

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

**Le climat social de la classe en intégration scolaire:
perceptions des enseignantes ou des enseignants
des ordres primaire et secondaire**

par

Martine Gélinas

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts (M.A)
en sciences de l'éducation

août 1997

© Martine Gélinas, 1997



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions et
services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-26574-9

Canada

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

**Le climat social de la classe en intégration scolaire:
perceptions des enseignantes ou des enseignants
des ordres primaire et secondaire**

Martine Gélinas

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

<u>Pauline Beaupré</u>	Directrice de recherche
<u>France Capuano</u>	Membre du jury
<u>Pierre Paillé</u>	Membre du jury

mémoire accepté le le 18 mars 1997

SOMMAIRE

Selon plusieurs auteurs, le climat social de la classe favorise le développement des élèves ainsi que la réussite scolaire. Cette préoccupation devrait être d'autant plus importante pour les élèves en difficulté. Or peu d'études se sont intéressées au climat social de la classe en contexte d'intégration scolaire et aucun outil n'a été développé spécifiquement à ce contexte. Dans le cadre d'une vaste recherche portant sur l'intégration scolaire des élèves en difficulté conduite par le groupe de recherche en intégration scolaire oeuvrant à l'Université de Sherbrooke (GRISOUS), le questionnaire du climat social en intégration (QCSI) a été élaboré spécifiquement pour évaluer le climat social de la classe en situation d'intégration.

La présente étude s'inscrit dans ce projet de recherche, plus particulièrement dans le processus de validation de ce nouveau questionnaire. Les objectifs spécifiques qui guident cette étude sont donc de connaître les dimensions du climat social de la classe spécifiques au contexte visé, de déterminer si les dimensions du QCSI correspondent à ce contexte, et de voir si d'autres dimensions peuvent bonifier le QCSI.

C'est au moyen de six entrevues auprès d'enseignantes et d'enseignants des ordres primaire et secondaire qu'une analyse thématique a permis de dégager les résultats de la recherche. Les résultats, dans l'ensemble, confirment que les outils de mesure du climat social de la classe répertoriés dans les écrits scientifiques (CES, MCI, ICEQ) ne semblent pas être adaptés spécifiquement au contexte d'intégration. Par ailleurs, les dimensions du QCSI correspondent globalement à celles qui émergent de l'expérimentation. Les nouvelles dimensions, mises en évidence par l'analyse thématique, peuvent bonifier le questionnaire QCSI.

L'étude du climat social de la classe spécifique au contexte d'intégration est une nouveauté en soi dans le domaine de l'enseignement. L'apport de cette recherche est principalement d'identifier les dimensions du climat social de la classe qui semblent propres à l'intégration scolaire. De plus, la recherche permet aussi de clarifier l'utilisation de différents termes pour désigner le climat social de la classe. Bien que les résultats de la recherche ne puissent être généralisés, ils fournissent cependant des éléments intéressants pour finaliser l'élaboration du questionnaire QCSI.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	iv
DÉDICACE	viii
REMERCIEMENTS	ix
INTRODUCTION	1
PREMIER CHAPITRE - LA PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Le cadre contextuel: pertinence de la recherche	4
1.2 Le cadre théorique	6
1.2.1 Le climat social de la classe: la conceptualisation	6
1.2.1.1 L'historique du climat social de la classe.	6
1.2.1.2 La définition du climat social de la classe.	7
1.2.1.3 La distinction entre le climat social de la classe et d'autres concepts.	8
1.2.1.4 Les dimensions du climat social de la classe.	10
1.2.1.5 Les questionnaires comme instruments de mesure des perceptions.	11
1.2.2 L'application des instruments de mesure dans différents contextes	16
1.3 Les questions et les objectifs de la recherche	17
DEUXIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE	20
2.1 Les participantes et les participants	20
2.2 L'instrument de collecte de données	21
2.2.1 L'entrevue semi-directive	21
2.2.2 L'élaboration d'un guide d'entrevue	22
2.2.3 Le déroulement des entrevues	22
2.2.4 Les avantages et les limites du mode de collecte de données ...	23
2.3 Les stratégies d'analyse des données	24
2.4 Les critères de scientificité	25
2.5 Les démarches de déontologie	26
TROISIÈME CHAPITRE - LES RÉSULTATS ET LA DISCUSSION .	27
3.1 La présentation des résultats	27
3.1.1 La démarche de thématization continue	27
3.1.2 Les résultats reliés au climat de la classe	32
3.1.3 La synthèse des résultats de l'analyse	42

3.2	La discussion	43
3.2.1	Les dimensions du climat social de la classe en situation d'intégration	43
3.2.2	Les dimensions du questionnaire QCSI et les dimensions du climat social de la classe en intégration scolaire	46
	CONCLUSION	48
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	50
	ANNEXE A - Les dimensions et énoncés du QCSI	54
	ANNEXE B - Le guide d'entrevue	59
	ANNEXE C - Le formulaire de consentement	62
	ANNEXE D - L'exemple d'attribution des thèmes	64

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Les dimensions des instruments de mesure du climat social de la classe	12
Tableau 2	La définition des dimensions des questionnaires; CES, MCI, ICEQ . .	14
Tableau 3	La classification des dimensions du QCSI selon le modèle de Moos . .	17
Tableau 4	Le résumé de la problématique	18
Tableau 5	Le profil des participantes ou des participants	21
Tableau 6	Les thèmes concernant les priorités des enseignantes et des enseignants dans le fonctionnement de leur classe	28
Tableau 7	Les thèmes concernant les caractéristiques du climat de la classe	30
Tableau 8	Le regroupement des thèmes concernant les relations interpersonnelles	33
Tableau 9	Le regroupement des thèmes concernant le rôle de différents acteurs .	35
Tableau 10	Le regroupement des thèmes concernant le développement personnel .	37
Tableau 11	Le regroupement des thèmes concernant la gestion de la classe	39
Tableau 12	Les dimensions reliées au climat social de la classe en intégration scolaire	42
Tableau 13	Les dimensions du QCSI et les dimensions du climat social de la classe en intégration scolaire	46

**À Antoine et Jacques,
pour qui cette démarche de recherche
a été, à certains égards, un long voyage
rempli de moments intenses.
Pour leur accompagnement,
leur respect, leur tolérance
tout au long de cette route.**

REMERCIEMENTS

Une démarche de recherche est une entreprise qui exige beaucoup. En fait, ce défi aurait été difficile à relever sans l'aide de plusieurs personnes.

L'auteure sera toujours redevable à sa directrice, madame Pauline Beaupré, professeure agrégée au Secteur adaptation scolaire de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle a su à la fois être disponible, attentive, compréhensive et surtout un guide qui l'a éclairée avec justesse en moment opportun.

De plus, l'auteure tient à manifester sa reconnaissance envers les membres de l'équipe du GRISOUS. Chacun des membres, principalement Odile Tessier, Renée Latulippe et Carolynne Paul, a fourni un précieux support à l'élaboration du questionnaire du climat social en intégration (QCSI).

Un merci spécial s'adresse également à quatre autres acteurs importants à l'intérieur de la recherche: Pierre Paillé, France Capuano, Madeleine Couture et Jacques Beaulieu. Le premier pour ses connaissances et son expertise concernant la méthodologie utilisée dans cette recherche. La seconde, France, pour ses commentaires lors de l'évaluation du projet. La troisième, Madeleine, pour la minutie et la pertinence de ses corrections. Le quatrième, Jacques, toujours à ses côtés, comme valideur, correcteur et confident.

Finalement, l'auteure tient à témoigner sa gratitude aux enseignantes et enseignants qui ont accepté de participer à cette recherche. Elle les remercie pour la disponibilité, la gentillesse et la générosité dont elles et ils ont fait preuve.

INTRODUCTION

«L'enseignement et l'apprentissage prennent place à l'intérieur d'une classe» (Creemers et Tillema, 1987-1988, p. 1). La classe, lieu dans lequel évoluent l'enseignement et l'apprentissage, doit donc être prise en considération. Cette évidence a conduit bon nombre de chercheurs (Fraser, Anderson et Walberg, 1982; Moos, 1979; Moos et Trickett, 1974, 1987; Raviv, Raviv et Reisel, 1990 et Walberg, 1969) à s'intéresser aux caractéristiques de la classe, et plus particulièrement au climat de la classe. Il y a lieu de préciser immédiatement ce que les chercheurs entendent par ce concept.

Le concept du climat de la classe a trait aux dimensions psychosociales de la vie en classe. Ce concept est défini par les chercheurs comme étant un sentiment qui se dégage des perceptions de chacun par rapport aux dimensions psychosociales du milieu (Goupil, Michaud et Comeau, 1988; Moos, 1979; Saldern, 1986, 1992). Cela comprend le réseau de relations interpersonnelles, l'organisation pédagogique ainsi que les normes et les exigences du milieu (Goupil *et al.*, 1988). Dans les écrits scientifiques, différents termes sont utilisés pour désigner le climat de la classe. Toutefois, le terme "climat social" est retenu par différents auteurs (Moos et Trickett, 1974, 1987; Saldern, 1986, 1992; Schmuck et Schmuck, 1974), car il décrit plus adéquatement le phénomène du groupe en rapport aux différentes dimensions de la classe (Saldern, 1986).

L'intérêt principal des chercheurs pour l'étude du climat social de la classe est d'en connaître l'impact sur l'apprentissage. À cet égard, une analyse-synthèse effectuée par Wang, Haertel et Walberg (1993) révèle que les influences directes, telles que les aptitudes de l'élève, la façon d'enseigner, le climat social de la classe, sont importantes pour l'apprentissage. Selon ces auteurs, il appert que «les différents types d'enseignement et de climat de classe ont presque autant d'influence sur l'apprentissage que les aptitudes de l'élève» (Wang *et al.*, 1993, p. 76). Aussi, plusieurs recherches effectuées dans les classes ont démontré qu'il existait une relation appréciable entre le climat social de la classe et les réussites des élèves sur les plans cognitif et affectif. Les synthèses de Chavez (1984), de Fraser (1986, 1991) ainsi que de Moos (1979) sont explicites à ce propos.

À partir de ces constatations, il apparaît que l'étude du climat social de la classe constitue un domaine important à approfondir, à cause de son impact sur l'apprentissage. Appliqués aux élèves en difficulté, les résultats des recherches dans ce domaine peuvent être encore plus importants pour obtenir un enseignement efficace (Pierce, 1994). Toutefois, aucune recherche ne semble avoir été effectuée pour mesurer l'impact du climat social de la classe en situation d'intégration scolaire.

L'équipe de recherche Beaupré, Boudreau et Tessier (le groupe de recherche en intégration scolaire oeuvrant à l'Université de Sherbrooke, le GRISOUS) a cherché à mesurer cet impact. Après des recherches infructueuses d'outil spécifique pour la situation d'intégration scolaire, l'équipe a conçu un questionnaire appelé le QCSI (questionnaire du climat social en intégration). À notre connaissance, le QCSI est le seul instrument à avoir été élaboré spécifiquement pour évaluer le climat social de la classe en intégration. Toutefois, ce questionnaire est à l'état d'ébauche et son processus de validation est en cours. La présente étude s'inscrit dans ce processus de validation et vise principalement à valider le contenu de l'instrument auprès des enseignantes ou des enseignants faisant de l'intégration d'élèves avec un handicap et/ou des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. Ce travail devrait permettre notamment d'identifier s'il existe des dimensions du climat social de la classe qui semblent spécifiques au contexte d'intégration scolaire, justifiant par le fait même l'élaboration d'un nouvel instrument pour les classes accueillant des élèves en difficulté. Si tel est le cas, ces informations pourront contribuer à étoffer la structure de cet instrument.

La première partie de la recherche situe la problématique et comporte les sections suivantes: (a) le cadre contextuel, (b) l'historique du climat social de la classe, (c) la définition du concept de climat social de la classe, (d) la distinction entre le climat social de la classe et d'autres concepts, (e) les dimensions du climat social de la classe, (f) les instruments de mesure du climat social de la classe, (g) l'application des instruments de mesure dans différents contextes.

La deuxième partie présente la méthodologie. Elle traite plus particulièrement des participantes et des participants, de l'instrument de collecte de données utilisé, des stratégies d'analyse privilégiées, des critères de scientificité de la recherche ainsi que des démarches de déontologie. C'est en recueillant les perceptions des enseignantes et des

enseignants sur leur conception du climat social de la classe qu'il sera possible d'atteindre l'objectif de cette étude.

Dans la troisième partie, les résultats obtenus auprès des enseignantes et des enseignants sont analysés pour ainsi produire deux tableaux-synthèses. Ceux-ci feront l'objet d'une analyse plus approfondie, illustrée au moyen d'extraits d'entrevue. Ce chapitre se termine par une discussion portant sur les liens entre les résultats et l'objet de la recherche.

Enfin, la dernière partie présente les conclusions que cette recherche permet de tirer. Cette partie souligne aussi la contribution de la recherche sur les plans scientifique et pédagogique. Elle montre également les limites de la démarche. Finalement, quelques pistes sont suggérées pour des recherches futures dans le domaine.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

1.1 Le cadre contextuel: pertinence de la recherche

Le présent projet s'inscrit dans le cadre du programme de formation implanté par le groupe de recherche en intégration scolaire oeuvrant à l'Université de Sherbrooke (le GRISOUS). Ce programme vient essentiellement combler des besoins de formation du personnel enseignant des écoles primaires et secondaires en matière d'intégration scolaire. Les objectifs du programme sont répartis sur plusieurs activités et ont été élaborés conjointement avec le milieu concerné. Ces activités visent: (a) à permettre au personnel enseignant d'effectuer une réflexion critique sur la problématique de l'intégration scolaire, (b) à mieux faire connaître les différentes clientèles susceptibles d'être intégrées en classe régulière, (c) à développer des compétences pédagogiques et relationnelles, (d) à faire une expérimentation pédagogique (Beaupré, Boudreau et Tessier, 1994).

À l'automne 1994, des membres de l'équipe de recherche du GRISOUS sont à la recherche d'un outil permettant d'évaluer la perception des élèves et des enseignantes ou enseignants, du primaire et du secondaire, relativement au climat social dans les classes qui intègrent des élèves à besoins spéciaux. Étant donné l'absence d'un tel instrument, le GRISOUS a élaboré le questionnaire du climat social en intégration (QCSI) permettant l'évaluation du climat social dans de telles classes. Le développement de cet instrument s'est fait en plusieurs étapes.

Tout d'abord, le choix d'utiliser un questionnaire plutôt qu'un autre instrument de mesure, tel que des grilles d'observation, est justifié par le fait qu'il évite d'augmenter la fréquence des interventions, ainsi que le temps passé en classe et, par le fait même, il ne contribue pas à déranger ces classes qui sont souvent perturbables. De plus, la technique de cueillette d'informations à l'aide d'un questionnaire est jugée comme étant plus économique en terme de temps. Elle est également plus rapide, car elle ne demande aucun entraînement spécifique.

La deuxième étape entreprise par l'équipe de recherche consiste à répertorier des outils d'évaluation du climat social de la classe dans un contexte d'intégration scolaire ou

dans un contexte d'adaptation scolaire. Plusieurs banques de données sont consultées, dont les logiciels ERIC et PSYCLIT. Le rassemblement des mots-clés suivants: measurement, questionnaire, classroom, climate, environment, social, inclusion, mainstreaming, special, classes, education, n'a fait ressortir que deux recherches (Larrivee, 1985; McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager et Lee, 1993). Ces études ne répondent pas aux critères recherchés, puisque les instruments de mesure élaborés par ces chercheurs sont des grilles d'observation. L'élaboration d'un nouveau questionnaire s'avère donc essentielle. En plus d'être un outil utilisé auprès des classes faisant de l'intégration scolaire, celui-ci veut se distinguer par l'évaluation des perceptions comme mesure du climat de la classe non seulement auprès des enseignantes et des enseignants, mais aussi auprès des élèves. De plus, le questionnaire désire s'adresser à différents ordres d'enseignement, et plus particulièrement le primaire (premier et deuxième cycle) ainsi que le secondaire.

Dans un troisième temps, les étapes telles que définies par Babbie (1990) pour élaborer un questionnaire sont réalisées: (a) dresser une liste de concepts à opérationnaliser, (b) préciser chacun des concepts, (c) dresser une liste d'énoncés, (d) adapter ces énoncés aux différents sujets (élèves du primaire premier et deuxième cycle, élèves du secondaire et enseignantes et enseignants de chacun de ces ordres d'enseignement), (e) vérifier auprès d'un groupe préexpérimental la clarté et la compréhension de ces énoncés. Cette démarche s'appuie en grande partie sur l'expérience et la concertation des membres de l'équipe de recherche. Certains membres agissaient comme membres-experts afin de valider les étapes. Une version des concepts ou dimensions ainsi que des énoncés est fournie en annexe A. Étant donné qu'il s'agit des mêmes concepts, seul l'exemple pour un ordre d'enseignement est présenté dans cette annexe, celui du deuxième cycle au primaire.

Selon Trickett et Moos (1973), un questionnaire sur le climat social de la classe doit reposer aussi sur un cadre théorique bien défini. Dans les étapes d'élaboration d'un questionnaire, Fraser *et al.*, (1982) mentionnent également que les dimensions développées dans un questionnaire doivent être justifiées par la théorie ou par les recherches dans le domaine, notamment la psychologie sociale. Est-ce que le questionnaire QCSI correspond aux fondements théoriques qu'apportent les différentes

recherches dans le domaine? La prochaine section traite d'une recension des écrits sur le concept du climat social de la classe et ses caractéristiques.

1.2 Le cadre théorique

1.2.1 *Le climat social de la classe: la conceptualisation*

Avant de définir le climat social de la classe, il importe de situer le concept d'un point de vue historique en vue de dégager les fondements théoriques et méthodologiques qui sous-tendent le concept du climat social de la classe. De plus, pour bien définir ce concept, il apparaît essentiel de préciser les différents termes utilisés par certains auteurs pour désigner le climat social de la classe. Une distinction est également apportée entre le climat social de la classe et d'autres concepts, tels le climat d'école, le climat organisationnel et la gestion de la classe. Pour terminer, les dimensions ainsi que les instruments de mesure pour évaluer le climat social d'une classe sont abordés.

1.2.1.1 *L'historique du climat social de la classe.* La conceptualisation du climat social de la classe vient principalement des recherches en psychologie sociale. Leur principal intérêt se situe au niveau des interactions entre les élèves ainsi qu'entre les élèves et les enseignantes ou les enseignants. Dans le livre de Fraser (1986), l'auteur se réfère au chercheur Lewin (1935, 1936), comme étant l'un des pionniers qui ont influencé les recherches sur le climat social de la classe. Ce dernier a permis de reconnaître que l'interaction entre l'environnement et les caractéristiques personnelles des individus peut constituer un facteur déterminant des comportements humains.

A l'intérieur des écrits scientifiques sur le climat social de la classe, il ressort deux modèles découlant des travaux de Lewin. Leur influence est importante sur la recherche dans ce domaine. Il s'agit du modèle de Murray appelé le *Need-Press Model* (1938, dans Murray, 1963) et du modèle de Gretzel et Thelen (1960).

D'après le modèle de Murray, les comportements sont le résultat de l'interaction entre l'environnement et les besoins individuels. À travers ses recherches, Murray focalise son attention sur le concept de besoin et se préoccupe de la façon dont un individu pourrait satisfaire ses besoins dans un environnement donné. Il propose aussi, dans son modèle, de tenir compte de la perception de l'environnement par la personne.

L'autre modèle, celui de Gretzel et Thelen (1960), exerce également une influence sur les recherches dans ce domaine. La théorie qui sous-tend le modèle de Gretzel et Thelen est que la classe est perçue comme un système social. À l'intérieur de ce système social, les besoins personnels, les attentes de chacun et le climat social de la classe interagissent pour ainsi prédire le comportement du groupe, incluant les résultats scolaires. Cette théorie amène donc la dimension du groupe et l'interaction de différents facteurs en vue d'expliquer les comportements des élèves.

L'étude du climat social de la classe repose en grande partie sur ces deux modèles théoriques. Leurs apports résident dans (a) l'utilisation de la perception des élèves comme mesure du climat social de la classe, et (b) l'évaluation des facteurs influençant les comportements ou les résultats scolaires. On constate que les recherches subséquentes effectuées principalement par Stern (1970), Moos (1979) et Walberg (1971, dans Walberg, 1987) ont privilégié, dans leur approche, les perceptions des élèves pour évaluer le climat social de la classe et l'impact de celui-ci sur l'apprentissage.

Toutefois, il importe de souligner l'existence d'une autre approche particulièrement utilisée pour mesurer le climat social de la classe: il s'agit de l'évaluation des caractéristiques de la classe à l'aide de l'observation directe des interactions en classe. Cette approche suppose que l'observation des comportements de l'enseignante ou de l'enseignant et ses interactions avec les élèves constituent le facteur déterminant du climat social de la classe. C'est à l'aide de grilles d'observation qui permettent de recueillir, de façon systématique, les interactions ou les événements qui apparaissent en classe. Parmi ces grilles d'observation développées, notons, entre autres, l'instrument appelé *OSCAR* (*Observation Schedule And Record*) de Medley et Mitzel (1963) et la grille de Flanders (1970) appelée *Interaction Analysis System*. Voilà une façon différente d'aborder l'étude du climat social de la classe laquelle se distingue du climat social "perçu" par les élèves.

1.2.1.2 *La définition du climat social de la classe.* Jusqu'à maintenant, les recherches sur le climat social de la classe ont mis l'accent essentiellement sur ce que Walberg (1987) appelle l'environnement psychosocial. Ce concept est décrit comme le cadre psychosocial à l'intérieur duquel l'élève apprend. Le climat sert de balise à ses comportements et, par conséquent, à ses apprentissages (Goupil *et al.*, 1988). Cette

définition est basée sur «the climate or atmosphere of the class as a social group that potentially influences what students learn» (Walberg, 1987, p. 553).

Aussi, les chercheurs s'entendent sur la définition fournie par Saldern (1986, 1992). Selon cet auteur, le climat social est un phénomène de groupe impliquant un partage d'expériences communes entre les élèves de la classe. Le climat social serait donc un consensus entre les perceptions des membres du groupe par rapport à différentes dimensions de la classe (Fraser, 1986; Goupil *et al.*, 1988; De Ketele, 1985; Moos, 1979; Saldern, 1986, 1992; Schmuck et Schmuck, 1974).

Dans les écrits scientifiques, il apparaît que les auteurs utilisent différents termes pour désigner le concept du climat social de la classe: "climat de la classe" (Fraser, 1986), "environnement psychosocial" (Walberg, 1976), "environnement d'apprentissage" (Walberg, 1987), "climat d'apprentissage" (Goupil *et al.*, 1988), "climat éducationnel" (De Ketele, 1985), "climat social" (Moos et Trickett, 1974, 1987; Saldern, 1986, 1992; Schmuck et Schmuck, 1974). Toutefois, Saldern (1986) précise que l'utilisation du terme "climat social" est la plus appropriée. Selon l'auteur, cette appellation décrit plus adéquatement le phénomène du groupe en rapport aux différentes dimensions de la classe, tandis que les termes "climat de la classe", "climat éducationnel", "climat d'apprentissage" et "environnement d'apprentissage" se limitent aux composantes de la gestion et de l'organisation de la classe. Ainsi, Saldern (1986) propose d'employer le terme "climat social" puisqu'il englobe davantage toutes les dimensions reliées à la classe.

Il importe de souligner, également, que le terme "climat" est utilisé dans d'autres contextes que celui qui nous intéresse. Ces autres termes sont souvent confondus avec le terme climat social de la classe. Effectivement, "climat d'école" et "climat organisationnel" sont des termes fréquemment employés dans différentes recherches en éducation. De plus, une attention doit être accordée au lien entre la gestion de la classe et le concept étudié. Il s'avère donc important de distinguer brièvement ces termes afin de bien circonscrire le concept du climat social de la classe.

1.2.1.3 La distinction entre le climat social de la classe et d'autres concepts. L'étude du climat d'école est considérée par Fraser (1986) comme étant un domaine distinct, donc indépendant, de celui du climat social de la classe. Le concept de "climat organisationnel"

est un autre terme pour désigner le climat de l'école. D'ailleurs, Halpin et Croft (1963, dans Sabo, 1995) ainsi que Richard, Forgette-Giroux et Michaud (1989) utilisent, en alternance, les termes "climat d'école" et "climat organisationnel" dans leurs travaux. Le concept de "climat organisationnel" vient de Tagiuri (1968) qui le définit comme étant:

a relatively enduring quality of the internal environment of an organization that (a) is experienced by its members, (b) influences their behavior, and (c) can be describe in terms of the values of a particular set of characteristics (or attributes) of the organisation. (p. 27).

Selon Fraser et Fisher (1991), le concept de climat d'école (ou organisationnel) peut être considéré comme plus global que celui du climat social de la classe. La principale raison est qu'il tient compte de toutes les dimensions de l'organisation de l'école. Parmi ces dimensions, notons, entre autres, la dimension des relations entre les intervenantes ou intervenants (personnel enseignant et personnel non enseignant) et entre les intervenantes ou intervenants et les membres de la direction (Fraser, 1986; Sabo, 1995), la dimension des pratiques pédagogiques, la dimension des normes de l'école, la dimension des croyances et des attentes perçues par les élèves, par les intervenantes ou les intervenants et par les membres de la direction (Richard *et al.*, 1989).

Un autre concept, celui de la gestion de classe, est également considéré comme un domaine distinct de celui du climat social de la classe. Toutefois, ces deux concepts présentent certains liens. La gestion de classe est définie par Legendre (1993) comme étant: «la fonction de l'enseignante, de l'enseignant qui consiste à orienter et à maintenir les élèves en contact avec les tâches d'apprentissage» (p. 660). Sanford, Emmer et Clements (1983) ajoutent un aspect intéressant à cette définition: la gestion de classe qui inclut toutes les actions posées par l'enseignante ou l'enseignant, a comme but d'assurer un climat propice à l'apprentissage. En fait, la gestion de classe peut influencer sur le climat social de la classe et affecter, ainsi, l'apprentissage chez les élèves (Cheng, 1994).

Il est possible de constater, jusqu'ici, plusieurs utilisations du terme "climat". Notons que le climat social de la classe ou les autres termes comme "climat de la classe", "environnement psychosocial", "environnement d'apprentissage", "climat d'apprentissage" et "climat éducationnel" sont tous utilisés pour désigner le climat dans un contexte de classe. Les termes "climat organisationnel" ou "climat d'école" ont trait, quant à eux, au contexte de l'école.

Maintenant que sont mieux connus les différents termes pouvant être confondus avec celui du climat social de la classe, il s'avère important de bien cerner ce concept. L'analyse des écrits scientifiques démontrent que, majoritairement, les auteurs évaluent le climat social de la classe à partir de certaines dimensions qui se recoupent. Ces différentes dimensions du climat social de la classe sont basées principalement sur un même modèle théorique, celui de Moos (1979). Ce modèle est d'ailleurs utilisé dans l'ensemble des études sur le climat social de la classe (Fraser, 1986).

1.2.1.4 *Les dimensions du climat social de la classe.* Moos (1979) utilise un modèle regroupant trois grands domaines pour conceptualiser divers environnements psychosociaux. Les travaux du chercheur touchent non seulement l'environnement de la classe, mais également d'autres environnements sociaux tels les hôpitaux, les résidences universitaires, les familles, les groupes thérapeutiques et les milieux de travail. Ce modèle aide à organiser et à comprendre ce qui s'est fait en recherche sur le climat social de la classe jusqu'à aujourd'hui. Les domaines identifiés par Moos ont trait: (a) aux dimensions touchant les relations interpersonnelles, (b) aux dimensions du développement personnel ou d'orientation aux buts, (c) aux dimensions de maintien et de changement du système. Ces dimensions seront brièvement décrites.

Le domaine des relations interpersonnelles comprend la nature et l'intensité des relations interpersonnelles à l'intérieur de la classe. Cette composante évalue le degré d'implication de chaque élève dans l'environnement par rapport au support et à l'entraide entre les élèves. Elle mesure aussi le sentiment de liberté qu'ont les élèves à s'exprimer (Moos, 1979). Fraser (1980) ajoute un aspect intéressant à ce domaine, soit les relations affectives et sociales parmi les membres de la classe.

Le deuxième domaine du modèle de Moos se réfère aux dimensions développées en classe pour favoriser le développement personnel des élèves. Il précise dans quelle mesure les activités de la classe sont centrées sur l'accomplissement des objectifs ou des buts d'apprentissage. Le terme "organisation pédagogique" est utilisé par Goupil *et al.* (1988) pour décrire ce domaine. Cet aspect signifie que des dimensions de l'organisation pédagogique sont mises en place dans la classe pour accroître le développement personnel et l'accomplissement des tâches éducatives.

Le dernier domaine qui contribue au maintien du système, décrit les dimensions comme les normes et les exigences de la classe. Ce domaine mesure jusqu'à quel point l'environnement est organisé ou structuré et les attentes de la classe sont claires. Le changement du système, quant à lui, fait référence à l'ouverture face à l'innovation et à la variété des stratégies utilisées en classe.

Moos (1979) suggère que tous les instruments utilisés pour évaluer l'environnement humain devraient couvrir chacun de ces grands domaines. Ce modèle sert de base pour les chercheuses et les chercheurs qui désirent étudier et mesurer le climat social de la classe. À cet effet, la section suivante présente différents instruments de mesure de perception du climat social de la classe. Elle décrit comment les chercheuses et les chercheurs intègrent les trois différents domaines proposés par Moos et aborde, aussi, différentes études en lien avec ces instruments de mesure. Il est intéressant de connaître les résultats de ces études afin de relever les dimensions jugées pertinentes pour la recherche.

1.2.1.5 *Les questionnaires comme instruments de mesure des perceptions.* Il existe plusieurs instruments de mesure des perceptions du climat social de la classe. Parmi ces instruments, notons entre autres, le *Classroom environment scale* (CES) de Moos et Trickett (1974, 1987), le *My Class Inventory* (MCI) de Fraser *et al.* (1982) ainsi que le *Individualized Classroom Environment Questionnaire* (ICEQ) de Fraser (1981). Le tableau 1 expose les différentes dimensions des trois instruments et leur niveau d'application selon les domaines utilisés par Moos.

On peut constater que bien que les chercheurs s'appuient sur un même modèle, soit celui de Moos, les dimensions utilisées pour définir le climat social sont variées et dépendent de l'approche privilégiée, de la clientèle visée ou des dimensions considérées comme ayant un impact sur l'apprentissage. Le tableau 2 présente une description des dimensions pour chaque instrument. Cette description permet de mieux relever les dimensions jugées pertinentes pour la recherche.

Les recherches sur le climat social de la classe ont favorisé davantage l'utilisation des instruments de mesure auprès d'une clientèle du secondaire. Comme le démontre le tableau 1, deux des trois instruments s'adressent à ce niveau. Peu de recherche sont

effectuées à l'ordre primaire, seul l'instrument MCI est utilisé pour le deuxième cycle du primaire.

Tableau 1
Les dimensions des instruments de mesure du climat social de la classe

INSTRUMENTS	NIVEAU	CLASSIFICATION SELON LE SCHÉMA DE MOOS		
		Dimensions des relations interpersonnelles	Dimensions du développement personnel ou de l'orientation aux buts	Dimensions de maintien ou de changement du système
Classroom Environment Scale (CES)	Secondaire	Implication Attachement mutuel Support de l'enseignante ou de l'enseignant	Importance à la tâche Compétition	Ordre et organisation Clarté des règles Innovation Contrôle de l'enseignante ou de l'enseignant
Individualized Classroom Environment Questionnaire (ICEQ)	Secondaire	Personnalisation Participation	Autonomie Investigation	Différenciation
My Class Inventory (MCI)	Primaire	Cohésion Friction Satisfaction	Difficultés Compétition	-----

Le CES

Le CES est un questionnaire qui est très utilisé dans les recherches sur le climat social de la classe (Fraser, 1986). Le choix des dimensions du questionnaire CES s'est d'abord fait à partir de la revue des écrits scientifiques ainsi qu'à partir des entrevues d'élèves et des observations faites en classe (Trickett et Moos, 1973). Le CES original contient un total de 90 énoncés regroupés en 9 dimensions telles que présentées au tableau 2. Cet instrument s'adresse principalement aux élèves du secondaire, mais il est quelquefois utilisé par les élèves de la fin du deuxième cycle du primaire (5^e et 6^e année).

Une version courte a aussi été développée par Fraser (1982). Cette version, qui contient seulement 25 énoncés, permet une utilisation plus pratique de l'instrument. Les

dimensions alors retenues par les auteurs sont l'implication, l'attachement mutuel, le support de l'enseignante ou de l'enseignant, l'importance de la tâche, l'ordre et l'organisation ainsi que la clarté des règles.

Il existe également une version québécoise du questionnaire CES. Elle s'intitule l'Inventaire du Climat d'Apprentissage (ICA) et est validée par Michaud (1981, dans Goupil *et al.*, 1988). Celle-ci présente les mêmes dimensions que celles que l'on retrouve dans la version abrégée du CES. Une seule distinction s'y retrouve, soit l'ajout de la dimension innovation développée dans le questionnaire élaboré par Moos et Trickett (1974, 1987). Les études utilisant le CES révèlent des résultats intéressants. Selon la perception des élèves, trois dimensions du CES sont corrélées de façon significative à la réussite scolaire. Il s'agit de l'implication, de l'attachement mutuel et du support de l'enseignante ou de l'enseignant (Moos, 1979). Dans la même veine, l'étude de Fisher et Fraser (1983) indique, quant à elle, une corrélation positive significative entre les résultats des élèves en français et les dimensions de l'attachement mutuel, l'ordre, l'organisation ainsi que l'implication.

Fraser, Nash et Fisher (1983) se sont intéressés, quant à eux, aux caractéristiques pouvant aider à réduire l'anxiété chez les élèves afin d'améliorer leurs apprentissages. Les questionnaires d'évaluation utilisés sont le CES, le ICEQ et un instrument mesurant l'anxiété développé par Docking et Thornton (1979, dans Fraser, 1986). Pour tenter de réduire l'anxiété, les résultats de cette étude suggèrent aux enseignantes et aux enseignants d'augmenter la participation en classe des élèves, de clarifier les règles, de diminuer la compétition entre les élèves et le contrôle de l'enseignante ou de l'enseignant.

Le ICEQ

Le deuxième questionnaire mentionné à l'intérieur du tableau 2, le ICEQ, a été élaboré pour évaluer le climat social de la classe dans un contexte d'enseignement individualisé. Par conséquent, les dimensions utilisées sont différentes de celles utilisées dans un contexte d'enseignement traditionnel. Son élaboration provient d'une analyse des écrits scientifiques et d'une consultation des programmes et des matériels d'enseignement individualisé. Il contient plus de 25 énoncés répartis en 5 dimensions (voir tableau 2). Son niveau d'application se limite au secondaire, et ce à l'intérieur des classes qui utilisent l'enseignement individualisé.

Tableau 2
La définition des dimensions des questionnaires; CES, MCI, ICEQ

DIMENSIONS	DÉFINITION DES DIMENSIONS
(CES)	
- Implication	Évalue jusqu'à quel point les élèves ont un intérêt pour les activités de la classe. Le fait de prendre part aux discussions, de faire des travaux supplémentaires sont des indicateurs du niveau de participation.
- Attachement mutuel	Indique le niveau d'amitié entre les élèves. Évalue jusqu'à quel point les élèves se témoignent de l'entraide, apprennent à se connaître et apprécient travailler ensemble.
- Support de l'enseignant	Évalue la quantité d'aide, de souci et d'amitié que l'enseignante ou l'enseignant manifeste envers les élèves.
- Importance de la tâche	Correspond à la valeur accordée à l'organisation, aux activités et au succès. L'accent mis sur la matière, les méthodes de travail et les notes sont des indicateurs de cette composante du climat d'apprentissage.
- Compétition	Évalue le degré de compétition entre les élèves pour obtenir la meilleure note ou une reconnaissance.
- Ordre et organisation	Correspond à l'importance accordée à la bonne conduite, à la politesse et à l'organisation en général. Évalue le degré auquel les élèves tendent à demeurer calmes en classe.
- Clarté des règles	Indique dans quelle mesure l'accent est mis sur l'établissement et le suivi des règles et dans quelle mesure les élèves connaissent les conséquences s'ils enfreignent celles-ci.
- Contrôle de l'enseignante ou l'enseignant	Évalue dans quelle mesure l'enseignante ou l'enseignant est sévère dans les punitions lors des infractions aux règles de la classe. Le nombre de règles et la facilité des élèves à avoir des ennuis sont des éléments qui sont considérés.
- Innovation	Évalue le niveau d'implication des élèves et de l'enseignante ou de l'enseignant dans la planification des activités. Dans quelle mesure l'enseignante ou l'enseignant exploite les nouvelles méthodes et encourage la créativité chez les élèves.

(ICEQ)	
- Personnalisation	Évalue l'accent mis sur les occasions fournies pour que chaque élève puisse interagir avec l'enseignante ou l'enseignant. Le souci de l'enseignante ou de l'enseignant pour le bien-être personnel et le développement des individus sont des indicateurs du niveau de personnalisation.
- Participation	Évalue jusqu'à quel point les élèves sont encouragés à participer plutôt que d'être des apprenants passives ou des apprenants passifs.
- Investigation	Dans quelle mesure l'accent est mis sur les habiletés et le processus de recherche ainsi que l'utilisation des résolutions de problèmes.
- Autonomie	Dans quelle mesure les élèves peuvent prendre des décisions et peuvent avoir le contrôle sur leur apprentissage et sur leur comportement.
- Différenciation	Dans quelles mesure l'enseignante ou l'enseignant tient compte des aptitudes des élèves, de leur style d'apprentissage, de leur rythme de travail dans l'enseignement.
(MCI)	
- Cohésion	Évalue jusqu'à quel point les élèves se connaissent, s'aident et sont amicaux les uns envers les autres.
- Friction	Indique le niveau de tension et de querelle entre les élèves.
- Satisfaction	Indique l'étendue du plaisir dans le travail de classe et jusqu'à quel point les élèves apprécient la classe.
- Difficultés face à la tâche	Évalue jusqu'à quel point les élèves trouvent le travail de la classe difficile.
- Compétition	Évalue le degré de compétition entre les élèves pour obtenir la meilleure note ou une reconnaissance.

Le MCI

Le troisième questionnaire à l'intérieur du tableau 2 est le MCI. Selon les théories et les recherches en psychologie sociale (Fraser *et al.*, 1982), les dimensions développées dans le questionnaire MCI sont des concepts identifiés comme ayant un impact sur l'apprentissage. Comme le présente le tableau 2, l'outil contient seulement 5 dimensions et 25 énoncés. Le MCI est le seul instrument développé principalement pour l'ordre primaire et il s'adresse uniquement aux élèves âgés entre 8 et 12 ans.

Fraser et O'Brien (1985) soulignent un lien positif entre la réussite des élèves et les dimensions développées dans le MCI. La performance en français semble être plus élevée dans les classes où il y a plus de cohésion dans le groupe, plus de satisfaction face à la classe et moins de friction entre les élèves.

Il appert que, parmi les dimensions développées dans les questionnaires CES, ICEQ et MCI, certaines d'entre elles semblent avoir un lien positif avec la réussite de l'élève. Les études sur le climat social de la classe mettent en évidence que l'attachement mutuel, le support de l'enseignante ou de l'enseignant, l'ordre et l'organisation, l'implication, la participation, la clarté des règles, la compétition, la satisfaction, la friction et la cohésion semblent démontrer une influence sur l'apprentissage. Toutefois, on peut se demander si ces dimensions varient selon les contextes à l'étude. Par exemple, on peut se demander si ce sont les mêmes dimensions qui sont importantes en contexte d'intégration.

1.2.2 *L'application des instruments de mesure dans différents contextes*

Les questionnaires CES, MCI, ICEQ mentionnés précédemment sont tous utilisés dans des classes du régulier auprès des élèves sans difficulté. À notre connaissance, il existe très peu d'étude qui appliquent ces instruments dans un contexte autre que les groupes du régulier. L'étude de Trickett, Leone, Fink et Braaten (1993) fait exception à la règle puisqu'elle applique le questionnaire CES dans des classes auprès d'élèves en difficulté.

Dans cette étude, Trickett *et al.* (1993) voulaient vérifier si le questionnaire CES peut être utilisé dans des classes d'adolescents ayant des retards sur le plan intellectuel ou des difficultés d'ordre comportemental. L'expérience s'est déroulée dans trois groupes du régulier ainsi que 16 écoles "spéciales". Il ressort de cette recherche que la validité interne des dimensions de la compétition et de l'innovation, du questionnaire CES, ne sont pas significatives (Alpha de Cronbach < .4). Ces dimensions n'émergent pas dans un contexte de classes spéciales. Les principales raisons évoquées par les chercheurs sont que les groupes des classes spéciales, plus restreints, nécessitent une attention et un enseignement plus individualisé ce qui diminue les probabilités qu'il y ait de la compétition entre les élèves ainsi que de l'innovation.

Les résultats de cette étude soulèvent le fait qu'il peut être difficile d'appliquer un questionnaire comme le CES dans une classe spéciale. Trickett *et al.* (1993) soutiennent à cet effet que: «constructs found in one kind of ecological setting (e.g. regular high school classrooms) should not necessarily be generalized to other settings (e.g. special education classrooms)» (p. 418). Étant donné que le contexte est différent, les

questionnaires développés pour le régulier ne permettent pas d'évaluer des dimensions qui sont spécifiques au contexte d'intégration. D'où l'importance de vérifier s'il existe des dimensions propres à l'intégration scolaire et si le questionnaire QCSI intègre ces dimensions.

1.3 Les questions et les objectifs de la recherche

Rappelons que la présente étude s'inscrit dans un vaste projet d'étude sur l'intégration scolaire d'élèves à besoins spéciaux et qu'elle s'inscrit dans un processus de validation d'un nouveau questionnaire développé par le GRISOUS portant sur le climat social dans des classes en intégration scolaire. Le but premier de cette recherche est de vérifier si le QCSI correspond aux fondements théoriques du climat social de la classe. Le deuxième but est de vérifier s'il existe des dimensions du climat social qui soient spécifiques au contexte d'intégration scolaire et si c'est le cas, de vérifier si celles-ci se retrouvent dans le QCSI. Cette étude devrait permettre d'une part, de justifier ou non l'élaboration d'un nouvel instrument et deuxièmement de parfaire le QCSI.

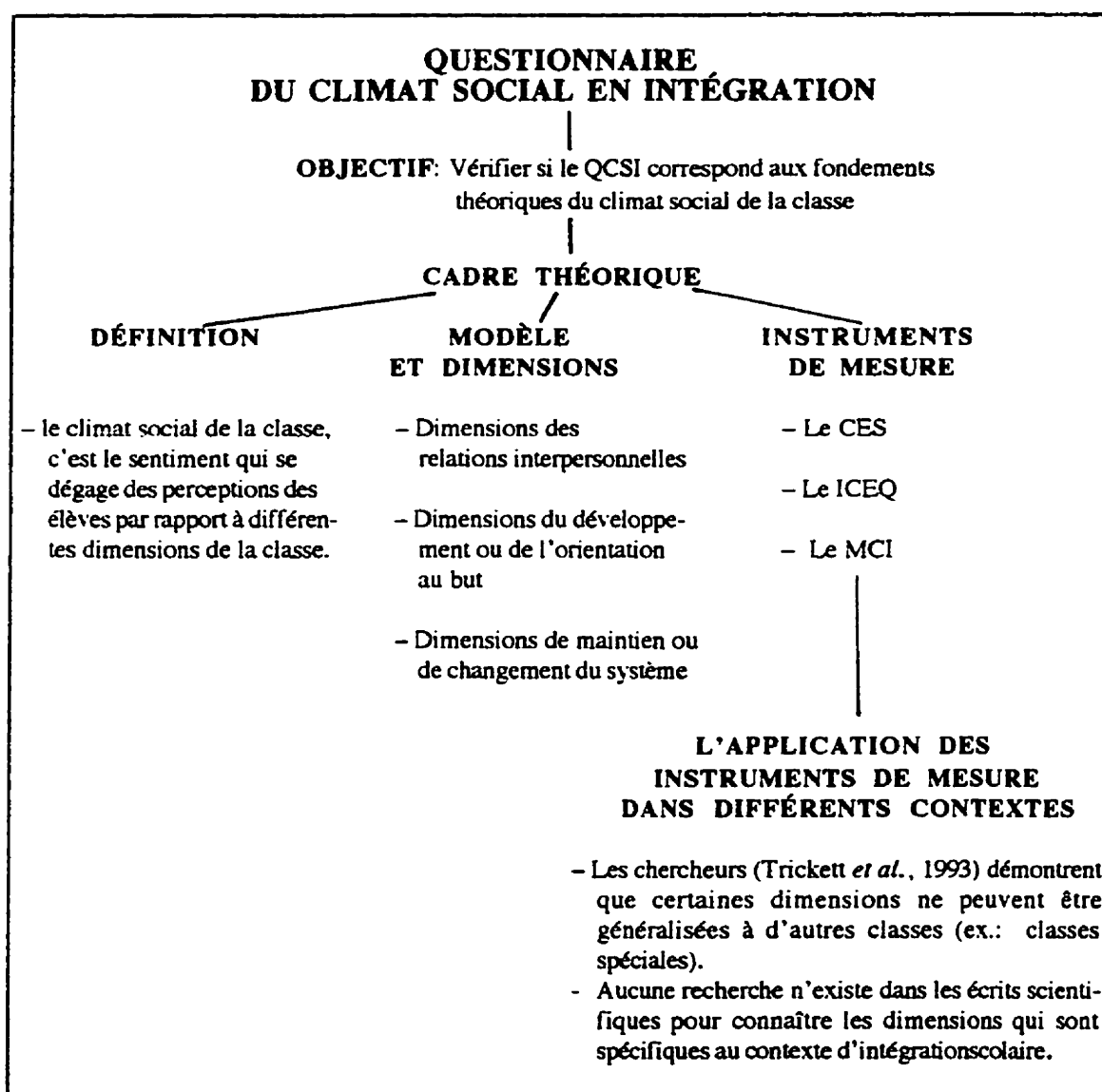
La recension des écrits a permis de constater qu'effectivement la définition du climat social de la classe correspond bien au QCSI. De plus, les dimensions élaborées dans le QCSI sont en adéquation avec les trois grands domaines de Moos. Au tableau suivant, il est possible de retrouver les dimensions du QCSI regroupées selon le schéma de Moos.

Tableau 3
La classification des dimensions du QCSI selon le modèle de Moos

Dimension des relations interpersonnelles	Dimensions du développement personnel ou de l'orientation aux buts	Dimensions de maintien ou de changement du système
Relations entre les élèves: – Entraide – Respect – Cohésion du groupe Relation entre les élèves et l'enseignant: – Entraide – Respect – Humour – Équité – Éloge – Écoute/support – Satisfaction globale	– Autonomie – Compétition – Participation/implication	– Discipline – Type d'enseignement

Après un aperçu des instruments développés par différents chercheurs dans le domaine (Moos et Trickett, 1974, 1987; Fraser, 1981; Fraser *et al.*, 1982), il est possible de constater que plusieurs dimensions se sont révélées être significatives pour la réussite scolaire. Toutefois, ces instruments ne s'appliquent qu'à un seul contexte, soit les classes du régulier. Or, selon Trickett *et al.* (1993), les dimensions développées dans un contexte de classes du régulier ne peuvent être généralisées à d'autres contextes. Le tableau 4 résume bien cette problématique.

Tableau 4
Le résumé de la problématique



Étant donné qu'aucune étude n'a été effectuée pour connaître les dimensions du climat social qui sont spécifiques au contexte d'intégration scolaire, la présente recherche a pour objet de vérifier si les dimensions du climat social de la classe en intégration sont différentes de celles du climat social dans d'autres contextes. Voici donc les questions spécifiques auxquelles veut répondre cette recherche:

- 1) Quelles sont les dimensions du climat social de la classe en situation d'intégration scolaire?
- 2) Est-ce que les dimensions jusqu'alors élaborées dans le QCSI correspondent réellement au contexte d'intégration scolaire?
- 3) Existe-t-il d'autres dimensions pour ce contexte qui devront être incluses dans le QCSI?

De façon plus précise, cette recherche vise à poursuivre les objectifs suivants:

- 1) Inventorier les dimensions du climat social dans les classes intégrant des élèves à besoins spéciaux;
- 2) Comparer ces dimensions avec celles développées dans le QCSI;
- 3) Suggérer à l'équipe du GRISOUS des améliorations au questionnaire QCSI .

DEUXIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Selon l'objet et les objectifs poursuivis dans l'étude, celle-ci s'inscrit dans le cadre d'une recherche de type exploratoire. Cette recherche vise à identifier des dimensions du climat social qui sont spécifiques aux classes en intégration scolaire. C'est en entrant en relation directe avec les enseignantes ou les enseignants, pour recueillir des informations sur leurs perceptions et leurs représentations par rapport à leur vécu en classe, qu'il sera possible d'atteindre les objectifs de recherche.

Le second chapitre traite de la méthode utilisée. Tout d'abord, l'échantillonnage est décrit. Puis, l'instrument de collecte de données choisi, soit l'entrevue semi-directive, est présenté suivi de la stratégie retenue pour analyser les données recueillies. Par la suite, les critères de scientificité sont abordés afin d'exposer les précautions prises pour assurer la validité interne, la validité externe et la fiabilité des données. La dernière section aborde les démarches de déontologie

2.1 Les participantes et les participants

Les participantes et les participants sont sélectionnés sur une base volontaire. Les personnes sont choisies à l'aide des critères suivants:

- les participantes ou les participants doivent enseigner dans une classe qui intègre au moins un élève à besoins spéciaux;
- les participantes ou les participants doivent représenter l'un des différents ordres d'enseignement correspondant au QCSI: le primaire (premier cycle ou deuxième cycle) et le secondaire;
- les participantes ou les participants doivent oeuvrer dans la région des Cantons de l'Est afin d'éviter les contraintes de déplacement.

Le nombre de six personnes est jugé pertinent et représentatif pour la recherche car il couvre, en nombre égal (primaire et secondaire), l'ensemble des critères désirés. Le profil de chaque participante ou participant est présenté au tableau 5. Les caractéristiques personnelles de chaque personne sont exposées selon différents regroupements (sujet, sexe, niveau d'enseignement, matières enseignées, nombre

d'années d'expérience en intégration scolaire, type de clientèle intégrée). Cela permet de donner rapidement une vue d'ensemble de l'échantillonnage.

Tableau 5
Le profil des participantes ou des participants

SUJETS	SEXE	NIVEAU ENSEIGNÉ	MATIÈRES ENSEIGNÉES	ANNÉES D'EXPÉRIENCE EN INTÉGRATION	TYPE DE CLIENTÈLE D'ÉLÈVES
A	F	Primaire 1 ^{er} cycle (maternelle)	toutes les matières	11	- retard de développement
B	F	Primaire 1 ^{er} et 2 ^e cycle (3 ^e et 4 ^e année)	toutes les matières	3	- difficulté d'ordre comportemental - difficulté d'apprentissage
C	M	Primaire 2 ^e cycle (6 ^e année)	toutes les matières	5	- difficulté d'ordre comportemental - difficultés graves d'apprentissage
D	F	secondaire 2	anglais	10	- difficulté d'ordre comportemental
E	F	secondaire 1	anglais	3	- difficulté d'ordre comportemental
F	M	secondaire 1, 2, 3	anglais, arts plastiques	5	- difficulté d'ordre comportemental

2.2 L'instrument de collecte de données

2.2.1 L'entrevue semi-directive

Deslauriers (1991) définit l'entrevue comme étant «une interaction limitée et spécialisée, conduite dans un but spécifique et centrée sur un sujet particulier» (p. 33). Selon l'auteur, le principe fondamental de cette technique est de fournir un encadrement à l'intérieur duquel les participantes et les participants expriment leur vision des choses dans leurs propres termes. Selon Van der Maren (1995), l'entrevue se situe quelque part

entre la conversation (appelée entrevue libre) et le questionnaire (appelé entrevue structurée ou dirigée). Le type d'entrevue choisi est l'entrevue semi-structurée qui est définie par Paillé (1991) comme étant:

semi-préparée, semi-structurée, semi-dirigée. Ce qui signifie que le chercheur prépare son entrevue, quoique de manière non fermée, qu'il propose un ordre des interrogations et guide la conversation, sans toutefois l'imposer. Bref, l'entrevue est préparée mais elle demeure ouverte à la spécificité des cas et à la réalité de l'acteur (p. 4).

2.2.2 *L'élaboration d'un guide d'entrevue*

La préparation de l'entrevue a d'abord impliqué la conceptualisation d'un guide d'entrevue. L'élaboration de ce guide, destiné aux participantes ou aux participants, s'inspire des écrits de Paillé (1991). La version du guide (annexe B) est produite en suivant les six étapes proposées par l'auteur: (a) l'élaboration d'un premier jet comprenant les interrogations au regard du concept du climat social de la classe. Ces premières questions soulèvent différents aspects du climat social de la classe sans toutefois se référer aux dimensions soulevées dans les écrits scientifiques. Parmi les aspects à faire ressortir dans le guide d'entrevue, une préoccupation ressort, celle de connaître le fonctionnement de la classe du participant ou de la participante. Selon certains auteurs (Archambault et Chouinard, 1996; Caron, 1994) le fonctionnement de la classe contribue à l'établissement d'un climat propice à l'apprentissage. Il s'avère donc important d'en tenir compte dans cette étape. Les autres étapes de l'élaboration du guide d'entrevue sont: (b) le regroupement thématique de ces interrogations (le fonctionnement de la classe, la conception du climat de la classe, la perception du climat de leur classe, la perception d'un climat idéal), (c) la structuration interne des thèmes en séquence logique, (d) l'approfondissement des thèmes, (e) l'ajout des probes (technique qui vise à faire préciser un témoignage), (f) la finalisation du guide. Le contenu du guide d'entrevue a été validé de façon préliminaire par deux chercheuses et chercheurs s'intéressant au sujet.

2.2.3 *Le déroulement des entrevues*

La majorité des entrevues menées dans le cadre de cette étude se déroulent pendant les mois de mai et juin 1996. La dernière entrevue est effectuée au mois de septembre. Les raisons qui expliquent ce délai sont la difficulté à trouver une dernière personne

participante correspondant à l'ordre d'enseignement choisi, et la période de la fin de l'année scolaire. Chacune des entrevues est réalisée, par l'auteure, dans le milieu de travail des participantes et des participants, c'est-à-dire dans leur école respective. Au début de chaque entretien, les participantes et les participants sont informés des objectifs de la recherche, de la méthode utilisée et du déroulement de l'étude. Puis, un formulaire de consentement (annexe C) leur est présenté, en insistant sur le caractère confidentiel des renseignements obtenus. Avec leur autorisation, les entretiens sont enregistrés sur bande audio.

2.2.4 Les avantages et les limites du mode de collecte de données

L'entrevue semi-directive comme instrument de collecte de données présente plusieurs avantages. Tout d'abord, le fait de rencontrer les personnes participantes permet d'obtenir des données pertinentes et riches au niveau contextuel. Aussi, cette technique permet de demander des précisions, de façon immédiate, pour parvenir à une information précise et complète ou pour corriger certains écarts.

Par contre, la technique d'entrevue ne constitue pas un instrument impeccable. Certains risques peuvent être créés par le rôle du chercheur-intervieweur. L'auteure est consciente qu'elle peut influencer et orienter les réponses par sa façon de conduire l'entrevue, eu égard à sa connaissance des objectifs de la recherche.

Cependant, certaines règles de fonctionnement ont été prévues afin de minimiser ce biais. La première règle est d'établir un climat de confiance avec chaque participante ou participant. Ensuite, chaque personne participante est informée du but de la recherche, des objectifs d'étude et du caractère confidentiel des données recueillies. L'utilisation du guide d'entrevue semi-dirigée est également une règle de fonctionnement importante à suivre. Ce guide, préparé minutieusement, permet de couvrir les mêmes éléments avec toutes les participantes et participants. Le caractère semi-directif de l'entretien permet à chacune et chacun d'aborder les thèmes à leur rythme et dans l'ordre qu'il leur convient. Il n'y a pas de censure de propos abordés, mais une série de points de repère demandant à être couverts par tous.

2.3 Les stratégies d'analyse des données

Lors des entrevues, les propos des participantes ou des participants sont enregistrés sur bandes magnétiques et constituent le corpus de données. La méthode d'analyse qui semble en adéquation avec ce type de recherche est celle de l'analyse thématique. Cette méthode permet de repérer, d'analyser et de dégager les grands thèmes abordés dans un corpus (Paillé, 1996). Selon l'auteur, cette démarche fournit «un portrait thématique du corpus permettant de dégager quels thèmes sont présents, avec quelle importance, associés de quelle façon, etc.» (Paillé, 1996, p. 192).

La première étape est la transcription des entrevues. L'utilisation du support-papier constitue le moyen retenu pour analyser le corpus. Paillé (1996) mentionne plusieurs avantages d'utiliser ce moyen. Notons, entre autres, le contact physique avec le corpus, la flexibilité du support et le fait qu'aucun apprentissage n'est nécessaire, contrairement à l'utilisation d'un logiciel. L'information est ensuite consignée à l'aide de l'ordinateur sous forme de traitement de texte. Ces données textuelles brutes constituées fournissent, dès lors, une première base d'analyse.

La deuxième étape est le choix de la démarche de thématisation. Il existe deux types de démarche de thématisation: la thématisation continue et la thématisation séquentielle. La première démarche est celle qui est retenue pour l'analyse du corpus. Il s'agit de construire l'arbre thématique de façon graduelle, c'est-à-dire que l'analyse se fait tout au long de la recherche et se termine à la fin du corpus. Cette démarche, qui nécessite un grand nombre d'ajustements, a l'avantage de tenir compte de l'ensemble des thèmes recueillis dans chacune des entrevues. La démarche de thématisation séquentielle, quant à elle, procède d'une façon très différente. Une grille thématique est d'abord bâtie à l'aide d'un échantillon du corpus et elle est ensuite appliquée à l'ensemble du corpus de manière très stricte.

Les étapes subséquentes ont trait à l'attribution de thèmes pour chacun des propos recueillis dans les entrevues. L'étape suivante consiste en l'organisation et au regroupement de ces thèmes sous forme d'arbres thématiques. En thématisation continue, l'objectif est de couvrir l'éventail le plus large d'idées sans tenir compte de la

fréquence qu'une idée est mentionnée. C'est la raison pour laquelle, un thème s'il est original, même mentionné qu'une seule fois, aura la même valeur qu'un autre.

Bien que l'analyse thématique puisse se terminer à cette étape, cette recherche vise à aller plus loin en incluant une discussion. Celle-ci consiste à interroger les dimensions (thèmes) et à les confronter avec les dimensions développées dans différents questionnaires (CES, MCI, ICEQ, QCSI). Cette étape a pour but de préciser certaines similitudes et constater s'il existe des dimensions retenues par les participantes et les participants pour le contexte d'intégration scolaire.

2.4 Les critères de scientificité

Rappelons que l'objectif de ce projet est d'identifier les dimensions du climat social qui sont spécifiques au contexte d'intégration scolaire. Les résultats subséquents permettront de finaliser l'élaboration du questionnaire (QCSI) du GRISOUS. Tout au long de la démarche de recherche, il est important d'assurer une crédibilité scientifique. Cette recherche tient compte de plusieurs critères, dont la validité interne, la validité externe et la fiabilité des données.

La **validité interne** correspond à l'adéquation entre les questions posées lors de l'entrevue et ce qu'on désire recueillir comme informations. Afin de vérifier si c'est le cas, le guide d'entrevue est soumis à deux chercheurs dans le domaine de l'éducation pour qu'ils vérifient les thèmes abordés. Ces deux chercheurs sont choisis selon leurs expériences concernant les entrevues et selon leurs connaissances en intégration scolaire. Cette étape permet de valider les questions du guide, afin de s'assurer qu'elles couvrent l'ensemble des thèmes nécessaires à la recherche. Après d'éventuels réajustements pour la démarche, ce guide d'entrevue est utilisé auprès des participantes et des participants. Il permet d'obtenir des informations similaires d'une entrevue à l'autre.

La notion de **validité externe** est importante dans toute recherche. Pour le type d'étude actuel, elle fait référence à la transférabilité des résultats à d'autres contextes. Afin de maximiser cet aspect, Laperrière (1994) propose: (a) d'accorder une attention particulière à la description des sujets, des procédures d'échantillonnage et des étapes de l'analyse afin que d'autres chercheuses ou chercheurs soient en mesure de juger du

degré de similitude entre les contextes, (b) de diversifier systématiquement les milieux couverts par l'échantillonnage en vue d'augmenter le potentiel de transférabilité des résultats. La présente étude s'est préoccupée de ces différentes considérations en assurant la transparence dans les procédures. Un souci du détail permet à d'autres chercheurs de produire éventuellement la présente démarche.

La **fiabilité** implique, quant à elle, la congruence entre les résultats. Plusieurs stratégies sont mises de l'avant pour assurer la fiabilité. Notons, entre autres, utiliser l'audiovisuel (plus particulièrement le magnétophone) lors des entrevues, être précis et clair à chaque étape de la démarche, être uniforme dans la transcription des entrevues et dans l'attribution des thèmes (la thématisation), faire vérifier ces thèmes par des pairs et échanger avec des chercheuses ou chercheurs tout au long de la démarche d'analyse. Dans le cas présent, deux personnes extérieures vérifient l'adéquation des thèmes développés initialement par l'auteure. L'une de ces deux personnes effectue une lecture complète du corpus. De plus, des discussions avec des pairs permettent effectivement d'enrichir l'analyse, car des thèmes se précisent ainsi.

2.5 Les démarches de déontologie

Les enseignantes et les enseignants impliqués dans le projet de recherche doivent signer un formulaire de consentement. Ces personnes acceptent de participer librement et elles sont informées des objectifs de l'étude. Il est important de souligner que toutes les informations fournies demeurent confidentielles et sont traitées de façon anonyme (usage de codes) et que les enregistrements seront détruits après analyse.

TROISIÈME CHAPITRE

LES RÉSULTATS ET LA DISCUSSION

Ce chapitre présente les résultats recueillis par l'analyse thématique. Cette présentation est précédée de la description des étapes de la démarche de thématisation continue. Une analyse des arbres thématiques reliés au climat de la classe et une discussion terminent ce chapitre et permettent de répondre aux questions posées dans le cadre de la recherche.

3.1 La présentation des résultats

3.1.1 La démarche de thématisation continue

Premièrement, les six entrevues retranscrites constituent un corpus de 96 pages de données d'entrevues. Ces données textuelles brutes ainsi constituées fournissent, dès lors, une première base d'analyse. La première entrevue retranscrite est ensuite choisie pour l'attribution des thèmes. Un thème est systématiquement inscrit en marge d'un propos signifiant de la participante ou du participant. Le choix du thème est effectué en fonction des questions suivantes: «de quoi est-il question dans ce propos?» ou «qu'y a-t-il dans ce propos?». Un exemple d'attribution des thèmes, équivalent à 20 minutes d'entrevue, est fourni en annexe E. Étant donné l'ampleur du corpus, il est difficile de fournir l'ensemble des entretiens. Cet exemple permet néanmoins de bien connaître la démarche de thématisation. Le lecteur intéressé par le thème pourra contacter l'auteure du texte.

L'ensemble des thèmes de la première entrevue étant recueillis, ces derniers sont alors organisés. Pour éviter la confusion quant à la terminologie, deux dénominations sont employées pour désigner ces thèmes, soit les thèmes généraux et les thèmes spécifiques. Cette précision est unique au traitement des données de cette recherche.

Par la suite, ces thèmes sont regroupés pour ainsi constituer des arbres thématiques. Un total de deux arbres thématiques, qui correspond aux deux grands thèmes des questions du guide d'entrevue (le fonctionnement de la classe et la conception du climat social), et de neuf thèmes généraux, sont formés dès la première

entrevue. La deuxième entrevue retranscrite se voit également attribuer des thèmes, qui sont intégrés aux arbres thématiques initiaux.

Le travail consiste par la suite à épurer les arbres thématiques afin d'obtenir des thèmes généraux et spécifiques les plus distincts et les plus mutuellement exclusifs possible. Plusieurs thèmes généraux sont éliminés ou fusionnés dans cette étape. Les contenus des autres entrevues, de la même façon, sont thématiques et ensuite intégrés dans les arbres thématiques en regroupant ou en complétant ces nouveaux thèmes. Les thèmes généraux subissent, ensuite, certains regroupements. Le résultat de ces transformations donne deux grands tableaux: l'un portant sur les thèmes concernant les priorités des enseignantes et des enseignants dans le fonctionnement de leur classe et l'autre portant sur les thèmes concernant les caractéristiques du climat social de la classe.

Le tableau 6 présente les regroupements concernant les thèmes les plus favorisés par les enseignantes et les enseignants dans le fonctionnement de leur classe. Ce dernier contient 5 regroupements, 13 thèmes généraux et 67 thèmes spécifiques.

Tableau 6
Les thèmes concernant les priorités des enseignantes et des enseignants dans le fonctionnement de leur classe

REGROUPEMENTS	THÈMES GÉNÉRAUX	THÈMES SPÉCIFIQUES
Thèmes concernant les relations interpersonnelles	Respect	<ul style="list-style-type: none"> - respect entre l'enseignant et les élèves - respect entre les élèves - confidentialité des notes - respect des exigences face au travail - respect du code de vie
	Échanges entre enseignant/élèves ou entre élèves	<ul style="list-style-type: none"> - écoute - confiance mutuelle - politesse entre l'enseignant et les élèves - attachement envers l'enseignant - importance accordée à la discussion - importance de développer des relations
	Rétroaction	<ul style="list-style-type: none"> - système d'émulation - renforcement positif par les pairs - renforcement positif par l'enseignant
	Cohésion du groupe	<ul style="list-style-type: none"> - se défendre mutuellement - amitiés entre les élèves - sentiment d'appartenance

Thèmes concernant le rôle de différents acteurs	Rôle des parents	<ul style="list-style-type: none"> - implication - information aux parents
	Rôle de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - accueil des élèves - rôle de confident - rôle d'animateur - ajustement des interventions - ajustement du fonctionnement - développement des stratégies de travail - utilisation de l'humour
Thèmes concernant le développement personnel	Enseignement des habiletés sociales	<ul style="list-style-type: none"> - jeux de rôle - développement du savoir-vivre - développement du savoir-être - développement du savoir-faire - explication par analogie - programme d'estime de soi
Thèmes concernant la gestion de la classe	Gestion de la discipline	<ul style="list-style-type: none"> - établissement des règles de base - élaboration des règles par les enfants - ajustement des règles selon le groupe - clarté des règles - code de vie rigide - cohérence du code de vie entre les classes - résolution de conflit entre les élèves - discipline entre les élèves - système d'auto-évaluation - interventions fréquentes - conséquences adéquates
Thèmes concernant les stratégies d'enseignement	Travail d'équipe	<ul style="list-style-type: none"> - respect de l'autre - respect du rythme de chacun - développer la socialisation - partage d'idées
	Approche individualisée	<ul style="list-style-type: none"> - actualisation du potentiel de chacun - bien-être de chacun - sécurisation de chacun - responsabilisation - autonomie - préoccupation du vécu de l'élève - préoccupation de l'humeur des élèves - consultation des élèves - adaptation de l'enseignement - enseignement dirigé
	Enseignement en ateliers	<ul style="list-style-type: none"> - développement de l'autonomie - sentiment d'autonomie et de liberté des élèves - apprentissage de la gestion du temps - alternance entre les ateliers et l'enseignement en grand groupe

Thèmes concernant les stratégies d'enseignement (suite)	Enseignement coopératif	<ul style="list-style-type: none"> - entraide - initiative des élèves - réajustement - intérêt pour la coopération - réponse à un besoin
	Enseignement par le jeu	<ul style="list-style-type: none"> - apprentissage par le jeu

Le tableau 7 présente les regroupements reliés aux caractéristiques du climat de la classe et comprend 4 regroupements, 14 thèmes généraux et 50 thèmes spécifiques. Ces tableaux-synthèses offrent une diversité de thèmes abordés, ce qui constitue une caractéristique de la thématisation continue.

Tableau 7
Les thèmes concernant les caractéristiques du climat de la classe

REGROUPEMENTS	THÈMES GÉNÉRAUX	THÈMES SPÉCIFIQUES
Thèmes concernant les relations interpersonnelles	Respect	<ul style="list-style-type: none"> - considération des élèves - respect mutuel - respect des idées de chacun
	Échanges entre enseignant/élèves et entre élèves	<ul style="list-style-type: none"> - complicité entre enseignant/élèves - compréhension mutuelle - confiance mutuelle - temps accordé à la discussion - attachement mutuel - accent mis sur la politesse
	Rétroaction	<ul style="list-style-type: none"> - renforcement positif par les pairs - renforcement positif par l'enseignant - valorisation des élèves - accent mis sur l'effort plutôt que sur les résultats
	Cohésion du groupe	<ul style="list-style-type: none"> - prendre soin l'un de l'autre - sentiment d'appartenance - développement d'amitiés
Thèmes concernant le rôle de différents acteurs	Rôle de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - écoute du vécu de chacun - interventions individualisées - utilisation de l'humour - rôles variés - rôle de guide - rôle effacé - rôle de confident

Thèmes concernant le rôle de différents acteurs (suite)	Rôle des élèves	<ul style="list-style-type: none"> - rôle principal - élèves attentifs - implication des élèves
Thèmes concernant le développement personnel	Habiletés sociales	<ul style="list-style-type: none"> - autonomie - responsabilisation - entraide - souci des besoins des autres
	Motivation	<ul style="list-style-type: none"> - présentation de défis - satisfaction de la tâche accomplie
	Bien-être	<ul style="list-style-type: none"> - bien-être des élèves - liberté d'expression
Thèmes concernant la gestion de la classe	Gestion de la discipline	<ul style="list-style-type: none"> - cohérence du code de vie entre les classes - répétition des règles - système d'émulation - système d'auto-évaluation - conseil de coopération
	Résolution de problèmes	<ul style="list-style-type: none"> - résolution de problèmes en groupe - résolution de conflits entre élèves
	Type de regroupement	<ul style="list-style-type: none"> - décroissement des classes - travail en coopération - travail en équipe - travail individuel - ajustement
	Type d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - enseignement varié - adaptation de l'enseignement
	Liens entre la gestion de la classe et le climat de la classe	<ul style="list-style-type: none"> - climat conséquence de la gestion de la classe - travail de la gestion pour un climat positif

Il est donc important de tenir compte de ces deux grands tableaux dans l'analyse puisqu'ils constituent des données pertinentes à la recherche. En effet, les thèmes du tableau 6 sur le fonctionnement de la classe font référence à plusieurs thèmes qui contribuent à l'établissement d'un climat social de la classe. Ainsi, il est important de souligner que les regroupements des thèmes concernant les relations interpersonnelles, le rôle de différents acteurs, la gestion de la classe et le développement personnel apparaissent à la fois aux deux tableaux. Un regroupement est toutefois spécifique au fonctionnement de la classe, il s'agit de celui des thèmes concernant les stratégies d'enseignement. Les thèmes généraux identifiés à l'intérieur de ce regroupement sont

les suivants: travail d'équipe, approche individualisée, enseignement en atelier, enseignement coopératif, enseignement par le jeu. Les stratégies d'enseignement sont aussi importantes dans le cadre du climat de la classe, elles sont comprises à l'intérieur du regroupement de la gestion de la classe.

D'autres liens sont observés au niveau des thèmes généraux. En ce qui concerne le tableau du fonctionnement de la classe (tableau 6), les thèmes respect, échanges entre enseignant/élèves et entre élèves, cohésion du groupe, rôle de l'enseignant, gestion de la discipline, rétroaction et enseignement des habiletés sociales se retrouvent également au tableau spécifique du climat de la classe (tableau 7). Seul le thème général qui porte sur le rôle des parents se distingue de ceux du tableau du climat de la classe.

Le tableau spécifique au fonctionnement de la classe regorge donc d'une foule d'informations pertinentes à la recherche. Effectivement, plusieurs regroupements ou plusieurs thèmes généraux sont similaires à ceux du tableau spécifique au climat de la classe. Ces concordances viennent renforcer la perception des participantes et des participants sur le climat de la classe, puisqu'ils accordent une importance significative aux mêmes thèmes dans le fonctionnement de leur classe et dans les caractéristiques du climat de la classe.

Quant aux thèmes qui se distinguent d'un tableau à l'autre, ils peuvent enrichir les thèmes retenus pour décrire le climat de la classe en contexte d'intégration scolaire. C'est le cas des thèmes spécifiques. Ceux-ci peuvent servir d'éléments pour définir les thèmes généraux retenus dans la recherche comme dimensions du climat social de la classe.

3.1.2 Les résultats reliés au climat de la classe

Pour les besoins de la recherche, l'ensemble des regroupements reliés au climat social de la classe sont présentés dans les tableaux suivants. Tous les thèmes du tableau 7 sur le climat sont repris pour une analyse plus approfondie puisqu'il constitue l'objet spécifique du présent mémoire. Ces thèmes sont accompagnés d'extraits d'entrevue qui viennent appuyer l'importance accordée aux caractéristiques du climat social de la classe par les participantes et les participants. Cette étape d'analyse permet de mieux préciser les thèmes reliés au climat social de la classe en intégration scolaire.

Les participantes et les participants mentionnent des caractéristiques qui sont jugées importantes compte-tenu des questions d'entrevue spécifiques à ce sujet, et en fonction de leur expérience en intégration scolaire. Les premières caractéristiques à soulever concernent les relations interpersonnelles (voir tableau 8). Selon leur perception, les personnes participantes estiment que le respect, les échanges entre enseignant/élèves, les échanges entre élèves, la rétroaction et la cohésion du groupe favorisent un climat positif.

Tableau 8
Le regroupement des thèmes concernant les relations interpersonnelles

THÈMES GÉNÉRAUX	THÈMES SPÉCIFIQUES/EXTRAITS D'ENTREVUE
Respect	<p>Considération des élèves «tu me demandais si le climat est sain, moi, je pense qu'il était comme avec les élèves qui sont là, je pense qu'il est sain dans la mesure où tout le monde est considéré».</p> <p>Respect mutuel «un climat de la classe, c'est sous le signe du respect mutuel. Quand je parle du respect mutuel, je parle d'élève envers élève, d'élève envers le professeur».</p> <p>«il faut qu'il y ait un climat de respect entre eux-autres, quand quelqu'un parle, on écoute, ça c'est très difficile à inculquer [...] dans certains groupes, c'est difficile, au niveau du respect, ils disent tout haut ce qu'ils pensent».</p> <p>«oui, la grosse différence (avec les élèves intégrés), c'est le respect, mais pas par rapport au respect envers moi, mais entre eux autres».</p> <p>Respect des idées de chacun «je fais attention pour respecter ce que l'enfant apporte en disant: –vérifie auprès des autres pour voir si eux autres ça leur tente?».</p>
Échanges entre enseignant/élèves et entre élèves	<p>Complicité entre enseignant/élèves «j'aime développer une espèce de complicité, mais c'est tellement important pour eux autres».</p> <p>Confiance mutuelle/compréhension mutuelle «pour utiliser ton terme de climat de classe, c'est primordial, c'est ce qui doit s'instaurer en premier, une espèce de confiance mutuelle, de respect mutuel, de compréhension, puis s'ajuster».</p> <p>«les enfants venaient beaucoup vers moi, ils avaient une grande confiance, ils n'étaient pas capables d'en parler chez-eux, ils m'en parlaient à l'école».</p> <p>Temps accordée à la discussion «il faut parfois être prêt à sacrifier son cours pour placoter, prendre la période pour placoter ou discuter. Il faut être prête et disponible».</p>

Échanges entre enseignant/élèves et entre élèves (suite)	<p>Attachement mutuel «je me souviens en quatrième-cinquième, quand le poste a été aboli, j'avais des enfants que ça faisait deux ans qu'ils étaient avec moi, puis les enfants se sont battus pour que je garde mon poste [...] alors quelque part, je pense que le climat de classe était là, les enfants se tenaient, ils étaient capables de mettre sur pied quelque chose que normalement des enfants de neuf-dix ans auraient pas pensé de faire».</p> <p>Accent mis sur la politesse «mais c'est effrayant comme je suis poli avec les jeunes, c'est la première affaire qu'ils réalisent au début de la première période, comment je suis poli avec eux, j'y vais dans l'extrême, je suis plus poli que leurs parents ne l'ont jamais été avec eux, que jamais n'importe qui n'ont jamais été, –monsieur, madame, vous êtes belles aujourd'hui».</p>
Rétroaction	<p>Renforcement positif par les pairs «quand tu dis un affaire positif à un enfant, ils veulent se faire dire ça, puis, on dirait que ça prend un certain temps [...] puis, après ça, ça s'en va en escalade, souligner les bons coups-là, ils se le font entre eux autres».</p> <p>Renforcement positif par l'enseignant «c'est la glorification d'être bien, chez moi, la politesse à chaque fois, j'ai des oreilles tout le tour de la tête, si je vois un jeune qui est poli avec un autre, tout le monde le sait, si je vois un jeune qui va volontairement aider quelqu'un, moi, je fais du renforcement positif, je les vois tous, parce que je suis alerte à ça, parce que je veux être alerte à ça, si j'en entends un qui prononce un beau mot, très bien, si j'entends un qui a l'habitude de sacrer et qui sacrer pas pendant une période, c'est vraiment de l'encouragement tout le temps, ils savent que s'ils sont "cool", ils vont être aimés et respectés par moi, première des choses».</p> <p>Valorisation des élèves «dans mon cours, l'élève doit vivre des réussites, il va être mon bras droit, mon assistant, ça va le valoriser au maximum».</p> <p>Accent mis sur l'effort plutôt que sur les résultats «accepte-toi tel que tu es et performe au mieux, l'autre à côté est moins bon, tu as le droit d'être moins bon, ça fais-tu drôle, tu as le droit d'être poche en math, ça veut pas dire que tu as le droit de ne pas faire d'effort par exemple».</p>
Cohésion du groupe	<p>Prendre soin l'un de l'autre «parce qu'il y en avait des enfants en difficulté dans ce groupe-là, mais ils étaient bien ensemble, ils se défendaient mutuellement, je me souviens que dans le groupe de v'là six ans, j'avais un hyperactif, même à un moment donné, il a fallu lui donner du ritalin [...] alors, les enfants prenaient soin de celui qui était hyperactif –doucement, va doucement, calme-toi, puis, l'enfant bougeait moins, mais tu voyais qu'il était pris dans sa façon, tu sais un hyperactif, ça bouge, c'est difficile de rester assis longtemps, alors ils faisaient attention à cet enfant-là, les enfants qui aujourd'hui ils sont en sixième année, puis c'est vrai que c'est un beau groupe, on le sent dans l'école que c'est un beau groupe, mais ils prennent soin un de l'autre, c'est assez spécial».</p>

Cohésion du groupe (suite)	<p>Sentiment d'appartenance «j'ai perdu, il y a dix jours, un des enfants de ma classe, qui s'en est allé dans une autre école, les enfants le comptent toujours, exemple, il y en a dix-huit, puis, Alexandre qui est parti, dix-neuf. Ils le nomment, c'est important, il est toujours là, ça leur manque. On va écrire une lettre à Alexandre pour lui demander comment il est là-bas».</p> <p>Développement d'amitiés «au mieux, à la fin de l'année, ils se respectent, puis, ça devient des chums, puis quand je les vois sur le bord de la rue, ils se font aller la main».</p> <p>«il faut un quorum qui est sain, un quorum sain, c'est sous le signe de l'amitié».</p>
----------------------------	--

Une autre caractéristique mentionnée par les participantes et les participants est le rôle de différents acteurs. Il est évoqué fréquemment, dans les entrevues, que les rôles de l'enseignant et des élèves exercent une influence importante sur le climat de la classe. Le tableau 9 renferme donc les thèmes concernant le rôle des différents acteurs.

Tableau 9
Le regroupement des thèmes concernant le rôle de différents acteurs

THÈMES GÉNÉRAUX	THÈMES SPÉCIFIQUES/EXTRAITS D'ENTREVUE
Rôle de l'enseignant	<p>Écoute du vécu de chacun «c'est comme sortir avec eux autres, alors, mettons je leur dis: –on a ça à finir pour vendredi, si c'est fait, on a le droit de prendre du temps pour nous autres, on sort à l'extérieur, puis là, je jase, on me parle de leur famille, de la cigarette, de la drogue, de la contraception, ils m'amènent tout sur leur senti, puis, je me promène avec eux autres, puis, j'écoute, sans rien dire, des fois, je fais seulement mettre un mot, deux mots, trois mots, mais c'est ça, c'est vivre avec eux autres, c'est comme une famille, tu sais, on est une vingtaine, on est enfermé pendant dix mois, aussi bien que ça soit vivable».</p> <p>Interventions individualisées «je fonctionne de façon instinctive, pour un, je le regarde, puis, je me dis qu'il faut le désamorcer, il faut que je lui parle, toujours à l'extérieur de la classe, jamais devant les autres».</p> <p>Utilisation de l'humour «je suis un peu bouffon aussi, je fais beaucoup d'animation, c'est important pour aller chercher leur attention [...] il faut prendre le temps de rire dans une journée là».</p>

Rôle de l'enseignant (suite)	<p>Rôles variés «il faut que tu joues plusieurs rôles, il faut que tu fasses la thérapeute, la mère, le clown, puis là, tu arrives à avoir un climat qui est intéressant».</p> <p>Rôle de guide «c'est laissé aux élèves (le climat de la classe), mais je suis toujours un guide là-dedans, il y a quand même des limites que moi je suis là pour leur montrer ou leur dire que dans la société, il y a des limites qu'il faut respecter, parce qu'on est un groupe».</p> <p>Rôle effacé «quand je dis que mon rôle est effacé, c'est vraiment le côté, que c'est eux autres qui font la démarche, au lieu que ça soit moi qui la fasse, mais je la fais faire».</p> <p>Rôle de confident «il y a des enfants qui vont te confier des choses parce que c'est là-dessus que tu marches».</p>
Rôle des élèves	<p>Rôle principal «leurs rôles à eux, bien c'est les acteurs principaux, s'ils étaient pas là, leur rôle est en premier plan, c'est sûr que les consignes dans ma classe sont très claires, puis, leur rôle, je leur demande de respecter les consignes et je veux qu'ils soient des acteurs actifs, je ne veux pas que ça soit des gens passifs, assis-là, la bouche ouverte à attendre, moi, je suis spontanée, je veux aussi qu'eux autres soient spontanés, mais tout ça dans le respect des autres».</p> <p>Élèves attentifs «quand je les ai tous à m'écouter là [...] ils trouvent ça drôle, c'est l'fun, ils interviennent là-dedans, aussi, ils vont parler, il se passe quelque chose, ils m'écotent».</p> <p>Implication des élèves «que les enfants soient bien dans leur milieu de vie et qu'ils décident comment il est leur milieu de vie mais en vérifiant justement que si je suis bien, le voisin est bien, puis notre voisine à côté aussi, puis si tout le monde est bien là, et qu'on est capable d'apporter quelque chose qui est bien nouveau, c'est super [...] les enfants sont capables d'apporter plein, et même des suggestions. Ils sont pas mal bons!».</p> <p>«je dirais que c'est les élèves qui gèrent ça, puis ça se répercute dans l'école, c'est bien sûr, parce que bon, ils connaissent les règlements, ils s'avertissent entre eux, ça se voit au niveau de l'école par les déplacements, ils s'approprient les règlements, ils s'approprient les affaires, je parle de règlements, c'est-à-dire des règles qu'on a besoin. Donc, c'est ça qui caractériserait le climat de la classe, c'est que les élèves s'approprient les affaires».</p>

À l'intérieur de la caractéristique du développement personnel, présentée au tableau 10, les participantes et les participants mettent en évidence la nécessité de développer des habiletés sociales auprès des élèves afin d'obtenir un climat positif dans la classe. L'enseignement de ces habiletés est considéré comme étant prioritaire auprès des groupes en intégration scolaire. Le thème de motivation des élèves, dans cette caractéristique, est également soulevé. Ainsi, selon les enseignantes et les enseignants interviewés, le fait de sélectionner des activités en présentant des défis aux élèves, et la satisfaction de la tâche accomplie qui en découle, contribue à améliorer le climat en classe. Un dernier thème faisant référence au bien-être est aussi relevé. Pour obtenir un climat positif, les participantes et les participants estiment que les élèves doivent se sentir bien, heureux dans leur classe et qu'ils puissent s'exprimer librement.

Tableau 10
Le regroupement des thèmes concernant le développement personnel

THÈMES GÉNÉRAUX	THÈMES SPÉCIFIQUES/EXTRAITS D'ENTREVUE
Habiletés sociales	<p>Autonomie/responsabilisation «avec un groupe comme ça, il faut travailler beaucoup sur l'humain, leur potentiel, actualiser leur potentiel et les rendre responsables et autonomes dans tout ce qu'ils peuvent, après ça, les acquisitions vont venir parce qu'ils se sentent sécurés et qu'ils se sentent bien, après ça, on va pouvoir faire un bout de chemin».</p> <p>Entraide «les plus beaux moments, c'est quand je vois les jeunes entre eux s'aider [...] mais ce qui me touche vraiment beaucoup, c'est quand je les vois être fiers, être coopérants, des fois, j'en vois deux tout seuls, puis, je fais semblant que je les vois pas, puis, je vois qu'ils se parlent, qu'ils travaillent ensemble, puis, qu'ils se parlent poliment, puis, qu'ils se prêtent des outils, puis, qu'ils se donnent des conseils».</p> <p>Souci des besoins des autres «ils ont probablement appris individuellement à répondre à leurs besoins, sans s'occuper nécessairement du besoin de l'autre, c'est quelque chose qu'on doit apprendre jeune, je le joue avec les porc-épics, tu sais quand je leur fais faire l'activité du porc-épic, je dis: –on va se mettre un à côté de l'autre, jusqu'où, quand est-ce que ça commence à piquer, oups! si ça pique, on se détasse, puis, on se tasse le plus possible, on va y aller jusque ça pique, puis là, on va se détasser un p'tit peu, puis, c'est ça que vous faites quand vous dites: –tu viens de me faire de la peine, bien là, ça été correct».</p>

Motivation	<p>Présentation de défis «c'est beaucoup la motivation, trouver des éléments déclencheurs, puis des projets et des activités qui vont faire en sorte que le monde y sont heureux et bien d'être là parce qu'ils ont des beaux défis à surmonter, des défis qui sont collés à leur réalité à eux».</p> <p>Satisfaction de la tâche accomplie «quand je vois ce qu'ils peuvent créer pour moi, c'est évident que c'est des beaux moments tout le temps, parce que c'est des batteries, c'est des pouvoirs extraordinaires, mais ce qui me touche vraiment beaucoup, c'est quand je les vois être fiers de leur travail».</p>
Bien-être	<p>Bien-être des élèves «tu les as vus en début de l'année que la seule façon de parler c'était de crier, puis là, tu vois les deux mêmes au fond de la classe, ils sont assis ensemble, ils travaillent ensemble, ils sont bien, ils sont heureux».</p> <p>«(un climat positif) pour moi, il faut que mes élèves se sentent bien dans ma classe, il faut un climat propice à l'apprentissage».</p> <p>«je leur dis: -j'ai des règles, mais en même temps on va partir de ce que vous aimez, puis, on va faire tout ce qui est dans notre pouvoir pour que ça soit agréable pour vous autres, en autant que vous sachiez que si vous faites pas bien à l'autre enfant à côté, bien c'est pas drôle pour lui, alors, c'est pas vrai, il faut toujours penser: -c'est bien pour moi et il faut pas que je déborde pour que ça soit pas bien pour l'autre».</p> <p>Liberté d'expression «que tout le monde puisse le dire: -bien moi, je suis pas bien parce que..., dans ce sens-là, je le vois positif le climat».</p> <p>«je crois que je le travaille (le climat) en écoutant, en leur donnant droit de parole, droit d'être, je pense que déjà là, ils se sentent sécurisés».</p>

D'autres caractéristiques sont mentionnées, au tableau 11, par les participantes et les participants, celles reliées à la gestion de la classe. C'est à l'intérieur de ces caractéristiques que la plus grande diversité de thèmes est ressortie des entrevues réalisées. Plusieurs thèmes, tels gestion de la discipline, résolution de problèmes, type de regroupement, type d'enseignement sont mis en place pour obtenir un climat positif. Cette diversité peut également témoigner de la priorité accordée par les participantes et les participants à ce qui a trait à la gestion de la classe.

Tableau 11
Le regroupement des thèmes concernant la gestion de la classe

THÈMES GÉNÉRAUX	THÈMES SPÉCIFIQUES/EXTRAITS D'ENTREVUE
Gestion de la discipline	<p>Cohérence du code de vie entre les classes «là comme je t'ai dit, au niveau de généraliser, c'est qu'il y a d'autres profs qui ne l'avaient pas (ce code de vie), comme pas le droit de mâcher de la gomme dans ma classe à moi, mais si ils ont le droit de mâcher de la gomme pendant les trois autres périodes de la journée, c'est dur, ils ont pas le droit de sacrer dans ma classe, juste s'asseoir droit, ils ont pas le droit de s'accoter comme ça, pour moi, une tête, c'est fait pour se tenir droit [...] il faut qu'il y ait une suite, là ça va être de même dans tous les cours».</p> <p>«c'est la constance chez chaque enseignant, tout le monde applique les règlements, c'est sûr que c'est l'idéal que les profs vont appliquer, c'est pas ça, c'est que sur 10 règlements si tout le monde en applique 7 ou 8, ça passe pas, mais quand il y en a qui en applique pas du tout, ils réussissent, comme groupe, à nous faire défaire des choses qu'on avait fait».</p> <p>Répétition des règles «mon code de vie me sert beaucoup, mais c'est aussi par l'exemple le modelage [...] j'interviens en répétant, puis en répétant et en répétant les raisons et la règle».</p> <p>Système d'émulation «mon système d'émulation est relié à n'importe quoi, il y a jamais rien de fixe et d'attendu, s'il rapporte un devoir signé, c'est bien, un autre fois, pour tous les travaux signés et rapportés avant jeudi, c'est 50 \$, d'autres fois ça peut être particulier, pour un élève qui a eu un comportement positif attendu, il va en avoir».</p> <p>Système d'auto-évaluation «après chaque cours, il faut qu'ils s'évaluent, de A à E [...] puis là, je leur demande de s'évaluer par rapport à tout ce qu'on a vu-là, le respect de soi, le respect des autres, le respect du milieu, ça veut dire: -est-ce que tu as bien été comme personne, est-ce que tu as aidé les autres, est-ce que tu as respecté le travail demandé, ça c'est en gros, c'est une période d'objectivation, on se regarde dans le miroir, puis personne est là pour juger».</p>

Gestion de la discipline (suite)	<p>Conseil de coopération</p> <p>«je vais t'expliquer pourquoi j'ai fait la coopération, l'année dernière, j'avais une classe difficile, j'avais auparavant enseigné au cheminement particulier, pis je m'étais dit que c'est pas mon domaine, je veux plus enseigner, je n'aime pas ça, j'étais vraiment pas bien là-dedans. L'année dernière, j'arrive dans une classe similaire à ça, je me suis dit: -ça pas d'allure, je lâche la job, ça fait que là, j'ai eu la chance, en même temps, je suivais mes cours de diplôme de maîtrise, puis, on a parlé de coopération [...] et il y avait quelqu'un qui avait témoigné d'une activité qu'il avait fait en classe sur le conseil de coopération, alors j'ai dit: -oh, là-là, je vais essayer ça, [...] donc, j'ai mis ça en place avec les enfants, puis, je leur ai dit clairement que je n'aime plus ma job si je fais ça, ça fait que là les enfants me regardaient moi, c'est vrai, j'ai le goût d'avoir du plaisir moi, si moi j'ai du fun, on va avoir du fun ensemble, j'ai expliqué tout ça, pis c'est là qui est venu mon besoin de faire de la coopération».</p>
Résolution de problèmes	<p>Résolution de problèmes en groupe</p> <p>«j'avais un élève qui était vraiment rejeté, j'ai fait un sociogramme, j'ai tout fait, bon ça plus ou moins bien marché [...] ce que j'ai fait finalement, j'ai remis le problème aux élèves, il n'est pas accepté, personne l'aime, qu'est-ce qu'on fait avec ça, moi je suis pas bien là-dedans, finalement les élèves, c'était tellement beau, les élèves ont témoigné leurs affaires, par rapport à leur malaise social, puis, par la suite, ils ont proposé de faire des mimes, des mimes de comment on approche socialement quelqu'un, alors, il y avait un mime positif, une façon correcte et une façon pas correcte, et puis là, l'élève rejeté devait s'identifier là-dedans».</p> <p>Résolution de conflits entre élèves</p> <p>«c'est tous les enfants qui sont venus me dire à un moment donné, il a fait telle chose, il allait agacer et c'est toujours de même qu'il revenait, il y en avait d'autres enfants qui étaient un peu dérangeants mais c'était lui, alors quelque part tu dis peut-être que si on enlevait cet enfant-là, ça irait mieux, mais il y en avait deux autres aussi qui étaient en difficulté, au lieu d'aller régler le conflit, ça apporte rien. C'est peut-être plus facile en début d'année de régler le conflit, tu repousses l'enfant toujours, lui va chercher l'attention dont il a besoin, les autres enfants t'aident parce qu'ils bavassent plein, alors tu sais toujours ce qu'il fait, mais t'as rien réglé, il faut que tu mettes beaucoup, beaucoup d'énergie en début d'année parce qu'eux autres il faut qu'ils règlent leurs conflits, et puis, après tu en a toujours à mettre du temps mais ça se compare pas».</p>
Type de regroupement	<p>Décloisonnement des groupes</p> <p>«quand on parle de cloisonner, c'est le groupe, quand il sort dans mon local, il reste ensemble pour aller en français, puis après ça ils restent ensemble pour aller en math, contrairement aux groupes qui sont decloisonnés [...] ça change beaucoup avec le groupe cloisonné parce que advenant que le groupe a une problématique avec un prof, je le sais pas, avec un prof de français par exemple, quand il sort de là, il s'est passé quoi, il rentre dans mon local, ça continue encore dans mon local, parce qu'ils sont encore tous ensemble, les liens qui se créent, les "inside jokes", puis, tout ce qui ont vécu dans un autre cours, ça se poursuit dans mon cours, alors ça beaucoup d'influence».</p>

<p>Type de regroupement (suite)</p>	<p>Décloisonnement des groupes (suite) «ça dépend de la clientèle, avec un groupe régulier, si tu as un bon groupe régulier, oui, ça vaut la peine de cloisonner, mais quand tes leaders négatifs prennent le dessus dans un groupe, t'as pas avantage du tout à cloisonner [...] on avait sous-évalué cet aspect, qui fait qu'un moment donné ça devient lourd, des bombes, littéralement des bombes à retardement».</p> <p>Travail coopératif/travail d'équipe/travail individuel/ «je dose dépendant bien gros du moment, du projet, du senti du groupe aussi, bon ça serait le temps de mettre un projet d'équipe, ça fait assez longtemps qu'ils travaillent dans leur petit trou, bon vous avez fait un bon travail d'équipe, ça bien été, on va faire en coopératif, bon ça mal été en coopératif, on va faire de l'individuel».</p> <p>Ajustement «par rapport au travail, des fois, je peux décider que c'est un travail qui va être fait individuel, mais là je vois que de toute façon, même si je leur demande individuel, j'aurai jamais le calme, que je suis aussi bien de les faire travailler en équipe de deux où là, ils vont avancer un petit peu, ils vont placoter, que d'essayer de me battre pour les avoir, la tâche peut aussi changer, je peux proposer de le faire avec eux autres, je vais ajuster mon enseignement, je peux carrément changer mon activité ou mon plan de cours».</p>
<p>Type d'enseignement</p>	<p>Enseignement varié «tu essaies de varier ton enseignement, tu essaies d'être plus drôle en avant, ça veut pas dire que ça va marcher non plus, tu essaies d'encadrer plus, pour que ça soit plus discipliné, ça veut pas dire que ça marche, quand je te dis que le phénomène du groupe-là fait que c'est eux qui contrôlent là, tu sais pas comment ils vont t'arriver dans ta classe, le climat est à travailler à toutes les périodes».</p> <p>Adaptation de l'enseignement «pour récupérer les élèves au niveau de la matière, on va trouver des moyens agréables pour le faire, on va le faire à travers le jeu, puis, à travers des activités récompenses».</p> <p>«je fais des belles expériences, je fais moitié enseignement dirigé et moitié enseignement recherche individuelle mais les enfants en difficulté d'apprentissage ont bien de la misère là-dedans, c'est trop éparpillé, ces enfants-là ont besoin d'encadrement, je leur fait un petit tableau individuel, les enfants doivent venir me voir aux dix minutes.</p> <p>«je vais ajuster mon enseignement , je peux carrément changer mon activité ou mon plan de cours».</p>

Liens entre la gestion de la classe et le climat de la classe	<p>Climat conséquence de la gestion de la classe «je pense que c'est un, avec des techniques que j'amène en classe (des techniques de gestion), les élèves s'approprient les techniques, ou que ça soit en groupe, il faut s'assurer que tout le monde les comprenne, que tout le monde embarque, si il y en a un élément qui n'embarque pas, on va prendre une autre technique pour le ramener».</p> <p>Travail de la gestion pour un climat positif «en fait, je trouve que c'est un, je travaille beaucoup la gestion de la classe pour un climat de la classe, pour moi, c'est dans un but d'améliorer notre climat, la raison pour laquelle j'amène des affaires de gestion, c'est que je voudrais que tout le monde puisse trouver son petit bonheur, ses petites affaires là-dedans».</p>
---	--

3.1.3 La synthèse des résultats de l'analyse

Pour conclure cette analyse, le tableau 12 intitulé “les dimensions reliées au climat social de la classe en intégration scolaire” est présenté. Ce tableau reprend l'ensemble des caractéristiques du climat de la classe précédemment énumérées, lesquelles font référence aux regroupements et aux thèmes généraux de l'analyse thématique.

Un thème est toutefois ajouté pour compléter ce tableau, il s'agit du rôle des parents. Les participantes et les participants mentionnent à plusieurs reprises le thème du rôle des parents, ceux-ci semblent être des acteurs importants pour un bon fonctionnement de la classe. Il s'avère donc essentiel d'inclure ce thème dans les dimensions du climat social de la classe.

Tableau 12
Les dimensions reliées au climat social de la classe en intégration scolaire

Dimensions reliées aux relations interpersonnelles	Dimensions reliées au rôle de différents acteurs	Dimensions reliées au développement personnel	Dimensions reliées à la gestion de la classe
<ul style="list-style-type: none"> - Respect - Échanges entre enseignant/élèves et entre élèves - Rétroaction - Cohésion du groupe 	<ul style="list-style-type: none"> - Rôle de l'enseignant - Rôle des élèves - Rôle des parents 	<ul style="list-style-type: none"> - Habiletés sociales - Motivation - Bien-être 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestion de la discipline - Résolution de problèmes - Type de regroupement - Type d'enseignement

3.2 La discussion

L'analyse thématique a permis de relever les dimensions jugées importantes par les participantes et les participants sur le climat social de la classe. Les thèmes qui ont été mis en relief au tableau 12 seront maintenant repris au regard des objectifs poursuivis dans cette recherche. L'objectif spécifique premier est de vérifier si les dimensions identifiées par les enseignantes et les enseignants sont les mêmes que celles identifiées dans d'autres contextes, par d'autres questionnaires. Le deuxième objectif spécifique est de vérifier si les dimensions du climat social de la classe en intégration scolaire relevées dans cette étude correspondent aux dimensions développées dans le questionnaire QCSI et s'il faut en ajouter.

3.2.1 *Les dimensions du climat social de la classe en situation d'intégration*

Les résultats du tableau 12 suggèrent des dimensions qui sont spécifiques au contexte d'intégration et qui sont réparties en quatre domaines distincts. Ces domaines ressemblent en partie à ceux identifiés dans le modèle de Moos (1979). Il s'agit de voir si les différents auteurs en font une même interprétation.

Le domaine des relations interpersonnelles peut être défini dans la présente recherche comme étant relié aux relations affectives et sociales parmi les membres de la classe. Cette définition rejoint celle de Fraser (1980). Moos (1979), quant à lui, cherche à mesurer plus précisément dans cette composante l'implication des élèves, le support, l'entraide et le sentiment de liberté des élèves. Les résultats obtenus, qui sont spécifiques au contexte d'intégration scolaire, font davantage référence au respect, aux échanges entre enseignant/élèves et entre élèves, à la rétroaction et à la cohésion du groupe.

Les dimensions reliées au rôle de différents acteurs semblent plus spécifiques aux domaines de l'intégration. En effet, elles ne sont pas abordées de façon spécifique par Moos, c'est-à-dire que ce dernier intègre un des rôles (implication des élèves) dans sa définition du domaine des relations interpersonnelles. Les particularités du contexte d'intégration peuvent expliquer ces nouvelles dimensions par le besoin d'encadrement et de support plus élevé des élèves à besoins spéciaux. Ainsi, il est intéressant de souligner que les enseignantes et les enseignants interviewés mettent l'accent sur le rôle primordial de chacun des acteurs (enseignante ou enseignant, élèves et parents) pour créer et maintenir un climat positif dans la classe en intégration scolaire.

Le domaine relié aux dimensions du développement personnel se distingue un peu de celui défini par Moos (1979) et par Goupil *et al.* (1988). Ces auteurs font référence aux dimensions mises en place dans la classe pour accroître le développement personnel et l'accomplissement des tâches éducatives telles l'autonomie, la compétition, etc. Les dimensions qui ressortent de l'analyse concernent davantage le développement personnel comme l'enseignement des habiletés sociales, le maintien de la motivation et le bien-être des élèves. Ces dimensions sont particulières au contexte d'intégration scolaire et démontre davantage l'accent mis sur le côté humain. Cet extrait le démontre bien:

Avec un groupe comme ça, il faut travailler beaucoup sur l'humain, leur potentiel, actualiser leur potentiel et les rendre responsables et autonomes dans tout ce qu'ils peuvent, après ça, les acquisitions vont venir parce qu'ils se sentent sécurés et qu'ils se sentent bien, après ça, on va pouvoir faire un bout de chemin.

Le domaine relié à la gestion de la classe apparaît, à première vue, comme étant similaire au domaine du maintien et du changement du système selon Moos. Ainsi, le domaine de Moos fait référence aux normes, aux exigences de la classe et à l'ouverture face à l'innovation des stratégies d'enseignement. Or, la gestion de la classe, telle que vue pour l'intégration scolaire, comprend effectivement les normes et les exigences du milieu qui sont incluses dans les dimensions de la gestion de la discipline. Elle comprend également l'innovation des stratégies d'enseignement qui est incluse dans les dimensions du type de regroupement et du type d'enseignement. Toutefois, un aspect différent est ajouté dans le domaine de la gestion de la classe par les enseignantes et les enseignants interviewés, celui de la résolution de problèmes. Étant donné la clientèle d'élèves à besoins spéciaux dans les classes en intégration scolaire, il est possible de retrouver certains problèmes spécifiques au contexte, tel le rejet des élèves ayant une différence par les autres élèves. Il est donc très important, pour l'ensemble des enseignantes et enseignants, de trouver des pistes en groupe ou de guider les élèves entre eux, afin de résoudre les conflits et les problèmes.

Donc, le domaine de la gestion de la classe, qui fait référence aux actions mises en place par l'enseignante ou l'enseignant dans le fonctionnement de la classe pour obtenir un climat positif, diffère quelque peu du domaine de Moos. La principale raison est l'importance que les participantes et les participants accordent aux dimensions de la gestion de la classe. Ce domaine est perçu avant tout comme étant partie intégrante du

climat social de la classe. Cette perception renforce la définition amenée par Sandford *et al.* (1983) à l'effet que la gestion de la classe a comme but d'assurer un climat propice à l'apprentissage. À ce titre, le témoignage d'une enseignante est intéressant:

En fait, je trouve que c'est "un", je travaille beaucoup la gestion de la classe pour un climat de la classe, pour moi, c'est dans un but d'améliorer notre climat, la raison pour laquelle j'amène des affaires de gestion, c'est que je voudrais que tout le monde puisse trouver son petit bonheur, ses petites affaires là-dedans.

Les résultats permettent effectivement d'observer certaines similitudes entre les domaines développés dans le modèle de Moos (1979). Toutefois, ce modèle qui sert de base pour l'étude du climat social de la classe, doit être élargi afin de répondre au contexte particulier de l'intégration scolaire. Le domaine du rôle de différents acteurs doit être ajouté aux trois domaines de Moos. Tandis que le domaine du maintien et du changement du système est remplacé par le domaine plus englobant de la gestion de la classe.

Quant aux dimensions qui se retrouvent à l'intérieur des domaines spécifiques à l'intégration, elles diffèrent en partie de celles développées dans les questionnaires (CES, ICEQ, MCI). Seule la dimension cohésion du groupe se retrouve dans un des questionnaires, celui du MCI. Aussi, des dimensions similaires, telles implication des élèves (incluse dans la dimension rôle des élèves) et attachement mutuel (incluse dans la dimension échanges entre enseignant/élèves et entre élèves) se retrouvent également dans le questionnaire CES. De plus, ces trois dimensions semblent avoir un lien positif avec la réussite scolaire, selon les recherches faites dans ce domaine (Fischer et Fraser, 1983; Fraser, 1986). Il est donc important de miser sur ces éléments dans l'élaboration d'un questionnaire sur le climat social.

Le tableau 12 ne fait aucune distinction entre les dimensions reliées au primaire et celles reliées au secondaire. Par contre, les enseignantes et enseignants semblent favoriser certaines dimensions en rapport à leur ordre d'enseignement. Au primaire, les dimensions qui sont exclusives sont: prendre soin de l'autre, sentiment d'appartenance (dans cohésion du groupe); système d'émulation (dans gestion de la discipline); résolution de problèmes en groupe et résolution de conflits entre élèves (dans résolution de problèmes). Au secondaire, l'accent est davantage mis sur les dimensions concernant le code de vie, plus précisément, à la cohérence du code de vie entre les classes. Un thème a aussi été soulevé dans une école secondaire où deux enseignantes

étaient interviewées, il s'agit du décroisement des groupes (dans type de regroupement à l'intérieur de la dimension de gestion de la classe). Le cloisonnement des groupes peut être perçu comme étant négatif pour le climat social de la classe chez des groupes en intégration scolaire. La principale raison évoquée est la présence des leaders négatifs dans un même groupe.

3.2.2 *Les dimensions du questionnaire QCSI et les dimensions du climat social de la classe en intégration scolaire*

Le tableau 13 présente les dimensions du QCSI selon les quatre domaines du climat social de la classe en intégration scolaire qui ont été identifiées dans cette étude. Ces dimensions sont comparées à celles obtenues suite aux résultats de l'analyse des entrevues.

Tableau 13
Les dimensions du QCSI et les dimensions du climat de la classe en intégration scolaire

Les domaines	Le questionnaire QCSI	Les dimensions du climat social de la classe en intégration scolaire
Les dimensions reliées aux relations interpersonnelles	Relations entre les élèves: – Entraide – Respect – Cohésion du groupe Relation entre les élèves et l'enseignant: – Entraide – Respect – Humour – Équité – Éloge – Écoute/support – Satisfaction globale	– respect – échanges entre enseignant/élèves et entre élèves – rétroaction – cohésion du groupe
Les dimensions reliées au rôle de différents acteurs		– rôle de l'enseignant – rôle des élèves – rôle des parents
Les dimensions reliées au développement personnel	– autonomie – compétition – participation/implication	– habiletés sociales – motivation – bien-être
Les dimensions reliées à la gestion de la classe	– discipline – type d'enseignement	– gestion de la discipline – résolution de problèmes – type de regroupement – type d'enseignement

Dans l'ensemble, les dimensions du QCSI couvrent la plupart des dimensions du contexte d'intégration scolaire relevées dans la présente étude. En effet, les dimensions respect, cohésion du groupe, discipline et type d'enseignement du questionnaire QCSI sont également des dimensions relevées par les enseignantes et les enseignants interviewés. Le regroupement peut varier.

Certaines dimensions du QCSI sont incluses dans d'autres dimensions mentionnées par les enseignantes et les enseignants. Il s'agit des dimensions: entraide entre élèves et autonomie (dans habiletés sociales), entraide entre enseignant/élèves, humour et écoute/support (dans rôle de l'enseignant), participation/implication (dans rôle des élèves), éloge (dans rétroaction), satisfaction globale (dans bien-être). Toutefois les dimensions rôle des parents (implication, information aux parents), motivation (présentation de défis, satisfaction de la tâche accomplie), résolution de problèmes (résolution de problèmes en groupe, résolution de conflits entre élèves) et type de regroupement (travail en coopération, travail en équipe, travail individuel, ajustement) n'apparaissent pas de façon spécifique dans le questionnaire QCSI.

Cette recherche permet de ressortir des nouvelles dimensions et de nouveaux domaines qui n'ont pas été mentionnés jusqu'à maintenant dans la plupart des questionnaires (CES, MCI, ICEQ). Certaines dimensions qui émergent de l'analyse sont également nouvelles par rapport aux dimensions développées dans le questionnaire QCSI. Il est donc recommandé au groupe GRISOUS de tenir compte de ces dimensions énumérées au tableau 13 pour finaliser l'élaboration de leur questionnaire QCSI, afin qu'il illustre davantage les différents aspects du climat social de la classe en contexte d'intégration.

CONCLUSION

Cette recherche identifie les dimensions du climat social de la classe qui semblent spécifiques au contexte d'intégration scolaire. L'étude a permis de relever certaines particularités intéressantes à ce milieu, soit les dimensions reliées aux relations interpersonnelles (respect, échange entre enseignant/élèves et entre élèves, rétroaction, bien-être, cohésion), les dimensions reliées au rôle de différents acteurs (rôle de l'enseignant, rôle des élèves, rôle des parents), les dimensions reliées au développement personnel (habiletés sociales, motivation) et aux dimensions reliées à la gestion de la classe (gestion de la discipline, résolution de problèmes, type de regroupement, type d'enseignement). Alors que la plupart de ces dimensions sont inexistantes dans les questionnaires développés jusqu'à aujourd'hui (CES, MCI, ICEQ), plusieurs de ces dimensions apparaissent déjà dans le QCSI.

En identifiant des dimensions du climat social de la classe qui semblent spécifiques au contexte d'intégration scolaire, cette recherche apporte d'abord une contribution intéressante aux recherches réalisées en éducation spécialisée, particulièrement les recherches portant sur le climat social de la classe et sur l'intégration scolaire. Les résultats de cette recherche permettent également de mieux identifier certaines dimensions pouvant être reliées à la réussite scolaire notamment l'importance de la cohésion du groupe, l'implication des élèves et l'attachement mutuel. Les dimensions nouvelles qui ont été amenées par les enseignantes et les enseignants permettront, en outre, de bonifier le questionnaire QCSI afin que ce dernier reflète mieux le contexte visé.

La principale limite de cette recherche est amenée par le nombre restreint d'enseignantes et enseignants interviewés. Bien que les résultats d'une telle recherche ne puissent être généralisés, ils fournissent néanmoins des pistes fort intéressantes qui pourraient être vérifiées de façon plus étendue lors de recherches subséquentes. Ces recherches pourraient également mesurer de façon plus précise les différences entre les dimensions du climat social de la classe en contexte d'intégration, au niveau primaire par rapport au niveau secondaire.

En terminant, la présente recherche aura contribué, l'espère-t-on, à donner le goût à d'autres chercheuses ou chercheurs de poursuivre des travaux dans le domaine, afin de favoriser une amélioration des conditions dans lesquelles s'effectuent l'intégration des élèves en difficulté au Québec.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Archambault, J., Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur Itée.
- Babbie, E. (1990). *Survey research methods* (2nd ed.). California: Wadsworth Publishing Company.
- Beaupré, P., Boudreau, G. et Tessier, O. (1994). *Implantation et évaluation d'un programme de formation continue en intégration scolaire*. Document inédit. Secteur adaptation scolaire, Université de Sherbrooke.
- Caron, J. (1994). *Quand revient septembre... guide sur la gestion de classe participative*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière Inc.
- Chavez, C. R. (1984). The use of high-inference measures to study classroom climates: A review. *Review of Educational Research*, 54, 237-261.
- Cheng, Y. C. (1994). Classroom environment and student affective performance: an effective profile. *Journal of Experimental Education*, 62(3), 221-239.
- Creemers, B. P. M. et Tillema, H. H. (1987-1988). The classroom as a social-emotional environment. *Journal of Classroom Interaction*, 23(2), 1-7.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative: résurgence et convergences*. Chicoutimi: GRIR.
- De Ketele, J. M. (1985). Measuring the educational climate in the classroom: a comparative analysis of four investigations inspired by the Moos model. *International Review of Applied Psychology*, 34, 25-38.
- Fisher, D. L. et Fraser, B. J. (1983). Student achievement as a function of person-environment fit: A regression surface analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 303-313.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teacher behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fraser, B. J. (1980). Classroom learning environment, special issue. *Studies in Educational Evaluation*, 25, 238-268.
- Fraser, B. J. (1981). Predictive validity of an individualized classroom Environment Questionnaire. *Alberta Journal of Educational Research*, 27(3), 240-251.
- Fraser, B. J. (1982). Development of short forms of several classroom environment scales. *Journal of Educational Measurement*, 19, 221-227.
- Fraser, B. J. (1986). *Classroom environment*. London: Croom Helm.

- Fraser, B. J. (1991). Two decades of classroom environment research. In B. J. Fraser et H. J. Walberg (dir.), *Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences* (p. 3-29). New York: Pergamon Press.
- Fraser, B. J., Anderson, G. J. et Walberg, H. J. (1982). *Assessment of learning environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)* (3rd edition). Perth: Western Australian Institute of Technology.
- Fraser, B. J. et Fisher, D. L. (1991). School climate and teacher professional development. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 19, 17-32.
- Fraser, B. J., Nash, A. W. et Fisher, D. L. (1983). Predicting students' outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. *American Educational Research Journal*, 19, 498-518.
- Fraser, B. J. et O'Brien, P. (1985). Student and teacher perceptions of environment of elementary-school classrooms. *Elementary School Journal*, 85, 567-580.
- Goupil, G., Michaud, P. et Comeau, M. (1988). Étude des perceptions du climat de la classe chez les garçons et les filles. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(3), 379-389.
- Gretzel, J. W. et Thelen, H. A. (1960). The classroom group as a unique social system. In N. B. Henry (dir.), *The dynamics of instructional groups: sociopsychological aspects of teaching and learning: 59th yearbook of the National Society for the Study of Education* (53-82). Chicago: University of Chicago Press.
- Laperrière, A. (1994). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. In *Les méthodes qualitatives en recherche sociale: problématique et enjeux, Acte du Colloque du Conseil québécois de la recherche sociale*, Rimouski, 17 mai 1993.
- Larrivee, B., (1985). *Effective teaching for successful mainstreaming*. New York, London: Longman.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e édition). Montréal, Guérin Éditeur: Paris, Éditions ESK.
- McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J. S., Haager, D. et Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 60 (3), 249-261.
- Medley, D. M. et Mitzel, H. E. (1963). Measuring classroom behavior by systematic observation. In N. L. Gage (dir.), *Handbook of research on teaching* (247-328). Chicago: Rand McNally.

- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments: procedures, mesures, findings and policy implications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moos, R. H. et Trickett, E. J. (1974). *Classroom Environment Scale Manual* (1st ed.). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H. et Trickett, E. J. (1987). *Classroom Environment Scale Manual* (2nd ed.). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Murray, H. A. (1963). *Explorations in personality* (7th ed.) New York: Oxford University Press.
- Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive: un modèle et une illustration*. Communication au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, 1-19
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, 15, 179-194.
- Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk learners. *Journal of Educational Research*, 88(1), 37-42.
- Raviv, A., Raviv, A. et Reisel, E. (1990). Teacher and students: Two different perspectives?! Measuring social climate in the classroom. *American Educational Research Journal*, 27, 141-157.
- Richard, M., Forgette-Giroux, R. et Michaud, P. (1989). Le climat psychosocial de l'école et l'évaluation du personnel enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(1), 23-41.
- Sabo, D. J. (1995). Organizational climate of middle schools and the quality of student life. *Journal of Research and Development in Education*, 28(3), 150-160.
- Saldern, M. V. (1986). Multilevel perspectives on social emotional climate. In B. J. Fraser (dir.). *The study of learning environments* (p. 69-75). Oregon: Assessment Research.
- Saldern, M. V. (1992). *Social climate in the classroom: Theoretical and methodological aspects*. Münster, New York: Waxmann.
- Sanford, J. P., Emmer, E. T. et Clements, B. S. (1983). Improving classroom management. *Educational Leadership*, 40(7), 56-60.
- Schmuck, R. et Schmuck, P. A. (1974). *A humanistic psychology of education: Making the school everybody's house*. Palo Alto, California: National Press Books.

- Stern, G. (1970). *People in context: measuring person-environment congruence in education and industry*. New York: Wiley.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri et G.H. Litwin (dir.), *Organizational Climate: Exploration of a Concept*. (p.11-32). Boston: Harvard University, Division of Research, Graduate School of Business Administration.
- Trickett, E. J., Leone, P. E., Fink, C. M. et Braaten, S. L. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the Classroom Environment Scale. *Exceptional Children*, 59(5), 411-420.
- Trickett, E. J. et Moos, R. H. (1973). The social environment of junior high and high school Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 65, 93-102
- Van der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Walberg, H. J. (1969). The social environment as mediator of classroom learning. *Journal of Educational Psychology*, 60, 443-448.
- Walberg, H. J. (1976). Psychology of Learning Environment: Behavioral, Structural, or Perceptual. *Review of Research in Education*, 4, 142-178.
- Walberg, H. J. (1987). Psychological environments. In M. J. Dunkin (dir.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (553-558). Oxford: Pergamon Press.
- Wang, M., Haertel, G. et Walberg H. J. (1993). What helps students learn? *Educational Leadership*, 54(4), 74-79.

ANNEXE A

LES DIMENSIONS ET ÉNONCÉS DU QCSI

LES DIMENSIONS ET ÉNONCÉS DU QCSI pour les élèves du deuxième cycle de l'ordre primaire

DIMENSIONS DES RELATIONS ENTRE LES ÉLÈVES

Entraide:

- Les élèves me demandent de l'aide lorsqu'ils en ont besoin.
- J'aide les autres élèves à apprendre.
- Lorsque j'en ai besoin, les élèves m'aident dans mes travaux.

Respect:

- Dans la classe, les élèves me respectent.
- Lorsque je dis quelque chose, les élèves écoutent ce que j'ai à dire.
- Certains élèves se moquent ou rient de mes erreurs.*

Cohésion du groupe:

- J'aime travailler en équipe avec les autres élèves de la classe.
- J'ai des amies ou des amis dans la classe.
- Je m'entends bien avec les élèves de ma classe.
- J'ai hâte de voir les élèves de ma classe à l'école.

DIMENSIONS DES RELATIONS ENTRE LES ÉLÈVES ET L'ENSEIGNANT

Entraide:

- Lorsque je ne comprends pas, je peux demander de l'aide à mon enseignant.

Respect:

- Mon enseignant fait des commentaires négatifs («Tu n'es pas bon!») ou se moque des élèves.*
- Je me moque ou je ris parfois de mon enseignant.*

Humour:

- Mon enseignant aime bien faire des farces (*jokes*) lorsqu'il enseigne.

Discipline:

- Mon enseignant explique les règles clairement.
- Je connais les conséquences si je ne suis pas les règles déjà établies dans la classe.
- Lorsque les élèves ne suivent pas les règles, mon enseignant leur donne une conséquence (réflexion, retenue, devoir supplémentaire, etc.).

Note: Une version féminine du questionnaire est également disponible.

* Les résultats doivent être inversés.

(suite)

Équité:

- Mon enseignant est juste envers tout le monde.

Éloge:

- Mon enseignant m'encourage ou me félicite lorsque je fais bien les choses (mes travaux).

Écoute/support:

- Lorsque je vis des situations difficiles, mon enseignant prend le temps de m'écouter.
- Je me confie à mon enseignant

Participation/implication:

- Je donne mon opinion pendant les discussions.
- Lorsque j'ai terminé mes tâches, je fais du travail supplémentaire.
- Je m'applique beaucoup quand je fais mon travail.

Autonomie:

- Je choisis les élèves avec qui je veux travailler.
- J'utilise mon agenda pour planifier mes devoirs ou mon travail.
- Avant de consulter mon enseignant, je cherche par moi-même les réponses à mes questions.

Type d'enseignement:

- En classe, nous travaillons sur différents projets.
- Mon enseignant nous enseigne de manière intéressante.
- Dans la classe, le travail se fait en équipe.

Compétition:

- Mon enseignant donne des récompenses seulement aux meilleurs de la classe.
- Je cherche à faire mieux que les autres pour finir dans les premiers de classe.
- Mon enseignant propose des projets où l'on doit collaborer avec les autres élèves de la classe.

Satisfaction:

- J'aime mon enseignant
- Il y a des moments où c'est ennuyant dans la classe.*
- Ma classe est un endroit où j'aime bien me retrouver

LES DIMENSIONS ET ÉNONCÉS DU QCSI pour les enseignants de l'ordre primaire

DIMENSIONS DES RELATIONS ENTRE LES ÉLÈVES

Entraide:

- Certains élèves aident leurs camarades de classe dans leurs travaux.
- Lorsqu'ils en ont besoin, certains élèves demandent de l'aide à d'autres élèves.
- Les élèves s'entraident mutuellement.

Respect:

- Dans la classe, les élèves se respectent.
- Lorsque les élèves parlent, ils prennent le temps de s'écouter.
- Les élèves se moquent des erreurs commises par certains élèves de la classe.*

Cohésion du groupe:

- Les élèves aiment travailler en équipe avec les autres élèves de la classe.
- Plusieurs élèves ont développé des relations amicales avec leurs camarades de classe.
- Dans la classe, les élèves s'entendent bien entre eux.

DIMENSIONS DES RELATIONS ENTRE LES ÉLÈVES ET L'ENSEIGNANT

Entraide:

- Lorsque les élèves ne comprennent pas, ils sont à l'aise pour poser des questions.

Respect:

- Il m'arrive de faire des commentaires négatifs (sarcasmes, moqueries) envers les élèves.*
- Certains élèves ont tendance à se moquer de moi. *

Humour:

- J'utilise l'humour lorsque j'enseigne.

Discipline:

- J'explique clairement les règles.
- J'informe les élèves des conséquences s'ils ne suivent pas les règles déjà établies dans la classe.
- Lorsque les élèves ne suivent pas les règles, j'applique toujours une conséquence (réflexion, retenue, devoir supplémentaire, etc.).

Note: Une version féminine du questionnaire est également disponible.

* Les résultats doivent être inversés.

(suite)

Équité:

– Je suis équitable avec tous les élèves de la classe.

Éloge:

– J'encourage verbalement ou je félicite les élèves lorsque c'est approprié.

Écoute/support/aide:

– Lorsque les élèves vivent des situations difficiles, je prends le temps de les écouter.
– Les élèves se confient à moi.

Participation/implication:

– Les élèves donnent leur opinion pendant les discussions.
– Lorsqu'ils ont terminé leurs tâches, les élèves font du travail supplémentaire.
– Les élèves s'appliquent beaucoup quand ils font leur travail.

Autonomie:

– Avant de me consulter, les élèves cherchent eux-mêmes les réponses à leurs questions.
– Les élèves choisissent les membres de leur équipe.
– Les élèves utilisent leur agenda pour planifier leurs devoirs ou leurs travail.

Type d'enseignement:

– Je varie mes méthodes d'enseignement de manière à rendre les matières enseignées intéressantes pour les élèves.
– Dans la classe, le travail se fait souvent en équipe.
– En classe, les élèves ont souvent l'occasion de travailler sur différents projets.

Compétition:

– Je donne des récompenses uniquement aux meilleurs de la classe.*
– Certains élèves cherchent à faire mieux que les autres pour finir les premiers de la classe.*
– Je propose souvent des projets où les élèves doivent collaborer avec les autres élèves de la classe.

Satisfaction:

– Les élèves m'apprécient.
– Il y a des moments où les élèves semblent s'ennuyer dans la classe.*
– Ma classe est un endroit où les élèves aiment se retrouver.
– Les élèves semblent avoir hâte de se revoir à l'école.

ANNEXE B

LE GUIDE D'ENTREVUE

GUIDE D'ENTREVUE

PROFIL

#1: Quel est le cheminement de l'enseignante ou de l'enseignant?

- (P* – formation
– années d'expérience
– niveaux enseignés
– clientèles enseignées)

THÈME -A-

Le fonctionnement de la classe

#1: Parlez-moi de votre organisation de la classe?

- (P – l'approche privilégiée,
– la gestion de la classe,
– la discipline, les règlements de la classe,
– les méthodes d'enseignements, la
planification des tâches)

#2: En quoi votre classe se différencie-t-elle des autres classes?

THÈME -B-

La conception du climat de la classe

#1: Comment l'enseignante ou l'enseignant conçoit le climat de classe?

- (P – conception d'un climat positif,
– conception d'un climat négatif)

#2: Selon vous, quelles sont les caractéristiques du climat de la classe qui sont les plus importantes?

- (P – la place accordée aux relations
interpersonnelles, au développement
personnel, à la discipline, aux règles de la
classe, aux tâches)

* P= Probe qui est une technique visant à faire préciser un témoignage

THÈME -C-**La perception du climat de leur classe**

#1: Comment est le climat de votre classe, présentement?

#2: Le climat de votre classe évolue-t-il durant l'année?

(P – les stades d'évolution)

#3: Comment établissez-vous un climat de classe positif et que faites-vous pour le maintenir?

(P – le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant,
– le rôle des élèves,
– les signes qui confirment que le but est atteint)

#4: Quelle est votre plus belle expérience où vous avez eu un climat positif dans votre classe?

#5: Comment est le climat de votre classe lorsqu'il y a des élèves intégrés?

(P – les différences au niveau de l'organisation de la classe, des relations entre élèves et entre l'enseignante ou l'enseignant, les difficultés rencontrées)

#6: Lorsque vous avez un groupe plus difficile, quels sont les ajustements que vous apportez à votre organisation de la classe pour maintenir un climat positif?

THÈME -D-**La perception d'un climat idéal**

#1: Quel serait pour vous un climat de classe idéal?

(P – exemple)

#2: Qu'est-ce qui le caractériserait?

ANNEXE C

LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Chercheure-étudiante: Martine Gélinas

Titre du projet de recherche: Le climat social de la classe en intégration scolaire: perceptions des élèves et des enseignantes ou des enseignants des ordres primaire et secondaire

Informations:

Objectifs de la recherche:

- Cette recherche vise à mieux comprendre les dimensions du climat social spécifiques aux classes qui intègrent des élèves à besoins spéciaux (difficulté d'apprentissage, difficulté d'ordre comportemental, déficience intellectuelle, déficience physique et sensorielle),
- elle vise également à élaborer un questionnaire pour mesurer le climat social de la classe. Ce questionnaire sera adapté (1) aux différents ordres (classes du primaire et du secondaire), (2) aux élèves et aux enseignantes ou enseignants de chacun de ces ordres, et (3) au contexte particulier de l'intégration scolaire.

Moyen utilisé:

- Pour atteindre ces objectifs, l'entrevue semi-directive sera utilisée. Au cours de cet entretien, je vous demande de me parler de votre vécu, de vos représentations et de vos perceptions sur différents thèmes et questions ouvertes en rapport avec l'organisation et le climat de la classe.

Consentement

Je, soussigné, reconnais avoir été informé des objectifs du projet de recherche, de la méthode utilisée et du déroulement de l'étude.

Je consens donc, en toute liberté, à participer à cette recherche. Je suis informé que je peux me retirer en tout temps ou décider de ne pas répondre à certaines questions. De plus, les renseignements obtenus à mon sujet seront traités de façon confidentielle, ne serviront qu'à des fins de recherche et resteront anonymes.

Signature

date

ANNEXE D

L'EXEMPLE D'ATTRIBUTION DES THÈMES

Q: J'aimerais ça que tu me parles de ton expérience de travail.

R: Ça fait 11 ans en sixième année, avec les pré-ados, donc pour utiliser ton

- *importance accordée:*
 - *au climat*
 - *confiance mutuelle*
 - *respect mutuel*
 - *ajustement*
 - *cohésion du groupe*
 - *difficultés rencontrées*
 - *manque de cohésion*
 - *clientèle d'élèves difficile*
 - *accueil des élèves*
 - *interventions personnalisées*
- terme de climat de classe, c'est primordial, c'est ce qui doit s'instaurer en premier, une espèce de confiance mutuelle, de respect mutuel, de compréhension, puis, s'ajuster, en tout cas, moi je travaille toujours très fort et c'est pour ça que je trouve ça difficile cette année. Habituellement, je rallie assez vite, je forme un groupe, on forme une unité, on est 28-27 dans un cube puis, on se l'explique au début de l'année, donc il faut se respecter, après ça, je vais aller vers les acquis et tout ça, parce que si tu n'es pas installé confortablement, mais je m'excuse, mais tu ne peux pas apprendre, tu ne pourras pas faire des acquisitions de façon autonome, tant qu'il n'y a pas ça.
- Cette année, c'est dur, ils sont disparates, j'ai des troubles de comportements graves suivis par le psychoéducateur mais cette année j'ai réussi, j'en ai pas de psychoéducateur, je réussis avec l'élève tout seul avec moi-même. Je n'ai pas fait la demande parce que premièrement, l'élève m'est arrivé, puis il a dit: "as-tu vu mon dossier", j'ai dit non, parce que la première chose que je fais c'est que je rencontre l'élève, puis l'élève m'a dit: "alors, tu ne sais pas comment je suis", "non, je vais l'apprendre au fil des jours", puis ça va bien, c'est plate à dire, pour tout le suivi, pour tous les autres, c'est pas facile, le matin, tu te mets dans ta porte de classe et tu les regardes rentrer là, puis là tu sais, il y en a qu'il faut que tu ailles les amorcer, il y en a qu'il faut que tu montes le volume, il y en a qu'il faut que tu baisses le volume, il y en a un qu'il faut que tu touches à l'épaule, puis tu sais. L'accueil, c'est important, tu viens que tu les connais et tu sens...

Q: Déjà à la fin septembre?

R: Ça prend trois semaines puis tu le sens, ce qui est difficile c'est d'avoir un pouls cette année, on bat pas au même rythme,

Q: Ça va être un peu plus long?

R: Ça va être long toute l'année (rires)... ils sont comme ça, je peux pas faire autrement, puis vu que c'est une classe où on a mis tout ce qui pouvait pas bien aller dans une classe multi-programmes mais je me ramasse avec beaucoup de troubles d'apprentissage, des troubles de comportement, des troubles d'attention, il faut que tu individualises tout le temps, tout le temps. Avec un groupe comme ça, il faut travailler beaucoup sur l'humain, leur potentiel, actualiser leur potentiel et les rendre responsables et autonomes dans tout ce qu'ils peuvent, après ça, les acquisitions vont venir, parce qu'ils se sentent sécurés et ils se sentent bien, après ça on va pouvoir faire un bout de chemin.

- clientèle difficile
- enseignement individualisé
- accent mis sur le potentiel de chacun
- responsabilisation
- autonomie
- bien-être des élèves

Q: Donc, quel est ton fonctionnement au début? Comment instaures-tu cette confiance-là?

- fonctionnement en classe
- importance accordée à la discussion
- interventions fréquentes
- programme d'estime de soi

R: C'est bien bien instinctif, c'est par la discussion, on n'hésite pas à perdre une demi-heure, 45 minutes, comme tu vois, ce matin, on a pris une demi-heure pour parler du pouvoir des mots, il faut que je le fasse, ça donne rien de continuer avec ma règle de grammaire ou bien mon problème de mathématiques, quand ça passe pas, ça passe pas, quand tu te traites de vache de chienne, de putain, désolé, essaie pas de donner de la matière tant que tu n'as pas résolu ces choses-là, il faut prendre le temps parfois une fois, deux fois par jour, à tous les deux jours... il faut travailler sur l'essence, sur l'être, sur la vie du groupe, je travaille beaucoup avec un programme anglais de Californie, sur l'estime de soi. Pour le mois de septembre-octobre, on travaille sur le sentiment de sécurité.

Q: Est-ce que cette année, c'est un outil qui t'aide beaucoup?

- outil aidant
- respect mutuel

R: C'est toujours aidant, mais c'est un outil que tu t'habilies, tu t'habilies à ça, c'est pas automatique... au mieux, à la fin de l'année, ils se respectent,

puis, ça devient des chums, puis quand je les vois sur le bord de la rue, ils se font aller la main...

Q: C'est quelque chose que tu privilégies beaucoup dans ton fonctionnement?

- fonctionnement en classe

- importance accordée:

- au respect
- Compréhension mutuelle
- écoute / discussion

• au climat

• sentiment d'appartenance

• sentiment de sécurité

• respect de la confidentialité des notes

R: Ah, oui, c'est la base, je peux rien enseigner si ce n'est pas là, je peux rien passer si ce n'est pas là, si il n'y a pas de respect ou une compréhension mutuelle, s'arrêter pour parler, ils ont tellement besoin de parler là, ils se font pousser dans le cul, tout le temps, tout le temps, à la maison le soir, c'est les devoirs, c'est les obligations, c'est le bain, les dents, le dodo... le matin, c'est le lunch, l'autobus, envoie roule, roule, Raoul... avec qui ils sont le plus longtemps dans la journée, avec moi, puis moi, je suis plus souvent avec eux autres qu'avec ma famille. Donc, il faut créer ce climat-là, on s'en sort pas. Les objectifs de programme, c'est une chose, je les maîtrise très bien, ça fait que peut-être que ça m'aide, je sais ce que je dois voir, donc un élève disposé à apprendre, c'est vraiment pas long, ça va très vite, mais il faut le climat, il faut le climat puis, ce sentiment d'appartenance et de sécurité, ils savent que moi je roule droit, c'est comme les évaluations, il n'y a jamais d'évaluation qui est donnée devant les personnes, leur feuille d'évaluation leur est remise en main propre, à l'envers pour que personne ne voie sa note, si il a le goût de la communiquer par la suite, c'est son affaire, toujours ces petites attentions, ce respect auquel je tiens.

Q: Tu privilégies énormément l'estime de soi, l'autonomie, le respect, qu'est-ce que tu privilégies aussi dans ton fonctionnement, comment organises-tu ta classe?

R: Bon, ça fonctionne bien, j'ai un fonctionnement par ateliers, l'élève a des travaux à exécuter, puis, il les exécute à son rythme dans l'ordre où il veut,

- enseignement par ateliers

Q: des ateliers pour une journée?

R: Non, ceux-là c'est du 18 au 28 sept., pendant 10 jours l'élève a à faire ça, ces devoirs sont compris là-dedans, tout est là. Durant la journée, il y a une heure à deux heures d'ateliers. Dans l'autonomie, je privilégie qu'ils apportent à la maison les choses avec lesquelles ils ont de la facilité, et les choses qu'ils trouvent difficiles, de les garder ici, les faire en classe pendant que je suis là pour les aider, c'est une prise en charge, puis eux-autres y pensent que c'est la liberté totale (rires), c'est une liberté très surveillée, très contrôlée, mais ils pensent que...

- exemple de fonctionnement en ateliers

- développement de l'autonomie

Q: Comment travaillent les élèves? le font-ils seuls?

R: Je privilégie l'équipe. À 26-28 ou 30 dans une classe, si je séparaï mes bureaux ça serait eh... y aurait pas suffisamment d'espace. On y va par affinité, puis, ça continue, le respect de l'autre, le respect de son rythme, même quand j'étais en classe multi-programmes, on travaillait, puis, un moment donné il y avait un cinq avec un six, puis il y en avait pas de différence. Les gens disaient: "ah, c'est simple tes 5 sont sur ce bord-là puis tes 6 sont ensemble".

- travail d'équipe

- respect mutuel

- respect du rythme de chacun

Q: Alors, tu as des ateliers de 1 à 2 heures par jour, le reste du temps que fais-tu?

R: On a la livrathèque, aussi on a mes périodes où je donne des notions ou je reviens sur des notions. Habituellement, on va faire une série d'ateliers et puis on va laisser passer une semaine à revoir toutes ces notions-là, ils ont travaillé individuellement, ils ont cherché, ils ont fouillé, ils se sont entraînés, ils ont copié, mais on revient sur ces notions, et on refait chacune de ces lectures, on trouve les mots difficiles en lecture, on fouille, j'intercale, c'est toujours en alternance. Juste assez pour qu'ils disent: "aie-là, on retourne-tu en ateliers?" et oui, les ateliers sont prêts et on roule... parce que pour eux autres, c'est la liberté, c'est l'autonomie, tu

- alternance entre l'enseianement en grand groupe et les ateliers

- sentiment d'autonomie et de liberté des élèves

prends une série, tu as douze activités, tu peux commencer par la 7, la 8, la 3, la 2...

Q: Donc, ils ont à apprendre à gérer...

- enseignement par ateliers
- apprentissage de la gestion
- support de l'enseignement

R: S'ils ont de la difficulté à gérer, bien à ce moment-là, j'apporte du support et je téléphone à la maison parce que le parent, c'est mon... c'est mon autre jambe, c'est mon autre bras, c'est mes autres yeux, il faut que ça se tienne tout ça, il faut que ça soit logique et naturel,

- collaboration des parents
- importance accordée à la coll. des parents
- informations aux parents

Q: Donc, la collaboration des parents c'est...

R: C'est essentiel, je les implique beaucoup, ils ont des informations régulièrement, des examens à signer, je suis un "têteux" des collants, ceux qui disent que les collants ça marche pas en sixième année, ben ils se trompent... ça prend ça, ils ont des crayons bon effort, de l'argent scolaire.

- renforcement matériel
- système d'émulation

Mon système d'émulation est relié à n'importe quoi, il y a jamais rien de fixe et d'attendu, s'il rapporte un devoir signé, c'est bien, une autre fois, pour tous les travaux signés et rapportés avant jeudi, c'est 50 \$, d'autres fois ça peut être particulier, pour un élève qui a eu un comportement positif attendu, il va en avoir....

Q: Quelle est la différence de ta classe par rapport aux autres classes?

- attachement envers l'enseignant
- souci du vœu des élèves

R: Je suis chanceux, je suis un prof "chouchou", je suis un prof apprécié, beaucoup de gens veulent: "moi, je veux être dans la classe de Mario", puis, mon gars est dans l'école, c'est pas pour me vanter, mais il dit: "papa, tu es le prof le plus aimé de l'école", mais, comment je te dirais bien ça, je n'ai pas le goût de les agresser, je n'ai pas le goût d'être agressant, puis souvent les enseignants, quelque-uns, souvent ils vont être maladroits, ils vont exiger l'autorité, mais j'ai toujours l'impression qu'ils

n'ont pas assez confiance en eux autres, ils ont peurs d'eux-mêmes. alors ils sont obligés de mettre des distances avec les enfants pour... mais c'est pas ça, moi je vois pas ça comme ça.

Q: Le fait qu'ils t'apprécient énormément, c'est dû à quoi?

R: C'est que je les apprécie, je ne mets pas de distance, mais une certaine distance, mais je suis un être humain, je les traite comme des individus et ça fait un climat de la classe beaucoup plus agréable, je suis relaxe, détendu...

Q: Comment obtiens-tu un bon climat de la classe? Qu'est-ce qui... est-ce que c'est le contact que tu as avec eux?

R: C'est le respect, quand tu es traité en subalterne, en sous-fifre, tu ne peux pas faire autrement de te sentir que tu es un second violon, tandis qu'ici c'est comme un orchestre qui faut s'accorder pour essayer de sortir le ..., pourtant je suis effrayant aussi à mes heures, je suis autoritaire et exigeant, exigeant comme c'est pas possible, une feuille de cartable, ça se présente de telle façon, mais il y en a pas trois façons,

Q: Tu as des règles bien établies?

R: Ah, oui, c'est peut-être ça, que tout est clair, mes exigences sont comme ça, mais ce n'est pas l'individu qui est attaqué, c'est le travail, comme mon mot d'ordre, s'ils étaient là, je leur dirais: "tout ce qui mérite d'être fait, mérite d'être bien fait", pour moi, c'est un leitmotiv, c'est comme ça qu'on fonctionne. On se donne le temps et on prend le temps de faire les choses comme il le faut...

Climat (+)

- respect des individus

- clarté des exigences

- clarté des exigences face au travail

Q: Tu m'a parlé de quelques caractéristiques du climat de la classe, alors, pour toi, ça serait quoi un climat positif?

Climat (+)

- respect
- autonomie

R: Le respect, on revient tout le temps à cela. Si tu respectes l'autre, tu te sens respecté, tu vas être bien, tu vas t'ouvrir, si je te bafoue, si je ris de toi, tu vas t'écraser, qu'est-ce que tu vas faire, selon tes moyens, selon ta personnalité, tu vas être délinquant, tu vas être suicidaire, tu vas chercher à fuir l'étiquette, puis, l'autonomie et le respect, c'est quelque chose qui se développe et c'est quelque chose qu'ils ont entre eux autres,

Q: et comment le travailles-tu?

- écoute
- liberté d'expression
- respect
- développement du sentiment de sécurité

R: eh... je le sais pas, je crois que c'est en écoutant, en leur donnant droit de parole, droit d'être, je pense que déjà là, ils se sentent sécurisés, je crois, en fait, que je le travaille aussi à travers le programme d'estime de soi...

Q: Si tu avais à me raconter une belle expérience de climat de la classe, soit que tu vis cette année ou que tu as vécu une autre année, ça serait quoi?

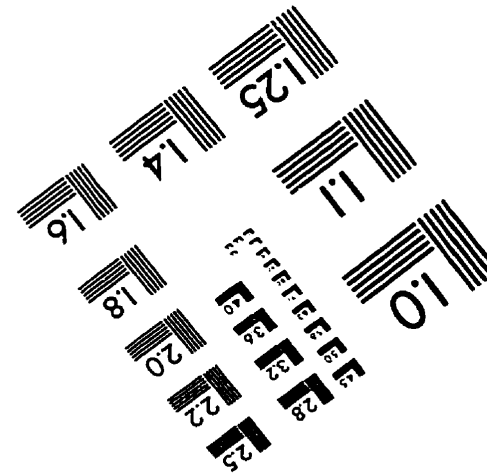
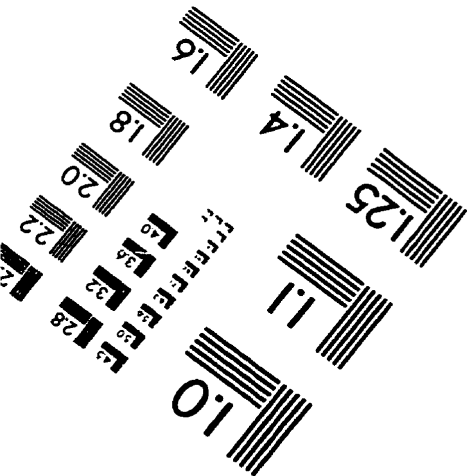
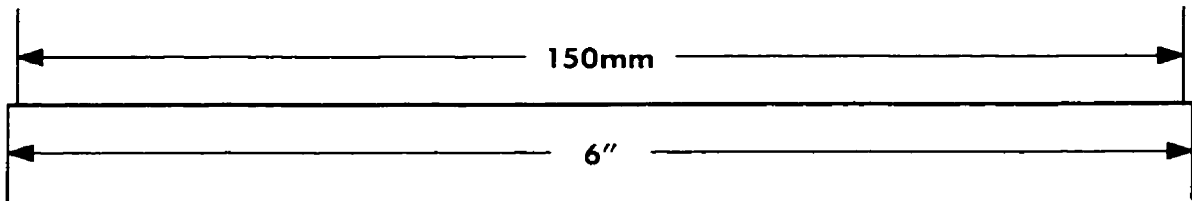
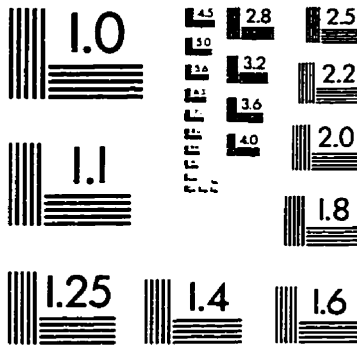
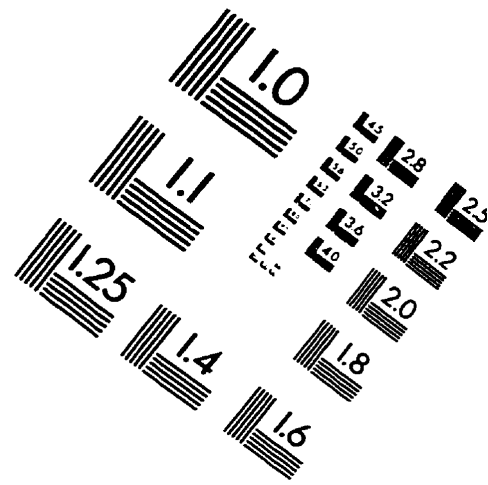
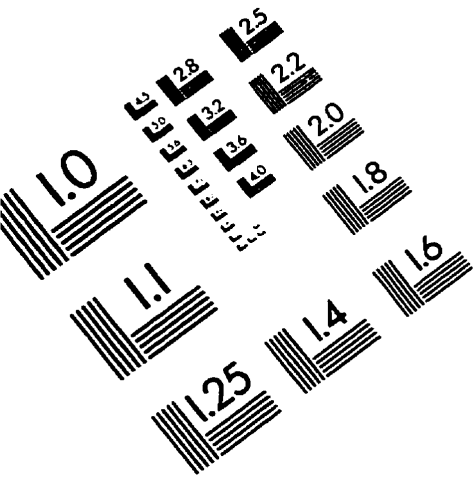
- expérience (+)
- complicité entre enseignant élève
- récompense après effort
- écoute du vécu des élèves

R: C'est ça (il me montre des oeuvres qu'il a reçues des élèves et qui ont été réalisées par ceux-ci), c'est de recevoir des pots de confiture de bleuets, des gelées de mûres, des fleurs, c'est des mots qu'ils m'écrivent, il y a des petites choses comme ça qui m'arrivent souvent, je suis chanceux, il faut dire que je leur en fais souvent aussi, tu vois pour l'Halloween, on s'organise un super party, on amène le vidéo en classe et on a le droit d'apporter des bonbons, "yé, yé-tu cool ce prof là!". J'aime développer une espèce de complicité, mais c'est tellement important pour eux autres, puis on se fait des cinémas gomme-balloune, des cinémas pop-corn, là, là, on vire tout ça à l'envers, on s'assoit sur les bureaux, c'est pour vivre un moment tendre, c'est comme sortir avec eux autres, alors mettons, je leur dis: "on a ça à finir pour vendredi", si c'est fait on a le droit de prendre du temps pour nous autres, on sort à l'extérieur, puis là, j'jase, on me parle

de leur famille, de la cigarette, de la drogue, de la contraception... ils m'amènent tout sur leur senti, puis, je me promène avec eux autres, puis, j'écoute.... sans rien dire, des fois, je fais seulement mettre un mot, deux mots, trois mots, mais c'est ça, c'est vivre avec eux autres, c'est comme une famille, tu sais, on est une vingtaine, on est enfermé pendant dix mois, aussi bien que ça soit vivable.

- développer un milieu de vie

IMAGE EVALUATION TEST TARGET (QA-3)



APPLIED IMAGE, Inc
1653 East Main Street
Rochester, NY 14609 USA
Phone: 716/482-0300
Fax: 716/288-5989

© 1993, Applied Image, Inc., All Rights Reserved