

## Quelle est la nature de l'influence du climat scolaire sur les performances scolaires des élèves de Kinshasa ?

JONATHAN ENGUTA MWENZI<sup>1</sup>, JOEL BAYENGA NDIBEYANG<sup>2</sup>

*<sup>1</sup>Département de Psychologie  
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation  
Université de Kinshasa  
République Démocratique du Congo  
psyjonathanenguta@gmail.com*

*<sup>2</sup>Unité de Recherche et de Formation en  
Psychologie Sociale Cognitive (UREF-PSY)  
Université de Kinshasa  
République Démocratique du Congo*

### ABSTRACT

*The purpose of this study is to assess the effect of different dimensions of school climate on the academic performance of students in a school in Kinshasa, Democratic Republic of the Congo. A school climate rating scale was administered to a non-probabilistic sample of 138 students in grades 5 and 6 of the school's humanities. Academic performance was obtained from the first semester point scores of the 2019-2020 school year. The results of the study indicate a positive evaluation of school climate by the study subjects. In terms of academic performance, the subjects have average quality scores. The regression analysis revealed the non-influence of different dimensions of school climate on the academic performance of the study subjects.*

### KEYWORDS

*School climate, school performance, students, Kinshasa, educational climate*

### RÉSUMÉ

*L'objectif de cette étude est d'évaluer l'effet de différentes dimensions du climat scolaire sur les performances scolaires des élèves d'une école de Kinshasa, République Démocratique du Congo. Une échelle d'évaluation du climat scolaire a été administrée à un échantillon non-probabiliste de 138 élèves de 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années des humanités de l'école. Les performances scolaires ont été obtenues à partir des palmarès des points du premier semestre de l'année scolaire 2019-2020. Les résultats de l'étude indiquent une évaluation positive du climat scolaire par les sujets de l'étude. Au niveau des performances scolaires, les sujets ont des résultats de qualité moyenne. L'analyse de régression a révélé la non-influence de différentes dimensions du climat scolaire sur les performances scolaires des sujets de l'étude.*

### MOTS-CLÉS

*Climat scolaire, performances scolaires, élèves, Kinshasa, climat éducatif*

## INTRODUCTION

De nos jours, les études sur les déterminants des performances scolaires ont démontré que l'environnement et le contexte scolaires jouent un rôle très important sur la réussite et/ou l'échec des élèves à l'école (Morlaix & Suchaut, 2012). Guérette et Fortin (2011) affirment, à ce sujet, que les résultats scolaires ne sont pas seulement influencés par les caractéristiques individuelles et familiales des élèves, mais aussi et surtout, par l'établissement scolaire fréquenté.

D'ailleurs, Brault (2004) a constaté que la perception des élèves de l'environnement scolaire dans ses multiples facettes influence grandement les performances scolaires de ces derniers. Cette perception de l'environnement scolaire, connue sous le nom de climat scolaire, renvoie à l'appréciation qu'ont les membres de la communauté éducative d'un établissement scolaire (élèves, personnels, parents, partenaires...), de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'établissement.

Les études réalisées, à travers le monde, ont révélé que le climat scolaire, tel que perçu par les apprenants, influence plus les aspects d'apprentissage de ces derniers comparativement au climat scolaire perçu par les autres partenaires éducatifs. Cette influence touche plus les dimensions non-cognitives et les résultats scolaires des élèves (Brunet, 2001; Cohen et al., 2009; James & Jones, 1974; Swetland & Hoy, 2000). Cette influence du climat scolaire sur les notes scolaires varie en fonction de dimensions de ce dernier.

Cinq dimensions du climat scolaire sont identifiées par la littérature scientifique : le climat relationnel, le climat éducatif, le climat de justice, le climat d'appartenance et le climat de sécurité. Le climat relationnel vise à récolter les perceptions des individus sur trois types de relations, soit les relations entre les enseignants, les relations entre les élèves et les relations entre les élèves et les enseignants (Brault, 2004). Il est en relation positive avec les performances scolaires des élèves. En effet, l'établissement de bonnes relations entre les élèves et les enseignants est le gage d'un meilleur résultat scolaire chez les élèves (Rutter & Maughan, 2002). De manière générale, la confiance et le respect mutuel de tous les gens de l'école, une bonne communication et un climat social positif (Teddlie & Reynolds, 2000) favorisent la réussite scolaire des élèves et constituent des caractéristiques des écoles dites « efficaces ».

Le climat éducatif sert à déterminer la valeur de la mission éducative de l'école notamment en collectant les perceptions sur la qualité de la formation et des apprentissages (Georges, 1999). Son influence sur le résultat scolaire n'est plus à démontrer. En effet, les études ont révélé que les performances des élèves et l'efficacité scolaire sont associées positivement avec le fait que tous les membres de l'école accordent une importance élevée à l'aspect scolaire, en mettant l'accent sur la réussite scolaire (Brunet & Corriveau, 1993; Kreft, 1993; Norton, 1984). Dans ce contexte, poursuit Norton (1984), les enseignants et les membres de la direction sont sérieux, appliquent une discipline stricte, définissent clairement et concrètement les objectifs et l'atmosphère y est ordonnée.

Le climat de sécurité vise à déterminer si les individus se sentent en sûreté et en confiance à l'intérieur et dans les limites de l'école. Les résultats des études de Norton (1984) et Squires et al. (1983) ont révélé que les écoles exemplaires se démarquent par leur environnement sécurisant et plaisant pour les élèves. L'attention particulière de ces écoles au bien-être des élèves favorise les bons résultats scolaires de ces derniers.

Le climat de justice renvoie aux attitudes et aux comportements des adultes envers les élèves. Cela permet d'évaluer si les jeunes perçoivent de la constance et de la cohérence dans la façon dont ils sont traités. L'influence de ce climat sur le bien-être des apprenants n'est plus à démontrer. Les écoles efficaces se caractérisent par un traitement juste et égalitaire de tous les élèves (Anderson, 1982; Norton, 1984; Rutter & Maughan, 2002). De plus, l'accent est mis

sur le renforcement positif avec feedback, récompenses et compliments pour souligner les bons comportements des élèves (Anderson, 1982; Norton, 1984; Teddlie & Reynolds, 2000).

Le climat d'appartenance, quant à lui, établit le lien entre tous les climats précédents, puisqu'il vise à indiquer jusqu'à quel point les individus sont fiers et engagés dans leur milieu. Cette dimension du climat scolaire influence aussi la réussite scolaire. Cette influence se manifeste par la conclusion selon laquelle un sentiment d'appartenance élevé à une école est associé à d'excellents résultats scolaires (Brunet & Corriveau, 1993). En effet, les écoles où les taux de réussite sont élevés se démarquent par le fait que les enseignants sont très engagés envers leur travail, envers les élèves (Hoy et al., 1998) et que leur moral est positif (Brunet, 2001).

En République Démocratique du Congo (RDC), les études mettant en relation le climat scolaire et les performances scolaires des élèves sont très rares. Dans la plupart de cas, les études se proposent d'évaluer le climat scolaire qui prévaut dans certaines écoles du pays sans le mettre en relation avec les notes scolaires des apprenants (Mwenge Muhongo, 2014; Ngonzo Kitumba, 2018). La présente étude se propose, ainsi, de documenter la relation climat et la performance scolaire des élèves dans le contexte d'enseignement congolais en ciblant comme milieu d'investigation une école publique de la Ville de Kinshasa (en l'occurrence l'Institut Pédagogique et Technique Mokengeli).

Cette documentation est importante car il a été constaté qu'en dépit du grand intérêt et de l'accroissement des preuves empiriques montrant les bénéfices d'un climat scolaire positif sur les résultats scolaires des élèves, peu de choses sont connues sur la nature des relations sous-jacentes. En plus, cette étude permet de vérifier l'applicabilité des conclusions des études antérieures étrangères dans le contexte éducatif congolais.

## CADRE THÉORIQUE

### *Climat scolaire*

Le climat scolaire renvoie à la qualité de vie et de communication perçues au sein de l'école (Debarbieux, 2015; Thiébaud, 2005). Il s'agit, poursuit l'auteur, de l'atmosphère qui règne dans les rapports sociaux et des valeurs, attitudes et sentiments partagés par les acteurs dans l'établissement scolaire. Il est, dans ce contexte, une variable subjective liée à la perception entretenue par les personnes sur la façon dont elles sont traitées et sur leurs rôles en relation avec les autres au sein de l'école. Cohen et al. (2009) renchérisent en le considérant comme le jugement des parents, des éducateurs et des élèves concernant leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école, sans pour autant résulter d'une simple perception individuelle.

Dans ce contexte, le climat scolaire est loin d'être unidimensionnelle, il est constitué de plusieurs dimensions qui varient selon les auteurs. Nous prenons la typologie de Janosz et al. (1998) comme modèle pour la présente étude. Ces auteurs ont identifié cinq dimensions du climat scolaire : le climat relationnel, le climat éducatif, le climat de sécurité, le climat de justice et le climat d'appartenance.

Le climat relationnel se réfère aux rapports entre les membres de l'établissement scolaire. Il est la dimension des relations humaines au niveau socio-affectif. Il concerne les relations entre les élèves, entre les enseignants, entre les élèves et les enseignants et, enfin, entre les enseignants et la direction. La qualité du climat relationnel dépend de trois facteurs suivants : (1) la chaleur des contacts interpersonnels ; (2) le respect entre les individus et (3) l'assurance du soutien d'autrui (Janosz et al., 1998).

Le climat éducatif renvoie à l'importance donnée par les acteurs au processus éducatif dans l'établissement. Il traduit la valeur accordée à l'éducation au niveau de l'école. Un climat éducatif positif implique que l'école est perçue comme un véritable lieu d'éducation, c'est-à-

dire : (1) dévoué à la réussite des élèves ainsi qu'à leur bien-être ; (2) dispensant une bonne éducation ; (3) véhiculant la valeur de la scolarisation et (4) donnant un sens aux apprentissages » (Janosz et al., 1998).

Le climat de sécurité renvoie à la perception que les membres de l'établissement ont sur leur niveau de sécurité et leur niveau de confiance à l'intérieur de l'école. Il indique que l'attitude, l'évaluation ou la réaction disciplinaire des autorités à leur égard des autres sont marquées par une juste appréciation, une reconnaissance, un respect des droits et du mérite de chacun (Brault, 2004). Les acteurs expriment cette dimension à partir de leur perception des risques de victimisation. Ce climat implique aussi un environnement quotidien prévisible et constant (Janosz et al., 1998).

Directement lié au système de normes, le climat de justice renvoie aux perceptions que les acteurs ont sur l'application juste et équitable des règles (Janosz et al., 1998). Il se réfère aussi aux attitudes et aux comportements des adultes envers les élèves. Cela permet d'évaluer si les jeunes perçoivent de la constance et de la cohérence dans la façon dont ils sont traités (Brault, 2004). À cet effet, le climat de justice peut être cerné par : (1) une reconnaissance de la légitimité et de l'équité des règles ; (2) leur application judicieuse ou des évaluations scolaires équitables ainsi que (3) le sentiment que le mérite et la punition reviennent au comportement plutôt qu'à la personne elle-même (Janosz et al., 1998).

Le climat d'appartenance est considéré comme une dimension plus importante que les autres dimensions en ce qu'elle se développe à partir des autres types de climat. En effet, lorsque les individus ont l'impression que leur milieu est porteur de sens, qu'il favorise le contact humain, qu'il assure leur protection et qu'il garantit la reconnaissance de leur droit et de leur effort au même titre qu'il sanctionne de manière juste et équitable leurs comportements d'indiscipline face à la norme, ils développent un fort sentiment d'appartenance (Hubert, 2015; Le Roy, 2010).

Le climat d'appartenance se caractérise par : (1) un sentiment de fierté à fréquenter l'institution ; (2) l'importance qu'on lui accorde comme un milieu de vie et (3) l'adhésion aux valeurs véhiculées » (Janosz et al., 1998).

### ***Performances scolaires***

Dans le domaine de l'éducation, l'expression performance scolaire renvoie à l'estimation des résultats d'un élève en fonction de ses possibilités (Attenoukon, 2011). Ces performances se concrétisent par l'échec (faible performance) ou la réussite (forte performance). La réussite scolaire traduit une situation d'achèvement avec succès d'un parcours scolaire qui est justifiée par l'atteinte des objectifs d'apprentissage dans un système scolaire donné. En règle générale, la réussite scolaire est consacrée par la maîtrise des savoirs.

Dans ce contexte, les résultats scolaires supérieurs ou égaux au seuil minimum de performance à la fin d'une séquence d'apprentissage et l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation de réussite etc.) apparaissent comme étant des véritables indicateurs de la réussite scolaire. Alla et al. (2002) pensent que la réussite scolaire doit être comprise sous deux aspects différents. En premier lieu, elle est associée aux performances des élèves. En deuxième lieu, elle correspond à la réussite d'un établissement ou d'un système scolaire dans son ensemble. S'agissant des établissements, la réussite scolaire correspond à l'atteinte des objectifs institutionnels.

L'échec scolaire est une situation de non-atteinte des objectifs éducatifs. Il est donc l'écart entre les résultats attendus et les résultats obtenus (Crahay, 1996; Mwenge Muhongo, 2014). Viau (2009), de son côté, pense que l'échec académique est beaucoup plus étendu que le contenu qui lui est officiellement attribué et devrait correspondre à l'inadéquation des apprentissages proposés à l'élève par l'école : même si cette inadéquation était sanctionnée par un passage de classe ou d'obtention d'un diplôme

## QUESTIONS DE RECHERCHE

Cette étude se base sur les deux questions suivantes :

- Quelle est la qualité du climat scolaire qui règne à l'Institut Pédagogique et Technique Mokengeli ?
- Le climat scolaire influence-t-il positivement les performances scolaires des élèves de cet institut ?

## CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE

### *Participants à l'étude*

Notre population de l'étude est constituée des élèves de 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années des humanités de l'Institut Pédagogique et Techniques Mokengeli inscrits pour l'année scolaire 2019-2020 dont l'effectif s'élève à 275. De cette population, un échantillon non probabiliste (de commodité) de 138 sujets a été tiré en tenant compte de consentement des sujets et de leur disponibilité. Cet échantillon est hétérogène et varie en fonction des variables suivantes : sexe, tranche d'âge, année d'étude et milieu de résidence.

Notre échantillon est constitué des 75 garçons contre 63 filles. En ce qui concerne la tranche d'âge, nous avons 53 sujets âgés de 15-17 ans et 85 sujets âgés de 18-22 ans. Il y a 87 sujets de la sixième année des humanités contre 51 sujets de la cinquième des humanités. Enfin, s'agissant du milieu de résidence, notre échantillon est constitué de 114 sujets du district de Mont-Amba, 14 de la Funa, 4 de la Lukunga et 6 de la Tshangu.

### *Instruments de récolte des données*

Deux instruments ont été utilisés dans la récolte des données : (1) l'échelle du climat scolaire et (2) la technique documentaire. L'échelle du climat scolaire a été conçue par Brault (2004) avec un total de 46 items. En tenant compte du contexte pédagogique congolais, nous avons ajouté 4 items pour avoir un total de 50 indicateurs. Ces items sont regroupés en cinq thématiques : le climat relationnel, le climat éducatif, le climat de sécurité, le climat de justice et le climat d'appartenance. Le climat relationnel se subdivise en deux sous-thématiques : le climat relationnel avec l'enseignant et le climat relationnel entre pairs. Pour chaque item de l'échelle, le sujet est invité à apprécier le climat scolaire de son école en spécifiant s'il est Totalemment en Désaccord (T.D.), en Désaccord (D), en Accord (A) et Totalemment en Accord (T.A.) avec les énoncés des items.

L'étude de la consistance interne de l'échelle a démontré une bonne cohérence interne de l'échelle, et cela, dans ses différentes dimensions. En effet, les valeurs des alphas de Cronbach pour les différentes dimensions de l'échelle (climat relationnel : .72 ; climat éducatif : .73 ; climat de justice : .74 ; climat de sécurité : .76 ; climat d'appartenance : .72) sont supérieures au seuil minimum d'acceptabilité de .70 d'un coefficient de fidélité.

La technique documentaire nous a permis de disposer des performances scolaires des sujets de l'étude, et cela, en recourant au palmarès des points du premier semestre de l'année scolaire 2019-2020.

## RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

### *Résultats globaux de l'étude*

Le tableau suivant présente les notes moyennes des sujets de l'étude à l'échelle du climat et à l'évaluation scolaire.

**TABLEAU 1**  
*Résultats globaux (N= 138)*

<b>Notes</b> <b>Ind. Stat.</b>	<b>C. Rel (el)</b>	<b>C. Rel. (E-M)</b>	<b>C. Educ.</b>	<b>C. Jus.</b>	<b>C. Sec.</b>	<b>C. Appar.</b>	<b>Scolaire</b>
Moyenne (M)	2,86	2,84	3,03	2,76	2,65	2,97	57,64
Ecart – type ( $\sigma$ )	0,58	0,60	0,44	0,61	0,52	0,61	8,13
Variance( $\sigma^2$ )	0,34	0,36	0,19	0,38	0,27	0,37	66,16

C. Rel (el) : Climat relationnel entre élève, C. Rel (E-M) : Climat relationnel élèves et maître, C. Educ. : Climat éducatif, C. Jus. : Climat de Justice, C. Sec. : Climat de sécurité, C. Appar. : Climat d'appartenance.

Du tableau n° 1, il ressort que les notes moyennes des sujets de l'étude aux différentes dimensions de l'échelle du climat scolaire (climat relationnel entre élèves, climat relationnel entre élèves et enseignant, climat éducatif, climat de justice, climat de sécurité et climat d'appartenance) sont respectivement de 2,86 ; 2,84 ; 3,03 ; 2,76 ; 2,65 et 2,97. En comparant ces moyennes avec la moyenne théorique de l'échelle (2), on peut conclure que les sujets de l'étude ont une perception positive de leur environnement scolaire. En d'autres termes, on peut conclure à l'existence d'un bon climat scolaire dans ses aspects relationnel, éducatif, sécuritaire, de justice et d'appartenance.

En comparant les différentes dimensions du climat scolaire, on constate que le climat éducatif est la dimension la plus évaluée positivement par les sujets de l'étude car sa moyenne est statistiquement supérieure à celles des autres dimensions ( $p < 0,05$ ). On peut ainsi conclure que l'institut sous-étude est : (i) dévoué à la réussite des élèves ainsi qu'à leur bien-être ; (ii) dispense une bonne éducation ; (iii) véhiculant la valeur de la scolarisation et (iv) donne un sens aux apprentissages. D'ailleurs, cette école fait partie des écoles prestigieuses de la Ville à cause notamment de la qualité de la formation. Cette qualité de la formation se manifeste par des réussites exceptionnelles des élèves au niveau des évaluations nationales (examen d'état) comme l'affirment Ngub'usim Mpey Nka et al. (2017).

On constate du même tableau que la note moyenne aux épreuves scolaires des sujets de l'étude est de 57,64 %. En situant cette moyenne dans l'échelle d'interprétation de résultats scolaires de Ngub'usim Mpey Nka et al. (2017), on peut conclure qu'elle correspond à une réussite de moyenne qualité.

### ***Relation entre climat scolaire et performances scolaires***

**TABLEAU 2**  
*Matrice de corrélation entre le climat scolaire et les performances scolaires*

<b>Dimensions du climat</b>	<b>Indices statistiques</b>	<b>Performances</b>
C. Rel (el)	Corrélation de Pearson	0,06
	Sig. (bilatérale)	0,49
C. Rel. (E-M)	Corrélation de Pearson	0,13
	Sig. (bilatérale)	0,12
C. Educ.	Corrélation de Pearson	0,05
	Sig. (bilatérale)	0,57
C. Jus.	Corrélation de Pearson	-0,01
	Sig. (bilatérale)	0,91
C.Sec.	Corrélation de Pearson	0,01
	Sig. (bilatérale)	0,88
C. Appar.	Corrélation de Pearson	-0,05
	Sig. (bilatérale)	0,55

Pour évaluer la relation entre le climat scolaire et les performances scolaires des sujets de l'étude, nous avons recouru au coefficient de corrélation de Bravais Pearson et à la régression linéaire simple, et cela, après avoir respecté tous les préalables de ces tests.

De cette matrice de corrélation, on constate qu'aucune dimension du climat scolaire ne corrèle significativement avec les performances scolaires des sujets de l'étude ( $p > 0,05$ ). En plus, du point de vue des tailles des corrélations entre ces variables, elles sont toutes faibles et quasi-négligeables.

**TABLEAU 3**

*Régression entre le climat scolaire (variable indépendante) et les performances scolaires (variable dépendante)*

Dimensions du climat	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	B	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	52,17	5,69		9,18	0,00
C. Rel (el)	0,14	1,53	0,01	0,09	0,93
C. Rel. (E-M)	1,93	1,34	0,14	1,44	0,15
C. Educ.	1,42	2,41	0,08	0,59	0,56
C. Jus.	-0,91	1,57	-0,07	-0,58	0,56
C.Sec.	0,99	1,58	0,06	0,63	0,53
C. Appar.	-1,64	1,57	-0,12	-1,05	0,30

*F: 0,69,  $p > 0,05$ ;  $R^2$  ajusté = -0,01; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$*

Des résultats consignés dans le tableau 3, il ressort qu'aucune dimension du climat scolaire n'expliquent significativement la variance observée au niveau des performances scolaires des sujets de l'étude ( $p > 0,05$ ). Par conséquent, nous concluons que le climat scolaire n'influe pas les notes scolaires des sujets sous-examen.

## DISCUSSION DES RÉSULTATS

Globalement, les résultats de l'étude révèlent que les sujets sous-examen ont évalué positivement le climat de leur école. Cette évaluation positive se manifeste clairement dans les différentes dimensions du climat scolaire (climat relationnel, climat éducatif, climat de justice, climat de sécurité et climat d'appartenance).

Au niveau relationnel, on peut conclure que les relations entre les élèves ainsi qu'entre élèves et enseignants sont bonnes et positives. Ces relations sont marquées par de bons contacts interpersonnels, le respect et l'entraide mutuels. Au niveau éducatif, l'institut sous-étude accorde une grande importance à la qualité de la formation des élèves. C'est dans ce contexte qu'il est perçu comme un véritable lieu d'éducation marqué par un dévouement à la réussite et au bien-être des élèves.

Par ailleurs, les sujets de l'étude éprouvent un réel sentiment de justice au sein de leur école. Ils estiment que leur école est un milieu juste offrant une forte sécurité aux apprenants. Ces derniers ont, ainsi, une forte confiance quant à la capacité de leur établissement à assurer une scolarisation de qualité. Un tel climat entraîne comme conséquence un sentiment d'appartenance et une fierté chez les élèves. Ces résultats remettent en question les conclusions de Ngonzo Kitumba (2018) où il a été constaté que les élèves de la Ville de Kinshasa évaluent négativement le climat scolaire. Notre première hypothèse est ainsi vérifiée.

Cependant, les résultats de l'étude révèlent la non-significativité des relations entre le climat scolaire et les performances à l'école des élèves de l'Institut. Concrètement, le climat scolaire, dans ses différentes dimensions, n'a pas influencé positivement les performances scolaires des sujets de notre étude. Ces résultats remettent en question les conclusions des études de James et Jones (1974), de Swetland et Hoy (2000), de Brunet (2001) ainsi que de Brault (2004) où il a été constaté que le climat scolaire influe sur la réussite scolaire des élèves. La conclusion de l'OCDE (2015) selon laquelle les résultats scolaires dépendent pour beaucoup de la qualité du climat scolaire est remise en question.

Dans le contexte d'enseignement-apprentissage de cette école, le climat scolaire n'est pas un facteur déterminant des performances scolaires des élèves. D'ailleurs, Berkowitz et al. (2015) a déjà constaté que les explications diversifiées des mécanismes par lesquels le climat scolaire positif contribue à la réussite des élèves étaient contradictoires et pouvaient même remettre en question la nature des relations entre ces construits.

Ces résultats peuvent se justifier aussi par le contexte de l'école car il a été démontré que l'effet du climat scolaire sur les résultats scolaires varie en fonction du milieu d'implantation de l'école ou de l'organisation de cette dernière (Sebring et al., 2006). Notre étude étant limitée à une seule école, elle ne peut pas dresser un tableau général de l'effet du climat scolaire sur les performances scolaires des élèves de Kinshasa. Des études à grande échelle méritent d'être entreprises pour vérifier l'applicabilité de nos résultats dans le contexte d'enseignement congolais. Cependant, cette étude en démontrant la non-significativité de la relation entre le climat scolaire et les notes scolaires ouvre une brèche sur les effets modérateurs du climat scolaire dans la relation entre les performances scolaires et plusieurs autres variables environnementales. Le modèle de l'effet modérateur du climat scolaire révèle, à titre illustratif, que la relation entre le milieu social de l'élève et la réussite scolaire peut être modérée par le climat scolaire (Berkowitz et al., 2015)

La non-influence du climat relationnel paritaire (entre élèves) sur les performances scolaires réconforte les résultats de Brault (2004) où il a été constaté une relation non-significative entre le climat relationnel paritaire et les résultats scolaires en français et en mathématiques. Une telle conclusion remet en question la théorie du capital social (Coleman, 1988) qui postule que les bonnes relations entre élèves créent un réseau social plus développé qui impacte positivement sur la réussite scolaire des apprenants.

S'agissant du climat relationnel entre élèves et enseignants, sa non-influence sur les résultats scolaires remet également en question les résultats de l'étude de Brault (2004) attestant une relation positive entre le climat relationnel (entre élèves et enseignants) avec la réussite en mathématiques. En effet, la conclusion selon laquelle la réussite scolaire des élèves est de bonne qualité lorsque ces derniers et les enseignants se respectent, coopèrent et ont du plaisir ensemble n'est pas vérifiée dans le cadre de notre étude.

Le manque d'influence du climat éducatif sur les performances scolaires nous paraît tout de même inquiétant car cette dimension est celle qui corrèle plus avec la réussite scolaire dans les études antérieures à cause du fait qu'elle est basée sur la qualité de la formation. Ces résultats entrent en contradiction avec les résultats de plusieurs études antérieures (Brault, 2004; Brunet & Corriveau, 1993; Teddlie & Reynolds, 2000) qui ont identifié le climat éducatif comme étant l'un des climats les plus importants pour la réussite scolaire.

Si, dans les études antérieures (Brault, 2004; Brunet & Corriveau, 1993; Teddlie & Reynolds, 2000), le fait de traiter les élèves de manière juste et égalitaire en leur permettant de posséder des droits et des responsabilités a permis à ces derniers d'avoir de bons résultats scolaires ; cela n'a pas été attesté dans notre étude. Plusieurs études (Brunet, 2001; Brunet & Corriveau, 1993; Hoy et al., 1998 ; Rutter & Maughan, 2002) ont démontré que plus les élèves sont fiers de leur école et plus ils s'y sentent chez eux, plus ils réalisent de bons résultats scolaires. Cette conclusion n'a pas été confirmée dans notre étude. En effet, il a été constaté



que le climat d'appartenance n'avait aucune influence sur la réussite scolaire des sujets de notre étude. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Brault (2004) où il a été constaté que le climat d'appartenance n'est associé positivement aux notes en français et en mathématiques. La non-influence du climat de sécurité sur la réussite scolaire remet en question les conclusions de plusieurs études antérieures (Norton, 1984; Squires et al., 1983) où il a été démontré que ce climat de sécurité impacte positivement la réussite scolaire des élèves. Avec ces résultats, notre deuxième n'est pas vérifié.

## CONCLUSION

Cette étude avait pour objectif d'évaluer l'effet du climat scolaire sur les performances scolaires des élèves d'une école de Kinshasa (Institut Pédagogique et Technique Mokengeli). Pour ce faire, une échelle du climat scolaire a été administrée à un échantillon non-probabiliste de 138 élèves de 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années des humanités de l'école. À côté de cette échelle, la technique documentaire a permis de disposer des performances scolaires des élèves au premier semestre de l'année scolaire 2019-2020.

Les résultats de l'étude indiquent une évaluation positive du climat scolaire par les sujets de l'étude. Au niveau des performances scolaires, les sujets ont des résultats de qualité moyenne. L'analyse de régression a révélé la non-influence de différentes dimensions du climat scolaire sur les performances scolaires des sujets de l'étude. Avec ces résultats, il nous semble possible d'étudier, dans l'avenir, le rôle modérateur du climat scolaire dans la relation entre les performances scolaires et le milieu social (de l'élève ou de l'école). Ainsi, on pourrait conclure à une influence indirecte du climat scolaire sur les performances scolaires.

## RÉFÉRENCES

- Alla, L., Cardinet, J., & Perrounaud, P. (2002). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368-420.
- Attenoukon, S. A. (2011). *Technologies de l'information et de la communication (TIC) et rendement académique en contexte universitaire Béninois*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal, Canada.
- Berkowitz, R. et al. (2015). Les relations entre milieu social, climat scolaire et réussite scolaire en Israël : Les hypothèses de compensation, de médiation et de modération. *Éducation & Formations*, 88/89, 123-144.
- Brault, M. C. (2004). *L'influence du climat scolaire sur les résultats des élèves : Effet-établissement ou perception individuelle ?* Mémoire de maîtrise en sciences sociales, Université du Québec à Montréal, Canada.
- Brunet, L. (2001). *Climat organisationnel et efficacité scolaire*. Mémoire de Maitrise en sciences sociales, Université du Québec à Montréal, Canada.
- Brunet, L., & Corriveau, L. (1993). Climat organisationnel et efficacité de sept polyvalentes au Québec en milieu métropolitain. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XIX(3), 483-499.
- Cohen, J. et al. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *Supplement of American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.

- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Debarbieux, E. (2015). Le « climat scolaire » : Définition, effets et politiques publiques. *Éducation & Formations*, 88/89, 11-27.
- Georges, P. (1999). *L'évaluation du climat de l'environnement éducatif à l'école secondaire*. Mémoire de maîtrise en science de l'éducation, Université de Québec à Montréal, Canada.
- Guérette, M., & Fortin, L. (2011). *Recension des écrits sur la qualité de vie à l'école*. Document de travail. Chaire de recherche de la commission scolaire de la région de Sherbrooke sur la réussite scolaire et la persévérance scolaire, Université de Sherbrooke, Canada.
- Hoy, W. K., Hannum, J., & Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership*, 8, 336-359.
- Hubert, T. (2015). Le climat scolaire perçu par les collégiens. *Éducation & Formations*, 88/89, 79-99.
- James, L. R., & Jones, A. P. (1974). *Organizational climate: A review of theory and research*. New York: Oxford University Press.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire, un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27(2), 285-306.
- Kreft, I. G. (1993). Using Multilevel Analysis to assess effectiveness: A study of Dutch secondary schools. *Sociology of Education*, 66, 104-129.
- Le Roy, N. (2010). *Impact du contexte scolaire sur la motivation et ses conséquences au plan des apprentissages*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Grenoble II, France.
- Morlaix, S., & Suchaut, B. (2012). Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue Française de Pédagogie*, 180, 77-94.
- Mwenge Muhongo, Y. (2014). *Redoublement des étudiants des promotions de recrutement à l'Université de Kinshasa. Étude longitudinale des cohortes des étudiants des premiers gradués de l'année académique 1998-1999*. Thèse de doctorat en sciences pédagogiques, Université de Kinshasa, République Démocratique du Congo.
- Ngonzo Kitumba, K. R. (2018). *Évaluation de l'enseignement socio-éducatif des écoles secondaires de Kinshasa par les élèves*. Mémoire de DEA en sciences psychologiques non physique. Université de Kinshasa, République Démocratique du Congo.
- Ngub'usim Mpey Nka, R., Enguta Mwenzi, J., & Kakenza Kitumba, G. (2017). Examen d'État en question ! Monographie n° 1 : Résultats et qualité des réussites à l'examen d'état pour la ville de Kinshasa. *Congo-Afrique*, 502, 86-112.
- Norton, M. S. (1984). What's so important about school climate? *Contemporary Education*, 56(1), 43-45.
- OCDE (2015). *L'égalité des sexes dans l'éducation : Attitudes, comportements et confiance. PISA*. Paris: Editions OCDE.
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness finding 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40(6), 451-475.
- Sebring, P. B. et al. (2006). *The essential supports for school improvement*. Chicago, Illinois: Consortium on Chicago School Research at the University of Chicago.
- Squires, D. A., Huitt, W. G., & Segars, J. K. (1983). *Effective schools and classrooms: A research-based perspective*. New-York: Mc Graw-Hill Book Company.

Swetland, R. W., & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.

Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. New York: Falmer Press.

Thiébaud, M. (2005). *Climat d'école, démarches et outil d'analyse*. Retrieved from [www.f-d.org/climatecole](http://www.f-d.org/climatecole).

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.