

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE (CRFD) EN « SCIENCES HUMAINES,  
SOCIALES ET EDUCATIVES »

\*\*\*\*\*

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION ET  
INGENIERIE EDUCATIVE

\*\*\*\*\*

FACULTE DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION

\*\*\*\*\*

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET  
EVALUATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING CENTRE  
(CRFD) IN "SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCES"

\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING  
SCHOOL IN EDUCATION AND EDUCATIONAL  
ENGINEERING

\*\*\*\*\*

FACULTY OF EDUCATION

\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF CURRICULA AND  
EVALUATION

**GESTION DE LA STRUCTURE ENVIRONNEMENTALE  
D'APPRENTISSAGE ET RESULTATS SCOLAIRES OBTENUS PAR LES  
ELEVES DES CLASSES DE PREMIERE AU LYCEE DE BIYEM-ASSI**

*Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Master en  
Management de l'éducation*

**Option :** Administration des établissements scolaires.

Par

**Claude Merlyne MBEY**

*Titulaire d'une LICENCE en littérature et civilisation hispano-américaines*

Matricule : 17S3015

Sous la Direction de

**Henri Rodrigue NJENGOUÉ NGAMALEU**

*Maître de Conférences*

*juillet 2023*



**AVERTISSEMENT**

*« Le centre de recherche et de formation doctorale en sciences humaines, sociales et éducatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur. »*

# SOMMAIRE

<b>SOMMAIRE</b> .....	ii
<b>DEDICACE</b> .....	iii
<b>RE MERCIEMENTS</b> .....	iv
<b>LISTE DES ABREVIATIONS ET SIGLES</b> .....	v
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	vi
<b>RESUME</b> .....	viii
<b>ABSTRACT</b> .....	ix
<b>INTRODUCTION GENERALE</b> .....	1
<b>PREMIERE PARTIE :_Cadre conceptuel et théorique de l'étude</b> .....	15
<b>CHAPITRE 1 : Structure environnementale d'apprentissage</b> .....	16
1.1. Approche notionnelle .....	17
1.2. Etat de la question ou revue de la littérature .....	19
1.3. Théories explicatives .....	41
<b>CHAPITRE 2: Résultats scolaires obtenus par les élèves</b> .....	46
2.1. Approche notionnelle .....	47
2.2 Présentation du système éducatif camerounais .....	49
2.3. Résultats scolaires et apprentissage .....	56
<b>DEUXIEME PARTIE : Cadre méthodologique et empirique de l'étude</b> .....	62
<b>Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche</b> .....	63
3.1. Type de recherche.....	64
3.2. Site de l'étude .....	64
3.3. Population de l'étude .....	65
3.4. Technique d'échantillonnage et échantillon de l'étude .....	66
<b>Chapitre 4 : Présentation, interprétation et discussion des résultats</b> .....	75
4.1. Présentation des résultats.....	76
4-2- Présentation des données liées aux variables de l'étude .....	78
4-3- Analyse inférentielle .....	98
4-4- Discussion des résultats .....	108
4.5. Suggestions .....	113
<b>CONCLUSION GENERALE :</b> .....	115
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	117
<b>ANNEXES</b> .....	120
<b>TABLE DES MATIERES</b> .....	133

A ma feue mère **Crescentia NGO MPODE.**

## REMERCIEMENTS

Nous nous en voudrions de faillir à la tradition qui commande la simplicité du geste et l'élan de gratitude après une œuvre dont la réalisation n'aura été possible qu'avec la participation d'âmes bienveillantes et disposées que nous tenons profondément à remercier.

Nous adressons nos remerciements à notre encadrant, Monsieur **Henri Rodrigue NJENGOUE NGAMALEU** (MC) pour avoir accepté de diriger cette recherche, pour ses conseils avisés et pour ses patientes relectures ; l'enrichissant et indéfectible encadrement qu'il a su nous procurer.

Nous remercions aussi spécialement Monsieur **Olivier Raymond MOUDIE** pour son expertise, son entière disponibilité et son aide inconditionnel. Notre gratitude va également à l'endroit de Monsieur **Thierry BANEN** et à tous les acteurs du lycée de Biyem-Assi qui ont accepté répondre à notre questionnaire.

Nous remercions enfin les personnes qui nous ont soutenues financièrement et moralement, particulièrement mon père Monsieur **Dieudonné MBEY**, l'Abbé **Pierre Loti OUM BEGUEL**, **Simon Paulin NYOBE**, **Dr. Aymard Landry NDJIP**, **Dieudonné Davy NKOUM**, **Darie-fleur MBEY**, **Fidèle AVINA** et **Jean Calvin NDZANA**.

## LISTE DES ABREVIATIONS ET SIGLES

- **BEPC** : Brevet d'Etude du Premier Cycle
- **COFEMEN** : Conférence des Ministres de l'Education des Etats et Gouvernements de la Francophonie
- **DSCE** : Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi
- **DSRP** : Document Stratégique pour la réduction de la Pauvreté
- **DSSEF** : Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation
- **EPT** : Education pour tous
- **ESG** : Enseignement Secondaire Général
- **OBC** : Office du Baccalauréat du Cameroun
- **OCDE** : Organisation de Coopération et de Développement Economique
- **OMD** : Objectifs du Millénaire pour le Développement
- **PNE** : personnel non enseignant
- **TBS** : Taux Brut de Scolarisation
- **TIC**: Technologies de l'Information et de la Communication
- **UNESCO** : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau 1:</b> La population cible .....	65
<b>Tableau 2:</b> La population accessible .....	66
<b>Tableau 3:</b> Tableau synoptique .....	73
<b>Tableau 4:</b> distribution des répondants selon le genre .....	76
<b>Tableau 5:</b> Distribution des répondants selon le nombre d'années passées à l'établissement	77
<b>Tableau 6 :</b> Distribution des répondants selon la discipline enseignée (enseignants) .....	78
<b>Tableau 7:</b> Distribution des répondants selon que les élèves se disent bonjour lorsqu'ils arrivent le matin en classe. ....	78
<b>Tableau 8:</b> Distribution des répondants selon que, si un élève qui ne réussit pas à traiter un exercice demande de l'aide aux enseignants. ....	79
<b>Tableau 9 :</b> Distribution des répondants selon que, si un élève qui ne réussit pas à traiter un exercice demande de l'aide aux enseignants. ....	81
<b>Tableau 10 :</b> Distribution des répondants selon que, si un élève qui ne réussit pas à traiter un exercice demande de l'aide aux enseignants. ....	82
<b>Tableau 11:</b> Distribution des répondants selon que les élèves peuvent se promener dans l'établissement sans crainte d'être agressés. ....	83
<b>Tableau 12:</b> Distribution des répondants selon que les élèves viennent avec les objets dangereux dans l'établissement. ....	84
<b>Tableau 13:</b> Distribution des répondants selon que l'élève qui agresse son camarade ou un enseignant est sanctionné. ....	85
<b>Tableau 14:</b> Distribution des répondants selon que l'établissement est dévoué au bien-être des élèves. ....	86
<b>Tableau 15:</b> Distribution des répondants selon l'accessibilité du règlement intérieur de l'établissement. ....	87
<b>Tableau 16:</b> Distribution des répondants selon la connaissance des cas d'injustice dans l'établissement. ....	88
<b>Tableau 17:</b> Distribution des répondants selon la prise en compte du niveau des élèves lors des explications des leçons en classe. ....	89
<b>Tableau 18:</b> Distribution des répondants selon que les enseignants évaluent les élèves à partir des cours dispensés en classe. ....	90

<b>Tableau 19:</b> Distribution des répondants selon que les membres du personnel prennent plaisir à venir travailler quand ils ne sont pas en service. ....	91
<b>Tableau 20:</b> Distribution des répondants selon le fait que les élèves viennent étudier à l'école même lorsqu'il n'y a pas cours. ....	92
<b>Tableau 21:</b> Distribution des répondants selon le fait que les élèves sont fiers de fréquenter l'établissement. ....	93
<b>Tableau 22:</b> Distribution des répondants selon le fait que les acteurs de l'établissement ont le souci de préserver le matériel et les installations. ....	94
<b>Tableau 23:</b> Distribution des répondants selon l'assiduité à l'école des acteurs de l'établissement. ....	95
<b>Tableau 24:</b> Distribution des répondants selon le fait que les programmes scolaires sont achevés par les enseignants. ....	96
<b>Tableau 25:</b> Distribution des répondants selon le fait d'avoir le sentiment que les leçons dispensées en classe sont assimilées. ....	97
<b>Tableau 26:</b> du Khi-carré calculé .....	99
<b>Tableau 27:</b> distribution des fréquences observées et théoriques selon que le climat de sécurité a un impact sur les résultats obtenus par les élèves .....	101
<b>Tableau 28:</b> du Khi-carré calculé .....	102
<b>Tableau 29 :</b> distribution des fréquences observées et théoriques selon que le climat de justice et de discipline influence les résultats scolaires obtenus par les élèves. ....	104
<b>Tableau 30:</b> du Khi-carré calculé .....	104
<b>Tableau 31:</b> distribution des fréquences observées et théoriques selon qu'il existe un lien significatif entre le climat d'appartenance et les résultats scolaires obtenus par les élèves... ..	106
<b>Tableau 32:</b> du Khi-carré calculé .....	107
<b>Tableau 33 :</b> récapitulatif de la vérification des hypothèses de recherche .....	108



## RESUME

La problématique sur le climat scolaire permet de renseigner à suffisance que les résultats scolaires ne sont pas seulement imputables aux caractéristiques individuelles et familiales des élèves, mais qu'ils sont également influencés par l'établissement scolaire fréquenté. La présente étude vise à établir la relation de cause à effet entre la structure environnementale d'apprentissage et les résultats scolaires obtenus par les élèves des classes de première de l'enseignement général.

A cet effet, la structure environnementale d'apprentissage perçue est mesurée à partir de quatre indicateurs de perception mesurés à l'aide d'un questionnaire. Les analyses ont été effectuées sur un échantillon composé de 290 sujets dont 275 élèves des classes de terminal C et D régulièrement inscrits ; 05 enseignants et 10 membres du personnel non enseignant du lycée de Biyem-Assi. Les résultats des analyses permettent de constater d'une part, qu'il existe une relation significative entre la gestion de la structure environnementale d'apprentissage et les résultats scolaires obtenus par les élèves de première et, d'autre part, que le climat scolaire influence bel et bien la réussite scolaire des élèves ; car l'outil d'analyse (khi-carré) nous a permis d'obtenir les valeurs suivantes :  $\chi^2 = 125,73$  ;  $Hr_2 = 344,98$ .  $Hr_3 = 209,456$  et  $Hr_4 = 62,26$ .

Par conséquent, seul le climat inhérent, plus précisément les climats relationnel et de collaboration, de sécurité, de justice et de discipline, d'appartenance permet d'expliquer la relation qui existe entre les variables sur la base du climat scolaire.

**Mots-clés** : Climat scolaire ; Résultats scolaires ; Structure environnementale ; Apprentissage.

## ABSTRACT

The school climate these days speaks volumes as to the fact that academic performance is not only affected by student's individual and family characteristics, but significantly so by the school in question. This survey aims to establish a correlation of cause and effect between the environmental framework of apprenticeship and academic performance, obtained from students in the first grade of the francophone general education.

To this effect, the environmental framework of apprenticeship is observed and measured from four perception indicators measured of a questionnaire. Analysis were performed on a sample of 290 subjects of which 275 regularly enrolled in the first grade, branches C and D precisely ; 05 instructors and 10 non-academic staff from the government high school of Biyem-Assi. The analysis results show in part that there is significant relationship between the management of the environmental framework of apprenticeship and the academic performance obtained from the students in the first grade and, on the other hand, that the school climate surely impacts student's academic outcomes; the chi-square statistics enabled us to obtain the following figures: Hr1=125, 75; Hr2= 344, 98; Hr3= 209,456 and Hr4= 62, 26.

Consequently, only the inherent climate, more precisely that of personal relations and teamwork, security, justice, discipline, and the sense of belonging can explain the relationship between variables based on the school climate.

**Keywords:** School climate; Academic performance; Environmental framework; Apprenticeship.

## **0. INTRODUCTION GENERALE**

L'éducation est une composante majeure dans la vie d'un individu. Au Cameroun, chaque élève doit obligatoirement passer près de dix ans sur les bancs d'école. Dans ce laps de temps, il aura fréquenté au moins une institution primaire et une institution secondaire. De ce fait, la communauté éducative est donc en droit de se demander si les élèves fréquentent des établissements qui leur permettent de développer leur plein potentiel. Autrement dit, pourquoi dans certains établissements secondaires, les élèves performant-ils mieux que dans d'autres ? Les établissements ont-ils un rôle à jouer dans la réussite des élèves ?

## **0.1. Contexte et justification de l'étude**

### **0.1.1. Contexte de l'étude**

L'Etat camerounais ne ménage aucun effort considérable dans la quête d'une éducation de qualité ; cet objectif ne saurait être atteint sans une bonne planification dans l'utilisation des ressources humaine, matérielle, financière et informationnelle. L'apprenant étant au centre de l'apprentissage, nous assistons à une prolifération d'établissements scolaires pour répondre à la demande sans cesse croissante des élèves en quête de savoir. L'Etat dans sa politique éducative a entrepris la formation des enseignants et leur recrutement à tous les niveaux scolaires.

Dans les sociétés traditionnelles, l'intégration sociale des individus par le biais de l'éducation était l'œuvre exclusive des parents, du village ou du clan. Aujourd'hui, bien que perçue comme un cadre primaire de développement pour les enfants, la cellule familiale semble être restrictive eu égard à l'évolution du monde et de ses exigences. En plus de l'éducation familiale, celle dite formelle est en priorité faisant de l'école, une structure environnementale ou une institution incontournable dans la vie de tout enfant. Selon Berthelot (1985), dans une société où les diplômes sont censés être la fenêtre ouverte à l'emploi et à la réussite socioéconomique, nul n'échappe au piège scolaire. Dans ces conditions, l'école par l'éducation qu'elle dispense, permet aux individus d'accomplir un certain nombre de tâches tant sur le plan physique, moral que cognitif. C'est l'ensemble des productions souvent réalisées que l'on désigne sur le vocable performance. Cette notion renvoie aux résultats obtenus lors des épreuves auxquelles sont soumis les apprenants. Il s'agit donc de 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, 1953). Elle se rapporte aussi à l'intelligence ou à la personnalité du sujet (Brunet, 1903 ; Roudal et Hotyat, 1985)

Dans le cadre scolaire, les performances représentent le résultat d'une interaction complexe entre les élèves et le milieu composé d'objets et de personnes (Marcos, 1976). Au cours de la scolarité, le degré d'efficacité 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 (Dewey, 1990). La réussite scolaire est le résultat d'un processus de formation, d'une interaction établie entre les membres du personnel de l'école et les élèves. Cette interaction se perçoit par une sorte d'atmosphère que Brunet (2001) identifie à une personnalité qui influence le comportement de chaque acteur et par ricochet les performances de tout le système. Dès lors, les résultats scolaires dans un établissement pourraient être mesurés par l'atteinte d'un objectif scolaire dans un délai présent (Allès, Joudel et al., 2001).

Le redoublement des classes, le décrochage et les faibles taux de réussite aux examens officiels de fin d'année sont considérés comme des échecs du point de vue de l'institution (structure scolaire). En revanche, la réussite suppose l'intériorisation des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être rationnels par le biais de la formation en fonction de la qualité de l'ambiance du cadre d'apprentissage ; et cela s'observe à travers les différentes évaluations au cours et à la fin de l'année scolaire au Cameroun.

Selon l'Office du Baccalauréat du Cameroun (OBC), les résultats aux examens de fin d'année sont généralement médiocres ; ceci est visible à travers les pourcentages de réussite des différentes années (Moudié, 2019, p.7). En ce qui concerne l'examen probatoire de l'enseignement secondaire général (ESG) toutes séries confondues, les pourcentages de réussite sont en deçà de 47% donc en moyenne 40%. C'est ainsi qu'en 2015 le taux de réussite à l'examen Probatoire était de 38,22% ; 33,99% en 2016 ; en 2017 le taux de réussite a été de 37,99% ; 46,27% en 2018 ; enfin 43,82% en 2019.

Les résultats à l'examen probatoire de l'ESG entre 2015 et 2019 évoluent en dents de scie ; or, selon la grille d'appréciation des notes et/ou des moyennes, ces résultats traduisent de prime à bord la médiocrité, autrement dit, de 2015 à 2019, les résultats à l'examen probatoire au Cameroun ont été médiocres au vu de l'évolution de différents pourcentages de réussite.

Dans certains établissements de la ville de Yaoundé, où nous avons mené des études sur les résultats de fin d'année, il en ressort que la classe de première en général connaît de mauvais résultats. D'ailleurs, dans une classe de première A4 Allemand de sensiblement 89 élèves, la moyenne générale de la classe est de 8,6 / 20. Dans le même établissement, sur 89 élèves, 12

seulement ont obtenu une moyenne supérieure ou égale à 10/20. Les moyennes obtenues par ces cinq lycées lors de l'examen du probatoire blanc sont les suivantes : le lycée 1 a obtenu une moyenne de 40,04% ; le lycée 2 une moyenne de 39,66% ; le lycée 3 a une moyenne de 40,32%. Quant aux lycées 4 et 5, leurs moyennes sont respectivement de 45,54% et 43,71%.

Au regard des informations mentionnées plus haut, force est de constater que le pourcentage de réussite au probatoire blanc de ces établissements se situe entre 35% et 47% ; ceci démontre dans un premier temps que, les apprenants sont en situation d'échec vis-à-vis des résultats annuels, c'est-à-dire que ceux-ci n'ont pas eu la note requise qui sanctionne la fin d'une année scolaire, Moudié (2019).

De même, la probabilité de redoublement est mise en exergue en cas d'échec à cet examen. Le redoublement scolaire par essence est le fait pour un élève de ne pas intégrer le niveau de classe supérieure à l'issue de l'année scolaire, mais aussi d'accomplir une seconde année d'étude dans le même niveau de classe. La question des redoublements scolaires est une réalité dans le système éducatif camerounais. Selon Resen (2007), les redoublements sont fréquents au Cameroun. Dans le secondaire, la fréquence de redoublements se situe à des niveaux également conséquents, respectivement 15,3% et 26,2% dans le premier et le second cycle de l'enseignement général en 2002/2003.

Les données de terrain (2022) sur le récapitulatif du pourcentage de réussite aux Probatoire C et D des années 2018 à 2020 du lycée de Biyem-Assi montrent qu'en 2018, les classes de première C ont obtenu un pourcentage de réussite de 68,33% et celles de première D 50,38%. En 2019, 20,14% en première C et 30,43% en première D. Enfin en 2020, les pourcentages de réussite en première C et D ont respectivement été 60,13% et 15,97%. Nous constatons que les pourcentages de réussite au Probatoire scientifique du lycée de Biyem-Assi sont décroissants. Ainsi, entre les sessions 2018 et 2020, les résultats ont oscillé entre 25,28% à 59,35%. Autrement dit, les premières scientifiques ont enregistré un pourcentage de 59,35% lors de la session 2018 ; 25,28% et 38,05% respectivement pour les sessions 2019 et 2020. Au regard de notre étude, force est de constater qu'il existe une relation significative entre le climat scolaire et la fluctuation des résultats dans cet établissement.

De plus, dans le classement des 50 meilleurs établissements scolaires de l'Office du Baccalauréat du Cameroun (OBC) pour le compte de la session 2020, le lycée technique agricole de Yabassi caracole en tête des établissements secondaires publics, tant général que

technique. Cet établissement public d'enseignement général occupe le 12<sup>ème</sup> rang du classement. Cependant, il n'y figure aucun établissement public secondaire général de l'arrondissement de Yaoundé 3<sup>ème</sup>. Au regard des analyses faites de ce classement OBC, nous constatons que les établissements secondaires d'enseignement général en particulier sont pratiquement absents. Cet écart entre les établissements publics secondaires et privés pourrait probablement s'expliquer par une différence de climat scolaire entre ces deux types d'établissements d'enseignement.

### **0.1.2. Justification de l'étude**

Face à ce constat, le gouvernement camerounais a entrepris un ensemble de réformes visant à améliorer son système éducatif. En effet, depuis la conférence mondiale de Jomtien en 1990 où les délégués ont adopté une déclaration mondiale pour tous (EPT), plusieurs pays ont entrepris des réformes majeures, développées et expérimentées ces dernières années. Dans cette perspective, l'État apparaît comme étant la principale instance organisatrice du système éducatif car il :

- Définit le régime de l'enseignement ;
- Arrête les programmes et manuels scolaires ;
- Fixe les modalités de création, d'ouverture, de fonctionnement et de financement des établissements scolaires ;
- Régis les systèmes et les modalités d'évaluation des élèves et organise les examens officiels ;
- Organise l'année scolaire sur toute l'étendue du territoire national.

Raison pour laquelle en 2013, le gouvernement a élaboré une stratégie sectorielle de l'éducation tout en dessinant les principales options de politiques éducatives du pays jusqu'en 2015 sur la base de projections démographiques, scolaires et financières couvrant la même période et en relation avec le Document de Stratégie pour la Réduction de la Pauvreté (DSRP).

D'après le DSSEF (2013), les grandes orientations de la politique éducative et ses principes directeurs ont été définis. Il s'agit notamment de la mise en place de l'enseignement fondamental de qualité qui est le creuset des compétences minimales que doit avoir tout enfant au sortir de l'école. Dans le même ordre d'idées et en conformité avec le document de travail : (*Cameroun vision 2035*, p.11), concernant le domaine de l'éducation, il en découle ainsi la nécessité :

- D'assurer un accès universel à l'éducation, à l'apprentissage et à la formation professionnelle ;
- D'améliorer l'efficacité interne et la régulation de l'ensemble du système scolaire et universitaire.

Enfin, le DSCE et le modèle de simulation anticipent un réaménagement des outils de la gestion des flux, la fin de l'enseignement fondamental étant appelée à devenir le palier principal de la régulation.

Au regard de ce qui précède, il est judicieux de rappeler que le climat scolaire concerne toute la communauté éducative et renvoie à l'analyse du contexte d'apprentissage et de vie ; et à la construction du bien vivre, bien-être pour les élèves et pour les personnels dans l'établissement. Ainsi, notre engagement dans ce travail peut se résumer d'une part sur l'étude de la qualité de la relation qui existe entre les différents acteurs de l'établissement et d'autre part sur la préférence accordée à la classe de première.

Le probatoire qui est pourtant un examen comme tous les autres, fait l'objet de beaucoup d'appréhensions de la part des parents et même des apprenants. Cette attitude se justifie par le fait que les résultats sont moins bons au probatoire (par rapport au BEPC et au Baccalauréat).

Les Archives de la Direction des Examens et Concours Cameroun (2020) nous montrent que le Baccalauréat de l'enseignement général de l'année 2020 affiche un taux de réussite de 47,22%. Soit une baisse de 13,28% par rapport au résultat de l'année 2019. En 2018, le taux de réussite a été de 51,74% ; 41,13% en 2017 et 52,72% en 2016. Il est clair que le taux de réussite de ces cinq dernières années est compris entre 40 et 60%, soit une moyenne de 51,66%.

Pour ce qui est de l'examen probatoire, les Archives Direction des Examens et Concours Cameroun montrent que ces dernières années 31% est le pire taux de réussite sur le plan national. En 2019, on a enregistré un taux de réussite de 43,82% ; 46,27% en 2018 ; 37,99% en 2017 et 33,99% en 2016. Le taux de réussite des cinq dernières années est de 40,29%, en deçà de la moyenne.

S'agissant du Brevet d'Etude du Premier Cycle (BEPC), les statistiques sont plutôt encourageantes. Ainsi, selon les Archives de la Direction des Examens et Concours Cameroun (2020), on observe un taux de réussite de 60,86% en 2020. Un taux en deçà de celui enregistré



en 2019 qui était de 73,26%. Pour 2018, on a enregistré 59,31%. Un an plus tôt, les statistiques affichaient 48,87% et 38,14% en 2016. Soit une moyenne de 56,08%.

## 0.2. Formulation du problème

L'éducation est l'une des préoccupations majeures des Etats, des gouvernements et des organisations internationales. L'éducation s'est toujours présentée comme une nécessité immuable pour l'édification et la réalisation conformément aux besoins sociaux. La loi d'orientation en son article 4 stipule que l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement physique, civique, moral et intellectuel ainsi que son insertion harmonieuse dans la société en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux. Au regard de cette mission fondamentale, l'éducation se fixe des objectifs tels que :

- Former les citoyens enracinés dans leurs cultures mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général, du bien commun ;
- Former l'homme aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline ;
- Former l'homme selon la culture et l'effort du travail bien fait et en équipe, de la quête de l'excellence et de l'esprit du partenariat ;
- Améliorer l'efficacité interne et la régulation de l'ensemble du système scolaire et universitaire : tels sont les fondements philosophiques qui définissent les bases théoriques que l'Etat a voulu mettre en œuvre pour garantir à ses citoyens une éducation de qualité.

L'éducation à la base dépend d'une vision, des orientations, d'une feuille de route ou d'un programme dont les pouvoirs publics ont la lourde responsabilité. Le sommet de Jomtien en 1995, la loi d'orientation de 1995, les états généraux de l'éducation de 1998 et le document de travail *Cameroun vision 2035* définissent et élaborent les perspectives quant aux finalités escomptées et ce dans le cadre d'une planification aussi bien stratégique que tactique afin de garantir aux apprenants une éducation valorisante à travers laquelle chaque jeune pourra s'insérer dans la société.

L'environnement d'apprentissage encore appelé dans le cadre de cette étude structure environnementale d'apprentissage, qui est le lieu par excellence de la transmission des savoirs, a souvent fait face à une évaluation systémique des acquis dans le domaine cognitif. Les élèves

et les personnels de l'établissement se réfèrent à certaines valeurs pour leurs comportements tant à l'école qu'à l'extérieur.

Au regard des objectifs fixés par l'Etat en amont et l'inadéquation constatée sur le terrain suite aux résultats relativement bas et à la nature du climat scolaire observé dans certains établissements secondaires publics d'enseignement général, il nous a semblé judicieux d'investiguer sur la « **gestion de la structure environnementale d'apprentissage et résultats scolaires obtenus par les élèves des classes de première au lycée de Biyem-assi** »

Dans le but d'établir une relation de cause à effet existante entre l'environnement d'apprentissage et les résultats scolaires des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire général, la présente étude tire son origine du fait que les responsables en charge de l'éducation ne se soient pas suffisamment penchés sur le mode de gestion des institutions scolaires face au fléau de l'absence d'un climat scolaire favorable dans l'enseignement secondaire général public au Cameroun qui se déclinerait en climat relationnel et de collaboration ; climat de sécurité ; climat de justice et de discipline enfin, le climat d'appartenance. Les comportements des élèves et des personnels des établissements publics laissent entrevoir une opacité entre les objectifs fixés par les instances de formulation de politiques éducatives et le suivi permanent des acteurs de l'éducation. Face à une telle situation, la question qui se pose est de savoir quelles seraient les conséquences d'une attitude aussi irresponsable en milieu scolaire à savoir : **l'absence d'un climat scolaire favorable entre les différents acteurs de l'établissement.**

### **0.3. Questions de recherche**

Dumes (2011), définit la question de recherche comme étant la tension entre savoir et non savoir. C'est la question fondamentale qui valide l'existence et la nécessité de notre travail de recherche. Elle permet de mettre en relation la variable dépendante, en définissant l'objectif que nous voulons atteindre à la fin de la recherche. Evola (2013) définit la question de recherche comme étant celle sur laquelle se bâtit l'hypothèse générale. La question de recherche est intimement liée à l'hypothèse de l'étude et est ainsi le fil conducteur de toute recherche, la boussole de tout le travail pour la résolution du problème. Dans le cadre de ce travail, nous avons une question principale de recherche et des questions secondaires de recherche.

### **0.3.1. Question de recherche principale**

La question principale de recherche est formulée de la manière suivante : existe-t-il une relation significative entre la gestion de la structure environnementale d'apprentissage et les résultats scolaires obtenus par les apprenants des classes de première au lycée de Biyem-Assi?

### **0.3.2. Questions de recherche spécifiques**

Les questions spécifiques résultent de la question principale. Elles nous permettent de mieux appréhender les articulations et les mobiles de l'étude.

**QS1** : existe-t-il un lien entre le climat relationnel de collaboration et les résultats scolaires obtenus par les apprenants ?

**QS2** : le climat de sécurité impacte-t-il sur les résultats scolaires obtenus par les apprenants ?

**QS3** : le climat de justice et de discipline influence-t-il sur les résultats scolaires obtenus par les élèves ?

**QS4** : existe-t-il un lien significatif entre le climat d'appartenance et les résultats scolaires obtenus par les élèves ?

## **0.4. Objectifs de l'étude**

L'objectif d'une étude est une démarche permettant de mettre en exergue l'intérêt qu'on voudrait atteindre au terme de l'étude. Autrement dit, l'objectif est à la fois le point d'atterrissage et de décollage dans le développement d'un travail de recherche Noundou (2012). Pour établir la congruence entre les objectifs de l'étude et les questions de recherche, l'objectif général découlera de la question principale et les objectifs de recherche spécifiques découleront des questions de recherche secondaires.

### **0.4.1. Objectif général de l'étude :**

Il s'agira dans cette étude d'établir la relation de cause à effet entre l'environnement d'apprentissage et les résultats scolaires obtenus par les élèves des classes de première au lycée de Biyem-assi.

#### **0.4.2. Objectifs spécifiques de l'étude :**

Ils découlent de l'objectif général dans la perspective de l'enrichir. Ainsi, de manière spécifique nous nous proposons de :

**OS1** : examiner la corrélation entre le climat relationnel de collaboration et les résultats scolaires obtenus par les élèves ;

**OS2** : évaluer la corrélation qui existe entre le climat de sécurité et les résultats scolaires obtenus par les élèves ;

**OS3** : évaluer l'influence du climat de justice et de discipline sur les résultats scolaires obtenus par les élèves ;

**OS4** : observer la contribution du climat d'appartenance en rapport avec les résultats scolaires obtenus par les élèves.

#### **0.5. Intérêts de l'étude**

D'après Brest et James (1998), l'intérêt de l'étude doit démontrer pourquoi la recherche est menée et pour quel but elle doit se faire actuellement. Pour cela, nous aurons un intérêt scientifique et social.

##### **0.5.1. Intérêt scientifique :**

Ce travail de recherche apporte de manière spécifique une contribution à la résolution des problèmes causés par l'absence d'un climat scolaire favorable dans les établissements secondaires publics d'enseignement général. Elle emboîte le pas aux chercheurs qui s'y sont essayés en tirant une sonnette d'alarme visant un changement de comportement chez les personnels non enseignants, les enseignants et les élèves ; surtout la prise de décision par les instances de formulation de politiques éducatives afin de promouvoir un climat favorable en milieu scolaire. Mener une étude dans ce domaine assez délicat, revêt un intérêt scientifique dans la mesure où les résultats obtenus dans le cadre de notre recherche permettraient à toute la communauté éducative de mettre un accent particulier sur le climat scolaire afin d'améliorer les résultats scolaires des élèves et surtout la performance des établissements scolaires publics au Cameroun.

### **0.5.2. Intérêt social :**

Cette étude va permettre sur le plan social de lutter contre l'échec scolaire observé dans les établissements scolaires publics secondaires au Cameroun en ce sens qu'elle aiderait le personnel non enseignant, les enseignants et particulièrement les élèves à acquérir des compétences psychopédagogiques efficaces sous l'impulsion de l'instauration d'un climat scolaire favorable. Cette investigation permettra en outre d'améliorer les résultats scolaires des élèves dans le but de revaloriser la considération, l'appréhension et la perception sociale des différents examens officiels au Cameroun.

### **0.6. Délimitation de l'étude**

Il s'agit d'établir les frontières de l'étude. Trouver les limites à celle-ci revient à la circonscrire sur le plan thématique et spatiotemporel. Il est donc question de fixer les barres du degré d'approfondissement sur ces plans.

#### **0.6.1. Délimitation thématique :**

Notre étude s'inscrit dans le domaine des Sciences de l'éducation en général plus précisément dans le management de l'éducation avec un accent sur l'administration des établissements scolaires. Sur le plan conceptuel, cette étude s'attèle à cerner les différentes implications de la qualité de vie à l'école. L'absence d'un climat favorable étant une situation alarmante dans les établissements publics d'enseignement général, le mode de gestion des institutions scolaires dans le cadre du management de l'éducation et les paramètres y affairant invitent la curiosité du chercheur afin de pallier à cette situation pour y parvenir, nous nous appuyerons sur quelques théories de l'éducation parmi lesquelles la théorie de l'effet-établissement qui explique la performance scolaire en fonction du type d'établissement fréquenté. Elle explique également la différence de performance entre les écoles par l'ensemble de variables caractéristiques propres ; la théorie des parties prenantes qui place au premier plan l'importance de prendre en considération les intérêts spécifiques de l'ensemble des acteurs liés à l'entreprise (établissement), et donc au processus de création de valeurs qu'ils soient du personnel non enseignant, enseignants ou élèves, mais complémentaires pour l'occasion dans le cas d'une alliance stratégique ; enfin la théorie de la performance élevée qui préconise que la clé d'un leadership efficace est de lier les différents acteurs étroitement aux fins, mais de manière plus lâche aux moyens. Lorsqu'elle est appliquée aux établissements, les fins sont généralement des résultats d'apprentissage mesurables qui sont énoncés comme standards.

### **0.6.2. Délimitation spatiotemporelle :**

Dans le temps et l'espace, ce travail se réalise au Cameroun. Le Cameroun est un pays situé en Afrique centrale au Golf de Guinée. Le pays s'étend sur une superficie de 475650km<sup>2</sup>. Il est limité à l'Ouest par le Nigéria, au Sud par le Congo, le Gabon et la Guinée Equatoriale, à l'Est par la République Centrafricaine, et au Nord-Est par le Tchad. Cette étude s'est réalisée dans la région du Centre, département du Mfoundi dont le chef-lieu est Yaoundé, la capitale politique du Cameroun peuplée d'environ 4.100.000 habitants en 2019 (Moudié, 2019, p.19). Nous avons travaillé avec les élèves des classes de première, les enseignants et le personnel non enseignants du lycée de Biyem-Assi (qui était CES en 1983 et devenu lycée en 1992), il est situé dans l'arrondissement de Yaoundé 3<sup>ième</sup>. L'étude s'est réalisée au cours du mois de novembre de l'année académique 2021/2022.

### **0.7. Présentation du travail**

L'éducation est l'action formatrice des hommes et des peuples à travers le développement moral, physique et intellectuel. Il s'agit en réalité de la socialisation et de l'intégration harmonieuse d'individus pour une société humaine. Rebol (1925) pense à ce sujet qu'il s'agit d'un processus d'épanouissement qui se réalise par plusieurs canaux comme la formation pouvant entraîner des savoirs théoriques, pratiques et techniques nécessaires pour l'insertion des jeunes dans la société. Les gouvernants, les organisations internationales se lancent un véritable défi pour l'amélioration des questions éducatives à travers le monde. Parti du slogan de « l'éducation pour tous » à « l'éducation de qualité », le gouvernement camerounais par le biais des institutions scolaires traduit le besoin de former les jeunes en vue d'obtenir le type de citoyens voulu dans la société, l'Etat étant la première instance de formulation des politiques éducatives. Le souci des gouvernants est de faire de l'école le lieu par excellence de la transmission des connaissances susceptibles d'assurer le développement et l'émergence du Cameroun. Pour atteindre cet objectif, les instances décisionnelles camerounaises ont alloué d'importants budgets dans l'optique d'accroître l'offre de l'éducation. Perçue comme un élément fondamental de la réussite sociale, la réussite scolaire est un sujet préoccupant aussi bien pour les élèves que le personnel non enseignants, les parents et même pour les enseignants qui ont une lourde responsabilité d'encadrement des élèves.

La qualité de vie à l'école est une situation qui concerne la communauté éducative toute entière. Les pouvoirs publics, les chefs d'établissements, les enseignants se posent la question de savoir quelles décisions, quelles astuces, quelles stratégies faudrait-il adopter pour améliorer la qualité de vie en milieu scolaire afin de garantir la réussite des élèves et leur assurer une éducation de qualité. La performance ou la réussite scolaire est à n'en point doute le fruit de plusieurs actions et interactions entre les acteurs tels que l'administration scolaire, les enseignants, les élèves et même les parents dans le but de favoriser l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

Le but de notre recherche est d'apporter quelques connaissances sur la question de l'absence d'un climat scolaire favorable dans les établissements publics d'enseignement secondaire général du sous-système francophone et de montrer son impact sur les résultats scolaires des élèves. Les recherches en Sciences de l'éducation s'intéressent beaucoup sur d'autres facteurs pour expliquer les différences de résultats observés chez nos jeunes apprenants du secondaire sans toucher du doigt l'influence que peut avoir la structure environnementale d'apprentissage à travers la qualité de vie qui y règne à l'intérieur.

La question qui sous-tend notre étude est de savoir si la structure environnementale d'apprentissage est responsable de l'échec des élèves en milieu scolaire dans le sous-système francophone. Dans le souci du respect d'une démarche scientifique, nous avons divisé notre travail en deux grandes parties dans lesquelles seront repartis quatre (04) chapitres et précédé d'une introduction générale.

L'introduction générale se donne pour objectif de poser de manière scientifique le problème de l'étude.

La première partie s'intitule cadre conceptuel et théorique de l'étude et comporte deux (02) chapitres qui vont tour à tour définir les notions utilisées dans ce travail afin de faciliter sa compréhension ; après avoir présenté quelques travaux relatifs à ce sujet, nous avons fait recours à des théories explicatives du sujet parmi lesquelles : la théorie de l'effet-établissement, la théorie des parties prenantes et celle de la performance élevée.

La deuxième partie quant à elle est intitulée cadre méthodologique et empirique de l'étude. Celle-ci aborde le cadre méthodologique de l'étude et comporte deux (02) chapitres. Le chapitre trois qui porte sur la méthodologie dans laquelle nous décrivons la méthode de

construction de notre échantillon et la description des instruments de collecte et des outils d'analyse des données.

S'agissant du chapitre quatre intitulé présentation des résultats et discussion, il porte sur la présentation et l'analyse des résultats qui seront présentés de manière succincte dans des tableaux à partir desquels l'analyse se fera suite aux valeurs obtenues et la vérification des hypothèses de recherche à travers l'analyse inférentielle.

Enfin, l'interprétation et la discussion des résultats. Ainsi il sera question d'émettre quelques suggestions à l'endroit de la communauté éducative à savoir les pouvoirs publics, les managers d'établissements, les enseignants, les élèves et les parents.



**PREMIERE PARTIE :**

**CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE DE L'ETUDE**

**CHAPITRE 1 : structure ENVIRONNEMENTALE D'APPRENTISSAGE**

## 1.1. Approche notionnelle

C'est toujours une aventure que de vouloir définir la terminologie d'une discipline en pleine mutation. L'urgence du besoin nous le fait tenter (Galison, 1979). Boudon (1974, p.245) pense que « les concepts et les explications sont les éléments fondamentaux d'une théorie. De façon générale, un concept n'est fondé que lorsqu'il est défini à l'intérieur d'un langage scientifique ; tant qu'il dérive de la seule expérience, il ne peut que prêter à la controverse ».

Montrant la pertinence de la définition des concepts fondamentaux d'une recherche, Mbala, O. (1996, p.26) pensait que « *afin d'éviter toute confusion ou méprise future dans l'explication de chacune des approches de cette relation, il est impératif d'élucider d'abord de manière aussi rigoureuse que succincte chacun [...] des concepts [...]* ». Il est donc question pour nous de faciliter la compréhension de cette étude, en clarifiant au préalable les concepts qui la constituent.

### 1.1.1. Apprentissage

L'apprentissage vient du verbe « apprendre » dérivé du mot latin « appréhender, apprendre » qui signifie saisir, s'emparer de, acquérir. Objectivement, apprendre c'est communiquer à un autre un certain savoir, c'est l'aider à acquérir ce savoir. Subjectivement, apprendre c'est acquérir soi-même un certain savoir.

- Selon le dictionnaire français 2009, l'apprentissage est un nom commun masculin qui signifie préparation professionnelle à un métier naturel ou technique qui se fait dans une école ou chez un professionnel.

D'après Piaget (1974), l'apprentissage est un processus de construction complète nécessitant une action de l'apprenant un travail cognitif. C'est aussi l'assimilation et l'intégration des connaissances qui se font progressivement à partir des traitements des informations nouvelles qui s'ajoutent aux plus anciennes.

L'apprentissage est aussi un processus pendant lequel l'apprenant acquiert un nouveau comportement, un savoir ou savoir-faire, des compétences et des aptitudes à travers des activités d'apprentissage répétées avec conditionnement (Bon, 2004).

L'apprentissage est l'acquisition de savoir-faire, c'est-à-dire le processus d'acquisition de pratiques, de connaissances, de compétences, d'attitudes ou valeurs culturelles, par l'observation, l'imitation, l'essai, la répétition et la présentation.

Le processus fondamental dans l'apprentissage est la répétition d'un processus observé, qui requiert du temps, de l'espace, de l'habileté et d'autres ressources ou moyens.

Ainsi, les spécialistes distinguent quatre types d'apprentissage :

- L'apprentissage par la découverte : les contenus ne sont pas reçus passivement ;
- L'apprentissage répétitif : les contenus sont mémorisés sans les comprendre et sans les mettre en rapport avec des connaissances préalables ;
- L'apprentissage significatif : la personne établit un rapport et met en cohérence ses connaissances avec des nouvelles.

En s'appuyant sur ces définitions, au sens courant, l'apprentissage a pour but de donner aux élèves, ayant satisfait à la scolarité obligatoire, une formation générale théorique et pratique en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle.

### **1.1.2. Environnement**

L'environnement est l'ensemble équilibré des éléments biotiques et abiotiques qui entourent un corps et qui peuvent interagir avec lui.

Autrement dit, l'environnement est conçu comme étant l'ensemble des éléments qui constituent le voisinage d'un être vivant ou d'un groupe d'origine humaine, animale ou végétale et qui sont susceptibles d'interagir avec lui directement ou indirectement.

### **1.1.3. Environnement d'apprentissage**

Le concept d'environnement d'apprentissage permet de dépasser l'opposition simpliste et manichéenne entre les défenseurs de l'apprentissage par induction (résultat des seules activités exploratoires du sujet) et les partisans des tutoriels inspirés (de près ou de loin) par l'enseignement programmé. Il s'agit ni plus ni moins de construire ce que l'on pourrait appeler « une station de travail thématique » que chaque élève (à chaque maître) pourrait adapter à son goût et à ses besoins. En résumé :

- Un environnement d'apprentissage est un système qui réalise la synthèse entre, d'une part, les avantages de l'exploration libre et de la construction progressive des objets de connaissances et d'autre part l'intérêt du guidage propre aux systèmes tutoriels. L'idée centrale est de permettre à l'apprenant de transformer rapidement et efficacement ses expériences en connaissances organisées.

➤ Un enseignement/apprentissage est aussi un système qui privilégie l'idée que la meilleure façon d'apprendre c'est de se retrouver dans une situation (quasi) réelle de conception et de travail. Nous pensons qu'il est maintenant possible de concevoir des outils et des environnements qui assisteraient l'élève efficacement dans les problèmes auxquels il doit faire face à sa carrière d'apprenant Brown (1989).

➤ Un enseignement/apprentissage est un logiciel qui permet d'entraîner un certain nombre de procédures de « calcul » pour acquérir les automatismes nécessaires à la résolution des problèmes récurrents. Il doit aussi prendre en compte les champs conceptuels du domaine et la définition des textes pour donner à l'apprenant la possibilité de communiquer efficacement avec les spécialistes d'un champ de compétence (PNR33-NFP33-9NOV1996)

Dans le cadre de notre étude ; l'environnement d'apprentissage sera considéré comme étant l'ensemble formé par le cadre scolaire (établissement) ; le personnel non enseignant, les enseignants et les élèves.

## **1.2. Etat de la question ou revue de la littérature**

La revue de la littérature est l'espace où se déroule en grande partie les débats scientifiques. Elle est l'occasion pour le chercheur de faire des recherches, d'autres chercheurs dans un domaine précis pour en montrer l'intérêt, la pertinence, mais aussi les limites ou les faiblesses dans le but de montrer qu'il reste des choses à faire pour comprendre tel ou tel phénomène et même qu'il est nécessaire d'entreprendre une nouvelle recherche à ce sujet. Elle suppose une confrontation, un dialogue entre différents points de vue (Lawrence, et al., 2005). C'est aussi le lieu par excellence où les chercheurs d'une discipline scientifique débattent des questions importantes, des questions théoriques.

Pour Poissle, C. (1993) la revue de la littérature est un ensemble d'arguments qui entraîne un débat entre un investigateur et son auditoire, à travers des premières propositions faites par d'autres chercheurs sur un problème donné, dans le but de montrer l'intérêt de l'étude. Ainsi, une bonne revue de la littérature nécessite quatre étapes à savoir : la conception d'un plan, l'identification des mots clés, la recherche documentaire et enfin la revue de la littérature proprement dite.

### **1.2.1. Etat des lieux de l'éducation en Afrique**

Malgré les progrès réalisés ces dernières années, l'Afrique subsaharienne connaît toujours un retard considérable par rapport aux autres régions du monde. Les disparités persistantes centrées notamment sur la question du genre, le lieu de résidence, le handicap, les infrastructures obsolètes, etc. finissent par entraver les efforts initiés et destinés à permettre au continent africain d'atteindre un meilleur niveau d'éducation Diallo, B. (2017).

#### **- La scolarisation en pré-primaire demeure toujours embryonnaire**

La petite enfance constitue une étape essentielle pour poser les fondations de la réussite éducative future. Malgré tout, en Afrique subsaharienne, la plus grande majorité des enfants n'accèdent au système éducatif qu'à partir de l'école primaire. Cette réalité s'explique par le nombre restreint d'établissements pré-primaires. De plus, ces derniers pour la plupart sont essentiellement privés et situés dans les grands centres urbains. Il s'agit d'un facteur en défaveur du développement du système éducatif pré-primaire. Pour les enfants issus de familles pauvres ou vivants dans des zones reculées, l'accès à une scolarité au pré-primaire représente un véritable luxe que peu d'individus peuvent s'offrir.

#### **- Enseignement primaire en Afrique subsaharienne : réduction de l'écart par rapport aux pays développés**

Ces dernières années, la scolarisation au niveau de l'école primaire a enregistré des progrès très significatifs en Afrique subsaharienne. Le taux brut de scolarisation atteint les 100 % dans la majorité des pays d'Afrique subsaharienne.

La grande majorité des établissements d'enseignement primaire sont publics. Leur développement s'explique par la faiblesse de l'enseignement public et tout particulièrement en Afrique de l'Ouest. Au primaire, le taux brut de scolarisation demeure élevé en apparence. En effet, ce taux prend également en compte le nombre important d'entrées tardives au primaire. En réalité, actuellement plus de 34 millions d'enfants âgés de 6 à 11 ans ne fréquentent pas l'école primaire.

L'impact de l'éducation primaire est relativement faible. En effet, le système se caractérise par son manque d'efficacité interne. Le taux d'abandons scolaires demeure toujours élevé, cela signifie donc que l'accompagnement jusqu'à la dernière année du cycle primaire

révèle un manque de suivi de la part des enseignants. En 2016, plus de 6 millions d'enfants âgés de 11 ans ont abandonné l'école.

De plus, avec des classes comprenant une cinquantaine d'élèves, cela concerne plus d'un tiers des pays d'Afrique sub-saharienne, il s'avère complexe de dispenser des cours dans de telles conditions

#### - **Le TBS faible des établissements secondaires**

À l'exception d'un nombre restreint de pays tels que l'Afrique du Sud, le Cap-Vert ou le Botswana dont le TBS (taux brut de scolarisation) pour le secondaire est supérieur à 80 %, dans des pays comme le Tchad, le Burkina Faso, le Niger ou le Burundi, environ un quart des enfants âgés de 15 à 18 ans sont inscrits dans un lycée.

En Afrique subsaharienne, la qualité de l'enseignement demeure faible. Le taux de redoublement s'élève à 16%. De plus, moins de 30% des élèves terminent le premier cycle du secondaire, et moins de 15% parviennent jusqu'à la fin du second cycle.

Ceux qui obtiennent un diplôme à l'issue du secondaire ne possèdent pas des compétences de base pour espérer s'insérer dans la vie active. Quant à l'enseignement technique et professionnel, il est quasi inexistant.

#### - **L'enseignement supérieur et la recherche : un secteur marginal**

En comparaison avec les effectifs d'élèves qui entrent en primaire et en secondaire, le nombre d'étudiants en supérieur est insignifiant. Dans des pays tels que le Malawi, le TBS est à un niveau anecdotique (inférieur à 2 %).

À contrario, l'Afrique du Sud, le Ghana et le Bénin obtiennent un TBS de 10 %. L'enseignement supérieur présente une fréquence importante de redoublements, de réorientation ou d'abandons. Pour pallier aux insuffisances des établissements publics, de plus en plus d'établissements privés sont ouverts.

Le niveau d'enseignement en Afrique de l'Est anglophone est très largement supérieur à celui de l'Afrique francophone de l'Ouest. La mobilité estudiantine s'explique par la faiblesse de l'enseignement supérieur. Malheureusement elle contribue à la fuite des cerveaux. L'Afrique du Sud, le Sénégal, le Ghana et l'Angola représentent les 4 premières destinations privilégiées du sous-continent en termes de mobilité estudiantine.

- **L'éducation doit faire face à plusieurs problématiques**

Le système éducatif africain est confronté à différents problèmes à résoudre rapidement pour que ce secteur puisse se développer.

- **Insuffisance de financements**

Le retard de développement du secteur de l'éducation s'explique par une allocation insuffisante des ressources financières. Cette insuffisance se traduit par : de faibles capacités d'accueil, un sous-équipement, des enseignants en sous effectifs, etc. De plus, l'utilisation des ressources financières n'est pas optimale.

- **Infrastructures obsolètes**

Les conditions d'enseignement sont globalement mauvaises à cause de la précarité des infrastructures et des équipements. Les établissements scolaires pâtissent d'une mauvaise gestion et d'un manque d'entretien régulier.

À cela, s'ajoute un problème de surpopulation des classes et tout spécialement en Centrafrique et au Tchad, pays dans lesquels les classes comprennent de plus de 70 élèves. Cette situation affecte énormément les acquis de l'apprentissage. Dans les villages de certains pays, il est possible de remarquer l'apparition de classes multigrades et de salles de classe en plein air.

De plus, une majorité d'établissements d'enseignement primaire, et tout particulièrement dans les zones rurales, ne disposent pas d'un minimum d'installations connexes (eau potable, électricité, toilettes...). Ces mêmes établissements souffrent également d'un sous-équipement en matériel didactique. Les manuels scolaires étant insuffisants.

Dans le supérieur, les principales universités d'Afrique subsaharienne ont toutes dépassé le nombre d'étudiants qu'elles devaient accueillir au moment de leur construction. Les universités fonctionnent généralement avec des installations physiques surpeuplées d'étudiants et en état de délabrement. Les équipements et matériels didactiques sont également insuffisants.



- **Enseignants en sous effectifs**

L'Afrique manque d'enseignants bien formés et en nombre suffisant à tous les niveaux du système éducatif. Cette pénurie d'enseignants est liée à l'augmentation régulière du nombre d'élèves et au départ de plus en plus nombreux des professeurs. De plus, les enseignants du secteur public préfèrent désormais se tourner vers les établissements dans lesquels les conditions de vie et salariales sont bien meilleures.

**Quels sont les axes de développement à envisager ?**

- **Mobiliser plus de financements**

Les pays peuvent compter sur les revenus des ressources naturelles dont ils regorgent pour financer davantage l'éducation à l'image du Botswana. Il est également nécessaire que les universités notamment publiques diversifient leurs ressources financières notamment par l'accroissement de leurs ressources propres.

- **Généraliser l'usage des TIC dans l'enseignement pour l'ensemble du système éducatif**

Les technologies de l'information et de la communication (TIC), dont Internet, bouleversent les habitudes des populations. Leur essor a permis une transformation radicale de l'éducation. Le contexte africain est parfaitement adapté au développement du e-learning. Le Sénégal constitue l'un des pays qui connaît un taux de croissance le plus élevé en termes de e-learning, celui-ci avoisine les 30,4%. Ce pays est suivi par la Zambie, le Zimbabwe et le Kenya.

Le secteur de l'Éducation en Afrique accuse un retard important. Néanmoins, certains gouvernements prennent conscience de cette réalité et mettent en place des mesures pour améliorer la situation. Il peut s'agir par exemple de répliquer le modèle de Bridge International Académies dont l'objectif est d'offrir un système d'éducation standardisé et donc répliquable, offrant la même expérience et la même qualité de service à ses bénéficiaires, quel que soit l'endroit où ils se situent.

## **1.2.2. Aperçu sur les différents environnements d'apprentissage**

### **1.2.2.1. Environnement scolaire de l'élève**

#### **➤ Conceptualisation de l'environnement physique d'apprentissage**

La notion d'environnement physique d'apprentissage se rapporte aux espaces, à l'équipement et aux outils de l'école. Elle concerne donc les structures physiques de l'environnement scolaire. Pour Lehtinen (1997), ce concept embrasserait une structure encore plus complexe qui comprend à la fois le matériel didactique, des sources d'information et des événements à l'extérieur de l'école, où les élèves peuvent participer directement et virtuellement au processus d'apprentissage. De manière plus opérationnelle, Hutchinson (2003) estime que les concepteurs de l'environnement éducatif doivent prendre en compte les paramètres suivants : salle de classe, température de la salle, confort des sièges, le bruit de fond, distractions visuelles, tutoriels, séminaires, conférences. Ce sont tous des facteurs de l'environnement qui peuvent affecter la concentration et la motivation des apprenant-e-s. Certains sont sous le contrôle de l'enseignant, d'autres non. En ce sens, une conception d'un environnement physique d'apprentissage approprié et adapté doit concerner les points suivants : la superficie et la température de la salle; l'environnement de la salle à considérer (localisation, bruit, distractions visuelles à l'intérieur ou à l'extérieur); la disposition des sièges et autres dispositifs ; les équipements; la localisation de la classe par rapport à la cour de récréation, le dispensaire, le réfectoire, la bibliothèque, les terrains de jeux, etc.

L'OCDE (2006) conçoit l'environnement éducatif comme un espace physique qui soutient des programmes d'enseignement et des pédagogies d'apprentissage diversifiés, y compris les technologies actuelles, et qui encourage la participation sociale en offrant à ses occupant-e-s un milieu salubre, confortable, sécuritaire, tranquille et stimulant. Pour les expert-e-s de l'UNESCO (2018), les planificateurs et planificatrices scolaires ne doivent pas négliger l'environnement physique dans l'aménagement de l'environnement pédagogique (espaces physiques, apprenant-e-s, leurs camarades et enseignant-e-s) car les élèves apprennent mieux lorsque l'école est accessible, sûre, hygiénique, relativement confortable et stimulante sur le plan cognitif. Ainsi, en vue d'assurer un effet positif sur l'apprentissage, un environnement scolaire de qualité est obligé de porter attention à des aspects tels que l'emplacement, les matériaux de construction, la taille des salles de classe, le mobilier, l'éclairage, la température, la ventilation, le niveau sonore, les sanitaires, la qualité de l'air et l'intégration d'équipements

auxiliaires. Tout doit être agencé afin de contribuer efficacement à l'acquisition et au renforcement des compétences scientifiques des apprenant-e-s (ibid.)

En réfléchissant sur l'environnement physique et le bien-être à l'école, Mabilon-Bonfils (2018) propose de lier les choix architecturaux aux enjeux des usages dans l'espace scolaire. Pour envisager le bien-être dans l'espace scolaire, la santé scolaire, selon elle, doit être concrétisée dans des dispositifs de co-construction de savoir. Ainsi, il faut absolument éviter d'ériger des établissements scolaires dans des environnements qui soient nuisibles à la santé comme la construction de bâtiments scolaires sur des sites toxiques reconnus, par exemple.

Un autre aspect à prendre en compte dans l'environnement éducatif (dénommé aussi environnement pédagogique) est ce qu'on appelle le « climat scolaire ». Cette notion, qui se réfère notamment aux sentiments de sécurité et de justice qui règnent dans l'établissement, à la qualité des relations interpersonnelles, au soutien mutuel, à la collaboration et à la participation des élèves dans leur milieu, a été considérée comme un facteur important dans l'étude du décrochage scolaire, Poulin (2015, p.3).

Aussi, précise Hutchinson (2003), une enseignante doit viser à fournir un environnement dans lequel les élèves se sentent en sécurité pour expérimenter, exprimer leurs préoccupations, identifier leur manque de connaissances et repousser leurs limites. Elle estime que la sécurité peut être compromise par l'humiliation, le harcèlement et la menace de divulgation forcée de données personnelles. Donc, une expérience d'apprentissage positive exige le respect des élèves et de leurs besoins. L'absence de menace à l'intégrité personnelle et à l'estime de soi est essentielle. Des éloges, de l'encouragement à la participation peuvent tous mener à un sentiment de bien-être vers un dépassement de soi gratifiant et agréable.

Tous les éléments considérés et articulés ici nous amènent à penser avec Lippman (2010) que l'approche de l'architecture adaptée aux besoins des utilisateurs et des utilisatrices (responsive design) repose sur un ensemble de principes pédagogiques qui décrivent les interactions entre l'élève et son environnement. Au regard de ces principes établissant le lien entre les composantes sociales et physiques de l'environnement pédagogique, les concepteurs et conceptrices sont appelés à créer un environnement plus adapté et adaptable aux besoins spécifiques des élèves dans une perspective inclusive.

la lumière de ce qui précède, nous pouvons retenir que les environnements pédagogiques doivent être programmés, planifiés et conçus de façon à servir les activités d'apprentissage qui y seront menées. Qu'il s'agisse de concevoir un nouveau bâtiment ou de repenser l'utilisation d'une installation existante, ce processus consiste dans un premier temps à collecter des informations auprès des usagers clés (apprenantes, enseignantes, parents, administrateurs et administratrices) et à réaliser une évaluation de l'occupation des lieux en analysant particulièrement les contraintes et avantages associés à l'environnement physique Lippman (2010).

### ➤ **Impact de l'environnement scolaire sur les résultats des élèves**

Cousin (1996, p.404) souligne l'importance et l'utilité du climat en affirmant : « cette notion est intéressante parce qu'elle suppose que la vie de l'établissement est susceptible d'influencer les résultats des élèves ». À cet effet, les chercheurs s'accordent pour affirmer que le climat scolaire possède bien une relation significative autant avec les sphères non cognitives (James & Jones, 1974; Kelley, 1981; Anderson, 1982; Hoy et al., 1998; Brunet & Savoie, 1999; Sweetland et Hoy, 2000) qu'avec les résultats scolaires des élèves (Brookover et al., 1979; Anderson, 1982; Hoy & Hannum, 1997; Hoy et al., 1998; Sweetland & Hoy, 2000; Brunet, 2001). Bien qu'il existe plusieurs variables pour rendre compte de son impact, notamment la réussite scolaire, le savoir intellectuel, la socialisation, la satisfaction individuelle, les attitudes et les comportements, Anderson (1982), les études privilégiées ici seront celles qui observent soit la relation entre le climat et le rendement académique, soit l'efficacité organisationnelle mesurée par les résultats scolaires des élèves. Généralement, les résultats scolaires abordés ici sont des résultats scolaires officiels, c'est-à-dire obtenus à l'aide de tests standardisés ou de tests scolaires.

### ➤ **L'impact du climat relationnel**

Il ressort que le climat relationnel est en relation avec le rendement scolaire des élèves. En effet, les performances scolaires élevées sont en lien avec les relations positives entre les enseignants, caractérisées par une appréciation et un respect mutuel (Hoy et al., 1998) et par la coopération et le travail d'équipe (Anderson, 1982; Brunet & Corriveau, 1993; Purkey & Smith, 1983 in Bressoux, 1994; Teddlie & Reynolds, 2000; Brunet, 2001). 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 allié, puisque celui-ci est amical, ouvert, respectueux, supportant et

engagé dans l'atteinte de hauts niveaux de performance de la part des enseignants (Hoy et al., 1998). De plus, une prise de décision partagée avec les enseignants (Anderson, 1982; Brunet & Corriveau, 1993; Brunet, 2001), une gestion de type participatif (Brunet & Corriveau, 1993; Brunet, 2001) et un bon leadership de la part du directeur (Kelley, 1981; Anderson, 1982; Brunet & Corriveau, 1993; Hoy et al., 1998; Georges, 1999; Brunet, 2001) sont associés à des résultats scolaires plus élevés. La bonne relation entre les élèves et les enseignants est aussi gage de réussite scolaire (Rutter & Maughan, 2002). De manière générale, la confiance et le respect mutuel de tous les acteurs de l'école (Brunet & Corriveau, 1993), une bonne communication (Wardlow, 1992 in Brunet & Corriveau, 1993) et un climat social positif (Wardlow, 1992 in Brunet & Corriveau, 1993; Teddlie & Reynolds, 2000) favorisent la réussite scolaire des élèves et constituent des caractéristiques des écoles dites «efficaces».

### ➤ **L'impact du climat éducatif**

L'importance de ce type de climat semble faire l'unanimité chez les chercheurs, puisqu'il est le plus fréquemment mentionné pour son impact sur le rendement. Par conséquent, 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; Rutter & Maughan, 2002). Dans ces écoles, les enseignants et les membres de la direction sont sérieux, appliquent une discipline stricte, définissent clairement et concrètement les objectifs et l'atmosphère y est ordonnée (Norton, 1984; Kreft, 1993; Brunet & Corriveau, 1993; Purkey & Smith, 1983 in Bressoux, 1994; Hoy et al., 1998; Teddlie & Reynolds, 2000; Rutter & Maughan, 2002). De plus, le fait que les enseignants aient des attentes élevées mais réalistes envers les réalisations de leurs élèves (Kreft, 1993; Weber, 1971 in Brunet & Corriveau, 1993; Wardlow, 1992 in Brunet & Corriveau, 1993; Rutter & Maughan, 2002) et qu'ils consacrent beaucoup de temps à l'enseignement et aux activités d'apprentissage sont également des comportements efficaces pour les élèves (Anderson, 1982; Squires, Huitt & Segars, 1983; Georges, 1999; Sweetland et Hoy, 2000). Finalement, faire de l'école un environnement de travail attirant est essentiel à la réussite scolaire (Rutter & Maughan, 2002).

### ➤ **L'impact du climat de justice**

Les écoles efficaces se caractérisent par un traitement juste et égalitaire de tous les élèves (Anderson, 1982; Norton, 1984; Rutter & Maughan, 2002). De plus, l'accent est mis sur le renforcement positif avec feedback, récompenses et compliments pour souligner les bons comportements des élèves (Anderson, 1982; Norton, 1984; Teddlie & Reynolds, 2000; Brunet, 2001; Rutter & Maughan, 2002). Cependant, il est essentiel que l'application de ces pratiques et de ces règles soit cohérente et consistante pour qu'elles aient un impact positif sur les élèves (Anderson, 1982; Teddlie & Reynolds, 2000).

### ➤ **L'impact du climat d'appartenance**

Il a été démontré par Wardlow (1992, in Brunet & Corriveau, 1993) qu'un sentiment d'appartenance élevé à une école est associé à d'excellents résultats scolaires. En effet, les écoles où les taux de réussite sont élevés se démarquent par le fait que les enseignants sont très engagés envers leur travail, envers les élèves (Hoy et al., 1998) et que leur moral est positif (Brunet, 2001). De plus, les élèves ont des responsabilités et on y constate une participation active des élèves à la vie scolaire et aux décisions les concernant (Anderson, 1982; Norton, 1984; Brunet, 2001; Rutter & Maughan, 2002). Le sens de la communauté et le fait que tous les membres de l'école partagent une vision et une mission commune favorisent également la réussite scolaire des élèves (Purkey & Smith, 1983 in Bressoux, 1994; Teddlie & Reynolds, 2000). Il ressort également que l'implication parentale dans l'école peut renforcer le climat d'appartenance et ainsi avoir un impact positif sur les performances scolaires (Anderson, 1982; Brunet & Corriveau, 1993; Kreft, 1993; Brunet, 2001).

### ➤ **L'impact du climat de sécurité**

Il semble que les écoles exemplaires se démarquent par leur environnement sécurisant et plaisant pour les élèves (Norton, 1984; Squires et al., 1983) et que l'attention particulière au bien-être des élèves favorisent les bons résultats scolaires (Wardlow, 1992 in Brunet & Corriveau, 1993).

Il a été montré qu'il n'existe pas de consensus concernant leur définition, même si la plupart des auteurs se situent souvent dans la même catégorie de mesure, soit la *mesure perceptive des attributs organisationnels*, telle que décrite par James et Jones (1974). Les définitions incluent plus souvent qu'autrement les notions de perceptions collectives, de

valeurs, de croyances et de sentiments qui circulent dans l'organisation. Il a également été démontré qu'il existe plusieurs typologies et dimensions utilisées pour mesurer ces climats. Celle de Janosz, Georges et Parent (1998) s'avère pertinente à l'étude de l'efficacité scolaire, puisque contrairement aux autres, elle exclut les pratiques et les comportements de la mesure du climat scolaire pour ne tenir compte que des sentiments, des valeurs et des attitudes des individus. De plus, elle inclut la perception des élèves et des adultes de l'école et elle utilise cinq climats propres à l'environnement éducatif.

Par ces résultats, il semble évident que le climat scolaire ait une répercussion sur le rendement scolaire des élèves. Cependant, comme le mentionne si bien Hoy et al. (1998), il ne faut pas oublier qu'il existe une relation d'interdépendance entre ces deux variables : en effet, le climat affecte la réussite scolaire, mais ceux-ci l'affectent également. Il faudrait toutefois vérifier dans quelle mesure cela s'avère véridique, mais aussi porter une attention particulière aux climats les plus sensibles aux comportements des élèves.

#### **1.2.2.2. Environnement familiale de l'élève**

##### **1.2.2.2.1. Caractéristiques familiales des élèves**

###### **➤ Le statut socioéconomique**

Le rapport Coleman paru en 1966 mentionnait que le statut socioéconomique des élèves expliquait à lui seul presque toute la variance des résultats scolaires des élèves (Rutter et al., 1979; Brookover et al., 1979; Bressoux, 1994; Teddlie & Reynolds, 2000). Près de 40 années plus tard, celui-ci est toujours considéré comme un déterminant important de la réussite, à la différence qu'il n'est maintenant plus le seul investigué. L'association entre le statut socioéconomique et les résultats scolaires a été maintes fois documentée et les conclusions sont toujours convergentes. Il ressort presque invariablement que le statut socioéconomique est lié positivement aux résultats scolaires des élèves : un revenu parental élevé (Rodriguez, 1997; Pong, 1997; Tremblay et al., 2001) ainsi qu'une scolarité parentale élevée (Ryan & Adams, 1999; Meq, 2001; Mullis, Rathge & Mullis, 2003) favorisent de meilleures performances académiques chez l'enfant. Bourdieu (1966) fait remarquer qu'à scolarité équivalente, le revenu n'explique rien de plus à la réussite des enfants, tandis qu'à revenu égal c'est la scolarisation parentale qui est importante. Les gens scolarisés gagnent généralement un meilleur revenu que les gens moins scolarisés. L'importance du revenu familial dans la réussite scolaire proviendrait du fait qu'un capital

économique élevé permet à l'élève de se procurer aisément les ressources matérielles (bureau de travail, ordinateur ou livres) qui favoriseront son apprentissage et sa réussite scolaire (Coleman, 1988; Claes & Comeau, 1996; Meq, 2001). De plus, le statut socioéconomique agit sur plusieurs déterminants des résultats scolaires, tels le capital culturel transmis aux enfants, le capital social de la famille et les pratiques parentales utilisées, qui à leur tour peuvent influencer les résultats scolaires des enfants. Le statut socioéconomique est défini opérationnellement selon Willms (2003) comme étant la combinaison du revenu, du niveau d'éducation et du prestige professionnel. Cependant, il arrive que certains éléments ne soient pas disponibles aux chercheurs. À cet effet, certains l'associent seulement au revenu parental (Claes & Comeau, 1996; Pong, 1997; Rodriguez, 1997 ; Tremblay et al., 2001), alors que d'autres font une combinaison du revenu et de la scolarité parentale (Ryan & Adams, 1999; Meq, 2001; Mullis, Rathge & Mullis, 2003).

### ➤ **Le capital culturel**

Le capital culturel, référant aux possessions culturelles d'un individu, existe sous trois formes: 1) la forme objective, correspondant aux biens matériels liés à la culture, tels que les livres et les œuvres d'art; 2) la forme institutionnelle, correspondant à la culture reconnue socialement, telle que les diplômes et les prix et 3) la forme incorporée correspondant à l'habitus, aux structures sociales intériorisées (Akoun & Ansart, 1999). « Chaque famille transmet à ses enfants par des voies indirectes plutôt que directes, un certain capital culturel et un certain ethos, système de valeurs implicites et profondément intériorisées qui contribue à définir entre autres choses les attitudes à l'égard du capital culturel et à l'égard de l'institution scolaire. L'héritage culturel qui diffère, sous les deux aspects, selon les classes, est responsable de l'inégalité initiale des enfants devant l'épreuve scolaire et par là des taux inégaux de réussite ». (Bourdieu, 1966, p.326)

Selon Bourdieu, les différences de réussite sont dues aux différences dans le capital culturel.

Ainsi, les difficultés scolaires des élèves de classe sociale défavorisée peuvent s'expliquer par le fait que ces familles transmettent généralement moins de capital culturel à leurs enfants que les familles de classe sociale favorisée, par conséquent leurs aspirations scolaires sont moins élevées et les valeurs liées à l'école sont moins présentes Bourdieu (1966). De plus, puisque les parents socialisent les enfants selon les rôles qui leur sont accessibles, les élèves de familles à faible revenu ont tendance à intérioriser en moyenne



moins de valeurs liées à l'école et à avoir de moins grandes aspirations scolaires, ce qui est associé à de moins bons résultats scolaires et à un désengagement face à l'école (Claes & Comeau, 1996). Au contraire, les parents ayant une scolarité élevée tendent à être plus actifs dans la scolarisation des enfants et ils ont de plus grandes attentes envers leur choix de carrière. Ainsi les standards parentaux intériorisés sont plus élevés et favorisent de meilleurs résultats scolaires. De plus, ces parents peuvent être des modèles de réussite pour leurs enfants. Il ressort donc qu'un statut socioéconomique faible (faible revenu et faible scolarité parentale) est lié négativement au capital culturel transmis, au système de valeurs et aux aspirations familiales et qui à leur tour sont associés négativement aux résultats et à la scolarisation des enfants.

Dans le but de démontrer l'impact de l'intériorisation des valeurs parentales par les enfants, Claes & Comeau (1996) fournissent un exemple de différences de réussite scolaire entre les Asiatiques et les Américains, puisque ce sont généralement les élèves asiatiques qui réussissent le mieux en langue, en mathématiques et en sciences (Pong, 1997; Rodriguez, 1997). Il ressort que les parents asiatiques ont des aspirations scolaires très élevées pour leurs enfants et qu'ils leur transmettent des valeurs liées au travail et à l'effort. Les élèves de ces familles intériorisent ces valeurs et ces standards parentaux et par conséquent, performant mieux que les élèves américains. Cette intériorisation leur donne des repères pour le comportement à adopter, qui dans leur cas est d'obtenir de bonnes notes et de bien réussir leur scolarisation.

Selon les tenants de l'approche bourdieusienne, l'école maintient les inégalités sociales puisqu'elle valorise les comportements et les savoirs des classes sociales dominantes (Bourdieu, 1966; Gény, 2000). Ainsi, les enfants de milieu favorisé héritent de savoirs et de savoir-faire (Bourdieu, 1966) qui pourront les aider dans leur parcours scolaire. Donc, plus un enfant possède de capital culturel, meilleures sont ses chances de bien performer à l'école. De plus, sachant que l'école sélectionne sur la base du capital culturel, les enfants de milieu défavorisé sont désavantagés dès le départ de la scolarité Bourdieu (1966).

### ➤ **Le capital social familial**

L'engagement des parents dans le parcours scolaire de leur enfant, notamment par leurs comportements à la maison ou à l'école, est un des processus familiaux qui influence les résultats scolaires des élèves. Coleman (1988) l'a nommé *capital social* et il existe sous deux formes : familial et communautaire. Le capital social de la famille, constitué des relations sociales entre les parents et les enfants, dépend de deux choses : a) de la présence d'adultes dans la famille et b) de l'attention que ces adultes donnent à l'enfant. Ce type de capital peut se traduire par plusieurs comportements tels que le temps et l'effort consacrés par le parent sur des questions intellectuelles avec l'enfant, l'aide parentale accordée lors des devoirs ou par les attentes des parents envers la réussite de l'enfant (Coleman, 1988). Un manque de capital social peut mener à de mauvais résultats académiques, mais également au décrochage scolaire (Coleman, 1988).

Selon Coleman (1988), seul le capital social rend possible la transmission du capital humain et du capital culturel possédés par une famille, puisqu'il permet à l'enfant d'aller chercher les ressources disponibles chez les parents. Un élève peut avoir accès à plusieurs types de capital culturel et humain; si personne ne lui explique ou ne pique sa curiosité envers ce matériel, il ne pourra pas l'utiliser et n'en tirera aucun bénéfice. À cet effet, les recherches concluent à une association positive entre les résultats scolaires en mathématiques, en sciences et en lecture et le fait que les parents discutent de sujets académiques, politiques ou sociaux avec leur enfant et qu'ils aient des attentes et des aspirations scolaires élevées envers lui (Pong, 1997; Meq, 2001; Mullis et al., 2003). Au contraire, une absence parentale, un désengagement des tâches parentales et un dysfonctionnement familial sont liés à une diminution des performances scolaires (Claes & Comeau, 1996).

De plus, il ressort des études que les élèves provenant de familles monoparentales ou recomposées obtiennent de moins bons résultats scolaires que leurs homologues de familles intactes (Pong, 1997; Meq, 2001; Mullis et al., 2003), notamment à cause d'un manque de capital social : il y a absence d'un des parents, il y a un manque de temps de la part du parent restant et le réseau social de la famille est plus restreint (Pong, 1997).

Les amis constituent également un capital social intéressant. C'est pourquoi les parents plus scolarisés encouragent leurs enfants à avoir des amis qui partagent leurs valeurs pour l'éducation et la réussite (Mullis et al., 2003). Le fait d'avoir des amis qui partagent les mêmes valeurs académiques facilite grandement la réussite, puisqu'aller à l'école n'est plus

une contrainte mais bien une façon de rencontrer ses amis (Mullis et al., 2003). De plus, les activités entre pairs peuvent être de nature scolaire.

### ➤ **Les pratiques parentales**

Les pratiques parentales sont conditionnées par le capital culturel et par le capital social. Il semble que certaines pratiques parentales aient une meilleure influence que d'autres pour expliquer les résultats scolaires des élèves. Deslandes et Royer (1994) ont fait ressortir que parmi trois styles parentaux (*autoritaire, démocratique et permissif*), seul le style *démocratique*, caractérisé par un parent exigeant mais sensible, est associé à une meilleure performance chez les élèves, et ce peu importe le statut socioéconomique. Ceci est également approuvé par Claes & Comeau (1996) qui réfèrent au style démocratique en le nommant style parental *authoritatif*. On observe que les parents de style démocratique utilisent de meilleures pratiques caractérisées par de hauts niveaux d'engagement et d'encadrement parental et par le fait qu'ils démontrent beaucoup d'encouragements et qu'ils donnent une grande autonomie à leur enfant. Ces pratiques parentales reflètent un meilleur capital culturel et une valorisation de l'école. Le statut socioéconomique a une incidence sur les pratiques parentales, puisque les parents plus scolarisés et avec un revenu élevé ont tendance à utiliser des pratiques mieux adaptées à la réussite scolaire, telles que le monitorat parental, la justice et la chaleur des relations Mullis et al., (2003). De plus, ce sont les parents plus scolarisés et ceux qui forment une famille biparentale qui seraient le plus en contact avec l'école (Deslandes et Royer, 1994).

### ➤ **Le rapport à l'écrit**

Il a été proposé par Lahire, B. (2002) que les élèves qui vivent des échecs et des difficultés scolaires proviennent de familles où le rapport à l'écrit (que ce soit par l'écriture ou la lecture) est absent ou malheureux. L'auteur fait remarquer que l'école favorise la forme scripturale (l'écrit/la lecture), alors que plusieurs familles à faible statut socioéconomique utilisent davantage un rapport oral à la langue. Il y a donc une distance entre l'univers des élèves de familles faiblement scolarisées qui privilégient l'oral et l'univers scolaire qui privilégie l'écrit. C'est pourquoi l'étude du rapport à l'écrit des familles peut être utile pour expliquer le lien entre socialisation familiale et réussite scolaire. L'élève par sa socialisation familiale apprend à utiliser certaines habitudes langagières, qui diffèrent souvent de celles promulguées par l'école. Par conséquent, le manque de contacts avec l'écrit ou avec la lecture, privilégiés dans l'univers scolaire, le défavorise par rapport

aux élèves qui ont été sensibilisés tôt à l'écriture et à la lecture (Gény, 2000). Les difficultés académiques sont donc liées à la distance existante entre l'univers familial et l'univers scolaire sur la base de l'utilisation de l'écriture et de la lecture.

#### **1.2.2.2. Environnement familial et réussite scolaire**

Cela fait plus d'un demi-siècle que les recherches en sciences de l'éducation ont mis en lumière le lien qui existe entre l'origine sociale des individus et leur réussite ultérieure (scolaire et sociale). Aujourd'hui encore, ce lien fait l'objet de nombreux travaux visant à découvrir ce qui se cache exactement derrière la corrélation. Certains chercheurs, qui s'intéressent à l'impact des pratiques éducatives familiales, tentent de comprendre l'influence de l'environnement familial à partir de variables intermédiaires, davantage proximales et, surtout, changeables, c'est-à-dire sur lesquelles on peut espérer avoir une certaine influence (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2004).

Pour Bergonnier-Dupuy (2005), « c'est de l'interaction entre potentialités personnelles, inégalités socio-économico-culturelles, caractéristiques familiales, fonctionnement inégalitaire de l'institution scolaire et variables pédagogiques et situationnelles que naît l'échec ou la réussite scolaire » (p. 5). L'explication de la réussite scolaire dépasserait donc aujourd'hui le simple fait de prendre en compte l'origine socioéconomique ou culturelle des élèves pour se tourner vers des modèles plus complexes et systémiques centrés sur les interactions et les influences indirectes de facteurs multiples. C'est dans cette optique que Ryan et Adams (1995) ont développé leur modèle théorique au départ des conclusions de la méta-analyse de Wang, Haertel et Walberg (1993).

Six niveaux constituent le modèle de Ryan et Adams. Le niveau de sortie (niveau 0) se rapporte aux résultats scolaires de l'enfant, à ses comportements en classe et/ou à ses attitudes envers l'école. Le niveau le plus proximal (niveau 1) rassemble les caractéristiques personnelles de l'enfant (motivation scolaire, estime de soi, stress, ...). Les niveaux 2 et 3 portent sur les interactions parents-enfants. Le niveau 2 porte spécifiquement sur les actions directement orientées vers le scolaire (encouragement, motivation, aide aux devoirs, discussion portant sur les problèmes liés à l'école, ...) tandis que le niveau 3 a trait aux relations générales parents-enfants (les styles éducatifs des parents se retrouvent à ce niveau). Le niveau 4 s'intéresse à la façon dont les membres de la famille interagissent. Le niveau 5 réunit les caractéristiques personnelles des parents (attentes scolaires, attitudes en matière d'éducation, mesures de

dépression parentale ...). À l'extrémité du modèle, le niveau 6 regroupe les variables familiales exogènes (contexte socioéconomique et culturel).

La première particularité de leur modèle est qu'il suggère que l'on peut situer les données intrafamiliales sur un continuum d'influence par rapport à la réussite scolaire ; certains aspects de l'environnement familial auraient donc une influence plus grande que d'autres sur les performances scolaires. La deuxième particularité du modèle est liée à l'idée de bidirectionnalité des interactions entre les facteurs de l'environnement familial : chacune des variables peut ainsi avoir une incidence sur toutes les autres et, en retour, être influencée par elles. Enfin, le modèle suppose que les interactions entre les variables apparaissent d'autant plus fortes que leur position dans le continuum les places à faible distance l'une de l'autre.

Ce modèle a servi de point de départ à l'organisation du recueil de données d'une recherche portant sur les pratiques éducatives familiales au Luxembourg (Dierendonck, Poncelet & Martin, 2008). Cette étude s'est toutefois démarquée quelque peu du cadre théorique offert par le modèle de Ryan et Adams en considérant non seulement les relations familiales en général et les interactions parents-enfants axées sur le milieu scolaire en particulier, mais également les liens qui existent (ou n'existent pas) entre les familles et l'école. C'est le corpus de données de cette étude qui a été exploité dans la présente étude ainsi que dans l'étude de Dierendonck (non publié) [1] pour proposer une modélisation des performances scolaires des élèves à partir de variables d'engagement parental. Alors que l'étude de Dierendonck portait sur un échantillon d'élèves de cinquième année de l'enseignement primaire (âge théorique : 11 ans), le présent article vise la réplique de la première étude sur un échantillon d'élèves de 15 ans.

### ➤ **L'engagement parental**

Dans les travaux étudiant l'influence de l'environnement familial sur la réussite scolaire, la notion d'engagement parental occupe une place centrale. Ce concept est censé rendre compte de l'investissement ou de la participation des parents dans l'encadrement scolaire de leur enfant à la maison ou à l'école. On peut cependant regretter que la notion s'assimile à un concept « fourre-tout » puisque, d'une étude à l'autre, les définitions du concept présentent un degré d'opérationnalisation différent.

On peut ainsi passer d'une définition générique qui considère l'engagement parental comme la participation des parents dans chacune des facettes éducationnelles ou

développementales de leur enfant, de la naissance jusqu'à l'âge adulte, à des définitions davantage opérationnalisées, quoique toujours relativement englobantes.

Par exemple, Sui-Chu et Willms (1996) définissent l'engagement parental à partir de quatre dimensions (la fréquence des moments de discussion à la maison entre parents et enfant, le degré de communication entre la famille et l'école, le degré de supervision à la maison et le degré de participation des parents à la vie de l'école).

Pour Deslandes (2004), la participation parentale réfère à « un ensemble de comportements qui comprend par exemple, la préparation de l'enfant pour l'école et l'accueil à son retour, la supervision, le suivi et l'engagement actif dans les travaux scolaires, la contribution à la motivation de l'enfant, les interactions avec l'école, le bénévolat à l'école et la participation à des comités de parents, des réunions et assemblées générales » (p. 415).

Dans la présente étude, l'engagement parental scolaire est défini à partir de deux dimensions : l'engagement parental à domicile et l'engagement parental à l'école. L'engagement parental à domicile couvre d'un côté l'intérêt que les parents manifestent à l'égard de la vie scolaire de leur enfant (communication parents-enfant à propos de questions scolaires, des activités à l'école, des camarades,...) et, de l'autre côté, l'investissement des parents en termes d'encadrement du travail scolaire à domicile (supervision des devoirs à domicile, aide à la récitation des leçons, recherche documentaire...).

L'engagement parental à l'école se subdivise également en deux types d'investissement : le degré de communication entre les parents et l'école par rapport au suivi scolaire de leur enfant (dans le cadre de contacts formels ou informels, de réunions collectives ou individualisées organisées par l'école ou sollicitées par les parents) et la participation des parents à la vie de l'école (fêtes, activités extrascolaires, encadrement lors de sorties, bénévolat).

### ➤ **Engagement parental et réussite scolaire**

Plusieurs méta-analyses et revues de la littérature ont été conduites afin d'étudier l'influence de l'engagement parental sur la réussite scolaire des élèves (Fan & Chen, 1999 ; Fan, 2001 ; Gonzales-DeHass & al., 2005 ; Hill & Tyson, 2009 ; Hoover-Dempsey et al., 2001 ; Jeynes, 2005, 2007 ; Pattal, Cooper & Robinson, 2008). En grande majorité, les études répertoriées dans les méta-analyses ont été conduites au niveau de l'école élémentaire, occultant ainsi quelque peu l'influence différentielle de l'engagement parental selon l'âge des enfants.

Cela dit, en guise de synthèse de ces travaux sur l'influence de l'engagement parental, on peut retenir les éléments suivants :

Les résultats de recherche sur la question ne sont pas tous cohérents (Baker & Stevenson, 1986 ; Eccles & Harold, 1996 ; Hoover-Dempsey et al., 2001 ; Sui-Chu & Willms, 1996). Le degré d'engagement parental par rapport au travail scolaire à domicile semble influencer de manière significative les résultats scolaires des enfants. Généralement positif, ce lien peut s'avérer négligeable ou négatif lorsque l'implication des parents n'est pas adéquate ou ne correspond pas au niveau développemental de l'enfant (Deslandes, Rousseau, Descôteaux & Hardy, 2008 ; Cooper, Lindsay & Nye, 2000 ; Patal, Cooper & Robinson, 2008 ; Reynolds, 1992).

De la même façon, un haut degré d'engagement des parents par rapport au travail scolaire de l'enfant n'est pas forcément synonyme de performances scolaires élevées. Au contraire, il semblerait que dans certains contextes familiaux et scolaires (ex : enfants en retard scolaire), l'investissement parental à domicile soit plus élevé qu'ailleurs car les parents consacrent davantage de temps et d'attention à leur enfant en difficulté (Patal, Cooper & Robinson, 2008).

Le lien entre engagement parental et performances scolaires ne serait donc pas une causalité directe mais plutôt de nature bidirectionnelle, comme le suggèrent également Ryan et Adams (1995) dans leur modèle ; L'engagement parental scolaire à domicile influencerait moins les résultats scolaires de manière directe que de manière indirecte, via d'autres variables médiatrices comme l'attitude des enfants envers les devoirs à domicile, la perception de sa compétence personnelle ou l'autorégulation ; ces variables influençant à leur tour positivement la réussite scolaire (Hoover-Dempsey et al., 2001).

Le degré d'engagement parental à l'école (incluant la participation aux réunions et aux activités organisées par l'école mais également la participation volontaire et bénévole des parents en classe ou pour accompagner les sorties pédagogiques) semble lié positivement, mais de manière faible à modérée, aux résultats scolaires (Hill & Tyson, 2009 ; Sui-Chu & Willms, 1996). Sui-Chu & Willms (1996) avancent même que le rendement scolaire dépendrait moins de la façon dont les parents s'investissent individuellement à l'école de leur enfant que du niveau moyen d'engagement de tous les parents dans cette école.

Pour justifier cette affirmation, les auteurs se basent sur l'idée que plus les parents sont nombreux à s'investir à l'école, plus ils enrichissent l'environnement d'apprentissage des

élèves, plus ils renforcent les réseaux sociaux mis en place et plus ils influencent les normes et les attentes envers les élèves de l'école ; Le degré d'engagement parental à domicile et à l'école semble décliner entre l'école élémentaire et l'école secondaire (Eccles & Harold, 1996 ; Shumow & Miller, 2001 ; Spera, 2005).

### ➤ **Déterminants de l'engagement parental**

Selon Deslandes (2004), les chercheurs ont étudié successivement plusieurs types de variables pour expliquer que certains parents s'engagent ou non activement dans le suivi scolaire à domicile ou à l'école. Certains ont analysé les caractéristiques familiales (structure familiale, niveau d'éducation des parents, statut migratoire) ou les caractéristiques individuelles des enfants (sexe, âge, niveau scolaire) [2] alors que d'autres ont travaillé à partir des perceptions, des croyances et des attentes des différents acteurs.

Plus récemment, plusieurs chercheurs ont étudié les sources d'influence sur la participation parentale en faisant appel à des construits psychologiques comme le sentiment de compétence des parents face à l'encadrement scolaire de leur enfant (Jones & Prinz, 2005 ; Junttila, Vauras & Laakkonen, 2007). Avec ce construit inspiré des travaux de Bandura (1986 ; 1997) sur l'auto efficacité des enseignants, ont fait l'hypothèse que les parents décident de s'investir dans le suivi scolaire de leur enfant à domicile et à l'école s'ils pensent posséder les compétences requises. Ainsi, selon Hoover-Dempsey et al. (2001), les parents témoigneraient généralement d'une confiance raisonnable en leur compétence à encadrer les devoirs à domicile de leur enfant et cette confiance influencerait à son tour le degré d'implication parentale.

Plus largement, les parents décideraient de s'investir dans l'encadrement des devoirs à domicile de leur enfant pour trois raisons : (1) parce qu'ils pensent qu'ils doivent s'y investir (compréhension du rôle parental), (2) parce qu'ils croient que leur engagement aura un impact réel sur les résultats scolaires de leur enfant et (3) parce qu'ils perçoivent que leur investissement est attendu et souhaité par l'enfant et/ou par l'école.

#### **1.2.2.3. Environnement personnel de l'élève**

##### ➤ **Le genre des élèves**

Depuis quelques années déjà, les différences entre les sexes font l'objet de plusieurs recherches dans le domaine de l'éducation, puisque l'on observe que les filles et les garçons se distinguent sur la base de leurs performances scolaires : ils ne réussissent pas dans les



mêmes proportions, ni dans les mêmes disciplines. Il s'agit de l'une des problématiques les plus préoccupantes actuellement, puisque les chercheurs se rendent compte que ce phénomène n'est pas exceptionnel au Québec ou au Canada, mais qu'il s'avère universel. Ce sont les filles qui réussissent mieux au primaire et au secondaire, la différence étant encore plus marquée chez les élèves de milieu défavorisé (Bouchard & St-Amant, 1993; Bouchard et al., 1997).

De plus, elles obtiennent significativement les meilleurs résultats scolaires en langue maternelle (lecture ou écriture), lorsque l'on mesure les résultats à l'aide d'un test standardisé (Pong, 1997; Felouzis, 1997; Meq, 2001; Tremblay et al., 2001). Bien que certaines études mentionnent que les garçons sont meilleurs que les filles en mathématiques et en sciences (Pong, 1997; Rodriguez, 1997; Felouzis, 1997), cette supériorité des garçons pour ces deux disciplines ne semble pas être universelle, puisque d'autres études révèlent que les écarts entre les sexes ne sont pas statistiquement significatifs (Young, 1999; Meq, 2001; Felouzis, 1997).

En guise d'explications, Bouchard et al. (1993 ; 1997) soutiennent que les différences de réussite entre les garçons et les filles peuvent être liées à l'adhérence aux stéréotypes sexuels. Il ressort de leurs études que les garçons, surtout ceux de milieu défavorisé, adhèrent plus facilement aux stéréotypes sexuels lorsqu'ils forment leur identité masculine. Ils intériorisent les rôles sexuels et sont conditionnés à agir selon ces standards, ce qui expliquerait qu'ils prennent de la distance face à l'univers scolaire qui est souvent considéré comme un univers féminisé, notamment à cause de la grande proportion d'enseignantes et des comportements valorisés qui correspondent mieux aux filles.

Ainsi, les garçons cherchent à prendre une distance vis-à-vis de la sphère féminine, puisqu'ils veulent se forger une identité purement masculine. De plus, ce sont généralement les élèves masculins de milieu défavorisé qui résistent aux modèles féminins : ils veulent être acceptés par leur groupe de pairs où les stéréotypes masculins sont particulièrement valorisés (Bouchard et al. (1993 ; 1997).

D'autres théories mentionnent que la socialisation des filles les rend mieux adaptées à l'école, puisqu'elles ont appris à être calmes, soignées et attentives, alors que les garçons ont été socialisés pour être actifs, ce qui n'est pas un comportement attendu à l'école (Bouchard & St-Amant, 1993). Lahire (1998) aborde également la question des différences de réussite en la traitant sous l'angle du rapport masculin à l'écrit. Ses recherches font ressortir

que la pratique de l'écriture et de la lecture dans l'univers familial est une pratique très féminisée, puisque ce sont plus souvent les mères qui incitent les enfants à ces activités.

Cette situation devient problématique pour les garçons qui construisent leur identité masculine, car si le modèle masculin de la famille ne s'intéresse pas à l'écrit, cela revient à dire que l'écriture et la lecture sont des pratiques féminines. Le garçon prendra donc une distance face à ces pratiques, puisqu'elles ne correspondent pas à l'identité masculine qu'il veut se forger. Au contraire, les jeunes filles prennent en général plus de plaisir à l'écriture puisqu'elles y consacrent beaucoup de temps dans leur temps libres (lettres aux amis, journal intime, etc.), Bouchard et al. (1997). Ainsi comme l'ont mentionné Bouchard et al. (1997) les garçons sont plus sensibles aux stéréotypes sexuels. Si les modèles masculins ne s'intéressent pas à l'écriture et à la lecture, les jeunes garçons ne s'y intéresseront pas.

#### **1.2.2.2.3. Les acquis scolaires antérieurs des élèves**

Les élèves qui maîtrisent correctement les notions de base d'une matière y obtiennent habituellement de meilleurs résultats scolaires que ceux qui les ont moins assimilés. Comme l'affirme Young (1999), les acquis antérieurs des élèves australiens, mesurés par les résultats obtenus l'année précédente, possèdent un impact significatif sur les résultats des élèves en mathématiques et en sciences : ceux ayant les meilleurs acquis réussissent généralement mieux.

Felouzis (1997) arrive aux mêmes conclusions, puisque chez les élèves français, le retard scolaire accumulé depuis le début du primaire est lié à une moindre diplomation chez les élèves. Il fait aussi ressortir que les acquis en début d'année, mesurés par un test standardisé, permettent une très bonne prédiction des résultats obtenus par les élèves en fin d'année scolaire : 48% de la variance des résultats des élèves en mathématiques et 16% de la variance des résultats en français est expliquée par ces connaissances antérieures. L'acquisition et surtout la maîtrise des concepts de base et des acquis antérieurs est essentielle à l'élève, afin qu'il puisse comprendre les notions plus complexes des diverses matières scolaires. Ceci semble avoir un effet plus fort en mathématiques qu'en français, puisque cette matière nécessite une bonne compréhension des concepts de base (par exemple, savoir calculer pour apprendre les règles de trigonométrie) pour pouvoir continuer à comprendre sa complexification.

### **1.3. Théories explicatives**

Kerlinger cité par Amin (2005), définit une théorie comme étant « un ensemble de faits inter-reliés, des définitions et des propositions qui présentent des phénomènes de manière systématique en spécifiant les relations entre les variables dans le but de les expliquer ». Dans la cadre de cette étude, nous utiliserons trois théories notamment les théories de l'effet-établissement, de la performance élevée et la théorie du chemin de fer.

#### **1.3.1. Théorie de l'effet-établissement (Beck et Murphy, 1998).**

La théorie de «l'effet-établissement» explique la performance scolaire en fonction du type d'établissement fréquenté. Cette théorie se construit à partir des travaux des chercheurs anglo-saxons Beck et Murphy (1998) qui ont essayé d'identifier les spécificités des établissements performants. Grisay (2006) a démontré que dans les établissements performants, les enseignants privilégient les éléments fondamentaux. Ils définissent et poursuivent des objectifs clairs avec les élèves. Les cours sont bien planifiés et structurés. Les évaluations sont fréquentes et permettent de réguler l'enseignement, ce qui donne une bonne réputation à l'établissement pour faire face à la concurrence des autres établissements et aux pressions des parents.

Grisay (2006) a confirmé à nouveau que dans les établissements performants, la qualité de l'enseignement est plus forte, car les élèves s'investissent davantage et les enseignants ont des exigences plus fortes vis à vis des apprentissages. Sheerens (2000) avance que l'Etat ou la communauté confie à l'école la mission de former le citoyen pour qu'il soit en mesure de participer au développement du pays dans lequel il évolue. Au même titre qu'une entreprise, l'école utilise des ressources appelées « inputs » pour former le citoyen en lui permettant d'achever un cycle de formation pendant un temps donné «output».

En isolant les autres facteurs explicatifs, la théorie de « l'effet-établissement » explique la différence de performance entre les écoles par un ensemble de variables caractéristiques propres. C'est ainsi que les aspects hiérarchiques, physiques, pédagogiques et managériaux sont déterminants Meuret (2000). Ces facteurs forment un environnement interne favorable à un système d'apprentissage qui puisse garantir la performance de l'école. Chaque école a une histoire, une clientèle, des infrastructures, des ressources pédagogiques et un type de management qui constituent son environnement interne. Il suffit d'avoir une différence dans l'un de ses éléments pour que la performance diffère aussi d'une école à l'autre.

Beck et Murphy (1998) soulignent également que dans les écoles performantes les résultats des élèves font l'objet d'analyses et sont utilisés pour décider des améliorations à apporter à l'enseignement dispensé. Une politique de formation continue est menée au sein de l'école, les contacts avec les parents d'élèves et leur implication dans le fonctionnement de l'école sont encouragés.

Par ailleurs, Fombrun et al. (1984) présentent l'environnement de l'école comme un élément agissant sur sa performance. La composition de l'environnement de l'école permet d'identifier toutes les ressources internes et externes pouvant influencer le système de prise de décisions mis en place. En tant qu'organisation qui a une culture propre, l'école cherche à véhiculer son système de valeurs en fonction de sa clientèle; sa localisation géographique et son secteur d'appartenance. Ces éléments de base permettent d'identifier les facteurs environnementaux qui procurent une certaine réputation qu'on peut considérer comme une sorte de « capital marque » pour l'école. Dès lors, on est en mesure d'établir le type de rapport que l'école entretient avec son milieu en vue de définir des objectifs plus réalistes et plus harmonieux tout en gardant les missions fondamentales que lui confie la société. De même que toutes les actions entreprises dans l'école auront un effet sur la communauté environnante, l'école est également influencée par ce qui se passe dans la communauté.

François et Poupeau (2008) ont montré également que l'école est influencée par son environnement du point de vue de la composition de son public et de sa localisation spatiale. Elle subit l'influence de ses environnements politique, social, culturel, économique et technologique. C'est surtout les aspects liés à la localisation géographique et les aspects socioculturels qui portent ces auteurs à classer les écoles en deux grandes catégories: les écoles dites favorisées et celles dites défavorisées. Une école située dans une zone habitée par des familles économiquement et culturellement aisées a plus de chance de recevoir un public aisé et atteint un niveau de performance plus élevé. Au contraire, une école qui se situe dans une zone défavorisée a plus de chance d'accueillir un public défavorisé et va donc accuser un faible niveau de performance.

Selon Duru-Bellat et Mingat (1988), les chances de réussite scolaire dépendent de l'établissement fréquenté. Quant à la progression des élèves, ces auteurs ont constaté une nette différence entre les collèges indépendamment de leur taille ou de leur localisation géographique, qu'ils soient favorisés ou défavorisés. Ils ont constaté également que les résultats obtenus en fin de cycle, dépendent des écarts cumulés au niveau des classes inférieures et que

cet écart se creuse davantage aux classes supérieures. Duru-Bellat et Mingat (1988) ont démontré que l'impact de l'école sur les résultats des élèves est aussi déterminant que les caractéristiques individuelles de ces derniers. Plus l'élève a un niveau initial élevé, plus il est en mesure de profiter des pratiques pédagogiques (méthodes d'enseignement, les contenus, l'organisation du travail des élèves, etc.). Ils ont démontré également que le niveau moyen des élèves dans les collèges favorisés reste plus élevé que celui des collèges populaires. Duru-Bellat et Mingat (1988) ont signalé que les écoles des milieux défavorisés avaient des taux élevés de suragés et des taux de réussite plus faibles.

Des auteurs comme Bressoux (1995) et Cousin (1998) ont conduit des travaux qui ont permis de voir que des politiques éducatives identiques produisent des effets différents dépendamment de l'établissement. Ces auteurs ont démontré que le contexte familial, le contexte scolaire et le climat de l'établissement exercent une influence sur la performance. Ils arrivent à la conclusion que c'est une conjugaison de l'ensemble de ces différents éléments qui explique les différences de performance. Les mêmes constats ont été faits par Grisay (1997) qui a montré que l'établissement est influencé par son staff, c'est-à-dire le corps d'enseignants qui est tributaire de son statut (âge, sexe, histoire, origine sociale, personnalité, rattachement politique, etc.) et son environnement. Cousin (1998) a abondé dans le même sens pour montrer que la différence de performance observée entre les établissements scolaires ne s'explique pas uniquement par les caractéristiques propres de l'élève (âge, origine sociale, quotient intellectuel). C'est de préférence le résultat d'un processus influencé par les caractéristiques propres de l'établissement.

Parmi les variables liées à l'influence de l'établissement scolaire, l'accent a surtout été mis sur le contexte, la politique de l'équipe de direction, la cohésion sociale au sein de l'établissement et son environnement (Duru-Bellat et Mingat, 1997). L'établissement développe des rapports avec son environnement soit en bénéficiant du prestige de l'environnement ou en subissant sa mauvaise influence, ce qui a un impact sur la performance (Duru-Bellat, 2003; Teddlie et Reynolds, 2000; Dar et Resh, 1986). En conséquence, la demande scolaire pour cet établissement est conditionnée par le type d'environnement dans lequel il évolue (Cousin, 1998). Dans le cadre de notre étude, la théorie de l'effet-établissement permettra aux acteurs du lycée de Biyem-Assi de mettre la réussite scolaire au cœur des préoccupations en ayant des attentes très élevés à l'égard des élèves, par l'instauration des évaluations fréquentes et d'un climat discipliné enfin que les résultats scolaires soient meilleurs.

### 1.3.2. La théorie de la performance élevée (Bourdieu et Passeron, 1979)

La théorie de la performance élevée diffère des autres parce qu'elle met moins l'accent sur la hiérarchie de haut en bas et les scripts détaillés qui prescrivent aux gens ce qu'ils doivent faire. La décentralisation devient essentielle, avec des travailleurs habilités à prendre leurs propres décisions dans la manière de faire les choses. On obtient le contrôle en reliant les individus aux résultats plutôt qu'aux règles ou aux scripts de travail. Alors qu'elle s'inspire des pratiques au sein des entreprises, la théorie de la performance élevée suppose que la clé d'un leadership efficace est de lier les travailleurs étroitement aux fins, mais de manière plus lâche aux moyens. Lorsque la théorie de la performance est appliquée aux établissements scolaires, les fins sont généralement des résultats d'apprentissage mesurables qui généralement sont énoncés comme « standard ».

Bien que les résultats eux-mêmes soient standardisés, les établissements sont libres de décider comment ils vont les atteindre. Les chefs d'établissement et les enseignants peuvent organiser les établissements et enseigner comment ils le pensent pour atteindre ces standards. Mais la théorie de la performance élevée met l'accent sur la collecte de données pour déterminer si les enseignants travaillent bien et s'ils ont une probabilité d'atteindre les résultats standardisés qui ont été spécifiés à distance par les autorités publiques.

Encore une fois, les pratiques standardisées conduisent à des résultats standardisés pour les élèves et un monde scolaire qui par définition ne se réduit pas à la standardisation. La question n'est donc pas les « standards ». Les « standards » peuvent être une bonne chose. Le problème est que les standards soient standardisés. Et pour obtenir ce genre d'uniformité, ils sont fixés par les autorités publiques à distance plutôt que par les élèves, les enseignants, les établissements et les communautés locales. Dans le cadre de notre étude, la théorie de la performance élevée permettra aux enseignants du lycée de Biyem-Assi de créer un environnement d'apprentissage propice pour les apprenants, d'avoir un enseignement structuré et de se fixer des objectifs clairs à atteindre dans le but de faire réussir tous les élèves afin d'obtenir les résultats escomptés aux examens.

### **1.3.3. La théorie des parties prenantes (Freeman, R., 1984)**

La théorie des parties prenantes ou stakeholder theory propose une approche participative de la conception de la stratégie. Elle permet de fixer un but à long terme et de définir les moyens de l'atteindre en parfait accord avec tous les acteurs concernés directement ou indirectement. C'est une conception fondée sur une négociation constructive où l'on s'arrange pour que chacune des parties prenantes trouve son intérêt à coopérer. C'est un modèle de gouvernance négocié et donc participatif.

La théorie des parties prenantes place au premier plan l'importance de prendre en considération les intérêts spécifiques de l'ensemble des acteurs liés à l'entreprise (établissement), et donc au processus de création de valeurs qu'ils soient du personnel non enseignant, enseignants ou élèves, mais complémentaires pour l'occasion dans le cas d'une alliance stratégique.

La théorie des parties prenantes se fonde sur les postulats suivants :

- L'organisation est une relation avec plusieurs groupes qui affectent et sont affectés par ses décisions.
- La théorie est concernée par la nature de ces relations en termes de processus et de résultats vis-à-vis de la société et des parties prenantes.
- La théorie s'intéresse à la prise de décision managériale.
- Les parties prenantes construisent une constellation d'intérêts à la fois coopératifs et concurrents.

L'application de la théorie des parties prenantes aux établissements scolaires (Lycée de Biyem-Assi), permettra aux acteurs de ce lycée de se fixer des objectifs à long terme et de définir les moyens de les atteindre, de prendre en considération les intérêts de tous les acteurs du lycée (PNE, enseignants et élèves) dans un processus de création de valeurs pour une alliance stratégique afin d'optimiser les résultats scolaires et d'accroître les performances des élèves.

**CHAPITRE 2 : RESULTATS SCOLAIRES OBTENUS PAR LES ELEVES**



## 2.1. Approche notionnelle

### 2.1.2. Echec scolaire

L'échec est le fait d'écorner ; c'est-à-dire de ne pas réussir à mener une action donnée jusqu'au bout. Cela arrive lorsque quelqu'un abandonne ses obligations et cesse de faire une activité qu'il avait l'habitude de réaliser.

L'adjectif scolaire à son tour désigne ce qui appartient ou est relatif à l'étudiant ou à l'école. Ceci dit ; l'échec scolaire est un concept qui est employé pour faire allusion aux élèves qui cessent de fréquenter l'école et qui restent hors du système éducatif.

La notion d'échec scolaire est un terme récent employé pour la première fois par Viviane Isa Isambert-Jamati dans les années 1950. En effet ; l'échec est devenu visible dès lors que l'on s'est rendu compte que tous les enfants ne sortaient du système scolaire avec les mêmes acquis et que l'école produise aussi bien des réussites que des échecs. L'échec scolaire est alors ce terme qui s'est mis en place lentement pour désigner un « mal » qui touchait la société ; car il est vrai que l'échec scolaire est relatif à la société dans laquelle on vit. en effet dans notre société démocratique qui exige que l'on ait de plus en plus de diplômes ; l'échec scolaire dépend souvent du fait que l'on sorte du système scolaire sans qualification et sans être devenu citoyen réfléchi par rapport à d'autres pays moins développés. Cette notion n'existe plus car l'école n'a pas pour mission de permettre de trouver un emploi, elle peut plutôt transmettre les savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter).

Pour Geneviere, C-M. (2002, p.46), l'échec scolaire tend aujourd'hui à être remplacé par celui de difficultés scolaires. L'un et l'autre désignent pourtant un fait unique qui peut se définir sans ambiguïté. Nicole Permisset-Fache (1999, p.87) évoque la nécessité de « distinguer deux types d'échecs : l'échec sur le plan des savoirs et l'échec sur le plan de la socialisation »

Selon Gilbert, L. et Maurice, N. (1998, p.81) l'échec scolaire est « le résultat de la rencontre d'une fragilité et d'une pédagogie, dans un environnement et selon un déroulement diachronique »

Ainsi dit « la fragilité » est la difficulté à laquelle est confronté l'enfant ; la « pédagogie » est la réponse apportée par le professeur face aux difficultés de l'enfant ; et « l'environnement » correspondent aussi bien à l'environnement familial que l'environnement de la classe. Ainsi dans le cadre de notre étude, l'échec scolaire sera défini comme étant le reflet d'une impossible

coopération entre l'enfant, les parents et les professeurs pour mener à bien une stratégie susceptible de pallier aux difficultés d'apprentissage dudit enfant

### **2.1.5. Réussite scolaire**

La notion de réussite scolaire est polysémique et multidimensionnelle, les niveaux d'appréciation de la réussite étant variables selon les systèmes d'éducation et également suivant les personnes et leurs aspirations.

La réussite scolaire réfère à l'atteinte d'objectifs d'apprentissage propres à chaque étape des cheminements scolaires. Lorsque ces étapes coïncident avec la fin d'un cycle d'éducation, d'un ordre d'enseignement, la réussite scolaire se traduit généralement, par l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat et, ultimement par une intégration réussite dans le monde du travail (Crires, 1992, P.2).

En 1996, Bouchard et St-amant définissaient réussite scolaire et réussite éducative de la façon qui suit : la réussite scolaire renvoie à l'atteinte d'objectif de scolarisation liée à la maîtrise des savoirs déterminés, c'est-à-dire au cheminement parcouru par l'élève à l'intérieure du réseau scolaire. Ce cheminement suit le parcours des matières enseignées (le curriculum) dont les programmes sont définis par le ministère en charge de l'éducation.

La notion de réussite éducative, quant à elle, renvoie à l'atteinte d'objectifs liés au processus de transmission d'attitudes, de comportements et des valeurs (Bisaillon, 1992).

Réussir c'est se conformer aux normes scolaires. La réussite scolaire est synonyme d'achèvement avec succès d'une tâche scolaire, d'un examen, d'une classe. C'est ainsi l'obtention d'un diplôme à chaque étape du parcours scolaire.

Dans le cadre de notre étude, nous allons emprunter la définition de (Dember, 2012). Ainsi, sa définition est relative aux normes de l'institution scolaire, aux attentes de leurs familles, mais aussi à des aspirations plus personnelles, voire sociales.

#### **➤ Réussir c'est répondre aux attentes de sa famille**

L'idée de réussite scolaire peut aussi être celle des parents (ou de la famille au sens large) qui souvent ont réussi sur les plans académique et socioprofessionnel, et qui voudraient

accomplir une sorte de reproduction sociale à travers la réussite de leur enfant, comme le suggère les extraits ci-dessous.

➤ **Réussir c'est une aspiration personnelle : c'est aussi être utile aux autres**

La réussite scolaire est étroitement liée à leur rapport à l'avenir, c'est-à-dire leur projet quand ils vont à l'école. Certains jeunes espèrent terminer le cursus secondaire et s'inscrire à l'université afin d'apprendre un métier et de décrocher un emploi, gage de meilleures conditions de vie, d'indépendance, de personnage important dans la société et de soutien aux autres

## **2.2. Présentation du système éducatif camerounais**

Cette partie du travail s'intéressera à la présentation du cas d'étude ; aux missions de l'école, aux différents cycles du système éducatif camerounais et aux objectifs généraux de l'enseignement.

### **2.2.1. Les missions de l'école**

Avant toute présentation, il nécessite de présenter d'abord les missions de l'école ; il est question ici des buts visés par l'école. Pour conduire les élèves à la réussite, l'école a besoin de l'appui de tous les acteurs de la société, jeunes et adultes. Mais cet appui ne lui sera accordé que si les missions qui lui sont confiées sont connues et font consensus. Sinon, l'ambiguïté persistera et l'école continuera de se voir adresser des demandes qui risqueront de la distraire de son objectif. Il importe donc de mieux définir le champ d'action de l'école. Elle aurait dans l'ensemble trois missions à savoir ; instruire, socialiser et qualifier.

**Instruire**, avec une volonté réaffirmée, l'école a une fonction irremplaçable en ce qui a trait à la transmission de la connaissance. La transmission des connaissances joue un rôle important dans le développement des activités intellectuelles et à la maîtrise des savoirs. Dans la société actuelle, la formation de l'esprit doit être une priorité pour chaque établissement.

**Socialiser**, pour apprendre à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste comme la nôtre, l'école doit être un agent de cohésion : elle doit favoriser le sentiment d'appartenance à la collectivité, mais aussi l'apprentissage du «vivre ensemble». Dans l'accomplissement de cette fonction, l'école doit être attentive aux préoccupations des jeunes quant au sens de la vie; elle doit promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et préparer les jeunes à exercer une

citoyenneté responsable; elle doit aussi prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes.

**Qualifier**, selon des voies diverses, l'école a le devoir de rendre tous les élèves aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire ou à s'intégrer à la société par la maîtrise de compétences professionnelles. Pour qu'elle remplisse cette mission, l'État doit définir le curriculum national de base, et les établissements doivent offrir des cheminements scolaires différenciés selon les intérêts et aptitudes de chaque élève, particulièrement au-delà de l'éducation de base. Il est temps d'accorder une attention plus soutenue à l'orientation des élèves et de réhabiliter la formation professionnelle comme voie normale de scolarisation.

L'article 5 de la loi n°98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun, résume ces missions ainsi : l'éducation à la mission générale, la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun. Dans les finalités de l'éducation, il est noté dans la loi d'orientation de l'éducation, le développement des technologies éducatives qui doit se faire à travers la promotion des enseignements scientifiques et technologiques dans le but de rompre avec l'analphabétisation du numérique et tendre vers un village planétaire. Pour atteindre cette finalité de l'éducation, Il a été introduit dans les programmes d'enseignement de tout le système éducatif, en particulier de l'enseignement secondaire, un programme d'informatique, destiné à l'enseignement de l'informatique comme discipline et à chaque niveau d'étude, correspond un programme d'enseignement officiel. Bien que l'introduction de cette nouvelle discipline soit encore confrontée à des facteurs défavorisant son évolution, cette finalité de l'éducation, permettra d'obtenir des citoyens camerounais ouverts au monde et aptes à l'usage des TIC pour vaincre la distance à travers le monde entier et révolutionner les techniques d'enseignement et d'apprentissage. Comment se structure le système éducatif camerounais ?

### **2.2.2. Les objectifs généraux de l'enseignement**

Le système éducatif, pour jouer son rôle et atteindre sa mission, se fixe des objectifs à atteindre à la fin de chaque cycle d'enseignement ce qui permet aux enseignants de canaliser leurs actions et enseignements en fonction du type de citoyen camerounais qu'on veut obtenir pour la société de demain.

### **2.2. 3. La « section secondaire» du système éducatif Camerounais**

#### **➤ Historique**

Depuis l'ouverture de la toute première école formelle le 21 avril 1885 à Bimbia par le Pasteur Jamaïcain Joseph Merrick, l'organisation du système éducatif du Cameroun a connu plusieurs évolutions, dont les plus notables sont celles de 1963, avec la loi n°63/13 du 19 juin 1963 portant organisation de l'enseignement public secondaire et technique et celle N°63/COR/5 du 03 juillet 1963 portant organisation de l'enseignement primaire élémentaire. La première fixe la structure que devait présenter l'enseignement secondaire général, l'enseignement secondaire technique et professionnel. La seconde établit les objectifs et modalités de l'enseignement primaire post-réunification du Cameroun.

En effet, ces lois avaient pour objectif de créer une école nationale, résiduelle des écoles coloniales britannique et française qui avait alors cours. Mais le système éducatif camerounais s'est développé dans la logique de son double héritage culturel (Marchand, 1975 ; Santerre, Mercier-Tremblay, 1982). De nos jours, le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone et l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme. Ces deux sous-systèmes coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications (Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun de 1998).

#### **➤ Contexte de l'enseignement secondaire au Cameroun**

Le XXI<sup>e</sup> siècle apporte avec lui de nouvelles tendances avec lesquelles toutes les sociétés seront appelées à vivre. Pensons, notamment, à l'explosion des connaissances et au développement accéléré des technologies ainsi qu'à la complexification de la vie en société. Bien avant Joantem, les réformes éducatives amorcées dans plusieurs pays, au Nord comme au Sud, portaient la préoccupation de préparer les jeunes à faire face aux changements. Dans le but de répondre aux OMD, des efforts ont été déployés pour parvenir à une éducation primaire universelle, et des programmes ont été mis en place afin d'assurer l'équité en éducation.

Ces efforts pour atteindre les objectifs de l'EPT ont eu pour effet d'accroître les cohortes d'élèves du primaire, exerçant ainsi une pression pour l'entrée au secondaire. En effet, le peu de préparation pour accueillir les élèves au niveau secondaire (par exemple, le manque d'infrastructures) et les lacunes dans les mécanismes de régulation des flux ne permettent pas de répondre à la demande réelle. Ces carences renforcent certaines tendances regrettables, notamment l'accroissement des critères de sélection pour accéder à l'éducation secondaire

limitant ainsi le nombre d'élèves. Une telle situation n'incite pas les élèves à achever le cycle primaire et nuit, de ce fait, à la concrétisation d'un des OMD.

De plus, la réalisation de l'Éducation primaire universelle dépend de l'enseignement secondaire et supérieur puisque c'est à ces niveaux que sont formés les enseignants et le personnel d'encadrement. Il ne faut pas négliger les conséquences d'une autre tendance inquiétante, soit la libéralisation des services éducatifs qui, si elle est non maîtrisée, peut conduire à l'impossibilité pour l'État de réguler le secteur de l'éducation en fonction de ses priorités.

Tout comme dans les autres niveaux d'enseignement, pour faciliter l'accès du plus grand nombre à une éducation de qualité, il est de plus en plus reconnu que le système éducatif doit être en mesure de répondre aux besoins de chacun et de permettre à tout individu de développer son plein potentiel. Or, les programmes d'études de l'enseignement secondaire de certains pays s'adressent davantage aux élèves qui se dirigent vers l'enseignement supérieur. Un accroissement de l'hétérogénéité des types d'élèves au secondaire pose donc un défi supplémentaire aux concepteurs des programmes d'études.

De plus, il ne faut pas négliger les attentes relatives aux approches pédagogiques et à la qualité de l'enseignement. En effet, les élèves qui sont en train de connaître les nouvelles approches pédagogiques au primaire pourront être enclins à perdre leur motivation si les approches demeurent traditionnelles dans l'enseignement secondaire.

En ce qui concerne la pression exercée par l'enseignement supérieur, celle-ci n'est pas récente. Les apprentissages faits en enseignement secondaire ont pour ainsi dire toujours été perçus comme des pré-requis pour les études universitaires, ce qui oblige souvent à élaborer, pour le secondaire des programmes d'études chargés et à mettre l'accent sur des apprentissages qui ne sont pas toujours transférables dans la vie courante.

Une pression se fait également sentir de la part du marché du travail. Ce dernier est de plus en plus compétitif et ses besoins sont variés, ce qui engendre une nécessité de diversification et de flexibilité au sein de l'offre éducative au niveau secondaire. Les attentes sont élevées, tant au regard de l'acquisition de connaissances qu'à celui du développement de compétences. De plus, certaines entreprises exigent des sortants qu'ils aient développé des compétences dites transversales, dont le travail d'équipe, la résolution de problèmes, la recherche d'information et l'utilisation des TIC. Les pays ont besoin de ressources humaines ayant un niveau de scolarisation suffisamment avancé afin d'entrer dans une économie mondiale et de lutter contre la pauvreté.

Finalement, il est nécessaire de mentionner la pression exercée par la société elle-même. En raison de la vitesse du changement et de l'influence du milieu environnant, la société attend de l'école qu'elle développe chez l'élève une nouvelle culture d'autonomie, d'esprit critique, d'adaptation au changement, d'indépendance et d'interdépendance. Non seulement les élèves doivent pouvoir faire des choix judicieux en tant que citoyens, mais ils doivent également apprendre à apprendre tout au long de leur vie tout en développant des compétences qui favorisent le mieux vivre-ensemble afin de bâtir une société démocratique, active et exempte de conflits.

### ➤ Missions de l'enseignement secondaire

Chaque État a comme ambition l'atteinte de la prospérité, d'une saine économie et de l'autosuffisance. Il cherche également à promouvoir des valeurs dont le sentiment d'appartenance, l'ouverture aux autres, les rapports égalitaires et la participation démocratique. L'enseignement secondaire est reconnu comme étant un moment crucial dans la vie d'un élève puisque c'est à cette phase de sa vie qu'un jeune développe des habiletés et des aptitudes pour rendre sa vie d'adulte couronnée de succès (UNESCO, 2003).

C'est la raison pour laquelle l'enseignement secondaire se doit de jouer un rôle essentiel au regard de la construction des connaissances du jeune et du développement de son plein potentiel.

L'enseignement secondaire a entre autres missions, celle d'amener l'élève à s'approprier des savoirs et à développer des compétences qui le rendent apte à apprendre toute sa vie. Il accompagne le jeune dans sa formation et dans le choix des différentes possibilités d'études et d'emplois afin de favoriser son insertion sociale et sa participation citoyenne. Tout en formant qualitativement les élèves, l'enseignement secondaire doit également les préparer à faire face à diverses situations de la vie tant sur le plan économique, social que culturel. Il les amène ainsi à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures. Il leur permet de s'adapter à l'environnement ainsi qu'aux besoins changeants de la société.

De par sa position dans le système scolaire, l'enseignement secondaire doit assurer une jonction efficace, non seulement avec l'enseignement primaire, mais aussi avec l'enseignement supérieur et le marché du travail. Au premier cycle du secondaire, largement reconnu comme le seuil minimal nécessaire au développement personnel et social, l'éducation de base se poursuit, et ce, dans un nombre croissant de pays, alors qu'une consolidation des acquis du primaire s'effectue. En fait, un des buts spécifiques de l'enseignement au premier cycle du secondaire est « d'établir la base d'une éducation permanente et d'un développement humain

que les pays peuvent enrichir systématiquement par de nouvelles possibilités d'éducation » (UNESCO, 1997). De surcroît, au point de vue cognitif, étant plus âgés, les jeunes sont capables de raisonnements abstraits et sont donc amenés à solliciter leur capacité de réflexion à travers des apprentissages plus complexes que ceux du primaire. Dans plusieurs pays, en termes de disciplines enseignées, une priorité est accordée à l'enseignement des langues vivantes, nationales et étrangères, des mathématiques, des sciences, des sciences sociales, des sports et des disciplines artistiques.

S'ajoute le développement des capacités d'observation, de raisonnement, de recherche, d'analyse et de synthèse, de jugement, d'aptitudes intra et interpersonnelles ainsi que de communication. Enfin, ce cycle coïncide, pour plusieurs pays, avec la fin de la scolarité obligatoire.

Au second cycle du secondaire, la consolidation de ces acquis se poursuit et les filières se diversifient. Certains élèves se préparent à la poursuite d'études supérieures alors que d'autres s'engagent dans une formation spécialisée, en prévision d'une insertion prochaine sur le marché du travail.

L'enseignement secondaire peut aussi être une voie appropriée pour la réinsertion des jeunes déscolarisés. Plusieurs formules sont utilisées pour le retour à l'école, notamment une formation dite des adultes, davantage axée sur le parcours régulier, ou encore une formation ponctuée de stages en entreprise.

Afin de comprendre toute la complexité de l'enseignement secondaire, on ne peut passer sous silence les objectifs divergents de ce niveau d'enseignement.

L'enseignement secondaire possède, d'une part, un caractère terminal en raison des sortants qui se dirigent vers le marché du travail et, d'autre part, un caractère préparatoire en tenant compte des diplômés qui poursuivent leurs études post secondaires. Dans certains pays, particulièrement ceux du Nord, on constate, d'un côté, une uniformité qui s'exprime par un tronc commun de matières enseignées et, d'un autre côté, une diversité observable dans l'éventail des options offertes, tant dans les choix de cours et les programmes d'études que dans les parcours.

Il n'y a pas que l'institution elle-même qui est caractérisée par des contradictions ; pour plusieurs jeunes, c'est également une période de transformations déstabilisantes ainsi que de remises en question d'idées, de croyances, de valeurs, etc. L'enseignement secondaire ne peut faire fi de la présence de cette transformation chez ces jeunes si son but est de les amener vers la réussite.



Une autre caractéristique de ce sous-secteur est la spécificité du personnel enseignant. Formés initialement de façon disciplinaire, les enseignants sont majoritairement spécialisés dans une matière. Bien qu'à certains endroits, les enseignants travaillent en interdisciplinarité favorisant ainsi l'intégration des matières chez les élèves, plusieurs perpétuent un mode de fonctionnement centré sur leur seul domaine de spécialisation.

Sur le plan financier, le coût unitaire est un élément important dans les besoins de financement de l'enseignement secondaire. Ce sous-secteur exige des coûts beaucoup plus élevés que le niveau primaire, en raison, notamment, des infrastructures plus imposantes et du matériel plus spécialisé. Toutefois, il est important de souligner qu'à l'heure actuelle, la formation générale demeure la formule la moins coûteuse pour offrir au plus grand nombre d'élèves la possibilité d'une éducation post-primaire (UNESCO, 2000b).

Chaque pays a établi sa propre organisation structurelle de l'enseignement secondaire en réponse aux besoins particuliers du contexte national et en raison de son héritage historique. Des différences entre les pays sont observées relativement à l'âge d'entrée, à la durée des cycles et au caractère obligatoire de la scolarisation.

Plusieurs pays de la CONFEMEN limitent le caractère obligatoire de la fréquentation scolaire à cinq ou six ans. C'est le cas du Bénin, du Burundi, de la Guinée et de la République démocratique et populaire Lao.

Toutefois, dans de nombreux pays, la fin du premier cycle du secondaire correspond à la fin de la scolarité obligatoire.

La durée totale de l'enseignement secondaire varie de quatre à huit années d'études. Quant à la durée des cycles au niveau de l'enseignement secondaire, celle-ci est également variable. Certains pays accordent plus de temps au premier cycle qu'au deuxième cycle alors que cette situation est inversée dans d'autres pays. Enfin, le partage de l'enseignement secondaire en deux cycles d'égale durée est constaté dans certains pays.

En ce qui concerne le premier cycle du secondaire, celui-ci s'inscrit dans un continuum pédagogique avec l'école primaire. Son organisation diffère toutefois d'un endroit à l'autre. Par exemple, dans les pays de l'Union européenne, trois modèles sont observés. Le premier modèle consiste en la poursuite de la scolarité sans transition. La formation est générale et commune à tous. Le deuxième modèle propose également une formation générale avec un tronc commun, mais une transition entre le primaire et le secondaire se réalise, entre autres, par un changement d'établissement scolaire et une spécialisation des enseignants. Le dernier modèle fait preuve d'une transition importante par la variété des orientations proposée aux élèves, soit une

formation générale à plusieurs niveaux académiques hiérarchisés et une formation professionnelle et technique (Crahay, 2003).

Par ailleurs, bien que le secteur privé soit développé au niveau de l'enseignement primaire, c'est au niveau de l'enseignement secondaire qu'un éventail plus important d'écoles privées s'offre aux élèves. Dans plusieurs pays, dont ceux du Sud, le secteur privé a permis d'élargir l'offre éducative et d'augmenter le taux de scolarisation. Toutefois, la présence d'établissements financés sur fonds privés peut également avoir des effets nuisibles dans les systèmes éducatifs, particulièrement l'accroissement de la discrimination socio-économique et le manque de contrôle de la qualité et de la validité des diplômes, si les établissements privés ne se conforment pas aux règles établies par l'État en matière de politiques éducatives.

Enfin, en ce qui a trait à la composition de l'enseignement secondaire, au sens large du terme, celui-ci comprend la formation générale, la formation professionnelle et technique et, à certains endroits, la formation préprofessionnelle ou pré technique initiant les élèves au monde du travail et/ou les préparant à la formation professionnelle et technique. La majorité des pays conservent une distinction marquée entre la formation générale et la formation professionnelle et technique, selon plusieurs modèles d'organisation. Toutefois, certains systèmes éducatifs ont développé des passerelles qui permettent le passage d'une filière à l'autre sans pénalités, grâce à un tronc commun de certaines matières.

Tel qu'il a été mentionné précédemment, c'est habituellement au deuxième cycle qu'on assiste à un découpage en filières avec des finalités bien spécifiques à chacune d'entre elles et indépendantes les unes des autres. Dans plusieurs pays, à la fin du premier cycle du secondaire, la voie de passage vers la formation professionnelle et technique est offerte mais elle est souvent sous condition, soit la réussite à un concours.

Dans certains États et gouvernements membres de la CONFEMEN, la formation générale et la formation professionnelle et technique sont sous la tutelle de deux ministères distincts, tandis que, dans d'autres, ces deux formations font partie du même ministère. Il est à noter également que dans quelques pays, la formation professionnelle et technique s'est développée avec le secteur privé et non avec l'État.

### **2.3. Résultats scolaires et apprentissage**

Pour apprendre de façon signifiante, il faut vouloir et pouvoir. Lorsqu'il est question d'enseignement au second cycle du secondaire, plusieurs pensent (ou espèrent, tout au moins) que les élèves ont tous les outils en mains pour pouvoir apprendre significativement. Or, en est-il vraiment ainsi ? Le pourcentage important d'échecs et d'abandons au premier cycle du

secondaire (Noumba, 2008) nous amène à penser que les élèves arrivent moins outillés que d'aucuns le croient. Dans le but d'aider à prévenir chez les élèves certaines difficultés à apprendre, on doit répondre à trois questions : Que doit-on savoir sur les stratégies d'apprentissage pour aider les élèves à apprendre mieux et davantage ? Comment doit-on enseigner ces stratégies en classe ? Auparavant, toutefois, pourquoi doit-on s'intéresser aux stratégies d'apprentissage ?

Trois raisons principales justifient l'importance que l'on doit accorder aux stratégies d'apprentissage. Des chercheurs, dont Weinstein (1994), ont démontré que les élèves qui réussissent bien leurs cours sont ceux qui utilisent des stratégies d'apprentissage efficaces pour accomplir avec succès les différentes activités qui leur sont proposées.

Une autre raison réside dans le fait que les élèves du premier cycle de l'ESG doivent faire preuve d'autonomie dans leurs apprentissages. Or, pour atteindre ce niveau d'autonomie, ils doivent connaître et utiliser à bon escient des stratégies d'apprentissage qui leur permettent d'acquérir les connaissances et les compétences sur lesquelles portent les études collégiales.

### **2. 3.1. Apprentissage et échec scolaire**

Plusieurs auteurs ont touché au rôle que peut jouer l'échec dans l'apprentissage. Par exemple, nous avons déjà parlé des travaux du chercheur Manu Kapur, qui a développé une approche qu'il nomme l'échec productif (productive failure).

Tawfik, Rong et Choi (2015) ont cherché à synthétiser la recherche sur l'échec comme facteur d'apprentissage, pour en dégager des principes de conception pédagogique. L'équipe a inclus dans son analyse les travaux portant sur les concepts de perturbation (Piaget), d'impasse (Vanlehn), de déviation du script (Schank), d'échec (Kapur), d'erreur (Gartmeier et al.). Ils ont aussi considéré des modèles de conception pédagogique où le concept d'erreur menant à l'apprentissage est implicite, comme ceux de Jonassen (1997) sur les apprentissages en contexte de problèmes bien structurés et mal structurés. Tous ces modèles présentent d'importantes similarités, qui, selon les auteurs, n'avaient pas été relevées auparavant dans la littérature.

Tawfik et ses collègues justifient l'importance de s'intéresser à intégrer l'échec dans des situations d'apprentissages en citant certaines conclusions issues d'autres recherches, particulièrement en ce qui concerne la résolution de problèmes mal définis (problèmes complexes, dont tous les facteurs ne sont pas nécessairement connus d'entrée de jeu, ayant de

multiples possibilités de solutions viables ou non, avec un degré d'incertitude quant à la viabilité d'une solution). Notamment :

La plupart des approches de l'apprentissage sont orientées vers l'évitement des erreurs et des échecs. On guide l'apprenant vers le succès sans erreur. Pourtant, les modèles mentaux générés par les praticiens intègrent des expériences de succès et des expériences d'échec. Une fois qu'ils ont une solution pour un type de problème donné, les apprenants tendent à ne plus remettre en question leur compréhension de ce type de problème et de ses solutions; l'échec d'une solution connue confronte leur compréhension. Quand des apprenants sont confrontés à des erreurs, ces dernières font parfois office de catalyseurs pour lancer : un raisonnement causal; de l'évaluation; et de l'auto-régulation. Ce qui favorise une compréhension en profondeur, qui à son tour facilite le transfert des apprentissages réalisés à des situations inédites. Lorsqu'ils feront face à des défis ou à des problèmes mal définis dans leur vie, les apprenants seront confrontés à l'erreur. Ils doivent donc apprendre à tenir compte des erreurs et à savoir en tirer des leçons. Peu de modèles d'apprentissage de résolution de problèmes mal définis décrivent une façon de considérer ou d'intégrer l'échec dans la conception même d'une activité d'apprentissage. Toutes les théories étudiées ont en commun le scénario suivant, même si leurs terminologies varient :

L'apprenant vit une expérience d'échec dans l'accomplissement d'une tâche ou dans la résolution d'un problème.

L'échec remet en question le modèle mental de l'apprenant. La remise en question du modèle mental provoque une recherche des causes de l'échec, et la génération de solutions possibles.

Il en résulte un enrichissement du modèle mental qui intègre la nouvelle compréhension et qui soutient le transfert à de nouvelles situations.

Les auteurs proposent que la conception pédagogique tienne systématiquement compte du rôle positif de l'échec dans l'apprentissage de la résolution de problèmes mal définis. Ils proposent quatre balises.

Outiller les apprenants pour qu'ils sachent reconnaître l'échec. Les conditions qui définissent l'échec doivent être connues; les différents points de vue sur ce qui constitue un échec ou une réussite doivent être considérés.

Concevoir délibérément les situations d'apprentissage pour que les apprenants soient confrontés à l'échec. En posant d'emblée des questions sur des possibilités d'erreurs ou d'échec dans une situation donnée; en les guidant délibérément vers une solution qui ne fonctionne pas; en leur présentant une mise en situation d'échec pour leur demander d'en identifier des causes possibles; en leur donnant accès à une bibliothèque de cas à analyser; en leur proposant des simulations où ils pourront expérimenter les conséquences de leurs décisions; etc.

Soutenir l'investigation de l'échec, pour favoriser le transfert à des situations analogues. En prévoyant une activité d'investigation et de génération d'hypothèses suite à l'occurrence de l'échec planifié; en guidant la réflexion sur l'échec; en identifiant des occasions possibles de transfert à d'autres situations (dans des contextes différents par exemple), etc.

Soutenir la génération de solutions pour résoudre l'échec. En demandant de générer des solutions possibles; en proposant une démarche itérative de tentatives de solutions; en comparant la situation d'échec avec des situations issues d'une bibliothèque de cas pour y dénicher des éléments transférables; etc.

### **2.3.2. Résultats et performance scolaire des élèves**

Les recherches prenant en compte la qualité de vie des enfants à l'école et les performances scolaires ont démontré l'existence de liens entre les deux variables. Elles ont démontré que les scores de réussite scolaire et la satisfaction de vie sont significativement et positivement corrélés (Crede, Wirthwein, Mc Elvany et Steinmayr, 2015), que la réussite scolaire de l'élève est significativement et positivement corrélée aux relations sociales avec la famille, les pairs et les enseignants, à la santé psychologique, au ressenti envers l'établissement scolaire et à son sentiment d'appartenance à l'école (Murray-Harvey, 2010). Les performances scolaires associées au bien-être à l'école sont des indicateurs permettant de prédire les parcours scolaires des élèves et notamment le décrochage scolaire (Korhonen, Linnanmaki et Aunio, 2014).

Dans le même sens, les recherches sur le climat scolaire, qui intègrent les questions de bien-être à l'école, confirment la relation positive entre performance scolaire et bien-être. Par exemple, la synthèse proposée par Thapa et ses collègues (2013) montre que la promotion d'un fort sentiment d'appartenance à l'école améliore la motivation et l'implication des élèves, et que le développement d'une culture de travail coopérative favorise l'amélioration des résultats de l'ensemble des élèves. Selon Astor, Benbenishty et Estrada (2009), la bonne qualité du

climat permet d'atténuer l'impact négatif du contexte socio-économique dans la réussite scolaire.

Enfin, la qualité de vie des enseignants est corrélée à celle des élèves : cette interaction repose sur la perception qu'ont les enseignants de leurs élèves, mais aussi de leur vécu et des situations dans lesquelles ils se trouvent. Agir sur le climat scolaire, le travail émotionnel les représentations du métier et le recrutement des enseignants peut être un facteur d'amélioration de ces interactions (Jeffrey et Sun, 2006).

### **2. 3.3. Inégalités sociales et résultats scolaires**

Le curriculum de l'enseignement obligatoire a été défini, historiquement, par le clergé et l'État, à partir de la conception de la culture et de l'enseignement prévalant dans les classes au pouvoir au cours des siècles derniers ; le curriculum se trouvait et se trouve encore sous le contrôle de groupes sociaux qui font de leurs propres valeurs, de leurs propres savoirs et de leur propre rapport au savoir le modèle de la culture " générale " ; si bien que le chemin à parcourir, pour s'approprier la culture scolaire, n'est pas du tout le même selon qu'elle se trouve dans le prolongement de la culture familiale ou lui est au contraire étrangère.

Par le fait même qu'ils ont été en moyenne plus longuement scolarisés et se sont approprié plus complètement les savoirs et savoir-faire enseignés, les adultes appartenant aux classes supérieures et moyennes transmettent à leurs enfants un héritage culturel et une image de la culture qui présentent de nombreuses parentés avec les contenus de l'enseignement et les normes d'excellence scolaire.

Cette inégale distance à la culture et à la norme scolaire se double d'une inégale identification de la réussite sociale à la réussite scolaire, de l'accomplissement personnel à l'appropriation de savoirs et savoir-faire scolaires, de l'estime de soi au sentiment d'appartenance à l'élite cultivée ; dans la mesure où les classes privilégiées vivent le curriculum comme une forme scolarisée de leur culture, la scolarisation leur paraît l'extension « naturelle » de l'éducation familiale et la réussite scolaire de leurs enfants le plus sûr moyen de garantir la transmission de l'héritage.

L'effet de cette proximité et de cette identification sont renforcés par l'ensemble des ressources matérielles et symboliques que les classes privilégiées peuvent mettre à la disposition de leurs enfants : conditions de travail optimales, moyens matériels (jeux, livres,

ordinateurs), aide des parents, recours aux leçons particulières, stages de langues, etc. à quoi il faut ajouter l'inégale capacité stratégique des familles à se dégager du " piège scolaire " (Berthelot, 1983) : choix des maîtres, des établissements, du privé ou du public, de telle ou telle filière selon la conjoncture locale et l'évolution des mécanismes de sélection ; capacité de gérer la relation avec les enseignants, de négocier l'évaluation, de guider l'investissement dans le travail scolaire en fonction des branches ou des moments les plus rentables ; connaissance des filières, des diplômes et des débouchés ; capacité de piloter la carrière en fonction d'objectifs à long terme.

Sans nier l'existence de différences de personnalité ou d'inégalités dans les rythmes de développement intellectuel, cet inventaire suggère que si les enfants des diverses classes sociales n'abandonnent pas la scolarité " à armes égales ", ce n'est pas, ou pas seulement, parce que les uns seraient " plus doués " que les autres, mais parce que la scolarisation est pour les uns le simple prolongement de la socialisation familiale, alors qu'elle représente pour d'autres la confrontation à une culture partiellement " étrangère " à leur expérience familiale, partiellement dénuée de sens et d'intérêt intrinsèque, mais qu'il faut assimiler si l'on veut s'assurer à terme le meilleur emploi et le meilleur revenu possibles.

Ce rapide survol des acquis principaux de la sociologie des inégalités de réussite scolaire, ne rend évidemment pas compte de la diversité des cadres théoriques, des contradictions et des incertitudes qui demeurent, des conflits sur la conceptualisation ou la pondération de tel ou tel facteur ou mécanisme. C'est ainsi que les uns peuvent, avec Bourdieu ou Bernstein, mettre l'accent sur l'inégale distance entre la norme scolaire et l'héritage culturel ou linguistique des enfants appartenant à différentes classes sociales. D'autres, avec Boudon, souligneront l'inégalité des niveaux d'aspiration ou, avec Berthelot, l'inégalité des capacités stratégiques des familles (Perrenoud, 1998).

**DEUXIEME PARTIE :****CADRE METHODOLOGIQUE ET EMPIRIQUE DE L'ETUDE**



**CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

La méthodologie représente pour le chercheur l'occasion au cours de laquelle il présente les instruments de travail qui seront utilisés pour collecter les informations sur le terrain. Il s'agit ici de la méthode de collecte des données et de la description de celle-ci. Selon Grawitz, M. (1986, p.417) « la méthode est constituée de l'ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, démontre et vérifie ».

Dans cette partie, le chercheur doit obéir à un canevas bien déterminé ou alors utiliser une démarche scientifique pour la collecte des données sur le terrain. En d'autres termes, au cours de cette phase, le chercheur précise le type de recherche, les caractéristiques de la population d'étude sur laquelle il va travailler et à partir de laquelle il va recueillir les informations, explique et justifie les méthodes et instruments qu'il utilisera pour appréhender et collecter les données, en réponse aux questions posées et hypothèses formulées. Le chercheur décrit enfin le déroulement de la collecte des données et indique le plan d'analyse de données.

### **3.1. Type de recherche**

Il existe plusieurs types de recherche en sciences de l'éducation. Notre sujet de recherche qui s'intitule « **La gestion de la structure environnementale d'apprentissage et résultats scolaires obtenus par les élèves des classes de première au lycée de Biyem-assi** » nous exige une étude descriptive corrélationnelle adossée à un devis quantitatif, car il s'agit d'évaluer le degré de la relation qui existe entre la gestion de la structure environnementale et les résultats scolaires obtenus par les élèves. Pour mener à bien cette étude, il convient de définir la population visée par celle-ci.

### **3.2. Site de l'étude**

Le site de l'étude est le lieu dans lequel le chercheur va mener son investigation. Celui de notre étude est le lycée de Biyem-assi situé dans l'arrondissement de Yaoundé 3<sup>ème</sup> département du Mfoundi, précisément dans la région du centre. Nous nous sommes intéressés à cet arrondissement pour des raisons suivantes :

- C'est l'un des plus grands arrondissements du département du Mfoundi. Il compte sept (07) lycées d'enseignement général à l'instar du lycée de Biyem-assi.
- La proximité du chercheur avec le site.

### 3.3. Population de l'étude

La population est l'ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent des observations. Il s'agit selon Grawitz, M. d' « un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent tous une même propriété et qu'ils sont de même nature ». En effet, il s'agit de l'ensemble des personnes entrant dans le cadre d'une enquête parmi lesquelles sont choisies celles qui constituent notre échantillon. Pour ce travail de recherche, la population d'étude est constituée des élèves, des enseignants et du personnel non enseignant du lycée de Biyem-assi.

#### 3.3.1. Population cible

La population cible est l'ensemble des individus sur lesquels les résultats de la recherche peuvent être appliqués. Elle répond aux mêmes caractéristiques que la population parente à la seule différence qu'elle est plus restreinte et se définit au niveau d'une zone plus restreinte. Dans le cadre de notre étude, il s'agit des élèves des classes de terminale, des enseignants qui ont des heures de cours dans ces classes et le personnel non enseignant.

**Tableau 1:** La population cible

Nombre d'élèves des classes de terminale	700
Nombre d'enseignants des classes de terminale	25
Nombre du personnel non enseignant	44
Total	769

**Source : Données de terrain (2022)**

### 3.3.2. Population accessible

La population accessible est l'ensemble des éléments auxquels le chercheur peut avoir facilement accès pour mener son enquête. En d'autres termes, la population accessible ou échantillonnée est un sous-ensemble de la population cible, facilement repérable et accessible au chercheur. Dans le cadre de notre étude, elle est constituée des élèves de terminales scientifiques (C et D) régulièrement inscrits, des enseignants de ces classes d'examen et du personnel non enseignant présent lors de l'enquête.

**Tableau 2:** La population accessible

Nombre d'élèves en terminale D	200
Nombre d'élèves en terminale C	75
Enseignants des classes de terminale	05
Personnel non enseignant	10
Total	290

**Source : Données de terrain (2022)**

### 3.4. Technique d'échantillonnage et échantillon de l'étude

L'échantillon est un sous ensemble de la population accessible c'est-à-dire une partie ou une proportion de cette population à partir de laquelle on souhaite procéder à un certain nombre de mesure. C'est une fraction représentative de la population. Pour Amin (2005), l'échantillon est une collecte de quelques éléments de la population. Le but ultime dans la plupart des investigations statistiques étant d'être capable de généraliser les résultats des données d'échantillons à l'ensemble de la population à partir de laquelle l'échantillon a été extrait. L'échantillonnage est la technique de construction de l'échantillon qui, elle-même permet de connaître le tout d'une partie. L'échantillon permet de prélever un certain nombre d'éléments dans l'ensemble des éléments dans la population parente qu'on veut exposer.

Les techniques d'échantillonnage ont pour finalité de produire un échantillon représentatif de la population parente. Etant donné que nous sommes dans un devis de type quantitatif, les méthodes d'échantillonnage probabiliste sont celles conseillées. Toutefois, comme les unités

de la population sont sélectionnées au hasard et qu'il est possible de calculer la probabilité d'inclusion de chaque unité dans l'échantillon, on peut grâce à l'échantillonnage probabiliste produire des estimations fiables, de même que les estimations de l'erreur de l'échantillonnage et faire des inférences au sujet de la population.

Il existe plusieurs méthodes différentes permettant de sélectionner un échantillon probabiliste. La méthode qu'on choisira dépendra d'un certains nombres de facteurs comme la base de sondages dont on dispose, la façon dont la population est distribuée, le coup du sondage des membres de la population et la façon également dont le chercheur analysera les données. Lorsque l'on choisit un plan d'échantillonnage probabiliste, le but consiste à réduire le plus possible l'erreur d'échantillonnage d'estimation pour les variables d'enquête les plus importantes, tout en réduisant le plus possible également le délai et le coup de réalisation de l'enquête. Dans le cadre de cette recherche, nous avons fait recours à la méthode d'échantillonnage stratifié.

#### **3.4.1. Échantillonnage stratifié**

Lorsqu'on utilise l'échantillonnage stratifié, on divise la population en groupes homogènes (appelés strates) qui sont mutuellement exclusifs, puis on sélectionne à partir de chaque strate des échantillons indépendants. Dans le cadre de notre investigation, les strates sont constituées des élèves, des enseignants et du personnel non enseignant du lycée de Biyem-assi.

#### **3.4.2. L'échantillon de l'étude**

Il renvoie à un certain nombre d'individus d'une population choisie de telle manière que ces individus la représentent. Selon Weil-Barais (1997, p.130) « la taille d'un échantillon est le nombre d'unités qui la compose ». Dans le cadre de notre étude, notre échantillon est constitué de 290 sujets repartis de la manière suivante :

- 275 élèves de terminale
- 05 enseignants de terminale
- 10 membres du personnel non enseignant

### **3.5. Présentation de l'instrument de collecte de données et justification**

La qualité des données recueillies dépend de l'instrument utilisé. Il est question de présenter ici les procédures utilisées pour la collecte des données. Il y a entre autre le choix de l'instrument de mesure, son élaboration, la pré-enquête en vue de sa validation, le pré-test et la procédure de passation du questionnaire.

#### **3.5.1. Instrument de collecte de données**

Les sciences sociales utilisent plusieurs types d'instruments dans la collecte d'informations. On peut citer entre autre les entretiens, l'observation, le questionnaire etc. l'emploi de chacun de ces instruments varie en fonction de l'objet de recherche et le type de sujet à examiner. Pour Aktouf (1992, p.84), « on appelle instrument de recherche le support, l'intermédiaire particulier dont va se servir le chercheur pour recueillir les données qu'il doit soumettre à l'analyse ». L'instrument de collecte des données est donc un ensemble de techniques spéciales que le chercheur devra élaborer pour recueillir les informations dont il a besoin et dont le traitement conduira aux objectifs dont il s'est fixé. Nous avons opté pour l'utilisation du questionnaire dans la mesure où il est considéré comme un instrument par excellence de collecte des données en sciences sociales en général et en sciences de l'éducation en particulier. Selon Delhomme et Meyer (2003, p.197) « le questionnaire est la technique la plus coutumière dans les recherches en psychologie sociale ». Ainsi, nous avons fait une pré-enquête et un pré-test avant la distribution du questionnaire.

#### **3.5.2. La pré-enquête**

La pré-enquête se définit comme : « un processus qui consiste à essayer sur un échantillon réduit des instruments ( ...) prévus dans l'enquête » (Grawitz, 2000, p.590). Pour ce faire, nous avons distribué ce questionnaire a une infime partie de la population d'étude dans le but de confirmer la pertinence de l'étude et de valider les items du questionnaire.

#### **3.5.3. Le pré-test**

Pour s'assurer de la bonne compréhension des questions, et surtout que les réponses correspondent bien aux informations recherchées, Quivy et Campenhoudt (2006, p.166) ont pensé qu' « il est impératif de tester les questions. Cette opération consiste à les soumettre à un petit nombre de répondants appartenant à un petit nombre d'individus composant l'échantillon ». À la suite du pré-test, il a été relevé que certaines réponses des répondants

n'étaient pas corrélatives aux hypothèses de l'étude. Pour remédier à cette situation, nous avons reformulé les questions en vue d'une meilleure compréhension de l'information attendue.

### **3.5.4. Questionnaire**

Le questionnaire consistait à recueillir les informations concernant les variables de l'étude. D'après Quivy (2006, p.171) « l'enquête par questionnaire consiste à poser à un ensemble de répondants le plus souvent représentatifs d'une population, une série de questions relatives à leur situation sociale, professionnelle ou familiale ». Cette technique permet de se renseigner sur de nombreux aspects de la vie d'une population donnée par des questions. Le questionnaire comporte 04 parties :

- Une entête comportant le logo de l'institution, les informations relatives au domaine de recherche d'un chercheur ;
- Une introduction ou un préambule qui renseigne le répondant sur l'objectif de la recherche et donne les consignes ou les réponses aux questions posées ;
- L'identification du répondant qui précise son sexe, son âge, la classe fréquentée, la situation matrimoniale et le statut ;
- Une partie relative aux questions liées aux variables de l'étude.

#### **3.5.4.1. Validation de l'instrument de collecte des données**

Un instrument de collecte des données ne peut être valide que lorsqu'il remplit les conditions requises pour produire son effet. Valider un questionnaire consiste à apporter une preuve qui consiste à essayer sur un échantillon réduit, les outils prévus pour l'enquête. C'est la première forme d'investigation que réalise le chercheur dans le but de circonscrire les modalités et les indicateurs permettant de formuler le questionnaire. Afin de s'assurer que les items de notre instrument de collecte des données sont appropriés pour notre investigation avant de les introduire auprès de notre échantillon, nous avons fait une validation interne et externe.

##### **3.5.4.1.1. Validation interne**

Après avoir construit le questionnaire, nous l'avons soumis à l'appréciation de notre encadrant afin de vérifier la cohérence des modalités et indicateurs de ce dernier. Ainsi, certaines questions ont été réorganisées pour donner à ce travail de recherche un caractère scientifique.

### **3.5.4.1.2. Validation externe**

Pour juger de la fiabilité de notre questionnaire, nous avons fait une pré-enquête le 19 novembre 2021 auprès de quelques élèves du lycée de Biyem-assi. Celle-ci nous a permis de supprimer quelques questions et de modifier celles dont la compréhension paraissait difficile. Elle a favorisé l'adoption définitive de notre questionnaire et son administration.

### **3.5.4.2. Administration du questionnaire**

Collecter les données sur le terrain consiste à aller à la quête des informations utiles pour analyse grâce à l'autorisation de recherche délivrée par le doyen de la faculté des sciences de l'éducation, nous nous sommes rendus tout d'abord à la délégation régionale du centre afin d'obtenir la liste des établissements de Yaoundé 3<sup>ième</sup> site de notre étude.

La procédure de collecte des données que nous avons utilisée est l'administration directe du questionnaire. C'est-à-dire que les questionnaires ont été remis en main propre aux répondants. Ce choix est justifié parce qu'il permet au chercheur d'entrer en possession de tous les questionnaires bien qu'ayant des inconvénients tels que la perte du temps et l'absence des réponses à quelques items. Au terme de la collecte des données, nous sommes passés à la méthode d'analyse des données pour rendre notre recherche scientifique.

## **3.6. Méthode d'analyse des données**

La méthode d'analyse des données se réfère à la manière dont nous avons dépouillé les informations obtenues sur le terrain, et à la manière dont nous allons utiliser le test de signification pour vérifier nos hypothèses de recherche. Il s'agit ici du dépouillement et des instruments statistiques.

### **3.6.1. Dépouillement du questionnaire**

Nous avons fait un dépouillement manuel. Ainsi, il a été question de tracer sur une feuille un tableau à double entrées contenant de manière horizontale les numéros des répondants et sur les lignes et les modalités y afférentes. Nous avons dépouillé le questionnaire de manière ordinale après avoir attribué les numéros à chaque répondant. Après apparition d'une modalité, on notait et passait à la question suivante jusqu'à épuisement du questionnaire. Ce travail fini, nous sommes passés au comptage et à la construction des tableaux statistiques.



### 3.6.2. Les outils statistiques

Nous avons fait recours à deux types de statistiques : la statistique descriptive et la statistique inférentielle.

#### 3.6.2.1. La statistique descriptive

La statistique descriptive permet de collecter, classer et de résumer les données. Après le dépouillement, il faut passer au dénombrement qui consiste à identifier le nombre exact des enquêtés ayant les opinions face à une modalité et de présenter les résultats sous forme de tableaux statistiques. Dans le cadre de cette étude, elle apparaît dans la présentation des résultats à partir desquels nous allons calculer les pourcentages de l'échantillon selon les différentes variables définies dans la formule suivante :

$$F\% = \frac{ni}{N} \times 100$$

Explicitement, « **ni** » désigne les fréquences des sujets s'étant prononcées en faveur ou non de l'item considéré. « **N** » désigne la taille de l'échantillon.

#### 3.6.2.2. La statistique inférentielle

La statistique inférentielle est la méthode utilisée pour effectuer des généralisations sur une population après étude sur un échantillon représentatif. Il existe plusieurs outils de la statistique inférentielle mais nous avons opté pour le Khi-carré qui est un test de dépendance pour vérifier nos différentes hypothèses. La formule du Khi-carré est la suivante :

$$X^2 = \frac{\sum(F_0 - F_e)^2}{F_e}$$

- **X<sup>2</sup>** : Khi-carré
- **F<sub>0</sub>** : fréquence observée
- **F<sub>e</sub>** : fréquence théorique

Dans le cas où l'un des effectifs théoriques est inférieur à 5, et le degré de liberté à 1, on effectue le Khi-carré corrigé de formule :

$$X^{2co} = \frac{\sum(F_0 - F_e)^2 - 0,5}{F_e}$$

### 3.6.2.3. Règle de prise de décisions

L'utilisation du Khi-carré comme test d'hypothèse suit une démarche. A cet effet, la règle de prise de décisions avec le test du Khi-carré s'effectue de la manière suivante :

- Rappel de l'hypothèse
- Formulation de l'hypothèse alternative ( $H_a$ ) et de l'hypothèse nulle ( $H_0$ )
- Choix du seuil de signification
- Calcul du nombre de degré de liberté
- Calcul du Khi-carré
- Lecture de la valeur critique du Khi-carré
- Prise de décisions
- Calcul du coefficient de contingence

**Tableau 3:** Tableau synoptique

H G.	Variables	Modalités de la VI	Q.P	Questions secondaires	Indicateurs	Instruments de données
<b>Il existe une relation significative entre la gestion de la structure environnementale d'apprentissage et les résultats scolaires obtenus par les élèves</b>	<b>VI:</b> Gestion de la structure environnementale d'apprentissage	HR1 : Il existe un lien entre le climat relationnel de collaboration et les résultats scolaires des apprenants ;	<b>Existe-t-il une relation significative entre la gestion de la structure environnementale d'apprentissage et les résultats scolaires obtenus par les élèves</b>	<b>Qs1 :</b> existe-t-il un lien entre le climat relationnel de collaboration et les résultats scolaires des apprenants ?	1-Climat relationnel de collaboration	Questionnaire -Jamais ; -Souvent ; -Parfois ; -Toujours.
	VD : Résultats scolaires obtenus	HR2 : le climat de sécurité impacte sur les résultats scolaires des apprenants ;		<b>Qs2 :</b> le climat de sécurité impacte-t-il sur les résultats scolaires des apprenants ?	2-Climat de sécurité	
		HR3 : le climat de justice et de discipline influence sur les résultats scolaires des élèves ;		<b>Qs3:</b> le climat de justice et de discipline influence-t-il sur les résultats scolaires des élèves ?	3-Climat de justice et de discipline	
		HR4 : Il existe un lien significatif entre le climat d'appartenance et les résultats scolaires des élèves.		<b>Qs4 :</b> existe-t-il un lien significatif entre le climat d'appartenance et les résultats scolaires des élèves ?	4- Climat d'appartenance	

Au terme de ce 3<sup>ième</sup> chapitre, qui portait sur la méthodologie de cette étude, il a été question de présenter non seulement le type d'étude, le site, de présenter la population d'étude et la technique d'échantillonnage, les techniques de collecte des données, mais aussi de présenter les techniques et les outils d'analyse de données. L'importance de ce chapitre n'est donc plus à démontrer car il permet de clarifier les procédures classiques, par conséquent de nous conduire vers une autre articulation de cette étude qui est le cadre pratique et opérationnel.

**CHAPITRE 4 : PRESENTATION, INTERPRETATION ET DISCUSSION  
DES RESULTATS**

Dans ce chapitre, il est question de présenter les résultats obtenus sous forme de tableaux à l'issue du dépouillement de notre questionnaire. Ces résultats sont traduits sous forme de données numériques en vue d'une catégorisation des sujets enquêtés. Ces tableaux ont un lien avec les quatre hypothèses retenues :

- Il existe un lien entre le climat relationnel de collaboration et les résultats obtenus par les élèves.
- Le climat de sécurité a un impact sur les résultats scolaires obtenus par les élèves.
- Le climat de justice et de discipline influence les résultats scolaires obtenus par les élèves.
- Il existe un lien significatif entre le climat d'appartenance et les résultats scolaires obtenus par les élèves.

#### 4.1. Présentation des résultats

##### 4.1.1. Présentation des résultats selon l'identification des répondants

**Tableau 4:** distribution des répondants selon le genre

Sexe	Elèves		Enseignants		PNE	
	N	%	N	%	N	%
Masculin	151	54,9	04	80	04	40
Féminin	124	45	01	20	06	60
Total	275	100%	05	100%	10	100%

**Source : données de terrain (2022)**

Dans le tableau ci-dessus, présentant les effectifs et les fréquences des répondants, nous constatons que les élèves de sexe masculin sont plus nombreux que les élèves de sexe féminin. Les garçons représentent 54,9% tandis que les filles représentent 45% de l'échantillon. Cette situation provient du fait que les garçons préfèrent les séries scientifiques, c'est-à-dire qu'ils sont dévoués et aptes pour l'apprentissage des mathématiques, physique ou chimie, par contre les filles sollicitent l'apprentissage des matières littéraires.

En ce qui concerne les enseignants, le tableau révèle que 80% des enquêtés sont de sexe masculin et 20% sont de sexe féminin. Cette différence s'expliquerait par le fait que le choix des filières d'étude à l'entrée dans les écoles normales supérieures résulte de la mise en commun de plusieurs facteurs. D'après le Rapport National de l'Etat de la population : édition 2014

(regards sur le genre au Cameroun), le personnel enseignant féminin représente 35% contre 65% chez le personnel enseignant masculin.

Quant au personnel non enseignant, le tableau montre que le genre masculin a une fréquence de 60% tandis que 40% représente le genre féminin. Cet écart de pourcentage peut s'expliquer à partir du Rapport National de l'Etat de la Population : édition 2014, qui montre que les hommes occupent 74,89% des postes de responsabilité contre 25,11% pour les femmes.

**Tableau 5:** Distribution des répondants selon le nombre d'années passées à l'établissement

Nombre d'années passées	Elèves		Enseignants		PNE	
	N	%	N	%	N	%
1-7ans	199	72,36	03	60	03	30
7-14ans	76	27,63	01	20	02	20
14ans et plus	0	0	01	20	05	50
Total	275	100%	05	100%	10	100%

**Source : données de terrain (2022)**

Il ressort de ce tableau que la classe modale est de 1-7ans. Elle représente la classe de la majorité avec une fréquence de 72,26%. La tranche d'âge comprise entre 7-14ans suit avec une fréquence relative de 27,63%, tandis que la tranche 14ans et plus n'est pas représentative car elle a une fréquence de 0%. Ces résultats traduisent le fait que dans les établissements publics à l'instar des lycées où nous menons notre étude, les élèves ne peuvent pas tripler, mais ont au moins la chance de redoubler une classe d'enseignement.

Il ressort de ce même tableau que pour les enseignants dont la tranche d'âge est comprise entre 1-7ans, la fréquence est de 60%, tandis que les tranches d'âge comprises entre 7-14ans et 14ans et plus ont toutes la même fréquence qui est de 20%. Ces résultats se justifieraient par le fait que les enseignants subissent de temps en temps des affectations.

Quant au personnel non enseignant, la tranche d'âge comprise entre 14ans et plus qui a une fréquence relative de 50%, traduit le fait que certains membres du personnel non enseignant

n'obéissent pas au statut de la mobilité(affectation) d'où ils peuvent passer autant d'années voire jusqu'à la retraite ; suivi de la tranche d'âge 1-7ans avec une fréquence de 30% et enfin, la tranche 7-14ans qui a pour fréquence 20%.

**Tableau 6** : Distribution des répondants selon la discipline enseignée (enseignants)

Disciplines enseignées	Enseignants	
	N	%
Matières scientifiques	03	60
Matières littéraires	02	40
Autres	0	0
Total	05	100%

**Source : données de terrain (2022)**

Les résultats obtenus à la fin du dépouillement montrent que 60% des enseignants enseignent les matières scientifiques tandis que 40% enseignent les matières littéraires. Ceci peut se justifier par le fait que notre échantillon est constitué exclusivement des élèves et des enseignants des classes scientifiques d'une part, et d'autre part, dans les emplois de temps attribués à l'enseignement des matières scientifiques au détriment des autres matières.

## 4.2. Présentation des données liées aux variables de l'étude.

### 4.2.1. Présentation des données liées au climat relationnel et de collaboration

**Tableau 7**:Distribution des répondants selon que les élèves se disent bonjour lorsqu'ils arrivent le matin en classe.

Items	Modalités	Elèves		Enseignants		PNE		Total
		N	%	N	%	N	%	
Les élèves se disent bonjour lorsqu'ils arrivent le matin en classe	Jamais	22	8	00	0	00	0	22
	Souvent	41	15,9	01	20	02	20	44
	Parfois	97	35,27	01	20	02	20	100
	Toujours	115	41,81	03	60	06	60	124
	Total	275	100%	05	100%	10	100%	290

**Source : données de terrain (2022)**



Dans le tableau ci-dessus présentant les effectifs et fréquences des différentes strates, nous constatons que 41,81% des élèves déclarent qu'ils se disent toujours bonjour lorsqu'ils arrivent le matin, suivi de 35,27% qui pensent la même chose ; par contre, 15,9% des élèves estiment qu'ils ne se disent souvent pas bonjour. Enfin, pour 8%, il n'y a jamais de salutation entre les élèves le matin. Ces résultats traduisent la nature (qualité) de la chaleur des relations interpersonnelles entre les élèves. Autrement dit, les résultats de ce tableau témoignent qu'il existe de la sympathie entre les élèves.

Il en est de même pour les enseignants car les résultats révèlent que 60% des élèves se disent toujours bonjour le matin au sein de l'établissement par contre pour 20% des enseignants, les élèves se disent parfois ou souvent bonjour le matin. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants étant des éducateurs par excellence et que « dire bonjour le matin » est une règle de bienséance, ils sont tenus de veiller au respect de celle-ci.

Quant aux résultats obtenus pour le personnel non enseignant, ils révèlent que 60% des élèves se disent bonjour lorsqu'ils arrivent le matin à l'établissement ; par contre, pour 20% du personnel non enseignant, les élèves se disent parfois ou souvent bonjour le matin. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les élèves entretiennent des relations interpersonnelles chaleureuses et conviviales.

**Tableau 8:** Distribution des répondants selon que, si un élève qui ne réussit pas à traiter un exercice demande de l'aide aux enseignants.

Items	Modalités	Elèves		Enseignants		PNE		Total
		N	%	N	%	N	%	
Si un élève ne réussit pas à traiter un exercice, demande de l'aide aux enseignants	Jamais	71	25,81	01	20	02	20	74
	Souvent	89	32,36	01	20	03	30	93
	Parfois	66	24	02	40	04	40	72
	Toujours	49	17,81	01	20	01	10	51
	Total	275	100%	05	100%	10	100%	290

Source : données de terrain (2022)

Les résultats de ce tableau montrent que en ce qui concerne l'opinion des élèves, 25,81% affirment que ne jamais demander de l'aide aux enseignants lorsqu'ils sont face aux difficultés de résoudre leurs exercices, 17,81% seulement affirment toujours demander de l'aide aux enseignants pour la résolution de leurs exercices tandis que 32,26% disent souvent interpeler les enseignants lorsqu'ils rencontrent des difficultés et 24% quant à eux le font parfois. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les relations qui existent entre les élèves et leurs enseignants ne seraient pas harmonieuses ou encore par le fait que certains enseignants ne seraient accessibles aux élèves ; ce manque d'accessibilité des enseignants pourraient créer des frustrations et la peur chez les élèves.

Il ressort de ce même tableau que 20% des enseignants affirment que les élèves ne font jamais recours à eux lorsqu'ils rencontrent des difficultés à traiter leurs exercices ; 20% également affirment que certains élèves leurs demandent souvent ou toujours de l'aide lorsqu'ils ont des difficultés ; tandis que 40% affirment que les élèves le font parfois. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les élèves ne voudraient pas créer des liens avec leurs enseignants ou auraient peur de se sentir rabaisser ou moins intelligents que certains de leurs camarades qui auraient a priori compris les exercices pendant le cours dispensé en classe.

Quant aux résultats des membres du personnel non enseignants, il en ressort que 20% affirment que les élèves ne demandent jamais de l'aide aux enseignants lorsqu'ils ne peuvent pas traiter un exercice, 30% disent que certains le font souvent, 10% affirment que d'autres demandent toujours de l'aide tandis que 40% affirment que les élèves interpellent parfois les enseignants pour qu'ils les aident à traiter des exercices qui leur sont difficiles à traiter.

**Tableau 9 :** Distribution des répondants selon que, si un élève qui ne réussit pas à traiter un exercice demande de l'aide aux enseignants.

Items	Modalités	Elèves		Enseignants		PNE		Total
		N	%	N	%	N	%	
Les acteurs de l'établissement se soutiennent mutuellement	Indices							
	Jamais	63	22,9	0	0	0	0	63
	Souvent	99	36	01	20	02	20	102
	Parfois	80	29	01	20	02	20	83
	Toujours	33	12	03	60	06	60	42
	Total	275	100%	05	100%	10	100%	290

**Source : données de terrain (2022)**

Les résultats de ce tableau nous montrent que chez les élèves, les pourcentages les plus élevés sont ceux qui ont répondu par souvent et parfois c'est-à-dire 36% et 29% ; 22,9% ont affirmé que les acteurs de l'établissement ne se soutiennent jamais tandis que 12% ont affirmé qu'ils se soutiennent toujours. Ceci pourrait démontrer que dans cet établissement, les élèves ne feraient pas preuve de solidarité et d'entraide vis-à-vis de leurs camarades qui pourraient avoir besoin d'aide ou d'être écoutés.

Ce tableau nous montre également que chez les enseignants, 60% affirment se soutenir mutuellement tandis que 20% disent souvent ou parfois se soutenir mutuellement. Quant au pourcentage de ceux qui ne se soutiennent jamais mutuellement, il est nul 0%. Ces résultats obtenus pourraient démontrer qu'il existerait des liens forts de familiarité et de fraternité entre les enseignants et les autres membres de l'établissement.

Quant aux membres du personnel non enseignant, il en ressort de ce même tableau que 60% également affirment qu'ils se soutiennent mutuellement tandis que 20% disent souvent ou parfois se soutenir mutuellement. Quant à ceux qui ne se soutiennent jamais mutuellement, leur pourcentage est nul 0%. Ceci pourrait s'expliquer par le fait qu'il existerait un élan de solidarité entre les membres du personnel non enseignant et les autres membres de l'établissement.

**Tableau 10** : Distribution des répondants selon que, si un élève qui ne réussit pas à traiter un exercice demande de l'aide aux enseignants.

Items	Modalités	Elèves		Enseignants		PNE		Total
		N	%	N	%	N	%	
Le proviseur préside les rassemblements tous les lundis	Jamais	39	14,18	01	20	03	30	43
	Souvent	56	20,36	01	20	01	10	58
	Parfois	85	30,9	01	20	01	10	87
	Toujours	95	34,54	02	40	05	50	102
	Total	275	100%	05	100%	10	100%	290

**Source : données de terrain (2022)**

Le tableau ci-dessus nous montre que chez les élèves, 39% affirment que le proviseur ne préside jamais les rassemblements tous les lundis tandis que 34,54% affirment qu'il les préside toujours. Quant à ceux qui disent qu'il préside souvent ou parfois, ils sont exactement 20,36% et 30,9%. Ceci démontrerait la proximité que le proviseur aurait avec les élèves de son établissement afin de créer les liens avec ses derniers et qu'ils le connaissent.

Selon ce même tableau, il en ressort que les enseignants qui affirment que le proviseur préside les rassemblements tous les lundis ont un pourcentage de 40% alors que ceux qui affirment le contraire (jamais) sont de 20%. Quant à ceux qui disent que le proviseur préside souvent ou parfois des rassemblements tous les lundis sont de 20%. Ceci démontrerait la volonté du proviseur à se rapprocher des membres du personnel de son établissement et à créer des liens avec ces derniers.

Quant aux membres du personnel non enseignants, il en ressort que 50% pensent que le proviseur préside toujours les rassemblements tous les lundis et 30% affirment qu'il ne le fait jamais. En ce qui concerne le pourcentage de ceux qui pensent qu'il préside souvent ou parfois les rassemblements tous les lundis, il est de 10%. Ces résultats obtenus pourraient se justifier par le fait que selon les membres du personnel non enseignant, le proviseur aurait la volonté de se rapprocher de son personnel et de mieux comprendre et prendre en compte leurs besoins.

#### 4.2.2. Présentation des données liées au climat de sécurité

**Tableau II:** Distribution des répondants selon que les élèves peuvent se promener dans l'établissement sans crainte d'être agressés.

Items	Modalités	Elèves		Enseignants		PNE		Total
		N	%	N	%	N	%	
Les élèves peuvent se promener dans l'établissement sans crainte d'être agressés	Indices							
	Jamais	15	5,45	0	0	01	10	16
	Souvent	59	21,45	01	20	01	10	61
	Parfois	80	29	01	20	02	20	83
	Toujours	121	44	03	60	06	60	130
	Total	275	100%	05	100	10	100%	290

**Source : données de terrain (2022)**

Le tableau ci-dessus nous montre que 44% des élèves affirment pouvoir se promener en toute sécurité dans l'établissement sans crainte d'être agressés tandis que 5,45% affirment ne pas se sentir en sécurité. 29% disent pouvoir parfois se promener sans crainte d'être agressés et 21,45% affirment souvent. Ceci pourrait se justifier par le fait que dans cet établissement, les élèves auraient le sentiment de se sentir protégés contre tout éventuel danger et se sentir libre de se mouvoir dans l'établissement sans peur.

En ce qui concerne le personnel enseignant, 60% affirment que les élèves peuvent se promener dans l'établissement sans crainte d'être agressés et 20% disent que les élèves peuvent souvent ou parfois se promener sans crainte dans l'établissement. Quant au pourcentage de ceux qui pensent que les élèves ne se sentent jamais en sécurité dans l'établissement, il est nul 0%. Ces résultats montreraient que l'établissement serait pour les élèves un environnement sûr qui veille à la sécurité et la protection de tous les acteurs de l'établissement.

En ce qui concerne les membres du personnel non enseignants, 60% également affirment que les élèves peuvent se promener sans crainte d'être agressés dans l'établissement, 20% pensent que les élèves peuvent parfois se promener sans crainte, 10% affirment qu'ils peuvent souvent se promener en toute sécurité et le pourcentage de ceux qui pensent que les élèves ne sont jamais en sécurité dans l'établissement est de 10%. Ceci pourrait démontrer que les

membres du personnel non enseignant mettraient les moyens en œuvre pour assurer la protection des élèves et du personnel de l'établissement et qu'ils veillent à ce que tous les acteurs de l'établissement soient en sécurité dès leur entrée à l'établissement jusqu'à leur sortie.

**Tableau 12:** Distribution des répondants selon que les élèves viennent avec les objets dangereux dans l'établissement.

Items	Modalités	Elèves		Enseignants		PNE		Total
		N	%	N	%	N	%	
Les élèves viennent avec les objets dangereux à l'école	Jamais	65	23,63	0	0	01	10	66
	Souvent	89	32,36	02	40	01	10	92
	Parfois	97	35,27	01	20	03	30	101
	Toujours	24	8,72	02	40	05	50	31
	Total	275	100%	05	100%	10	100%	290

**Source : données de terrain (2022)**

Le tableau ci-dessus montre que 23,63% des élèves affirment que les élèves ne viennent jamais avec des objets dangereux dans l'établissement. 8,72% disent qu'ils viennent toujours avec des objets dangereux ; 32,36% viennent souvent avec ces objets et 35,27% viennent parfois avec des objets dangereux. Ces résultats montrent que dans l'établissement, le contrôle des élèves à l'entrée et dans la l'enceinte de l'école ne serait pas rigoureux et qu'il y aurait des tendances de laxisme et de négligence vis-à-vis de la sécurité des élèves.

Il ressort du même tableau que 40% des enseignants affirment que les élèves viennent toujours avec des objets dangereux dans l'établissement tandis que 20% viennent parfois avec ce genre d'objets. Ils affirment également que 40% des élèves viennent souvent avec ces objets et le pourcentage de ceux qui affirment que les élèves ne viennent jamais avec ces objets est nul 0%. Ces résultats montrent que les enseignants pourraient se sentir menacés par ces élèves et pas du tout en sécurité auprès de ces élèves détenteurs d'objets dangereux qui sont strictement interdits dans l'enceinte d'un établissement.

Quant aux membres du personnel non enseignant, il en ressort que 50% déclarent les élèves viennent toujours avec des objets dangereux dans l'établissement alors que 10% disent

que les élèves n'emportent jamais avec eux des objets dangereux à l'école. 30% affirment que les élèves viennent parfois avec des objets dangereux et les 10% restants disent qu'ils viennent souvent avec. Ceci justifierait le fait que les membres du personnel non enseignant ne rempliraient pas leur rôle de garants de la sécurité des acteurs de l'établissement.

**Tableau 13:** Distribution des répondants selon que l'élève qui agresse son camarade ou un enseignant est sanctionné.

Items	Modalités	Elèves I		Enseignants		PNE		Total
		N	%	N	%	N	%	
Lorsqu'un élève agresse son camarade ou un enseignant, il est sanctionné	Jamais	16	5,81	01	20	0	0	17
	Souvent	32	11,63	01	20	02	20	35
	Parfois	48	17,45	01	20	02	20	51
	Toujours	179	65	02	40	06	60	187
	Total	275	100%	05	100%	10	100%	290

**Source : données de terrain (2022)**

L'analyse des résultats de ce tableau montre que 65% des élèves pensent que lorsqu'un élève agresse son camarade ou un enseignant il est toujours sanctionné alors que 5,81% affirment le contraire c'est-à-dire qu'ils ne le sont jamais. 17,45% déclarent que les élèves qui agressent leurs camarades ou leurs enseignants sont parfois sanctionnés et 11,63% disent qu'ils sont souvent sanctionnés. Ces résultats pourraient s'expliquer par le fait les élèves se sentent protégés et ont le courage de dénoncer leurs camarades qui commettent ces agressions car les sanctions seront appliquées vis-à-vis de ces derniers.

L'analyse des données de ce même tableau montre que 40% représente le pourcentage des enseignants qui affirment que lorsqu'un élève agresse son camarade ou son enseignant, il est toujours sanctionné. 20% quant à eux affirment que ces élèves ne sont jamais sanctionnés et 20% également affirment que les élèves qui agressent leurs camarades ou leurs enseignants sont souvent ou parfois sanctionnés. Ceci pourrait démontrer que pour les enseignants, le règlement intérieur est respecté et que la sanction est dissuasive car le fait qu'elle soit effective interpelleraient les autres élèves qui commettraient les mêmes fautes à savoir à quoi s'attendre.

En ce qui concerne les membres du personnel non enseignant, 60% affirment qu'est toujours sanctionné tout élève qui agresse son camarade ou son enseignant ; 20% affirment qu'ils sont parfois ou souvent sanctionnés et le pourcentage de ceux qui disent que les élèves qui agressent leurs camarades ou leurs enseignants ne sont jamais sanctionnés est quant à lui nul 0%. Ceci démontrerait que pour les membres du personnel non enseignant, le respect du règlement intérieur de l'école est effectif et que les élèves et les enseignants pourraient se sentir en sécurité dans cet établissement.

**Tableau 14:** Distribution des répondants selon que l'établissement est dévoué au bien-être des élèves.

Items	Modalités	Elèves		Enseignants		PNE		Total
		N	%	N	%	N	%	
L'établissement est dévoué au bien-être des élèves	Jamais	44	16	01	20	0	0	45
	Souvent	95	34,54	01	20	01	10	97
	Parfois	115	41,81	01	20	02	20	118
	Toujours	21	7,63	02	40	07	70	30
	Total	275	100%	05	100%	10	100%	290

**Source : données de terrain (2022)**

Les résultats de ce tableau montrent que les pourcentages les plus élevés sont observés chez les élèves qui pensent que l'établissement est parfois ou souvent dévoué au bien-être des élèves c'est-à-dire 41,81% et 34,54%. 16% affirment que l'établissement n'est jamais dévoué au bien-être des élèves ; quant à 21% des élèves restants, ils pensent que l'établissement est toujours dévoué au bien-être des élèves. Ceci pourrait se justifier par le fait que pour les élèves, l'établissement mettrait toutes les ressources nécessaires en œuvre pour s'assurer de la protection physique et mentale des élèves et mettrait tout en œuvre pour qu'ils aient une existence agréable dans l'enceinte de l'établissement.

Les résultats de ce même tableau montrent que 40% des enseignants pensent que l'établissement est toujours dévoué au bien-être des élèves alors que 20% affirment que l'établissement ne serait jamais dévoué à leur bien-être. Les résultats de ceux qui affirment que



l'établissement serait souvent ou parfois dévoué au bien-être des élèves est quant à lui de 20%. Ceci pourrait montrer que pour les enseignants, l'établissement serait disposé à tout mettre en œuvre pour assurer la réussite et le succès des élèves de l'établissement.

Le tableau ci-dessus montre également que 70% des membres du personnel non enseignant affirment que l'établissement est toujours dévoué au bien-être des élèves. 20% pensent qu'il est parfois dévoué tandis que 10% affirment qu'il est souvent dévoué. Quant au pourcentage de ceux qui pensent que l'établissement n'est jamais dévoué, il est nul 0%. Ces résultats pourraient montrer que l'établissement contribuerait à l'amélioration de la vie scolaire des élèves et veillerait à ce qu'ils se sentent en sécurité et en toute sérénité.

#### 4.2.3. Présentation des données liées au climat de justice et de discipline

**Tableau 15:** Distribution des répondants selon l'accessibilité du règlement intérieur de l'établissement.

Items	Modalités	Elèves		Enseignants		PNE		Total
		N	%	N	%	N	%	
Le règlement intérieur de l'école est accessible à tous	Indices							
	Jamais	124	45	0	0	0	0	124
	Souvent	57	20,72	01	20	01	10	59
	Parfois	75	27,27	01	20	02	20	78
	Toujours	19	6,9	03	60	07	70	29
	Total	275	100%	05	100%	10	100%	290

Source : données de terrain (2022)

Il ressort de ce tableau que 6,9% des élèves affirment que le règlement intérieur de l'école a toujours été accessible à tous tandis 45% pensent qu'il n'a jamais été accessible à tous les élèves. 27,27% des élèves affirment que le règlement intérieur de l'école est parfois accessible et 20,72% disent qu'il le serait souvent. Ceci montrerait que le règlement intérieur n'est pas accessible à tous les élèves et qu'il n'est pas toujours équitable.

En ce qui concerne les enseignants, 60% affirment que le règlement intérieur de l'école est accessible à tous. 20% disent que le règlement intérieur serait parfois ou souvent accessible ;

quant au pourcentage de ceux qui affirment que le règlement intérieur de l'école n'est jamais accessible, il est nul 0%. Ceci montrerait que l'école mettrait tout en œuvre afin que le règlement intérieur soit connu par tous et que l'équité des règles soit mise en application.

Quant aux membres du personnel non enseignant, 70% affirment que le règlement intérieur de l'école est accessible à tous. 20% disent qu'il est parfois accessible et 10% affirment souvent. Quant au pourcentage de ceux qui pensent qu'il n'est jamais accessible, il est nul 0%. Ceci montrerait que dans l'établissement, il y aurait la reconnaissance de la légitimité des règles établies et leur application de façon équitable.

**Tableau 16:** Distribution des répondants selon la connaissance des cas d'injustice dans l'établissement.

Items	Modalités	Elèves		Enseignants		PNE		Total
		N	%	N	%	N	%	
La connaissance des cas d'injustice dans l'établissement	Indices							
	Jamais	26	9,45	04	80	07	70	37
	Souvent	45	16,36	01	20	01	10	47
	Parfois	81	29,45	0	0	01	10	82
	Toujours	123	44,72	0	0	01	10	124
	Total	275	100%	05	100%	10	100%	290

**Source : données de terrain (2022)**

Le tableau ci-dessus nous montre que 44,72% des élèves affirment qu'ils ont toujours eu connaissance des cas d'injustice dans l'établissement alors que 9,45% disent ne jamais avoir eu connaissance des cas d'injustice. 29,45% disent qu'il y a parfois des cas d'injustice et 16,36% affirment qu'il y a souvent des cas injustes dans l'établissement. Ces résultats montreraient que chaque élève serait puni à la hauteur de ses fautes et conformément au règlement intérieur de l'établissement.

En ce qui concerne les enseignants, 80% affirment n'avoir jamais eu connaissance des cas d'injustice dans l'établissement tandis que 20% disent qu'il y a souvent des cas d'injustice. Quant à ceux qui affirment qu'il y a toujours ou parfois des cas d'injustice dans l'établissement,

leur pourcentage est nul 0%. Ceci montrerait que le règlement intérieur de l'établissement serait applicable à tous sans distinction de statut ou de rang social des acteurs de l'établissement.

Quant aux membres du personnel non enseignant, 70% affirment ne jamais avoir connaissance des cas d'injustice dans l'établissement et le pourcentage de ceux qui affirment avoir toujours connaissance ou encore parfois et souvent est de 10%. Ceci montrerait l'effectivité de l'application judiciaire des règles dans l'établissement.

**Tableau 17:** Distribution des répondants selon la prise en compte du niveau des élèves lors des explications des leçons en classe.

Items	Modalités	Elèves		Enseignants		PNE		Total
		N	%	N	%	N	%	
Les enseignants tiennent compte du niveau des élèves dans les explications en classe	Jamais	130	47,27	0	0	02	20	132
	Souvent	51	18,54	01	20	01	10	53
	Parfois	69	25	01	20	02	20	72
	Toujours	25	9	03	60	05	50	33
	Total	275	100%	05	100%	10	100%	290

**Source : données de terrain (2022)**

Le tableau ci-dessus nous montre que 9% des élèves affirment que les enseignants tiennent toujours compte de leur niveau dans les explications en classe alors que 47,27% disent qu'ils ne tiennent jamais compte de leur niveau. 25% disent que les enseignants tiennent parfois compte de leur niveau et 18,54% affirment qu'ils le font souvent. Ceci pourrait démontrer que certains élèves seraient sujets d'injustice lors des explications en classe par des enseignants, ce que pourrait être responsable de leurs mauvaises notes lors des évaluations en classe ou des examens officiels.

Ce même tableau nous montre également que 60% des enseignants affirment qu'ils tiennent toujours compte du niveau des élèves dans les explications en classe. 20% disent qu'ils le font parfois ou souvent et le pourcentage de ceux qui ne tiennent jamais compte du niveau des élèves dans les explications en classe est quant à lui nul 0%. Ceci montrerait que les

enseignants seraient justes et équitables lors de la dispensation des cours et dans les explications en classe afin que les élèves aient les mêmes chances lors des évaluations peu importe le niveau de tout un chacun.

En ce qui concerne les membres du personnel non enseignant, 50% affirment que les enseignants tiennent toujours compte du niveau des élèves dans les explications en classe alors que 20% disent qu'ils ne le font jamais. 10% quant à eux affirment que certains enseignants tiennent souvent compte du niveau des élèves et les 20% restants disent qu'ils le font parfois. Ceci montrerait que dans l'établissement, l'équité dans les explications des leçons est prise en compte par les enseignants afin de donner les mêmes chances à tous les élèves de réussir à leurs évaluations.

**Tableau 18:** Distribution des répondants selon que les enseignants évaluent les élèves à partir des cours dispensés en classe.

Items	Modalités	Elèves		Enseignants		PNE		Total
		N	%	N	%	N	%	
Les enseignants évaluent les élèves à partir des cours dispensés en classe	Jamais	45	16,36	0	0	01	10	46
	Souvent	89	32,36	0	0	02	20	91
	Parfois	97	35,27	0	0	02	20	99
	Toujours	44	16	05	100	05	50	54
	Total	275	100%	05	100%	10	100%	290

**Source : données de terrain (2022)**

Il ressort de ce tableau que les pourcentages les plus élevés sont ceux des élèves ayant répondu que les enseignants évaluent souvent ou parfois les élèves à partir des cours dispensés en classe. Ces pourcentages sont de 32,36% et 35,27%. 16,36% affirment que les enseignants évaluent toujours à partir des cours dispensés en classe alors que 16,36% disent jamais. Ceci pourrait se justifier par la mise en application du règlement intérieur de l'établissement dans le processus des évaluations.

En ce qui concerne les enseignants, 100% affirment qu'ils évaluent toujours les élèves à partir des cours dispensés en classe. Ceci pourrait se justifier par le fait que dans l'établissement les enseignants appliqueraient les règles et l'équité dans les évaluations scolaires.

Quant aux membres du personnel non enseignant, 50% affirment que les enseignants évaluent toujours les élèves à partir des cours dispensés en classe alors que 10% disent qu'ils ne le font jamais. Quant au pourcentage de ceux qui affirment que les enseignants évaluent parfois ou souvent les élèves à partir des cours dispensés en classe, il est de 20%. Ceci pourrait démontrer que le respect du règlement intérieur de l'établissement serait effectif et que les élèves auraient ainsi les mêmes chances de réussite.

#### 4.2.4. Présentation des données liées au climat d'appartenance

**Tableau 19:** Distribution des répondants selon que les membres du personnel prennent plaisir à venir travailler quand ils ne sont pas en service.

Items	Modalités	Elèves		Enseignants		PNE		Total
		N	%	N	%	N	%	
Les membres du personnel de l'établissement prennent plaisir à venir travailler lorsqu'ils ne sont pas en service	Indices	N	%	N	%	N	%	
	Jamais	171	62,18	01	20	05	50	177
	Souvent	47	17	02	40	02	20	51
	Parfois	38	13,81	01	20	02	20	41
	Toujours	19	6,9	01	20	01	10	21
	Total	275	100%	05	100%	10	100%	290

**Source : données de terrain (2022)**

Les résultats de ce tableau nous montrent que 6,9% des élèves affirment que les membres du personnel de l'établissement prennent toujours plaisir à venir travailler lorsqu'ils ne sont pas en service alors que 62,18% ont répondu jamais. 17% affirment que certains membres du personnel prennent souvent plaisir à venir travailler lorsqu'ils ne sont pas en service et 13,81% disent qu'ils le font parfois. Ceci pourrait se justifier par le fait que selon les élèves, les membres du personnel n'accorderaient pas beaucoup d'importance à l'établissement et n'auraient pas de raisons de venir travailler lorsqu'ils ne seraient pas en service.

Les résultats de ce même tableau nous montrent que 40% des enseignants affirment que les membres du personnel prennent souvent plaisir à venir travailler lorsqu'ils ne sont pas en service. 20% ne prennent jamais plaisir à venir travailler ; quant à ceux qui y prennent parfois ou toujours plaisir, leur pourcentage est également de 20%. Ceci pourrait démontrer que les membres du personnel n'accorderaient pas assez d'importance à l'établissement comme un cadre de vie.

Quant aux membres du personnel non enseignant, 50% pensent que les membres du personnel de l'établissement ne prennent jamais plaisir à venir travailler lorsqu'ils ne sont pas en service tandis que 10% disent qu'ils prennent toujours plaisir à venir travailler. Quant à ceux qui affirment qu'ils prennent souvent ou parfois plaisir, leur pourcentage est de 20%. Ceci pourrait démontrer le manque d'importance accordé à l'établissement par les membres du personnel.

**Tableau 20:** Distribution des répondants selon le fait que les élèves viennent étudier à l'école même lorsqu'il n'y a pas cours.

Items	Modalités	Elèves		Enseignants		PNE		Total
		N	%	N	%	N	%	
Les élèves viennent étudier à l'école lorsqu'il n'y a pas cours	Jamais	127	46,18	03	60	06	60	136
	Souvent	90	32,72	01	20	02	20	93
	Parfois	38	13,81	01	20	01	10	40
	Toujours	20	7,27	0	0	01	10	21
	Total	275	100%	05	100	10	100%	290

**Source : données de terrain (2022)**

Le tableau ci-dessus nous montre que 46,18% des élèves ne viennent jamais étudier à l'école lorsqu'il n'y a pas cours tandis que 7,27% y viennent toujours. Le pourcentage des élèves qui viennent souvent étudier à l'école lorsqu'il n'y a pas cours est de 32,72%. Quant à ceux-là qui viennent parfois, leur pourcentage est de 13,81%. Ces résultats se justifieraient par le fait que les élèves n'accorderaient pas assez d'importance à l'établissement et ne le considéreraient pas comme un lieu où ils peuvent avoir libre accès lorsqu'il n'y a pas cours.

Il ressort également de ce tableau que 60% des enseignants affirment que les élèves ne viennent jamais étudier à l'école lorsqu'il n'y a pas cours. 20% des enseignants disent que les élèves viennent parfois ou souvent étudier à l'école lorsqu'il n'y a pas cours, et le pourcentage de ceux qui affirment que les élèves viennent toujours y étudier est nul 0%. Ceci montrerait que l'école ne serait pas considérée par les élèves comme un lieu propice dans lequel ils pourraient venir poursuivre leurs révisions.

Quant aux membres du personnel non enseignant, 60% affirment que les élèves ne viennent jamais étudier à l'école lorsqu'il n'y a pas cours alors que 10% pensent qu'ils viennent toujours. 20% des membres du personnel non enseignant quant à eux pensent que les élèves viennent souvent étudier à l'école lorsqu'il n'y a pas cours, et 10% affirment que certains viennent parfois. Ceci pourrait démontrer le manque d'importance et d'intérêt accordé à l'école comme milieu de vie par les élèves.

**Tableau 21:** Distribution des répondants selon le fait que les élèves sont fiers de fréquenter l'établissement.

Items	Modalités	Elèves		Enseignants		PNE		Total
		N	%	N	%	N	%	
Les élèves sont fiers de fréquenter l'établissement	Jamais	126	45,81	02	40	06	60	134
	Souvent	61	22,18	01	20	02	20	64
	Parfois	58	21	01	20	01	10	60
	Toujours	30	10,90	01	20	01	10	32
	Total	275	100%	05	100%	10	100%	290

**Source : données de terrain (2022)**

Le tableau ci-dessus nous montre que 10,90% des élèves affirment être toujours fiers de fréquenter l'établissement tandis que 45,81% ne le sont jamais. 22,18% des élèves disent être souvent fiers de fréquenter l'établissement. Quant à 21% des élèves, ils affirment l'être parfois. D'après les résultats de ce tableau, il est démontré que les élèves ne seraient pas fiers ou satisfaits de fréquenter l'établissement.

Il ressort également de ce même tableau que 40% du personnel enseignant affirment que les élèves ne sont jamais fiers de fréquenter l'établissement tandis que 20% pensent qu'ils le sont toujours. Quant à ceux qui affirment que les élèves sont souvent ou parfois fiers de fréquenter l'établissement, leur pourcentage est de 20%. Ceci pourrait démontrer que les élèves ne se sentiraient pas intégrés et épanouis dans l'établissement.

Quant aux membres du personnel non enseignant, 60% affirment que les élèves ne sont jamais fiers de fréquenter l'établissement tandis que 10% pensent qu'ils le sont toujours. 20% quant à eux affirment que certains sont souvent fiers de fréquenter l'établissement et 10% disent que d'autres le sont parfois. Ces résultats démontreraient le manque de fierté à fréquenter l'établissement par les élèves.

**Tableau 22:** Distribution des répondants selon le fait que les acteurs de l'établissement ont le souci de préserver le matériel et les installations.

Items	Modalités	Elèves		Enseignants		PNE		Total
		N	%	N	%	N	%	
Les acteurs de l'établissement ont le souci de préserver le matériel et les installations	Indices							
	Jamais	97	35,27	0	0	0	0	97
	Souvent	75	27,27	02	40	02	20	79
	Parfois	64	23,27	02	40	03	30	69
	Toujours	39	14,18	01	20	05	50	45
	Total	275	100%	05	100%	10	100%	290

**Source : données de terrain (2022)**

Le tableau ci-dessus nous montre que 27,27% des élèves affirment que les acteurs de l'établissement ont souvent le souci de préserver le matériel et les installations. 23,27% disent qu'ils ont parfois ce souci. 35,27% affirment quant à eux que les acteurs de l'établissement n'ont jamais le souci de préserver le matériel et les installations ; tandis que 14,18% ont toujours le souci de les préserver. Ces résultats démontreraient que les acteurs de l'établissement n'accorderaient pas assez d'importance à la conservation et la protection des biens de l'établissement afin de garantir leur bien-être et leur épanouissement dans l'établissement.



En ce qui concerne les enseignants, la classe modale est celle de ceux qui pensent que les acteurs de l'établissement ont souvent ou parfois le souci de préserver le matériel et les installations. Leur pourcentage est de 40%. 20% disent qu'ils ont toujours le souci de les préserver. Quant à ceux qui affirment que les acteurs de l'établissement n'ont jamais le souci de préserver le matériel et les installations, leur pourcentage est nul 0%. Ceci montrerait que les acteurs de l'établissement accorderaient de l'importance à l'école qu'ils considèrent comme un milieu de vie dans lequel ils passent la majeure partie de leur temps.

Quant aux membres du personnel non enseignant, il en ressort que 50% affirment que les acteurs de l'établissement ont toujours le souci de préserver le matériel et les installations. 20% pensent qu'ils ont souvent le souci de les préserver et 30% affirment qu'ils le font parfois. Quant à ceux qui pensent que les acteurs de l'établissement n'ont jamais le souci de préserver le matériel et les installations, leur pourcentage est nul 0%. Ceci montrerait l'importance accordée au matériel et aux installations de l'école par les acteurs de l'établissement.

#### 4.2.5. Questions relatives à la variable dépendante

**Tableau 23:** Distribution des répondants selon l'assiduité à l'école des acteurs de l'établissement.

Items	Modalités	Elèves		Enseignants		PNE		Total
		N	%	N	%	N	%	
Les acteurs de l'établissement sont assidus à l'école	Indices							
	Jamais	34	12,36	0	0	01	10	35
	Souvent	71	25,81	01	20	02	20	74
	Parfois	129	46,9	03	60	05	50	137
	Toujours	41	14,9	01	20	02	20	44
	Total	275	100%	05	100%	10	100%	290

Source : données de terrain (2022)

L'assiduité à l'école des acteurs de l'établissement dans le cadre de notre collecte des données montre que 46,9% des élèves sont parfois assidus ; 25,81% le sont souvent ; 14,9% sont toujours assidus et 12,36% ne le sont jamais. L'article 36 alinéas 2 de la loi d'orientation

de 1998 stipule le règlement des textes en vigueur y compris le règlement intérieur de l'établissement fréquenté. Les apprenants ont donc l'obligation d'être assidus à l'école.

En ce qui concerne l'assiduité des enseignants et des membres du personnel non enseignant, le tableau nous révèle que d'une part, 60% des enseignants sont parfois assidus ; 20% le sont toujours ou souvent. D'autre part, 50% du personnel non enseignant sont parfois assidus ; 20% le sont toujours ou souvent et 10% ne le sont jamais.

Ainsi, quel que soit le type d'acteurs, l'assiduité est obligatoire en fonction des horaires de cours et de travail définis par l'emploi de temps de l'établissement : *ordonnance N°59-45 du 06 janvier 1959, circulaire ministérielle du 10 juillet 1989.*

**Tableau 24:** Distribution des répondants selon le fait que les programmes scolaires sont achevés par les enseignants.

Items	Modalités	Elèves		Enseignants		PNE		Total
		N	%	N	%	N	%	
Les programmes scolaires sont achevés par les enseignants	Indices							
	Jamais	127	46,18	0	0	02	20	129
	Souvent	89	32,36	01	20	01	10	91
	Parfois	39	14,18	01	20	03	30	43
	Toujours	20	7,27	03	60	04	40	27
	Total	275	100%	05	100%	10	100%	290

**Source : données de terrain (2022)**

A la question de savoir si les programmes scolaires sont achevés par les enseignants, le tableau ci-dessus nous montre que 46,18% des élèves affirment qu'ils ne sont jamais achevés ; 32,36% disent que les programmes, sont souvent achevés ; les programmes le sont à 14,18% et 7,27% parfois ou toujours achevés.

Pour ce qui est des enseignants et du personnel non enseignant, 60% des enseignants affirment que les programmes scolaires sont toujours achevés ; 20% pour parfois ou souvent ; alors que 40% du personnel non enseignant affirment qu'ils achèvent toujours les programmes ; 30% pour parfois, 20% pour jamais et 10% pour souvent. Pourtant le conseil permanent de

discipline institué au Ministère de l'éducation le 17 novembre 2003 stipule que « la réussite professionnelle est un manquement par action-inaction ou négligence au devoir et obligation auxquelles sont assujettis les fonctionnaires ». Les enseignants et le personnel non enseignant ont l'obligation de faire montre de professionnalisme par l'achèvement des programmes scolaires.

**Tableau 25:** Distribution des répondants selon le fait d'avoir le sentiment que les leçons dispensées en classe sont assimilées.

Items	Modalités	Elèves		Enseignants		PNE		Total
		N	%	N	%	N	%	
Avoir le sentiment que les leçons dispensées en classe sont assimilées	Jamais	50	18,18	0	0	01	10	51
	Souvent	99	36	02	40	03	30	104
	Parfois	81	29,45	02	40	04	40	87
	Toujours	45	16,36	01	20	02	20	48
	Total	275	100%	05	100%	10	100%	290

**Source : données de terrain (2022)**

Le tableau ci-dessus nous montre que 29,45% des élèves affirment avoir parfois le sentiment que les leçons dispensées en classe sont assimilées ; 36% disent souvent et 18,18% affirment jamais. Quant aux 16,36% ils pensent avoir toujours le sentiment que les leçons dispensées sont assimilées.

Le même tableau nous montre également que 20% des enseignants affirment avoir toujours le sentiment que les leçons dispensées en classe sont assimilées ; 40% disent qu'elles le sont parfois ou souvent et 0% pensent qu'elles ne le sont jamais.

Quant aux membres du personnel non enseignant, 40% affirment avoir parfois le sentiment que les leçons dispensées en classe sont assimilées ; 30% disent souvent ; 20% affirment toujours et 10% affirment jamais.

### 4.3. Analyse inférentielle

Le but de la statistique inférentielle est de savoir dans quelle mesure les résultats obtenus sur un échantillon convenablement choisi apporte une connaissance fiable des caractéristiques de la population d'origine. Nous sommes là en présence d'un objectif essentiel de la démarche scientifique puisque, dans bien des cas, l'intérêt d'une recherche est largement subordonné au caractère plus ou moins général des conclusions auxquelles elle permet d'aboutir. Plus exactement, elle parvient à en faire une estimation théoriquement précise, indiquant au chercheur la probabilité qu'il a de se tromper en généralisant les conclusions de son étude à l'ensemble de la population d'origine.

#### 4.3.1. Vérification de l'hypothèse de recherche (Hr1)

**Etape 1** : rappel de l'hypothèse

**Hr1** : il existe un lien significatif entre le climat relationnel et de collaboration et les résultats scolaires obtenus par les apprenants.

**Etape 2** : formulation des hypothèses de recherche opérationnelle et statistique

- **Ho** : il n'existe pas de lien significatif entre le climat relationnel et de collaboration et les résultats scolaires obtenus par les apprenants.
- **Ha** : il existe un lien significatif entre le climat relationnel et de collaboration et les résultats scolaires obtenus par les apprenants.

**Etape 3** : distribution des effectifs observés selon que le climat relationnel et de collaboration est lié aux résultats scolaires obtenus par les élèves.

**Tableau 26:** distribution des fréquences observées et théoriques selon que le climat relationnel et de collaboration est lié aux résultats scolaires obtenus par les élèves.

	Climat relationnel et de collaboration								
	Jamais		Souvent		Parfois		Toujours		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
<b>Q1</b>	22	50,5	44	74,25	100	85,5	124	79,75	290
<b>Q2</b>	74	50,5	93	74,25	72	85,5	51	79,75	290
<b>Q3</b>	63	50,5	102	74,25	83	85,5	42	79,75	290
<b>Q4</b>	43	50,5	58	74,25	87	85,5	102	79,75	290
<b>Total</b>	202		297		342		319		<b>1160</b>

**Etape 4 :** calcul du Khi-carré

**Tableau 27:** du Khi-carré calculé

Modalités	Fo	Fe	Fo-Fe	(Fo-Fe) <sup>2</sup>	$X^2 = \frac{(Fo-Fe)^2}{Fe}$
<b>Jamais</b>	22	50,5	-28,5	812,25	16,08
	74	50,5	23,5	552,25	10,93
	63	50,5	12,5	156,25	3,09
	43	50,5	-7,5	56,25	1,11
<b>Souvent</b>	44	74,25	-30,25	915,06	12,32
	93	74,25	18,75	351,56	4,73
	102	74,25	27,75	770,06	10,37
	58	74,25	-16,25	264,06	3,55
<b>Parfois</b>	100	85,5	14,5	210,25	2,45
	72	85,5	-13,5	182,25	2,13
	83	85,5	-2,5	6,25	0,07
	87	85,5	1,5	2,25	0,02
	124	79,75	44,25	1958,06	24,55

<b>Toujours</b>	51	79,75	-28,75	826,56	10,36
	42	79,75	-37,75	1425,06	17,86
	102	79,75	22,25	495,06	6,20
<b>Total</b>					<b>125,73</b>

**Etape 5** : seuil de signification

$$\alpha = 5\% \text{ ou } \alpha = 0,05$$

**Etape 6** : calcul du degré de liberté (ddl)

$$\text{ddl} = (Tc-1) (Tl-1)$$

$$= (4-1) (4-1)$$

$$= 3 \times 3$$

$$\text{ddl} = 9$$

**Etape 7** : lecture du Khi-carré

$$X^2_{lu} = 16,9190$$

Pour  $\alpha = 0,05$  et  $\text{ddl} = 9$  ;  $X^2_{lu} = 16,9190$

**Etape 8** : prise de décision

$X^2_{cal} > X^2_{lu}$  soit  $125,73 > 16,9190$  alors,  $H_0$  est rejetée et  $H_a$  est validée.

Ainsi, nous pouvons affirmer qu'il existe un lien significatif entre le climat relationnel et de collaboration et les résultats scolaires obtenus par les élèves.

**Etape 9** : calcul du coefficient de contingence

$$C_c = \frac{\sqrt{125,73}}{125,73 + 290}$$

$$C_c = 0,54$$

Interprétation : comme le  $cc$  se situe entre 0,50 et 0,80 ; la relation entre les deux variables est forte. Soit  $0,50 < cc < 0,80$ .

### 4.3.2. Vérification de l'hypothèse de recherche 2 (Hr2)

**Etape 1** : rappel de l'hypothèse

**Hr2** : le climat de sécurité a un impact sur les résultats scolaires obtenus par les élèves.

**Etape 2** : formulation des hypothèses de recherche opérationnelle et statistique

- **Ho** : le climat de sécurité n'a pas un impact sur les résultats scolaires obtenus par les élèves.
- **Ha** : le climat de sécurité a un impact sur les résultats scolaires obtenus par les élèves.

**Etape 3** : distribution des effectifs observés selon que le climat de sécurité a un impact sur les résultats scolaires obtenus par les élèves.

**Tableau 28**: distribution des fréquences observées et théoriques selon que le climat de sécurité a un impact sur les résultats obtenus par les élèves

	Climat de sécurité								
	Jamais		Souvent		Parfois		Toujours		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
<b>Q5</b>	16	36	61	71,25	83	88,25	130	94,5	290
<b>Q6</b>	66	36	92	71,25	101	88,25	31	94,5	290
<b>Q7</b>	17	36	35	71,25	51	88,25	187	94,5	290
<b>Q8</b>	45	36	97	71,25	118	88,25	30	94,5	290
<b>Total</b>	144		285		353		378		<b>1160</b>

**Étape 4 : calcul du Khi-carré****Tableau 29:** du Khi-carré calculé

Modalités	Fo	Fe	Fo-Fe	(Fo-Fe) <sup>2</sup>	$X^2 = \frac{(Fo-Fe)^2}{Fe}$
<b>Jamais</b>	16	36	-20	400	11,11
	66	36	30	900	25
	17	36	-19	361	10,02
	45	36	9	81	2,25
<b>Souvent</b>	61	71,25	-10,25	105,06	1,47
	92	71,25	20,75	430,56	6,04
	35	71,25	-36,25	1314,06	18,44
	97	71,25	25,75	663,06	9,3
<b>Parfois</b>	83	88,25	-5,25	27,56	0,31
	101	88,25	12,25	150,06	1,7
	51	88,25	-37,25	1387,56	15,72
	118	88,25	29,75	885,06	10,02
<b>Toujours</b>	130	94,5	35,5	1260,25	13,33
	31	94,5	-90	8100	85,71
	187	94,5	92,5	8556,25	90,54
	30	94,5	-64,5	4160,25	44,02
<b>Total</b>					<b>344,98</b>

**Étape 5 : seuil de signification**

$\alpha = 5\%$  ou  $\alpha = 0,05$

**Étape 6 : calcul du degré de liberté (ddl)**

$$\text{ddl} = (Tc-1) (Tl-1)$$

$$= (4-1) (4-1)$$

$$= 3 \times 3$$

$$\text{ddl} = 9$$



**Étape 7 :** lecture du Khi-carré

Pour  $\alpha = 0,05$  et  $ddl = 9$ ,  $X^2_{lu} = 16,9190$

**Étape 8 :** prise de décision

$X^2_{cal} > X^2_{lu}$  soit  $344,98 > 16,9190$  alors,  $H_0$  est rejetée et  $H_a$  est validée.

De ce fait, nous pouvons affirmer que le climat de sécurité a un impact sur les résultats scolaires obtenus par les élèves.

**Étape 9 :** calcul du coefficient de contingence

$$C_c = \frac{\sqrt{344,98}}{344,98 + 290}$$

$$C_c = 0,73$$

Interprétation : comme  $0,50 < c_c < 0,80$  ; alors, la relation entre les deux variables est forte.

#### 4.3.3. Vérification de l'hypothèse de recherche 3 (Hr3)

**Étape 1 :** rappel de l'hypothèse

**Hr3 :** le climat de justice et de discipline influence les résultats scolaires obtenus par les élèves.

**Étape 2 :** formulation des hypothèses de recherche opérationnelle et statistique

- **H<sub>0</sub> :** le climat de justice et de discipline n'influence pas les résultats scolaires obtenus par les élèves.
- **H<sub>a</sub> :** le climat de justice et de discipline influence les résultats scolaires obtenus par les élèves.

**Étape 3 :** distribution des effectifs observés selon que le climat de justice et de discipline influence les résultats obtenus par les élèves.

**Tableau 30** : distribution des fréquences observées et théoriques selon que le climat de justice et de discipline influence les résultats scolaires obtenus par les élèves.

	Climat de justice et de discipline								
	Jamais		Souvent		Parfois		Toujours		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
<b>Q9</b>	124	84,75	59	62,5	78	82,75	29	60	290
<b>Q10</b>	37	84,75	47	62,5	82	82,75	124	60	290
<b>Q11</b>	132	84,75	53	62,5	72	82,75	33	60	290
<b>Q12</b>	46	84,75	91	62,5	99	82,75	54	60	290
<b>Total</b>	339		250		331		240		<b>1160</b>

**Etape 4** : calcul du Khi-carré

**Tableau 31**: du Khi-carré calculé

Modalités	Fo	Fe	Fo-Fe	(Fo-Fe) <sup>2</sup>	$X^2 = \frac{(Fo-Fe)^2}{Fe}$
<b>Jamais</b>	124	84,75	39,25	1540,56	18,17
	37	84,75	-47,75	2280,06	26,9
	132	84,75	47,25	2232,56	26,34
	46	84,75	-38,75	1501,56	17,71
<b>Souvent</b>	59	62,5	-3,5	12,25	0,19
	47	62,5	-15,5	240,25	3,84
	53	62,5	-9,5	90,25	1,44
	91	62,5	28,5	812,25	12,99
<b>Parfois</b>	78	82,75	-4,75	22,56	0,27
	82	82,75	-0,75	0,56	0,006
	72	82,75	-10,75	115,56	1,39
	99	82,75	16,25	264,06	3,19
	29	60	-31	961	16,01

<b>Toujours</b>	124	60	64	4096	68,26
	33	60	-27	729	12,15
	54	60	-6	36	0,6
<b>Total</b>					<b>209,456</b>

**Etape 5** : seuil de signification

$\alpha = 5\%$  ou  $\alpha = 0,05$

**Etape 6** : calcul du degré de liberté (ddl)

$ddl = (T_c - 1) (T_l - 1)$

$= (4 - 1) (4 - 1)$

$= 3 \times 3$

$ddl = 9$

**Etape 7** : lecture du Khi-carré

Pour  $\alpha = 0,05$  et  $ddl = 9$ ,  $X^2_{lu} = 16,9190$

**Etape 8** : prise de décision

$X^2_{cal} > X^2_{lu}$  soit  $209,456 > 16,9190$  alors,  $H_0$  est rejetée et  $H_a$  est validée.

Ainsi nous pouvons affirmer que le climat de justice et de discipline influence les résultats scolaires obtenus par les élèves.

**Etape 9** : calcul du coefficient de contingence

$$C_c = \frac{\sqrt{209,456}}{209,456 + 290}$$

$C_c = 0,64$

Interprétation : comme le  $cc$  est compris entre 0,50 et 0,80 ; alors, la relation entre les deux variables est forte.

#### 4.3.4. Vérification de l'hypothèse de recherche 4 (Hr4)

**Etape 1 :** rappel de l'hypothèse de recherche

**Hr4 :** il existe un lien significatif entre le climat d'appartenance et les résultats obtenus par les élèves.

**Etape 2 :** formulation des hypothèses de recherche opérationnelle et statistique

- **Ho :** il n'existe pas un lien significatif entre le climat d'appartenance et les résultats scolaires obtenus par les élèves.
- **Ha :** il existe un lien significatif entre le climat d'appartenance et les résultats scolaires obtenus par les élèves.

**Etape 3 :** distribution des effectifs observés selon qu'il existe un lien significatif entre le climat d'appartenance et les résultats scolaires obtenus par les élèves.

**Tableau 32:** distribution des fréquences observées et théoriques selon qu'il existe un lien significatif entre le climat d'appartenance et les résultats scolaires obtenus par les élèves.

	Climat d'appartenance								
	Jamais		Souvent		Parfois		Toujours		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
<b>Q13</b>	177	136	51	71,75	41	52,5	21	29,75	290
<b>Q14</b>	136	136	93	71,75	40	52,5	21	29,75	290
<b>Q15</b>	134	136	64	71,75	60	52,5	32	29,75	290
<b>Q16</b>	97	136	79	71,75	69	52,5	45	29,75	290
<b>Total</b>	544		287		210		119		<b>1160</b>

**Etape 4 :** calcul du Khi-carré

**Tableau 33:** du Khi-carré calculé

Modalités	Fo	Fe	Fo-Fe	(Fo-Fe) <sup>2</sup>	$X^2 = \frac{(Fo-Fe)^2}{Fe}$
<b>Jamais</b>	177	136	41	1681	12, »-
	136	136	0	0	0
	134	136	-2	4	0,02
	97	136	-39	1521	11,18
<b>Souvent</b>	51	71,75	-20,75	430,56	6
	93	71,75	21,25	451,56	6,29
	64	71,75	-7,75	60,06	0,83
	79	71,75	7,25	52,56	0,73
<b>Parfois</b>	41	52,5	-11,5	132,25	2,51
	40	52,5	-12,5	156,25	2,97
	60	52,5	7,5	56,25	1,07
	69	52,5	-16,5	272,25	5,18
<b>Toujours</b>	21	29,75	-8,75	76,56	2,57
	21	29,75	-8,75	76,56	2,57
	32	29,75	2,25	5,06	0,17
	45	29,75	15,25	232,56	7,81
<b>Total</b>					<b>62,26</b>

**Etape 5 :** seuil de signification

$\alpha = 5\%$  ou  $\alpha = 0,05$

**Etape 6 :** calcul du degré de liberté

$ddl = (Tc-1) (Tl-1)$

$= (4-1) (4-1)$

$= 3 \times 3$

$ddl = 9$

**Etape 7 :** lecture du Khi-carré

Pour  $\alpha = 0,05$  et  $ddl = 9$ ,  $X^2_{lu} = 16,9190$

**Etape 8 : prise de décision**

$X^2_{cal} > X^2_{lu}$  soit  $62,26 > 16,9190$  alors,  $H_a$  est validée et  $H_o$  est rejetée.

De ce fait, nous pouvons affirmer qu'il existe un lien significatif entre le climat d'appartenance et les résultats scolaires obtenus par les élèves.

**Etape 9 : calcul du coefficient de contingence**

$$C_c = \frac{\sqrt{62,26}}{62,26 + 290}$$

$$C_c = 0,42$$

Interprétation : comme le  $cc$  est compris entre 0,20 et 0,50 ; soit  $0,20 < cc < 0,50$  ; alors, la relation entre les deux variables est d'intensité moyenne.

**Tableau 34** : récapitulatif de la vérification des hypothèses de recherche

Hypothèses	$\alpha$	ddl	$X^2_{cal}$	$X^2_{lu}$	Décision	conclusion
<b>Hr1</b>	0,05	9	125,73	16,91	$X^2_{cal} > X^2_{lu}$ , $H_o$ rejetée et $H_a$ acceptée	Hr1 est confirmée
<b>Hr2</b>	0,05	9	344,98	16,91	$X^2_{cal} > X^2_{lu}$ , $H_o$ rejetée et $H_a$ acceptée	Hr2 est confirmée
<b>Hr3</b>	0,05	9	209,456	16,91	$X^2_{cal} > X^2_{lu}$ , $H_o$ rejetée et $H_a$ acceptée	Hr3 est confirmée
<b>Hr4</b>	0,05	9	62,26	16,91	$X^2_{cal} > X^2_{lu}$ , $H_o$ rejetée et $H_a$ acceptée	Hr4 est confirmée

Source : données de terrain (2022)

**4.4. Discussion des résultats**

La discussion des résultats constitue l'étape qui permet la comparaison quantitative ou qualitative des solutions envisagées sur une base rationnelle. Il est donc essentiel que le chercheur se fonde sur une approche systématique et rigoureuse pour interpréter les hypothèses testées. Ainsi, la vérification de nos hypothèses a permis d'élaborer un tableau qui résume les résultats issus des calculs statistiques à l'aide du test du Khi-carré.

Au regard des résultats présentés dans le tableau récapitulatif ci-dessus, nous pouvons dire que toutes les quatre hypothèses (HR1, HR2, HR3, HR4) de recherche ont été confirmées. Toutefois, il est important de rappeler que l'objectif principal de cette étude est d'examiner la corrélation qui existe entre l'environnement scolaire (climat scolaire) et les résultats obtenus par les élèves. En d'autres termes, il est question de montrer que le climat scolaire a une influence significative sur les résultats scolaires obtenus par les élèves.

#### 4.4.1. Discussion de l'hypothèse 1 (Hr1)

Celle-ci avait pour objectif de vérifier si le climat relationnel et de collaboration a un lien significatif sur les résultats scolaires obtenus par les élèves. Ainsi, nous avons formulé les hypothèses nulle ( $H_0$ ) et alternative ( $H_a$ ) de la manière suivante :

- **$H_0$**  : il n'existe pas un lien significatif entre le climat relationnel et de collaboration et les résultats scolaires obtenus par les élèves.
- **$H_a$**  : il existe un lien significatif entre le climat relationnel et de collaboration et les résultats scolaires obtenus par les élèves.

Les résultats testés au Khi-carré et à un seuil de signification de 0,05 nous donnent la décision suivante :  $X^2_{cal} > X^2_{lu}$  c'est-à-dire  $125,73 > 16,91$  ; ce qui nous a permis de rejeter  $H_0$  et accepter  $H_a$ . Elle traduit le lien existant entre le climat relationnel et de collaboration et les résultats obtenus par les élèves.

En effet, le fait que les élèves se disent bonjour lorsqu'ils arrivent le matin en classe, le fait qu'un élève demande de l'aide à un enseignant lorsqu'il n'a pas pu traiter un exercice, le fait que les acteurs de l'établissement se soutiennent mutuellement, le fait que le proviseur préside les rassemblements tous les lundis, apparaissent comme des indicateurs importants qui expliquent mieux les résultats obtenus par les élèves dont l'effectivité permettrait de contenir les élèves sur le prisme d'une éducation de qualité.

Une éducation à travers laquelle sont traduits les objectifs fixés par l'Etat : former les jeunes en vue de leur réussite scolaire et professionnelle et d'une bonne insertion dans la société ayant la culture de l'intérêt commun et du vivre ensemble.

L'absence de la chaleur dans les contacts interpersonnels, le non-respect entre les individus et la non assurance du soutien d'autrui constitue à la lumière de notre étude les prémisses d'un

échec sur le plan organisationnel d'un établissement et dont l'impact peut être visible à travers les mauvais résultats obtenus par les élèves.

Cette dimension concerne les relations entre les élèves, entre les enseignants, mais aussi entre les élèves et les enseignants et entre les enseignants et la direction (personnel non enseignant) traduisant l'atmosphère qui règne dans les rapports entre les individus et enfin la dimension socioaffective des relations humaines.

La théorie de la performance élevée (Bourdieu et Passeron, 1979) justifierait à suffisance cette hypothèse car lorsqu'elle est appliquée aux établissements scolaires, les fins sont généralement des résultats d'apprentissage mesurables qui généralement sont énoncés comme « standards ». Ainsi, les établissements sont libres de décider de comment ils vont les atteindre.

#### 4.4.2. Discussion de l'hypothèse 2 (Hr2)

Existe-t-il un lien significatif entre le climat de sécurité et les résultats scolaires obtenus par les élèves ? La réponse à cette question nous a permis de formuler l'hypothèse de recherche selon laquelle « le climat de sécurité est lié au résultats scolaires obtenus par les élèves ».

Rappel des hypothèses statistiques construites :

- **H<sub>0</sub>** : il n'existe pas un lien entre le climat de sécurité et les résultats scolaires obtenus par les élèves.
- **H<sub>a</sub>** : il existe un lien significatif entre le climat de sécurité et les résultats scolaires obtenus par les élèves.

Après l'utilisation du test du Khi-carré pour la vérification de cette hypothèse, les résultats qui en découlent sont les suivants :  $X^2_{cal} > X^2_{lu}$  soit  $344,98 > 16,91$ .

De ces résultats, nous rejetons l'hypothèse nulle (H<sub>0</sub>) et nous acceptons l'hypothèse alternative (H<sub>a</sub>). Les indicateurs retenus pour la vérification de cette hypothèse laissent entrevoir un lien de dépendance entre le climat de sécurité et les résultats scolaires obtenus par les élèves. Le climat de sécurité renvoie aux perceptions que les acteurs ont de leur environnement de travail notamment du degré de préoccupation manifesté par la direction (administration en matière de prévention, ainsi qu'à leur implication dans la maîtrise des risques sur l'environnement de travail (Brown et Holmes, 1986 ; Dedobbeleer et Béland, 1991 ; Zohar, 1990).



Il semble que les établissements exemplaires se démarquent par leur environnement sécurisant et plaisant pour les élèves et même pour les autres acteurs (Norton, 1984 ; Squires et al, 1983) et que l'attention particulière au bien-être des élèves favorisent les bons résultats scolaires (Wardlow, 1982 in Brunet et Corriveau, 1993).

#### 4.4.3. Discussion de l'hypothèse 3 (Hr3)

Rappelons que la troisième hypothèse de notre étude s'énonce de la manière suivante : le climat de justice et de discipline influence significativement les résultats scolaires obtenus par les élèves. Cette hypothèse vise à examiner l'effectivité d'un traitement juste et égalitaire non seulement de tous les élèves, mais aussi des enseignants et du personnel non enseignant.

Les résultats issus de notre troisième hypothèse de recherche montrent que  $X^2_{cal} > X^2_{lu}$  c'est-à-dire  $209,456 > 16,91$  ; ce qui nous a permis d'accepter l'hypothèse alternative ( $H_a$ ) et rejeter l'hypothèse nulle ( $H_0$ ). La décision prise permet de constater qu'il y a un lien significatif entre le climat de justice et de discipline et les résultats scolaires observés chez les élèves.

En effet, l'accessibilité du règlement intérieur de l'établissement, la connaissance des cas d'injustice dans l'établissement, la prise en compte du niveau des élèves lors des explications des leçons en classe, l'évaluation des élèves en fonction ou à partir des cours dispensés en classe sont des indicateurs qui justifient mieux la relation qui existe entre le climat de justice et de discipline, et les résultats scolaires observés chez les élèves.

Contrairement à ce que l'on a longtemps pensé, l'école n'est pas l'unique responsable de la réussite ou de l'échec scolaire des élèves. En effet, l'attitude des enseignants et du PNE, notamment les cas d'injustice et d'indiscipline sont des facteurs clés pouvant entraîner l'échec scolaire des élèves.

Les établissements efficaces se caractérisent par un traitement juste et égalitaire de tous les élèves (Anderson, 1982 ; Norton, 1984 ; Rutter et Morgan, 2002). De plus, l'accent est mis sur le respect des règles de la vie dans l'établissement. La justice sanctionne les actes et les comportements interdits par la loi d'orientation scolaire, mais pas seulement ! Elle protège non seulement les élèves mais aussi les enseignants et le PNE.

La théorie de l'effet-établissement de (Beck et Murphy, 1998) vient renforcer cette hypothèse. Les résultats des élèves sont souvent justifiés en fonction de la performance des établissements. Pour ces acteurs, les enseignements et la direction privilégient certains éléments fondamentaux tels que la justice dans les évaluations et le respect de la discipline gage des meilleurs résultats.

#### 4.4.4. Discussion de l'hypothèse de recherche 4 (Hr4)

La quatrième hypothèse de notre étude avait pour objectif de vérifier le lien entre le climat d'appartenance et les résultats scolaires observés chez les apprenants. Les hypothèses statistiques ont été formulées ainsi qu'il suit :

- **H<sub>0</sub>** : il n'existe pas de lien de dépendance entre le climat d'appartenance et les résultats scolaires obtenus par les élèves.
- **H<sub>a</sub>** : le climat d'appartenance a un impact sur les résultats scolaires obtenus par les élèves.

Au regard des calculs statistiques liés à cette hypothèse de recherche, nous avons obtenu les résultats suivants :  $X^2_{cal}=62,26$  ;  $X^2_{lu}=16,91$ . Comme  $X^2_{cal} > X^2_{lu}$ , c'est-à-dire  $62,26 > 16,91$  alors, nous rejetons l'hypothèse nulle et acceptons l'hypothèse alternative.

En effet, le fait que les membres du personnel prennent plaisir à venir travailler quand ils ne sont pas en service, le fait que les élèves viennent étudier à l'école même lorsqu'ils n'y a pas cours, le fait que les élèves sont fiers de fréquenter l'établissement, enfin le fait que les acteurs de l'établissement ont le souci de préserver le matériel et les installations apparaissent comme des indicateurs qui justifient le lien de dépendance entre le climat d'appartenance et l'absence d'un climat scolaire favorable dans l'établissement.

La loi d'orientation de l'éducation au Cameroun N°98/004 du 4 avril 1998, dans son article 4, dispose que l'éducation a pour vision générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral ainsi que de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux.

L'école a pour mission de préparer les enfants à leur vie sociale et personnelle ; elle les conduit d'une part vers leurs futurs métiers dont elle assure le moment venu l'apprentissage ; d'autre part vers leur accomplissement individuel, en essayant de les révéler chacun en soi.

Bien plus, il a été démontré par Wardlow (1992, in Brunet & Corriveau, 1993) qu'un sentiment d'appartenance élevé à un établissement ou une école est associé à d'excellents résultats. En effet, les établissements où les taux de réussite sont élevés se démarquent par le fait que les enseignants sont très engagés envers leur travail, envers les élèves (Hoy et al, 1998) et que leur moral est positif (Brunet, 2001). De plus, les élèves ont des responsabilités et on y constate une participation active des élèves à la vie scolaire. Le sens de la communauté et le fait que tous les membres de l'établissement partagent une vision et une mission commune favorisent également la réussite scolaire des élèves (Purkey & Smith, 1983 in Bressoux, 1994 ; Teddlie & Reynolds, 2000).

#### **4.5. Suggestions**

La qualité du climat scolaire est une responsabilité collective. Son amélioration est une condition sine qua non pour la garantie de la réussite scolaire des élèves dans un établissement. Pour atteindre cet objectif, quelques solutions ont retenu notre attention :

- **Aux pouvoirs publics :**

- Les responsables publics devraient moderniser les bâtiments scolaires, ce qui aura un impact significatif tant sur le moral que sur l'engagement des enseignants et des élèves et celui du personnel non enseignant.
- Les pouvoirs publics devraient lutter efficacement pour éradiquer le phénomène de violence en milieu scolaire.
- L'Etat pour optimiser le rendement des enseignants, devrait ajuster la présence effective des enseignants au sein des établissements publics.

- **Aux chefs d'établissement :**

- Les chefs d'établissement doivent prôner le travail en équipe, outil important du pilotage des organisations.
- Les dirigeants devraient améliorer la sécurité des acteurs de l'éducation en augmentant le nombre de gardiens dans l'enceinte des établissements.
- Les chefs d'établissement devraient identifier les facteurs favorables au climat scolaire afin de mieux les intégrer.
- Les chefs d'établissement devraient renforcer les relations famille-école.
- Une vigilance accrue par les dirigeants d'établissement dans l'achèvement des programmes scolaires par les enseignants.

- La nécessité pour les chefs d'établissement d'instruire aux surveillants généraux d'édifier les apprenants sur le bien-fondé du règlement intérieur de l'école afin d'améliorer le climat scolaire.

- **Aux enseignants :**

- Le rapport enseignement-apprentissage devrait en ce qui concerne le niveau des élèves être pris en compte par les enseignants.
- La passion et la vocation devraient être les armes dont disposent les enseignants pour exercer leur métier en dehors des jours de service.

- **Aux élèves :**

- L'assiduité devrait caractériser l'apprenant aux fins de respect du règlement intérieur, l'éthique, la morale et la déontologie de l'établissement.

- **Aux parents :**

- L'urgence pour les parents de s'impliquer dans la vie de l'école car il va de l'amélioration du climat scolaire.
- Les parents doivent assurer leur rôle éducatif à travers un droit d'information sur le suivi de la scolarité et du comportement scolaire de leurs enfants ; un droit de réunion s'exerçant dans le cadre de réunion collective ou de rencontre individuelle.

## CONCLUSION GENERALE :

Au terme de notre travail, l'étude que nous avons entreprise visait à établir une relation de cause à effet entre la structure environnementale d'apprentissage et les résultats scolaires obtenus par les élèves. Lorsqu'il y a un cas d'échec scolaire, l'on tend à croire que seul l'élève est le principal responsable ; pourtant il y a beaucoup d'autres aspects à considérer, à la fois personnels et collectifs.

Ainsi, la qualité du climat scolaire est une responsabilité collective, même si suivant les niveaux impliqués, une responsabilité plus importante peut incomber à la direction et aux enseignants par exemple en ce qui concerne les relations entre les élèves, mais on ne saurait minimiser l'engagement des élèves et même parental.

Partant de cette problématique, nous avons intitulé le travail ainsi qu'il suit : « Gestion de la structure environnementale d'apprentissage et résultats scolaires obtenus par les élèves des classes de première au lycée de Biyem-Assi ». Ainsi, le titre de cette étude revêt deux réalités importantes qu'il est nécessaire de rappeler. La première est qu'il est important de présenter très spécifiquement la notion d'environnement d'apprentissage (éducatif) des élèves. La deuxième est que la réussite scolaire qui est synonyme d'achèvement avec succès d'un parcours scolaire (atteinte d'objectifs d'apprentissage et maîtrise des savoirs) peut aussi intégrer celle de réussite éducative qui est synonyme d'instruction, de socialisation et de qualification.

Pour mener à bien cette recherche, nous avons posé la question de recherche suivante : existe-t-il une relation significative entre la gestion de la structure environnementale d'apprentissage et les résultats scolaires obtenus par les apprenants du second cycle de l'enseignement secondaire général ? En guise de réponse à cette question principale de recherche, nous avons formulé l'hypothèse générale selon laquelle « l'environnement éducatif représentée ici par la qualité du climat qui y règne influence significativement les résultats scolaires obtenus par les apprenants ». cette hypothèse a donné naissance à quatre hypothèses de recherche spécifiques qui sont : «il existe un lien entre le climat relationnel et de collaboration et les résultats scolaires obtenus par les élèves » ; « le climat de sécurité a un impact sur les résultats scolaires des apprenants » ; « le climat de justice et de discipline influence sur les résultats scolaires obtenus par les apprenants » enfin, « il existe un lien significatif entre le climat d'appartenance et les résultats scolaires obtenus par les apprenants ».

Nous avons rencontré les apprenants, les enseignants et le personnel non enseignant du lycée de Biyem-Assi dans l'arrondissement de Yaoundé 3<sup>ème</sup>, région du centre au Cameroun. Les sujets dont nous avons retenu les données pour la présente étude sont au nombre de 275 élèves, 05 enseignants et 10 membres du personnel non enseignant. À ce titre, nous avons administré un questionnaire à 290 participants constitués de l'ensemble des catégories que renferme cet établissement. Après cette phase, l'analyse descriptive et inférentielle ont permis de vérifier les hypothèses de recherche citées ci-dessus.

Les résultats obtenus lors de notre enquête font état de ce que le climat relationnel et de collaboration, le climat de sécurité, le climat de justice et de discipline et le climat d'appartenance sont des variables à prendre en considération dans l'explication de la qualité des résultats scolaires obtenus par les élèves des établissements secondaires publics de l'enseignement général au Cameroun au sein desquels nous avons constitué notre échantillon.

La question du renforcement des liens famille/école dans l'amélioration du climat scolaire dans les établissements publics du Cameroun se pose comme un enjeu majeur. Ainsi, les acteurs des établissements doivent être assidus et respecter le règlement intérieur, l'éthique, la morale et la déontologie de l'établissement ; les pouvoirs publics devraient lutter efficacement pour éradiquer le phénomène de violence en milieu scolaire ; la possibilité par l'Etat de se pencher à nouveau sur la fréquence de présence des enseignants au sein des établissements publics ; un accent doit être mis sur la sécurité au sein des établissements publics en augmentant le nombre du personnel de sécurité.

Cependant, l'amélioration du climat scolaire est devenue un enjeu de la politique publique en matière d'éducation. La notion de climat scolaire fait un objet de recherche depuis plusieurs années, elle pose aujourd'hui le cadre d'une réflexion sur un environnement scolaire de qualité. Mais la question qui se pose est de savoir qui participe à cette amélioration et quels en sont les enjeux à l'école ?

## BIBLIOGRAPHIE

Anderson, C.S. (1982). *The search of school climate: a review of the research*, Review of Educational Research, vol.52 (no3), fall 1982, p.368-420.

Aktouf, (1987). *Méthodologie en sciences sociales et approche quantitative des organisations*. Québec : PUQ. p.213

Akoun, A. & Ansart, P. (1999). *Dictionnaire de sociologie*, Le Robert, Seuil.

Bourdieu, P. (1966). *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture*. Revue Française de Sociologie, vol.7 (no3), p.325-347.

Brookover, W. et al. (1979). *School social systems and student achievement. School can make a difference*, Praeger, New York, p.237

Bouchard, P., & St-Amant, J-C. (1993). *La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes*, Recherches Féministes, vol.6 (no2), p.21-37.

Brunet, L. & Corriveau, L. (1993). *Climat organisationnel et efficacité de sept polyvalentes au Québec en milieu métropolitain*, Revue des sciences de l'éducation, vol.XIX (no3), 1993, p.483-499.

Bressoux, P. (1994). *Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres*, Revue française de pédagogie, no108, juillet-août-septembre 1994, p.91-137.

Bressoux, P. (1995). *Les effets du contextes scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture*, Revue française de sociologie, XXXIV, 1995, p.273-294

Bouchard, P. et al. (1997). *Stéréotypes sexuels, pratiques sociales et rapport différencié à l'école secondaire*, Recherches Sociographiques, vol.38 (no2), p.279-302.

Berthelot, (1998). *Formation initiale, orientations et diplôme de 1985 à 2002*.

Brunet, L., Savoie, A. (1999). *Le climat de travail : un levier de changement*. Editions Logiques, Montréal, p.236

Brunet, L. (2001). *Climat organisationnel et efficacité scolaire*, [www.f-d.org/climat-efficacite-brunet.htm](http://www.f-d.org/climat-efficacite-brunet.htm), Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

Coleman, J.S. (1988). *Social capital in the creation of human capital*, Supplement of American Journal of Sociology, vol.94, p.S95-S120.

Cousin, O. (1996). *Construction de l'effet-établissement : le travail des collègues*, Revue française de pédagogie, no115, avril-mai-juin 1996, p.404

- Claes, M. & Comeau, J. (1996). *L'école et la famille : deux mondes ?* Lien Social et Politiques-RIAC, 35, printemps 1996, p.75-85.
- Dewey, (1990). *L'école et la société : l'enfant et le curriculum*. Chicago, Illinois : presse de l'université de Chicago.
- Deslandes, R. & Royer, E. (1994). *Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire*, Service Social, vol.43 (no2), p.63-80.
- Dumes, (2011). *Qu'est-ce que la recherche qualitative ?* Libellio d'AGIS, 2011.
- Evola, (2013). *Introduction à la psychologie du choix professionnel*.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*, PUD, coll.Pédagogie d'aujourd'hui, Paris, p.194
- Gény, R. (2000). *Le capital culturel peut-il expliquer les inégalités sociales devant l'école ?* DESS, 121, octobre 2000, p.26-31.
- Hoy, W.K., Hannum, J. (1997). *Middle school climate: an emperical assessment of organizational health and student achievement*, Educational Administration Quarterly, vol.33 (no3), August 1997, p.290-311.
- James, L.R. & Jones, A.P (1974). *Organizational climate: a review of theory and research*, Psychological Bulletin, vol.81 (no12), p.1096-1112.
- Janosz, M., Georges, P. & Parent, S. (1998). « *L'environnement socioéducatif à l'école secondaire, un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu* », in *Revue Canadienne de Psychoéducation*, vol.27 (no2), p.285-306.
- Kelley, E.A. (1981). *Auditing school climate*, Educational Leadership, vol.39 (no3), december 1981, p.180-183.
- Kreft, I.G.G. (1993). *Using multilevel analysis to assess effectiveness: a study of dutch secondary schools*, Sociology of education, vol.66, April, p.104-129.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris, Nathan.
- Lahire, B. (2002). *Les raisons de l'improbable. Les formes populaires de la « réussite » à l'école élémentaire*, in Vincent Guy, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon, PUL, p.73-106.
- Mballa, O. (1996). *Origine sociale et éducation au Sud Cameroun*. Thèse.
- Meuret, D. (2000a). *Etablissements scolaires : ce qui fait la différence*, L'Année sociologique, Vol.50 (no2), 2000, p.545 à 556.
- Mullis, R.L., Rathge, R. & Mullis, A.K. (2003). *Predictors of academics performance during early adolescence: A contextual view*, International Journal of Behavioral Development, vol.56 (no6), 2003, p.541-548.



Moudié, O.R. (2020). « Facteurs psychopédagogiques et fléchissement scolaire chez les élèves des classes de première », Mémoire de Master, Université de Yaoundé I.

Norton, M.S. (1984). *What's so important about school climate?* Contemporary Education, vol.56 (no1), fall 1984, p.43-45.

Pong, S.L. (1997). *Family structure, school context and eighth-grade math and reading achievement*, Journal of Marriage and the Family, vol.59 (no3), aug. 1997, p.734-746.

Rodriguez, A.J. (1997). Counting the runners who don't have shoes: trends in student achievement in science by socioeconomic status and gender within ethnic groups, National Institute for Science Education. University of Wisconsin-Madison, Research monograph no3.

Ryan, B.A. & Adams, G.R. (1999). *Quelle est l'incidence des familles sur le succès scolaire des enfants ?* Revue Trimestrielle de l'Education, 1999, Statistique Canada, vol.6 (no1), p.30-43.

Rutter, M. & Maughan, B. (2002). *School effectiveness finding 1979-2002*. Journal of psychology, vol.40 (no6), 2002, p.451-475.

Squires, D.A. et al. (1983). *Effective schools and classrooms: a research based perspective*, p.134.

Sweetland, R.W & Hoy, W.K. (2000). *School characteristics and educational outcomes: toward an organizational model of student achievement in middle schools*, Educational Administration Quarterly, vol.36 (no5), december 2000, p.703-729.

Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*, London; New York: Flamer Press, p.411.

Tremblay, S. & al. (2001). *Facteurs qui influent sur le rendement des élèves de 3<sup>e</sup> année en Ontario : une analyse à niveaux multiples*, Revue trimestrielle de l'éducation, 2001, vol.7 (no4), Statistique Canada.

Willms, D. (2003). *Dix hypothèses sur l'impact des gradients socioéconomiques et des différences communautaires sur le développement de l'enfant*, DRHC, Gouvernement du Canada, février 2003, p.50.

Young, D.J. (1999). *Student progress in australian schools: a multilevel multivariate model*, Paper presented at the Annual meeting of american educational research association, Montréal, Québec, Canada, 19-23 avril, 1999.

**ANNEXES**

**UNIVERSITE DE YAOUNDE I**

\*\*\*\*\*

**CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE (CRFD) EN « SCIENCES HUMAINES,  
SOCIALES ET EDUCATIVES »**

\*\*\*\*\*

**UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION  
ET INGENIERIE EDUCATIVE**

\*\*\*\*\*

**FACULTE DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION**

\*\*\*\*\*

**DEPARTEMENT DE CURRICULA ET  
EVALUATION**



**THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I**

\*\*\*\*\*

**DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING  
CENTRE (CRFD) IN "SOCIAL AND  
EDUCATIONAL SCIENCES"**

\*\*\*\*\*

**DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING  
SCHOOL IN EDUCATION AND EDUCATIONAL  
ENGINEERING**

\*\*\*\*\*

**FACULTY OF EDUCATION**

\*\*\*\*\*

**DEPARTMENT OF CURRICULA AND  
EVALUATION**

## Questionnaire

Dans le cadre de notre travail de recherche académique à l'université de Yaoundé 1, faculté des sciences de l'éducation portant sur le thème « Gestion de la structure environnementale d'apprentissage et résultats scolaires obtenus par les élèves des classes de première au lycée de Biyem-assi », nous menons une étude dont l'objectif est de vérifier si le climat scolaire serait responsable de la réussite ou de l'échec des élèves dans les établissements secondaires publics d'enseignement général de Yaoundé.

Tout en vous garantissant de la confidentialité de vos réponses au terme de la loi No 91/023 du 16 décembre 1991 sur le recrutement et enquêtes statistiques, nous vous prions donc de bien vouloir y répondre avec plus d'honnêteté et de sincérité car c'est de votre sérieux que dépendront la validité et la fiabilité de nos résultats.

Veillez donc indiquer votre opinion en cochant le chiffre approprié.

### Questionnaire des élèves :

Identification du répondant :

Q01- Genre : 1-Masculin  ; 2-Féminin

Q02- votre tranche d'âge :

15-16ans  ; 2- 16-17ans

3- 17-18ans  ; 4- plus de 18ans

Q03- Nombre d'années passées dans l'établissement : .....

### II- Questions relatives au climat relationnel de collaboration

Q04- Les élèves se disent bonjour lorsqu'ils arrivent le matin en classe ?

1-Jamais  ; 2-souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q05- Si un élève ne réussit pas à traiter un exercice, demande-t-il de l'aide aux enseignants et au personnel d'encadrement ?

1- Jamais  ; 2-souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q06- les acteurs de l'établissement se soutiennent-ils mutuellement ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q07- Le proviseur préside-t-il le rassemblement tous les lundis ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

### III- Questions relatives au climat de sécurité

Q08- L'établissement est-il dévoué au bien-être des élèves ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3-parfois  ; 4- toujours

Q09- Il existe des cas de vols de matériels dans la classe ?

1-Jamais  ; 2-souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q10- Les élèves peuvent se promener dans l'établissement sans crainte d'être agressés ?

1-Jamais  ; 2-souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q11- Les élèves viennent avec des objets dangereux dans l'établissement ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q12- Lorsqu'un élève agresse son camarade, ce dernier est sanctionné ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

#### IV- Questions relatives au climat de justice et de discipline

Q13- Le règlement intérieur de l'établissement est accessible à tous ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- souvent  ; 4- toujours

Q14- Avez-vous connaissance des cas d'injustice dans l'établissement ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q15- les enseignants évaluent les élèves à partir des cours dispensés en classe ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3-parfois  ; 4-toujours

Q16- Dans les explications en classe, les enseignants tiennent compte du niveau des élèves ?

1-Jamais  ; 2-souvent  ; 3-parfois  ; 4- toujours

#### V- Questions relatives au climat d'appartenance

Q17- Les élèves sont fiers de fréquenter l'établissement ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q18- Les membres du personnel de l'établissement prennent plaisir à venir travailler lorsqu'ils ne sont pas en service ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3-parfois  ; 4-toujours

Q19- Même lorsqu'il n'y a pas cours, les élèves de l'établissement viennent à l'école pour étudier ?

1-Jamais  ; 2-souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q20- les acteurs de l'établissement ont le souci de préserver le matériel et les installations ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

**VI- Questions relatives aux résultats scolaires obtenus par les élèves**

Q21- Les acteurs de l'établissement (élèves, enseignants et personnel non enseignant) sont-ils assidus à l'école ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q22- Etes-vous satisfait de l'éducation véhiculée par l'établissement ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q23- Les programmes scolaires sont-ils achevés par les enseignants ?

1-Jamais  ; 2-souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q24- Avez-vous le sentiment de bien assimilé les leçons dispensées en classe ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4-toujours

### Questionnaire des enseignants

I- Identification du répondant

Q01- Genre : masculin  ; 2- féminin

Q02- Discipline enseignée : .....

Q03- Nombre d'années passées à l'établissement : .....

### II- Questions relatives au climat relationnel

Q04- Le personnel de l'établissement se dit bonjour le matin à l'arrivée à l'école ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q05- Le proviseur rend visite aux membres du personnel sur le lieu de travail ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q06- Les enseignants se montrent-ils respectueux dans l'établissement ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q07- Les enseignants et le personnel d'encadrement collaborent-ils pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés d'apprentissage ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q08- Les acteurs de l'établissement se soutiennent-ils mutuellement ?

1-Jamais  ; 2-souvent  ; 3- parfois  ; 4-toujours

### III- Questions relatives au climat de sécurité

Q09- Pensez-vous que la sécurité est garantie dans l'établissement ?

1-Jamais  ; 2- parfois  ; 3- souvent  ; 4- toujours

Q10- Dans l'établissement, un élève qui agresse un membre du personnel est-il sanctionné ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q11- Le personnel peut-il se promener dans l'établissement sans crainte d'être agressé ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q12- Les élèves viennent-ils avec des objets dangereux dans l'établissement ?

1-Jamais  ; 2-souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

#### IV- Questions relatives au climat de justice et de discipline

Q13- Le règlement intérieur de l'établissement est-il accessible à tous ?

1-Jamais  ; 2-souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q14- Avez-vous connaissance des cas d'injustice dans l'établissement ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- souvent  ; 4- toujours

Q15- Les élèves sont-ils informés des conséquences du manquement aux règles de l'établissement ?

1-Jamais  ; 2-souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q16- Dans les explications en classe, les enseignants tiennent-ils compte du niveau des élèves

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

#### V- Questions relatives au climat d'appartenance

Q17- Le personnel est fier d'appartenir à l'établissement ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q18- Même lorsqu'il n'y a pas cours, les élèves de l'établissement viennent à l'école pour étudier ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3-parfois  ; 4- toujours

Q19- Les enseignants viennent travailler dans la salle des professeurs même quand ils n'ont pas cours ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3-parfois  ; 4- toujours

Q20- Les membres du personnel de l'établissement prennent plaisir à venir y travailler lorsqu'ils ne sont pas en service ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3-parfois  ; 4- toujours



**VI- Questions relatives aux résultats scolaires obtenus par les élèves**

Q21- Les acteurs de l'établissement (élèves, enseignants et personnel non enseignant) sont-ils assidus à l'école ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q22- Etes-vous satisfait de l'éducation véhiculée par l'établissement ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q23- Les programmes scolaires sont achevés par les enseignants de l'établissement ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q24- Avez-vous le sentiment que les élèves assimilent bien les leçons que vous dispensez en classe ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

## Questionnaire du personnel non enseignant

### I-identification du répondant

Q01- Genre : Masculin  ; Féminin

Q02- Fonction.....

Q03- Nombre d'années passées dans l'établissement.....

### II- Questions relatives au climat relationnel

Q04- Les membres du personnel de l'établissement se disent bonjour lorsqu'ils arrivent à l'école le matin ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q05- Les enseignants et le personnel d'encadrement collaborent pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés d'apprentissage ?

1-Jamais  ; 2-souvent  ; 3-parfois  ; 4- toujours

Q06- Le proviseur rend-il visite aux membres du personnel sur leur lieu de travail ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q07- Les acteurs de l'établissement se soutiennent mutuellement ?

1-Jamais  ; 2-souvent  ; 3-parfois  ; 4- toujours

### III- Questions relatives au climat de sécurité

Q08- Pensez-vous que la sécurité est garantie dans l'établissement ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4-toujours

Q09- Le personnel de l'établissement peut-il se promener dans tout l'établissement sans crainte d'être agressé ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q10- Les élèves viennent avec les objets dangereux dans l'établissement ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q11- L'établissement est-il dévoué au bien-être des élèves ?

1-Jamais  ; 2-souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

#### IV- Questions relatives au climat de justice et de discipline

Q12- Le règlement intérieur de l'école est accessible à tous ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q13- Avez-vous connaissance des cas de favoritisme dans l'établissement ?

1-Jamais  ; 2-souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q14- Dans les explications en classe, les enseignants tiennent compte du niveau des élèves ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

#### V- Questions relatives au climat d'appartenance

Q15- Les membres du personnel de l'établissement prennent plaisir à venir y travailler lorsqu'ils ne sont pas en service ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q16- Même lorsqu'il n'y a pas cours, les élèves de l'établissement viennent à l'école pour étudier ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q17- Existent-ils des valeurs véhiculées par l'établissement ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

#### IV- Questions relatives aux résultats scolaires obtenus par les élèves

Q18- Les acteurs de l'établissement (élèves, enseignants et personnel non enseignant) sont assidus à l'école ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4-toujours

Q19- L'établissement est dévoué à la réussite scolaire ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4- toujours

Q20- Les programmes scolaires sont achevés par les enseignants ?

1-Jamais  ; 2- souvent  ; 3- parfois  ; 4-toujours

## AUTISATION DE RECHERCHE

REPUBLICQUE DU CAMEROUN

\*\*\*\*\*

Paix – Travail – Patrie

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

FACULTE DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION

\*\*\*\*\*

DEPARTEMENT DE CURRICULA  
ET EVALUATION

REPUBLIC OF CAMEROON

\*\*\*\*\*

Peace – Work – Fatherland

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

FACULTY OF EDUCATION

\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF CURRICULA  
AND EVALUATION

Le Doyen

The Dean

N°...97.../19/UYI/VDSSE

AUTORISATION DE STAGE ET DE RECHERCHE

Je soussignée, **Professeur Christiane Félicité EWANE ESSOH**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I que l'étudiante, **CLAUDE MERLYNE MBEY** Matricule **17S3015** est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Département de **CURRICULA ET EVALUATION**, filière : **MANAGEMENT DE L'EDUCATION**, Option : **ADMINISTRATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES**.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de l'obtention de son diplôme de Master.

Je vous saurais gré de bien vouloir la recevoir pour le stage et/ou mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider dans sa recherche.

En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le... 7.4.MAY.2019.

Pour le Doyen et par ordre



*Clouga Martin, Ph.D*  
Professeur

## PROBATOIRE 2020 LYCEE DE BIYEM-ASSI

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix - Travail - Patrie



Année scolaire 2019-2020

MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES  
DÉLÉGATION RÉGIONALE DU CENTRE  
DÉLÉGATION DÉPARTEMENTALE DU MFOUNDI  
LYCÉE DE BIYEM-ASSI  
BP 8120 Yaoundé / Tél. : 22 31 11 42  
Mle. : 5LH1GSFD111709087

## STATISTIQUES DES RESULTATS - PROBATOIRE SESSION 2020

SERIE	INSCRITS			PRESENTS			ABSENTS			ADMIS			POURCENTAGE		
	F	G	T	F	G	T	F	G	T	F	G	T	F	G	T
ALLEMAND	76	89	165	76	89	165	0	0	0	28	42	70	36,84%	47,19%	42,02%
CHINOIS	30	10	40	30	10	40	0	0	0	16	7	23	53,33%	70,00%	61,67%
ESPAGNOL	171	99	270	171	99	270	0	0	0	93	47	140	54,39%	47,47%	50,93%
C	64	108	172	62	63	125	2	2	4	42	59	101	65,63%	54,63%	60,13%
D	214	153	367	214	166	380	0	0	0	32	26	58	14,95%	16,99%	15,97%
TI	5	40	45	5	63	68	0	0	0	3	11	14	60,00%	27,50%	43,75%
<b>TOTAL</b>	<b>560</b>	<b>499</b>	<b>1059</b>	<b>558</b>	<b>490</b>	<b>1048</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>214</b>	<b>192</b>	<b>406</b>	<b>47,52%</b>	<b>43,96%</b>	<b>45,74%</b>

Yaoundé le 30 SEP 2020

Le Provisoire



Mme NKA Régine  
PLEG - Hors Echelle

**TOP 50.**

# TABLE DES MATIERES

<b>SOMMAIRE</b> .....	ii
<b>DEDICACE</b> .....	iii
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	iv
<b>LISTE DES ABREVIATIONS ET SIGLES</b> .....	v
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	vi
<b>RESUME</b> .....	viii
<b>ABSTRACT</b> .....	ix
<b>INTRODUCTION GENERALE</b> .....	1
0.1. Contexte et justification de l'étude .....	2
0.1.1. Contexte de l'étude .....	2
0.2. Formulation du problème .....	7
0.3. Questions de recherche .....	8
0.3.1. Question de recherche principale.....	9
0.3.2. Questions de recherche spécifiques .....	9
0.4. Objectifs de l'étude.....	9
0.4.1. Objectif général de l'étude :.....	9
0.4.2 Objectifs spécifiques de l'étude : .....	10
0.5. Intérêts de l'étude .....	10
0.5.1. Intérêt scientifique : .....	10
0.5.2. Intérêt social :.....	11
0.6. Délimitation de l'étude .....	11
0.6.1. Délimitation thématique :.....	11
0.6.2. Délimitation spatiotemporelle :.....	12
0.7. Présentation du travail .....	12
<b>PREMIERE PARTIE :_Cadre conceptuel et théorique de l'étude</b> .....	15
<b>CHAPITRE 1 : Structure environnementale d'apprentissage</b> .....	16
1.1. Approche notionnelle .....	17
1.1.1. Apprentissage.....	17
1.1.2. Environnement.....	18
1.1.3. Environnement d'apprentissage.....	18
1.2. Etat de la question ou revue de la littérature .....	19
1.2.1. Etat des lieux de l'éducation en Afrique.....	20

1.2.2. Aperçu sur les différents environnements d'apprentissage.....	24
1.2.2.1. Environnement scolaire de l'élève.....	24
1.2.2.2. Environnement familiale de l'élève.....	29
1.2.2.2.1. Caractéristiques familiales des élèves.....	29
1.2.2.2.2. Environnement familial et réussite scolaire.....	34
1.2.2.3. Environnement personnel de l'élève.....	38
1.2.2.3. Les acquis scolaires antérieurs des élèves.....	40
1.3. Théories explicatives.....	41
1.3.1. Théorie de l'effet-établissement (Beck et Murphy, 1998). ....	41
1.3.2. La théorie de la performance élevée (Bourdieu et Passeron, 1979).....	44
1.3.3. La théorie du chemin de fer.....	45
<b>CHAPITRE 2: Résultats scolaires obtenus par les élèves.....</b>	<b>46</b>
2.1. Approche notionnelle.....	47
2.1.2. Echec scolaire.....	47
2.1.5. Réussite scolaire.....	48
2.2 Présentation du système éducatif camerounais.....	49
2.2.1 Les missions de l'école.....	49
2.2.2. Les objectifs généraux de l'enseignement.....	50
2.2. 3. La « section secondaire» du système éducatif Camerounais.....	51
2.3. Résultats scolaires et apprentissage.....	56
2. 3.1. Apprentissage et échec scolaire.....	57
2.3.2. Résultats et performance scolaire des élèves.....	59
2. 3.3. Inégalités sociales et résultats scolaires.....	60
<b>DEUXIEME PARTIE : Cadre méthodologique et empirique de l'étude.....</b>	<b>62</b>
<b>Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche.....</b>	<b>63</b>
3.1. Type de recherche.....	64
3.2. Site de l'étude.....	64
3.3. Population de l'étude.....	65
3.3.1. Population cible.....	65
3.3.2. Population accessible.....	66
3.4. Technique d'échantillonnage et échantillon de l'étude.....	66
3.4.1. Échantillonnage stratifié.....	67
3.4.2. L'échantillon de l'étude.....	67
3.5. Présentation de l'instrument de collecte de données et justification.....	68



3.5.1. Instrument de collecte de données .....	68
3.5.2. La pré-enquête.....	68
3.5.3. Le pré-test .....	68
3.5.4. Questionnaire .....	69
3.5.4.1. Validation de l'instrument de collecte des données.....	69
3.5.4.1.1. Validation interne.....	69
3.5.4.1.2. Validation externe .....	70
3.5.4.2. Administration du questionnaire.....	70
3.6. Méthode d'analyse des données.....	70
3.6.1. Dépouillement du questionnaire .....	70
3.6.2. Les outils statistiques .....	71
3.6.2.1. La statistique descriptive.....	71
3.6.2.2. La statistique inférentielle .....	71
3.6.2.3. Règle de prise de décisions .....	72
<b>Chapitre 4 : Présentation, interprétation et discussion des résultats .....</b>	<b>75</b>
4.1. Présentation des résultats.....	76
4.1.1. Présentation des résultats selon l'identification des répondants .....	76
4-2- Présentation des données liées aux variables de l'étude .....	78
4.2.1. Présentation des données liées au climat relationnel et de collaboration .....	78
4.2.2. Présentation des données liées au climat de sécurité .....	83
4.2.3. Présentation des données liées au climat de justice et de discipline.....	87
4.2.4. Présentation des données liées au climat d'appartenance.....	91
4.3. Analyse inférentielle.....	98
4.3.1. Vérification de l'hypothèse de recherche (Hr1).....	98
4.3.3. Vérification de l'hypothèse de recherche 3 (Hr3).....	103
4.3.4. Vérification de l'hypothèse de recherche 4 (Hr4).....	106
4.4. Discussion des résultats .....	108
4.4.1. Discussion de l'hypothèse 1 (Hr1).....	109
4.4.2. Discussion de l'hypothèse 2 (Hr2).....	110
4.4.3. Discussion de l'hypothèse 3 (Hr3).....	111
4.4.4. Discussion de l'hypothèse de recherche 4 (Hr4) .....	112
4.5. Suggestions .....	113
<b>CONCLUSION GENERALE :</b> .....	<b>115</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>117</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>120</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b> .....	<b>133</b>