

Le climat d'apprentissage: les perceptions et les attentes des élèves et des enseignants

Pierre Michaud

université d'ottawa

Michelle Comeau

université de montréal

Georgette Goupil

université du québec à montréal

Plusieurs chercheurs ont mis en évidence l'importance du climat d'apprentissage par rapport à l'atteinte des objectifs éducatifs. Cet article présente les résultats d'une recherche réalisée dans la région de Montréal auprès de 1 380 élèves et de leur enseignant. L'étude a permis de constater que, premièrement, les perceptions des enseignants du climat d'apprentissage sont habituellement plus positives que celles des élèves; que, deuxièmement, les attentes des élèves et des enseignants par rapport au climat d'apprentissage sont sensiblement les mêmes et que, troisièmement, les aspects du climat pour lesquels l'insatisfaction est la plus grande sont la participation des élèves aux prises de décision, l'appui reçu de l'enseignant par les élèves ainsi que l'ordre et l'organisation qui prévalent en classe.

Several researchers have underscored the importance of learning climate in achieving educational objectives. In our study of 1,380 students and their teachers in the Montreal region, we show that (1) teachers' perceptions of learning climate are typically more positive than their pupils', (2) pupil and teacher expectations of learning climate are about the same, and (3) dissatisfaction about climate is greatest about pupil participation in decision making, teacher support of pupils, and classroom structure and organization.

Les théories administratives ont depuis longtemps mis en évidence l'importance de l'influence de variables contextuelles sur l'atteinte des objectifs d'une organisation (Brunet, 1987; Sergiovanni & Starratt, 1983). En milieu éducatif, il semble qu'un ensemble de variables contextuelles ait aussi une incidence sur l'apprentissage. On désigne habituellement cet ensemble par l'expression climat d'apprentissage.

LE CONCEPT DE CLIMAT D'APPRENTISSAGE

Le concept de climat d'apprentissage correspond à une multitude de caractéristiques contextuelles projetées et perçues par ceux qui oeuvrent dans le milieu scolaire. Ce concept n'est pas facile à cerner puisqu'il se rapporte à une condition émotive entretenue à propos d'un milieu (Litwin & Stringer, 1968). Le concept pose aussi certaines difficultés épistémologiques (Anderson, 1982). En effet, il n'y a pas de consensus quant aux éléments qui le constituent: caractéristiques psychologiques, sociales ou autres du milieu. Il n'y a pas, non plus, de consensus quant au palier scolaire où il convient de le mesurer (Michaud, Richard et Forgette-Giroux, 1989). Le climat peut être observé soit au palier de la classe, soit au palier de l'école. Les chercheurs dans le domaine mesurent habituellement les perceptions et les attentes moyennes des individus qui oeuvrent dans ce milieu (Brookover, 1982). En ce sens, les données métrologiques recueillies constituent une mesure collective et non individuelle du climat d'apprentissage (Fraser & O'Brien, 1985). En plus, les résultats de recherches empiriques (Good & Brophy, 1985; Purkey & Smith, 1983; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, & Smith, 1979) sont souvent divergents quant à leur ampleur, leur sens et leur valeur significative. En conséquence, ils ne fournissent que de très maigres jalons aux praticiens.

Les instruments de mesure du climat d'apprentissage reflètent ces mêmes difficultés. L'analyse de ceux-ci met bien en évidence que les items ou les questions qui les constituent portent sur des caractéristiques très différentes du milieu. Tous les chercheurs n'ont pas retenu les mêmes traits du milieu scolaire à titre d'indicateurs du climat. Certains chercheurs (Moss & Trickett, 1977; Walberg, 1969) ont choisi les caractéristiques psychologiques du milieu; d'autres (Brookover, 1982; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, & Smith, 1979), les caractéristiques sociologiques; d'autres encore (Fraser & Rentoul, 1982), les caractéristiques psychosociales et, enfin, Wilson, Firestone et Herriott (1985) ont ajouté à cette liste un nombre de caractéristiques organisationnelles du milieu scolaire. Voilà pourquoi, compte tenu de la diversité des définitions opérationnelles, on se doit de distinguer entre le climat psychologique, le climat social, le climat psychosocial et le climat général d'apprentissage.

Les chercheurs contemporains considèrent le climat d'apprentissage comme une variable médiatrice, c'est-à-dire une variable sur laquelle il est possible d'intervenir afin de favoriser l'apprentissage. Une recension des écrits permet d'identifier de nombreux modèles qui rendent compte du rôle du climat d'apprentissage comme variable médiatrice de l'apprentissage (Bourke, 1985; Keefe, Kelley, & Miller, 1985). À titre d'illustration, nous

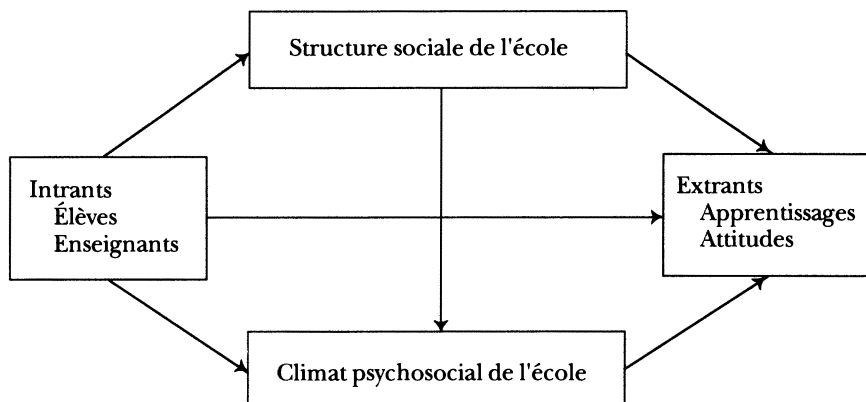


FIGURE 1

Modèle de l'apprentissage inspiré du modèle de Brookover (1982)

présentons, à la figure 1, une adaptation de l'un des plus heuristiques de ceux-ci, soit le modèle de Brookover (1982).

Brookover considère que tout apprentissage se fait dans un contexte social spécifique. Pour lui, l'élève et l'enseignant sont des intrants du système social que constituent l'école et les apprentissages; les extrants de ce système sont fonction des valeurs, des normes et des attentes de ce milieu. La figure 1 indique que deux composantes de ce système social, la structure sociale de l'école et le climat social, ont une incidence sur les extrants ou les apprentissages alors que les intrants influencent ces deux mêmes composantes.

Des chercheurs ont tenté de mettre à l'épreuve de tels modèles conceptuels; plusieurs ont constaté que certaines caractéristiques du milieu scolaire ont une incidence sur la croissance et le développement des élèves. Ainsi, Epstein et McPharland (1976), Tamir (1975) et Walberg (1969) ont démontré que le climat d'apprentissage avait une incidence sur la performance scolaire des élèves. Pour leur part, Trickett et Moss (1974), Walberg (1972), Yudin, Ring, Nowakiwska et Heineman (1978) se sont intéressés à la relation entre le climat d'apprentissage et le niveau de satisfaction des élèves tel que manifesté par le taux d'absentéisme, les abandons scolaires ou le taux de délinquance. L'étude rapportée dans cet article est plus modeste; elle vise à comparer les perceptions et les attentes d'élèves et d'enseignants par rapport à leur milieu. Elle permettra de répondre à deux questions: quel genre de climat d'apprentissage les élèves préfèrent-ils pour leur classe? Les enseignants ont-ils les mêmes perceptions et les mêmes attentes que leurs élèves face à ce milieu?

SCHÈME DE RECHERCHE

La mesure du climat d'apprentissage

Le concept de climat d'apprentissage est mesuré pour un groupe; il correspond à la moyenne des perceptions individuelles de certaines caractéristiques de l'environnement éducatif. Pour le mesurer, on emploie habituellement des échelles d'attitudes de type Likert (1961) ou de différentiation sémantique (Kerlinger, 1973). Murray (1938) a démontré la validité de cette approche métrologique. Les instruments de mesure du climat d'apprentissage permettent le calcul des perceptions ou des attentes moyennes des élèves ou des enseignants d'une école ou d'une classe.

L'Inventaire du climat d'apprentissage ICA (Michaud, Comeau et Goupil, 1985) fut retenu comme instrument de mesure. L'ICA permet à chacun, élève comme enseignant, d'exprimer ses perceptions et ses attentes par rapport à différents aspects psychosociaux de la vie de la classe. Dans cet instrument, on considère que le climat d'apprentissage est constitué de sept composantes, à savoir la participation, l'attachement mutuel, l'appui reçu, l'importance de la tâche, l'ordre et l'organisation, les règlements et l'innovation. Chacune de ces composantes est décrite au tableau 1.

Compte tenu de la diversité des éléments constituant le climat d'apprentissage, aucun score global n'est calculé pour l'ICA; on présente plutôt un profil de classe constitué des quatorze scores correspondant au niveau moyen des attentes et des perceptions des élèves. Ce profil peut ensuite être mis en relation avec les réponses de l'enseignant et ainsi initier une réflexion sur les caractéristiques psychosociales de la classe et sur les interventions possibles. À chaque composante de l'ICA correspondent deux séries de six questions; la première porte sur les perceptions de la vie de la classe; la seconde, sur les attentes. Pour chaque composante, un score qui peut varier entre 0 et 6 est calculé. La transposition graphique des résultats permet de comparer les situations perçues et les situations souhaitées par les élèves et par l'enseignant.

L'ICA fut mis à l'épreuve dans plus de 100 classes de langue française (près de 3 200 élèves) du Nouveau-Brunswick, du Québec et de l'Ontario, entre 1983 et 1985. Pour assurer la validité du contenu de l'instrument, il fut soumis à la critique d'experts. La version utilisée pour notre étude a un indice global de fidélité de 0,8719 (coefficient alpha de Cronbach).

Le groupe étudié

Au cours de l'hiver 1985, l'ICA fut administré à 1 380 élèves du deuxième cycle du primaire de la région de Montréal et à leurs enseignants. Bien que

TABLEAU 1

Inventaire du climat d'apprentissage: définition des composantes

La participation indique l'intérêt de l'élève pour les activités de la classe. Le fait de prendre part aux discussions, de faire des travaux supplémentaires et de prendre plaisir à le faire sont quelques indicateurs du niveau de participation.

L'attachement mutuel indique le niveau d'amitié et de camaraderie entre les élèves. L'attachement mutuel est relié entre autres à l'entraide dont les élèves témoignent lors de travaux et de devoirs. L'attachement est d'autant plus élevé que les élèves expriment le désir de mieux se connaître et de travailler ensemble.

L'appui reçu correspond au degré d'attention et d'amitié exprimé par l'enseignant envers les élèves. Le fait que l'enseignant parle fréquemment aux élèves, qu'il se fie à eux et qu'il s'intéresse à leurs idées est un signe d'appui.

L'importance de la tâche correspond à la valeur accordée à l'organisation, aux activités et au succès. L'importance accordée à la matière, les méthodes de travail et les notes sont des indicateurs de cette composante du climat d'apprentissage.

L'ordre et l'organisation correspondent à l'importance accordée à la bonne conduite, la politesse et l'organisation générale. Cette dimension tient compte aussi du fait que les élèves savent demeurer calmes.

La réglementation indique dans quelle mesure l'accent est mis sur les règles de conduite et dans quelle mesure ceux qui les enfreignent en connaissent les conséquences. On considère aussi la constance avec laquelle l'enseignant applique les règles de conduite, leur nombre et leur sévérité dans cette composante du climat.

L'innovation pédagogique indique le niveau d'implication des élèves et de l'enseignant dans la planification des activités, leur diversité et leur originalité. L'innovation reflète dans quelle mesure l'enseignant exploite les méthodes nouvelles et encourage la créativité chez les élèves.

ces élèves ne furent pas choisis d'une manière aléatoire, rien ne porte à croire qu'ils ne soient pas représentatifs des élèves et des classes de cet ordre d'enseignement de la région métropolitaine. Les élèves provenaient de quatre commissions scolaires et étaient répartis de la façon suivante: 48,5% de filles et 51,5% de garçons; 41,3% en quatrième année (30 classes), 27,5% en cinquième année (19 classes) et 31,1% en sixième année (23 classes). Les analyses qui suivent portent sur ces 72 classes et non sur les résultats individuels.

L'administration de l'instrument

Dans chacune des 72 classes, l'ICA fut distribué aux élèves, puis lu à haute voix par une assistante de recherche. Immédiatement après la lecture de chaque énoncé, les élèves devaient indiquer par un oui ou un non si celui-ci correspondait à une situation soit vécue soit souhaitée dans leur classe.

Durant ce temps, l'enseignant était invité à répondre au même questionnaire à son propre rythme.

La méthode d'analyse

Les réponses des élèves furent ensuite codées sur feuilles lisibles au lecteur optique afin d'en faire l'analyse statistique. Ces données ont d'abord permis de comparer les perceptions et les attentes moyennes des élèves de chacune des 72 classes par rapport au climat d'apprentissage. Puisque l'ICA mesure sept composantes du climat d'apprentissage de la classe, une analyse multivariée était de mise. L'objet d'une telle analyse est de comparer globalement, puis séparément, les perceptions et les attentes par rapport à chacune des composantes de l'instrument. Une analyse de variance multivariée de type répété (perceptions et attentes) a été faite.

Les données recueillies incitent aussi à comparer les perceptions et les attentes des enseignants à celles de leurs élèves. Les enseignants et les élèves ont-ils la même perception des caractéristiques psychosociales de la classe? Ont-ils les mêmes attentes? Différents traitements permettent de répondre à ces questions. Il convient, d'une part, de s'interroger quant à l'ampleur des écarts entre les perceptions et les attentes des élèves et celles de leur enseignant et, d'autre part, quant à la congruence des perceptions et des attentes des deux groupes. Dans les deux cas, une analyse de variance de type multivarié telle que décrite précédemment a été effectuée.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les perceptions et les attentes des élèves

L'histogramme présenté à la figure 2 illustre le niveau des perceptions et des attentes moyennes des élèves et des enseignants des 72 classes. Afin de vérifier d'une manière statistique si les écarts observés entre les perceptions et les attentes moyennes des élèves des différentes classes étaient réels ou dus au hasard, nous les avons soumis à deux tests statistiques multivariés: un test Lambda de Wilks ($\Lambda=0,0745$) et un test T de Hotelling ($T=12,43581$). Ces tests indiquent, avec une probabilité d'erreur de moins de 0,001, que, globalement, il y a une différence significative entre les perceptions et les attentes des élèves par rapport au climat d'apprentissage. En d'autres mots, les attentes moyennes des élèves par rapport aux caractéristiques psychosociales de leur milieu d'apprentissage sont plus élevées que leurs perceptions. Une analyse plus poussée à l'aide d'un test F (univarié) a mené à la conclusion que ces différences sont significatives pour chacune des composantes de l'ICA au même seuil d'erreur, soit 0,001.

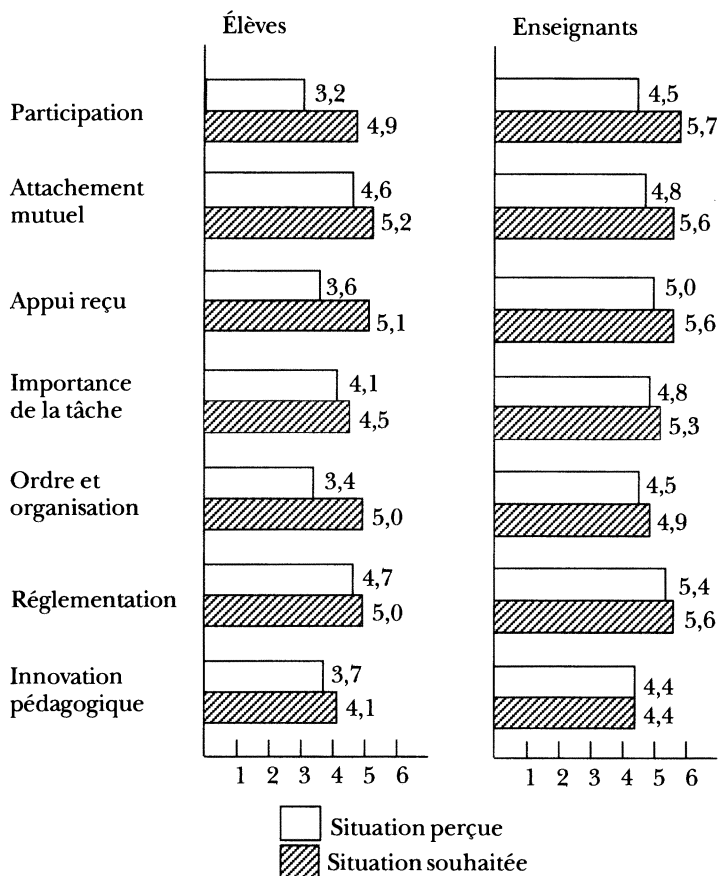


FIGURE 2
*Le climat d'apprentissage:
 perceptions et attentes moyennes des élèves et des enseignants*

Bien que ces différences soient toutes significatives, il faut se garder d'une interprétation trop simple ou mécaniste. Même si on croit que le climat d'apprentissage est fonction inverse de l'écart entre les attentes et les perceptions moyennes des élèves, il se peut que, d'une part, certaines variables comme l'âge, le sexe ou le programme auquel les élèves sont inscrits aient aussi une incidence sur cette relation (Cooper & Good, 1983). D'autre part, les écarts entre les attentes et les perceptions peuvent avoir de nombreuses causes. Ils peuvent correspondre soit à la réalité, soit à l'image que projettent l'enseignant ou les élèves, soit au niveau des attentes de ces

mêmes intervenants. Il faudrait donc se garder d'interpréter d'emblée un écart important comme un vote de blâme vis-à-vis l'enseignant, ses pratiques pédagogiques ou de porter un jugement sur le niveau des attentes des élèves.

Cette mise en garde étant faite, voici en ordre d'importance décroissante les écarts constatés entre les perceptions et les attentes moyennes des élèves des différentes classes, pour chacune des composantes de l'ICA. En premier lieu, les résultats de ces analyses laissent soupçonner que les élèves désirent une plus grande participation à la vie de la classe. Par rapport à la participation, l'ICA demande entre autres aux élèves d'indiquer s'ils sont intéressés à ce qui se passe en classe, s'ils portent attention aux activités d'apprentissage, s'ils constatent que leurs copains sont distraits, s'ils perdent leur temps ou s'ils s'ennuient. Sur un total possible de six points, l'écart entre les perceptions et les attentes est de 1,7 en faveur des attentes. Un tel écart incite à s'interroger à savoir si les élèves perçoivent leur participation d'une manière négative ou s'ils ont des attentes plus grandes que soupçonnées.

En deuxième lieu, les analyses semblent indiquer certaines réserves de la part des élèves face à l'organisation pédagogique de leur classe. Pour les énoncés constituant la composante ordre et organisation (les activités d'apprentissage sont bien organisées, la leçon commence toujours à temps, les devoirs sont bien expliqués et tous savent quoi faire, les élèves demeurent calmes), les perceptions des élèves sont moindres que leurs attentes. L'écart est de 1,6 point.

Il en est de même quant à l'appui reçu de l'enseignant. Lorsque questionnés quant à l'intérêt manifesté par l'enseignant envers les élèves, sa disponibilité, le niveau de confiance qu'il leur accorde ou au temps qu'il leur consent, les élèves ne semblent pas percevoir que l'enseignant leur accorde le niveau d'appui qu'ils souhaitent. Dans ce cas l'écart est de 1,5 point.

Dans une moindre mesure, les données indiquent que les élèves s'attendent à plus par rapport à l'attachement mutuel; dans ce cas, l'écart entre perceptions et attentes moyennes est de 0,6 point. Pour ce qui est de l'importance accordée à la tâche, l'écart est de 0,4 point. Il en est de même de l'innovation pédagogique où l'écart est aussi de 0,4 et des règlements et contrôles où l'écart est de 0,3 point. Dans tous les cas, bien que les différences soient faibles, elles sont significatives.

Ce constat des écarts entre les perceptions et les attentes des élèves peut en partie s'expliquer. Le fait que les attentes soient plus élevées que les perceptions n'est pas surprenant; d'autres chercheurs l'ont constaté (Fraser & O'Brien, 1985). Voilà pourquoi il est approprié de se préoccuper davantage de l'ampleur des écarts que de leur valeur significative. Ainsi,

TABLEAU 2
*Composantes de l'Inventaire du climat d'apprentissage: scores moyen ($\bar{X}$),
 variabilité par composantes (s) et tests d'homogénéité de la variance (F)
 (n=72 classes)*

<i>Composantes</i>	<i>Perceptions</i>		<i>Attentes</i>		<i>Test</i>
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	F
Participation	3,2	0,872	4,9	0,572	2,354*
Attachement mutuel	4,6	0,429	5,2	0,394	1,185
Appui reçu	3,6	1,042	5,1	0,353	8,713*
Importance de la tâche	4,1	0,747	4,5	0,682	1,199
Ordre et organisation	3,4	0,652	5,0	0,496	1,747*
Réglementation	4,7	0,540	5,0	0,480	1,265*
Innovation pédagogique	3,7	0,727	4,1	0,356	4,170*

* $p < 0,05$

pour l'ensemble des classes étudiées, c'est au niveau de la participation, de l'ordre et de l'organisation et de l'appui reçu qu'une réflexion est indiquée.

L'analyse des données a aussi mis en évidence qu'il y a un plus grand consensus ou une plus grande homogénéité de la variance par rapport aux attentes que par rapport aux perceptions de la réalité psychosociale de la classe. C'est ce qu'illustre le tableau 2. Celui-ci présente la moyenne et l'écart type correspondant aux perceptions et aux attentes dans les 72 classes ainsi que les résultats d'un test d'homogénéité de la variance entre perceptions et attentes. Compte tenu d'une marge d'erreur de 5%, cette différence, bien qu'en apparence faible, est significative dans cinq cas sur sept. Dans tous les cas, l'écart type est plus grand pour les échelles correspondant aux perceptions que dans le cas de celles correspondant aux attentes. On remarque, entre autres, que les élèves jugent le niveau d'appui reçu de leur enseignant d'une manière très différente d'une classe à l'autre (écart type de 1,042). Par contre, il y a moins de variabilité quant au niveau d'appui souhaité (écart type de 0,353). Il en est de même pour les six autres composantes de l'ICA. Plus l'écart type est élevé, plus il y a de variabilité chez les répondants et moins grand est le consensus d'une classe à l'autre. Le tableau 2 indique donc qu'il y a une plus grande homogénéité d'une classe à l'autre par rapport aux attentes que par rapport aux perceptions de la réalité scolaire. Ce constat est des plus intéressants puisqu'il indique que, malgré les divergences de perceptions de la réalité psychosociale, il semble y avoir un consensus quant à la situation souhaitée. Est-ce dire qu'il y aurait un consensus sur une situation idéale dans le milieu scolaire?

TABLEAU 3
*Analyse de variance multivariée: perceptions et attentes des
 élèves et des enseignants au sujet du climat d'apprentissage
 (n=72 classes)*

<i>Variables</i>	<i>T de Hotelling</i>	<i>Lambda de Wilks</i>
Différences globales	0,33590*	0,88030*
Différences de perceptions	0,04173*	0,95995*
Différences d'attentes	0,03199*	0,96900*

* $p < 0,0001$

Les différences entre les élèves et les enseignants

L'histogramme présenté à la figure 2 donne non seulement le niveau des perceptions et des attentes des élèves mais aussi celui des enseignants. Ces données furent aussi soumises à une analyse de variance multivariée; les résultats de celle-ci sont présentés au tableau 3.

À première vue, la figure 2 semble indiquer que les enseignants ont des perceptions et des attentes plus positives que leurs élèves par rapport à la réalité psychosociale de la classe. De plus, le tableau 3 indique que, globalement, ces différences sont significatives. Une analyse de la variance de type univarié a ensuite permis d'identifier les composantes du climat pour lesquelles il existe des différences entre les perceptions ou les attentes des élèves et celles des enseignants.

Ces analyses indiquent en premier lieu que, chez les enseignants comme chez les élèves, les attentes par rapport aux sept composantes de l'ICA sont toujours plus élevées que les perceptions. Chez les enseignants, les écarts les plus grands entre la situation souhaitée et la situation perçue se situent au niveau des composantes participation (1,2), attachement mutuel (0,8), importance de la tâche (0,7) et appui reçu (0,6). Les écarts entre les attentes et les perceptions sont toutefois moindres chez les enseignants que chez les élèves, mais ils sont significatifs dans tous les cas, sauf dans celui de l'innovation pédagogique. Dans ce dernier cas, il y a quasi-égalité entre les perceptions et les attentes. Les enseignants semblent donc satisfaits du degré d'innovation qui prévaut dans leur milieu.

En deuxième lieu, on remarque que les perceptions des enseignants de leur milieu sont toujours plus positives que celles de leurs élèves: ils perçoivent une plus grande participation, plus d'ordre et d'organisation, que leurs élèves. Moss et Moss (1978) ont noté un écart semblable entre les perceptions des élèves et celles des enseignants australiens. Les différences

entre les deux groupes sont significatives dans tous les cas, sauf dans celui de l'attachement mutuel. Les écarts entre les perceptions des enseignants et celles des élèves sont particulièrement grands dans le cas de l'appui reçu (1,36), de la participation (1,32), de l'ordre et de l'organisation (1,08). On se souviendra qu'il s'agit des dimensions du climat d'apprentissage vis-à-vis lesquelles les élèves ont manifesté les plus grands besoins. Il y a là l'indice que les perceptions des enseignants par rapport à certaines composantes du climat ne sont pas toujours identiques à celles des élèves, tout particulièrement dans le cas de composantes qui les touchent directement comme la participation, l'appui qu'ils donnent ou l'ordre et l'organisation. D'où l'importance pour l'enseignant de recourir à un instrument objectif de mesure tel l'ICA comme support à l'amélioration de son enseignement. Le fait, par exemple, que les enseignants perçoivent l'attachement mutuel entre les élèves de la même manière que ces derniers, alors qu'il y a divergence dans le cas de la participation, de l'appui reçu et de l'ordre et l'organisation, incite au questionnement. Ces trois dernières composantes sont reliées à leur activité professionnelle (planification et didactique) et à leur mode de relations interpersonnelles tandis que l'attachement mutuel entre les élèves est simplement une caractéristique sociale que l'enseignant peut observer plus objectivement. Est-il possible que, devant une telle réalité, les critères d'évaluation des élèves et des enseignants soient différents?

En troisième lieu, on remarque un consensus beaucoup plus grand entre élèves et enseignants au niveau des attentes. Les deux groupes semblent presque s'accorder sur ce qui peut constituer une situation idéale. En effet, il y a un écart significatif entre les attentes des deux groupes dans seulement trois cas. Dans les deux premiers cas, le niveau de participation et l'importance de la tâche, les élèves souhaitent qu'on accorde plus d'importance à ces composantes du climat d'apprentissage. Cependant, ils souhaitent qu'on leur accorde une importance moindre que ne le désirent les enseignants. Enfin, dans le troisième cas, l'ordre et l'organisation, c'est le contraire; les élèves perçoivent que la classe est beaucoup moins bien organisée que ne le perçoivent les enseignants, et les élèves souhaitent par ailleurs, plus de rigueur organisationnelle que ne le souhaitent les enseignants.

LES IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES DE L'ÉTUDE

Quelles sont les implications pédagogiques et administratives de cette recherche? En résumé, nous avons constaté que: a) les attentes des élèves sont toujours plus élevées que leurs perceptions par rapport aux conditions psychosociales qui prévalent dans leur salle de classe; b) les dimensions de l'ICA où les écarts entre les attentes et les perceptions des élèves sont les plus grands sont la participation, l'appui reçu de l'enseignant, l'ordre et

l'organisation; c) il y a un plus grand consensus par rapport aux attentes des élèves que par rapport à leurs perceptions de la réalité psychosociale de la classe; d) les attentes des enseignants, comme celles des élèves, sont plus élevées que leurs perceptions; e) cependant, les enseignants perçoivent leur milieu plus positivement que les élèves; f) les dimensions du climat pour lesquelles il y a divergence de perceptions entre élèves et enseignants sont la participation, l'appui reçu de l'enseignant, l'ordre et l'organisation; g) les élèves et leurs enseignants semblent près d'un consensus quant à leurs attentes.

Ces constats sont d'ordre général; ils ne se manifestent pas nécessairement dans chacune des classes qui ont fait l'objet de l'étude. Leur prépondérance est cependant telle qu'elle incite à une réflexion sur les initiatives les plus plausibles en vue de pallier aux carences observées. Eu égard au désir manifesté par les élèves du deuxième cycle du primaire pour une plus grande participation, il y a lieu de suggérer une forme d'animation ou de perfectionnement pédagogique axé sur l'implication et la participation des élèves. Si les élèves expriment le désir d'une plus grande participation, quelles sont les approches pédagogiques susceptibles d'y arriver? Comment réaliser une telle pédagogie en salle de classe? Quelles méthodes d'enseignement favorisent la participation à la prise de décision par les élèves? Il est possible qu'en s'exprimant dans l'ICA, les élèves aient indiqué leur réprobation des approches didactiques traditionnelles ou d'un enseignement trop magistral. Il est aussi possible que plusieurs enseignants ne soient pas conscients d'un désir aussi marqué de participation de la part des élèves.

Dans un grand nombre de classes, les élèves ont indiqué qu'ils ne reçoivent pas l'appui escompté des enseignants. Ces derniers semblent moins sensibles à ce besoin de leurs élèves. Est-ce à dire qu'il faille personnaliser la relation maître/élève? Faut-il simplement sensibiliser les enseignants à la nécessité de manifester des signes extérieurs de leur engagement et de leur attachement à leurs élèves? Les études de Guskey (1986) traitant des attitudes des enseignants témoignent pourtant de leur sincérité et de leur engagement par rapport à leurs élèves et à leur profession. L'analyse des réponses des enseignants aux questions portant sur l'appui du maître pourrait être interprétée comme un manque de sensibilisation à l'image qu'ils projettent par rapport à cet aspect de la vie de la classe. Il y a lieu de sensibiliser les enseignants à cette réalité et de les inciter à donner des signes extérieurs de leur engagement.

Les élèves semblent aussi se plaindre d'un manque d'ordre et d'organisation de la part des enseignants. On constate que les élèves désirent qu'on accorde plus d'importance à la bonne marche des activités de la classe, que tous sachent quoi faire et qu'on ne perde pas de temps à s'organiser ou à résoudre des problèmes de discipline et de gestion. Les

élèves indiquent qu'ils ont l'impression de perdre leur temps, de "ne pas accomplir ce qu'on s'était proposé en classe" et ils souhaitent une situation différente.

En effet, l'ordre et l'organisation et aussi, dans une moindre mesure, la participation et l'appui reçu relèvent de questions de planification et de mise en place de pratiques pédagogiques qui correspondent aux besoins des élèves. Bien que, durant leur formation, les enseignants aient tous reçu une formation en méthodologie générale d'enseignement et en didactique des différentes matières scolaires, il semble évident qu'une saine planification de l'intervention pédagogique puisse remédier à certaines carences que les élèves perçoivent dans leur milieu psychosocial et ainsi créer un climat favorable à un apprentissage plus efficace. L'exploitation régulière de thématiques reliées à la planification pédagogique, la sélection et la mise en oeuvre d'approches favorisant la participation et l'implication des élèves et l'emploi efficace du temps de classe semblent donc être des voies à exploiter dans des programmes de croissance professionnelle ou d'animation pédagogique offerts aux enseignants.

Enfin, et c'est là le volet le plus encourageant de cette étude, on observe une grande homogénéité des attentes des élèves d'une part, et une forte convergence entre celles-ci et les attentes des enseignants, d'autre part. S'il est vrai qu'en réduisant l'écart entre les perceptions et les attentes par rapport à l'environnement psychosocial, on est susceptible de créer un climat plus favorable à l'apprentissage, il semble y avoir un consensus quant à la situation idéale à laquelle on aspire. L'exploitation de l'ICA comme instrument de saisie des perceptions et des attentes par rapport à l'environnement éducatif et l'analyse subséquente des réponses obtenues peuvent inciter à la réflexion et favoriser un dialogue permettant la planification d'interventions mieux adaptées.

RÉFÉRENCES

- Anderson, C.S. (1982). The search for school climate: A review of research. *Review of Educational Research*, 52, 368-420.
- Bourke, S.F. (1985). The study of classroom practices. *Teaching and Teacher Education*, 1, 33-35.
- Brookover, W. (1982, March). *Classroom climate and student behavior*. Communication présentée à l'American Educational Research Association, New York.
- Brunet, L. (1987). *L'administration scolaire: théorie et pratique*. Chicoutimi, QC: Gaëtan Morin.
- Cooper, H.M., & Good, T.L. (1983). *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process*. New York: Longman.
- Epstein, J., & McPharland, J. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13, 15-30.
- Fraser, B.J., & O'Brien, P.D. (1985). Student and teacher perceptions of the

- environment of elementary classrooms. *The Elementary School Journal*, 85, 567-579.
- Fraser, B.J., & Rentoul, A.J. (1982). Relationship between school level and classroom level environment. *Alberta Journal of Educational Research*, 27, 212-225.
- Good, T.L., & Brophy, J.E. (1985). *Occasional Paper No. 77*. East Lansing, MI: Institute for Research in Teaching.
- Guskey, T.R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15, 5-13.
- Keefe, I.W., Kelley, E.A., & Miller, S.K. (1985). School climate: Clear definitions and a model for a large setting. *NASSP Bulletin*, 69 (484), 70-77.
- Kerlinger, F.N. (1973). *Foundations of behavioral research* (2nd ed.). Toronto: Holt, Rinehart and Winston.
- Likert, R. (1961). Some applications of behavioral research. Paris: UNESCO.
- Litwin, G.H., & Stringer, R.A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston, MA: Harvard University, Division of Research, Graduate School of Business Administration.
- Michaud, P., Comeau, M. et Goupil, G. (1985). *L'inventaire du climat d'apprentissage: test et guide de l'usager*. Manuscrit non publié. L'ICA est disponible auprès des auteurs de cet article.
- Michaud, P., Richard, M. et Forgette-Giroux, R. (1989). Le climat d'apprentissage: une analyse conceptuelle. *Le journal de la pensée pédagogique*, 23, 27-43.
- Moss, R.H., & Moss, B.S. (1978). Classroom social climate and student absences and grades. *Journal of Educational Psychology*, 70, 263-269.
- Moss, R.H., & Trickett, E.J. (1977). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Purkey, S.C., & Smith, M.S. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 85, 353-389.
- Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effect on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sergiovanni, T.J., & Starratt, R.J. (1983). *Supervision: Human perspectives*. New York: McGraw-Hill.
- Tamir, P. (1975). The relationship among cognitive preference, school environment, teacher curricular bias and subject matter. *American Educational Research Journal*, 12, 235-264.
- Trickett, E., & Moss, R. (1974). Personal correlates to contrasting environments: Student satisfaction in high school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 2, 1-12.
- Walberg, H. (1969). The social environment as a mediator of classroom learning. *Journal of Educational Psychology*, 60, 443-448.
- Walberg, H. (1972). Urban schooling and delinquency: Towards an integrative theory. *American Educational Research Journal*, 9, 285-300.
- Wilson, B.L., Firestone, W.A., & Herriott, R.E. (1985). *School assessment survey information for school improvement: A technical manual*. Philadelphia: Research for Better Schools.
- Yudin, L., Ring, S., Nowakiwska, M., & Heineman, S. (1978). School dropout or college-bound: Study in contrast. *Journal of Educational Research*, 67, 87-93.

Pierre Michaud est professeur à la Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, 145, Jean-Jacques-Lussier, Ottawa, Ontario, K1N 6N5; Michelle Comeau est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Case postale 6128, Succursale "A," Montréal, Québec, H3C 3J7 et Georgette Goupil est professeure au Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, Case postale 8888, Succursale "A," Montréal, Québec, H3C 3P8.