

## Sentiment de bien-être à l'école et performances en mathématiques des écoliers de 5<sup>e</sup> année de Bunia et de Kisangani, RDC

*Homer Lifulu Aloko and Fidèle Litielo Likambelo*

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Kisangani, RD Congo

Copyright © 2018 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the **Creative Commons Attribution License**, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

**ABSTRACT:** The survey scrutinizes the effect of the well-being feeling in the school on the scores in mathematics of the schoolchildren. This well-being to the school covers some personal features (behavioral, emotional, cognitive) of the pupil, but as sometimes social (relations with the equals or the adults of the school community) and contextual (ambiance, rules, discipline, school requirements, ...).

To collect the data, a reliable math test ( $\alpha=78$ ) and has a questionnaire of well-being to the school been managed to the schoolchildren (2703) of 5th in 48 schools selected by the uncertain sampling technique, stratified and weighted.

After descriptive, correlative and regressive analysis, the scores of the schoolchildren appeared very dissatisfactory. The well-being contributes non meaningful manner (0,8%) to the total variance of the scores of the schoolchildren. What shows the very mediocre quality of life in the Congolese schools.

**KEYWORDS:** Well-being to the school, performances, mathematics, school success.

**RÉSUMÉ:** L'étude scrute l'effet du sentiment de bien-être à l'école sur les scores en mathématiques des écoliers. Ce bien-être à l'école recouvre certaines caractéristiques personnelles (comportementales, affectives, cognitives) de l'élève, mais aussi parfois sociales (relations avec les pairs ou les adultes de la communauté scolaire) et contextuelles (ambiance, règles, discipline, exigences scolaires, etc.).

Pour collecter les données, une épreuve de mathématiques fiable ( $\alpha=78$ ) et un questionnaire de bien-être à l'école ont été administrés à 2703 écoliers de 5e dans 48 écoles sélectionnées par la technique d'échantillonnage aléatoire, stratifiée et pondée.

Après analyse descriptive, corrélative et régressive, les scores des écoliers se sont montrés très insatisfaisants. Le bien-être contribue de manière non-significative (0,8%) à la variance totale des scores des écoliers. Ce qui montre la piètre qualité de vie dans les écoles congolaises.

**MOTS-CLEFS:** Bien-être à l'école, performances, mathématiques, réussite scolaire.

### 1 INTRODUCTION

Plusieurs arguments justifient l'intérêt porté à l'étude du bien-être à l'école (Philippe, G, et al, 2017). Tout d'abord, le Conseil Européen de l'Education (2001) et la Commission des Communautés Européennes (2007) l'ont souligné. Pour eux, les finalités globales que la société assigne aujourd'hui à l'éducation ne peuvent viser uniquement le développement de compétences tout au long de la vie, même si cet objectif est essentiel. L'éducation doit également œuvrer à l'épanouissement des personnes afin qu'elles puissent réaliser leur potentiel et vivre pleinement leur vie et, au-delà, participer activement à la vie économique et sociale.

Considérer les enfants comme acteurs de leur propre développement et les aider à développer leurs compétences cognitives, expressives et sociales, tout en favorisant leur bien-être dans un monde en pleine évolution sociale, économique,

technologique est un enjeu essentiel pour l'éducation des adultes de demain (Florin, 2011a ; Florin, 2011b). De ce fait, de nombreux systèmes éducatifs considèrent que la réussite des élèves ne se réduit pas à leurs performances scolaires, mais qu'elle renvoie aussi à leur bien-être dans leurs contextes de vie, à l'école en particulier. Par ailleurs, l'école est considérée comme un lieu essentiel dans la vie des élèves en tant que lieu de socialisation dans lequel ils développent des croyances personnelles, des buts éducatifs et professionnels (Karatzias, Power *et al*, 2002). En fait, les expériences qu'ils vivent dans ce cadre de vie sont susceptibles de jouer un rôle dans leur qualité de vie globale et leur développement personnel (Danielsen, Samdal *et al*, 2009).

Diverses recherches consultées à ce sujet démontrent que, les élèves satisfaits de leur vie à l'école sont plus à même de développer des stratégies adaptatives, d'accroître leurs ressources personnelles et de s'engager vers le succès à l'école. Inversement, les élèves insatisfaits de l'école présentent, comparativement à leurs pairs satisfaits, une faible satisfaction de vie globale et un risque plus important de présenter diverses difficultés physiques et psychologiques (Randolph, Kangas, Ruokamo, 2009).

Il en résulte aussi que le bien-être des élèves à l'école est une variable importante à considérer, non seulement parce qu'elle est liée à d'autres variables caractérisant leur adaptation sociale, mais également parce qu'elle renvoie à des préoccupations éducatives globales visant le devenir de la personne, son épanouissement, ses relations sociales et sa qualité de vie (Gibbons et Silva, 2011).

De même, à la suite de la conférence mondiale de l'éducation tenue en 1990 à Jomtien (Thaïlande) et de forum mondial de l'éducation organisé à Dakar (Sénégal) en avril 2000, l'amélioration de la qualité de l'éducation a été retenue comme l'un de principaux objectifs à réaliser. Ceci dans la mesure où, dans une économie de la connaissance mondialisée, la compétitivité des Etats est de plus en plus déterminée par leur aptitude à former en nombre des talents hautement qualifiés. Cette capacité implique, d'une part, des améliorations notoires de la qualité du système scolaire, et, d'autre part, une plus grande égalité des chances d'accès à l'éducation (MCKinsey et Company, 2007).

Si pendant assez longtemps, la préoccupation relative à la qualité de l'éducation concernait plus le macro-système, de plus en plus cette préoccupation se situe au niveau des établissements scolaires. Cette évolution s'explique, selon Hallak (1998), par le fait que l'on prend de plus en plus conscience du fait que les mesures d'ensemble appliquées à l'échelle du système, concentrées sur l'amélioration des infrastructures, l'augmentation du nombre des manuels, une meilleure formation des maîtres, etc., ne peuvent avoir qu'un impact limité si l'on ne mène pas une action complémentaire pour améliorer la qualité de vie à l'école.

C'est en effet au niveau des écoles que convergent toutes les composantes d'un système d'éducation qui entrent en interaction. Aussi, la compréhension de ce qui se passe dans les écoles et dans les salles de classes constitue donc une condition préalable à l'élaboration des stratégies plus efficaces d'amélioration de la qualité des apprentissages dans les domaines de la lecture, de l'écriture, le calcul et des compétences indispensables dans la vie courante (Scheerens, J. 2000 ; Unesco, 2005).

Les systèmes éducatifs, dans leur ensemble, ont pour objectif de transmettre une culture aux enfants. Les comparaisons internationales à ce sujet montrent que cet objectif central est différemment atteint d'un pays à l'autre. Le système éducatif de Congo-Kinshasa est encore confronté à d'énormes difficultés de divers ordres qui l'empêchent de réaliser des résultats scolaires satisfaisants. Ce système éducatif a fait l'objet des multiples réformes depuis l'accession du pays à l'indépendance, (réformes de 1961, 1966, 1967, 1968, 1970, 1971, 1972, 1973, 1977, 1978, 1979, 1980, 1982), la loi-cadre de 1986, la conférence nationale souveraine (1990) et la loi-cadre de 2014. Toutes ces différentes réformes visaient améliorer la qualité de vie à l'école, avec l'idée d'améliorer les rendements des apprenants. Fort malheureusement, aucune de ces réformes n'a fait l'objet d'une application intégrale.

Au rang de difficultés que traverse ce système éducatif, l'on note le faible niveau de formation des enseignants (un taux de qualification de 32% en 2007 (Mokonzi, 2017)). En effet, la plupart des enseignants ne satisfont pas aux normes minimales requises pour être admis à enseigner et beaucoup ne maîtrisent pas complètement non seulement le programme d'enseignement, mais aussi le contenu des matières qu'ils sont sensés enseigner aux élèves (Adihou, 2011). On constate une insuffisance de formation des enseignants tant en formation initiale qu'en formation continue. Ce déficit constaté dans la formation des enseignants influe négativement sur la qualité des enseignements comme sur les apprentissages des écoliers.

A ces problèmes relatifs aux ressources humaines, il convient d'ajouter, sur le plan matériel, l'insuffisance accrue de minimum nécessaire (de manuels, des bancs, des tableaux noir et de bibliothèques scolaires qui, outre leur nombre limité, sont très souvent dotées d'ouvrages peu adaptés). Ces difficultés pèsent d'une manière ou d'une autre non seulement sur les rendements scolaires, mais aussi altère la qualité de vie scolaire et la vie future des écoliers. L'atteinte de la qualité de l'éducation apparaît ainsi comme illusoire au vu de toutes ces insuffisances que connaît le système éducatif de la RDC.

Les données renseignées sur les rendements des élèves aux tests nationaux et internationaux montrent une insuffisance des acquis des élèves (Unesco, 2005 et Confemen, 2011). Beaucoup d'études locales consultées à ce sujet ont également confirmé la même chose. On note également un énorme écart entre le nombre des élèves qui terminent l'école primaire et le nombre de ceux qui maîtrisent un minimum de compétences cognitives indispensables.

Concernant les mathématiques, il est constaté que, les écoliers de 2<sup>e</sup> année éprouvent des difficultés lorsque les nombres dépassent 20, ceux de 4<sup>e</sup> année lorsque les nombres s'approchent (ou dépassent 1000) et ceux de 6<sup>e</sup> année avec les nombres au-delà de 1000, ainsi qu'avec les fractions, les nombres décimaux et les pourcentages, considérées comme les petites notions de mathématiques.

La qualité et la quantité des acquis en mathématique au degré élémentaire sont donc très faibles. Les résultats d'études comparatives menées dans le cadre du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la Confemen (PASEC) indiquent que le score moyen d'acquisition des élèves dans notre pays est très faible. Comme on le constate, le faible niveau d'acquisition scolaire entraîne une baisse croissante du taux d'achèvement.

En dépit de ces difficultés qui caractérisent l'école congolaise, il est constaté que très peu de travaux se sont intéressés à l'analyse de l'influence du sentiment de bien-être sur la réussite en mathématiques dans notre pays. Alors qu'Awatani, Whitman et Gardon (2016) ont démontré que, les enfants qui bénéficient d'un sentiment de bien-être plus prononcé sont plus enclins à apprendre et à assimiler efficacement de l'information.

Cette étude, tente de comprendre et d'expliquer l'influence du sentiment du bien-être sur les performances des écoliers en mathématiques. L'étude tire sa particularité du peu d'intérêt accordé à ce sujet par les recherches en éducation en République Démocratique du Congo. Elle vise apporter un éclairage sur la contribution du sentiment de bien-être dans la variance des scores des écoliers Congolais en mathématiques. C'est pourquoi, nous avons inclus dans les protocoles d'évaluation des élèves une mesure de leur satisfaction ou de leur bien-être à l'école afin de permettre aux professionnels de l'éducation de mieux comprendre le comportement des jeunes et d'offrir des pistes d'action pour améliorer la qualité de vie à l'école.

## 2 CLARIFICATION DES CONCEPTS

Pour mieux comprendre la posture théorique de cette recherche, il nous paraît pertinent d'apporter des éléments d'éclairage sur certains concepts fondamentaux. Il s'agit notamment du sentiment de bien-être et de la réussite scolaire.

### 2.1 LA RÉUSSITE SCOLAIRE

La réussite c'est la « poursuite d'un but couronnée de succès ». Ce sont les compétences, attitudes, valeurs et connaissances effectivement acquises par l'intéressé. « Cela implique que l'on puisse mesurer un niveau ou démontrer que l'apprentissage a eu lieu » (De Landsheere, 1992 et Legendre, 1993) ».

### 2.2 LE SENTIMENT DE BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE

Le bien-être est un concept multi-dimensionnel qui combine des dimensions objectives et subjectives. Celles-ci sont utilisées selon les auteurs soit ensemble, soit partiellement. Au-delà des variations culturelles, on peut constater que "le nombre et la nature des dimensions étudiées sont variables d'un auteur à l'autre et les raisons conduisant les auteurs à privilégier certaines dimensions plutôt que d'autres sont rarement justifiées" (Guimard *et al.*, 2015).

En dépit des nombreux problèmes de définition que posent les notions de qualité de vie ou de bien-être à l'école (Bel, Goos, De Fraine, et Van Damme, 2012 ; Garcia-Bacete, Marande Perrin, Schneider, et Blanchard, 2014), un accord semble se dégager dans la recherche pour considérer la qualité de vie à l'école comme renvoyant à l'évaluation cognitive et affective faite par l'élève de son niveau de satisfaction à l'égard des expériences vécues dans le contexte scolaire (Huebner, Ash et Laughlin, 2001).

Le bien-être à l'école est défini en tant que tel et recouvre certaines caractéristiques personnelles (comportementales, affectives, cognitives) de l'élève, mais aussi parfois sociales (relations avec les pairs ou les adultes de la communauté scolaire) et contextuelles (ambiance, règles, discipline, exigences scolaires, etc.) :

- Il peut s'agir, par exemple, de ces 4 dimensions : les conditions de l'école (*having*), les relations sociales (*loving*), les moyens d'épanouissement (*being*) et le statut de santé (Konu *et al.*, 2002 ; Puoloakka *et al.*, 2014) ;

- Ou de ces 4 autres : la santé mentale de l'élève, ses comportements pro-sociaux, ses comportements antisociaux et son épanouissement (Gutman et Feinstein, 2008) ;
- Ou encore de ces 6 autres : la satisfaction des élèves à l'égard des activités scolaires, les relations avec les enseignants, la satisfaction à l'égard de la classe, les relations paritaires, le sentiment de sécurité et la satisfaction à l'égard des évaluations (Guimard *et al.*, 2014) ;
- Le bien-être scolaire peut également se définir comme l'évaluation subjective de la qualité de vie dans le contexte scolaire (Fouquet-Chauprade, 2014) : l'ambiance de l'école et de la classe, des relations entre les élèves, avec les enseignants et autres adultes de l'établissement, de l'image et de la réputation de l'école, des élèves et du quartier.

### **3 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE**

#### **3.1 SOURCES DES DONNÉES**

Les données de cette publication sont issues du Service de Planification et de l'Évaluation en Éducation (SPEE) de l'Université de Kisangani, suite à une recherche diachronique qu'il mène dans la ville de Kisangani et celle de Bunia depuis 2010 en collaboration avec *the Center for Educational Effectiveness and Evaluation de la KU Leuven* et l'appui de *la coopération universitaire flamande (VLIR-UOS)* et *la fondation PORTICUS*. La recherche vise contribuer à l'amélioration de l'efficacité des écoles de l'ex-Province Orientale /RDC par l'identification des facteurs qui expliquent la différence des performances des élèves.

#### **3.2 POPULATION ET ÉCHANTILLON D'ÉTUDE**

D'une population de tous les écoliers de ces deux villes, le service a procédé à un échantillonnage aléatoire, stratifié et pondéré, lequel a abouti à l'extraction de 48 écoles au sein desquelles sont nichés 2703 écoliers de 5<sup>e</sup> année qui ont passé l'épreuve de mathématiques largement fiable ( $\alpha=0,78$ ) car, supérieur à 0,70 (Lamoureux, 2006) et ont répondu à un questionnaire de bien-être à l'école.

#### **3.3 TECHNIQUE DE TRAITEMENT DES DONNÉES**

A l'aide du logiciel SPSS version 20, nous avons d'abord décrit les données en recourant aux indices de tendance centrale et ceux de dispersion avant d'utiliser le modèle de régression multiple, afin de situer la part de contribution de chaque modalité de bien-être prise en compte dans la variance totale des scores des écoliers en mathématiques. Toute cette triangulation nous a conduit aux résultats suivants :

### **4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

#### **4.1 RÉSULTAT GLOBAL**

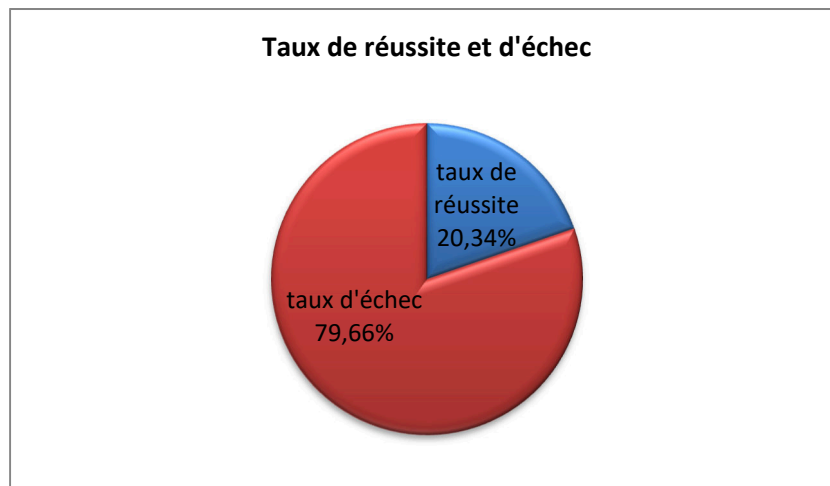
Nous présentons sous cette rubrique, les résultats globaux auxquels nous avons abouti, avant de les décrire selon le modalités du bien-être à l'école.

**Tableau 1. Analyse des résultats réalisé par les écoliers**

N	$\bar{X}$	SD	Md	Max	D	P	CV	Rdt
2703	9,77	9,061	8,00	48	0	27	0,93	20,34

Les résultats issus de ces analyses sont tellement décevants. Ils corroborent ceux déjà trouvés bien avant (Unesco, 2005 et Confemen, 2011). Dans l'ensemble, les écoliers ont réalisé un rendement de 20,34 % et une moyenne de 9,77 sur 48 points.

Pour plus de précision, nous avons présenté ces rendements dans un diagramme à secteurs suivant :



**Fig. 1. Graphique des rendements des écoliers**

Ce graphique renseigne que le taux d'échec est quatre fois plus grand que celui de la réussite. Une situation déjà décriée dans nos précédentes publications. Une situation dramatique qui nécessite une intervention beaucoup plus rapide.

#### 4.2 RÉSULTATS PAR MODALITÉ DU BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE

Comme l'ont montré les études réalisées ailleurs (Bacro, F., Ferriere, S., Florin, A., Philippe Guimard, Ngo, H., 2012, et Awatani, Whitman et Gardon, 2016), le sentiment de bien-être à l'école est l'un des facteurs qui influent positivement non seulement sur les performances des écoliers, mais aussi sur le reste de leur vie. Qu'on est-il dans les écoles de la RD. Congo ? C'est ce qu'examine ce point.

**Tableau 2. Rendements des écoliers par modalité du bien-être à l'école**

Modalités	N	$\bar{X}$	Max	SD	Mdn	D	P	CV	Rdt
Je fréquente l'école à contre cœur	972	9,47	48	9,012	8	3	0	0,95	19,73
Je m'amuse à l'école	1091	9,31	48	8,896	7	3	15	0,96	19,39
Je ne trouve pas l'école amusante	1106	8,73	48	8,58	7	2	5	0,98	18,2
La plupart des activités en classe me plaisent	1685	9,12	48	8,735	7	3	5	0,96	19
Je trouve qu'à l'école nous faisons des choses amusantes	1298	9,15	48	8,734	7	2	5	0,95	19,06
La plupart des leçons à l'école m'ennuient	681	9,48	48	8,981	7	2	10	0,95	19,76
Je suis content (e) de fréquenter cette école	2004	9,19	48	8,621	7	3	5	0,94	19,14
En général je prends du plaisir à travailler pour l'école	1886	9,4	48	8,884	7	3	3	0,95	19,58
		9,47	48	8,842	7,5	2,19	4,31	0,936	19,72

De la lecture du tableau, les résultats s'avèrent non satisfaisants. Aucun groupe d'écoliers n'a pu atteindre le seuil de réussite. Plus grave encore, aucun groupe n'a franchi la barre de 30%. Ceci dénote que ces écoliers ne se sentent pas bien à l'école.

#### 4.3 CORRÉLATION ENTRE LE BIEN-ÊTRE ET LES PERFORMANCES EN MATHÉMATIQUES

Ce point examine le degré de lien entre le bien-être et les performances des écoliers de 5<sup>e</sup> de Bunia et de Kisangani en mathématiques.

Tableau 3. Corrélation entre le bien-être et les performances en mathématiques

Modalités du bien ou mal-être à l'école	N	r	sign
Je fréquente l'école à contre cœur	3227	-,005	,777
Je m'amuse à l'école	2584	,009	,655
Je ne trouve pas l'école amusante	2579	-,054**	,007
La plupart des activités en classe me plaisent	2580	-,036	,069
Je trouve qu'à l'école nous faisons des choses amusantes	2604	-,019	,331
La plupart des leçons à l'école m'ennuient	2593	,028	,150
Je suis content (e) de fréquenter cette école	2604	-,029	,134
En général je prends du plaisir à travailler pour l'école	2623	,009	,645

La corrélation s'est révélée significativement négative entre le fait de trouver l'école amusante et les performances en mathématiques. Les autres modalités n'entretiennent pas de corrélation directe avec les performances en mathématiques.

#### 4.4 RÉGRESSION STATISTIQUE

A ce niveau, l'analyse permet d'examiner la contribution de chaque modalité du bien-être dans la variance totale des performances des écoliers en mathématiques.

Tableau 4. Régression sur les modalités du bien-être

Modalités	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	11,294	1,120		10,087	,000
Je fréquente l'école à contre cœur	-,206	,197	-,021	-1,047	,295
Je m'amuse à l'école	,131	,211	,013	,619	,536
Je ne trouve pas l'école amusante	-,571	,203	-,060	-2,815	,005
La plupart des activités en classe me plaisent	-,399	,252	-,034	-1,585	,113
Je trouve qu'à l'école nous faisons des choses amusantes	-,238	,216	-,024	-1,099	,272
La plupart des leçons à l'école m'ennuient	,489	,215	,049	2,273	,023
Je suis content (e) de fréquenter cette école	-,307	,264	-,025	-1,164	,245
En général je prends du plaisir à travailler pour l'école	,331	,274	,026	1,210	,226

Le tableau renseigne que deux modalités ont contribué de façon significative à la variance des scores des écoliers en mathématiques. Il s'agit du fait de trouver l'école moins amusante et le fait de percevoir des leçons comme ennuyeuses. Cette contribution est cependant négative pour la première et positivement infime pour la deuxième. Ceux qui trouvent l'école moins amusante verront leurs côtes diminués de 0,57 unités quand celles-ci augmentent de 0,48 unités pour ceux qui s'ennuient pour des leçons.

Tableau 5. Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
Variable prédicteur (bien-être)	,087 <sup>a</sup>	,008	,004	8,666

La contribution du sentiment de bien-être dans la variance des scores des écoliers en mathématiques est tellement insignifiante. Elle se chiffre à 0,8%.

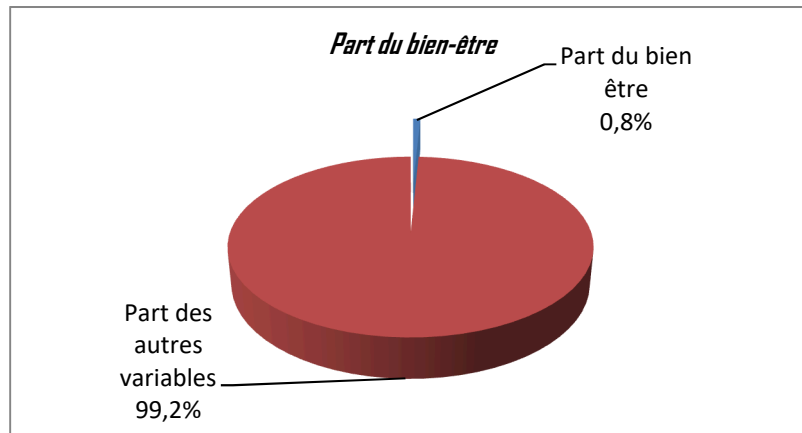


Fig. 2. Contribution du sentiment de bien-être à l'explication des performances en mathématiques

La figure ci-dessus renforce le tableau 5, en montrant la contribution du sentiment de bien ou mal-être déclaré par les écoliers sur la variance totale des performances des écoliers en mathématiques.

## 5 DISCUSSION DES RÉSULTATS

Comme l'ont soutenu Awatani, Whitman et Gardon (2016), les écoliers qui jouissent d'un sentiment de bien-être plus prononcé sont plus enclins à apprendre et à assimiler efficacement de l'information. Ils seraient même davantage susceptibles d'avoir des comportements sociaux sains et épanouissant, d'investir dans leur propre bien-être et celui des autres et dans la variabilité de la planète au moment d'assumer leurs rôles professionnels et de leadership une fois adultes.

Les résultats de cette publication montrent plusieurs choses contraires à cette vérité. Tout d'abord, l'étude montre que l'école congolaise (en particulier de Kisangani et à Bunia) a d'énormes problèmes sur le plan des conditions d'apprentissage scolaire. Ces problèmes tellement enracinés dans le chef des acteurs à tous les niveaux, produisent des effets incalculables et incontrôlables sur les acquis et la vie future des apprenants.

Ces acteurs sont souvent surchauffés par les conditions de vie et du travail dont ils sont victimes, travaillent seulement parce qu'ils n'ont pas autre chose à faire. Ce qui fait que personne n'a le souci de l'autre (*chacun pour soi*) du sommet à la base.

Les résultats de l'étude présagent ensuite un danger permanent qui guette la vie des apprenants congolais. Ce danger, ce que sous peu de temps, les enfants congolais n'apprendront rien, car ils seront dépourvu de tout, en commençant par les enseignants de qualité. Ils finiront l'école primaire sans savoir lire, écrire et calculer (Mokonzi, 2017). Que deviendra alors l'école congolaise ? Que deviendra alors la société quand le précieux instrument de développement et progrès social est profané et ne produit que les « *médiocres* » ?

Comment peut-on bien apprendre lorsqu'on est tout le temps chassé pour des frais scolaires ? Lorsqu'on est en face d'un enseignant lui-même maltraité et malformé ? Lorsqu'on s'assoie à même le sol pour apprendre ? Lorsqu'on a même pas déjeuné le matin avant d'aller à l'école ? Lorsqu'on dispose d'un très mauvais tableau noir ? Lorsqu'on étudie dans une salle de classe sans toiture ? Ces quelques aspects de l'école congolaise soulevés sous forme de préoccupations, montrent combien le sentiment de mal-être règne au sein de l'école congolaise.

Ce qui témoigne que, les enfants se sentent normalement males à l'école et y viennent parce qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils y vont chercher. L'école congolaise, si l'on s'attèle sur l'aspect bien-être impliquant le climat à l'école ne peut que contribuer négativement à la formation des écoliers sur bien des aspects évoqués dans l'introduction.

En fait, l'école congolaise traverse des pires moments de son histoire, au point qu'elle ne sera pas à même de produire l'élite dont le pays a besoin pour son éventuelle émergence. Ceci dans la mesure où, pour compter sur cette émergence en 2030 comme c'est devenu un slogan « *Congo émergent à l'horizon 2030* », il faut commencer à bien former (17 années bien avant), en élaborant une planification bien rigoureuse et très efficace. Sinon, rien ne changera même si on pense disposer des potentialités minérales énormes. Il est illusoire de faire la même chose chaque fois et penser obtenir les résultats différents (organiser le système scolaire de la même façon et compter obtenir au bout de compte une élite capable de développer le pays).

## **6 CONCLUSION**

L'étude examine l'effet du sentiment de bien-être à l'école sur les scores des écoliers de Bunia et de Kisangani en mathématiques. Elle a tiré sa particularité du peu d'intérêt accordé à ce sujet par les recherches en éducation et du danger que courent les écoliers en étudiants dans des milieux scolaires défavorables. Elle vise apporter un éclairage sur l'effet de bien-être dans la variance des scores des écoliers en mathématiques.

Pour y parvenir, 2703 écoliers de 5<sup>e</sup> année issus de 48 écoles de Bunia et Kisangani ont répondu à une épreuve de mathématiques et à un questionnaire de bien-être à l'école. Les données ainsi recueillies ont fait l'objet d'un traitement statistique. D'abord les indices de tendance centrale et de dispersion ont été calculés pour renseigner sur l'état des acquis en mathématiques en fonction du bien-être déclaré par ces écoliers. Ensuite, la corrélation et la régression statistiques ont été calculées afin de montrer le lien entre le bien-être et les performances et la contribution du bien-être dans la variance des scores des écoliers en mathématiques.

Après cette triangulation, les résultats obtenus sont globalement insatisfaisants. Ces rendements sont chiffrés à 20, 34 % de réussite contre 79,66% d'échec. Avec le sentiment de bien-être à l'école, les écoliers n'ont pu atteindre même le seuil de 30%.

La corrélation s'est montrée significativement négative entre le fait de trouver l'école amusante et les performances en mathématiques. Les autres modalités n'entretiennent pas de corrélation avec les performances en mathématiques. Chiffrée à 0,8%, la contribution du sentiment de bien-être dans la variance des performances des écoliers en mathématiques est tellement insignifiante.

Les études récentes traitant du *burn-out* scolaire (épuisement, mais aussi cynisme et inadéquation par rapport à l'école) évaluent à un niveau sévère de 6 à 15% des adolescents (Meylan *et al.*, 2015). Comme les résultats de cette étude aussi, pour permettre de souligner l'urgence d'agir sur le bien-être des enfants à l'école en ciblant les domaines de difficultés spécifiques aux groupes présentant des différences notoires, telles que notamment la précarité.

La RDC (pays à la recherche d'un système éducatif efficace pour ses différentes ambitions d'émergence) devrait suivre l'exemple des États-Unis et d'Angleterre, où le bien-être est déjà une dimension structurante des politiques scolaires. Où il existe, au sein des établissements scolaires, un "bureau et des éducateurs attachés au *pastoral care*" (Cavet, 2009 in Fouquet-Chauprade (2013). Cette notion de *pastoral care* (ou tutorat, mais se rapprochant selon l'auteur du "soin apporté au bien-être personnel et social des élèves") se traduit concrètement dans un ensemble de programmes portant sur la prise en compte des comportements et émotions dans la réussite scolaire et qui relèvent "plus ou moins des "éducations à" la santé, la sécurité, au développement personnel..."). Etant donné que le bien-être renvoie à des préoccupations éducatives globales, qui visent le devenir de la personne, son épanouissement, ses relations sociales et sa qualité de vie, il serait très important de lui accorder une attention particulière, sans laquelle, il serait difficile de compter sur un développement des compétences susceptibles de transformer le pays ; mais plutôt, augmenter le risque d'abimer les vies entières.

## **REFERENCES**

- [1] Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B., et Van Damme, J. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. *Educational Research Review*, 7, 62-74.
- [2] Commission des Communautés Européennes. (2007). L'éducation et la formation tout au long de la vie au service de la connaissance, de la créativité et de l'innovation », Communication de la commission au conseil, au Parlement européen, au comité économique et social européen et au comité des régions.
- [3] Conseil Européen de l'Éducation, (2001). Rapport du Conseil « Éducation » au conseil européen sur les objectifs concrets, futurs, des systèmes d'éducation et de formation, rapport n° 5980/01.
- [4] Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, vol. 102, n° 4, AERA, p. 303-318.
- [5] De Landsheere, G. (1992). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation (2<sup>e</sup> édition). Paris : PUF.
- [6] Florin A., (2011a). Des apprentissages fondamentaux aux compétences de demain : les apports de la psychologie de l'éducation. *Bulletin de psychologie*, vol. 64, n° 511, p. 15-29.
- [7] Florin A., (2011b). Qualité de vie et bien-être des enfants à l'école ?, *Journal des professionnels de la petite enfance*, n° 72, p. 54-55.
- [8] Fouquet-Chauprade, B. (2013). L'ethnicité au collège, bien-être et effet de contexte. *Sociologie* 4.



- [9] Fouquet-Chauprade, B. (2014). Bien-être et ressenti des discriminations à l'école. Une étude empirique en contexte ségrégué. *L'Année sociologique*.
- [10] Garcia-Bacete, F. J., Marande P.G., Schneider, B. H., et Blanchard, C. (2014). Effects of schools on Well-being of children and Adolescents. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frones & J. E. Corbien (eds). *Handbook of Child Well-being. Theories, methods and policies in Global perspectives*. Springer, Dordrecht, Heidelberg, New York, London.
- [11] Gibbons S., Silva O., (2011). School Quality, Child Wellbeing and Parents' Satisfaction. *Economics of Education Review*, vol. 30, n° 2, Elsevier Science, p. 312-331.
- [12] Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S. Florin, A. Gaudonville, T. et Thanh-Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège : Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education et Formations*.
- [13] Guimard, P., Bacro, F., Ferriere, S., Florin, A., et Ngo, H. (2014). Le bien-être à l'école et au collège : validation d'une échelle d'évaluation multidimensionnelle et analyses différentielles. Rapport terminal de recherche du 27 novembre 2014, appel à projet 2012 : l'égalité des chances à l'école, Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale, Défenseur des droits (DD) et Agence nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances (l'Acisé).
- [14] Huebner, E. S., Ash, C., et Laughlin, J. E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social indicator research*. 55 (2), 167-183.
- [15] Karatzias A., Power K. G., Flemming J., Lennan F., Swanson V., (2002). The Role of Demographics, Personality Variables and School Stress on Predicting School Satisfaction/Dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, vol. 22, n° 1, p. 33-50.
- [16] Konu, A. I., Lintonen, T. P. et Rimpelä, M. K., (2002). Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research*.
- [17] Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation (2<sup>e</sup> édition)*. Montréal : GUERIN/Paris : ESKA.
- [18] Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3<sup>e</sup> édition, Montréal : Guérin
- [19] Meylan, N., Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. et Stephan, P., (2015). Burnout scolaire et soutien social : l'importance du soutien des parents et des enseignants. *Psychologie Française (60)*, 1–15.
- [20] Mingat, A., Richard, M., (1991). Évaluation des activités de rééducation GAPP à l'école primaire. Les cahiers de l'IREDU, n° 49, Université de Dijon.
- [21] Mokonzi, G. (2017). Analyse des systèmes éducatifs. Cours inédit L2 APE/FPSE/UNIKIS.
- [22] Oury, J. (1972), Le problème de la fatigue en milieu scolaire, in *Chronique de l'école caserne*, Paris, Maspéro.
- [23] Puoloakka, K., Konu, A., Kiikkala, I., et Paavilaine, E., (2014). Mental health promotion in a school community by using the results from the well-being profile: An action research project. *Nursing Research and Practice*.
- [24] Randolph, J., Kangas M.M., Ruokamo H., (2009). The Preliminary Development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSSS). *Child Indicators Research*, vol. 2, n° 1, Springer Netherlands, p. 79-93.
- [25] Scheerens, J. (2000). *Améliorer l'efficacité des écoles*. Paris : Unesco/IIPE
- [26] Unesco (2005). *Education Pour Tous : L'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Paris : Unesco.
- [27] Unicef (2016). *Équité entre les enfants. Tableau de classement des inégalités de bien-être entre les enfants des pays riches*. Bilan innocent 13, Florence, Italie: UNICEF office of Research-innocenti.
- [28] Adihou, A. (2011). Enseignement-apprentissage des mathématiques et souffrance à l'école. Page consultée le 06/01/2018 de <http://www.cirp.uqam.ca>
- [29] Awatani, Whitman et Gardon (2016). Le bien-être dans nos écoles fait la force de notre société. Mieux comprendre le bien-être pour le favoriser dans les écoles de l'Ontario, de la maternelle et le jardin d'enfants à la 12<sup>e</sup> année. Page consultée le 03/01/2018 de [www.edu.gov.on.ca/fre/about/...](http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/)
- [30] Bacro, F., Ferriere, S., Florin, A., Guimard, P., Ngo, H., (2012). Le bien-être des élèves à l'école et au collège : validation d'une échelle d'évaluation multidimensionnelle et analyses différentielles. Page consultée le 03/01/2018 de <https://halshs.archives-ouvertes.fr>
- [31] Beaucher, H. (2012). Le bien-être à l'école. Page consultée le 02/01/2018 de [www.ceip.fr/migration/biographie](http://www.ceip.fr/migration/biographie).
- [32] CONFEMEN (2011). Rapport national des tests des mathématiques menés en 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du primaire dans les écoles de la RDC. Page consultée le 20/03/2016 de [www.confemen.org](http://www.confemen.org)
- [33] Gutman, L. M. et Feinstein, L. (2008). Children's well-being in primary school : Pupil and school effects. Technical report, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Institute of Education. Page consultée le 02/01/2018 de <http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/WBL25.pdf>.
- [34] Hallak, J. (1998). *Education and globalization*. Vol, XVI, N°2. Page consultée le 03/01/2018 de <http://education.unesco.org/iiep>
- [35] MEN. (2013). *Agir sur le climat scolaire à l'école primaire*. Consulté le 24/06/2018 de <http://eduscol.education.fr>

- [36] MCKinsey et Company (2007). Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants.  
Page consultée le 05/02/2018 de [www.formex.com](http://www.formex.com)
- [37] Pain, J. (2008). Mondialisation : bien-être et mal-être à l'école. Faire de l'école la nécessité du désir.  
Page consultée le 03/01/2018 de <https://www.meirieu.com/pain-bien-etre>
- [38] Philippe, G. et al., (2017). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles.  
Page consultée le 02/02/2018 de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01562198>
- [39] Tiphaine, G. et al., (2015). L'impact du bien-être des élèves à l'école primaire et au collège sur les performances scolaires: approche longitudinale.  
Page consultée le 02/01/2018 de <https://well-being-educ.science...>