

Appréciation du climat scolaire dans les classes de 7^{ième} et 8^{ième} année de l'Éducation de base à Goma

MULANGU NTUMBA Pontien*

MUKIEKE TSHITE Augustin**

BALUTI HNGANYA Taliste***

TSHIMPANGA BAKADIANJILA Joseph****

Résumé.

Le climat scolaire, entendu comme la qualité de vie, de communication et de relations au sein d'un établissement, constitue un déterminant essentiel du bien-être et de la réussite des élèves. L'étude menée auprès des élèves de 7^{ième} et 8^{ième} années dans plusieurs écoles de Goma visait à évaluer leur perception du climat scolaire à travers cinq dimensions : relationnelle, de justice, éducative, d'appartenance et de sécurité. Les résultats révèlent une perception globalement faible du climat scolaire, avec une moyenne de 1,96 correspondant à un niveau moyen d'appréciation (49 %), inférieur au seuil de satisfaction positive. Si le sexe n'a pas d'effet significatif sur la perception du climat, l'âge exerce une influence légèrement positive. Le réseau scolaire apparaît comme un facteur différentiateur ; les écoles confessionnelles affichent un climat perçu comme plus favorable que les établissements publics ou privés. De même, l'école fréquentée influe modérément sur la perception, traduisant des variations liées à la gouvernance, au leadership éducatif et à la cohésion institutionnelle. Enfin, le modèle de régression multiple montre que les variables considérées n'expliquent que 5,1 % de la variance du climat scolaire, soulignant la complexité du phénomène et l'existence probable d'autres déterminants contextuels non pris en compte dans cette étude.

Mots clés : *Climat scolaire, climat relationnel, climat justice, climat éducatif, climat appartenance, climat sécurité.*

Abstract

School climate, defined as the quality of life, communication, and relationships within a school, plays a crucial role in students' well-being and academic achievement. This study,

* Chef de Travaux, **Enseignant – Chercheur** à l'Université de Goma en RD Congo, Domaine des Sciences Psychologiques et de l'Education, E-mail : pontienmulangu@gmail.com, Téléphone : +243 9 98 90 48 37.

** Professeur, **Enseignant – Chercheur** à l'Université de Kisangani en RD Congo.

*** Professeur Associé, **Enseignant – Chercheur** à l'Université de Goma en RD Congo, Domaine des Sciences Psychologiques et de l'Education.

**** Professeur Emérite, **Enseignant – Chercheur** à l'Université de Kisangani en RD Congo.

conducted among 7th- and 8th-grade students in several schools in Goma, examined their perceptions of the school climate across five dimensions: relational, justice, educational, belonging, and safety. Findings indicate an overall low perception of the school climate ($M = 1.96$; 49%), below the threshold of positive satisfaction. Gender showed no significant effect, while age had a slightly positive influence. The school network was a key differentiator, with faith-based schools perceived more positively than public or private ones. Differences were also observed between schools, reflecting variations in governance, educational leadership, and institutional cohesion. The multiple regression model explained only 5.1% of the variance, underscoring the complexity of school climate and the influence of unmeasured contextual factors.

Key words: *School climate, relational climate, justice climate, educational climate, belonging climate, safety climate.*

1. Introduction

Le climat scolaire est un concept qui suscite l'attention des chercheurs en psychologie de l'éducation depuis au moins 40 ans. Habituellement compris comme une des composantes de l'environnement scolaire, il aurait une influence importante sur les rendements scolaires des élèves ; dans la mesure où ces derniers interpréteront les « demandes » de leur environnement à travers leur perception du climat. La notion du climat scolaire renvoie à la qualité de vie et de communication perçue au sein de l'école. On peut considérer que le climat d'une école correspond à l'atmosphère qui règne dans les rapports sociaux et aux valeurs, attitudes et sentiments partagés par les acteurs dans l'établissement scolaire. Cette perception sert de référent aux comportements adoptés et le type de climat perçu, donc responsable d'une partie de l'efficacité de l'école. Le climat scolaire est corrélé avec le degré d'efficacité générale d'une école et notamment avec le niveau d'incivilités, de violence et de stress vécu... (Brunet, 2001).

La plupart des auteurs étudient le climat scolaire à partir de composantes spécifiques telles que la qualité des relations sociales au sein de l'établissement, la présence de normes et de valeurs connues, le respect des règles établies, le sentiment de justice ou encore les attentes envers les élèves et le personnel (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009 ; Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005 ; Xin, Stewin,

& Mah, 2001). Pour Cohen et ses collaborateurs (2009), le niveau de sécurité ressenti, le partage d'une vision commune, de même que la collaboration de tous sont aussi des éléments clés à considérer dans l'étude du climat scolaire.

Plus spécifiquement, Janosz, Georges et Parent (1998) ont développé leur modèle théorique sur l'environnement socio-éducatif en le décrivant sur l'axe en cinq points (climat d'appartenance, de justice, éducatif, relationnel et de sécurité) ; ce modèle conceptuel comprend deux autres axes, soit celui des pratiques éducatives et celui lié aux problèmes comportementaux et sociaux à l'école.

Deux aspects de climat scolaire retiennent particulièrement l'attention des chercheurs pour expliquer comment se développent les différents types de comportements agressifs entre pairs en milieu scolaire : le climat de sécurité et le climat relationnel. Pour Gottfredson et ses collaborateurs (2005), le sentiment de sécurité et de justice ressenti dans l'école peut être généré par la présence des règles claires et connues de tous, appliquées de manière cohérente, juste et équitable.

Par ailleurs, l'école doit être un lieu qui favorise l'intégration sociale (qui répond à des besoins d'attachement, de relations interpersonnelles, de développement des habiletés sociales et d'appartenance à une communauté). Depuis la mi-septembre 2003, les cantons de Suisse romande et du Tessin disposent d'un outil d'analyse de l'environnement socioéducatif pour les écoles suisses accueillant des jeunes de 12 à 18 ans. Les établissements intéressés peuvent s'adresser au répondant de leur canton. Cet outil donne une vision d'ensemble de l'établissement, de ce qui fait sa richesse et de ce qui peut être amélioré ou développé (www.fd.org/climatecole).

La relation entre le climat scolaire et le rendement scolaire des élèves est fondée sur l'idée que pour cerner celle-ci, il faut comprendre la perception et l'appropriation du milieu par les acteurs ainsi que son rôle sur ce rendement. Cette assertion trouve son explication dans la théorie de la dynamique essentielle de Lewin (Zhang Qi, 2021) qui lie le comportement humain aux stimuli de l'environnement. Cette théorie stipule que l'environnement psychosociologique du groupe de travail influence les résultats de ce dernier. Il est exprimé à travers la formule $C = f(P \times E)$ qui signifie que le comportement (C) de l'individu subit l'influence de sa propre personnalité (P) et celle de l'environnement qui l'entoure (E) pour produire les perceptions. En regard cette considération, dans le cadre scolaire, l'organisation spécifique de chacune des écoles au sens d'environnement interne

constitue sa personnalité qui détermine le comportement des élèves qui s'y trouvent. Ainsi, même si des écoles présentent de nombreuses similitudes au niveau de leurs structures formelles et de leurs programmes, chacune d'elles possède un environnement interne qui lui est propre. Cet environnement appelé aussi climat, influence par conséquent les rendements scolaires des élèves car les processus internes des écoles produisent un effet sur leur efficacité. (Cocorad, Scrutaru, Cocorad, 2008). Pour améliorer la réussite scolaire et réduire les inégalités, un bon climat scolaire augmente les résultats scolaires, indépendamment des facteurs socio-économiques initiaux (Brunet, 2001 ; Astor, Benbenishtg et Estrada, 2009). Il convient de souligner que le climat scolaire est un facteur incontournable dans l'amélioration des apprentissages au sein des classes dans les écoles. Ainsi, l'importance accordée au climat scolaire et ses différentes facettes entre apprenants et enseignants au cours du processus enseignement-apprentissage dans le système éducatif s'avère-t-elle primordiale.

La question principale de cette recherche est de savoir : Quelle est la qualité du climat scolaire dans les classes de l'éducation de base au sein des écoles de la ville de Goma ? De cette question, cinq spécifiques ressortent par rapport à la qualité du climat relationnel, à la qualité du climat de justice, du climat éducatif, du climat d'appartenance et du climat de sécurité au sein de ces écoles de la ville de Goma. Pour ce faire, cette étude se fixe comme objectif général d'évaluer la qualité du climat scolaire dans les classes de 7^{ième} et 8^{ième} années des quelques écoles de la ville de Goma. Spécifiquement, tenant compte des sous dimensions, cinq objectifs attirent l'attention déterminer la qualité du climat relationnel (relations entre élèves et enseignants, relations entre pairs) ; évaluer la qualité du climat de justice (perception d'équité et de traitement égalitaire) ; analyser la qualité du climat éducatif (processus enseignement-apprentissage et encadrement pédagogique) ; mesurer le sentiment d'appartenance des élèves à leur école ; examiner le niveau de sécurité physique et psychologique perçu par les élèves dans leur environnement scolaire.

Sur base de la problématique et des questions de recherche, les hypothèses suivantes sont retenues ; généralement, le climat scolaire dans les classes de 7^{ième} et 8^{ième} années des écoles de Goma est globalement positif, mais présente des variations selon les dimensions (relationnel, justice, éducatif, appartenance, sécurité) et les caractéristiques sociodémographiques (sexe, âge, école, réseau). Spécifiquement, le climat relationnel est

perçu favorablement par la majorité des élèves ; le climat de justice est évalué positivement, reflétant un traitement équitable des élèves ; le climat éducatif (processus enseignement-apprentissage et discipline) est jugé satisfaisant par les apprenants ; le climat d'appartenance est élevé, les élèves se sentant attachés à leur école ; le climat de sécurité est jugé globalement rassurant, malgré quelques inquiétudes possibles selon les écoles ou les réseaux.

L'intérêt attaché à cette recherche se détermine à trois niveau, théoriquement cette étude contribue à enrichir la littérature scientifique sur le climat scolaire en contexte africain, particulièrement en République Démocratique du Congo, où peu de recherches empiriques portent sur la qualité du climat éducatif dans les écoles conventionnées. Sur le plan pratique, les résultats permettront aux responsables scolaires (directeurs, enseignants, inspecteurs) de repérer les points forts et les faiblesses du climat scolaire afin d'améliorer les conditions d'apprentissage, les relations entre acteurs éducatifs et la sécurité des élèves. Au niveau social, l'étude fournit des données utiles aux décideurs en éducation (réseaux d'enseignement, autorités éducatives locales, ONG) pour développer des stratégies favorisant un environnement scolaire plus sain, équitable et sécurisé.

L'amélioration du climat scolaire est devenue un enjeu majeur de la politique publique en matière d'éducation. Le climat scolaire reflète le jugement des parents, des éducateurs et des élèves concernant leur expérience de vie et du travail au sein de l'école, sans pour autant résulter d'une simple perception individuelle. Il renvoie donc à la qualité de vie à l'école. Il concerne les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école (Janosz, Georges et Parent, 1998). Parmi les éléments qui caractérisent le climat scolaire, il faut retenir les relations entre les personnes : (respect, partage, soutien, collaboration, entraide), aussi bien au sein de l'école, du collège et du lycée (entre élèves et entre professionnels), qu'entre professionnels et familles ; l'enseignement : (attentes élevées, différenciation, aide, encouragement, etc.) et l'apprentissage (contenus disciplinaires, contenus transversaux, y compris sociaux, émotionnels, éthiques, etc.) ; la sécurité : prise en compte de la sécurité physique, capacité à gérer les crises, mais aussi sécurité émotionnelle, résolution des conflits, etc. ; l'environnement physique : propreté, adaptation et agrément des espaces et des matériels, etc. ; le sentiment d'appartenance : sentiment d'être relié à la communauté

scolaire et aux personnes, engagement, enthousiasme des professeurs et des élèves ; la participation significative des élèves et des professionnels ; la réaction face aux comportements à risque : réaction des élèves face à des conduites à risque de leurs pairs, prise en compte de ces conduites à risque par les professionnels, etc. (<https://www.education.gouv.fr/climatscolaire-et-prévention-des-violences-11918>).

2. Méthodologie

Dans ce point sera développé certains éléments notamment la population d'étude, l'échantillon d'étude, les méthodes utilisées, les techniques de récolte et de traitement des données.

2.1. Population et échantillon de l'étude

La population cible de l'étude est constituée des élèves inscrits en 7^{ème} et 8^{ème} années de l'éducation de base dans certaines écoles conventionnées et non conventionnées de la ville de Goma. L'échantillon a été constitué selon un échantillonnage non probabiliste par convenance, en tenant compte de l'accessibilité des écoles et de la disponibilité des élèves. Afin d'assurer une représentativité minimale, les participants ont été répartis en fonction du réseau d'enseignement et de l'école.

Tableau 1. Présentation de l'échantillon selon les variables

| Variables | Modalités | F | % |
|-----------|----------------------------|-----|------|
| Classe | <i>7^{ème}</i> | 226 | 52,9 |
| | <i>8^{ème}</i> | 201 | 47,1 |
| Sexe | <i>Féminin</i> | 163 | 28,2 |
| | <i>Masculin</i> | 264 | 61,8 |
| Ages | <i>Moins de 12ans</i> | 99 | 23,2 |
| | <i>12ans</i> | 115 | 26,9 |
| | <i>13 ans</i> | 109 | 25,5 |
| | <i>Plus de 13 ans</i> | 104 | 53,1 |
| Ecoles | <i>Institut Maranatha</i> | 50 | 11,7 |
| | <i>Institut Zanner</i> | 48 | 11,2 |
| | <i>Institut Maendeleo</i> | 43 | 10,1 |
| | <i>Collège Mwanga</i> | 37 | 8,7 |
| | <i>Institut Byahi</i> | 62 | 14,5 |
| | <i>Institut Mavuno</i> | 51 | 11,9 |
| | <i>Institut Mont Goma</i> | 46 | 10,8 |
| | <i>Institut Beroya</i> | 44 | 10,3 |
| | <i>Institut Lafontaine</i> | 46 | 10,8 |
| Réseaux | <i>Protestant</i> | 95 | 22,2 |
| | <i>Adventiste</i> | 46 | 10,8 |
| | <i>Catholique</i> | 99 | 23,2 |

| | | |
|------------------|----|------|
| <i>Islamique</i> | 51 | 11,9 |
| <i>Officiel</i> | 46 | 10,8 |
| <i>Privé</i> | 90 | 21,1 |

De ce tableau, il ressort que 427 sujets des classes de 7^{ième} (226 soit 52,9 %) et 8^{ième} (206 soit 47,1 %) ont participé à l'enquête de cette étude. Ces apprenants proviennent de 9 écoles de 6 réseaux d'enseignements. Ces deux classes terminales de l'enseignement de base intéressent la recherche auprès de ces apprenants qui viennent de terminer l'avant dernière phase de l'enseignement de base au niveau primaire. Considérant le degré de maturité, en 7^{ième}, ils sont généralement plus jeunes et peuvent avoir une perception différente du climat étant donné qu'ils sont plus de dépendance envers les enseignants, plus de sensibilité à la sécurité. Quant aux élèves de 8^{ième}, plus âgés, sont du moins plus autonomes, plus critiques envers les règles et les relations enseignants-élèves. En termes d'expérience scolaire, les élèves de 8^{ième} ont une année supplémentaire d'expérience dans le cycle, ce qui peut influencer leur perception des relations, de la discipline ou du sentiment d'appartenance. Les élèves de 7^{ième}, nouvellement arrivés dans le degré terminal, peuvent avoir une perception plus « neutre » ou plus enthousiaste, car ils découvrent encore l'environnement.

La recherche a pris en compte de quatre variables sociodémographiques notamment le sexe, l'âge, les écoles de participants ainsi que les réseaux de ces dernières. Ces variables permettent de mieux comprendre, comparer et interpréter les perceptions du climat scolaire en fonction des caractéristiques des répondants. Pour le sexe, les garçons et les filles peuvent percevoir différemment la sécurité, la justice ou les relations à l'école ; quant à la variable l'âge, celle-ci influence la maturité affective, sociale et cognitive, ce qui peut modifier la perception du climat scolaire ; en ce qui concerne l'école fréquentée, chaque établissement a sa culture, ses règles, sa discipline, et son leadership pédagogique, qui façonnent le climat scolaire ; et enfin, les réseaux d'enseignement, ceux-ci peuvent avoir des approches pédagogiques différentes (valeurs religieuses, méthodes disciplinaires, encadrement, ressources).

2.2. *Instrument de recherche*

L'instrument comporte les items qui sont alternatifs de type Likert (Tout à fait d'accord, d'accord, en désaccord, pas du tout d'accord). Ce questionnaire vise à demander

au répondant de choisir les réponses qui correspondent le mieux à leurs choix en essayant de minimiser le risque d'avoir des questions non répondues.

Le questionnaire est constitué de 5 sous dimensions du climat scolaire notamment le climat relationnel, le climat de justice, le climat éducatif, le climat d'appartenance et le climat de sécurité. La spécification de celui-ci se présente comme indiqué dans le tableau ci-après :

Tableau 2. Spécification du questionnaire selon les sous-thèmes par rapport au climat scolaire

| SOUS-THÈME | NUMÉRO D'ITEMS | TOTAL |
|---|---------------------|-----------|
| 0. Climat relationnel : | | |
| – Collaboration entre élèves ; | 1 à 3 | 3 |
| – Collaboration des élèves vis-à-vis des enseignants. | 4 à 7 | 4 |
| 1. Climat de justice : | | |
| – Traitement des élèves au sein de l'école ; | 8 à 11 | 4 |
| 2. Climat éducatif : | | |
| – Appréciation du processus d'enseignement apprentissage ; | 12 à 15 | 4 |
| – Discipline au sein de l'école ; | 42 à 45 | 4 |
| 3. Climat d'appartenance : | | |
| – Appréciation de l'école par les élèves ; | 21 à 24 | 4 |
| 4. Climat de sécurité : | | |
| – Vols, injures, menaces | 25, 31, 33, 39 à 41 | 11 |
| – Agressivité entre élèves | 16 à 20 | 5 |
| – Agressivité par les sujets externes ou par des plus âgés ou adultes | 32, 34 à 38 | 6 |
| TOTAL | | 45 |

Le questionnaire d'enquête comprend 45 questions reparties selon 5 thèmes dont chacun a des sous thèmes. L'administration du questionnaire d'enquête auprès des élèves dans leurs classes en présence des enseignants pour une durée d'une heure trente minutes max. Une lecture du questionnaire est effectuée pour les élèves afin de les aider à répondre selon le choix au regard des occurrences. Pour le dépouillement des données de la recherche, chaque modalité de réponse a été considérée comme une catégorie de réponse pour une des variables du climat scolaire. Les résultats des élèves ont été groupés selon le niveau d'échelle. En ce qui concerne le traitement et l'analyse des données, les moyennes obtenues sur différents sous-thèmes ont été soumises à un critère d'appréciation. Il était question de calculer le Niveau Moyen d'Appréciation du climat scolaire (NMA) à travers la formule suivante :

$$NMA = \frac{\text{Moyenne}}{\text{Max}} * 100$$

L'appréciation de ce NMA du climat du climat scolaire est comparée au critère de $\frac{2}{3}$ (soit 66,67%) proposé par Wayenberghé cité d'une part par Bamwisho et Katako (1999) puis par Mulangu et Mokonzi (2015, p.4). Ce critère permet de déterminer le degré de stabilité du climat scolaire par les apprenants au cours de l'année scolaire en étude.

En somme, l'étude adopte une approche quantitative de type descriptif, comparatif et corrélational. Elle vise à mesurer et analyser la perception du climat scolaire par les élèves des classes de 7^{ième} et 8^{ième} années de l'éducation de base dans la ville de Goma. Le caractère descriptif permet de présenter le niveau global et les différentes dimensions du climat scolaire. L'aspect comparatif consiste à vérifier l'existence de différences significatives dans les perceptions selon certaines variables sociodémographiques (sexe, âge, classe, école et réseau d'enseignement). Enfin, le volet corrélational permet d'examiner les relations éventuelles entre ces variables et les différentes dimensions du climat scolaire.

3. Résultats de l'étude

Les résultats de cette étude sont présentés en fonction de sous thèmes du climat à savoir : Le climat relationnel ou social, le climat de justice, le climat éducatif, le climat d'appartenance et le climat de sécurité.

3.1. Appréciation globale du climat scolaire

Tableau 3. Appréciation globale du climat scolaire

| N | Max | Moyenne | SD | D | P | CV | NMA |
|-----|-----|---------|------|-----|-----|------|-----|
| 427 | 4 | 1,96 | 0,38 | 1,9 | 2,6 | 19,4 | 49 |

Légende : -N : nombre des sujets -Max : maximum des notes -P : note moyenne la plus élevée -SD : écart-type -D : note moyenne la moins élevée -NMA : Niveau Moyen d'Appréciation

Il se dégage du tableau ci-haut que l'enquête a été menée auprès de 427 élèves ; l'échelle de mesure allait de 1 à 4, cette dernière étant la note maximale possible ; ayant obtenu une moyenne de 1,96, l'appréciation globale du climat scolaire est proche de 2, donc légèrement au-dessous de la moyenne théorique comme 2 représente le niveau moyen. Cela montre que les élèves perçoivent le climat scolaire comme plutôt faible, pas très satisfaisant. Avec un écart-type (SD) de 0,38 qui démontre que la dispersion des réponses est faible, ce qui signifie que la majorité des élèves partagent une perception

assez semblable du climat scolaire, sachant que la note la plus basse observée est 1,9 (presque la moyenne globale et la plus élevée est 2,6, donc même les meilleures appréciations restent en dessous de 3 où l'on pouvait constater un bon climat. Cela montre qu'il n'existe pas de perception très positive du climat scolaire ; le coefficient de variation (CV) est de 19,4 % inférieur à 20 %, cela signifie qu'il y a une bonne homogénéité dans les réponses. Autrement dit, les élèves sont assez d'accord entre eux sur leur perception.

Le climat scolaire, tel que perçu par les élèves, est globalement faible avec un niveau de la moyenne arithmétique de l'échelle 50% ($\approx 49\%$). Cela suggère que le problème est généralisé dans les écoles étudiées, et qu'il y a un besoin d'amélioration de la qualité du climat scolaire étant donné que l'appréciation du climat scolaire est médiocre voir insuffisante dans l'ensemble. La réalité serait à ce titre pire s'il faut considérer le seuil d'appréciation de 66,67% proposé par Wayenberghe (repris par Mulangu & Mokonzi, 2015).

3.2. Appréciation du climat scolaire selon les caractéristiques considérées

Tableau 4. Appréciation globale du climat scolaire par classe

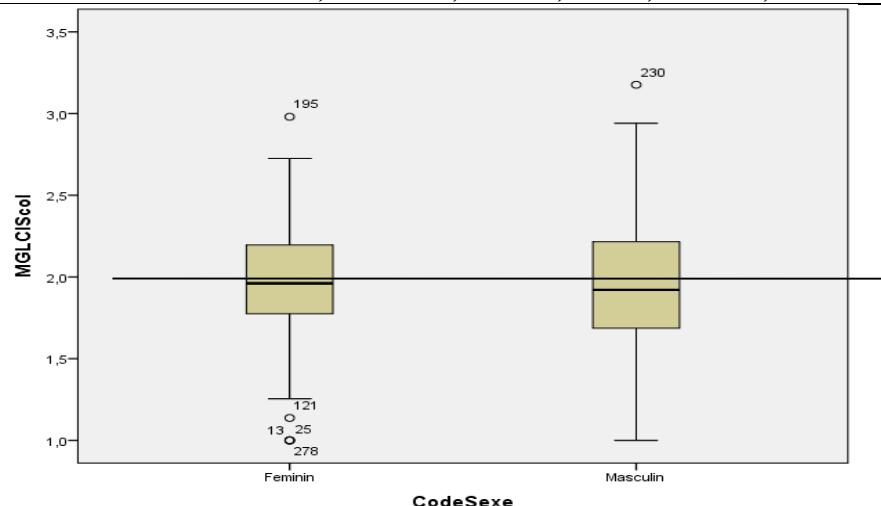
| Classe | N | Max | Moyenne | SD | D | P | CV | NMA |
|-------------------|------------|----------|--------------|--------------|------------|------------|-------------|-----------|
| 7 ^{ième} | 226 | 4 | 1,980 | 0,37 | 1,9 | 2,4 | 18,7 | 49,5 |
| 8 ^{ième} | 201 | 4 | 1,942 | 0,39 | 1,9 | 2,6 | 20,1 | 48,5 |
| Total | 427 | 4 | 1,962 | .0,38 | 1,9 | 2,6 | 19,4 | 49 |

Légende : -N : nombre des sujets -Max : maximum des notes -P : note moyenne la plus élevée -SD : écart-type -D : note moyenne la moins élevée -NMA : Niveau Moyen d'Appréciation

L'examen des résultats par niveau scolaire montre que les élèves de 7^{ième} année présentent un NMA de 49,5 %, tandis que ceux de 8^{ième} année obtiennent un NMA de 48,5 %. Les deux moyennes se situent en dessous du seuil de neutralité de 50 % (moyenne arithmétique de l'échelle), traduisant une perception globalement moyenne, voire légèrement défavorable, du climat scolaire. La différence entre les deux classes reste faible, mais elle suggère que les élèves de 7^e année évaluent légèrement mieux le climat scolaire que leurs pairs de 8^e année. Dans l'ensemble, aucune des deux classes n'atteint le seuil de 66,7 % (seuil de satisfaction positive proposé par Wayenberghe repris par Mulangu & Mokonzi en 2015), indiquant qu'aucune appréciation franchement positive n'est exprimée. Le climat scolaire est donc jugé moyen, sans variation marquée entre les deux niveaux.

Tableau 5. Appréciation du climat scolaire selon le sexe

| Sexe | N | Ma x | Moyen ne | SD | D | P | CV | NMA |
|-----------------|------------|----------|--------------|-------------|------------|------------|-------------|-----------|
| Féminin | 163 | 4 | 1,963 | 0,36 | 1,9 | 2,2 | 18,3 | 49,07 |
| Masculin | 264 | 4 | 1,962 | 0,38 | 1,9 | 2,6 | 19,4 | 49,05 |
| Total | 427 | 4 | 1,962 | 0,38 | 1,9 | 2,6 | 19,4 | 49 |

**Figure 1. Appréciation du climat scolaire selon le sexe**

L'analyse en fonction du sexe ne révèle pratiquement aucune différence significative. Les élèves de sexe féminin obtiennent un NMA de 49,07 %, tandis que les élèves masculins présentent un NMA de 49,05 %. Ces valeurs quasi identiques indiquent une perception du climat scolaire homogène entre les sexes, sans avantage notable pour l'un ou l'autre groupe. Dans les deux cas, le NMA demeure inférieur au seuil de 50 %, traduisant une perception moyenne du climat scolaire. De plus, aucun des groupes n'atteint le critère de 66,7 %, confirmant que ni les filles ni les garçons ne considèrent le climat scolaire comme pleinement satisfaisant.

Tableau 6. Appréciation du climat scolaire selon l'âge

| Age | N | Ma x | Moyenne | SD | D | P | CV | NMA A |
|------------------------|------------|----------|--------------|-------------|------------|------------|-------------|-----------|
| <i>Moins de 12 ans</i> | 99 | 4 | 1,851 | 0,31 | 1,9 | 2,6 | 16,7 | 46,3 |
| <i>12 ans</i> | 115 | 4 | 1,976 | 0,38 | 1,9 | 1,6 | 19,4 | 49,4 |
| <i>13 ans</i> | 109 | 4 | 2,004 | 0,36 | 2,3 | 1,5 | 17,9 | 50,1 |
| <i>plus de 13 ans</i> | 104 | 4 | 2,009 | 0,42 | 1,7 | 2,8 | 20,9 | 50,2 |
| Total | 427 | 4 | 1,962 | 0,38 | 1,9 | 2,6 | 19,4 | 49 |

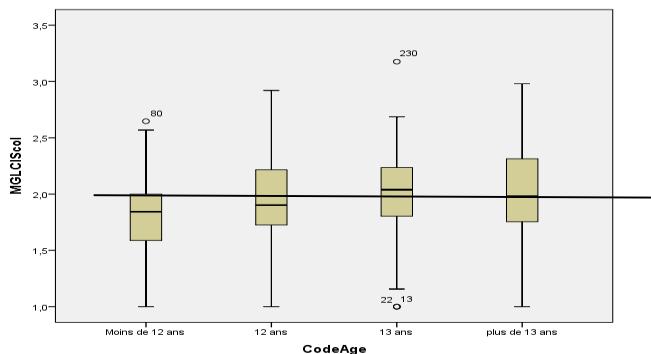


Figure 2. Appréciation du climat scolaire selon l'âge

L'analyse des résultats relatifs à la perception du climat scolaire en fonction de l'âge révèle des différences notables entre les groupes. Les élèves de moins de 12 ans présentent le niveau moyen d'appréciation (NMA) le plus faible, soit 46,3 %, ce qui traduit une perception globalement négative du climat scolaire. Les élèves âgés de 12 ans affichent un NMA légèrement supérieur (49,4 %), mais qui demeure en dessous du seuil de neutralité fixé à 50 %. À partir de 13 ans, la tendance s'inverse : les élèves de 13 ans atteignent un NMA de 50,1 %, et ceux de plus de 13 ans un NMA de 50,2 %, dépassant ainsi légèrement le seuil de neutralité. Ces résultats mettent en évidence une progression graduelle de l'appréciation du climat scolaire avec l'âge, suggérant que la maturité croissante et l'expérience acquise au fil de la scolarité contribuent à une perception plus favorable. Toutefois, il convient de souligner qu'aucune catégorie n'atteint le seuil de 66,7 %, considéré comme indicateur d'une perception positive et satisfaisante. Dans l'ensemble, le climat scolaire est donc perçu comme moyen, oscillant entre l'insatisfaction relative des plus jeunes et une appréciation mitigée des plus âgés.

Tableau 7. Appréciation du climat scolaire selon les réseaux d'enseignement

| Réseau | N | Max | Moyenne | SD | D | P | CV | NMA |
|--------------------------|------------|----------|--------------|-------------|------------|------------|-------------|-----------|
| Protestant | 95 | 4 | 1,826 | 0,38 | 1,9 | 1,3 | 20,8 | 45,65 |
| Adventiste | 46 | 4 | 2,113 | 0,40 | 1,8 | 1,9 | 18,9 | 52,82 |
| Catholique | 99 | 4 | 2,105 | 0,33 | 2,6 | 2,1 | 15,7 | 52,63 |
| Islamique | 51 | 4 | 2,014 | 0,36 | 1,5 | 1,5 | 17,8 | 50,35 |
| Officiel Publique | 46 | 4 | 1,985 | 0,33 | 1,8 | 2,2 | 16,6 | 49,62 |
| Privé | 90 | 4 | 1,829 | 0,35 | 1,9 | 2,6 | 19,1 | 45,73 |
| Total | 427 | 4 | 1,962 | ,038 | 1,9 | 2,6 | 19,4 | 49 |

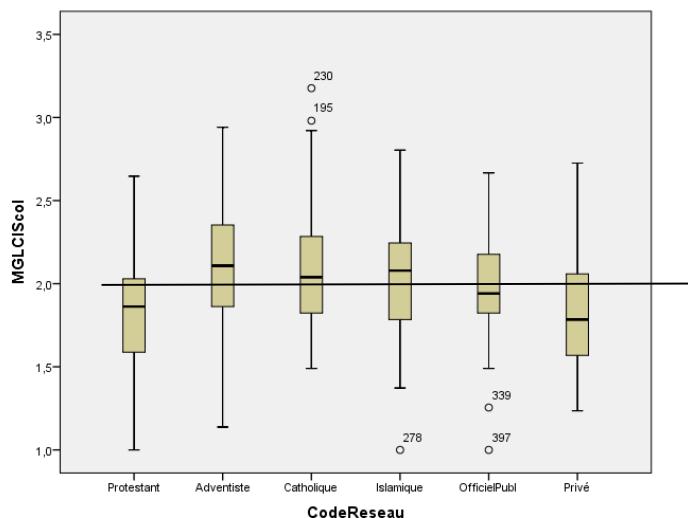


Figure 3. Appréciation du climat scolaire selon les réseaux d'enseignements

Les tendances centrales pour les écoles de différents réseaux indiquent que les réseaux Adventiste (2,113), Islamique (2,014) et Catholique (2,105) affichent les moyennes les plus élevées, légèrement supérieures à la moyenne globale, ce qui suggère un NMA légèrement meilleur dans ces réseaux ; tandis que les réseaux Protestant (1,826) et Privé (1,829) présentent les moyennes les plus faibles, suggérant des performances globalement inférieures. Quant à la dispersion des scores, l'écart-type (SD) varie de 0,33 à 0,40, indiquant une dispersion modérée (faible des scores dans tous les réseaux ; le coefficient de variation (CV) est le plus élevé pour le réseau Protestant (20,8 %) et le plus faible pour le réseau Catholique (15,7 %), indiquant que les performances sont plus homogènes dans le réseau Catholique et plus dispersées dans le réseau Protestant. En ce qui est du NMA, celui-ci suit la même tendance que les moyennes, les réseaux Adventiste et Catholique présentent les valeurs les plus élevées (~52 %), tandis que les réseaux Protestant et Privé sont les plus faibles (~45 %). Ces indicateurs confirment que la moyenne ajustée est globalement faible, mais légèrement meilleure dans certains réseaux confessionnels. Eu égard à ce qui précède, l'appréciation du climat scolaire par les élèves varient selon le réseau scolaire. Globalement, le niveau moyen reste inférieur à la moitié de la note maximale. Les réseaux Adventiste et Catholique montrent un rendement légèrement supérieur, avec des scores plus homogènes dans le réseau Catholique. Les réseaux Protestant et Privé présentent les performances les plus faibles et une dispersion plus importante pour le réseau Protestant, ce qui pourrait suggérer un besoin d'accompagnement pédagogique spécifique dans ces établissements.

Tableau 8. Appréciation du climat scolaire selon les écoles

| Ecole | N | Ma x | Moyen ne | SD | D | P | CV | NMA |
|----------------------------|------------|----------|--------------|-------------|------------|------------|-------------|-----------|
| <i>Institut Maranatha</i> | 50 | 4 | 2,112 | 0,40 | 1,5 | 1,9 | 18,9 | 52,80 |
| <i>Institut Zanner</i> | 48 | 4 | 1,705 | 0,38 | 1,9 | 1,3 | 22,29 | 42,62 |
| <i>Institut Maendeleo</i> | 43 | 4 | 1,937 | 0,35 | 1,9 | 1,9 | 18,07 | 48,43 |
| <i>Collège Mwanga</i> | 37 | 4 | 2,158 | ,037 | 1,7 | 2,5 | 17,15 | 53,95 |
| <i>Institut Byahi</i> | 62 | 4 | 2,073 | 0,30 | 2,6 | 2,1 | 14,47 | 51,83 |
| <i>Institut Mavuno</i> | 51 | 4 | 2,014 | 0,36 | 1,5 | 1,5 | 17,87 | 50,35 |
| <i>Institut Mont-Goma</i> | 46 | 4 | 1,985 | 0,33 | 1,8 | 2,2 | 16,62 | 49,63 |
| <i>Institut Beroya</i> | 44 | 4 | 1,991 | 0,36 | 1,9 | 1,6 | 18,08 | 49,77 |
| <i>Institut Lafontaine</i> | 46 | 4 | 1,675 | 0,25 | 1,6 | 2,6 | 14,92 | 41,87 |
| Total | 427 | 4 | 1,962 | 0,38 | 1,9 | 2,6 | 19,4 | 49 |

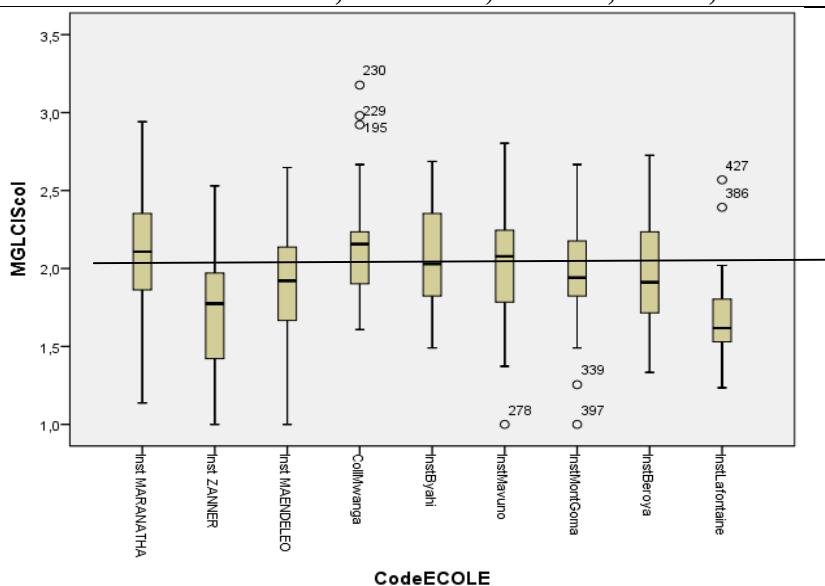


Figure 4. Appréciation du climat scolaire selon les écoles

Selon les indicateurs statistiques présentés, les écoles où les moyennes se révèlent plus performantes sont notamment le Collège Mwanga (2,158), l’Institut Maranatha (2,112) et l’Institut Byahi (2,073) ; ces établissements se distinguent par des performances supérieures à la moyenne générale. Les écoles les moins performantes sont l’Institut Lafontaine (1,675) et l’Institut Zanner (1,705) ; Ces moyennes traduisent un NMA nettement inférieur à la moyenne globale. Quant à la dispersion des scores, les écarts-types (SD) varient de 0,25 à 0,40. Les valeurs les plus faibles (Byahi, Lafontaine, Mont-Goma) traduisent une homogénéité des performances, alors que Maranatha et Zanner montrent une variabilité plus importante (SD = 0,40 et 0,38). Les coefficients de variation (CV) confirment ces observations par le fait que le CV le plus élevé traduisant une forte dispersion des résultats est de l’Institut Zanner (22,3 %) tandis qu’à Byahi (14,5 %), il s’observe un CV plus faible démontrant des résultats plus uniformes. Les valeurs du

NMA reflètent la tendance des scores les plus élevés aux écoles (Mwanga, 53,95 ; Maranatha, 52,80 ; Byahi, 51,83) qui confirment leur position de tête. Toutefois, les scores les plus faibles s'observent aux instituts Lafontaine (41,87) et Zanner (42,62) qui s'illustrent par un NMA globalement en dessous du niveau moyen. Ces analyses statistiques montrent des disparités notables entre écoles. Le Collège Mwanga et l'Institut Maranatha se distinguent par leurs performances supérieures à la moyenne générale, accompagnées d'une dispersion modérée, traduisant une bonne cohérence du niveau d'appréciation des élèves ; à l'opposé, l'Institut Zanner et l'Institut Lafontaine présentent les NMA les plus faibles et, pour Zanner, la plus grande dispersion des scores ; quant aux autres établissements (Byahi, Mavuno, Mont-Goma, Beroya, Maendeleo), ils se situent autour de la moyenne générale, avec une relative homogénéité interne. En somme, le NMA global reste faible dans l'ensemble des écoles observées, mais certaines institutions se démarquent positivement, ce qui peut refléter des différences dans la qualité de l'encadrement pédagogique, la discipline scolaire ou les ressources éducatives disponibles. Seules quatre écoles dépassent le seuil de 50 %, indiquant un climat scolaire satisfaisant *Collège Mwanga, Institut Maranatha, Institut Byahi et Institut Mavuno* ; toutefois, aucune école n'atteint le seuil de 66,67 %, donc aucun établissement n'a un climat scolaire excellent. Il y a de quoi noter que les écoles Zanner et Lafontaine se situent nettement en dessous du seuil de 50 %, traduisant un climat scolaire défavorable. Quant au coefficient de variation (CV), le plus faible (Byahi : 14,47 %) indique une forte homogénéité interne, tandis que Zanner (22,29 %) révèle une grande disparité des perceptions parmi les élèves.

3.3. Régression simple du Niveau Moyen d'Appréciation du climat scolaire selon les caractéristiques des apprenants.

Les résultats de la régression simple du NMA sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 9. Récapitulation du modèle de la régression du Niveau Moyen d'Appréciation du climat scolaire selon les caractéristiques des apprenants

| Variables | R | R-deux | R-deux ajusté | Erreurs standard de l'estimation |
|--------------------------|-------------------|--------|---------------|----------------------------------|
| <i>Sexe des élèves</i> | ,001 ^a | ,000 | -,002 | ,3782 |
| <i>Age des élèves</i> | ,143 ^a | ,021 | ,018 | ,3743 |
| <i>Réseaux scolaires</i> | ,042 ^a | ,002 | -,001 | ,3779 |
| <i>Écoles</i> | ,102 ^a | ,010 | ,008 | ,3762 |

Le Tableau 9 présente la synthèse des modèles de régression linéaire simple entre le niveau moyen d'appréciation du climat scolaire (variable dépendante) et certaines caractéristiques des apprenants considérées comme variables explicatives (sexe, âge, réseau et école). L'analyse des coefficients de corrélation (R) et de détermination (R^2) permet d'évaluer le degré et la qualité des relations existant entre ces variables.

Ainsi, en ce qui concerne la variable sexe, le coefficient de corrélation est pratiquement nul ($R = 0,001$) et le coefficient de détermination ($R^2 = 0,000$) indique que le sexe n'explique aucune proportion de la variance du niveau moyen d'appréciation du climat scolaire. Autrement dit, il n'existe aucune relation statistiquement significative entre le sexe des apprenants et leur perception du climat scolaire. A cet effet le sexe n'exerce aucun effet sur l'appréciation du climat scolaire. Par rapport à l'âge des élèves, le coefficient de corrélation ($R = 0,143$) révèle une faible corrélation positive entre l'âge et le climat scolaire. Le coefficient de détermination ($R^2 = 0,021$) montre que l'âge explique environ 2,1 % de la variance de la variable dépendante. Le modèle étant statistiquement significatif ($p = 0,003$), on peut affirmer que l'âge influence légèrement mais significativement l'appréciation du climat scolaire. Pour ce faire, les élèves plus âgés tendent à manifester une perception plus favorable du climat scolaire, probablement en raison d'une meilleure maturité émotionnelle et sociale. Pour le réseau scolaire, le coefficient de corrélation ($R = 0,042$) et le coefficient de détermination ($R^2 = 0,002$) indiquent une relation quasi inexistante entre cette variable et le climat scolaire. L'ajustement négatif du R^2 (-0,001) confirme l'absence d'influence. Le type de réseau (public, privé, confessionnel, etc.) n'a pas d'effet significatif sur le niveau moyen d'appréciation du climat scolaire. Enfin, le coefficient de corrélation relatif aux écoles ($R = 0,102$) indique une faible corrélation, mais cette dernière est statistiquement significative ($p = 0,035$). Le coefficient de détermination ($R^2 = 0,010$) montre que les différences entre écoles expliquent environ 1 % de la variance observée. Cela suggère que certaines caractéristiques propres aux établissements notamment le climat organisationnel, l'encadrement voir le leadership pédagogique, etc... peuvent influencer légèrement la perception du climat scolaire. L'école fréquentée exerce un effet faible mais réel sur le climat scolaire perçu par les élèves.

L'examen global des quatre modèles révèle que les variables âge et école exercent des effets faibles mais statistiquement significatifs sur la perception du climat scolaire, tandis

que le sexe et le réseau ne montrent aucune influence notable. Ces résultats permettent de conclure que le niveau moyen d'appréciation du climat scolaire dépend moins de facteurs démographiques ou institutionnels simples (comme le sexe ou le réseau) que de facteurs liés à la maturité des apprenants et aux spécificités contextuelles de chaque établissement. Ainsi, le climat scolaire apparaît comme une construction multifactorielle influencée à la fois par les dynamiques internes aux écoles et par le développement psychologique et social des apprenants. Le Tableau 7 présente la synthèse des modèles de régression linéaire simple entre le niveau moyen d'appréciation du climat scolaire (variable dépendante) et certaines caractéristiques des apprenants considérées comme variables explicatives (sexe, âge, réseau et école).

L'analyse montre que le sexe des élèves n'exerce aucune influence significative sur l'appréciation du climat scolaire ($R = 0,001$; $R^2 = 0,000$). En revanche, l'âge présente une faible corrélation positive mais significative ($R = 0,143$; $p = 0,003$), suggérant que les élèves plus âgés perçoivent légèrement mieux le climat scolaire. Le réseau scolaire ($R = 0,042$; $R^2 = 0,002$) n'a aucun effet notable sur la perception du climat, tandis que la variable « écoles » affiche une faible corrélation significative ($R = 0,102$; $p = 0,035$), traduisant l'influence modérée de certaines spécificités institutionnelles.

En somme, seules les variables âge et école exercent des effets significatifs, bien que faibles, sur la perception du climat scolaire, alors que le sexe et le réseau n'ont pas d'influence statistiquement démontrée. Ces résultats suggèrent que la perception du climat scolaire dépend davantage de la maturité des apprenants et du contexte propre à chaque établissement que des facteurs sociodémographiques.

Tableau 10. Coefficients de régression du Niveau Moyen d'Appréciation du climat scolaire selon les caractéristiques des apprenants.

| Modèle | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | T | Sig. |
|-------------------|-------------------------------|-----------------|---------------------------|---------|------|
| | A | Erreur standard | | | |
| (Constante) | 1,964 | ,064 | | 30,845 | ,000 |
| Sexe des élèves | -,001 | ,038 | -,001 | -,024 | ,981 |
| (Constante) | 1,838 | ,045 | | 40,592 | ,000 |
| Age des élèves | ,049 | ,017 | ,143 | 2,986 | ,003 |
| (Constante) | 1,992 | ,039 | | 50,996 | ,000 |
| Réseaux scolaires | -,009 | ,010 | -,042 | -,864 | ,388 |
| (Constante) | 2,037 | ,040 | | 51,208 | ,000 |
| Écoles | -,015 | ,007 | -,102 | -,2,120 | ,035 |

Du Tableau 10 ci-haut, les coefficients des modèles de régression linéaire simple entre le niveau moyen d'appréciation du climat scolaire et les différentes caractéristiques

des apprenants. Le coefficient non standardisé associé au sexe ($B = -0,001$) indique que le changement de sexe n'entraîne aucune variation notable dans la moyenne générale liée au climat scolaire. Le coefficient standardisé ($\beta = -0,001$) et la valeur de significativité ($p = 0,981$) confirment que cette variable n'a aucun effet statistiquement significatif sur la perception du climat scolaire. Le sexe des élèves n'influence pas leur appréciation du climat scolaire. Par rapport à l'âge des élèves, le coefficient non standardisé ($B = 0,049$) est positif et significatif ($p = 0,003 < 0,05$), ce qui montre que chaque année supplémentaire d'âge s'accompagne d'une augmentation moyenne de 0,049 unité du score d'appréciation du climat scolaire. Le coefficient standardisé ($\beta = 0,143$) confirme un effet faible mais réel. L'âge exerce une influence positive et significative sur la perception du climat scolaire ; les élèves plus âgés manifestent une meilleure appréciation du climat scolaire. Quant aux réseaux scolaires, le coefficient non standardisé ($B = -0,009$) est négatif mais non significatif ($p = 0,388 > 0,05$). Le coefficient standardisé ($\beta = -0,042$) montre que la variation du réseau (par exemple, public ou privé) n'a aucun effet réel sur la perception du climat scolaire. Le réseau scolaire ne constitue pas un facteur déterminant de l'appréciation du climat scolaire. Enfin concernant les écoles des apprenants, le coefficient non standardisé ($B = -0,015$) est négatif et significatif ($p = 0,035 < 0,05$). Cela signifie que, selon le codage utilisé, certaines écoles sont associées à une légère baisse du niveau d'appréciation du climat scolaire. Le coefficient standardisé ($\beta = -0,102$) indique un effet faible mais mesurable. L'école fréquentée a un effet faible mais significatif sur la perception du climat scolaire, traduisant des différences institutionnelles possibles (organisation, discipline, relations, encadrement...).

En conclusion, l'analyse des coefficients montre que le sexe et le réseau scolaire n'ont aucun effet significatif sur le climat scolaire ; tandis que l'âge et l'école fréquentée exercent un effet faible mais significatif sur le niveau d'appréciation du climat scolaire. Ces résultats confirment que le climat scolaire perçu dépend davantage de facteurs individuels liés à la maturité des élèves et de facteurs institutionnels propres à chaque établissement, plutôt que de caractéristiques sociodémographiques générales.

3.4. Régression multiple du Niveau Moyen d'Appréciation du climat scolaire des apprenants.

Le point, nous présentons la régression multiple selon les caractéristiques des apprenants sur l'appréciation du climat scolaire.

Tableau 11. Récapitulatif des modèles

| Modèle | R | R-deux | R-deux ajusté | Erreurs standard de l'estimation |
|--------|-------------------|--------|---------------|----------------------------------|
| 1 | ,225 ^a | ,051 | ,042 | ,3698 |

Le Tableau 11 montre que le modèle global de régression multiple présente une corrélation multiple de $R = 0,225$, ce qui indique une relation faible mais positive entre les variables explicatives (sexe, âge, réseau scolaire, école) et le niveau moyen d'appréciation du climat scolaire. Le coefficient de détermination $R^2 = 0,051$ signifie que ces variables expliquent environ 5,1 % de la variance totale du climat scolaire.

Tableau 12. ANOVA du modèle de la régression multiple du Niveau Moyen d'Appréciation du climat scolaire des apprenants.

| Modèle | Somme des carrés | Ddl | Moyenne des carrés | D | Sig. |
|--------|------------------|---------------|--------------------|------|-------|
| 1 | Régression | 3,077 | 4 | ,769 | 5,625 |
| | Résidu | 57,721 | 422 | ,137 | |
| | Total | 60,798 | 426 | | |

Du tableau 12 ci-haut confirme la significativité globale du modèle ($F = 5,625$; $p < 0,001$), ce qui suggère que l'ensemble des variables indépendantes exerce un effet combiné significatif sur la variable dépendante. Ainsi, le modèle de régression est globalement valide pour prédire le niveau d'appréciation du climat scolaire.

Tableau 13. Coefficients de la régression multiple du Niveau Moyen d'Appréciation du climat scolaire des apprenants.

| Modèle | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | T | Sig. |
|--------|-------------------------------|-----------------|---------------------------|--------|------|
| | A | Erreur standard | Bêta | | |
| 1 | (Constante) | 1,821 | ,102 | 17,936 | ,000 |
| | Sexe | -,001 | ,038 | -,020 | ,984 |
| | Age | ,054 | ,021 | ,156 | ,011 |
| | Réseaux | ,106 | ,029 | ,510 | ,000 |
| | Ecoles | -,071 | ,021 | -,485 | ,001 |

Selon le Tableau 13 tenant compte des différents Coefficients, la variable sexe ne présente aucun effet significatif ($\beta = -0,001$; $p = 0,984$) ; l'âge quant une influence positive et significative ($\beta = 0,156$; $p = 0,011$), indiquant que les élèves plus âgés tendent à avoir une meilleure appréciation du climat scolaire ; tandis que le réseau scolaire montre également un effet positif très significatif ($\beta = 0,510$; $p < 0,001$), suggérant que certains réseaux offrent un environnement perçu comme plus favorable. Enfin, la variable école

présente un effet négatif significatif ($\beta = -0,485$; $p = 0,001$), traduisant que certaines écoles spécifiques sont associées à une perception moins positive du climat.

Ces résultats révèlent que l'âge et le réseau scolaire constituent les principaux prédicteurs positifs du climat scolaire, tandis que le sexe n'exerce aucune influence notable. L'effet négatif de la variable « école » reflète probablement des différences institutionnelles internes, telles que les pratiques pédagogiques, la gestion disciplinaire ou les relations interpersonnelles.

4. Discussion des résultats

Les analyses statistiques réalisées dans cette étude avaient pour objectif d'examiner dans quelle mesure certaines caractéristiques des apprenants (le sexe, l'âge, le réseau scolaire et l'école fréquentée) influencent la perception du climat scolaire. Les résultats ont révélé plusieurs tendances importantes, qu'il convient d'interpréter à la lumière des travaux antérieurs et du contexte spécifique des écoles observées.

Sur l'appréciation globale du climat scolaire, l'appréciation globale du climat scolaire par les élèves est jugée faible, avec une moyenne générale de 1,96 sur 4 et un niveau moyen d'appréciation (NMA) de 49 %, soit en dessous du seuil de neutralité (50 %) et largement inférieur au seuil de satisfaction positive de 66,67 % proposé par Wayenbergh (repris par Mulangu et Mokonzi, 2015). Ces résultats traduisent une perception mitigée, voire défavorable, du climat scolaire dans les établissements étudiés. La faible dispersion des réponses ($CV < 20\%$) indique une homogénéité dans la perception des élèves.

Cette situation suggère que les écoles rencontrent des difficultés dans la construction d'un environnement scolaire favorable à l'apprentissage, à la sécurité et aux relations sociales positives. Selon Thapa, Cohen, Guffey et Higgins-D'Alessandro. (2013) et Cohen et al. (2009), un climat scolaire positif repose sur la qualité des relations interpersonnelles, la justice scolaire, la discipline et l'encadrement pédagogique. Or, les moyennes observées traduisent une insuffisance dans ces dimensions, probablement liée à la gestion institutionnelle et au manque de cohésion éducative. Quant à l'influence du sexe sur la perception du climat scolaire, les analyses montrent que le sexe des élèves n'exerce aucun effet significatif sur la perception du climat scolaire ($\beta = -0,001$; $p = 0,984$). Les filles et les garçons perçoivent donc le climat scolaire de manière similaire, sans différence notable. Ce constat rejoue plusieurs travaux (notamment ceux de Janosz, 2001 ; Thapa

et al., 2013) qui soulignent que la perception du climat dépend davantage du contexte scolaire et des interactions sociales que du genre. Cela peut s'expliquer par le fait que les garçons et les filles partagent un environnement éducatif commun, avec des normes et contraintes similaires. Concernant les effets de l'âge sur la perception du climat scolaire, l'âge des élèves apparaît comme un facteur significatif, bien que faiblement corrélé au climat scolaire ($\beta = 0,156$; $p = 0,011$). Les élèves plus âgés manifestent une perception légèrement plus favorable du climat scolaire que les plus jeunes. Cette tendance peut s'expliquer par la maturité cognitive et socio-affective croissante des apprenants. Avec l'âge, les élèves développent une meilleure capacité d'adaptation aux exigences scolaires, une compréhension plus nuancée des règles institutionnelles et une plus grande tolérance envers les imperfections du système. Ces résultats sont en accord avec les observations de Bear, Yang, & Pasipanodya (2015), qui indiquent que la perception du climat scolaire tend à s'améliorer avec l'âge en raison d'une meilleure régulation émotionnelle et d'un plus grand sentiment d'appartenance au groupe scolaire.

Par rapport aux réseaux scolaires, le réseau d'enseignement (catholique, protestant, privé, public, etc.) exerce un effet positif et significatif ($\beta = 0,510$; $p < 0,001$) dans la régression multiple, contrairement à la régression simple où il n'était pas significatif. Ce résultat suggère qu'une fois les autres variables contrôlées, le réseau scolaire contribue à expliquer une part non négligeable de la variance du climat scolaire. Les réseaux confessionnels (adventiste, catholique, islamique) affichent les moyennes les plus élevées ($NMA \approx 52\text{--}54\ %$). Cette différence pourrait être attribuée à une organisation plus structurée, à une discipline mieux encadrée et à des valeurs éducatives fortes dans les écoles confessionnelles. En effet, plusieurs études (Cohen et Geier, 2010 ; Mulangu & Mokonzi, 2015) ont montré que la cohésion institutionnelle, l'engagement moral et le leadership éducatif sont des déterminants essentiels du climat scolaire. À l'inverse, les réseaux privé et protestant, caractérisés ici par des NMA plus faibles (~45 %), semblent présenter davantage de disparités internes et de défis liés à la gestion.

Concernant les écoles, les résultats montrent que les différences entre écoles sont significatives ($\beta = -0,485$; $p = 0,001$), bien que l'effet soit modéré. Certaines écoles (comme le Collège Mwanga, l'Institut Maranatha ou l'Institut Byahi) se démarquent par un climat plus favorable, tandis que d'autres (Zanner, Lafontaine) présentent des scores nettement inférieurs. Ces disparités peuvent s'expliquer par les caractéristiques internes

de chaque établissement, telles que la qualité du leadership pédagogique, la cohésion du corps enseignant, les stratégies disciplinaires et la participation des élèves.

Le climat scolaire apparaît ainsi comme un indicateur sensible de la gouvernance éducative et de l'efficacité institutionnelle. Le modèle de régression multiple présente une corrélation globale $R = 0,225$ et un $R^2 = 0,051$, indiquant que les variables explicatives (sexe, âge, réseau, école) expliquent 5,1 % de la variance du climat scolaire. Bien que cette proportion soit faible, le modèle est statistiquement significatif ($p < 0,001$), ce qui signifie que les variables considérées exercent un effet combiné réel sur la perception du climat scolaire. Ces résultats confirment que le climat scolaire est un phénomène complexe et multifactoriel, influencé à la fois par des variables individuelles (comme l'âge) et institutionnelles (comme le réseau ou l'école), mais aussi par d'autres dimensions non incluses dans ce modèle, telles que la qualité de l'enseignement, la justice scolaire, la communication, la sécurité et les relations interpersonnelles (Thapa et al., 2013).

En résumé, les résultats mettent en évidence que le sexe n'a pas d'effet significatif sur le climat scolaire ; l'âge et le réseau scolaire exercent un effet positif et significatif ; l'école fréquentée a un effet faible mais réel, révélant des disparités contextuelles ; le modèle global est significatif mais explique une part limitée de la variance, soulignant la nécessité d'intégrer d'autres variables structurelles et psychosociales pour mieux comprendre le climat scolaire.

Conclusion

L'étude révèle que le climat scolaire dans les écoles de Goma reste globalement mitigé, traduisant un besoin d'amélioration de la qualité de vie scolaire, de la justice perçue et du sentiment d'appartenance des élèves. Si l'âge et le réseau scolaire apparaissent comme des facteurs significatifs, la perception du climat dépend avant tout des conditions institutionnelles et relationnelles propres à chaque établissement. Ces résultats confirment que le climat scolaire constitue un indicateur essentiel de l'efficacité éducative et de la cohésion sociale à l'école. Il est donc recommandé de renforcer le leadership pédagogique, la communication entre acteurs éducatifs, la gestion équitable des règles, et les stratégies de soutien psychologique et disciplinaire afin de créer un

environnement plus sécurisant et stimulant pour les apprentissages. Enfin, des recherches complémentaires intégrant d'autres variables psychosociales (comme la motivation, la perception de justice ou la relation enseignant-élève) permettraient de mieux cerner les déterminants du climat scolaire dans le contexte congolais.

Références bibliographiques

- Astor, RA, Benbenishty, R., et Estrada, J. (2010). Programmes de prévention de la violence à l'école. Dans B. Fisher & S. Lab (éd.) Encyclopédie de victimologie et de prévention du crime. Thousand Oaks, Californie : Sage Publications. *In Journal américain de recherche pédagogique* 46: 423-461
- Bamwisho, M et Katako, M., (1979). « Problème de l'évaluation en éducation, contribution à l'étude psychopédagogique des branches de l'enseignement primaire et secondaire » *in cahier du CRIDE*, no 34-35, p 60.
- Bear, G.G., Yang, H.Y. and Pasipanodya, A.E., (2015). Assessing School Climate: Validation of a Brief Measure of the Perceptions of Parents. *Journal of Psychoeducational Assessment*. DOI: 10.1177/0734282914545748.
- Brunet, L. (2001). *Climat organisationnel et efficacité scolaire*, Université de Montréal. <http://www.forres.ch/documents/climat-efficacite-brunet.htm>
- Cohen, J. & Geier, V.K. (2010). School Climate Research Summary: January 2010. New York, N.Y. www.schoolclimate.org/climate/research.php
- Cocorad, E., Scrutaru, G. & Cocorad, S. (2008). *Climat scolaire centré sur l'évaluation*. Actes du 20ème colloque de l'ADMEE-Europe. Université de Genève. p, 87.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-193.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444.
- <https://www.education.gouv.fr/climatscolaire-et-prévention-des-violences-11918>. Lire en ligne le 25/09/2022 à 16h52'
- Janosz, M. (2001). Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés 1998-2000 : Rapport de synthèse de

recherche. *Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire (CRIRES) et Institut de Recherche*

Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27(2), 285-306.

Mulangu N.P et Mokonzi, B.G., (2015). Corrélation entre abandon scolaire et stabilité de l'alphabétisme dans la ville de Bukavu en République Démocratique du Congo. *International Journal of Innovation and Scientific Research*. Vol. 13 No. 1 Jan. pp. 173-185. <http://www.ijisr.issr-journals.org>

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. et Higgins-D'Alessandro, A. (2013). Un examen de la recherche sur le climat scolaire. <http://rer.sagepub.com/content/early/2013>

Xin, M., Stewin, L. L et Mah, D. L., (2001). Intimidation à l'école : nature, effets et remèdes. *In Documents de recherche en éducation : politiques et pratiques*. v16 n3 p247-70. <https://eric.ed.gov>

Zhang Qi (2021). La construction d'un champ d'apprentissage basé sur l'équation du comportement de Lewin. *Revue internationale d'éducation, d'apprentissage et de développement*, Vol. 9, n°6, pp.1-17.