien entre la taille des classes et la satisfaction professionnelle des enseignants, que ce soit dans le primaire ou le secondaire (Lafontaine, 2017, 2024). Et pourtant, du point de vue des acteurs de terrain, cette variable constitue un véritable levier d'action. Bien que la taille des classes en FWB soit faible en moyenne comparativement à l'OCDE, cette demande, prend son sens dans un contexte marqué, notamment, par une forte hétérogénéité qui renforce le besoin ressenti d'effectifs réduits jugés indispensables par les acteurs pour assurer des conditions d'enseignement agréables.

Parmi les contraintes professionnelles jugées importantes par les enseignants du primaire et du 1<sup>er</sup> degré, figurent également la gestion du comportement et le maintien de la discipline. Aux deux niveaux, une part significative du temps en classe est consacrée au maintien de la discipline qui représente près d'un cinquième du temps de classe. Plus globalement, la gestion de classe apparaît aussi comme source de tensions, en particulier lorsque près d'un tiers des enseignants du primaire et du secondaire déclarent perdre une partie significative de leur temps en classe en raison des interruptions répétées des élèves.

Enfin, les changements induits par les réformes éducatives représentent une source de contraintes et un sentiment de fatigue qui sont partagés par des proportions comparables d'enseignants dans les deux niveaux. Plus d'un tiers des enseignants du 1<sup>er</sup> degré et du primaire se disent fatigués par les changements qui leur sont demandés. Environ quatre enseignants sur dix souhaiteraient une période de stabilité avant l'introduction de nouvelles modifications au niveau de l'école. Cette demande de stabilité ne traduit pas nécessairement un rejet des réformes en cours. En effet, un élément complémentaire est à souligner : une majorité des enseignants, tant au primaire qu'au 1<sup>er</sup> degré, se déclarent capables de mettre concrètement en œuvre les changements adoptés au sein de leur école.

Certaines ressources professionnelles et personnelles telles que le soutien de la direction, la motivation professionnelle, l'impact des formations ou la valorisation leur sont également communes, même si le niveau de certaines ressources apparaît plus faible que dans d'autres systèmes éducatifs. Une large

majorité d'enseignants, tant au primaire qu'au 1<sup>er</sup> degré, déclarent se sentir professionnellement soutenus par leur direction. Quant aux facteurs de motivation pour exercer le métier, qu'ils soient intrinsèques (plaisir de travailler avec les élèves, contribution à la société) ou extrinsèques (stabilité de l'emploi), ils sont jugés importants ou très importants par une grande majorité des enseignants, quel que soit le niveau d'enseignement. La valorisation sociale du métier ne constitue pas une ressource de poids : le sentiment que leur profession est valorisée par la société est extrêmement ténu dans les deux niveaux scolaires.

Malgré ces défis partagés, les résultats de cette édition 2024 de l'enquête TALIS révèlent également des différences importantes entre les deux niveaux scolaires. Le sentiment d'efficacité perçue pour la gestion de la diversité culturelle apparaît plus faible au secondaire et les collaborations par équipe au primaire plus fréquentes. Parmi les autres différences observées, les sources de stress liées aux nombres de leçons à préparer, à la gestion de collègues absents, à la prise en charge des besoins spécifiques des élèves sont exprimées de manière plus forte au primaire qu'au secondaire en FWB. Les taux de stress et d'impact ressenti sur la santé mentale sont également plus élevés chez ces enseignants.

### ***Un bien-être au travail à consolider***

Bien que les enseignants de la FWB déclarent moins de stress au travail et un meilleur équilibre entre vie professionnelle et vie privée que la moyenne de l'OCDE, leur bien-être apparaît fragilisé par des ressources qu'il conviendrait sans doute de consolider. Parmi ces ressources, repointons la valorisation sociale extrêmement faible du métier, bien en deçà de la moyenne de l'OCDE. Le sentiment d'efficacité personnelle significativement inférieur à l'OCDE pour des dimensions clés du métier telles que la gestion de la diversité culturelle et l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques, révèle quant à lui des besoins de formation et d'accompagnement au développement professionnel. À cet égard, soulignons le caractère dynamique et interactif des perceptions professionnelles et leur caractère enchâssé dans la réalité du métier. Agir sur un ensemble de variables pourrait dès lors avoir un effet sur d'autres variables. Élargir le répertoire de ressources pédagogiques, en modifiant certaines pratiques pédagogiques ou en équilibrant différemment les différentes dimensions qui les constituent (voir dossier *Enseigner aujourd'hui*) pourrait influencer les ressources psychologiques, notamment en agissant positivement sur le sentiment d'efficacité personnelle et en diminuant certaines pressions ressenties. On peut en effet escompter que la mise en œuvre de pratiques efficaces pour soutenir les besoins d'apprentissage diversifié des élèves pourrait conduire à porter un autre regard sur l'hétérogénéité des classes, qui serait alors moins perçue comme une contrainte ou une pression difficilement gérable.

Les éléments détaillés dans ce dossier invitent à reconnaître la complexité croissante du métier d'enseignant et encouragent à élargir l'éventail des ressources professionnelles susceptibles de garantir des conditions d'exercice propices à un engagement durable et à une qualité éducative en phase avec les enjeux contemporains.

On ne peut clore ce dossier sans mettre en évidence que l'attachement à la discipline enseignée, l'enthousiasme à transmettre à la génération future ainsi que la satisfaction de relever les défis de l'enseignement demeurent des piliers fondamentaux de la motivation et du bien-être professionnel, tant en FWB qu'à l'échelle internationale.

## 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>
- Bakker, A.B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the Art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2016). Job Demands–Resources Theory: Taking Stock and Looking Forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273-285. <http://dx.doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2024). Job Demands–Resources Theory: Frequently Asked Questions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 29(3), 188-200. <https://doi.org/10.1037/ocp0000376>
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>
- Commission européenne/EACEA/Eurydice (2021). *Les enseignants en Europe : Carrières, développement et bien-être. Rapport Eurydice*. Office des publications de l'Union européenne.
- Crahay, M. (2006). Quelle pédagogie pour les élèves en difficultés scolaires ? In G. Chapelle & D. Meuret (Ed.), *Améliorer l'école*, (pp. 243-254). Presses Universitaires de France.
- Dupriez V. & Draelants, H. (2004). La formation des classes et la gestion de l'hétérogénéité au sein des établissements scolaires. *Revue française de pédagogie*, 148, 145-165.
- Galand, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissages : Quelle place pour les pratiques d'enseignement ? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 71, 1-24.
- Granziera, H., & Perera, H. (2022). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 5-84. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2019.02.003>
- 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>
- Harmsen, R. et al. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(6), 626-643, <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
- Harmsen, R. et al. (2019). Measuring general and specific stress causes and stress responses among beginning secondary school teachers in the Netherlands. *International Journal of Research & Method in Education*, 42, 91-108. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1462313>
- Helms-Lorenz, M. and R. Maulana (2016). Influencing the psychological well-being of beginning teachers across three years of teaching: Self-efficacy, stress causes, job tension and job discontent. *Educational Psychology*, 36(3), 569-594. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1008403>
- 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.

- Lafontaine, D. (2017). Quels sont les différents types de différenciation structurelle dans les écoles ou les établissements scolaires ? Que sait-on de leurs effets ? In Cnesco (2017). *Notes remises dans le cadre de la conférence de consensus du Cnesco et de l'Ifé/Ens de Lyon « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? »*
- Lafontaine, D. (2024). *Limiter le nombre d'élèves par classe : une clé de la réussite scolaires ?* Consulté le 07/10/2025 sur <https://theconversation.com/profiles/dominique-lafontaine-688112/articles>
- OCDE (2019). Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie, TALIS. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>
- OECD (2024). *Education policy outlook 2024: Reshaping teaching into a thriving profession from ABCs to al.* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en>.
- OECD (2025). *TALIS Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/7b8f85d4-en>.
- Quittre, V., Dupont, V., & Lafontaine, D. (2019). *TALIS 2018 - Enseigner au quotidien*. Université de Liège.
- RTBF (2025). *Radicalisation dans l'enseignement : des professeurs inquiets témoignent de leur quotidien*. Consulté le 02/10/2025 : <https://www.rtb.be/article/radicalisation-dans-l-enseignement-des-professeurs-inquiets-temoignent-de-leur-quotidien-11494534>
- Saillot, E. (2020). *(S') ajuster au cœur de l'activité d'enseignement-apprentissage. Construire une posture d'ajustement*. L'Harmattan.
- 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)
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. *OECD Education Working Papers, No. 213*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>

Figure 1 - Modèle conceptuel des perceptions professionnelles des enseignants (adapté de OCDE, 2025)	3
Figure 2 - Temps d'enseignement et temps de travail hebdomadaire total déclarés par les enseignants du 1 <sup>er</sup> degré du secondaire (CITE 2) exerçant à temps plein dans l'« école TALIS »	6
Figure 3 - Pourcentage de temps alloué aux tâches décrites, déclaré les enseignants à temps plein dans l'« école TALIS »	8
Figure 4 - Temps moyen hebdomadaire (en heures) consacré aux tâches administratives, déclaré par les enseignants du 1 <sup>er</sup> degré du secondaire à temps plein dans l'« école TALIS »	8
Figure 5 - Pourcentage d'enseignants déclarant que plus de 30 % des élèves de leur classe de référence présentent les caractéristiques décrites	10
Figure 6 – Taille moyenne des classes au 1 <sup>er</sup> degré du secondaire	12
Figure 7 - Pourcentage de temps de classe déclaré être consacré à l'enseignement, le maintien de la discipline et les tâches administratives	13
Figure 8 - Pourcentage d'enseignants déclarant perdre « assez bien » ou « beaucoup » de temps à cause d'élèves qui interrompent le cours	14
Figure 9 - Pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations relatives aux changements du système éducatif de la FWB (Question nationale)	15
Figure 10 - Pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations relatives aux changements initiés par l'école ou de manière externe	16
Figure 11 - Pourcentage d'enseignants déclarant parvenir « assez bien » ou « très bien » à agir de la sorte (en lien avec leur sentiment d'efficacité à enseigner en milieu multiculturel)	20
Figure 12 - Pourcentage d'enseignants déclarant parvenir « assez bien » ou « très bien » à agir tel que décrit (en lien avec leur sentiment d'efficacité à gérer les besoins spécifiques des élèves)	23
Figure 13 - Pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations relatives au soutien et à la culture de collaboration dans l'école	25
Figure 14 - Pourcentage d'enseignants déclarant avoir participé à une ou plusieurs activités de formation professionnelle continue au cours des 12 derniers mois	26
Figure 15 - Corrélation internationale entre le taux d'enseignants du 1 <sup>er</sup> degré (CITE 2) déclarant des initiatives personnelles d'activités de formation et celui de ceux déclarant des activités de formation en ligne	27
Figure 16 - Pourcentage d'enseignants déclarant avoir participé, au cours des 12 derniers mois, à une ou plusieurs activités de formation portant sur les contenus décrits	28
Figure 17 - Pourcentage d'enseignants déclarant que les activités de formation qu'ils ont suivies au cours des 12 derniers mois ont eu un impact positif sur leur enseignement	29
Figure 18 - Pourcentage d'enseignants estimant que les feedbacks qu'ils ont reçus au cours des 12 derniers mois ont eu un impact positif sur leur enseignement	30
Figure 19 - Pourcentage d'enseignants déclarant les activités suivantes lors des périodes de travail collaboratif	33
Figure 20 - Pourcentage d'enseignants déclarant les modalités d'organisation suivantes lors des périodes de travail collaboratif	34
Figure 21 - Pourcentage d'enseignants déclarant que les affirmations suivantes s'appliquent « assez bien » ou « beaucoup » à leur expérience d'enseignement dans cette école	36

Figure 22 - Pourcentage d'enseignants déclarant que les tâches décrites sont « assez bien » ou « beaucoup » source de stress .....	37
Figure 23 - Pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les propositions décrites (en lien avec le niveau global de satisfaction professionnelle).....	38
Figure 24 - Pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les propositions décrites (en lien avec la valorisation du métier).....	40
Figure 25 - Pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les propositions décrites (en lien avec le plaisir d'enseigner).....	41
Tableau 1 - Temps d'enseignement et temps de travail hebdomadaire total déclarés par les enseignants exerçant à temps plein dans l'« école TALIS » .....	7
Tableau 2 - Pourcentage d'enseignants déclarant que plus de 30 % des élèves de leur classe de référence présentent les caractéristiques décrites.....	10
Tableau 3 – Pourcentage de temps de classe déclaré être consacré à l'enseignement, le maintien de la discipline et les tâches administratives .....	13
Tableau 4 - Pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations relatives aux changements initiés par l'école ou de manière externe.....	16
Tableau 5 - Pourcentage d'enseignants considérant les facteurs suivants importants ou très importants (en lien avec les changements initiés par l'école ou de manière externe) .....	18
Tableau 6 - Pourcentage d'enseignants déclarant parvenir « assez bien » ou « très bien » à agir de la sorte (en lien avec leur sentiment d'efficacité à enseigner en milieu multiculturel).....	20
Tableau 7 - Pourcentage d'enseignants déclarant parvenir « assez bien » ou « très bien » à agir tel que décrit (en lien avec leur sentiment d'efficacité à gérer les besoins spécifiques des élèves) .....	23
Tableau 8 - Pourcentage d'enseignants déclarant avoir participé à une ou plusieurs activités de formation professionnelle continue au cours des 12 derniers mois .....	26
Tableau 9 - Pourcentage d'enseignants estimant que les feedbacks qu'ils ont reçus au cours des 12 derniers mois ont eu un impact positif sur leur enseignement.....	31
Tableau 10 - Pourcentage d'enseignants déclarant que les affirmations décrites s'appliquent « assez bien » ou « beaucoup » à leur expérience d'enseignement dans cette école .....	36
Tableau 11 - Pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord ») avec les propositions décrites (en lien avec le niveau global de satisfaction professionnelle) .....	39
Tableau 12 - Pourcentage d'enseignants exprimant le souhait de quitter l'enseignement dans les cinq prochaines années .....	42
Encadré 1 – Évolution, entre 2018 et 2024, du pourcentage de temps consacré à certaines tâches de pratiques professionnelles (déclaré par les enseignants du 1 <sup>er</sup> degré à temps plein dans l'école TALIS) .....	9
Encadré 2 – Évolution entre 2018 et 2024 du pourcentage de temps consacré au maintien de la discipline (niveau CITE 2).....	15
Encadré 3 – Évolution entre 2018 et 2024 du sentiment d'efficacité relatif à la gestion des différences culturelles .....	21
Encadré 4 – Les activités de développement professionnel en ligne en Estonie .....	27
Encadré 5 - Évolution, entre 2018 et 2024, du sentiment de valorisation des enseignants du 1 <sup>er</sup> degré ...	40

