

## CLIMAT SCOLAIRE ET PERFORMANCES ACADÉMIQUES CHEZ L'ÉLÈVE SCOLARISÉ EN SITUATION DE SÉPARATION PARENTALE\*

Dorian TCHOUANMOU HENANG<sup>1</sup>, Emmanuel BINGONO<sup>2</sup>

DOI: 10.52846/AUCPP.2023.1.10

### **Résumé**

*La séparation du couple parentale, peut être intentionnelle ou subie, mais dans l'un comme l'autre cas, elle provoque une souffrance psychologique intense aux conséquences potentiellement dommageables pour le développement de l'élève. Les effets de la séparation apparaissent cependant nuancés en fonction des enfants et ce constat interroge sur les facteurs associés à l'adaptation scolaire de l'élève à la séparation parentale. À ce titre, le milieu scolaire apparaît comme l'une des variables protectrices recevant le plus d'appuis empiriques dans la littérature. Cet article évalue la contribution relative de différents types de climats scolaires à l'explication des performances académiques chez l'élève en situation de séparation parentale. Les résultats des analyses de régressions linéaires hiérarchiques effectuées sur un échantillon de 67 élèves montrent une contribution significative du climat éducatif, du climat relationnel et du climat d'appartenance dans l'explication des performances en français et en mathématiques. Aucun effet n'est par contre observé concernant le climat de justice et de sécurité.*

**Mots-clés:** Climat scolaire; Séparation parentale; Performances académiques.

## SCHOOL CLIMATE AND ACADEMIC PERFORMANCE IN SCHOOL CHILDREN IN SITUATION OF PARENTAL SEPARATION

### **Abstract**

*The separation of the parental couple can be intentional or suffered, but in either case, this situation causes intense psychological suffering with potentially harmful consequences for the development of the student. However, the effects of*

---

\* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup> PhD Student in Psychology of Education, Faculty Sciences of Education, University Yaounde I, Cameroon, e-mail address: [tchouanmoudorian@yahoo.com](mailto:tchouanmoudorian@yahoo.com), corresponding author

<sup>2</sup> Associate Professor, PhD, Social Psychology, University of Ebolowa, Cameroun, e-mail address: [bingonoemma@gmail.com](mailto:bingonoemma@gmail.com)

*separation appear to be nuanced depending on the children and this finding raises questions about the factors associated with the pupil's school adaptation to parental separation. As such, the school environment appears to be one of the variables receiving the most empirical support in the literature. This article assesses the relative contribution of different types of school climate to the explanation of academic performance in students in a situation of parental separation. The results of the hierarchical linear regression analyzes carried out on a sample of 67 students show a significant contribution of the educational climate, the relational climate and the climate of belonging in explaining performance in French and mathematics. On the other hand, no effect is observed concerning the climate of justice and security.*

**Key words:** *School climate; Parental separation; Academic performance.*

## **1. Introduction**

La multiplication des crises sécuritaires au Cameroun a poussé des milliers de familles, parents et enfants sur le chemin des migrations forcées. Les déplacements massifs de populations entraînent toujours une désorganisation profonde des structures et relations sociales de base. Parmi les conséquences les plus dommageables, on énumère les séparations familiales. Lorsque celles-ci cumulent avec la difficulté des communautés d'accueil à fournir les services sociaux de bases telles que l'éducation, il en résulte un double préjudice d'accès et de qualité dont la principale victime est l'enfant scolarisé. À ce sujet, de nombreuses théories ont longtemps postulé un désavantage scolaire des élèves de parents séparés (Hetherington, 1977, 1981 ; Maccoby, 1992 ; Amato, 2010). L'observation des trajectoires scolaires des élèves évoluant en contexte de séparation parentale fait néanmoins ressortir de grandes différences sur le plan des habiletés cognitives. On peut constater d'une part, des élèves adaptés positivement, qui s'illustrent par de brillantes performances et réussissent leurs parcours scolaires et d'un autre côté, des élèves qui cumulent échec après échec et finissent par décrocher. De même au sein de deux classes d'étude à l'intérieur d'un Établissement, ou entre deux Établissements scolaires, pour une cohorte considérée d'enfants du divorce, ces différences se font remarquer. Ce constat n'a cependant poussé que très peu de chercheurs et praticiens à s'interroger sur les facteurs impliqués dans les performances scolaires chez l'élève en situation de séparation parentale (Spector-Dunsky, 1984).

Tchouanmou (2020) dans une précédente étude sur les enfants du divorce comparait les performances scolaires de 165 élèves, 85 évoluant en situation de séparation parentale, et 80 provenant de familles intactes et biparentales. Deux principaux résultats émergeaient de cette enquête :

Parmi les élèves en situation de séparation parentale, 61% étaient en situation d'échec contre 39% ayant une moyenne supérieure ou égale à 10/20 ; les élèves scolarisés dans l'enseignement privé performaient mieux que ceux du public indépendamment de la situation familiale.

Ces résultats, en même temps qu'ils interrogent sur les facteurs impliqués dans les différences de performances entre les élèves en situation de séparation parentale, mettent en exergue l'existence d'un effet associé au type d'Établissement scolaire fréquenté.

En effet, pour Claes et Comeau, (1996), la somme des influences individuelles et familiales compte pour environ 70% dans l'explication des résultats scolaires obtenus par les élèves tant dans les familles intactes que séparées. Suite au contrôle des variables individuelles et familiales, il reste 30% de variance des résultats scolaires qui peut s'expliquer par d'autres facteurs notamment ceux liés à l'Établissement d'enseignement (Brunet, 1993 ; Bressoux, 1995).

De nombreuses autres études documentent l'influence du climat scolaire sur les performances académiques des élèves en situation d'adversité ou non. Il existe néanmoins une diversité de typologie de climat en fonction des auteurs et des caractéristiques que ceux-ci retiennent. À notre connaissance, très peu d'études ont évaluées la contribution relative de chaque type de climat dans l'explication des performances académiques chez l'élève en situation de séparation parentale. Il est possible que les différents types de climats n'aient la même valence ou qu'ils influencent différemment l'apprentissage scolaire pris ensemble ou considéré indépendamment. À ce titre, ils peuvent agir ainsi comme facteurs de risques ou de protections associés à la séparation parentale. Notre objectif est donc d'évaluer la contribution de chaque type de climat scolaire sur les performances académiques chez l'élève en situation de séparation parentale.

## **2. Les effets de la séparation parentale sur l'élève au plan scolaire**

Quels sont les effets de la séparation sur l'élève? Ces élèves risquent-ils plus que d'autres de manifester des difficultés d'adaptation psychologique ou scolaire? Cette interrogation a suscité une abondante littérature scientifique. En général, la plupart des études rapportent que la séparation entraîne diverses conséquences négatives sur l'enfant et qu'elle soit associée a davantage de difficultés scolaires et d'adaptation sociale (Hetherington, 1981 ; Jenkins, 2000 ; Gutmann & Lazar, 1998). Pour Cloutier (1998, p. 29): « *la liste des désavantages de la séparation pour l'enfant au regard de ses opportunités futures est plus longue que celle des avantages* ».

Dans le même sens, Archambault (1998, p. 215) rapporte que : « *la dissociation intentionnelle (hors décès) du couple parental avant 18 ans est systématiquement un facteur de réduction des chances scolaires et de la durée des études* ».

D'autres résultats de recherche (Gardner, 1978 ; Hetherington, Cox & Cox, 1985 ; Hetherington, 1981), aussi bien que les observations cliniques (Tsala Tsala, 1989 ; Nguimfack & Kombou, 2019) s'accordent pour considérer la séparation comme une crise du système familial.

« *L'influence de la structure familiale est sensible à presque tous les niveaux de la hiérarchie de cette pyramide de la sélection et de la réussite scolaire. Pour chaque strate de diplômés, le pouvoir explicatif de la structure familiale est*

*pratiquement toujours important nonobstant les effets des autres facteurs d'explication que l'on a pris soin de neutraliser.* »(Archambault, 1998, p. 222).

Wallerstein et Kelly (1980) dans une étude portant sur des enfants du divorce ont retracé le déroulement des réactions dans le temps. Leur étude comprenait 60 familles et 136 enfants âgés de 01 à 22 ans. Parmi les 136 enfants étudiés, deux tiers, soit 87, ont manifesté des changements de comportement à l'école suite à la séparation. Les problèmes le plus souvent rapportés sont les suivants:

- baisse du rendement académique ;
- manifestations d'anxiété et d'agitation psychomotrice ;
- difficultés de concentration ;
- augmentation des rêveries ;
- signes de tristesse et de dépression ;
- recherche de marque d'attention du professeur.

Un an plus tard, les auteurs observent que 55% des enfants manifestent un progrès sur le plan des performances académiques, tandis que pour 25% des enfants on note une détérioration. Cinq ans plus tard, le fonctionnement académique de ce groupe ne le distingue plus du groupe total: environ 60% ont un rendement au-dessus de la moyenne, 25% au-dessous et 16% fonctionne mal.

Ces résultats montrent la complexité des réponses de l'enfant à la séparation parentale ou aux situations d'adversité en général, la constellation de variables qu'il faut prendre en compte et appellent au final à considérer avec prudence certaines hypothèses explicatives avancées (Carobène et Cyr, 2007).

### **2.1. Le climat scolaire : essai d'opérationnalisation**

Les organisations possèdent, tout comme les êtres humains, une personnalité unique, nommée communément climat organisationnel (Moos, 1979 ; Anderson, 1982). L'établissement scolaire, en tant qu'organisation sociale, peut s'inscrire dans cette dynamique. Les organisations, tout comme les écoles, se distingueraient alors les unes des autres par cette atmosphère particulière. Chaque école possède donc un climat distinct qui se perçoit très rapidement dès qu'on y entre.

Deux modèles sont généralement mis en avant dans la littérature, pour appréhender la notion de climat scolaire : le modèle du climat social de Moos (1979) et celui de Janosz et ses collaborateurs (1998). Pour (Moos, 1979), le climat scolaire renvoie au climat social au sein de l'école. Il est déterminé par les composantes physiques de l'environnement, par les facteurs organisationnels et par l'agrégation des caractéristiques individuelles des membres de l'organisation. Il se caractérise par trois grands domaines, chacun étant mesuré à partir de dimensions particulières.

La dimension des relations interpersonnelles renvoie à la participation des élèves au sein de la classe, aux interactions entre eux ainsi qu'à celles avec l'enseignant (Moos, 1980 ; Trickett & Moos, 1973). La dimension du développement personnel renvoie à l'orientation vers l'accomplissement de tâches scolaires et la performance des élèves (Moos, 1980 ; Trickett & Moos, 1973). La dimension de la gestion du système et de ses changements renvoie à la clarté et à la cohérence des stratégies utilisées pour le maintien de l'ordre dans la classe ainsi

qu'au niveau de variété et de nouveauté dans la classe (Moos, 1980 ; Trickett & Moos, 1973).

Janosz, Georges et Parent (1998), pour leur part suggère cinq climats scolaires, soit le climat relationnel, le climat éducatif, le climat de sécurité, le climat de justice et le climat d'appartenance. Le climat relationnel vise à récolter les perceptions des individus sur trois types de relations, soit les relations entre les enseignants, les relations entre les élèves et les relations entre les élèves et les enseignants. Ici, les indicateurs abordent les thèmes du support, du respect et de la chaleur des contacts.

Ensuite, le climat éducatif sert à déterminer la valeur de la mission éducative de l'école (Georges, 1999), notamment en collectant les perceptions sur la qualité de la formation et des apprentissages. Le climat de sécurité vise à déterminer si les individus se sentent en sûreté et en confiance à l'intérieur et dans les limites de l'école. Le climat de justice renvoie aux attitudes et aux comportements des adultes envers les élèves. Cela permet d'évaluer si les jeunes perçoivent de la constance et de la cohérence dans la façon dont ils sont traités.

Finalement, le climat d'appartenance fait le lien entre tous les climats précédents, puisqu'il vise à indiquer jusqu'à quel point les individus sont fiers et engagés dans leur milieu. Cette manière de mesurer le climat est différente de celle de Moos (1979), puisqu'elle fait clairement la distinction entre le climat scolaire, les pratiques éducatives et les problèmes de l'école. Ainsi, seuls les sentiments, les valeurs et les attitudes envers le milieu sont inclus dans la mesure du climat (Janosz *et al.*, 1998). Si ces deux modèles sont le plus utilisés dans les recherches sur le climat scolaire parce que leurs instruments de mesure intègrent les points de vue des différents acteurs du milieu scolaire, tandis que les autres se limitent uniquement aux enseignants ou aux personnels de direction, les élèves étant exclus, c'est en définitive celui de Janosz *et al.* (1998) que nous retenons dans le cadre de notre étude.

## **2.2. Climat scolaire et performances académiques des élèves**

Si l'on compare les élèves de deux écoles, il va nécessairement exister des différences que ce soit dans les taux de réussite, ou les difficultés de comportements. En effet, la relation entre le climat scolaire et le comportement des élèves a été bien établie internationalement, autant sur le plan affectif que social et cognitif. 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* ». A cet effet, les chercheurs s'accordent pour affirmer que le climat scolaire possède bien une relation significative autant avec les sphères non cognitives qu'avec les résultats scolaires des élèves.

Plusieurs études rendent compte de la relation entre le climat scolaire et le rendement académique, mesurée par les résultats scolaires des élèves. Deux études américaines (Hoy & Hannum, 1997 ; Hoy, Hannum & Tschannen Moran, 1998) ont été menées sur le même échantillon d'écoles secondaires. À l'aide d'une analyse de régression multiple, les auteurs ont cherché à voir quels types de climats influençaient les résultats officiels en mathématiques, en lecture et en écriture des élèves de 8<sup>e</sup> année. Les deux études arrivent à des résultats similaires.

Les conclusions de ces recherches font ressortir que 71% de la variance totale des résultats en mathématiques est expliquée par la combinaison du statut socioéconomique (SSE) avec deux variables de climat scolaire : la pression de l'environnement et la pression académique (Hoy *et al.*, 1998). En y ajoutant le professionnalisme des enseignants, Hoy et Hannum (1997) réussissent à expliquer jusqu'à 75% de cette variance. En lecture, 68% de la variance des notes des élèves s'explique par la combinaison du statut socioéconomique et de trois variables de climat: la pression de l'environnement, la collégialité du leadership et la pression académique (Hoy *et al.*, 1998). Ici aussi, l'ajout de la dimension professionnalisme des enseignants permet d'augmenter la proportion de variance expliquée, qui atteint dans ce cas-ci 71% (Hoy & Hannum, 1997).

Du côté des résultats scolaires en écriture, 62% de la variance des notes des élèves est expliquée par la combinaison du statut socioéconomique et de deux variables de climat : la pression de l'environnement et le professionnalisme des enseignants (Hoy & Hannum, 1997). En ajoutant la pression académique, les auteurs ont réussi à en expliquer 66% (Hoy *et al.*, 1998). Les recherches ont été reprises deux ans plus tard et sont arrivées aux mêmes résultats pour les mathématiques et la lecture (*Idem*, 1998). Seuls les résultats en écriture ont changé : deux ans plus tard, 57% de variance des résultats est expliquée par la combinaison du statut socioéconomique avec deux variables de climat: la pression de l'environnement et la pression académique.

Ces recherches font ressortir que près du 2/3 de la variance des résultats des élèves est associé à une combinaison du statut socioéconomique et de divers facteurs de climat scolaire, plus précisément ce sont le climat éducatif (*pression académique*), le climat relationnel entre les enseignants (*professionnalisme des enseignants*) et la pression de l'environnement qui sont les types de climats les plus importants dans l'explication des résultats scolaires des élèves.

Malheureusement, ces études ne mentionnent pas l'apport des climats scolaires sans les variables socioéconomiques, ce qui rend impossible de connaître l'apport seul des climats scolaires et c'est ce que se propose notre étude. Malgré ces limites, on peut tout de même observer l'association existant entre le climat et les résultats scolaires des élèves.

### **2.3. Le modèle théorique de la résilience scolaire (Kumpfer, 1999 ; Anaut, 2006)**

Le rapport entre le climat scolaire et les performances académiques chez l'enfant en situation de séparation parentale peut être abordé sous le prisme des théories de la résilience scolaire. En effet, l'investissement dans la scolarité est longtemps apparu comme un paradoxe chez les enfants évoluant dans les conditions d'adversité. Les recherches récentes sur les réussites scolaires paradoxales mettent en évidence le fait que l'école peut constituer un étayage puissant pour l'élève carencé. Ainsi, Anaut (2006) appréhende l'école comme un milieu protecteur pour les élèves à différents niveaux. Lorsque l'enfant est négligé dans le domaine familial, l'école peut avoir une fonction de suppléance face aux dysfonctionnements

familiaux en permettant le développement des expériences relationnelles structurantes avec les camarades, les enseignants et les éducateurs qui interviennent auprès de lui. Ainsi, dans le jeu des interrelations multiples du contexte scolaire, l'enfant peut compenser ses frustrations en vivant de nouvelles relations affectives et sociales qui sont autant d'expériences resocialisantes.

L'apprentissage scolaire se construirait donc dans le jeu des transactions entre l'élève et l'environnement scolaire, les éléments du milieu scolaire agissant comme des facteurs de risque ou de protection (Masten, 1989 ; Werner, 2000). Les facteurs de risque augmentent l'influence de l'adversité sur le développement de l'individu et prédisent un niveau plus élevé d'effets indésirables alors que les facteurs de protection, de leur côté, atténuent l'influence du risque et favorisent ainsi la résilience.

Masten (1989) décrit trois mécanismes par lesquels les facteurs de protection favorisent l'adaptation: en diminuant la probabilité qu'un facteur de risque apparaisse, en augmentant la disponibilité des ressources compensatoires ou en réduisant l'influence de l'adversité.

Kumpfer (1999), sur cette base propose un modèle pour rendre compte des facteurs et des processus permettant de prédire les réactions d'individus à risque de développer des difficultés. Dans son modèle, il identifie six construits majeurs : Quatre représentent des domaines d'influence et deux sont des points transactionnels entre deux domaines. Les domaines d'influence sont : l'adversité, le contexte environnemental, les caractéristiques personnelles de l'individu et l'adaptation. Les points transactionnels sont : la relation entre l'individu et l'environnement ; et la relation entre l'individu et le type d'adaptation.

Au début du modèle on a l'apparition de l'adversité. Celui-ci renvoie à un stimulus activant le processus de résilience en créant un déséquilibre ou une rupture de l'homéostasie chez l'individu ou le milieu étudié. Vient ensuite le contexte environnemental de l'individu. Celui-ci réfère à l'équilibre et à l'interaction entre les facteurs et les mécanismes de risque et de protection des domaines d'influence importants faisant partie de l'environnement externe de l'individu, comme la famille, les amis, l'école ou la communauté. Puis, les processus interactionnels entre l'environnement et l'individu, soit le prochain domaine d'influence, apparaissent. Ceux-ci renvoient à la passivité ou à l'action de l'individu pour percevoir, interpréter et surmonter la menace afin de construire un environnement plus protecteur. Le processus d'interaction entre l'individu et le type d'adaptation réfère aux processus de résilience. Enfin, l'adaptation ou la mésadaptation de l'individu résulte de ce processus.

Dans notre contexte d'étude, la séparation parentale représente le contexte d'adversité. Le contexte environnemental est caractérisé par le climat scolaire dans lequel l'élève évolue. L'adaptation réfère ici aux performances académiques. L'adaptation peut être positive dans ce cas l'élève aura de bonnes performances scolaires, malgré le contexte d'adversité. L'adaptation peut aussi être négative, dans ce cas l'élève aura de mauvaises performances scolaires. Les processus interactionnels entre l'environnement et l'individu, représente les perceptions, les représentations, les processus évaluatifs, les stratégies actives de coping que l'élève

met en œuvre dans son interaction avec les éléments du milieu familial ou du contexte scolaire.

### 3. Méthodologie

Notre échantillon est constitué de 40 filles et 27 garçons soit un total de 67 élèves. La moyenne d'âge est de 10.54 ans. Les élèves participants à notre étude sont issus de 04 écoles primaires, de la ville d'Ebolowa. Les critères arrêtés pour constituer l'échantillon sont repris de l'étude de Lachance (2018) :

- Les familles doivent être intactes avant la naissance de l'enfant ;
- La séparation est résidentielle et de vie ;
- Les deux parents sont encore en vie.

Les données ont été récoltées à travers trois principaux instruments. Un questionnaire sociodémographique a été utilisé afin de recueillir l'information sur les diverses caractéristiques des enquêtés (l'âge, le sexe, la durée de la séparation, le niveau d'étude des parents, la situation de résidence avec les parents, le revenu familial). Le climat scolaire a été mesuré à travers l'Échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire (Bennacer *et al.*, 2006) et les performances académiques à partir des notes scolaires en français et en mathématiques.

Pour répondre à notre objectif de recherche, une régression linéaire hiérarchique des dimensions du climat scolaire sur les performances en français et en mathématique est réalisée avec entrée progressive. Cette méthode permet de déterminer l'ordre d'entrée des variables dans le modèle à l'aide de la création des blocs de variables qui seront entrés de manière hiérarchisée dans le modèle. Ceci permet d'observer plus en détail comment se comporte le modèle. Les résultats indiquent l'apport de chaque bloc en termes de pourcentage de variance expliquée (R).

### 4. Résultats

Avant de procéder à l'analyse de régression, une analyse de corrélation entre les dimensions du climat scolaire et les performances en mathématiques et en français sont réalisées. Le climat éducatif, le climat d'appartenance et le climat relationnel sont corrélés avec les performances en français et en mathématiques. Deux autres dimensions du climat scolaire à savoir le climat de justice et le climat de sécurité n'ont pas de lien de corrélation avec les performances scolaires.

**Tableau 1. Corrélation entre les dimensions du climat scolaire et les performances académiques**

			Performances en français	Performances en maths
climat éducatif	Corrélation de Pearson	de	,798**	,764**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N		67	67
	Corrélation de Pearson	de	,049	-,077

	Sig. (bilatérale)		,692	,534
	N		67	67
climat de sécurité	Corrélation de Pearson		,113	,070
	Sig. (bilatérale)		,364	,575
	N		67	67
climat d'appartenance	Corrélation de Pearson		,421**	,486**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N		67	67
climat relationnel élève	Corrélation de Pearson		,618**	,713**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N		67	67

#### 4.1. Régression des performances en français sur les dimensions du climat scolaire

L'analyse des régressions des dimensions du climat scolaire sur les performances en français montre que le climat éducatif contribue à 63% dans l'explication des performances, le climat relationnel à 14,7%, le climat d'appartenance à 5%. L'ensemble du modèle final constitué du climat éducatif, climat relationnel et climat d'appartenance contribue pour 83 % dans l'explication des performances scolaires chez l'élève en situation de séparation parentale.

**Tableau 2. Régression des performances en français sur les dimensions du climat scolaire**

					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	,798 <sup>a</sup>	,637	,631	1,65102	,637	113,950	1	65	,000
2	,881 <sup>b</sup>	,777	,770	1,30508	,140	40,026	1	64	,000
3	,911 <sup>c</sup>	,830	,822	1,14734	,053	19,807	1	63	,000

a. Prédicteurs: (Constante), climat éducatif

b. Prédicteurs: (Constante), climat éducatif, climat relationnel élève-élève

c. Prédicteurs: (Constante), climat éducatif, climat relationnel élève-élève, climat d'appartenance

**Tableau 3. Apport du climat scolaire à l'explication des résultats en français, chez l'élève scolarisé en situation de séparation parentale.**

Performances en français (pourcentage de variance expliquée)	Variables indépendantes significatives
63, 7%	Climat éducatif
14%	Climat relationnel
05, 3%	Climat appartenance
Modèle final	Variables indépendantes significatives

(pourcentage de variance expliquée par le modèle)

83%

Climat éducatif  
Climat relationnel  
Climat d'appartenance

#### 4.2. Régression des performances en mathématiques sur les dimensions du climat scolaire

L'analyse des régressions des dimensions du climat scolaire sur les performances en mathématiques indique que le climat éducatif contribue à 58,3% dans l'explication des performances en français, le climat relationnel à 23,7%, et le climat d'appartenance à 08,6%. L'ensemble du modèle final constitué du climat éducatif, climat relationnel et climat d'appartenance contribue pour 90,6% dans l'explication des performances scolaires chez l'élève en situation de séparation parentale.

**Tableau 4. Régression des performances en mathématiques sur les dimensions du climat scolaire**

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Modifier les statistiques				
					Variation de de	R-Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. de F
1	,764 <sup>a</sup>	,583	,577	1,85088	,583	90,930	1	65	,000
2	,906 <sup>b</sup>	,821	,815	1,22379	,237	84,682	1	64	,000
3	,952 <sup>c</sup>	,906	,902	,89083	,086	57,783	1	63	,000

a. Prédicteurs: (Constante), climat éducatif

b. Prédicteurs: (Constante), climat éducatif, climat relationnel élève-élève

c. Prédicteurs: (Constante), climat éducatif, climat relationnel élève-élève, climat d'appartenance

**Tableau 5. Apport du climat scolaire à l'explication des résultats en mathématiques, chez l'élève scolarisé en situation de séparation parentale**

Performances en mathématiques (pourcentage de variance expliquée)	Variables indépendantes significatives
58,3%	Climat éducatif
23,7%	Climat relationnel
08,7%	Climat appartenance
Modèle final (pourcentage de variance expliquée par le modèle)	Variables indépendantes significatives
90,7%	Climat éducatif Climat relationnel Climat d'appartenance

## 5. Discussion

L'objectif de cette recherche était d'évaluer la contribution relative de différents types de climats scolaires à l'explication des performances académiques chez l'élève en situation de séparation parentale. Les résultats de notre étude confirment l'existence d'un lien entre trois types de climats scolaires et les performances académiques. Ce lien a été mis en évidence par de nombreuses études antérieures (Brookover *et al.*, 1979 ; Anderson, 1982 ; Hoy & Hannum, 1997 ; Hoy *et al.*, 1998 ; Sweetland & Hoy, 2000 ; Brunet, 2001). Mais contrairement à l'essentiel de ces études où l'effet du climat scolaire est appréhendé en combinaison avec plusieurs autres variables, notre étude a permis d'isoler la contribution relative des différents types de climat dans l'explication des performances académiques. Le climat éducatif, le climat relationnel et le climat d'appartenance sont ceux qui contribuent à l'explication des performances en français et en mathématiques avec des pourcentages de variance expliquée différentes en fonction des disciplines. Le climat de justice et de sécurité par contre n'est pas en lien avec les performances académiques.

Le pourcentage de variance expliqué par le climat éducatif est de 58% en mathématique et 63% en français, il est suivi du climat relationnel, 24% en mathématiques et 14% en français, et enfin le climat d'appartenance, 9% en mathématiques, 5% en français. Les deux modèles de régression permettent d'expliquer 90,7% de variance des performances en mathématiques et 83% en français. Ces données vont dans le même sens que les résultats de Hoy et Hannum (1997) et Hoy *et al.* (1998).

Le climat éducatif est celui qui fournit le plus grand pourcentage de variance expliquée lorsqu'on considère les deux disciplines. Ce constat fait l'unanimité chez les chercheurs, puisqu'il est le plus fréquemment mentionné pour son impact sur le rendement. En effet, 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).

De même les pairs, les enseignants et les personnels de l'établissement peuvent constituer pour l'enfant en détresse des pôles d'étayage, des « *tuteurs de développement* », qui vont l'aider à surmonter les difficultés qu'il rencontre, soit directement en l'encourageant et l'aidant, soit en tant que support identificatoire (Anaut, 2006). L'importance du climat relationnel comme support d'étayage prend donc tout son sens dans le contexte de construction des apprentissages scolaires en situation d'adversité. Au plan théorique, ces résultats apportent un soutien aux théories de la résilience scolaire (Kumpfer, 1999 ; Anaut, 2006). Le milieu scolaire peut agir comme facteur de protection chez l'élève en souffrance en réduisant les effets aversifs de la séparation parentale. Ces éléments fournissent des leviers d'interventions aux acteurs et intervenants éducatifs et renforcent les convictions dans le pouvoir thérapeutique des investissements épistémophiles chez les individus. Les connaissances ici, les projets qui les supportent et les dynamiques

psychosociales qu'elles créent ont plus de forces que les structures matérielles qui les encadrent.

Si les types de climats propices ont été clairement identifiés, leurs mécanismes d'action dans le jeu interactionnel entre avec l'adversité et l'élève reste par contre mal connu. Ces lacunes appellent certainement à mettre en parole les acteurs dans des devis plus qualitatifs.

## 6. Conclusion

L'objectif de cette recherche était d'évaluer la contribution relative de chaque type de climat scolaire dans l'explication des performances en mathématiques et en français chez l'élève en situation de séparation parentale. Cet objectif reposait sur la question théorique des facteurs impliqués dans l'adaptation scolaire de l'élève à la séparation parentale ou de façon plus générale à l'adversité. Des régressions linéaires hiérarchiques ont été effectuées sur les données récoltées. Les résultats montrent que les différents types de climat n'ont pas le même poids explicatif en fonction des disciplines. Le climat éducatif fournit le plus fort pourcentage de variance expliqué, suivi du climat relationnel et du climat d'appartenance. Le climat de justice et de sécurité par contre n'ont aucun lien avec les performances académiques. Notre étude a permis d'isoler la contribution relative de chaque type de climat scolaire, mais si cette contribution est novatrice, elle présente néanmoins une limite, car un comportement est rarement expliqué par une seule variable. Cette limite peut constituer néanmoins une voie potentielle de recherche, par exemple par la mise à l'épreuve empirique des sept hypothèses recensées par Carobène et Cyr (2007) dans des modèles de régression linéaire simple ou multiples.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience ? *Empan*, 63(3), 30-39. <https://doi.org/10.3917/empa.063.0030>
2. Anderson, C.S. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420. <https://doi.org/10.2307/1170423>
3. Amato, P. R., & Dorius, C. (2010). Fathers, children and divorce. *The role of the father in child development*. New Jersey: Cambridge, 177-200.
4. Archambault, P. (1998). Les difficultés d'accès au diplôme des enfants de familles dissociées. *Espace, populations, sociétés*, 2, 211-225. <https://doi.org/10.3406/ESPOS.1998.1836>
5. Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves: effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*, 36 (2), 273-294. <https://doi.org/10.2307/3322249>
6. Brunet, L., & Corriveau, L. (1993). Climat organisationnel et efficacité de sept polyvalentes au Québec en milieu métropolitain. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 483-499. <https://doi.org/10.7202/031643ar>
7. Carobène, G., & Cyr, F. (2007). L'adaptation de l'enfant à la séparation de ses parents: sept hypothèses pour une compréhension approfondie. *Psychologie canadienne*, 47(4), 300-315. <https://doi.org/10.1037/cp2006020>

8. Claes, M., & Comeau, J. (1996). L'école et la famille: deux mondes ? *Lien Social et Politique*, (35), 75-85. <https://doi.org/10.7202/005075ar>
9. Cousin, O. (1996). Construction et évaluation de l'effet-établissement: le travail des collèves. *Revue française de pédagogie*, (115), 59-75. <https://doi.org/10.3406/rfp.1996.1201>
10. Gardner, R. (1978). *Le divorce expliqué aux filles et aux garçons*. Montréal: Éditions Sélect.
11. Jenkins, L. (2000). Marital conflict and children's emotions: The development of an anger organization. *Journal of Marriage and the Family*, (62), 723-736. <https://doi.org/10.1111/J.1741-3737.2000.00723.x>
12. Hetherington, M. E., Cox, M., & Cox, R. (1977). *Beyond father absence: conceptualization of effects of divorce in Contemporary readings*. New-York: Mc Graw Hill.
13. Hetherington, M. E. (1981). *Children and Divorce*. New-York: Academic Press.
14. Hetherington, M. E., Cox, M., & Cox, R. (1985). Long-term effects of divorce and remarriage on the adjustment of children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24, 518-530. [https://doi.org/10.1016/S0002-7138\(09\)60052-2](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)60052-2)
15. Hoy, W.K., Hannum, J. (1997). Middle school climate: an empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, (33), 290-311. <https://doi.org/10.1177/0013161X97033003003>
16. 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. <https://doi.org/10.1177/105268469800800401>.
17. 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*, 2(27), 285-306.
18. Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience. The resilience framework. Dans M. D. Glantz & J. L. Johnson (dir.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
19. Guttman, J., & Lazar, A. (1998). Mother's or father's Custody: does it matter for Social adjustment? *Educational Psychology*, 18(2), 225-234. <https://doi.org/10.1080/0144341980180207>
20. Maccoby, E. E., & Mnookin, R. H. (1992). *Dividing the child: Social and legal dilemmas of custody*. Cambridge, MA: Harvard University.
21. Masten, A. S. (1989). Resilience in development: Implications of the study of successful adaptation for developmental psychopathology. Dans D. Cicchetti (dir.), *The Emergence of a Discipline: Rochester Symposium on Developmental Psychopathology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
22. Moos, R. H. (1979). *Evaluating Educational Environments*. San Francisco, WA: Jossey-Bass.
23. Moos, R. H. (1980). Evaluating classroom learning environments. *Studies in Educational Evaluation*, 6, 239-252. [https://doi.org/10.1016/0191-491X\(80\)90-027-9](https://doi.org/10.1016/0191-491X(80)90-027-9)

24. Nguimfack, L., & Kombou, G. A. R. (2019). Dans l'arène des familles déconstituées: coparentalité et structuration des liens d'attachement parents-enfants en contexte de séparation parentale. *Sud/Nord*, 1(28), 59-78. doi.org/10.3917/sn.028.0059
25. Spector-Dunsky, L. (1984). L'enfant et le divorce dans une perspective scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(3), 569-578. https://doi.org/10.7202/900472ar
26. Tchouanmou, H. D. (2020). *Coparentalité et développement des apprentissages scolaires chez l'élève Camerounais de 08 à 12 ans scolarisé en situation de séparation parentale*. Mémoire de Master en Psychologie de l'Éducation, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Yaoundé 1.
27. Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65(1), 93-102. https://doi.org/10.1037/h0034823
28. Tsala Tsala, P-P. (1989). De la demande thérapeutique au Cameroun. *Revue de Médecine Psychosomatique*. *Médecine, psychanalyse, anthropologie*, 19, 109-124.
29. Wallerstein, J. S., & Kelly, J. B. (1980). *Surviving the break up: how parents and children cope with divorce*. New-York: Basicbook.