

**UNIVERSITÉ BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
LA FACULTÉ DE SOCIOLOGIE ET ASSISTANCE SOCIALE
L'ÉCOLE DOCTORALE DE SOCIOLOGIE**

**LE CLIMAT SCOLAIRE ET LE SUCCÈS SCOLAIRE
RÉSUMÉ DE LA THÈSE DE DOCTORAT**

**COORDONNATEUR SCIENTIFIQUE:
Professeur des Universités Dr. MARIA ROTH**

**Doctorante:
Ioana-Emanuela Orzea (Teulea)**

**CLUJ-NAPOCA
2016**

TABLE DE MATIÈRES

| | |
|---|----|
| Introduction | 9 |
| 1. Le succès scolaire dans la perspective psycho-sociale et sociologique..... | 19 |
| 1.1. La définition du succès scolaire | 19 |
| 1.2. Les facteurs qui influent sur le succès scolaire | 20 |
| 1.3. Les facteurs du climat scolaire et le succès scolaire | 21 |
| 1.3.1. Les facteurs d'ordre structural et le succès scolaire | 22 |
| 1.3.2. Les facteurs instructif-éducatifs et le succès scolaire | 27 |
| 1.3.3. Les facteurs relationnels et le succès scolaire | 33 |
| 1.4. . Les perspectives psycho-sociales sur le succès scolaire | 42 |
| 1.4.1. La théorie bioécologique..... | 42 |
| 1.4.2. Le modèle culturel écologique du climat scolaire..... | 44 |
| 1.4.3. La théorie du contrôle social..... | 45 |
| 1.4.4. La théorie de la concordance entre l'étape de développement et le milieu..... | 46 |
| 1.4.5. La théorie du risque et de la résilience..... | 46 |
| 1.5. La perspective sociologique sur le succès scolaire | 47 |
| 1.6. Conclusions..... | 50 |
| | |
| 2. Les dimensions et les effets du climat scolaire | 52 |
| 2.1. Le concept de climat organisationnel..... | 52 |
| 2.2. La relation et la distinction entre le climat organisationnel et la culture organisationnelle..... | 54 |
| 2.3. La perspective organisationnelle..... | 58 |
| 2.3.1. La métaphore de la " personnalité" de l'école..... | 58 |
| 2.3.2. La métaphore de la " santé" de l'école..... | 59 |
| 2.3.3. Le climat social..... | 62 |
| 2.3.4. La théorie de Likert..... | 63 |
| 2.3.5. Conclusions..... | 65 |
| 2.4. La qualité du climat scolaire..... | 67 |
| 2.5. La sûreté et le climat scolaire..... | 69 |
| 2.6. Les rôles de l'enseignant et le climat scolaire..... | 71 |
| 2.7. Les facteurs qui influent sur la perception du climat scolaire..... | 73 |
| 2.8. Les effets du climat scolaire..... | 75 |
| 2.8.1. Le climat relationnel et ses effets comportementaux..... | 75 |
| 2.8.2. Le climat académique et ses effets comportementaux..... | 76 |
| 2.8.3. Le climat relationnel/social enseignants-élèves et ses effets psychiques et sociaux..... | 77 |
| 2.8.4. Le climat relationnel/social entre égaux et ses effets psychiques et sociaux..... | 78 |
| 2.8.5. Le climat académique et ses effets psychiques et sociaux..... | 79 |
| 2.9. Conclusions..... | 79 |

| | |
|--|------------|
| 3. L'évaluation du climat scolaire. Modalités d'évaluation (études 1 et 2)..... | 83 |
| 3.1. Les modalités d'évaluation du climat scolaire..... | 83 |
| 3.2. L'Étude 1: L'élaboration d'un instrument capable d'évaluer le climat scolaire du point de vue des élèves..... | 85 |
| 3.2.1. Instruments pour l'évaluation du climat scolaire..... | 85 |
| 3.2.2. Les objectifs de la recherche, l'échantillon et la method..... | 87 |
| 3.2.3. Les qualités métriques de l'instrument..... | 90 |
| 3.2.4. Conclusions..... | 101 |
| 3.3. L'étude 2: L'élaboration d'un questionnaire pour évaluer le climat scolaire, du point de vue des enseignants..... | 101 |
| 3.3.1. Le mesurage du climat scolaire du point de vue des enseignants..... | 102 |
| 3.3.2. L'objectif de la recherche, l'échantillon et la method..... | 104 |
| 3.3.3. Les qualités métriques de l'instrument..... | 106 |
| 3.3.4. Conclusions..... | 109 |
| | |
| 4. La relation entre le climat scolaire et les caractéristiques de l'école (les études 3 et 4)..... | 111 |
| 4.1. Introduction..... | 111 |
| 4.2. L'échantillon des études 3 et 4..... | 112 |
| 4.3. L'étude 3: La variation du climat scolaire et des performances scolaires compte tenu de la grandeur et de l'emplacement de l'école..... | 117 |
| 4.3.1. Des recherches concernant les relations entre le climat, la grandeur et l'emplacement de l'école..... | 118 |
| 4.3.2. L'objectif de la recherche, les hypothèses et l'échantillon..... | 119 |
| 4.3.3. Résultats..... | 121 |
| 4.3.4. Conclusions..... | 127 |
| 4.4. L'étude 4: La relation entre le climat scolaire et les caractéristiques de la famille des élèves..... | 130 |
| 4.4.1. L'objectif de la recherche, les hypothèses et l'échantillon..... | 130 |
| 4.4.2. Résultats..... | 131 |
| 4.4.3. Conclusions..... | 134 |
| | |
| 5. Les relations entre le climat scolaire et les caractéristiques individuelles des élèves (l'étude 5)..... | 137 |
| 5.1. Introduction..... | 137 |
| 5.2. L'étude 5: La relation entre le climat scolaire, le genre, l'état de bien-être et la résilience des élèves..... | 137 |
| 5.2.1. L'état de bien-être et la résilience des élèves..... | 138 |
| 5.2.2. Les objectifs de la recherche, les hypothèses et l'échantillon..... | 140 |
| 5.2.3. Résultats..... | 142 |
| 5.2.4. Conclusions..... | 148 |

| | |
|--|------------|
| 6. La relation entre le climat scolaire et le succès scolaire des élèves (l'étude 6)..... | 150 |
| 6.1. Introduction..... | 150 |
| 6.2. L'étude 6: La relation entre le climat scolaire et les performances académiques des élèves..... | 151 |
| 6.2.1. Les objectifs de la recherche, les hypothèses et l'échantillon..... | 152 |
| 6.3. Résultats..... | 154 |
| 6.3.1. Le climat scolaire et les moyennes des élèves, selon le genre..... | 155 |
| 6.3.2. Les variations du climat et du succès scolaires selon le cycle éducationnel..... | 157 |
| 6.3.3. Les différences concernant les profils humaniste et scientifique..... | 164 |
| 6.3.4. Le climat scolaire et le succès scolaire selon le prestige des écoles..... | 167 |
| 6.3.5. Le climat scolaire et les moyennes des élèves obtenues aux évaluations internes et internationales..... | 171 |
| 6.3.6. Les modèles explicatifs des résultats scolaires des élèves..... | 175 |
| | |
| 7. L'Étude 7: La perspective des enseignants sur le climat scolaire (l'étude 7)..... | 190 |
| 7.1. Introduction..... | 190 |
| 7.2. La démarche quantitative..... | 191 |
| 7.2.1. L'objectif de la recherche, les hypothèses et l'échantillon..... | 191 |
| 7.2.2. Résultats..... | 193 |
| 7.3. Le groupe de discussion..... | 196 |
| 7.3.1. Les questions pour la recherche et les participants au groupe de discussion..... | 197 |
| 7.3.2. L'analyse de contenu..... | 198 |
| 7.4. Conclusions..... | 203 |
| 8. Conclusions et recommandations..... | 205 |
| Bibliographie | 217 |
| Annexes | 235 |

Mots clé : succès scolaire, climat scolaire, résilience, état de bien-être, genre, emplacement de l'école, cycle scolaire.

Depuis plus de deux décennies, au niveau international, on soutient la thèse selon laquelle le climat scolaire, la qualité et le caractère de la vie scolaire, facilitent ou empêchent l'épanouissement des enfants, leurs apprentissage et succès. Le climat scolaire porte sur la qualité de la vie scolaire et il est fondé sur les modèles (patterns) de la vie scolaire, tout en reflétant les normes, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques de l'enseignement, de l'apprentissage, de la direction des écoles.

Les évaluations PISA de l'année 2012 (OECD, 2013) prouvent que les élèves de Roumanie sont les plus malheureux à l'école de tous les élèves des pays participants, et 73% de nos élèves déclarent qu'ils se sentent seuls à l'école, un indicateur important pour l'état d'alienation des élèves par rapport à l'école. Du point de vue des performances, les évaluations PISA de l'année 2012 (OECD, 2013) placent la Roumanie en 45-ème place des 65 pays participants. En ce qui concerne la lecture, les élèves roumains ont occupé la 50-ème place de 65, et pour les sciences, la 49-ème place de 65. Le score de la Roumanie s'est situé sous la moyenne d'OECD pour toutes les trois épreuves soutenues, le meilleur résultat étant enregistré comme appartenant aux élèves de Shanghai- Chine. 40,8% des élèves roumains ont enregistré de mauvaises résultats en mathématiques et en roumain, 37,3% se sont situés au niveau faible. Au pôle opposé, seulement 3,2% des élèves roumains arrivent au niveau de top, ce qui prouve l'inefficacité du système roumain d'enseignement. La moyenne d'OECD de ce point de vue est de plus de 23% pour les résultats de top. Sous l'aspect de la motivation, les élèves roumains se situent en dernière place, à grande distance vis-à-vis des élèves d'autres pays d'OECD. En 2011, les élèves roumains se situent en 33-ème place de 45 aux tests PIRLS, étant en dernière, ou pénultième place en ce qui concerne les tests PIRLS et TIMSS (Ina et al., 2011, Michael et al., 2011).

Le Rapport du Ministère réalisé en 2007 évalue, entre autre, les éléments qui tiennent du climat d'organisation. Ainsi, la majorité des écoles de Roumanie ont une architecture qui correspond à une conception sur l'école propre à la fin du XIX-e siècle et non à une conception de début de XXI-ème siècle. La ressource humaine vieillit d'une manière inquiétante, et la qualité de la prestation est faible, tenant compte que 74,3% des élèves de la huitième soutiennent

que les professeurs ont l'habitude de dicter, dans la majorité des matières. De plus, seulement 18% du personnel didactiques a suivi un cours de préparation pour l'usage de la technologie d'information dans l'enseignement (Miclea, 2007).

La ressource vieillie du système d'enseignement roumain est mentionnée aussi dans le rapport PISA 2012 (OECD, 2013) et on montre que 57% des professeurs participants ont plus de 20 ans de travail: le pourcentage de ceux qui travaillent depuis moins de 5 ans est à peine 2%, soulignant la faible attraction de cette profession parmi les jeunes. En 2015, 82% des professeurs qui enseignent étaient titulaire, 18% membres suppléants et 1,6% des postes existants dans l'enseignement préuniversitaire sont occupés par un personnel nonqualifié, ce qui signifie que 3500 de cadres didactiques n'ont pas la qualification nécessaire pour enseigner les enfants.

Une série de recherches sur le climat de l'école a été lancée par Roth et ses collaborateurs, qui adapte un outil d'évaluation pour les profils socio-éducatifs des élèves, des classes et des écoles fondées sur le soutien social étudiant offert. Les recherches menées par questionnaire «Le succès d'un profil scolaire» montrent que le rendement scolaire des élèves de l'école secondaire diffère selon le sexe, l'origine ethnique et le lieu de résidence au détriment des garçons, les élèves roms et les étudiants dans les zones rurales (Roth, Damean et Iovu, 2009; Roth, Bowen et Hărăguș, 2010).

La présente recherche répond à la nécessité d'investigation du climat scolaire, ayant des chances de généralisation des résultats, poursuivant la relation de celui-ci avec le succès scolaire, mesuré par les moyennes des élèves mais aussi par les résultats enregistrés aux tests nationaux, par le bien-être et la résilience des élèves. Le climat scolaire est abordé par la perspective des élèves et par la perspective des professeurs, les élèves et les professeurs investigués appartenant à la même unité scolaire. L'abordage des relations entre le climat scolaire et les performances scolaire a visé les élèves de l'enseignement secondaire inférieur et supérieur, en utilisant plus de critères: caractéristiques individuelles, familiales et du milieu scolaire.

Pour atteindre les objectifs proposés, on a projeté sept études, les deux premières étant des recherches-pilote. De ces sept études, l'une est longitudinale et les autres, transversales. Dans ce travail sont réunies des analyses qui concernent la variation du climat d'après la grandeur et l'emplacement de l'école (étude 3) et l'influence des caractéristiques des familles des élèves sur le climat scolaire, insistant sur les études des parents et leurs occupations (étude 4). L'analyse de

l'influence des caractéristiques individuelles des élèves sur le climat scolaire est réalisée dans l'étude 5. Les études sont présentées dans cet ordre chronologique et qui approxime le modèle chronologique, à partir de l'approche écologique, considéré de macrosystème vers microsystème.

Les relations entre le climat scolaire globale, les dimensions du climat et les performances académiques des élèves sont analysées dans l'étude 6, qui est longitudinale, l'étude 7 étant dédiée à la perspective des professeurs sur le climat scolaire. De la perspective des professeurs, le climat est abordé par rapport à des caractéristiques comme l'âge, le niveau d'enseignement, les ans de travail, la résilience. Pour la catégorie professeurs, la recherche quantitative a été complétée par une recherche qualitative, avec une fonction explicative. Les professeurs participants appartiennent à une école centrale et à une noncentrale, qui font parti aussi de l'échantillon utilisé pour les élèves, pour chacune de ces écoles étant utilisé un focus - groupe de 6 sujets.

De la perspective des élèves, le climat est analysé par rapport aux traits individuels: la résilience et le bien-être, la variable démographique, le genre, des variables sociodémographique de leurs familles, l'éducation et l'occupation des parents et des caractéristiques de l'école, emplacement et grandeur de l'école, cycle éducationnel, profil.

Les méthodes de collection des données ont été la méthode du questionnaire, focus-groupe, l'analyse des documents. Les élèves de l'échantillon des études 3, 4 et 6 proviennent des écoles du petit milieu urbain (sous 50.000 d'habitants) étant en nombre de 605.

La modalité de réaliser l'échantillon des élèves est multistadiale. De la totalité des écoles de Fagaras on a choisi les élèves de l'échantillon en fonction des critères: emplacement, la grandeur de l'école, le prestige de celle-ci, le niveau scolaire auquel on enseigne; y sont compris des écoles gymnasiales centrales et noncentrales, lycées centrales et noncentrales, écoles prestigieuses et moins prestigieuses, de petites et de grandes écoles, en total 8 écoles. Pour chaque école générale on a choisi 2 classe de VII-ème et 2 de VIII-ème, la meilleure et la pire classe de l'année précédente à la recherche, d'après le rapport annuel de l'école. Pour les lycées théoriques on a choisi deux classe de IX-ème, X-ème, XI-ème, XII-ème de profil différent, scientifiques et humaniste; y manquent seulement les élèves absents le jour de l'application du questionnaire.

Les plus nombreuses données utilisées dans l'analyse ont été enregistrées le mois de mars 2010- juillet 2012. Le caractère longitudinal de l'étude vise la capacité prédictive des notes

obtenues par les élèves aux évaluations internes pour les évaluations externes. Ainsi, a-t-on corrélé les notes obtenues, au cours de l'année, de la part des professeurs de la classe avec les résultats obtenus aux tests nationaux à l'examen de capacité pour les élèves du gymnasium, la promotion 2011 (136 élèves), et avec les résultats obtenus à l'examen de baccalauréat pour les élèves du lycée, promotion 2011 et 2012 (160 élèves). La recherche s'est déroulée entre 2012-2012, mais la moyenne pour le test national a été enregistrée seulement pour la génération 2011 parce que, en 2010, les élèves ont été admis au lycée d'après les travaux trimestriels.

Parce que les buts de l'éducation visent non seulement de bonnes performances, dans la recherche ont été incluses aussi les constructions du bien-être, concept beaucoup utilisé après l'essor de la psychologie positive et aussi celui de résilience. Pour l'analyse d'entre le climat scolaire du bien-être et la résilience des élèves, aussi que pour le climat scolaire de la perspective des professeurs et l'association de celui-ci avec la résilience, les études ont été réalisés entre 2015- 2016. L'option pour les deux construction est soutenue aussi par des observations personnelles spontanées qui montrent que beaucoup d'élèves, parents et professeurs incriminent, dans leurs discussions, la surcharge sentie par les élèves dans nos école qui pourrait dans des termes psychologiques affecter leur bien-être et demander des capacités de coping élevées.

L'originalité du travail est offerte, en principal, par la création des deux instruments pour l'investigation du climat scolaire adressé aux élèves et celui appliqué aux professeurs mais aussi par la présentation et l'interprétation des données obtenues dans le contexte culturel roumain.

1. Le succès scolaire de la perspective psychosociale et sociologique.

Le premier chapitre introduit le concept de succès scolaire. Dans le présent ouvrage, le succès scolaire est mis en pratique par les notes obtenues dans les évaluations internes de l'école et les notes obtenues dans les évaluations externes - des tests nationaux et baccalauréat, mais aussi par le bien-être des élèves et leur résilience. La dimension interne-externe vise le rapport avec les évaluateurs: internes, ceux qui réalisent aussi l'enseignement et externes- professeurs-évaluateurs d'autres institutions scolaire.

Une série de facteurs du climat scolaire d'ordre structurel, relationnel ou qui vise le processus instructif- éducatif sont analysés en relation avec le succès scolaire. Les théories bioécologique, écologique et culturelle, du contrôle sociale et l'harmonie entre l'étape de

développement et le milieu, sont aussi conturées dans ce chapitre. La théorie bioécologique est l'un des pylônes de la recherche du succès scolaire, en affirmant que, dans le cadre d'une école, le développement de l'élève est influencé de tous les aspects: à partir de la structure et la condition du bâtiment, aux pratiques disciplinaires et curriculum de l'école jusqu'aux relations interpersonnelles entre les élèves et les professeurs (Way et al. 2007). Le modèle écologique organise les *composants* au niveau de macrosystème (la famille, l'école, le groupe des égaux.), de mésosystème (par exemple, les relations école-famille) et de macrosystème (par exemple, les relations entre l'école et les groupes des égaux du quartier, les réseaux sociales de la famille, la communauté) au centre de ce système étant l'individu. Ce modèle des influences de microsystème au macrosystème est très important dans cet ouvrage, la logique de nos recherches suivant ce modèle. Le modèle culturel écologique offre une perspective sur les relations qui existent entre les traits personnels, culture, contextes écologiques et le climat scolaire.

Dans la théorie du contrôle sociale l'accent tombe sur l'importance de la qualité du climat académique pour l'augmentation du degré d'implication et engagement dans les activités éducationnelles, mais aussi sur la surêté et la communauté pour renforcer l'attachement vers l'école et la confiance dans le code morale de l'école.

La théorie de la correspondance entre l'étape de développement et le milieu offre une explication au fait que le climat scolaire est capable ou non de soutenir les besoins des élèves, particulièrement quand ils passent d'un cycle éducationnel à l'autre, ayant une influence directe sur le succès scolaire. Les études sur le climat et le succès scolaire dans le cycle gymnasiale et lycéale (école secondaire) de cet ouvrage se rapporte à cette théorie.

Le capital culturel et social des parents influence le succès scolaire des élèves; comme forme institutionnalisée du capital culturel et social, on a suivi la façon dans laquelle les études et les occupations des parents influencent la perception des enfants sur le climat scolaire et la relation avec le succès scolaire. Le capital social professeurs -élèves est aussi important pour le succès scolaire, aspect surpris dans cet ouvrage par l'analyse des relations professeurs-élèves et leur association avec les notes des élèves.

2. Les dimensions et les effets du climat scolaire

Le deuxième chapitre du travail réalise un coup - d'oeil dans le climat organisationnel et débat les principales perspectives théoriques sur le climat du point de vue organisationnel. Le

climat organisationnel est conturé (profilé) comme "personnalité" de l'école, sous la forme de la métaphore de la santé, sous l'aspect du climat social, mais aussi de la théorie de Lickert. La métaphore de la personnalité de l'école fait appel seulement à la perspective des cadres didactiques. De ce point de vue, la théorie de Janosz, George et Parent (1998) semble être complète, mettant en accord la perspective des cadres didactiques avec celle des élèves et des directions des écoles. La relation de l'école avec la communauté est abordé seulement dans la théorie de la santé et dans la théorie de Moss. Le sentiment de la justice et le climat de la surtété sont abordés dans la dernière théorie- de Janosz, George et Parent (1998) - mais les aspects qui tiennent de la surtété et discipline se trouve aussi dans la théorie de Moss. La pression académique et le professionnalisme des cadres didactiques sont spécifiques seulement à la théorie de la santé et à celle de Janosz, George et Parent (1998).

Ce climat relationnel est présent dans toutes les approches théoriques présentées, soit qu'il s'agit d'un climat relationnel entre les égaux soit des relations entre la direction de l'école et les cadres didactiques. Le concept de climat relationnel constitue l'un des éléments centrales dans les études présentées dans cet ouvrage.

Les deux approches du climat scolaire, comme « personnalité »/atmosphère (Halpin et Croft, 1963) et comme santé de l'organisation (Parsons, 1967), ont un point commun : l'accent mis sur la qualité des relations de travail, l'engagement/l'implication des enseignants et l'accent mis sur les résultats. En même temps, les deux perspectives, mais aussi celle de Lickert, se distinguent par l'importance accordée au leader dans la détermination de l'atmosphère à l'école. Ainsi, dans la thèse de Halpin et Croft, le leader est envisagé comme l'élément primordial dans la détermination de l'atmosphère à l'école, celui qui impose la nature des relations. Le comportement du directeur/proviseur est analysé de manière prépondérante plutôt par son statut de leader/manager et moins par son hypostase collégiale, dans l'approche du climat comme « personnalité ». Dans cet ouvrage, on se situe du côté de la théorie de Janosz, George et Parent (1998), parce qu'elle réunit la perspective des enseignants avec celle des élèves et rend possible la présence des dimensions du climat relationnel, la sécurité, la discipline, la pression académique et le professionnalisme des enseignants.

Le climat scolaire est analysé sous ces deux aspects, positif et négatifs: le climat scolaire positif se caractérise par l'administration de l'établissement/la direction de l'école de manière positive: relations positives entre les enseignants et les élèves, relations positives entre égaux et

l'ouverture de l'école vers la communauté, tandis que le climat négatif se construit en antithèse avec le climat positif. Les effets du climat scolaire sont multiples : au niveau comportemental, cognitif, affectif, attitudinal et motivationnel. Un climat scolaire positif soutient les comportements adaptables, socialement acceptés et décourage l'adoption des comportements de risque. Le climat scolaire a été analysé aussi comme facteur déterminant du comportement des élèves dans le milieu scolaire, y compris les problèmes comportementaux— comme le harcèlement, la délinquance et l'agressivité— et les problèmes de santé, comme l'abus de substances et les symptômes psychosomatiques. Tous ces effets s'influencent mutuellement et ont un impact direct ou indirect sur le succès scolaire. Parmi les facteurs qui influent sur la perception du climat scolaire on mentionne: le genre, le milieu socioéconomique d'origine des élèves, la compétitivité des élèves, leur satisfaction envers l'école et le niveau du stress produit par les attentes des enseignants.

3. L'évaluation du climat scolaire. Modalités d'évaluation (études 1 et 2)

Le troisième chapitre comprend deux études-pilote. La première étude a comme résultat un instrument pour mesurer le climat scolaire de la perspective des élèves, étant étudiés les qualités métriques: l'analyse factorielle, la consistance, la fidélité de l'instrument, la fidélité test-retest, la validité de critère et concurrente. Le questionnaire comprend sept dimensions: l'affiliation des élèves envers l'école, les relations intercolégiales- élèves, relations professeurs- élèves, direction de l'école, ordre/sûreté/discipline, implication scolaire- élèves, implication scolaire professeurs.

Le score élevé obtenu dans tout le questionnaire indique l'existence d'un climat positif sous tous les aspects investigués. Un score faible est spécifique au climat négatif, fermé, à un climat relationnel disfonctionnel, à une direction qui ne s'implique pas dans la vie scolaire, à des élèves nonimpliqués dans le processus éducatif, instructif et d'enseignement-apprentissage et à une école qui n'a pas de sécurité, d'ordre de discipline.

Table 3.2 Les indicateurs statistiques des facteurs du climat scolaire- synthèse.

| Facteurs | Moyenne | Ab. Std. | Variance | Alpha Cronbach |
|----------------------------------|---------|----------|----------|----------------|
| | 38,10 | 8,53 | 72,78 | 0,83 |
| Relations intercolégiales élèves | 47,28 | 7,32 | 53,62 | 0,81 |

| | | | | |
|----------------------------------|-------|------|-------|------|
| Relations professeurs- élèves | 35,82 | 6,56 | 43,07 | 0,80 |
| Direction de l'école | 32,53 | 6,42 | 41,24 | 0,86 |
| Ordre/sûreté/ discipline | 25,41 | 5,37 | 29,92 | 0,74 |
| Implication scolaire élèves | 37,15 | 6,35 | 40,33 | 0,77 |
| Implication scolaire professeurs | 49,32 | 8,43 | 71,11 | 0,85 |
| Climat global | 25,64 | 3,49 | 50,23 | 0,94 |

La fidélité test-retest offre une image sur la stabilité temporelle des réponses. La mesure de cet indicateur a été réalisée par un retest donné à 100 élèves, après 21 mois de la première application du questionnaire. Les résultats soutiennent l'hypothèse de la fidélité de l'instrument et encourage l'utilisation dans d'autres recherches. Les résultats enregistrés indiquent un coefficient de stabilité acceptable, compris entre 0,54 (implication scolaire professeurs) et 0,74 (avec de forts seuils, sous 0.01) ce qui soutient l'hypothèse de la fidélité de l'instrument et encourage son utilisation dans d'autres recherches.

La deuxième étude présente l'élaboration d'un questionnaire destiné à mesurer le climat scolaire de la perspective des professeurs. Cette nouvelle approche est basé sur le raisonnement de quelques chercheurs, qui tirent la conclusion que l'utilisation du même instrument pour les professeurs et pour les élèves n'est pas adéquate.

La perspective des professeurs sur le climat scolaire est analysée par la perspective des variables qui visent leur affiliation envers l'école, le climat de la discipline, le climat intercollegial, le climat relationnel professeurs- direction et le climat de l'intérêt professionnel. Les variables qui se trouvent dans le questionnaire de climat scolaire construit pour être appliqué aux professeurs visent leur affiliation envers l'école, le climat de la discipline, le climat intercollegial, le climat relationnel professeurs- direction et le climat de l'intérêt professionnel. Les bonnes qualités métriques de l'instrument (les coefficients alpha Cronbach étant placés entre 0,80 et 0,95) et la capacité de discriminer entre des écoles appartenant à des catégories différentes, dans la présence d'une suspicion de puissantes tendances d'opportunité sociale, nous encourage de l'utiliser.

Les futures recherches seront directionnées vers des tests visant la fidélité du questionnaire, sur un plus large échantillon.

4. La relation entre le climat scolaire et des caractéristiques de l'école (études 3 et 4)

Grâce aux qualités psychométriques de l'instrument élaboré, celui-ci a été utilisé pour mesurer le climat scolaire, en association avec d'autres instruments et avec les données sociodémographiques des participants. Dans ce chapitre seront réunies des analyses visant la variation du climat d'après la grandeur et l'emplacement de l'école(étude 3),suivies de l'effet des caractéristiques de la famille des élèves sur le climat scolaire, soulignant dans le dernier cas les études des parents et leur occupation (étude 4).

Les élèves qui font partie de l'échantillon proviennent des écoles du milieu urbain, étant en nombre de 605, l'âge entre 13 -19 ans, la moyenne de l'âge 15,73. Ceux-ci sont inscrits dans quatre écoles générales(gymnasiales) et quatre lycée du petit milieu urbain.

L'étude 3 : La variance du climat et des performances scolaires, selon la grandeur et l'emplacement de l'école

À partir de l'approche écologique, on se propose d'analyser, dans ce chapitre, les variations du climat scolaire et de la performance des élèves dans l'enseignement, compte tenu de l'emplacement de l'école dans la communauté et de sa grandeur. En ce qui concerne l'emplacement de l'école, dans cet ouvrage, on prend en compte seulement les écoles du milieu urbain, qui se situent dans des endroits divers de la ville. On formule les hypothèses générales suivantes, en accord avec les recherches précédentes :

I.1 Supposons que, dans les écoles affiliées au centre-ville, le climat scolaire soit perçu plus favorablement, en comparaison avec le climat dans les écoles en noncentrale.

I.2 Supposons que, dans les petites écoles, le climat scolaire soit perçu plus favorablement, en comparaison avec le climat dans les grandes écoles.

Tableau 4.12 Les différences concernant le climat scolaire, selon l'emplacement de l'école dans la ville

| | L'emplacement de l'école | La moyenne | Déviati on standard | La signification des différences |
|------------------------------------|--------------------------|--------------|---------------------|----------------------------------|
| Affiliation | Écoles noncentrales | 39,52 | 8,67 | t=2,41 p<0,016 |
| | Écoles centrales | 37,72 | 8,26 | |
| Le climat relationnel entre élèves | Écoles noncentrales | 46,89 | 7,18 | insignifiant |
| | Écoles centrales | 47,68 | 7,21 | |

| | | | | |
|--|---------------------|--------------|-------|-------------------|
| Le climat relationnel enseignants - élèves | Écoles noncentrales | 38,06 | 5,50 | t=5,79 p<0,001 |
| La direction | Écoles noncentrales | 33,60 | 5,07 | t=2,65 p<0,01 |
| | Écoles centrales | 32,23 | 6,73 | |
| Ordre /sécurité/discipline | Écoles noncentrales | 25,67 | 4,79 | insignifiant |
| | Écoles centrales | 25,44 | 5,55 | |
| L'implication scolaire des élèves | Écoles noncentrales | 37,93 | 5,92 | t=1,69 p<0,09 |
| | Écoles centrales | 36,99 | 6,35 | |
| L'implication des enseignants | Écoles noncentrales | 51,15 | 7,53 | |
| | Écoles centrales | 48,69 | 8,54 | |
| Le climat global | Écoles noncentrales | 280,79 | 31,35 | t=2,85 p<0,01 |
| | Écoles centrales | 271,65 | 37,86 | |

Bien que les notes des élèves soient plus grandes dans les écoles centrales, ceux-ci ne perçoivent pas le climat comme étant plus ouvert, plus sûr que les élèves des écoles noncentrales, contrairement aux certaines recherches au niveau mondial. La plupart des élèves qui fréquentent les écoles noncentrales, dans des quartiers périphériques, proviennent des familles ayant un niveau éducationnel plus modeste, par rapport aux familles des élèves qui apprennent dans les écoles centrales. Dans ce cas-là, les premiers peuvent percevoir la relation avec les enseignants comme une relation de soutien qui puissent leur offrir des opportunités pour rendre meilleure la performance scolaire, modeste, d'ailleurs, dans leur propre famille (Eccles et Roeser, 2011; Mitchell et Bradshaw, 2013).

Même si les familles au statut socioculturel modeste peuvent apprécier l'importance de l'école, dans la mobilité entre les générations, ces parents peuvent s'impliquer moins que ceux dont l'éducation est supérieure, dans le soutien de leurs propres enfants, car leurs habilités cognitives et sociales sont moins développées et leurs propres expériences scolaires, moins favorables. (Auerbach, 2007 ; Harris et Goodall, 2007; Lareau, 2002).

Les relations élève-enseignant sont perçues visiblement plus tendues, dans les écoles centrales, peut-être à cause de la compétition entretenue par la famille et par les enseignants, étant donné la mise très grande des bonnes notes parce qu'on enseigne aux élèves ayant de hautes performances académiques, par rapport aux écoles noncentrales.

Les écoles enquêtées sont toutes situées dans une ville de province, au nombre réduit d'habitants et non pas dans une grande ville (town). Selon l'étude effectuée par OECD (2009), dans les écoles situées dans une ville petite, tous les acteurs ont rapporté de meilleures relations, peu importe l'emplacement de l'école. Cet effet spécial, retrouvé dans les pays de L'Europe d'Est, pourrait expliquer certains de nos résultats. Comme dans les études précédentes, notre étude soutient l'hypothèse selon laquelle les résultats académiques sont différents, en fonction de l'emplacement de l'école, les écoles centrales étant carrément favorisées (Hamnet et al., 2007). La pression de la famille et celle des enseignants pour l'obtention de bonnes notes peut constituer une explication pour le niveau réduit de satisfaction dans les écoles centrales, étant donné qu'en Roumanie, les résultats académiques remportés au collège et au lycée constituent des critères pour l'admission au lycée, respectivement, à l'Université. La compétition ressentie par les élèves des écoles centrales dont les enseignants et la direction seraient responsables, peut constituer une explication plausible pour les relations tendues avec les enseignants.

L'analyse du climat scolaire en fonction de la grandeur de l'école nous conduit aux résultats suivants : le climat global est plus favorable dans les petites écoles, fait confirmé par d'autres études (Newman et al., 2006). Statistiquement, il n'y a pas de différences significatives entre l'affiliation, la direction de l'école et l'implication scolaire des élèves, mais il y a des différences significatives dans les petites écoles, concernant les relations entre les élèves, entre les élèves et les enseignants, mais aussi visant l'ordre, la discipline, la sécurité dans l'école.

Tableau 4.16 Le climat scolaire en fonction de la grandeur de l'école

| Climat | La grandeur de l'école | La moyenne | Déviations études | Le test t et p |
|---------------------------------------|------------------------|--------------|-------------------|--------------------|
| Affiliation | Petites écoles | 38,34 | 8,02 | Insignifiant |
| | Écoles moyennes | 38,08 | 8,92 | |
| Climat entre élèves | Petites écoles | 48,06 | 6,64 | t=2,538 p<0,01 |
| | Écoles moyennes | 46,53 | 7,82 | |
| Climat relationnel enseignants élèves | Petites écoles | 36,40 | 5,96 | t=1,935 p<0,05 |
| | Écoles moyennes | 35,36 | 6,92 | |
| La direction de l'école | Petites écoles | 32,91 | 6,19 | Insignifiant |
| | Écoles moyennes | 32,29 | 6,54 | |
| Ordre, sécurité, discipline | Petites écoles | 26,17 | 5,18 | t=3,624 p<0,001 |
| | Écoles moyennes | 24,60 | 5,44 | |
| L'implication scolaire des élèves | Petites écoles | 37,22 | 5,89 | Insignifiant |
| | Écoles moyennes | 37,34 | 6,74 | |

| | | | | |
|-------------------------------|-----------------|---------------|-------|------------------|
| L'implication des enseignants | Petites écoles | 49,89 | 7,55 | t=1,77 p<0,09 |
| | Écoles moyennes | 48,75 | 9,16 | |
| Le climat global | Petites écoles | 276,99 | 34,24 | t=2,09 p<0,05 |
| | Écoles moyennes | 270,67 | 38,54 | |

L'Étude 4: La relation entre le climat scolaire et les caractéristiques de la famille des élèves

L'hypothèse générale affirme qu'il y a des différences entre les élèves, concernant la perception du climat scolaire, dues à l'occupation et au niveau d'éducation des parents.

En fonction des études de la mère et du père, il y a des différences dans la façon dont les élèves perçoivent le climat scolaire, conclusion précisée dans l'étude 4. Le test post-hoc des comparaisons multiples Games-Howel, adéquat pour la situation donnée (Howit et Cramer, 2010; Sava, 2004) montre qu'il y a des différences significatives entre les élèves qui ont des mères avec des études supérieures et des études moyennes, étant plus impliqués les élèves avec des mères qui ont des études supérieures. Par rapport aux études du père, le test Games-Howel montre comme significatives les différences visant l'implication scolaire des professeurs ($F=3,27$, $p<0,05$). Le climat est perçu plus favorable sous l'aspect de l'implication du directeur dans la vie scolaire ($F=2,21$, $p<0,01$) et des relations professeurs- élèves par les élèves qui ont des mères et des pères avec des occupations de niveau faible, (sans occupation, travailleur, employé dans le commerce). Cette perception reflète, probablement, la croyance des élèves de la famille défavorisée dans l'école, dans les cadres didactiques, dans leur complétude et dans les relations professeurs- élèves. Les élèves dont les parents ont des études supérieures soit n'ont-ils pas de croyance dans l'institution scolaire, comme élément qui contribue aux résultats scolaires, soit bénéficient-ils d'un capital culturel cultivé dans le cadre de la famille qui concourt ou même détrône celui offert par l'école, soit associe-t-il la réussite scolaire aux propres capacités intellectuelles et l'effort déposé diminuant, au niveau de la propre perception, l'effet de l'école. Cette différence prouve une plus grande importance de l'école pour certaines catégories sociales, celles qui considèrent la mobilité scolaire comme l'effet de l'éducation formelle.

5. Les relations entre le climat scolaire et les caractéristiques individuelles des élèves

L'exposé à un milieu d'épanouissement adéquat rend plus facile, tant la motivation que le développement, mais l'exposé à un milieu hostile à l'épanouissement peut engendrer un écart entre la personne et le milieu, ce qui peut conduire à la diminution de la motivation et à la séparation des objectifs de l'institution.

L'étude 5. La relation entre le climat scolaire, le genre, l'état de bien-être et la résilience des élèves

L'objectif de cette étude est constitué par l'analyse des relations entre le climat scolaire, le genre et les caractéristiques de personnalité des élèves, l'état de bien-être et la résilience.

Bon nombre de recherches prouvent qu'il y a des différences certes entre les genres dans la perception du climat scolaire : les filles sont plus contentes de l'école, mais les garçons ont une perception plus élevée des incompréhensions dans le milieu scolaire. Les corrélations en sont faibles, mais positives (Samdal et al.1998). L'explication réside dans le degré de juxtaposition entre les rôles de genre et celui d'élève. Les prescriptions du rôle d'élève consistent dans l'attitude d'être calme, attentif, orienté vers les adultes, maîtrisant les habilités verbales, pour exposer ses connaissances, ce qui convient plutôt au rôle de fille qu'au rôle de garçon.

Tableau 5.2 Les différences entre les moyennes des facteurs du climat scolaire, en fonction de genre

| Les facteurs du climat scolaire | Genre | La recherche de 2010 | | | | La recherche de 2016 | | | |
|---------------------------------------|-------|----------------------|----------|-------------|--------------|----------------------|----------|-------------|-------------|
| | | Moyenne | Ab. Std. | t | p | Moyenne | Ab. Std. | t | p |
| L'affiliation envers l'école | M | 2.98 | 0.64 | -5,8 | 0,001 | 3,10 | 0,75 | -2,6 | 0,01 |
| | F | 3.31 | 0.70 | | | 3,37 | 0,68 | | |
| Climat entre élèves | M | 3.92 | 0.59 | -0,8 | ns | 4,06 | 0,68 | -1,2 | ns |
| | F | 3.96 | 0.60 | | | 4,17 | 0,61 | | |
| Climat relationnel enseignants élèves | M | 3.86 | 0.73 | -3,5 | 0,001 | 4,00 | 0,69 | -2,2 | 0,02 |
| | F | 4.07 | 0.68 | | | 4,23 | 0,77 | | |
| La direction | M | 3.94 | 0.85 | -3,2 | 0,01 | 3,88 | 0,87 | -0,15 | 0,88 |
| | F | 4.16 | 0.74 | | | 3,90 | 1,04 | | |
| Ordre, sécurité, discipline | M | 3.49 | 0.80 | -3,7 | 0,001 | 3,65 | 0,87 | -3,0 | 0,02 |
| | F | 3.73 | 0.72 | | | 3,99 | 0,70 | | |
| Engagement/ | M | 3.58 | 0.65 | -4,3 | 0,001 | 3,80 | 0,64 | -2,0 | 0,03 |

| | | | | | | | | | |
|--|---|------|-------|-------------|--------------|-------|-------|-------------|-------------|
| implication scolaire | F | 3.81 | 0.58 | | | 3,98 | 0,62 | | |
| Engagement/implication scolaire, enseignants | M | 3.69 | 0.65 | -3,3 | 0,01 | 3,81 | 0,68 | -2,0 | 0,03 |
| | F | 3.87 | 0.61 | | | 3,85 | 0,75 | | |
| Climat global | M | 25.5 | 3.54 | -5,0 | 0,001 | 269,2 | 39,89 | -2,0 | 0,04 |
| | F | 368 | 26.95 | | | 280,9 | 40,97 | | |

$N1_{\text{garçons}}=237$, $N1_{\text{filles}}=308$, $N2_{\text{garçons}}=99$, $N2_{\text{fille}}=102$; ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Pour l'échantillon de 2011, la différence est présente sur toutes les échelles (t se situe entre 3,2 et 5,8, ayant des significations moins de 0,05), sauf le climat entre les collègues, pour lequel il n'y a pas de différences significatives entre les filles et les garçons (tableau 6.2). Autrement dit, les filles touchent des scores plus élevés dans l'appréciation des facteurs du climat scolaire, ce qui veut dire qu'elles sont plus contentes de l'atmosphère de l'école que les garçons, renforçant ainsi les conclusions des études internationales (Samdal et al., 2010; Randolph, Kangas et Ruokamo, 2010). Les différences se maintiennent aussi pour l'échantillon de 2016, étant significatives au seuil de 0,05, avec une seule exception-la direction-qui tend à être plus favorablement appréciée par les filles.

Les recherches montrent que l'état de bien-être psychosociale des élèves peut influencer sur le climat scolaire. À titre d'exemple, les élèves, victimes du phénomène de la violence, ont avoué être seuls et malheureux, en général (Kochenderfer et Ladd, 1996), fait associé à l'apparition des états et comportements psychopathologiques (Ronning, Handegard et Sourander, 2004), telles la perte de l'estime de soi (Egan et Perry, 1998), l'anxiété et la dépression (Baldry, 2004).

La résilience a été reconnue comme un trait important qui peut être consolidé chez les élèves. Le terme implique l'habileté de tenir bon aux difficultés et d'en atteindre les objectifs, malgré les obstacles à surmonter (Connor et Davidson, 2003 ; Masten, 2007). Il y a quelques études qui ont analysé l'influence du climat scolaire sur la résilience. Parmi ces études, il y en a un qui examine la modalité dans laquelle les écoles peuvent développer des climats pour promouvoir la résilience des élèves et qui soutient l'idée que les écoles qui renforcent la résilience impliquent des relations d'assistance émotionnelle, des attentes académiques et sociales élevées et des opportunités pour une participation importante des élèves (Benard, 2004). Une autre recherche réalisée par Henderson et Milstein (2003) soutient que ce qui renforce la résilience, ce sont les relations avec les individus pro-sociaux, relations claires et profondes, mais

aussi l'enseignement et l'apprentissage de certaines habilités de savoir-vivre. Les échantillons de ces études sont de petites dimensions, ce qui rend plus difficile la généralisation des résultats.

L'analyse de parcours effectuée prouve que la relation entre le climat global et l'état de bien-être est entremise par la résilience. On a testé plusieurs modèles ; le premier a inclus les dimensions de la résilience (l'orientation positive vers l'avenir, la maîtrise des émotions, la recherche des défis), mais les indicateurs de concordance ont montré une concordance faible (Modèle 1). L'inclusion des sept dimensions du climat comme prédicteurs conduit à l'obtention d'un modèle aux indicateurs de concordance très bons, mais l'analyse des effets directs, indirects et totaux montre que seulement le Climat collégial entre les élèves et L'implication scolaire ont des effets directs et indirects significatifs, statistiquement parlant, sur la résilience (Modèle 2). Ainsi, le modèle 2 a inclus seulement deux dimensions du climat (Modèle 3), aux indicateurs de concordance très bons (tableau 5.7).

Tableau 5.7 Coefficients standardisés pour l'effet d'entremise de la résilience, le modèle 3

| Effets | Coefficients standardisés (β) | Seuil de signification (p) |
|---|---------------------------------------|--------------------------------|
| Effets directs | | |
| Climat collégial entre élèves → Résilience | 0,27 | 0,01 |
| Implication scolaire → Résilience | 0,24 | 0,01 |
| Résilience → État de bien-être | 0,37 | 0,01 |
| Effets indirects | | |
| Climat collégial entre élèves → État de bien-être | 0,16 | 0,01 |
| Implication scolaire → État de bien-être | 0,18 | 0,01 |
| Effets totaux | | |
| Climat collégial entre élèves → État de bien-être | 0,43 | 0,01 |
| Implication scolaire → État de bien-être | 0,42 | 0,01 |

Note: $N = 195$

Le modèle 4, qui inclut le climat global et la résilience totale comme prédicteur est aussi un modèle aux indicateurs de concordance très bons (figure 5.2).

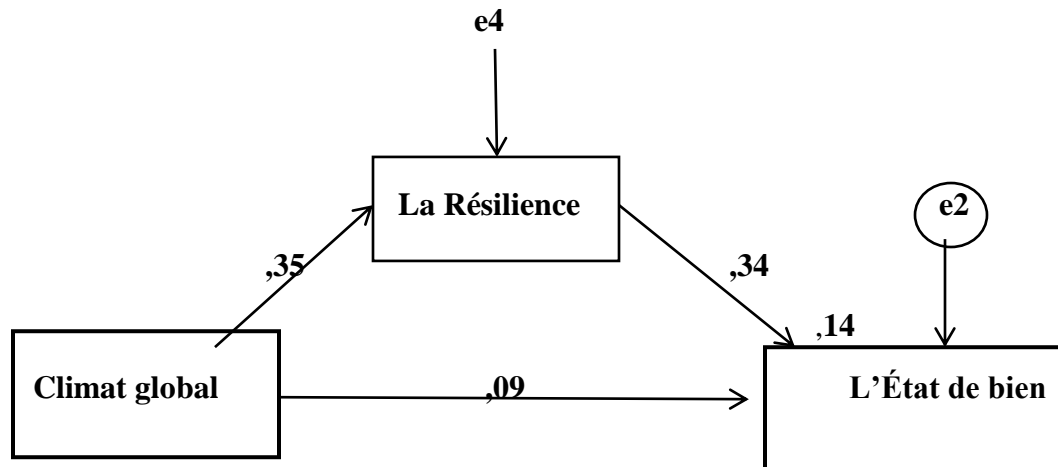


Figure 5.2. L'analyse de parcours pour mettre en évidence l'effet de l'entremise de la résilience (Modèle 4)

L'analyse des effets directs, indirects et totaux montre que le climat global a un effet direct significatif sur la résilience, la résilience a un effet total significatif sur l'état de bien-être, tandis que le climat n'a pas d'effets directs significatifs sur l'état de bien-être. Mais, l'effet indirect du climat global sur l'état de bien-être est statistiquement significatif. L'effet total du climat sur l'état de bien-être est statistiquement significatif (T).

Tableau 5.8 Coefficients standardisés pour l'effet d'entremise de la résilience, le modèle 4

| | Coefficients standardisés (β) | p |
|--|---------------------------------------|------|
| Effets directs | | |
| | | |
| Climat global → Résilience | 0,35 | 0,01 |
| Résilience → État de bien-être | 0,34 | 0,01 |
| Effets indirects | | |
| Climat global → État de bien-être | 0,12 | 0,01 |
| Effets totaux | | |
| Climat global → État de bien-être | 0,36 | 0,01 |

Note : N= 195

L'existence des effets indirects, statistiquement significatifs, confirme l'hypothèse de la relation d'entremise de la résilience entre le climat et l'état de bien-être. Le modèle 3, comme le modèle 4, ont de très bons indicateurs de concordance et le pourcentage total de

variance expliquée pour l'état de bien-être est, dans les deux cas, de 14%. Le modèle 4 est un modèle plus parcimonieux, mais, d'autre part, le modèle 3 permet la distinction entre les deux dimensions importantes du climat qui peuvent expliquer l'état de bien-être des élèves. En ce qui concerne l'effet du climat collégial sur l'état de bien-être des élèves, les conclusions des autres études se confirment. Ainsi, Brand et al. (2003) soutiennent que la perception des élèves sur les différentes dimensions du climat scolaire, y compris la perception concernant l'appui offert par les enseignants et ses égaux, est significativement associée à l'estime de soi, à la dépression, à la délinquance et à la consommation des drogues. Être accepté par les collègues, se réjouir de leurs appui et entraide influe sur le sentiment de sécurité et, par conséquent, le contentement envers l'école s'instaure. Notre étude confirme le fait que, de toutes les facettes du climat scolaire, le climat entre collègues a un effet direct sur la résilience et un effet indirect sur l'état de bien-être. Le haut niveau de résilience est associé à la performance scolaire (Kumpfer, 1999), la résilience comme score global est en corrélation avec la performance scolaire dans une triple hypostase : la moyenne en mathématiques, en langue roumaine, le semestre précédent, et la moyenne générale, l'année précédente à notre recherche.

6. La relation entre le climat scolaire et le succès scolaire des élèves (l'étude 6)

L'objectif de cette étude consiste dans l'analyse des relations entre le climat scolaire global, les dimensions du climat et les performances académiques des élèves, exprimées par la moyenne générale obtenue l'année précédente à notre recherche, la moyenne en langue roumaine et mathématiques, le semestre précédent à notre recherche, les notes/ les points aux évaluations nationales en final de la 8-ème et au baccalauréat, tout le long des 4 années scolaires (2008-2012). La recherche se propose, aussi, d'identifier les variables qui expliquent les performances scolaires des élèves, dans différents contextes évaluatifs.

La perspective sur le climat scolaire est différente, selon le cycle scolaire auquel les élèves appartiennent-collège ou lycée. On constate des différences significatives concernant la perception de l'ordre, de la sécurité, de la discipline par les lycéens comme étant meilleures ($t=8,6$, $p<0,01$), tandis que la perception de l'implication des enseignants et des élèves est plus soutenue par les élèves du collège ($t=2,5$, $p<0,05$). Des études montrent que les élèves de l'école primaire et secondaire sont plus satisfaits que les élèves de l'école secondaire en ce qui regarde le

climat scolaire. Les élèves de l'école secondaire deviennent plus blasée, ce qui conduit à l'augmentation de leur insatisfaction liée à l'école et une perception négative du climat scolaire . D'autre part, avec l'avancement dans le cycle des attentes scolaires des élèves vers l'école augmente, et celui-ci ne répond pas à leurs désirs, ce qui entraîne une nouvelle source d'insatisfaction et une perception négative du climat scolaire (Cocoradă et al . 2008 ; Samdal et al., 1998).

La comparaison entre les moyennes obtenues par les deux catégories d'élèves-profil humaniste et scientifiques- indique la présence des différences fort significatives concernant le climat scolaire global, en faveur des élèves des classes scientifiques : une implication scolaire plus intense des élèves et enseignants, un attachement plus accentué envers l'école. Donc, ces derniers sont plus contents de l'école, leurs émotions et sentiments envers l'école sont positifs, ce qui explique les associations présentes entre le climat scolaire et le succès scolaire, à l'égard de ces élèves. Au fond, c'est la perception des relations enseignants-élèves qui est plus favorable aux élèves du profil humaniste, explicable par le style didactique des enseignants et les différences de difficulté des disciplines étudiées. Au niveau de l'échantillon tout entier, il y a une association entre le climat scolaire et le succès scolaire. On remarque, ainsi, que le score total du climat est en plus forte corrélation avec la moyenne en roumaine et avec la moyenne générale qu'avec la moyenne en mathématiques. Par rapport aux performances remportées par évaluations internes et externes, entre les facteurs du climat scolaire, les facteurs qui sont en corrélation avec les moyennes des élèves au niveau de tout l'échantillon, sont : le climat entre collègues, l'ordre/la sécurité/la discipline, l'engagement/l'implication scolaire des élèves et l'engagement/l'implication scolaire des enseignants.

L'analyse de régression réalisée dans cet ouvrage fournit toute une série d'informations concernant l'impact du climat scolaire sur la variable, la moyenne générale, pour tout l'échantillon. On a testé 4 modèles, chacun différent par rapport aux autres. Le plus efficient est le modèle 4 qui explique 33% de la variation de la moyenne générale de l'année précédente à notre recherche (tableau 6.18). La variable dépendante est la moyenne générale logarithmique.

Les variables indépendantes ont été introduites ainsi :

1. Le genre
2. Le genre, les études de la mère, du père, la profession de la mère
3. Le genre, les études de la mère, du père, la profession de la mère, l'emplacement de l'école

4. Le genre, les études de la mère, du père, la profession de la mère, l'emplacement de l'école, le climat collégial entre élèves, l'implication scolaire des élèves, l'affiliation.

Le premier modèle dans lequel on a introduit le genre montre qu'être fille ou garçon explique 1,4% de la variation de la performance scolaire. Quand le genre reste constant, les études des parents et la profession de la mère expliquent 21% de la variance de la moyenne générale des élèves. Au moment où on introduit dans l'analyse, l'emplacement de l'école, les modèles cumulés expliquent 30% de la variation de la moyenne générale des élèves ($F(2,522)=68,6$; $p<0,001$). Le pourcentage augmente quand on introduit aussi les facteurs du climat scolaire, de sorte que 33% de la dispersion de la moyenne générale peut être mise au crédit de l'action commune des études et de la profession des parents, du genre des répondants et des facteurs du climat scolaire. Mais, les facteurs du climat scolaire expliquent indépendamment seulement 3% de la variance de la moyenne générale des élèves enregistrée l'année précédente.

Tableau 6.19 La synthèse des données concernant les modèles testés

| Modèle | R | R carrée | R carrée ajustée | F | p |
|--------|-------|----------|------------------|-------|-------|
| 1 | 0,143 | 0,02 | 0,019 | 11,44 | 0,001 |
| 2 | 0,458 | 0,21 | 0,204 | 43,9 | 0,001 |
| 3 | 0,546 | 0,30 | 0,292 | 68,9 | 0,001 |
| 4 | 0,576 | 0,33 | 0,323 | 13,6 | 0,001 |

On remarque que tous les 4 modèles sont significatifs (F est contenu entre 11,44 et 68,9 ; $p<0,001$) (tableau 6.19). Bien que R carrée qui en résulte semble avoir des valeurs modestes, celles-ci sont, quand même, acceptables, mais, pour les études du domaine psychosocial, ces valeurs se situent entre 10% et 50% (Sava, 2004).

Tableau 6.20 L'équation de régression linéaire multiple pour expliquer la performance scolaire

| Modèle | | Coefficients non standardisés | Coefficients standardisés | t | Sig. |
|--------|-------|-------------------------------|---------------------------|------|------|
| | | B | Beta | | |
| 1 | Genre | 0,27 | 0,14 | 3,38 | 0,00 |
| 2 | Genre | 0,32 | 0,16 | 4,32 | 0,00 |

| | | | | | |
|----------|--|-------|-------|-------|------|
| | Études mère | 0,36 | 0,21 | 3,87 | 0,00 |
| | Études père | 0,27 | 0,15 | 3,25 | 0,00 |
| | Profession mère | 0,08 | 0,13 | 2,58 | 0,01 |
| 3 | Genre | 0,36 | 0,19 | 5,26 | 0,00 |
| | Études mère | 0,28 | 0,17 | 3,20 | 0,00 |
| | Études père | 0,18 | 0,11 | 2,38 | 0,01 |
| | Profession mère | 0,05 | 0,08 | 1,81 | 0,07 |
| | Emplacement de l'école | 0,67 | 0,32 | 8,30 | 0,00 |
| 4 | Genre | 0,36 | 0,18 | 5,14 | 0,00 |
| | Études mère | 0,24 | 0,15 | 2,87 | 0,00 |
| | Études père | 0,20 | 0,11 | 2,63 | 0,00 |
| | Profession mère | 0,05 | 0,09 | 1,98 | 0,04 |
| | Emplacement de l'école | 0,75 | 0,36 | 9,32 | 0,00 |
| | Affiliation | -0,00 | -0,05 | -1,26 | 0,20 |
| | Climat relationnel enseignants élèves | 0,03 | 0,20 | 5,09 | 0,00 |

Se rapportant au modèle 4 (tableau 6.20), celui qui explique plus de 33% de la variation de la performance scolaire, on remarque que l'impact le plus puissant est celui de l'emplacement de l'école, central ou périphérique, suivi du climat relationnel enseignants-élèves, du genre, des études de la mère et du père, de l'occupation de la mère, la moindre importance étant accordée à l'affiliation. Même si celle-ci n'a pas une influence significative sur la variable dépendante, pourtant, j'ai gardé cette variable, pour sa signification négative, qui souligne le mécontentement envers l'école des élèves ayant de bonnes notes. Autrement dit, plus les élèves se sentent à l'aise à l'école et plus ils vivent des émotions positives, ayant le sentiment d'appartenance à une certaine école, plus la moyenne générale de l'année précédente baisse. Le résultat prouve que les élèves qui ont de bonnes notes vivent des émotions négatives, mais ceux qui ressentent des émotions positives ne les valorisent pas assez, pour remporter le succès scolaire. Cette idée de l'emploi des émotions qui apparaît aussi dans d'autres études (Pekrun, Goetz, &Titz, 2002 ; Pekrun, &Stephens, 2009) a prouvé que la plupart des émotions des élèves, dans le contexte scolaire, étaient négatives, plus nombreuses encore que les émotions positives. Mais, on peut employer les émotions négatives comme sources d'énergie pour s'impliquer et finaliser les tâches scolaires. (Izard, 2002 ; Izard, Stark, Trentacosta, Schultz, 2008).

Une résonance émotionnelle positive qui ne se concrétise pas en résultats scolaires meilleurs, peut être un indicateur de la discordance entre les groupes d'égaux et la culture scolaire. Autrement dit, les élèves se sentent à l'aise à l'école, dans leur groupe d'égaux, s'y rendent avec plaisir, mais ce plaisir ne va pas de pair avec le plaisir d'apprendre, par conséquent, les groupes d'égaux ne valorisent pas le succès scolaire. L'influence des facteurs scolaires sur la moyenne des élèves est beaucoup plus saisissante dans les écoles moins prestigieuses, où, un pourcentage de 22 de la dispersion de la moyenne générale des élèves se justifie indépendamment du climat scolaire. De tous ces facteurs, la plus grande influence est exercée par l'implication scolaire des élèves et par le climat relationnel enseignants-élèves/apprenants. Nos données soutiennent les recherches internationales concernant l'importance du climat relationnel enseignants/apprenants pour remporter le succès scolaire. Dans les cas où les relations enseignants/apprenants sont positives, fondées sur valorisation, confiance et respect mutuels, les élèves ont une attitude plus favorable envers l'école et la perception de l'école est positive, simultanément avec l'augmentation du degré de satisfaction envers l'école. L'attitude positive envers l'école signifie une implication toujours plus active dans la vie scolaire et dans le processus d'apprentissage, ce qui conduit aux résultats scolaires meilleurs et, même, au succès scolaire.

L'implication des élèves, l'effort assidu déposé pour satisfaire les exigences scolaires et la participation aux activités scolaires, tout cela soutient le succès scolaire. Les facteurs du climat scolaire donnent plus d'explications sur la variance de la moyenne générale des élèves appartenant aux écoles ayant des résultats moyens et faibles, car le capital social et culturel de ces élèves est réduit. Comme on a déjà constaté, l'influence des études des parents sur les résultats scolaires des élèves est moindre, justement à cause du capital culturel familial diminué, fait qui est compensé par les apports de l'école. De tels enfants sont dépourvus de modèles culturels, éducationnels, dans leur milieu familial, ce qui explique l'influence de la relation enseignants/apprenants sur leurs moyennes. D'autre part, cette catégorie d'élèves provient d'un milieu social qui met en valeur l'école et lui fait confiance, en tant que source de mobilité entre les générations.

Pour ce qui est des moyennes obtenues aux tests standardisés – tests nationaux et l'examen de baccalauréat – l'analyse de régression met en évidence, de nouveau, l'impact des facteurs du climat scolaire sur les résultats des élèves aux tests standardisés, en particulier pour

les écoles moins prestigieuses. Ainsi, tandis que, dans le cas des écoles prestigieuses, le pourcentage expliqué par les facteurs du climat scolaire, grâce à la dispersion de la moyenne obtenue aux tests nationaux est, individuellement, de 11%, dans le cas des écoles moins prestigieuses, ce pourcentage touche 35. Plus encore, les facteurs familiaux (les études et la profession des parents), ainsi que les facteurs du climat scolaire justifient, dans le cas de ces écoles, 90% de la variance de la moyenne obtenue.

7. La perspective des enseignants sur le climat scolaire

L'objectif de cette étude est centré sur l'analyse du climat scolaire dans la perspective des enseignants, en fonction du genre, de l'âge, du cycle éducationnel, de l'emplacement de l'école et de la résilience. On a entamé des hypothèses en accord avec la littérature de spécialité, actuelle ou de date récente. L'hypothèse générale affirme que la perception du climat scolaire est associée à l'âge, à l'expérience didactique, à l'emplacement de l'école et au cycle éducationnel où travaillent les enseignants.

Les enseignants participants à cette étude appartiennent à 4 écoles d'une ville de dimension moyenne ; les écoles ont été choisies en fonction des résultats scolaires remportés par les élèves et en fonction de l'emplacement de l'école. Ainsi, les 83 enseignants appartiennent à 2 collèges- l'un central et l'autre noncentrale- et 2 lycées, l'un central et l'autre noncentrale.

Tableau 7.3. Les différences entre les moyennes des facteurs du climat scolaire pour les enseignants appartenant à des catégories d'âge différentes, dans une école centrale

| Les facteurs du climat scolaire | Catégories d'âge | N | Moyenne | t | p |
|---|-----------------------------------|----|---------|-------------|------------|
| Affiliation à l'école | Enseignants ayant moins de 45 ans | 20 | 3.89 | -1.8 | .06 |
| | Enseignants ayant plus de 45 ans | 24 | 4.27 | | |
| Relation enseignants-élèves/discipline | Enseignants ayant moins de 45 ans | 20 | 3.88 | -2 | .04 |
| | Enseignants ayant plus de 45 ans | 24 | 4.21 | | |
| Relation entre collègues | Enseignants ayant moins de 45 ans | 20 | 3.88 | -2.3 | .02 |
| | Enseignants ayant plus de 45 ans | 24 | 4.29 | | |
| Intérêt professionnel-enseignants | Enseignants ayant moins de 45 ans | 20 | 3.72 | -2.8 | .00 |
| | Enseignants ayant plus de 45 ans | 24 | 4.15 | | |
| Relation direction-enseignants | Enseignants ayant moins de 45 ans | 20 | 3.60 | -3.9 | .00 |
| | Enseignants ayant plus de 45 ans | 24 | 4.23 | | |
| Soutien professionnel- | Enseignants ayant moins de 45 ans | 20 | 4.09 | -2.4 | .01 |

| | | | | | |
|----------------------------|----------------------------------|----|------|--|--|
| directeur/proviseur | Enseignants ayant plus de 45 ans | 24 | 4.47 | | |
|----------------------------|----------------------------------|----|------|--|--|

Du point de vue du cycle scolaire où travaillent les enseignants, il y a une différence significative entre ceux qui enseignent au collège et ceux qui enseignent au lycée, sous l'aspect de la relation enseignants-élèves (discipline) et sous l'aspect de la perception de l'implication des enseignants. Ainsi, ceux qui enseignent au lycée trouvent qu'en général, leur relation avec les élèves est meilleure du point de vue disciplinaire, tandis que ceux qui enseignent au collège, trouvent que l'intérêt professionnel des enseignants est perçu, en général, plus puissant que celui des enseignants au lycée.

Tableau 7.4 Les différences entre les moyennes des facteurs du climat scolaire pour les enseignants au collège et au lycée

| Les facteurs du climat scolaire | Cycle d'enseignement | N | Moyenne | t | p |
|--|-----------------------------|----------|----------------|-------------|------------|
| Affiliation à l'école | Collège | 27 | 4.31 | 0.2 | .81 |
| | Lycée | 22 | 4.26 | | |
| Relation enseignants-élèves/discipline | Collège | 27 | 3.74 | -3.7 | .00 |
| | Lycée | 22 | 4.33 | | |
| Relation entre collègues | Collège | 27 | 4.25 | 0.8 | .38 |
| | Lycée | 22 | 4.09 | | |
| Intérêt professionnel-enseignants | Collège | 27 | 4.26 | 2.6 | .01 |
| | Lycée | 22 | 3.80 | | |
| Relation direction-enseignants | Collège | 27 | 4.13 | 0.5 | .57 |
| | Lycée | 22 | 4.03 | | |
| Soutien professionnel-directeur/proviseur | Collège | 27 | 4.27 | 0.6 | .50 |
| | Lycée | 22 | 4.38 | | |

Il y a des différenciations entre les enseignants des écoles centrales et ceux des écoles en noncentrale sous l'aspect de l'affiliation, de l'intérêt professionnel des enseignants et en ce qui concerne la relation disciplinaire élève-enseignant. Ainsi, en moyenne, l'affiliation des enseignants à l'école est plus grande dans les écoles de la noncentrale que dans les écoles centrales. Les choses vont de même pour ce qui est de l'intérêt professionnel des enseignants. En échange, du point de vue de la relation enseignant-élève (discipline), il y a, en moyenne, une différence en faveur des enseignants des écoles centrales. Les écoles centrales sont prestigieuses, de sorte qu'on suppose que la population scolaire qui les fréquente met l'accent sur

l'apprentissage et sur les résultats scolaires, le climat éducationnel et disciplinaire étant des meilleurs.

Tableau 7.5 Les différences entre les moyennes des facteurs du climat scolaire pour les enseignants des écoles centrales et en noncentrale

| Les facteurs du climat scolaire | L'emplacement de l'école | N | Moyenne | t | p |
|---|--------------------------|----|---------|-------------|-------------|
| Affiliation à l'école | École centrale | 44 | 4,09 | -2,8 | 0,00 |
| | École en noncentrale | 38 | 4,47 | | |
| Relation enseignants-élèves/discipline | École centrale | 44 | 4,06 | 2 | 0,04 |
| | École en noncentrale | 38 | 3,80 | | |
| Relation entre collègues | École centrale | 44 | 4,10 | -1,5 | 0,13 |
| | École en noncentrale | 38 | 4,30 | | |
| Intérêt professionnel-enseignants | École centrale | 44 | 3,95 | -2,1 | 0,03 |
| | École en noncentrale | 38 | 4,22 | | |
| Relation direction-enseignants | École centrale | 44 | 3,94 | -0,8 | 0,40 |
| | École en noncentrale | 38 | 4,07 | | |
| Soutien professionnel directeur/proviseur | École centrale | 44 | 4,30 | -0,5 | 0,57 |
| | École en noncentrale | 38 | 4,37 | | |

Nos résultats confirment les conclusions formulées par d'autres études (ex. Hoy et Woolffolk, 1993; Koth et al., 2008; Mitchell et al., 2010) qui soutiennent que les enseignants plus jeunes ont une perception plus défavorable du climat scolaire que les enseignants plus âgés, parce qu'ils se sentent moins soutenus ou moins efficaces dans leur travail. Les enseignants au collège ont une perception plus favorable du climat que les enseignants au lycée.

Dans notre démarche d'identifier la mesure dans laquelle l'affiliation des enseignants à l'école peut avoir une certaine explication, on a retrouvé les aspects suivants : les données sociodémographique n'expliquent par l'affiliation. En échange, la relation avec les collègues et avec les élèves/ la discipline s'avère être, de manière significative, différente (signification marginale, 0,06) et la résilience émotionnelle des enseignants peut expliquer leur attachement envers l'école. Les autres facteurs n'influent pas, de manière significative, l'affiliation à l'école (tableau 8.9). En ce qui concerne l'affiliation des enseignants à l'école, d'autres études (Hoy et Hannum, 1997) soutiennent que les enseignants se sentent bien à l'aise ensemble, travaillent avec enthousiasme, aiment leurs élèves et sont dédiés à eux et à leurs collègues.

Tableau 7.7 L'explication de l'affiliation des enseignants à l'école

| Modèles significatifs | | B | Beta | t | Sig. |
|-----------------------------------|--|------|------|------|------|
| Modèle 1 R ² =0,264 | La relation avec les élèves, la discipline | 0,21 | 0,20 | 1,91 | 0,06 |
| | La relation collégiale | 0,44 | 0,41 | 3,88 | 0,00 |
| | La relation avec les élèves, la discipline | 0,14 | 0,13 | 1,27 | 0,21 |
| Modèle 2 R ² =0,320 | La relation collégiale | 0,40 | 0,37 | 3,57 | 0,00 |
| | Règlement émotionnel (résilience) | 0,35 | 0,25 | 2,46 | 0,02 |

Le focus-groupe

Pour avoir une perspective de l'intérieur des enseignants sur le climat scolaire, j'ai choisi le groupe de discussion. D'ailleurs, le but de ces groupes de discussion a été celui d'assurer la triangulation des méthodes et d'améliorer la validité des données. La participation à la discussion de groupe a été entamée par engagement volontaire, en groupe de 6-8 personnes de chaque école. On a organisé deux groupes de discussion - l'un pour une école, ayant de bons résultats et, même, très bons, l'autre pour une école, ayant des résultats moyens et faibles.

L'analyse des informations offertes par les enseignants ont relevé plusieurs différences entre les écoles prestigieuses et celles moins prestigieuses. Les catégories identifiées dans l'analyse thématique ont été le climat général de l'école, la perception des élèves, les relations entre les enseignants, la relation enseignant-élève, l'attachement des enseignants envers leur profession, la relation enseignants-direction, les points forts de l'école prestigieuse, les changements souhaités dans le cadre de l'école.

La perspective quantitative et qualitative, dans la recherche visant les enseignants, mène aux résultats divergents, envisagés sous plusieurs aspects : les enseignants plus âgés ont une perception plus favorable sur tous les aspects du climat scolaire, dans le cadre de l'analyse quantitative, tandis que, dans la recherche qualitative, les aspects sur le climat scolaire sont plus pris en considération par les jeunes enseignants. L'attachement envers l'école est présent pour

toutes les catégories d'enseignants, jeunes ou âgés, dans la recherche qualitative, tandis que, dans la recherche quantitative, l'attachement est favorable plutôt aux enseignants âgés, bien que la différence ne soit pas significative. Les relations entre les enseignants sont caractérisées par des attributs positifs ou négatifs, dans la recherche qualitative, pourtant, il y a plusieurs évaluations négatives mentionnées par les enseignants âgés. Les données offertes par la recherche quantitative soutiennent une perception plus favorable des relations collégiales, du côté des plus âgés. Les résultats divergents obtenus, grâce à ces deux types de recherche, sont, probablement, l'effet de la méthode du groupe de discussion, employée dans l'approche qualitative. Comme les enseignants représentent une catégorie réticente dans l'affirmation de leurs opinions, devant les autres, surtout concernant l'école - à cause des relations d'autorité et hiérarchique existantes dans le système éducationnel- le phénomène de passer sous silence est explicable, dans le cadre du groupe de discussion, ou le consensus rapide, sans arguments, envers le peu d'opinions exprimées, appartient, d'habitude, à ceux plus expérimentés. C'est pourquoi, l'emploi de cette méthode de recherche sur les enseignants doit être appliqué seulement dans les conditions dans lesquelles les enseignants font pleinement confiance au modérateur du groupe de discussion.

8. Conclusions et recommandations

Les principales conclusions qui en résultent sont :

1. Les élèves des écoles noncentrales ont une perception plus favorable du climat scolaire que ceux des écoles centrales.
2. Selon la grandeur de l'école, les élèves des petites écoles sont plus contents du climat scolaire que ceux des grandes écoles.
3. Selon les études des parents, il y a des différences dans la manière de percevoir le climat scolaire par les élèves. Les élèves qui s'y impliquent davantage sont ceux dont les mères ont des études supérieures. Par rapport aux études des pères, le test Games-Howell montre qu'il y a des différences significatives concernant l'implication scolaire des enseignants ($F=3,27$, $p<0,05$).
4. Sous l'aspect des différences de genre concernant le climat scolaire, les filles enregistrent des scores plus grands dans l'appréciation des facteurs du climat scolaire, ce qui veut dire que celles-ci sont plus contentes du climat scolaire que les garçons.

5. Les élèves dont les parents ont des professions de niveau bas (sans emploi, maîtresse de maison, ouvrier, commerçant) perçoivent le climat scolaire plus favorable que ceux qui proviennent des parents ayant un statut social plus haut.
6. Le climat global est associé aux facteurs de résilience et à l'état de bien-être. Le climat entre collègues, (élèves) et L'implication scolaire ont des effets directs ou indirects, significatifs, statistiquement, sur la résilience. La résilience a un effet totalement significatif sur l'état de bien-être.
7. Il y a des différences entre les élèves du collège et ceux du lycée concernant le climat scolaire.
8. Le climat relationnel enseignants- élèves est meilleur dans les écoles moins prestigieuses.
9. Il y a des différences significatives concernant le climat scolaire global en faveur des élèves du profil scientifique : une plus profonde implication scolaire des élèves et des enseignants, un attachement plus accentué envers l'école.
10. Il y a des corrélations puissantes, hautement significatives, entre les performances scolaires des élèves, aux différents types d'évaluations sommatives, internes ou externes.
11. Un climat favorable est en relation directe avec les moyennes aux évaluations de bilan, le facteur qui est en corrélation avec toutes les moyennes consiste dans la perception de l'ordre, de la sécurité et de la discipline, suivie de bonnes relations entre enseignants et élèves.
12. Au niveau de l'échantillon tout entier, 25% de la dispersion de la moyenne des élèves obtenue tout le long des années d'étude peut être expliquée par l'action cumulative des études des parents et des facteurs du climat scolaire. L'influence des facteurs du climat scolaire sur la moyenne des élèves est beaucoup plus frappante dans les écoles moins prestigieuses.
13. Pour ce qui est des moyennes obtenues aux tests standardisés –tests nationaux -l'analyse de régression met en valeur l'impact des facteurs du climat scolaire sur les résultats des élèves aux tests standardisés, en particulier, pour les écoles moins prestigieuses.
14. En ce qui concerne les moyennes en langue et littérature roumaines et en mathématiques, obtenues aux tests nationaux, le facteur climatique qui a un impact direct et positif sur la moyenne est le facteur relationnel enseignants- élèves.

15. Les jeunes enseignants ont une perception plus défavorable sur le climat scolaire que les enseignants âgés.

16. Les enseignants du collège ont une perception du climat scolaire plus favorable sous l'aspect de l'intérêt professionnel de l'enseignant.

Une contribution originale de notre recherche est représentée par l'élaboration des instruments de diagnose du climat scolaire, destiné aux élèves et aux enseignants. Non pas en dernier lieu, l'inclusion de la perspective des enseignants sur le climat scolaire confère une certaine complexité à cet ouvrage. L'emploi de plusieurs informateurs, pour étudier les différents aspects du climat scolaire, nous aide à comprendre jusqu'à quel niveau les perceptions des différents groupes sur le climat scolaire coïncident ou sont distincts. La limite consiste dans l'échantillon réduit des enseignants, ce qui devrait être repris et développé dans d'autres recherches. L'analyse qualitative sur les perceptions des enseignants a souligné les limites de l'utilisation du groupe de discussion dans l'approche des enseignants et, dans l'avenir, il est recommandable d'employer des interviews individuelles, vu que cette catégorie professionnelle est située dans une structure hiérarchique, ce qui rend difficile/craintive l'expression des opinions devant les autres.

Un autre aspect positif de notre recherche concerne son caractère longitudinal. Seulement 30% des études analysent les aspects du climat scolaire, dans deux ou plusieurs moments temporels, mais notre recherche va plus loin, comme peu d'ouvrages le font, et analyse le climat scolaire tout le long de l'épanouissement des élèves, dès la préadolescence à l'adolescence, étape qui coïncide avec le passage du collège au lycée. Par conséquent, l'analyse sur le climat scolaire s'avère être dynamique, non pas statique. Bien sûr, il est nécessaire qu'on fasse des investigations supplémentaires, insistant sur les changements qui surviennent dans le développement des élèves et dans leur perception sur le climat scolaire. Des recherches longitudinales plus amples pourraient surprendre la manière dont le climat scolaire change, à long terme, et l'impact de ce changement sur le développement et sur le succès des élèves, mais aussi la pertinence de certaines dimensions, selon l'étape de leur développement.

Certains chercheurs mentionnent que les écoles produisent des résultats multiples (succès académiques, aptitudes, attitudes, comportements sociaux), donc, idéalement, le résultat de l'éducation tout entier doit être pris en compte dans le cas d'une étude sur le climat et sur le succès scolaire, aspect positif qui existe dans cet ouvrage aussi et qui, grâce aux nombreuses

études abordées, inclue dans la notion de succès scolaire, non seulement les moyennes des élèves, mais aussi l'état de bien-être et la résilience.

Compte tenu du fait qu'en Roumanie il n'y a pas la pratique des analyses du climat scolaire et des interventions, la présente recherche se rend utile aux directeurs, aux conseillers éducatifs, à L'Inspection Scolaire ou, même, au Ministère de L'Éducation.

Les directeurs pourraient prendre en compte les aspects positifs et ceux moins favorables du climat scolaire et, en tant que managers, les inclure dans le développement du projet institutionnel.

Les politiques éducationnelles devraient se rapporter aussi aux recherches sur le climat scolaire, compte tenu de l'importance du climat scolaire positif dans la promotion de la santé émotionnelle des élèves et des enseignants, mais aussi dans l'obtention des résultats scolaires meilleurs. Notre principale recommandation est de diagnostiquer le climat scolaire dans la perspective des élèves et des enseignants, pratique très fréquente dans d'autres milieux culturels des États-Unis et d'Europe, réalisée par les autorités des différents niveaux, grâce aux conseillers éducatifs. Aux États-Unis, mais aussi dans d'autres états européens, il existe des centres nationaux pour la recherche du climat scolaire, ce qui serait utile en Roumanie aussi, allant de pair avec le développement des recherches sur l'évaluation et l'amélioration du climat scolaire au niveau national. Les interventions psychosociales et les changements dans le système de l'éducation-politiques éducationnelles, locales doivent être soutenues par des diagnostics du climat scolaire, les instruments qui en résultent, étant utiles dans cette démarche.

Les dimensions importantes du climat scolaire sont sociales et émotionnelles. Un curriculum fondé sur une recherche qui puisse déterminer les résultats de l'apprentissage social et émotionnel, par catégorie d'âge, pourrait être utile aux enseignants, dans la création d'un climat social et émotionnel positif en classe et à l'école. La création d'un curriculum de l'apprentissage social et émotionnel, parallèlement au curriculum académique. Le Ministère de L'Éducation, les Inspections Scolaires, les directeurs peuvent être encouragés dans l'utilisation des instruments d'évaluation du climat scolaire et dans l'assimilation des diverses modalités, grâce auxquelles les données obtenues, à la suite de l'évaluation du climat scolaire, pourraient être utilisées pour développer une communauté, pour promouvoir l'implication/la participation des élèves, des parents et de la communauté et pour mettre en place des projets instructifs et/ou de développement institutionnel.

D'autres recommandations concernent des changements dans le comportement des enseignants et des directeurs/proviseurs. Les enseignants et les directeurs doivent comprendre leur propre rôle dans la création du climat scolaire. La compréhension de l'importance de la dimension sociale et émotionnelle, de l'interaction entre les compétences cognitives, émotionnelles et sociales par les enseignants et leur mise en place, seraient utiles dans la création d'un climat scolaire positif et sain. La recommandation qui en résulte pour les directeurs est de s'impliquer dans des activités de leadership, surtout dans la relation avec les jeunes enseignants qui manquent d'expérience et qui ne se sentent pas si confortables dans leur école, en comparaison avec les enseignants qui ont de l'expérience. Les directeurs/les proviseurs devraient comprendre le rôle important du climat scolaire qui devrait promouvoir la collaboration. L'appropriation d'un comportement digne d'un partenaire, d'un collaborateur et d'un souteneur des enseignants, voilà une autre recommandation qui vise les directeurs/les proviseurs. Vu qu'il y a un écart entre les enseignants et la direction, en Roumanie, un style démocratique de leadership, qui prête attention aux opinions des enseignants, mais aussi aux élèves, serait une possible solution, pour diminuer cette distance et pour entamer une communication efficace. Pour les directeurs/les proviseurs des écoles centrales ou prestigieuses, où règne un climat moins favorable que dans les écoles noncentrales, moins prestigieuses, il est absolument nécessaire qu'on fasse attention au climat scolaire, à l'amélioration de la communication avec les enseignants et avec les élèves.

L'efficacité et la nécessité des services des conseillers éducatifs sont indirectement soutenues dans cet ouvrage. La principale recommandation envers eux, c'est d'informer les enseignants sur la particularité des différentes périodes dans l'évolution des enfants, sur la nécessité d'adopter un style de leadership et des méthodes d'enseignement-apprentissage qui correspondent aux besoins. L'importance de la relation professeur principal- élèves est mise en valeur dans cette étude par la réalisation d'un climat relationnel enseignants- élèves favorable à l'apprentissage, un climat dans lequel les élèves aient le sentiment d'être entendus, compris, valorisés, surtout dans les périodes de préadolescence et adolescence, quand l'existence des modèles non familiaux est impérativement nécessaire. Il faudrait prêter une attention accrue aux garçons qui, selon les constatations, sont plus mécontents de l'école, leurs résultats aux tests sont plus faibles, par rapport aux des filles.

Une autre recommandation concerne la décision sur de la grandeur de l' l'école. Conformément à la Loi 1/2011, la loi de L'Éducation Nationale, le financement de l'enseignement est fondé sur le coût standard/élève. De ce point de vue, pour s'encadrer dans le montant des frais, Les Inspections Scolaires ont proposé aux autorités locales la restructuration du réseau des écoles, ce qui a conduit à la fusion entre certaines écoles, à l'augmentation de la population scolaire, aux effets négatifs. Cet ouvrage met, aussi, en évidence l'importance de cet aspect, pour la qualité du climat et du succès scolaires des élèves.

Bibliographie:

- Auerbach, S. (2007). From Moral Supporters to Struggling Advocates: Reconceptualizing Parental Roles in Education Through the Experience of Working-Class Families of Color. *Urban Education, 42*(3), 250-283.
- Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (2004). Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior, 30*, 1-15.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology, 95*, 570–588.
- Cocoradă, E., Luca, M.R., Cliniciu, A.I., & Pavalache, M. (2008). *Evaluare și microviolență în mediul școlar*. Brașov: Editura Universității Transilvania din Brașov.
- Connor, K.M. & Davidson, J.R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*(2), 76-82.
- Bernard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA: WestEd
- Eccles, J. S. & Roeser, R. (2011). W. Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21* (1), 225-241.
- Egan, S. K. & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization?. *Developmental Psychology, 34*, 299-309.
- Haapasalo, I., Välimaa, R., & Kannas, L. (2010). How comprehensive school students perceive their psychosocial school environment. *Scandinavian Journal of Educational Research, 54* (2), 752-765.
- Halpin, A. W. & Croft, D.B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: University of Chicago Handbook of the sociology of education (pp. 327–344). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Hamnett, C. Ramsden, M., & Butler, T. (2007). Social Background, Ethnicity, School Composition and Educational Attainment in East London, *Urban Studies, 44*, 1255-80.
- Harris, A. & Goodall, J. (2007). *Engaging parents in Raising Achievement. Do Parents Know They Matter?* University of Warwick.
- Henderson, N. & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in the schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oakes, CA: Corwin.
- Howitt, D. & Cramer, D. (2010). *Introducere în SPSS*. Iași: Polirom.
- Hoy, W. K., Hannum, J., & Tschannen-Moran, M., (1998). Organizational climate and student achievement: a parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership, 8*, 336-359.
- Hoy, W. K. & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly, 33*(3), 290-311.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal, 93*, 356-372.
- Ina, V.S., Mullis, Michael, O., Martin, P. F., & Alka, A. (2011). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*
http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Mathematics_FullBook.pdf
- Izard, C., Stark, K., Trentacosta, C., & Schultz, D. (2008). Beyond emotion regulation: Emotion utilization and adaptive functioning. *Child Development Perspectives, 2*, 156–163.

- Janosz, M., Georges, P. , & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire, un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27 (2), 285-306.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305– 1317.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96–104.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and Processes Contributing to Resilience. The Resilience Framework. In Glantz, M. D., Johnson, J. L. (Eds.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Lareau, A. (2002). Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, 67, 747-776.
- Masten, A. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy, *Development and Psychopathology*, 23, 493-506.
- Michael, O., Martin, I. V.S., Mullis, P.F., & Gabrielle, M. S. (2011). *TIMSS 2011 International Results in Science*. http://kdf.mff.cuni.cz/~kekule/T11_IR_Science_FullBook.pdf
- Miclea, M. (2007). România educației, România cercetării. (Raportul comisiei prezidențiale pentru analiza și elaborarea politicilor din domeniile educației și cercetării). București. www.edu.ro.
- Mitchell, M. M. & Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51(5), 599-610.
- Mitchell, M., Bradshaw, C.P., & Leaf, P.J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80, 271–279.
- Newman, M., Garrett, Z., Elbourne, D., Bradley, S., Noden, P., Taylor, J., & West, A. (2006). *Does secondary school size make a difference? A systematic review*. *Educational Research Review*, 1(1), 41-60.
- OECD. (2013). Education at a Glance. [https://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](https://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf)
- Parsons, T. (1967). Some ingredients of a general theory of formal organization. In A.W. Halpin (Ed.), *Administrative theory in education* (pp.40-72). New York: Macmillan.
- Pekrun, R. & Stephens, E. J. (2009). Goals, Emotions, and Emotion Regulation: Perspectives of the Control-Value Theory, *Human Development*, 52, 357-375.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Titz, W. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106.
- Randolph, J.J., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2010). Predictors of Dutch and Finnish students' satisfaction with schooling. *J. Happiness Stud.*, 11 (2), 193-204.

- Ronning, J.A., Handegaard, B.H., Sourander, A., & Mørch, W.T. (2004). The strengths and difficulties self-report questionnaire as a screening instrument in Norwegian community samples. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13, 73–82. <http://dua.uit.no/wp-content/uploads/2012/09/R%C3%B8nning-et-al-2004-The-Strengths-and-Difficulties-Self-Report-Questionnaire-as-a-screening-instrument-in-Norwegian-community-samples.pdf>
- Roth, M., Dămean, D., & Iovu, M. B. (2009). *Succesul școlar la intersecția factorilor sociali*. Presa Universitară Clujeană.
- Roth, M., Bowen, G. L., & Hărăguș, P. T. (2010). Guest Editors' Foreword for the Special Issue on The Social Ecology of School Success. Implications for Policy and Practice. *Universitatis Babeș-Bolyai-Sociologia*, (1), 3-9.
- Sava, A.F. (2004). *Analiza datelor în cercetarea psihologică*. Cluj-Napoca: ed. ASCR.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools- a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health education research. Theory and practice*, 13(3), pp.383-397.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, 194–213.