Volume 21 Issue 8
Originally issued as A3

Global Journal of Management and Business Research: A Administration and Management
Volume 21 Issue 3 Version 1.0 Year 2021
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-4588 & Print ISSN: 0975-5853

Climat Organisationnel et Ses Effets Sur la Performance Des Elèves Des Ecoles Pilotes Secondaires de la RDC Par L'approche Mixte et Triangulation

By Corneille Luboya Tshiunza
Université Pédagogique Nationale

Résumé- Les écoles visent la qualité de l'éducation. Elles sont composés des plusieurs composantes qui influencent négativement ou positivement la qualité de l'enseignement-apprentissage. Les composantes de l'environnement interne d'une école constitué son «climat organisationnel». Celui-cipeut être isolé afin d'étudier son effet sur les performances scolaires. Cette étude s'est fixée pour objectif de tester les effets du climat organisationnel des écoles secondaires pilotes de la RDC par l'approche mixte et la triangulation. Apres les enquêtes et les analyses des données collectées, les résultats triangulés de trois sources des données respectivement des élèves (1.200), des enseignants (400) et du personnel de direction (120) ont montré quantitativement et qualitativement que sept sur huit composantes du climat organisationnel des 20 écoles ont des effets sur la performance scolaire.

Motsclés: *climat organisationnel, climat scolaire, performance scolaire, ecole secondaire pilote.*

GJMBR-A Classification: *JEL Code: M19*

CLIMATORGANISATIONNELETSESEFFETSSURLAPERFORMANCEDESELEVESDESECOLESPILOTESSECONDAIRESDELARDCPARLAPPROCHEMIXTEETTRIANGULATION

Strictly as per the compliance and regulations of:

Research | Diversity | Ethics

© 2021. Corneille Luboya Tshiunza. This is a research/review paper, distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 3.0 Unported License http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/), permitting all non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Climat Organisationnel Et Ses Effets Sur La Performance Des Elèves Des Ecoles Pilotes Secondaires De La RDC Par L'approche Mixte Et Triangulation

Corneille Luboya Tshiunza

Résumé- **Les écoles visent la qualité de l'éducation. Elles sont composés des plusieurs composantes qui influencent négativement ou positivement la qualité de l'enseignement-apprentissage. Les composantes de l'environnement interne d'une école constitué son «climat organisationnel». Celui-cipeut être isolé afin d'étudier son effet sur les performances scolaires. Cette étude s'est fixée pour objectif de tester les effets du climat organisationnel des écoles secondaires pilotes de la RDC par l'approche mixte et la triangulation. Apres les enquêtes et les analyses des données collectées, les résultats triangulés de trois sources des données respectivement des élèves (1.200), des enseignants (400) et du personnel de direction (120) ont montré quantitativement et qualitativement que sept sur huit composantes du climat organisationnel des 20 écoles ont des effets sur la performance scolaire. Ces résultats ont mis en exergue trois groupes du climat scolaire, notamment, les composantes fondamentales, les composantes de soutien et les composantes contextuelles.**

Motsclés: climat organisationnel, climat scolaire, performance scolaire, ecole secondaire pilote.

I. Introduction

Pour satisfaire leur besoin éducatif national, chaque pays crée l'industrie de fabrication des hommes qualifiés et compétents par l'institutionnalisation du système éducatif et ses unités. Celles-ci mettent l'accent non seulement sur la quantité mais aussi sur la qualité de l'éducation. Les écoles ou les établissements scolaires comme unités de production de cette industrie se fixent comme objectifs la production de la main d'œuvre compétente et qualifiée. En éducation, cette production est acquise par la performance scolaire des élèves durant le processus d'enseignement - apprentissage. Levoc - able « performance scolaire» renvoie aux résultats obtenus dans des épreuves auxquelles sont soumis les apprenants.

Author: Ph.D School of Education, Department of Educational Economics and Management, Central China Normal University, Wuhan, China Professeur, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Département d'administration scolaire, Centre de gestion et de formation, Université pédagogique nationale, Kinshasa, RD Congo. Professeur, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université Pédagogique Nationale, Kinshasa, RD Congo. e-mail: corneilleluboya@outlook.fr

En RDC, les performances scolaires des élèves des écoles secondaires sont évaluées par les examens internes (scolaires) et externes (nationaux). Les taux de réussite aux examens se sont situés dans une fourchette moyenne de 18à 61 pour cent après 1976. Auparavant, ils étaient beaucoup plus élevés. Par exemple, les taux de réussite ont plongé à 18 pour cent en 1978, à 30 pour cent en 1982 et 1983 et à 46 pour cent et 38 pour cent en 1992 et 1993 respectivement. Ils ont stagné entre 50 à 54 pour cent de 1997 à 2003 puis 61pour cent en 2009. En effet, les scores moyens globaux à l'examen et celui des établissements étaient en déclin entre 2011 et 2014. Estimations de World Bank (2014) sur la base des résultats de l'Examen d'État, obtenus auprès du MEPSP, 2011 et 2014, font état de 54.3 pour cent en 2011, 54.3 pour cent en 2012, 44.1 pour cent en 2013. En 2014, il y a eu un taux de réussite global de 55 pourcent et le taux de réussite était de 61pour cent en moyen. De la répartition des taux réussite des élèves aux examens d'Etat par province, Bas Congo vient en première position avec 70 pour cent, suivi de Katanga, Sud-Kivu et Kasaï-Oriental 66pour cent, Kinshasa 62 pour cent, Province oriental et Maniema avec 59 pour cent, Nord-Kivu 58pour cent, Bandundu avec 57pour cent, Kasaï-Occidental 56 pour cent puis avec Equateur 49pour cent. Il convient de noter qu'il n'y a pas de différences significatives entre les taux de réussite par provinces (RDC-Annuaires Statistiques de l'EPSP, 2012 et 2014). Ces taux sont surtout différents d'un établissement à un autre. Les écoles secondaires pilotes sont classées par les sévices d'inspection nationale parmi les rares écoles performances de la RDC. Elles se distinguent des autres écoles par leurs performances remarquables.

Effet, même si des écoles secondaires nationales présentent de nombreuses similitudes au niveau de leurs structures formelles et de leurs programmes de formation, chacune d'elles possède un environnement interne qui lui est propre. C'est cet environnement qui crée une ambiance de travail et l'oriente dans le choix d'une approche pour atteindre les objectifs et résoudre les problèmes (Corriveau 1990, Picquenot 1997, Brunet 2001). Cet environnement

© 2021 Global Journals

interne appelé aussi climat organisationnel, influence par conséquent les performances scolaires car les processus internes des écoles produisent un effet sur leur efficacité. De plus, Rutter et al. (1979) ont constaté que les comportements des élèves à l'école, leur assiduité scolaire et leur réussite académique sont influencés par l'école secondaire fréquentée (Brault, 2004). D'aucuns (Norton, 1984; Brunet, 2004) souhaitent de ce fait, la prise en compte du climat scolaire dans la recherche des causes de l'efficacité interne des établissements car selon lui, par son fonctionnement, l'établissement contribue ou non à la qualité de l'éducation. D'autant plus que la performance scolaire représente le résultat d'une interaction complexe entre l'élève, les contenus des savoirs, le personnel enseignant et le milieu d'enseignement-apprentissage. Il semble qu'un bon climat scolaire crée une disposition favorable aux apprentissages scolaires.

Il est à préciser que les recherches et les réflexions sur le climat organisationnel dans le domaine scolaire ou le secteur éducatif ont commencé en 1908. Vers les années 1950, le climat organisationnel au niveau de l'école fait l'objet d'étude systématique avec une forte accélération dans le monde anglo-saxonne et francophone. Les travaux de plusieurs auteurs (Coleman et al, 1966; Likert, 1974; James et Jones, 1974; Moos, 1979; Norton, 1984; Hoy et Miskel, 1996; Jánosz, Georges et Parent, 1998; Brunet, 2001; Brault, 2004; Cocoradă et al., 2008; Debarbieux et al., 2012; Sauneron, 2013; Luboya, 2018) ont montré la quintessence du climat organisationnel en général et le climat scolaire en particulier. Ces travaux ont recouru aux trois mesures du climat organisationnel (James et Jones, 1974) notamment la mesure multiple des attributs organisationnels, la mesure perceptive des attributs individuels et la mesure perceptive des attributs organisationnels.

Plusieurs études (Kapita, 2004; Lupasa, 2017-2018: Bakoto, 2019) de la RDC se sont aussi intéressés aux différents aspects du climat organisationnel. Toutes ces études mettent en exergue l'impact du climat organisationnel sur la performance ou le rendement soit des enseignants, soit des élèves. Elles se sont orientées sur les aspects de relation entre le climat organisationnel et la performance. Certaines études ont apprécié le climat organisationnel soit selon la mesure multiple des attributs organisationnels, soit selon la mesure perceptive des attributs organisationnels, soit encore selon la mesure multiple des attributs organisationnels. La présente étude utilise la mesure perspective des attributs organisationnels. Sur ce, la préoccupation de cette étude consiste à cerner le climat organisationnel des écoles secondaires pilotes de la RDC et son impact sur le rendement des élèves. L'étude répond les questions suivantes:

1. Quels sont les types des climats organisationnels qui sont vécus dans les écoles secondaires pilotes de la RDC ?
2. Il y-t-il une relation entre le climat organisationnel des écoles secondaires pilotes de la RDC et la performance scolaire des élèves?
3. Comment les différents types de climat organisationnel de ces écoles impactent-ils sur la performance des élèves ?

A travers ces questions de recherche, l'objectif général de l'étude est de tester les effets du climat organisationnel des écoles secondaires pilotes de la RDC sur la performance scolaire des élèves. Pour y arriver, trois objectifs spécifiques doivent être atteints:

- Identifier les types du climat les plus déterminants de la performance scolaire des élèves;
- Tester la relation entre chaque type du climat organisationnel et la performance scolaire des élèves
- Expliquer qualitativement les effets des différents types duclimat organisationnel sur la performance scolaire des élèves.

II. Cadre Conceptuel et Théorique

Deux points sont examinés:

a) Opérationnalisation des concepts clés

Trois concepts sont définis: (i) climat organisationnel, (ii) performance scolaire et (iii) école pilote.

i. *Climat organisationnel*

Le mot «*climat organisationnel*» est rendu populaire dans le monde du travail occidental vers 1900. Il est utilisé pour désigner l'«*atmosphère organisationnelle*» (Gluck, 1989) ou l' « *environnement interne de l'organisation*» (Kidinda, 2016).

De nombreux auteurs se sont intéressés à l'étude du climat. Ils ont mentionné que les organisations possèdent, tout comme l'humain, une personnalité unique, nommée communément climat organisationnel (Moos, 1979; Anderson, 1982; Norton, 1984; Brunet, 2001). L'établissement d'enseignement, en tant qu'organisation sociale, n'échappe pas à ce fait. Il apparaît donc que les organisations, tout comme les écoles, se distinguent les unes des autres par cette «atmosphère» particulière. Certains auteurs vont même jusqu'à affirmer que les divers départements à l'intérieur d'une même organisation peuvent avoir leur propre climat. Dans ce contexte, le climat global serait constitué de la somme de tous les microclimats de l'école. Cependant, d'autres chercheurs contredisent ce fait, en affirmant que les climats des parties plus petites à l'école ou à l'organisation sont indépendants de celle-ci (Von Saldern, 1992; Creemers & Reezigt, in Frieberg 1999).

Le climat organisationnel englobe tous les comportements organisationnels liés à la considération

© 2021 Global Journals

de personnel, à l'ambiance du travail, aux relations interindividuelles et professionnelles, à la gestion participative et à l'esprit d'initiatives constructives. Le climat organisationnel désigne un domaine de recherche plutôt qu'un objet spécifique d'analyse ou un ensemble particulier de dimension (Scheidern, 1975).

L'utilisation du terme «climat organisationnel» fait consensus dans la littérature, bien que d'autres expressions lui soient parfois plus préférées, tels l'ambiance, l'atmosphère, la personnalité, l'ethos, les sentiments envers une organisation ou encore l'environnement interne. Moos et al, cités par Brault (2004, p.21) expliquent que le mot «*climat organisationnel*» *est plus souvent employé, puisqu'il évoque une réalité moins vaste et générale que celle «d'environnement interne de l'organisation* ». A cet effet, Moos et al mentionnent que le climat n'est qu'un des éléments possibles de l'environnement interne, ou même titre que les composantes physiques et organisationnelles. Kidinda (2016, p. 25) pense que « *le climat peut être compris comme le cadre de référence interne d'une organisation, le niveau qui permet de déterminer les critères d'orientation de la détermination et de la clarification des valeurs tant individuelles qu'institutionnelles* ».

Plusieurs auteurs soutiennent que l'utilisation duconcept de climat organisationnel dans le cadre scolaire donne l'expression du «climat scolaire». Celui est plus précis car cette expression établit la distinction entre les organisations scolaires et les organisations purement économiques. Sur ce, «*le climat organisationnel est un regroupement de caractéristiques internes qui distinguent les organisations les unes des autres et qui influencent le comportement de ses membres. Plus spécifiquement, le climat scolaire est une qualité relativement durable de l'école entière qui est vécue par les participants, qui décrit leur perception collective d'un comportement et qui affecte leurs attitudes et leurs comportements dans l'école* » (Hoy & Miskel, 1996, p. 705).

Pour Kapita (2004) le climat organisationnel est entendu comme l'atmosphère interne régnant au sein d'une école ainsi que les différentes perceptions qu'ont les acteurs impliqués dans l'action éducative de leurs rôles en relation avec les autres et des rôles tenus par les autres dans l'école. Il résulte ainsi d'un certain nombre des facteurs (normes, valeurs, luttes internes et externes, communication, autorités) qui sont reflètes dans l'environnement de l'organisation et à partir de la garantir une ambiance propice du travail favorisant un meilleur rendement ou performance scolaire. Le climat scolaire inclue la perception de l'environnement interne par les acteurs de l'établissement scolaire est pondérée par le degré de reconnaissance sociale et de compétence, d'autonomie et de motivation, d'engagement et de satisfaction personnels.

En définitive, le climat organisationnel renvoie à la qualité et au style de vie de l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école (Luboya, 2018).

ii. *Performance scolaire*

La performance solaire est « *la mise en œuvre d'une aptitude et le résultat de cette action permet de déduire les possibilités d'un sujet dans un domaine particulier* » (Sillamy, 1983, p. 506). L'étude considère la performance scolaire de l'élève comme l'achèvement. L'étude scientifique de la réalisation englobe les données provenant d'expériences avec des listes de mots ainsi que de l'acquisition de domaines complexes, comme la programmation informatique, les mathématiques, ou la façon dont les gens résolvent les problèmes de physique. Au niveau expérimental, la réalisation est appelée acquisition, apprentissage ou représentation des connaissances, parfois en fonction de biais théoriques. La compétence d'une personne par rapport à un domaine de connaissance. Ce que nous pouvons observer à l'extérieur, c'est la performance.

La performance scolaire est la résultante des scores ou notes (cotes) obtenus par les élèves durant le processus d'enseignement-apprentissage. C'est la réussite scolaire. Celle-ci est alors le résultat d'un processus de formation, d'une interaction établie entre les membres du personnel de l'école et les élèves. Au cours de la scolarité, le degré d'efficience de l'élève résulte de la mobilisation de ses ressources face aux contraintes d'une tâche scolaire. Cette mobilisation dépend de ce fait des aptitudes psychologiques, des habiletés individuelles mais aussi d'apprentissage de l'enfant (Corriveau cité par Brunet 2001).

iii. *Ecole pilote*

L'école pilote ou expérimentale est un établissement d'enseignement préscolaire, primaire ou secondaire d'application ou d'expérimentation qui est souvent attaché à une autre école et sert de champs des activités de recherche scientifique dans le domaine pédagogique (expérimentation des nouveaux programmes, des outils, techniques, méthodes et technologie de l'enseignement-apprentissage et diverses autres expérimentation pédagogique et didactique). En RDC par exemple, une école d'application bénéficie des infrastructures adéquates, des matériels didactique appropriés et adéquats, d'un personnel enseignant et administratif qualifié, compètent et expérimenté. L'arrêté DEPS/CCE/001 /0062/84 du 18/09/1984 portant fonctionnement des écoles pilotes expérimentales, de la Réforme de l'enseignement Primaire et Secondaire, fixe les effectifs maxima et minima d'élevés par classe d'une école pilote de la manière suivante: (i) 15 à 20 élèves pour l'école artisanale; (ii) 35 à 40 élèves pour l'école

© 2021 Global Journals

professionnelle; (iii) 40 à 45 élèves pour l'école secondaire cycle long et (iv) 45 à 50 élèves pour l'école primaire.\

Luboya (2019) affirment que les écoles pilotes sont officiellement acceptées comme d'excellentes écoles. Ils sont également appelés « écoles expérimentales ou d'application ». Ce sont toutes des écoles publiques et reçoivent irrégulièrement des financements publics. En général, les écoles pilotes sont classées parmi les meilleures écoles. Ce sont des normes nationales en ce qui concerne leur constance de la compétitivité du rendement scolaire aux examens internes et nationaux. Ils ont une meilleure qualité d'enseignement et les meilleurs environnements organisationnels. Ils respectent les lois et les politiques nationales en matière d'éducation et mettent en œuvre des réformes de l'éducation. Ces écoles sont souvent utilisées par les services techniques du Ministère de l'éducation dans l'expérimentation des innovations pédagogiques et des réformes de l'éducation. Conformément aux résultats des écoles pilotes (aux examens scolaires et nationaux et à l'inspection de la gestion des écoles), Luboya (2016) classe : (i) les écoles pilotes qui ont obtenu des résultats élevés ou excellents (de 100 à 81 %); (ii) Écoles pilotes qui ont obtenu un rendement ordinaire, normal, satisfaisant ou acceptable (de 80 à 70 %) iii) les écoles pilotes qui ont obtenu de faibles performances (inférieures à 69 %). L'étude s'est imitée dans les meilleures écoles secondaires pilotes.

b) Cadre théorique

Deux points sont développés: approches et modèle du climat organisationnel.

i. *Approches de mesure du climat organisationnel*

Plusieurs auteurs (James et Jones, 1974; Janosz, et Parent, 1998; Brunet 2001) ont identifié trois approches qui ont caractérisé la mesure ou les perspectives d'évaluation du climat organisationnel notamment:

La mesure multiple des attributs organisationnels: consiste à évaluer, de façon objective, l'environnement de l'organisation, c'est-à-dire, sa taille, sa structure, l'établissement des objectifs, l'environnement physique, le style de leadership et autres et de mettre ces éléments en relation avec des mesures de productivité ou d'absentéisme, entre autres. Sous ce type de conceptualisation, le climat organisationnel est défini comme étant «*un ensemble de caractéristiques qui décrivent une organisation et qui la distinguent des autres, qui influencent le comportement des individus dans l'organisation*» (James et Jones, 1974, p.45).

La mesure perceptive des attributs individuels: définit le climat organisationnel surtout en fonction de caractéristiques individuelles telles que les valeurs, les besoins, les attitudes ou la satisfaction de l'employé face à son organisation. Il s'agit de voir comment l'individu perçoit son environnement de travail et non pas comment les autres le décrivent (James et Jones, 1974). Dans ce sens, Brunet (1983) précise qu'il ne s'agit plus d'une mesure du climat organisationnel mais plutôt simplement d'une mesure de la satisfaction des individus face à leur organisation telle que définit par Schneider en 1975 comme étant une évolution de l'organisation fondée sur une interaction entre l'environnement de travail et les valeurs et les valeurs des besoins particuliers des individus.

La mesure perceptive des attributs organisationnels: évalue le climat organisationnel en fonction des perceptions qu'entretiennent les individus à propos de leur environnement de travail (James et Jones, 1974). Les acteurs de ce courant adoptent la définition du climat organisationnel selon laquelle le climat est la qualité, relativement stable dans le temps, de l'environnement interne d'une organisation: (i) qui résulte du comportement et des politiques des membres de l'organisation, spécifiquement des cadres supérieurs; (ii) qui est perçu par les membres de l'organisation; (iii) qui sert de base pour interpréter la situation et (iv) qui oriente les activités. Cette approche concilie les facteurs organisationnels et les caractéristiques personnelles des individus. Elle définit le climat étant la moyenne des perceptions individuelles qu'ont les employés de leur environnement quotidien (Deer, 1980). Elle respecte la théorie de Lewin (1951, cite par Brunet, 1983) suivante: C= f (P x E). Cela veut dire que le comportement (C) de l'individu est fonction de l'interaction de l'influence de sa propre personnalité (P=aptitudes, caractères et tempérament) et de l'environnement (E) qui l'entoure. Ainsi, les variables organisationnelles interagissent avec la personnalité des individus pour produire les perceptions des attributs organisationnels.

ii. *Modèle du climat organisationnel*

Plusieurs auteurs ont proposé de modèles du climat organisationnel à l'école. Moos (1979), parlant du climat social mesuré auprès des élèves et des enseignants, utilise le «Classroom Environment Scale (CES)» pour définir les types de climat axés sur: (i) le domaine relationnel: engagement, affiliation et support de l'enseignant; (ii) le domaine de la croissance personnelle: orientation vers les tâches et compétition et (iii) le domaine de la maintenance et du changement: ordre et organisation, clarté des règles, autorité des enseignants, innovation. Jánosz, Georges et Parent (1998), définissant le climat scolaire comme l'ensemble des valeurs, des attitudes et des sentiments dominants dans l'établissement scolaire, décrit cinq dimensions: (i) le climat relationnel, (ii) le climat éducatif, (iii) le climat de sécurité, (iv) le climat de justice et (v) le climat d'appartenance. Il faut préciser que la typologie de

© 2021 Global Journals

Jánosz, Georges et Parent (1998) a des légères ressemblances à celle de Moos (1979) et a été enrichie par plusieurs auteurs. L'étude utilise le modèle à huit composantes du climat organisationnel d'une école, notamment, le climat relationnel, éducationnel ou d'apprentissage, de discipline, de collaboration, de justice, de discipline, d'appartenance et structurel.

a. Climat relationnel et de collaboration

Le climat relationnel vise à récolter les perceptions des individus sur trois types de relations, soit les relations entre élèves et les enseignants, les relations entre élèves eux-mêmes et les relations entre enseignants eux-mêmes. Les indicateurs abordent les thèmes du support, du respect et de la chaleur des contacts. Il ressort assez nettement que le climat relationnel est en relation avec le rendement scolaire des élèves (Luboya, 2018).

En effet, les performances scolaires élevées sont en lien avec les relations positives entre les enseignants, caractérisés par une appréciation et un respect mutuel et par la coopération et le travail d'équipe. Les relations entre les enseignants et les membres de la direction influencent aussi les performances scolaires, notamment lorsque les enseignants perçoivent le directeur comme un allie, puisque celui-ci est amical, ouvert, respectueux, supportant et engage dans l'atteinte de hauts niveaux de performance de la part des enseignants, de plus, une prise de décision partagée avec les enseignants, une gestion de type participatif et un bon leadership de la part du directeur sont associés à des résultats scolaires plus élevées. De manière générale, la confiance et le respect mutuel de tous les acteurs de l'école, une bonne communication est un climat social positif favorisent la réussite des élèves et constituent des caractéristiques des écoles, dite « efficaces ».

Selon Cocoradă et al. (2008), le climat relationnel est un composant très important de l'établissement à partir duquel la réussite scolaire peut être anticipée. Dans l'enquête de Coleman (1966), l'analyse de données a fait ressortir que les différences de réussite scolaire renvoient davantage aux variables familiales qu'aux variables intra- scolaires (le programme, la compétence des enseignants, les dotations, etc.). Alors que dans une étude plus récente menée par Rutter (qui a suivi l'étude de Coleman pour la Grande-Bretagne), les résultats ont été différents. Cette étude met en exergue le rôle de plusieurs variables scolaires dans la réussite des élèves telles que la relation entre les enseignants et les élèves, la manière dont les activités sont organisées dans l'établissement et la coopération existant entre les individus. (Cocoradă et al., 2008) Selon Jánosz, Georges et Parent (1998), le climat relationnel «traduit la chaleur, le respect, et le plaisir dans les relations interpersonnelles» et «ait spécifiquement référence à l'atmosphère qui règne dans les rapports entre les individus » en construisant la dimension «socioaffective» des relations humaines dans l'établissement (Jánosz, Georges et Parent, 1998). De plus, les relations interpersonnelles (entre les élèves, entre les enseignants et les élèves, entre les enseignants et la direction, entre l'établissement et la communauté) soutiennent la réussite scolaire selon Brunet (2001). Ces résultats ont été confirmés par plusieurs chercheurs tels que Gottfredson (1985) et Moos (1979) qui ont indiqué que les établissements qui affichent un haut ni- veau de réussite dans l'apprentissage des élèves et un faible niveau dans l'indiscipline se distinguent par un climat de bonnes relations entre les différents acteurs dans l'établissement (Jánosz, Georges et Parent, 1998). Pour avoir un bon climat relationnel, le développement des activités sportives et culturelles au sein des établissements apparaît également important. Ces activités permettent d'utiliser le temps libre des élèves pour renforcer la collaboration entre eux (voire entre les élèves et les enseignants et entre les enseignants eux-mêmes). Ces activités incitent ainsi le développement des personnalités des élèves et leur créativité (Sauneron, 2013). Des études menées dans ce contexte montrent que les élèves habitués à travailler en groupe ont tendance à se sentir mieux à l'école et à avoir une confiance plus élevée non seulement envers les autres élèves, mais aussi envers les enseignants et l'école. Les méthodes d'enseignement qui dépendent de plus en plus des projets collectifs (les méthodes horizontales) sont utiles pour un climat relationnel positif. Ces méthodes favorisent les échanges et la coopération entre les élèves à l'inverse des méthodes verticales qui prennent de moins en compte la collaboration entre les élèves.

b. Climat éducatif

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 ou les opportunités d'apprendre que les écoles offrent aux apprenants (Luboya, 2018). 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 académique, en mettant l'accent sur la réussite scolaire (Norton, 1984 ; Hoy et al, 1998). Dans les écoles performantes, 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 ordonné.

c. Climat de sécurité

Le climat de sécurité détermine si les individus se sentent en sureté et en confiance à l'intérieur et dans les limites de l'école. Le climat de sécurité renvoie à l'organisation et à la tranquillité de l'établissement. Il construit avec ses exigences les conditions les plus

© 2021 Global Journals

nécessaires pour pouvoir se concentrer sur les activités scolaires. Ce genre de climat peut être défini par (i) le sentiment de sécurité et de confiance des personnes, et (ii) leur perception des risques de victimisation (Jánosz, Georges et Parent, 1998). Ainsi cette forme de climat a été définie comme la perception des élèves de la sécurité et de la confiance des autres à l'intérieur de l'établissement (Brault, 2004). En outre, elle a été définie comme le sentiment d'être agressé de façons différentes : verbale, psychologique ou physique au sein de l'établissement (Jánosz, Georges et Parent, 1998). Une étude menée par ces derniers (pour comprendre le lien entre la perception du climat scolaire et l'épuisement professionnel chez les enseignants) a fait ressortir que: « *..., les liens étroits qui existent entre la violence des élèves et le climat de sécurité permettent de penser que le climat de sécurité pourra aussi être relié au sentiment d'épuisement* ». Pour Debarbieux et al., (2012), ce genre de climat renvoie à la sécurité de l'environnement physique, qui peut être garantie par la préparation d'un plan de crise et qui renvoie à des règles claires. C'est également la sécurité émotionnelle, la tolérance à la différence et enfin la capacité de résoudre des conflits. Les écoles exemplaires se démarquent par leur environnement sécurisant et plaisant pour les élèves et que l'attention particulière au bien-être des élèves favorisent les bons résultats scolaires (Norton, 1984; Luboya, 2018).

d. Climat de justice et de discipline

Le climat de justice renvoie aux attitudes et aux comportements des adultes envers les élèves. Cela permet d'évaluée si les jeunes perçoivent de la constance et de la cohérence dans la façon dont ils sont traités. Les élèves, notamment au secondaire, sont très sensibles à ce genre de climat qui leur indique que les comportements et l'évaluation que font les enseignants et la direction à leur égard seront en fonction d'une estimation et d'une reconnaissance juste et dans le respect des droits de chaque élève (Jánosz, Georges et Parent, 1998). Ces auteurs montrent que la capacité du personnel à créer un climat de justice dans l'établissement renforce l'autorité sur le plan éducatif et disciplinaire et facilite en même temps l'encadrement des élèves. Donc, le climat de justice peut être ressenti à travers les évaluations scolaires équitables, à travers l'application équitable des règles et à travers le fait que le mérite ou la punition ne reviennent pas à l'élève lui-même, mais à son comportement (Jánosz, Georges et Parent, 1998). La clarté dans l'application du règlement est la base sur laquelle dépend le sentiment de justice sociale. Ce sentiment pourrait être fortement animé par la dimension d'évaluation, ses modalités et son organisation dans le milieu scolaire (en clarifiant les objectifs, en évitant de mettre les élèves en surcharge, etc.). Donc, la qualité des règles définit «le vivre ensemble», alors que la perception d'une faiblesse dans l'application du règlement scolaire est un des éléments principaux de la violence dans les établissements d'enseignement (Debarbieux, 2015). Les écoles efficaces se caractérisent par un traitement juste et égalitaire de tous les élevés. Il s'agit d'un système de discipline scolaire qui metl' accent est mis sur le renforcement positif avec feedback, récompenses et compliments pour souligner les bons comportements des élevés (Norton, 1984). Cependant, il est essentiel que l'application de ces pratiques et de ces règles soit cohérente et consistance pour qu'elles aient un impact positif sur les élevés. Car la discipline scolaire assure à la fois l'ordre, la propriété, la justice et la sérénité susceptibles de favoriser le travail scolaire.

e. Climat d'appartenance

Le climat d'appartenance montre jusqu'à quel point les élèves et les enseignants sont fiers et engagés dans leur milieu (Brault, 2004). Le sentiment d'appartenance a même été défini par Janosz et al (1998) comme un médiateur important de l'effet du climat scolaire sur le sentiment d'épuisement chez les acteurs scolaires à l'école.

Ce genre de climat est le fruit, selon Janosz et al. (1998), des autres genres de climats notamment éducatif, relationnel, climat de sécurité et climat de justice. La personne construit ce sentiment d'appartenance quand elle sent que son milieu favorise la communication entre les individus; que ce milieu est garant de sa protection et reconnait ses droits et quand les sanctions dans ce milieu sont équitables. Le sentiment d'appartenance auprès des individus garantit leur respect de leur établissement et facilite l'adoption des règles relatives à la vie scolaire. Cette forme de climat, note Luboya (2018) peut être qualifiée par plusieurs indicateurs: (i) le sentiment de joie et de satisfaction à fréquenter l'établissement scolaire; (ii) l'importance que donnent les individus à l'établissement comme un milieu de vie; (ii) l'adhésion aux valeurs de l'établissement.

Luboya, (2018) estime quele climat d'appartenance établit le lien entre tous les climats précédents, puisqu'il vise à indiquer jusqu'à quel point les individus sont fiers et engages dans leur milieu. Cette manière de mesurer le climat est diffèrent des précédentes, puisqu'elle fait clairement la distinction entre le climat scolaire, les pratiques éducatives et les problèmes de l'école. Ainsi, seuls les sentiments, les valeurs et attitudes envers le milieu sont inclus dans la mesure du climat. De plus, elle met l'accent spécifiquement sur l'organisation scolaire, elle intègre des types de climat propres à l'école et elle utilise la perception de tous les acteurs de l'école. Bien que chacune de ces typologies fasse ressortir diverses dimensions du climat, il est possible de leur trouver des points communs. En effet, trois dimensions sont partagées par toutes les typologies, il s'agit du

© 2021 Global Journals

leadership du directeur, de la relation entre les membres de l'école et de l'accent est mis sur l'académique (Luboya, 2018).

f. Climat structurel

Les établissements sont régis par deux types des structures: organique et fonctionnelle. Le type est constitué des organes (service pédagogique, d'orientation scolaire, de discipline, secrétariat de direction, préfecture, et autre) qui contribuent l'atteinte des objectifs éducatifs. Le deuxième type est dit fonctionnel car il est constitué des lois, de la réglementation et de la norme sociale qui déterminent les valeurs et le sens dispensés par l'école, ainsi que son organisation et son fonctionnement, à considérer que le respect de ces principes est consubstantiel du climat idéal. Sur ce registre, le climat scolaire est majoritairement construit et s'étalonne sur le champ des interdictions, des punitions et des sanctions positives et négatives. Les deux types de structures produisent les conditions de travail, la pédagogie, administration et gestion, vie scolaire, partenariats. Ce climat mesure de l'état des relations entre les différents membres de cette communauté entre eux et avec les partenaires, autorités hiérarchiques et locales dans les structures formelles et la perception, la valeur donnée par les acteurs et usagers au fonctionnement et dysfonctionnement de ces structures par rapport à la performance scolaire.

Les huit composantes du climat scolaire peuvent être opérationnalisées comme suit:

Tableaux 2.1: Classification des composantes du climat scolaire

Climat relationnel et de collaboration (Brunet & Corriveau, 1993; Bressoux, 1994; Brunet, 2001 ; Hoy et al., 1998).	Les performances scolaires élevées des élèves sont en lien avec les relations positives entre les enseignants, caractérisées par une appréciation et un respect mutuel et par la coopération et le travail d'équipe. Les bonnes relations entre les acteurs scolaires créent un climat amical, ouvert, respectueux, de collaboration et de collaboration. Ces caractéristiques poussent les acteurs scolaires de s'engager dans l'atteinte de hauts niveaux de performance dans leur école	*Entre 0,15 et 2,6%* (Brault, 2004, pp.67-68)
Climat éducatif (Hoy et al., 1998).	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 académique, en mettant l'accent sur la réussite scolaire.	*Entre 0,15 et 2,6% (Brault, 2004)*
Climat de justice (Norton, 1984, Jánosz, Georges et Parent, 1998).	Un traitement juste et égalitaire de tous les élèves axé sur le renforcement positif avec feedback, récompenses et compliments pour souligner les bons comportements des élèves a un impact positif sur les élèves.	*Entre 0,12 à 2% (Brault, 2004, pp.67-68)*
Climat d'appartenance (Jánosz, Georges et Parent, 1998; Brunet, 2001)	Un sentiment d'appartenance élevé à une école est associé à d'excellents résultats scolaires. 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 et que leur moral est positif. Plus les élèves ont des responsabilités et une participation active, plus meilleure est leur performance scolaire.	-
Climat structurel (Teddlie & Reynolds 2000; Hoy et al., 1998,)	Les écoles ont des structures organiques (départementalisation) et fonctionnelles (lois ou règlements intérieurs). Ces structures qui déterminent l'organisation et les conditions de travail dans les établissements scolaires sont des variables déterminantes dans la construction de leur climat. Elles sont pilotées par les leaders scolaires afin d'assurer les apprentissages des élèves.	*Entre 2 à 12 %* (Luboya, 2018, p.17)
Climat de sécurité et de disciple (Squires et al., 1983 ; Norton, 1984).	L'attention particulière au bien-être des élèves favorisent les bons résultats scolaires. Les écoles qui sont des lieux ordonnés et qui sont sécuritaires pour les élèves et le personnel ont de meilleurs résultats scolaires	

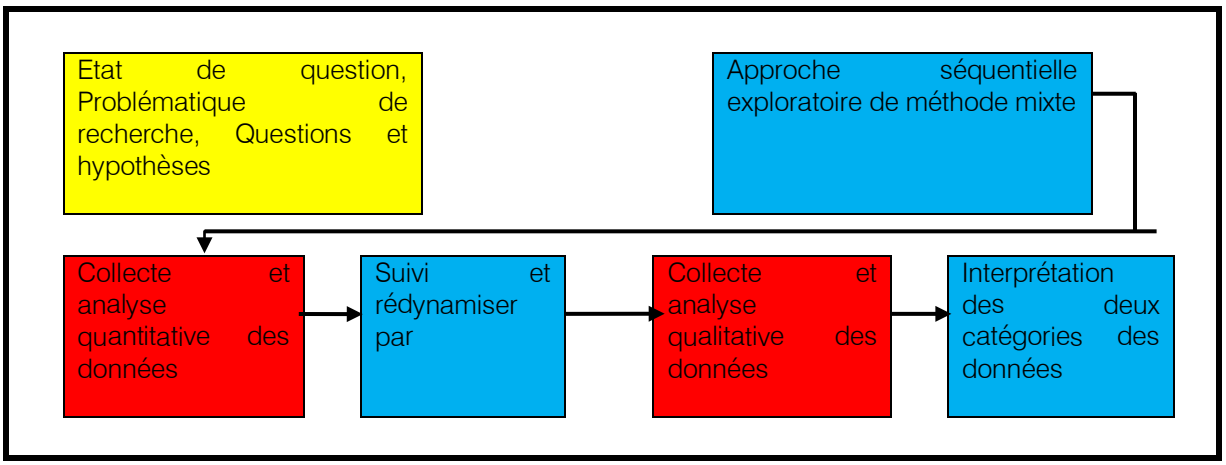
Source : Luboya, (2018, p.227)

III. Méthodologie

a) Research design

Très souvent, le climat scolaire est mesuré à partir d'un questionnaire sur l'environnement socioéducatif adressé soit aux élèves, soit aux enseignants et soit encore à la direction. Cette étude s'adresse à plusieurs acteurs scolaires à la fois (enseignant, apprenant et personnel de direction) et collecte les données quantitatives et qualitatives. Sur ce, l'approche mixte et de la triangulation semblent être le design le mieux adapté. Cette triangulation est essentiellement le point d'articulation des composantes qui fournissent de nouvelles connaissances en ce qui concerne le climat scolaire. Il s'agit de l'utilisation d'une combinaison des approches qualitative et quantitative.

© 2021 Global Journals



Source: Luboya et al, 2017b

Figure 3.1: Approche d'explication exploratoire et séquentielle de méthode mixte

Cette étude a utilisé l'approche séquentielle exploratoire de la méthode mixte (figure 3.1) pour recueillir des données quantitatives et qualitatives, les analyser séparément et les interpréter afin de valider notre modèle théorique. Toutefois, la composante quantitative est en primaire lieu. La composante qualitative est utilisée en second lieu. Les deux résultats sont comparés dans le but de voir s'ils se confirment ou se rejettent les uns les autres (Hesse-Biber et Nagy, 2010; Creswell, 2012 et 2014). Il s'agit d'une stratégie de comparaison des données obtenues à l'aide de deux approches distinctes. Quatre types de triangulation sont utilisés dans l'étude: (i) la triangulation théorique consiste en l'utilisation de plus d'une position théorique dans l'interprétation des données; (ii) la triangulation des données est constituée d'une collecte de données provenant de quatre différentes sources. Nous utilisons également la triangulation de la convergence entre les approches qualitatives et quantitatives. Il s'agit de l'approche mixte dans le voletd' explications séquentielles de l'objet de l'étude (Jick, 1979; Hesse-Biber and Nagy, 2010; Luboya et al, 2017b). (iii) La triangulation des enquêteurs par l'utilisation de plusieurs observateurs au lieu d'un seul observateur sous la forme de collecte des données sur terrain (Denzin, et Lincoln, 2011; Patton, 2002). Et (iv) la triangulation des méthodes et technique par l'utilisation de plus d'une méthode de recherche ou technique de collecte de données. L'enquête et la méthode quasi-expérimentale ont été employées. Le questionnaire, l'interview semi-structurée, l'analyse documentaire, l'analyse du contenu et l'analyse statistique ont été utilisés comme instruments de collecte, de gestion et d'analyse des données (Mucchielli, 1993; Ngongo, 1999; Thietart et al, 2003; Field, 2013).

b) Participants

L'étude a sélectionné 20 sur 64 écoles secondaires pilotes, soit 31,25%. Ces écoles sont reparties dans les trois provinces administratives: Kinshasa, Bandundu et Kongo Central. L'étude a examiné entre 2 et 3% de la marge d'erreur. Ainsi, à partir de 2831 individus de la population, la calculatrice donne un échantillon représentatif ou aléatoire simple d'une taille estimée de 1380. L'étude a retenu pour chaque école, trois sources des données: six membres de comité de gestion de ces écoles (×20=120); vingt enseignants (×20=400) et soixante élèves finalistes (×60=1200). Cet échantillon représentatif. À ce niveau, l'étude tient compte du principe de la confiance de 95 % et du risque d'erreur de 5 % d'un échantillon aléatoire stratifié.

c) Instruments of data collection and measurement of variables

La mesure du climat et de la performance scolaire se fait par l'exploitaion des variables.*Les variables indépendantes* sont les composantes des questionnaires sur le climat scolaire (figure 3.2). À partir de ces variables sélectionnées, nous avons adapté les deux modèles de questionnaires (Questionnaire sur l'environnement scolaire, SEQ et Enquête sur l'engagement des élèves au secondaire). La validité des échelles a été testée (tableau 3.1).

© 2021 Global Journals

Tableau 3.1: Test de Cronbach et d'analyse de composante des composantes du questionnaire

Actors	Facteurs	Items	composante	KMO	Validité	Bartlett
Direction scolaire	Climat scolaire	18	6	.600	.666	.000
Enseignant	Climat scolaire	27	8	.749	.827	.000
Eleve	Climatscolaire	30	9	.805	.728	.000

Le questionnaire se réfère sur deux échelles: l'échelle Likert avec cinq points (Totalement d'accord, partiellement d'accord, neutre, parteillement désaccord, totalement désaccord). Le questionnaire utilisé dans cette étude est composé d'une liste de propositions (déclarations, énoncés ou questions) sous la forme condensée d'un dossier ou fiche à remplir et d'un ordre logique de succession. Ici, nous illustrious,l'extrait de certains éléments sur le climat éducatif ou d'apprentissage:

Quand j'ai des difficultés matérielles et d'apprentissage, je l'expose à mes professeurs.

Dans ma classe, chaque élève a la possibilité de manipuler l'équipement d'apprentissage pendant les sessions de leçon ou d'expériences.

Dans ma classe, les élèves sont attentifs au cours, posent des questions et répondent aux questions.

Les variables dépendantes sélectionnées sont les scores obtenus par les 20 écoles secondaires pilotes lors de l'examen national de 2016. Les variables contrôlées sont estimées en fonction des caractéristiques des acteurs scolaires et scolaires: niveaux d'éducation, taille, régime de gestion. Les variables étaient contrôlées par la fiabilité de l'instrument de données recueillies (figure) et les procédures d'échantillonnage (mêmes caractéristiques des écoles).

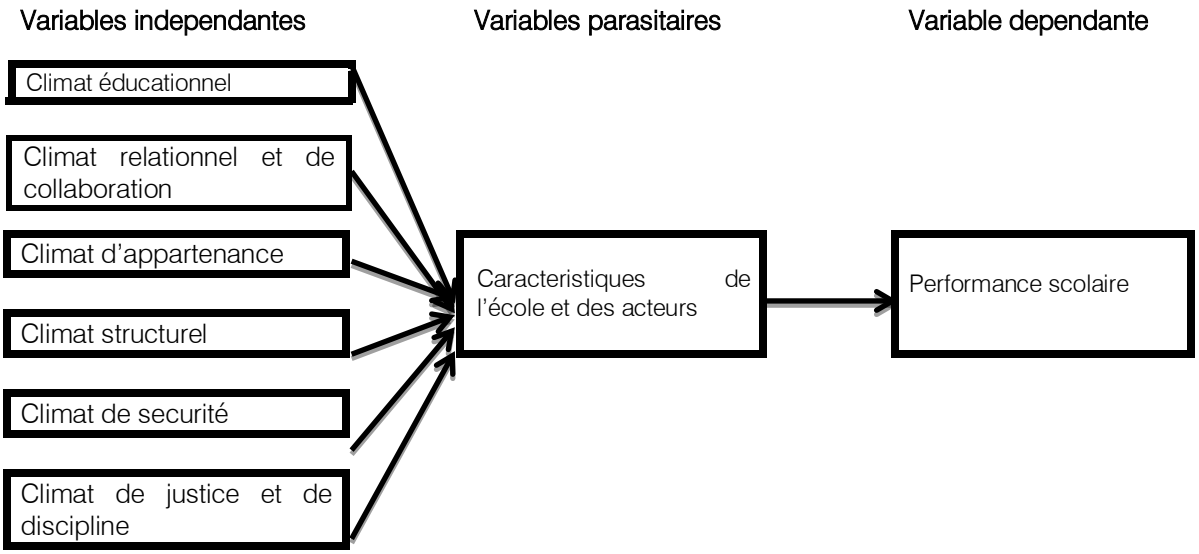


Figure 3. 2: Relation entre les composantes du climat organsiatonnel et la performance scolaire

d) Gestion et analyse des données

Deux types des données ont été collectés et analysés. Les données quantitatives collectées ont été gérées et traitées à l'aide du logiciel IBM SPSS (Version 22). La méthode de l'indice composite a généré un score global de réussite associé aux pratiques de climat scolaire (Velez, Johnson & Cowen, 1989; Vitaro et Gagnon, 2000). L'étude a procédé aux calculs d'alpha du Cronbach, de corrélation et de la régression logistique ordinale. Comme l'analyse de corrélation est utilisée pour déterminer la taille et l'effet de la direction de l'association entre les variables, le coefficient de corrélation est interprété ainsi: «<0,1 = faible, <0,3 = modeste, <0.5 = modéré, <0,8 = fort et ≥ 0,8 = très fort» (Cohen et al., 2007, p. 521). Ainsi, dans le model de régression: (i) nous introduisons d'abord la variable dépendante que l'étude explique; (iii) les variables explicatives (indépendantes) qui caractérisent un modèle; (iv) ensuite, nous appliquons les variables liées à chaque modèle. Seule la variable corrigée a été introduit dans le modèle de régression. L'étude considère l'alpha (α) = 0.05 (p < .05 or 5%).

Les données qualitatives collectées ont aussi analysées. L'étude a procédé au dépouillement des contenus des notes prises lors des séances des interviews semi-structurées. Le dépouillement s'est fait

© 2021 Global Journals

selon les thèmes exploités (les climats relationnel, éducatif, de sécurité, de justice et d'appartenance). Cette opération a été facilitée par l'analyse de contenu qui est une technique d'analyse des communications d'une manière systématique objective et quantitative pour mesurer les discours. Cette technique a permis de dépouiller et traiter les contenus des discours des interviewés et analyser leurs arguments ou leurs justifications ou encore leurs commentaires aux cinq thèmes proposés. Trois étapes de l'analyse de contenuont été respectées: (i) l'enregistrement des discours ou données qualitatives, (ii) le relevé thématique ou la catégorisation et (iii) la simple quantification en proportion (Ngongo, 1999 ; Luboya, 2018). Le chercheur a enregistré les données de cinq thèmes (climats relationnel, éducatif, de sécurité, de justice et d'appartenance). Ensuite, il les a catégorisées selon les idées, les unités et les contextes, et enfin, il a prélevé leurs fréquences afin de les quantifier en pourcentages grâce à la simple analyse statistique.

IV. Résultats

Suivant le mode de présentation adoptée et décrit à la méthodologie, les résultats quantitatifs seront précédés des résultats qualitatifs selon l'approche séquentielle pour faciliter la lisibilité des résultats.

a) *Résultats quantitatifs*

Tableau 4.1: Corrélations entre climat des écoles et résultats des élèves

	Pupil		Teacher		Management staff	
Variables (*)	Corrélation 95% CI [LL, UL]	Sig. (α)	Corrélation 95% CI [LL, UL]	Sig. (α)	Corrélation 95% CI [LL, UL]	Sig. (α)
Relational Climate	.133** [.065, .195]	.000	.579** [.406, .847]	000	.460** [.250, .965]	.000
Collaboration climate	.153** [.068, .195]	.001	.589** [.452, .887]	000	.465** [.198, .965]	.002
Educational Climate	.146** [.077, .209]	.000	.554** [.477, .628]	.000	.608** [.352, 1,000]	.000
Discipline Climate	.149** [.079, .212]	.000	.260** [.070, .450]	.004	389** [252, .779]	001
Structural Climate	.186** [.079, .211]	.002	.557** [.389,.831]	000	.673** [.446, .894]	.000
Safety Climate	-.064ns [- .208, .064]	098	.423** [.241, .597]	004	.566** [.3380, 872]	.000
Climate of belonging	-.029ns [-.096, .036]	.388	-.134ns [.246, .008]	.145	.125ns [.067, .441]	.175
Climate of justice	.083* [.013, .151]	.013	.686** [.597, .780]	.000	.338** [.160, .495]	.000

*CI = confidence interval; LL = lower limit, UL = upper limit; α= Seul de signification: p ≤.01** et p≤05*, ns = not significant (p.05).*

Premièrement, les fournissent les données triangulées des corrélations sur le climat des écoles. Les résultats triangulés (tableau 4.1) de corrélations ont montré les types des climats scolaires et leurs effets sur les résultats des élèves.

Les résultats triangulés de trois sources des données respectivement des élèves (1.200), des enseignants (400) et de personnel de direction (120) ont montré des effets positifs et significatifs de sept composantes du climat organisationnel des écoles sur la performance scolaire des élèves, par exemple pour la seule source des élèves ont montré statistiquement les effectifs positifs et significatifs du climat relationnel (r=.133, p=.000); du climat éducationnel (r=.146, p=000); du climat de discipline(r =.149, p=.000); du climat de justice (r=.083, p=.013), du climat de collaboration ou coopération (r=.153, p=.001) et du climat structurel (r=.186, p=.002) sur la performance scolaire. Par ailleurs, pour les trois sources des données, le climat d'appartenance n'a aucune relation avec la performance scolaire (tableau 4.1).

Tableau 4.2: Régression Logistique du climat et des caractéristiques des écoles

Prédicteur	B	S.E	Wald	p-value	Odds Ratio
Climat relationnel					
Elève	.515	.211	5.958**	.015	1.673
Enseignant	3.888	.459	71.596**	.000	48.811
Personnel de direction	1.013	.361	7.863**	.005	2.754
Climat de coopération					
Elève	.615	.291	8.958**	.015	1.471

© 2021 Global Journals

Enseignant	3.718	.479	76.196**	.002	46.111
Personnel de direction	1.313	.461	7.863**	.005	3.114
Climat éducatif					
Elève	.815	.200	16.658**	.008	2.258
Enseignant	4.224	.481	76.973**	.002	68.334
Personnel de direction	1.546	.562	7.576**	.006	4.692
Climat de discipline					
Elève	.717	.215	11.083**	.001	2.048
Enseignant	2.895	.431	45.203**	.000	18.078
Personnel de direction	1.232	.541	5.193*	.023	3.430
Climat structurel					
Elève	.789	.215	9.063**	.007	2.008
Enseignant	2.145	.431	25.103**	.010	16.058
Personnel de direction	2.129	.639	11.109**	.001	8.405
Climat de sécurité					
Elève	1.172	.353	11.028**	.001	3.227
Enseignant	6.223	.729	72.884**	.006	504.363
Personnel de direction	2.366	.657	12.979**	.020	10.660
Climat de justice					
Elève	.154	.422	.133ns	.715	1.167
Enseignant	-.173	.156	1.221ns	269	.842
Personnel de direction	3.243	.766	17.932**	.000	25.618
Modele eleve (76% de cas) R^2 =16.248 (-2 Log Likelihood) .402 (Cox & Snell) .542 (Nagelkerke). Model $\chi 2$ (6) = 61,772, p < .0005 Modèle Eneseignant (90% de cas) R^2 = 8.061 (-2 Log Likelihood) .45 (Cox & Snell) .63 (Nagelkerke). Model χ^2 (6) = 70.969, p < .0005. Modèle Personnel de direction (86% de cas) R^2 =140.86 (-2 Log Likelihood) .290 (Cox & Snell).522 (Nagelkerke).Model χ^2 (6) = 211.123, p < .0005.					
*α= Seul de signification: p ≤.01** et p≤05*, ns = not significant (p > .05).*					

Les analyses de régression ont esquissé trois modèles explicatifs de la performance scolaire des élèves. Autrement expliqué, trois sources des données triangulées ont produit trois modèles. Ces modèles prédisent la performance scolaire des élèves en utilisant les sept composantes du climat scolaire.

Le modèle basé sur les données des élèves (1.200) prédit la performance scolaire à partir des sept (7) composantes du climat scolaire (tableau 4.2). Ce modèle de régression est statistiquement significatif, $\chi^2(6)$= 61,772, p < .0005. Le modèle explique entre 40,2% (Cox & Snell R^2) et 54,2 % (Nagelkerke R^2) de variation de la performance scolaire et classifie correctement 76% des cas.

Le modèle basé sur les données des enseignants (400) prédit la performance scolaire à partir des sept (7) composantes du climat scolaire (tableau 4.2). Ce modèle est statistiquement significatif, $\chi^2(6)$= 70.969, p < .0005. Il explique entre 45 % (Cox & Snell R^2) et 63 % (Nagelkerke R^2) de variation de la performance scolaire des élèves et classifie correctement 90% des cas.

Le modèle basé sur les données de personnel de direction (120) prédit la performance scolaire à partir des sept (7) composantes du climat scolaire (tableau 4.2). Ce modèle est statistiquement significatif, $\chi^2(17)$ = 211.123, p < .0005. Il expliqué entre 29 % (Cox & Snell R^2) et 52,2 % (Nagelkerke R^2) de variation de la performance scolaire des élèves et classifie correctement 86% des cas.

b) Résultats qualitatifs

Les résultats quantitatifs ont montré que les sept composantes du climat scolaire de ces écoles non seulement ont des relations statistiquement significatives avec la performance scolaire mais aussi prédisent la performance scolaire. La question la plus pertinente est celle de savoir comment les composantes du climat scolaire influencent-elles la performance des élèves. Sur ce, l'analyse des contenus des interviews a permis de regrouper les explications qualitatives des différentes composantes du climat scolaire en quatre points:

© 2021 Global Journals

c) *A propos du climat structurel*

Le climat structurel a été abordé dans les interviews par rapport à l'implication de structure organique et fonctionnelle sur la performance scolaire. Il s'agit du pilotage de la structure formelle de l'école à travers le leadership et supervision pédagogique. L'importance du leadership et de la supervision pédagogique a été reconnue par les acteurs interviewés. Trois modes de leadership pédagogique peuvent être ressortis de contenus des interviews: direct, indirect et intermédiaire.

Le Leadership et la supervision pédagogique directe sont exercés par les chefs d'établissements et leurs collaborateurs directs dans le domaine de la pédagogie (directeur des études et conseillers pédagogiques) sur les chefs des unités pédagogiques, les enseignants et les élèves durant les visites effectives et éclaires d'inspection interne des classes, de contrôle des documents pédagogiques des enseignants et des élèves. Ce leadership explique entre 28 et 58 %de variations de la performance académique des élèves. Sur ce, quelques déclarations ont été enregistrées. La plupart des chefs d'établissement s'accordent à cette déclaration: *« […] J'ai souvent fait des tours des classes pour savoir ce qui se passe là-bas […] lors de mes visites, je vérifie plus la méthodologie utilisée par mes enseignants, l'état d'avancement et d'achèvement des programmes […] » (82% de Chef d'Etablissement ou CE).* Les autres ont ajouté similairement *« Après mes visites de classes, je convoque les réunions pédagogiques […] cela m'aide à formuler des remarques collectives». (25% de CE).* L'exploitation des rapports des résolutions des réunions pédagogiques et leur application sont importants comme l'ont reconnus quelques chefs d'établissements*: « les reports des visites de classes sont discutés dans des réunions pédagogiques […] nous visons l'efficacité des enseignants et la réussite des élèves ». CE: 1, 2, 3 et 4.* Certains collaborateurs directs de chefs d'établissement ont insisté sur le suivi des activités pédagogiques: *« […] parmi mes tâches, j'assure le suivi d'achèvement des programmes de formation par les enseignants […] durant mes visites des classes, je contrôle et signe les documents des élèves […]cela m'aide à contrôler l'état d'avancement des prévisions des matières des enseignants […] et l'application(s) des élèves» Directeur des Etudes ou DE : 3, 13, 14 et 17.* Certaines conseillers pédagogiques parlent de la délégation du pouvoir dans le leadership pédagogique direct *; «le préfet me délègue la tâche d'aller visiter les enseignants […] il (préfet) a beaucoup des tâches à faire […] je l' assiste à certaines tâches […] je signe et contrôle les documents des enseignants chaque matin avant qu'ils (enseignants) (commencent à enseigner) débutent avec les enseignements dans leurs classes respectives […] je signe ou paraphe leurs documents pédagogiques […] j'y formule parfois des remarques» Conseiller Pédagogique ou CP : 5, 6, 8, 9, 10, 15, 16 et 18.*

Le « *leadership et la supervision pédagogique intermédiaire* » est exercé par les chefs des unités pédagogiques sur leurs collègues. Mais, ce mode est plus pratiqué dans un climat mutuel ou amical. Le climat de collaboration explique entre 28.7% et 51.7% de variations des résultats des élèves. Ce constat fut dégagé par un échantillon de trois interviews : *« Dans mon école, je suis le chef de mon unité pédagogique […], je réunis mes collègues régulièrement […]»* Elève ou E*: 6, 10 et 18.* Deux autres enseignants ont ajouté *« Notre unité pédagogique est dirigé par notre doyen des professeurs de français du collège…lui a beaucoup d'expérience »* Personnel enseignant ou PE *: 2 et 18.* Quelques enseignants ont confirmé l'usage de leadership intermédiaire *: «Oui, j'ai été nommé par le préfet des études […] il (préfet) m'avait demandé d'encadrer les autres dans ma discipline vu mon expérience et ma qualification […] je lui fais rapport chaque mois […] » (50% des enseignants).*Pour un enseignant, chef d'unité pédagogique : *« dans nos réunions, il y a l'entraide entre profs, les anciens aident les nouveaux […] pour cela il n'y a pas des problèmes »* PE *: 5, 7, 12 et 14.*

Par ailleurs, le leadership pédagogique indirect est exercé par les enseignants sur leurs élèves au moment de la conduite des leçons en classes et explique entre 52.3 et 94.2% de variations des résultats des élèves. Trois types de pratiques sont exécutés dans ce leadership : Les pratiques pédagogiques, d'instructions et de soutiens privésont été expliqué par 87% des enseignants interviewés*: « trois choses sont importantes pendants la leçon […] réviser la leçon passée […], présenter, expliquer ou démontrer la leçon du jour […] oui, avec les matériels d'enseignement […], donner les tâches et guider les enfants…je donne aussi les devoirs à domicile[…]».* Un enseignant explique la disponibilité à l'accompagnement des élèves pour la résolution de leurs difficultés d'apprentissage: *«les élèves viennent nous exposer leurs difficultés même dehors après les cours […] c'est notre devoir de les aider» PE : 13.* Quelques représentants des élèves apprécient positivement les enseignements de leurs enseignants *: «J'aime mes enseignants, ils sont trop intelligents, ils sont cool…ils expliquent bien les cours […] ils veulent notre réussite, mais ils donnent trop des devoirs à domicile […]» «[…] Le prof de mathématique est trop sévère dans la correction des devoirs […] je ne sais pas pourquoi ? » (62% de PE ont émis les opinions similaires) soutenu cette option).*Ainsi, pour ces élèves, leurs enseignants compétents sont sévères et dévoués et expliquent bien les cours (82%). Ils font faire beaucoup d'exercices d'application pendant les cours et donnent des exercices après le cours ou du travail à domicile (91,2%). Ces pratiques motivent et obligent les

© 2021 Global Journals

élèves à travailler et à réussir dans chaque leçon, branche ou discipline, (par conséquence) dans l'ensemble des cours et à l'examen scolaire et national.

d) Concernant le climat éducatif

Concernant les aspects du climat éducatif, trois pôles de relations font une synergie de l'efficacité. Les élèves sont disposés à apprendre (,les enseignants sont disposés à les aider à apprendre et les parents sont impliqués dans l'accompagnement scolaire de leurs enfants.

Les enseignants apprécient positivement l'implication, l'attachement et l'application de leurs élèves aux activités scolaires. Sur ce, quelques enseignants ont similairement déclaré ce qui suit: *«j'ai enseigné dans plusieurs écoles avant d'être recruté ici […] j'ai constaté qu'ici les élèves sont éveillés et très actifs aux leçons […] ils sont curieux d'apprendre et posent trop des questions pour comprendre la matière enseignée […] cela me motive à enseigner » (73% de PE)*. Quelques directeurs des études déclare: *« Les professeurs sont très proches des (leurs) élèves et ils n'hésitent pas à les aider à affronter et à surmonter leurs difficultés […] certains enseignants sollicitent l'animation des séances d'encadrement supplémentaire collectif […]traitant de notions ou de chapitres non maîtrisés […] assurant les cours devant être enseignés mais qui ne l'étaient pas pour se conformer au programme de formation» (81% de DE)*. Dans certaines de ces écoles, les cours de rattrapages ou d'encadrement collectif sont organisés aux heures d'après-midis; les enseignants comme les élèves se décident de rester à l'école pour les séances de rattrapages des cours non assurés. Les élèves attestent ce qui suit: *«nos professeurs sont souvent disponibles et prêts à nous aider à résoudre nos difficultés d'apprentissage scolaires» (72% de E)*. Les enseignants sont favorables à recevoir les élèves pendant les heures de pause ou de la recréation et certaines d'entre eux se sont exprimés sur leur disponibilité à fournir le soutien pédagogique privé à l'heure de la pause à l'école: *«nos professeurs de mathématiques nous sensibilisent à solliciter leur aide pendant la récréation […] ils (professeurs) disent que si nous avons des difficultés, nous pouvons aller les voir à la pause » et «mon professeur de mathématique m'a proposé de m'encadrer à domicile […] j'ai rapporté le désir de ce professeur à mes parents […] cela constitue une aide salutaire pour moi» PE: 10, 11 et 15.* Certains représentants des élèves expliquent ce qu'ils font pour réussir aux examens : *«mes amis et moi, nous voulons à tout prix obtenir nos diplômes cette année scolaire […] rien ne va nous empêcher d'atteindre ce but […] nous étudions et respectons les consignes de nos professeurs […] nous ne voulons pas être en retard avec les programmes des différents cours, nous demandons (sollicitons) des cours d'encadrement et de rattrapage […] nous évitons de fuir les cours et ne ménageons aucun effort pour être toujours présents à l'école[…] les professeurs disent de ne rien négliger d'autant que les questions d'évaluation couvrent tous les programmes[…]nous étudions sérieusement (de manière assidue) et travaillons en groupes» E :4, 9, 10, 13, 17 et 20*. Ces déclarations révèlent que la volonté d'apprendre chez les élèves est manifeste par leur assiduité, leur attachement, leur auto-détermination et leur sens, gout et disposition mentale à apprendre et les enseignants se disposent psychologiquement à les accompagner vers la réussite scolaire.

Outre l'encadrement et soutien pédagogique des enseignants, il ressort de l'analyse de contenu de cette thématique deux types d'encadrement ou coaching pédagogique notamment: le coaching de chef d'établissement et le coaching de conseiller d'orientation.

Le coaching de chef d'établissement et ses adjoints est une des stratégies utilisées par ces écoles pour influencer directement la performance scolaire des élèves. Plusieurs acteurs en l'occurrence les élèves, les parents et les enseignants applaudissent l'implication de direction scolaire dans la réussite des élèves aux examens de l'école et d'Etat. Les élèves finalistes ont déclaré similairement que: *« le Préfet entre souvent brusquement dans la salle de classe pendant le déroulement d'une leçon […] il vérifie nos notes et y restent jusqu'à la sortie du professeur […] il (préfet) est compliqué […] tantôt sévère, tantôt trop gentille, […] il donne des conseils […] il nous dit il faut réussir pour honorer les parents[…] vrai, même les CP et DC […] mais le DD lui est trop dur» P:2, 4, 10, 11, 12, 18 et 20*. Le coaching des chefs d'établissements est aussi reconnu par certains enseignants: *« ce que j'admire chez l'abbé Préfet, c'est son implication dans la réussite de nos finalistes du secondaire. Il (préfet) ne reste pas assis dans son bureau comme certains le font. » T: 13*. L'analyse de contenu des interviews des élèves et enseignants dégage un résumé des pratiques de coaching de management staff. Sur ce, les préfets des études de ces écoles (88, 6%): *«convoquent les réunions ordinaires et extraordinaires avec les élèves afin de leur donner des directives à suivre et des stratégies à adopter pour garantir la réussite aux examens d'Eta; insistent sur l'autodétermination et l'assiduité des élèves aux études ainsi que sur l'importance de l'assistance et* de *la participation aux leçons en classe; motivent, informent et sensibilisent régulièrement ses élèves sur la nécessité de l'organisation, les critères et les causes de réussite et d'échecs aux examens d'Etat ; communiquent à leurs élèves les instructions officielles sur les examens hors sessions (dissertation et jury pratique) et sessions ordinaires. Ils assurent le suivi des états d'avancement des programmes des matières de chaque cours et parlent des difficultés d'apprentissages relatives à chaque cours »*. Les directeurs des études et

© 2021 Global Journals

les conseillers pédagogiques (72%): *«organisent des réunions avec les élèves et expliquent l'intérêt de chaque matière contenue dans les programmes des différents cours sur la réussite aux examens d'Etat; font le suivi d'avancement des programmes et établissent des horaires des leçons de rattrapage; expliquent et entrainent les élèves au remplissage correcte des grilles des réponses électroniques des items des examens d'Etat; sensibilisent et montrent aux élèves l'impact des scores des examens de l'école sur la réussite aux examens d'Etat ; organisent et surveillent les études personnelles des élèves ».*

Le coaching de conseiller d'orientation joue aussi un rôle déterminant dans la gestion et la réussite des élèves. Quelques membres du comité de parents ont déclaré: *« l'une des raisons de la réussite des élèves aux examens d'Etat durant ces années est relative […] au fait qu'ils (nos enfants) sont suivis de manière régulière par leurs éducateurs à l'école […] cette école possède un système de suivi rigoureux des élèves […] je félicite les membres des services pédagogiques et les enseignants pour leur efficacité.» (87% de CP)*. Les élèves reconnaissent que le service d'orientation et guidance joue un rôle important. Quelques représentants des élèves ont déclaré: *«[…] j'avais des difficultés en mathématique, le Conseiller d'orientation m'a proposé d'opter pour la section littéraire […] maintenant je me retrouve et j'en suis satisfait […] le Conseiller d'orientation m'a toujours suivi depuis (mes troisièmes années) trois ans que je suis dans cette école […] parfois il invitait mes parents et mes professeurs dans son bureau pour quelques échangent sur moi» (72%)*. Les services d'orientation et guidance fonctionnant au sein de ces écoles sont efficaces dans le suivi et accompagnement des élèves à la réussite.

e) *A propose des climats de sécurité, de juste et de discipline à l'école*

Dans l'analyse des contenus des interviews, les acteurs font mention de l'implication du personnel de la direction de la discipline dans leurs écoles afin d'assurer le climat de l'ordre, de sécurité, de justice, de paix, de discipline. Deux modes opératoires des disciplines sont employées à savoir la discipline préventive et la discipline répressive.

La base de la discipline préventive est la distribution des copies de règlement d'ordre intérieur de l'école à tous les élèves. A ce sujet, les agents de la discipline (82%) ont déclaré: *« […] dans chaque cahier de communication entre l'école et la famille de nos élèves, l'école y a annexé le règlement d'ordre d'intérieur des élèves »*. Certaines agents de la discipline précisent similairement sur la prise de connaissance de ces règles*: « je le fais lire article par article, au début de la classe […] quand les élèves s'alignent devant le drapeau du pays» Directeur de Discipline (DD): 9 et 13. « je fais toujours signer aux parents (sur) le règlement scolaire se trouvant dans le journal de classe de leurs enfants […] je leur demande d'en prendre connaissance […] je leur rappelle lors de convocation en cas de non-respect de règlement par leurs enfants» DD: 3.* 90 % des élèves interviewés ont affirmé l'efficacité de cette pratique et déclare avoir la connaissance du règlement de l'école: *« Je connais le règlement de mon école, […] oui, je l'ai dans mon journal de classe, je crois que nous tous (élèves) dans cette école, nous connaissons le règlement […] mais nous oublions parfois à appliquer le contenu […]».*

La discipline répressive est celle qui est exercée par le personnel de discipline. Les chefs d'établissement ainsi que les agents de la discipline des écoles ont relevé ce qui suit: *«La direction de la discipline et ses agents s'occupent des problèmes de la discipline. Ils sont plus aptes et adaptés à ces problèmes» (85% de Chef d'Etablissement, CE)*. Quelques chefs d'établissement ont ajouté *« mon école est appréciée par les parents d'élèves grâce à sa rigueur […] nous sommes sévères vis-à-vis de (à) l'indiscipline […] nous appliquons la tolérance zéro face aux mauvaises conduites des élèves »* (opinions similaires à celles de 65% de CE). Dans ce sens, 82, 5% des directeurs de discipline déclarent similairement: *« nos agents de surveillance vont jusqu'au-delà de nos murs de l'école […] ils aident les élèves à traverser les grandes routes au début et à la fin des cours »*. Quelques représentants des élèves ont déclaré: *« Notre école exagère un peu. Ils (les agents de discipline) contrôlent même nos coiffures et habillements […] même les communiqués transmis aux parents […] je n'ai pas de choix, mes parents aiment seulement cette école »* (68% des Elèves, E). Un président de comité des parents s'est exprimé en ces termes: *«j'aime que mes enfants fréquentent cette école. Ici, la discipline est de rigueur. Les enfants ne peuvent pas faire tout ce qu'ils veulent ou désirent […] mes enfants reçoivent une bonne éducation ici»* (déclarations similaires à celles de 52% de Conseiller Pédagogique, CP). Dans ces écoles, quelques enseignants révèlent que: *«les cas d'indiscipline notoire et grave sont moins fréquents dans le chef des élèves […] les violences sont découragées par des punitions sévères […] les élèves ont peur de se livrer à la bagarre» PE: 3, 2, 9 et 12*. Certains enseignants motivent la sévérité dans la discipline et disent: *«chaque année, les finalistes sont envoyés de l'école même à la veille des examens d'état», PE: 14, 15 et 20.* Dans ce cas, les directeurs de discipline de ces écoles *« insistent sur la régularité, la ponctualité et fait la ronde de l'école et des classes afin d'y assurer l'ordre, le calme et discipline (à l'école et en classe); ils font régulièrement le prélèvement des présences des élèves avant, pendant et après la recréation ou la pause; ils surveillent l'usage de la langue d'enseignement et le non application du*

© 2021 Global Journals

règlement scolaire en classe et à l'école; ils convoquent les parents d'élèves négligents, absentéistes ou irréguliers aux cours et non assidus aux enseignements et rappellent les parents le contenu du règlement scolaire attaché dans les journaux de classe; ils établissent et communiquent les horaires de surveillance des élèves pendant les heures d'études ou d'examens de l'école» (89%).

f) A propos des climats relationnel et dec collaboration ou de coopération

Il ressort de contenu des interviews, plusieurs types de relations et de collaboration au sein des écoles cibles. Il s'agit de relation et coopération entre le management staff, entre le management staff et les enseignants, entre le mangement staff et les élèves, entre les enseignants eux-mêmes, entre les enseignants et les élèves et entre les élèves. Les pratiques de ces collaborations expliquent la variation de la performance des élèves. C'est qui revient à dire que la bonne relation et collaboration est même le socle des activités de l'école et rien ne se fait à l'école sans qu'il passe par les liens de collaboration. Pour enseigner, donner les ordres ou directives, il faut collaborer avec les autres acteurs de l'école.

Au premier niveau, il y a la collaboration et la communication entre le management staff suivi de la collaboration entre management staff et les enseignants. Quelques membres de comité de gestion des écoles ont avancé des explications similaires: *« il est difficile de faire ce gros travail de l'administration seul […] chaque collaborateur apporte sa contribution à la réussite de notre mission […] avec la taille de notre école, il faut associer les autres collaborateurs à la gestion […] nous travaillons en collaboration même sur nos tâches quotidiennes […] » CE: 2, 4, 8 et 9*. Deux collaborateurs de chefs d'établissement estiment similairement:*« […] bien que les petits conflits du leadership peut surgir çà et là […] nous sommes obligés de nous surpasser et de faire mieux pour la réussite de nos élèves […] c'est ce que les parents attendent de nous » DE: 12 et 13*. Quelques chefs d'établissement ont déclaré: *« mais c'est par la collaboration que je donne des directives […] j'organise, je dirige les autres, j'influence leur travail […] la collaboration me permet de contrôler, de donner des avis et conseils aux collaborateurs, aux enseignants et autres […] » (20% des CE)*. Quelques préfets des études ont ajouté *« l'union fait la force […] nos résultats aux examens d'Etat ne sont rien d'autres que le fruit de l'unité entre nous (comité de gestion) et complicité dans le travail […] nous constituons une équipe des gagnants […]» CE : 12, 14, 16, 17 et 18*. Il faut aussi souligner que les membres de comité de gestion tiennent des réunions mensuelles d'évaluation du fonctionnement de l'école et leur véritable travail en équipe se matérialise par ces réunions. Les résolutions de ces réunions sont communiquées aux autres employés de l'école. Pour communiquer, ces membres de comité de gestion de l'école recourent à plusieurs canaux: *«notes circulaires et exigent aux enseignants de les contresigner après avoir pris connaissance de leur contenu […] certainement ça marche, j'utilise les valves de l'école comme voie de communication […] elles (valves) sont justes à côté des salles de travail des professeurs […] moi, je convoque souvent des réunions pour communiquer certains messages […]je recours au service des portiers de l'école pour qu'ils informent chaque enseignant qui arrive à l'école de mon désir de m'adresser à eux […] j'annexe le communiqué au registre de présences du personnel enseignant pour qu'il soit lu par tous » CE :4, 6, 7, 19 et 20.*

Ces synthèses de déclarations montrent qu'il existe des relations de collaboration chez le management staff entre eux et le management staff et les autres employés de l'école. Les déclarations similaires des enseignants ajoutent ce qui suit à propos de la disponibilité et de l'écoute des problèmes des employés par le management staff : « *[…] l'Abbé Préfet apporte de l'aide à beaucoup des gens (employés) […] il (préfet) est toujours à l'écoute de nos problèmes et doléances, je l'apprécie beaucoup […] le Préfet et le DE arrivent souvent parmi les premiers à l'école […] ils nous saluent dès notre arrivée à l'école, ils savent nous comprendre et lire nos problèmes dans les visages […] nous approchons nos chefs en cas de problème qui nous assaillent […] ils (chefs) nous reçoivent sans qu'ils ne tergiversent* » PE :3, 4, 6, 14, 15, 16 et 17.

Au deuxième niveau, il y a la collaboration et la communication entre les enseignants eux-mêmes puis entre les enseignants et les élèves. La collaboration entre enseignants se constate dans le cadre de leurs travaux en équipe organisés au sein des unités pédagogiques. Ces unités pédagogiques bénéficient de l'appui des chefs d'établissements et de leurs collaborateurs en l'occurrence les directeurs des études et les conseillers pédagogiques et les enseignants. Les chefs d'établissements et de leurs collaborateurs nomment les enseignants ayant la plus haute qualification et ancienneté comme présidents des unités pédagogiques ainsi qu'un secrétaire. Les unités pédagogiques sont constituées par les enseignants de la même discipline. A ce sujet, quelques enseignants ont déclaré similairement ce qui suit: *« je suis satisfait de participer dans mon équipe de travail […] il y règne un l'esprit d'équipe et chaque enseignant témoigne d'une ouverture de l'esprit (entre nous enseignants), […] je crois que c'est ce qui fait le succès de notre école.[…] Mes collègues sont prêts à collaborer et à apporter des solutions (à nos) aux problèmes pédagogiques rencontrés pendant les prestations en classe» (78% des PE)*. Lorsqu'un qu'un enseignant est seul dans sa spécialité, il rejoint l'unité de recherche qui se rapproche

© 2021 Global Journals

de sa discipline: *« je suis professeur des cours de la formation psychopédagogique, je suis seul dans cette école […] le préfet m'a placé ou affecté dans l'unité pédagogique proche de ma spécialité […] chez les collègues des langues […] je crois que j'aurai des ennuis, mais je (veux me débrouiller) pourrais bien m'adapter […]» (déclarations similaires à celles de 49% des enseignants)*. Les enseignants donnent des explications similaires sur les moments de l'organisation de leurs réunions: *«nous nous regroupons une fois par mois pour les échanges au sein des unités de recherche […] nos réflexions sont axées sur les difficultés auxquelles nous sommes confrontés […]des solutions appropriées à ces difficultés sont aussi trouvées […] nos rencontres se réalisent souvent après les cours pour ne pas perturber les enseignements […]certains professeurs souhaitent que les réunions des unités de recherche se déroulent pendant la pause ou la recréation pour ne pas rester l'école encore longtemps». PE: 12, 14, 15, 16, 19*. Pour illustrer le travail d'un secrétaire d'une unité pédagogique, quelques enseignants déclarent: *« […] je suis le secrétaire de notre équipe […] je rédige le procès-verbal de nos réunions […] je le fais valider par les collègues, membres de l'équipe et le transmets à la hiérarchie (préfet, directeur des études, conseiller pédagogique) pour information»*. Pour les enseignants, les thèmes abordés dans les unités de recherche concernent sont entre autres: *« les démarches méthodologiques des leçons […], la tenue des documents pédagogiques notamment les fiches de préparation des leçons […], l'état d'avancement des plannings des leçons en rapport avec le calendrier scolaire et les programmes de formation […] le partage des expériences personnelles relatif à l'enseignement des leçons complexes et aux difficultés se rapportant à la didactique et à l'apprentissage (de l'enseignement et d'apprentissage des élèves) […]les échanges dans des réunions se réalisent dans un contexte de fraternité, les forts viennent en appui aux faibles […] cet esprit d'équipe fait que nous assurons des enseignements de qualité aux élèves[…] »PE : 1, 2, 3, 10, 11, 12, 16 et 20.* Ce travail d'équipe permet la résolution des lacunes individuelles, améliore et harmonise les relations interpersonnelles et rapprochent les enseignants les uns des autres (communicationnelles interpersonnelles). Ce sont les élèves qui en tirent véritablement profit car la collaboration et de renforcement des capacités pédagogiques des enseignants sont facteurs déterminants de la performance des élèves.

Le sens de collaboration entre enseignants influe positivement sur les élèves qui se sentent appartenir à une grande famille. Le fait pour que les enseignants organisent les élèves en groupe de travail, donnent des devoirs, appuient et encadrent mieux les devoirs des élèves, les élèves. Ils créent ainsi des liens affectifs et amicaux entre eux et cela améliore leur performance scolaire. Certains élèves déclarent ce qui suit : *«lorsqu'il arrive qu'un élève perd son frère ou sa sœur ou encore un de ses parents, l'école organise une collecte des fonds d'assistance sociale, classe par classe […] souvent ce sont des chefs de classes qui se rendent au lieu de deuil pour assister l'élève éprouvé […] ils y vont accompagner des enseignants et de chefs d'écoles (personnel de direction) […] » E: 9, 10 13 et 15*. La déclaration des élèves démontre l'usage de l'éducation au secourisme et à la complicité: *« le DD (directeur de discipline) et les professeurs nous disent si quelqu'un du dehors menace un enfant du collège sur la rue, nous devons lui assurer protection […] et solliciter l'intervention des adultes passant ou de la police ». Et « Moi, lorsque je suis malade ou absent en classe, mes amis m'expliquent les leçons que j'ai ratée […] soit ils (amis et amies) me donnent leurs notes pour que je copie soit ils copient pour moi » (76% de E)*.

V. Discussion

La performance scolaire des écoles et des élèves sont expliqués par les sept composantes du climat scolaire notamment le climat éducatif, relationnel, de coopération ou de collaboration, de justice, de sécurité, de discipline et structurel. Ces résultats sont expliqués qualitativement par les pratiques liées à chacune de ces composantes du climat organisationnel des écoles. Autrement, plus les climats structurel, éducatif, relationnel, de discipline, de sécurité, de justice et de collaboration sont favorables aux apprentissages, plus les résultats des élèves sont meilleurs. Les résultats similaires des effets de ces climats scolaires ont été rapportés dans plusieurs études (Teddlie & Reynolds, 2000; Scheerens, 2000; Brault, 2004 ; Basque, 2014).

Les résultats de l'étude ont montré, outre, que sur les huit composantes du climat scolaire, une seule (climat d'appartenance) n'a pas de relation avec la performance. Les résultats de plusieurs études (Jánosz, Georges et Parent, 1998; Brunet, 2001) ont affirmé cette relation. Cette différence peut s'expliquer par la différence du point de vue échantillonnage. Tous les élèves sont en année terminal et souhaite finir leur étude et quitter leurs écoles. Le contexte socio-économique de vie des enseignants est facteur explicatif de leur mobilité.

L'étude a montré que les effets des composantes du climat scolaire sont affirmé significativement et qualitatives par les différents acteurs scolaires (enseignants, apprenants et personnel de direction). Ces effets sont différents selon la taille de leur coefficient de détermination et ils peuvent être classés proportionnellement.

Les résultats peuvent être classés en groupe des composantes du climat scolaire par rapport à leur apport sur la performance scolaire. En effet, par

© 2021 Global Journals

définition, le climat est la résultante de la combinaison des plusieurs éléments. Le climat scolaire est un produit de synergie des trois plusieurs composantes qui peuvent influencer positivement ou négativement la performance scolaire. Il s'agit des composantes fondamentales du climat scolaire (l'encadrement pédagogique direct des enseignants, du chef d'établissement et du conseiller pédagogique et l'encadrement pédagogique indirect du chef d'établissement sur le personnel enseignant), les composantes de soutien duclimat scolaire (leadership et supervisons pédagogique de la structure organique et fonctionnelle par les acteurs scolaires et relation et collaboration ou coopération entre les acteurs scolaires) et les composantes contextuelles du climat scolaire (atmosphère d'ordre, de sécurité, de discipline préventive et sanctionnait et de justice). A cet effet, les écoles doivent baser leur intervention ponctuelle sur ces composantes afin d'améliorer la performance scolaire. S'il faut considérer l'urgence et la nécessité, les décideurs peuvent être guidés par deux formes d'intervention: pyramidale et circulaire. La première forme (figure 5.1) montre la nécessité de prioriser et hiérarchiser les composantes du climat scolaire selon leur signification qualitative et quantitative sur la performance des élèves et des écoles.

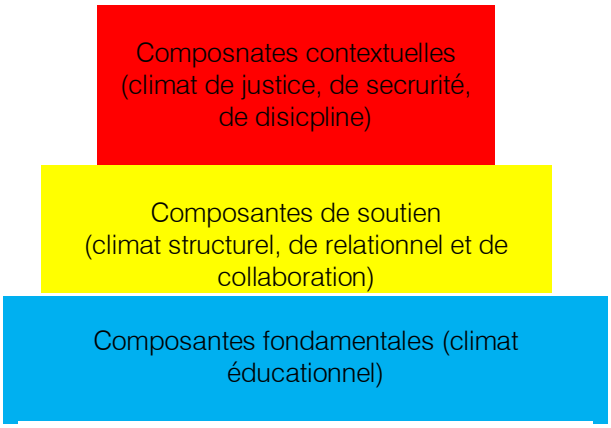


Figure 5.1: Forme pyramidale des composantes du climat scolaire

La deuxième forme (figure 5.2) est celle dite circulaire ou étoilée. Il s'agit de la considération des composantes du climat scolaire sans aucune priorité mais dans l'optique de relativité et de complémentarité.

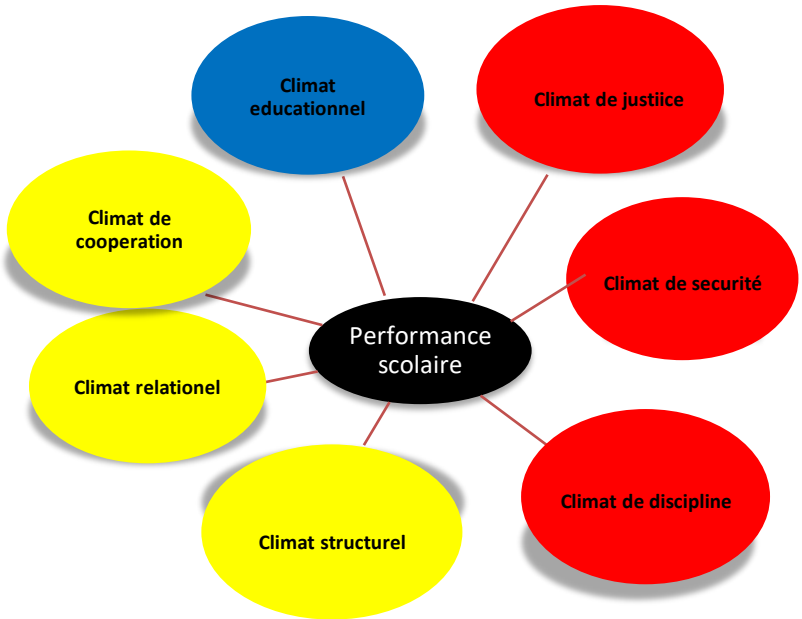


Figure 5.2: Forme circulaire des composantes du climat scolaire

© 2021 Global Journals

VI. Conclusion

Cette étude est partie du constat selon lequel, le climat organisationnel est facteur explicatif de la performance scolaire du personnel. L'étude a testé les effets du climat organisationnel des écoles secondaires pilotes de la RDC. Les résultats ont confirmé quantitativement et qualitativement que sept sur huit composantes du climat organisationnel ont des effets sur la performance scolaire par la triangulation des sources des données (enseignants, management staff et élèves). Ces résultats ont mis en exergue trois groupes du climat scolaire notamment les composantes fondamentaux, les composantes de soutien et les composantes contextuelles.

Par ailleurs, ces résultats sont tributaires à son échantillon et ses caractéristiques. Ils doiventêtre considérés dans la perspective de relativité et de complémentarité car le climat scolaire est un produit des plusieurs composantes en synergie. Celles-ci agissent ensemble pour produire la bonne ou la mauvaise performance scolaire.

Néanmoins, les résultats de cette étude plaident pour une intervention des acteurs scolaires, les décideurs et les opérateurs sur le climat scolaire. L'étude propose ce qui suit:

- Les opérateurs éducatifs et décideurs doivent s'invertir sur le climat scolaire afin d'assurer la qualité de l'enseignement-apprentissage;
- Les acteurs scolaires doivent mettre l'accent sur les trois composantes du climat scolaire;
- Les écoles doivent s'investir dans l'amélioration du climat scolaire en utilisant la forme pyramidale dans le contexte des ressources limité eset besoins illimités. Contrairement, les écoles doivent intervenir sur toutes les composantes à la fois en recourant à la forme étoilée ou circulaire des composantes du climat scolaire.

En définitive, l'étude n'a pas abordé tous les aspects du climat organisationnel, mais reste toutefois une contribution susceptible d'orienter les futures études qui voudront bien l'approfondir dans les échantillons plus larges des différents cycles de l'enseignement, dans la perspective longitudinale et transversale.

Bibliographie

1. Anderson. C. S. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-420.
2. Bakoto, I. R. (2019). Regard évaluatif sur le climat organisationnel des écoles secondaires privées du Quartier Rigini à Lemba, Mémoire de licence, Kinshasa : UPN, FPSE.
3. Brault, M. C., (2004). *L'influence du climat scolaire sur les résultats des élèves: effet- établissement ou perception individuelle* ? Mémoire de master, Université de Montréal.
4. Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
5. Brunet, L. & Corriveau, L. (1993). Climat organisationnel et efficacité de sept polyvalentes au Québec en milieu métropolitain. *Revue des sciences de l'éducation*, 13 (3), 483 - 499.
6. Brunet, L. (2001). *Climat organisationnel et efficacité scolaire*, Montréal : FSE.
7. Brunet, L. et Boudreault, R. (2001). Empowerment et leadership des directions d'école. Un atout pour une politique de décentralisation. *Éducation et francophonie*, XXIX (2), 283-299.
8. Brunet, L., (1983). *Climat organisationnel et efficacité scolaire*, Montréal: PSE
9. Brunet, L., (1983). *Le climat de travail dans les organisations, Définition, diagnostic et conséquences*. Montréal: Agence d'Arc.
10. Cocoradă, E., Clinciu, A., Pavalache-Ilie, M et Rodica Luca, M. (2008 a). Instrument de mesure pour le climat scolaire centré sur l'évaluation. In Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève.
11. Cohen, L., Manion, L., and Morrison K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed). London: Routledge Falmer.
12. Debarbieux, E. (2015). Du «climat scolaire»: définitions, effets et politiques publiques. *Education et formation*, 88-89, 11- 27
13. Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J.,...Vrand, R. (2012). *Le «climat scolaire » :définition, effets et conditions d'amélioration (Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire).* Paris: Ministère de l'Éducation nationale.
14. Georgette G., et al (1985). *L'influence du climat organisationnel sur l'anxiété des enseignants*, Montréal: Optique.
15. Glick, P. C. (1989). *Santé organisationnelle. Pour un rendement efficace*, Bruxelles : Louvain
16. Goldfarb, B. et Partoux, C. (2004). *Introduction à la méthode statistique : Gestion et économie*, 4ème éd. Paris : Dunod.
17. Hoy, A et al, (1998). *Le perfectionnement dans les organisations*, Montréal: Agence d'Arc
18. Hoy, W. K et Miskel, C. G. (1996). *Climat des organisations*, Paris: Urin
19. Isaki, F., (2017). Climat organisationnel dans les collèges jésuites de Kinshasa, Mémoire de licence, Kinshasa : UPN, FPSE
20. James, L., R., et Jones, A. P., (1974). *Organization climate: A Review of theory and research*, Montréal: Psychologicial bulletin.

© 2021 Global Journals

21. Janosz, M., Georges, P., et Parent, S., (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho- éducation*, 27(2), 285-306.
22. Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quaterly*, 24, 602-611.
23. Kapita, E., (2004). *Climat organisationnel et performances scolaires*, Kinshasa: Paulines
24. Kidinda S., (2016). *Leadership et management*, Kinshasa: CRIDUPN.
25. Luboya T., C., (2018). *Efficacité de l'administration et gouvernance scolaire sur la performance des écoles pilotes de la RDC: Essai de la fonction de production en éducation par la méthode mixte et triangulation*, Ph.D Thèse, Union European: Scholars' Press.
26. Luboya T. C., Liu X., and Eugenio G. P., (2017b). Impact of Governance System of Local School Boards on Pupils' Academic Performance in RD Congo Pilot Primary Schools, Education in Scientific & Academic Publishing, 7 (6),124-137. Online available at: http://article.sapub.org/10.5923.j.edu.20170706.03.html
27. Luboya, T. C., (2014). Analyse des facteurs de faillite des établissements scolaires privés à Kinshasa par le modèle unificateur équilibré, Mémoire de DEA, Kinshasa : UPN.
28. Luboya, T. C., (2018). *Life cycle of private schools experiencing Failure in Democratic Republic of Congo: A Mixed Method and Triangulation study*, Morituis: Scholas' hess.
29. Lupasa, N., M-F., (2018).Climat organisationnel dans les écoles secondaires conventionnées catholiques de la coordination sous-provinciale de Mont-amba: constat et perspectives, mémoire de Licence, Kinshasa: UPN, FPSE.
30. Mayer, R, & Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal: Gaëtan Morin.
31. Moos, R. H., (1979). *Evaluating educational environments*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
32. Ngongo, D., P. R., (1999). *La recherche Scientifique en éducation.* Bruxelles : Louvain la neuve, Bryulant academie
33. Norton, M. S., (1984). *What's so important about scool climate? Contemporary Education,* UK : Business Management
34. Roy, F. (1989). *Le climat de travail, conceptualisation et mesure*. Mémoire de maitresse inédit, Département de psychologie, université de Montréal, Québec
35. Sauneron, S. (2013). Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite scolaire. La note d'analyse. *Centre d'analyse stratégique*, 313.
36. Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO-IIEP.
37. Sillamy, N (1983). *Dictionnaire usuel de psychologie*. Paris: Bordas
38. Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research.* London, R.-U. and New York, NY: Falmer Press.
39. Thietart R-A. et al, (2003). *Méthodes de recherche en management*, (2eme éd.). Paris: Dunod.

© 2021 Global Journals