

Élèves en troubles du comportement et climat de classe : comparaison entre deux environnements éducatifs

Nadia Desbiens, Caroline Levasseur and Normand Roy

Volume 3, November 2014

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1028011ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1028011ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université Laurentienne

ISSN

1920-6275 (print)

1929-8544 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Desbiens, N., Levasseur, C. & Roy, N. (2014). Élèves en troubles du comportement et climat de classe : comparaison entre deux environnements éducatifs. *Enfance en difficulté*, 3, 25–46. <https://doi.org/10.7202/1028011ar>

Article abstract

This study compares the changes in the perception of class climate occurring across a school year in a sample of 212 Canadian students from fifth grade elementary school who attend either regular classes or special education classes. The dimensions studied consist more specifically in the perception of social climate, learning climate, teaching practices and prevalence of inappropriate behaviors. Our results show that elementary students who attend regular classes perceive a better overall climate than their counterparts from special education classes. However, it should be noted that the perception of the quality of the relationship with the teacher and the perception of the clarity of teacher's expectations improve in special education classes while declining in regular classes. Those results are discussed in the perspective of the specific needs of preadolescents and the management of students with behavior problems.



Élèves en troubles du comportement et climat de classe : comparaison entre deux environnements éducatifs

Nadia Desbiens et Caroline Levasseur

Université de Montréal

Normand Roy

Université du Québec à Trois-Rivières

L'intégration scolaire dans une perspective de réussite pour tous est un défi contemporain de taille auquel font face les enseignantes et enseignants québécois, qui doivent adapter leurs pratiques éducatives à une classe de plus en plus hétérogène. Gaudreault et ses collègues (2008) rappellent que ce sont près de 80 % des élèves présentant un handicap, des difficultés d'apprentissage ou des difficultés d'adaptation (HDAA) qui sont intégrés en classe ordinaire à l'école primaire. En 2010, la proportion d'élèves HDAA fréquentant le réseau public a été estimée à 18,4 % de l'effectif québécois (MELS, 2010). Dans ces circonstances, le ministère s'attend des enseignants qu'ils privilégient des pratiques souples et respectueuses du rythme d'apprentissage de chacun, qu'ils adaptent le matériel didactique, notamment en favorisant l'utilisation des technologies de la communication, et qu'ils facilitent l'intégration sociale de tous les élèves. Or, ce ne sont pas tous les enseignants qui se sentent suffisamment outillés pour composer avec une diversité d'apprenants (Moran, 2007) et, dans les faits, plusieurs s'en remettent à des pratiques éducatives somme toute traditionnelles, qui font peu pour accommoder et répondre aux besoins individuels des élèves (Prud'homme, 2010).

Devant sa mission d'instruire, de socialiser et de qualifier, l'école québécoise est tentée de remettre en question l'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire, et plus particulièrement de ceux présentant des troubles du comportement, en soulevant principalement le manque de ressources appropriées pour assurer la réussite de tous. À ce sujet, Bergeron et St-Vincent (2011) rapportent que plusieurs de ces enseignants se sentent débordés et incapables de faire face à la fois aux besoins collectifs et individuels des élèves et qu'ils reconnaissent parvenir difficilement à instaurer un climat propice à l'apprentissage. Or, un tel environnement scolaire, perçu comme peu soutenant par les élèves, nuit à l'adoption d'une approche préventive des troubles du comportement, comme le recommande la politique de l'adaptation scolaire québécoise (MEQ, 1999), ainsi qu'au bon fonctionnement général de la classe (Nader, 2012).

Nader (2012) rappelle que la perception des élèves quant à la qualité de leur milieu de vie et d'apprentissage peut informer sur leur bien-être et sur la portée de l'enseignement. Qui plus est, des connaissances à ce sujet peuvent aider à mieux comprendre l'évolution des besoins des élèves, et plus particulièrement ceux des élèves présentant des troubles du comportement, en matière d'encadrement scolaire. On se demandera alors comment les élèves de classes spéciales et de classes ordinaires perçoivent l'évolution du climat dans leurs environnements scolaires respectifs. Pour ce faire, nous présentons d'abord les liens entre le climat scolaire et la réussite des élèves, puis nous nous attardons à la façon dont la composition des classes peut affecter le climat, en particulier lorsque le groupe-classe intègre des élèves ayant des troubles du comportement.

Climat scolaire et réussite des élèves

Chaque école possède un climat qui lui est propre et qui interagit avec le comportement des acteurs de la communauté scolaire. Le concept de climat scolaire prend racine dans celui du climat organisationnel qui a fait son apparition dans les années 1960 (Brunet et Savoie, 1999). À ce titre, le climat est un des éléments de l'environnement scolaire, tout comme les composantes physiques et organisationnelles, qui possèdent un caractère relativement stable et durable dans le temps (Moos, 1979). Le climat scolaire réfère spécifiquement à une perception collective de l'environnement scolaire qui affecte les attitudes et conduites à l'école (Sweetland et Hoy, 2000). Parallèlement, le climat peut aussi être considéré à l'échelle plus restreinte de la salle de classe. Différentes

équipes de recherche ont proposé leur typologie du climat des écoles, mettant en valeur, par exemple, le degré d'ouverture de l'établissement (Halpin et Croft, 1963), le climat social (Moos, 1979) ou la santé de l'école (Friedman, 1999).

Depuis le début des années 2000, les travaux de Janosz et de ses collègues ont contribué à la mise en valeur du caractère fondamental du climat scolaire et à la compréhension de son impact sur la qualité de vie du personnel et des élèves qui fréquentent un environnement scolaire. Sur la base de leur modèle de l'environnement socioéducatif, Janosz, Georges et Parent (1998) identifient cinq dimensions du climat scolaire : le climat relationnel, éducatif, de sécurité, de justice et d'appartenance. Le climat relationnel touche le soutien, le respect et la chaleur des contacts entre les élèves et avec les enseignants. Le climat éducatif concerne quant à lui la perception de la qualité de la formation et des apprentissages. Le climat de sécurité s'attarde au sentiment de sécurité et de confiance des membres de la communauté scolaire à l'intérieur des limites de l'école alors que le climat de justice renvoie à la constance et à la cohérence dans l'encadrement des élèves. Finalement, le climat d'appartenance concerne la fierté et l'engagement des individus dans leur milieu. Dans ce modèle, on postule une influence mutuelle entre le climat d'une école et les comportements et attitudes des individus qui la fréquentent. Par exemple, un climat relationnel favorable peut encourager les élèves à s'investir davantage dans les activités éducatives, tout comme un plus grand investissement dans les activités de la classe peut contribuer à un climat relationnel positif. De plus, Janosz et ses collègues (1998) font clairement la distinction entre le climat comme perception collective et les pratiques éducatives, qui reprennent les choix et actions de l'enseignant et de l'équipe-école, dans la perspective de faciliter l'étude de l'interaction entre ces aspects d'un milieu. C'est cette dernière approche du climat scolaire qui est privilégiée dans le cadre de cette étude.

La relation entre le climat scolaire et la réussite des élèves a été bien établie internationalement, autant sur le plan affectif que social et cognitif (Cohen, 2006). Un climat scolaire positif est associé à une plus grande motivation à apprendre, à une plus grande cohésion du groupe lors de l'apprentissage coopératif ainsi qu'à de meilleurs résultats scolaires (Younes, Debarbieux et Didier, 2011). Il peut également agir comme facteur de protection en atténuant les impacts négatifs d'un contexte socio-économique difficile sur la réussite scolaire (Astor,

Benbenishty et Estrada, 2009). À l'inverse, la perception d'un mauvais climat scolaire dégrade le sentiment d'affiliation à la communauté scolaire et nuit sensiblement à la persévérance scolaire (Debarbieux et collab., 2012). En somme, la qualité du climat est reconnue comme un facteur d'influence important de la résilience et du bien-être chez les élèves. D'autres études, qui ciblent spécifiquement la perception du climat organisationnel et du climat de classe par les enseignants, rapportent des liens similaires avec la résilience et la satisfaction professionnelles (Janosz, Thiébaud, Bouthillier et Brunet, 2005).

Les déterminants de la qualité du climat scolaire sont nombreux et divers, comme on peut s'y attendre d'une appréciation aussi globale de la qualité de vie dans un milieu scolaire. En plus des caractéristiques individuelles des répondants et des caractéristiques du milieu, on retrouve l'organisation scolaire et les pratiques pédagogiques, individuelles et collectives, en vigueur dans les différentes communautés scolaires (Younes, Debarbieux et Didier, 2011). La synthèse nord-américaine réalisée par le *National School Climate Center* soutient particulièrement qu'une culture professionnelle de coopération — et à l'opposé une culture de laisser-faire — ont une incidence sur le climat scolaire et le bien-être des élèves. En effet, les élèves apprennent mieux lorsqu'ils se sentent au centre des considérations de l'équipe-école et que leurs enseignants travaillent en partenariat avec la direction de l'établissement, les parents et le reste de la communauté (Nader, 2012).

La composition des groupes et le climat de classe

Même lorsque le développement des élèves s'avère être la principale préoccupation du personnel scolaire, tous les élèves ne perçoivent pas leur expérience scolaire de la même façon. Les élèves qui présentent des troubles du comportement tendent à avoir une perception plus négative de leur expérience scolaire que les élèves ne présentant pas de difficultés d'adaptation (Cohen, 2006). Pour ces élèves, un agir socialement inadéquat vient trop souvent au premier plan comme mode d'interaction sociale (Massé, Desbiens et Lanaris, 2013). Dans un article rapportant les résultats de trois études s'échelonnant sur plusieurs années et ayant nécessité la participation de plus de 100 000 élèves américains âgés de 9 à 13 ans, Brand, Felner, Shim, Seitsinger et Dumas (2003) ont constaté que c'est spécifiquement la perception d'une moins bonne relation avec leurs pairs qui distingue les élèves

présentant des troubles du comportement. Par le fait même, ils sont souvent plus vulnérables aux difficultés qui y sont associées, dont la dépression et le décrochage scolaire.

Way, Reddy et Rhodes (2007) se sont également penchés sur la perception de l'évolution du climat scolaire par près de 1 500 élèves de classes ordinaires sur une période de deux ans avant l'entrée au secondaire. Les auteurs rapportent une dégradation dans la perception du soutien de la part de l'enseignant et des pairs, de la clarté et la constance des règles et du sentiment d'autonomie, qu'ils associent à un élargissement de l'écart entre les besoins des préadolescents et les opportunités qui leur sont offertes à l'école.

Le rôle des déterminants du climat scolaire prend tout son sens lorsque l'on cherche à comparer les perceptions d'élèves évoluant dans différents types d'environnements scolaires, ce qui nous porte à nous interroger sur l'influence de la composition des classes. On entend généralement par classe homogène le regroupement d'élèves en fonction de leur rendement scolaire ou de leurs besoins spécifiques, alors qu'une classe hétérogène constitue un regroupement d'élèves différents, plus représentatif de la société dans laquelle les élèves évoluent (Dupriez et Draelants, 2004). Au Québec, les élèves présentant des troubles graves du comportement (TGC), dont les agissements représentent un danger potentiel ou réel pour autrui, eux-mêmes ou leur environnement (Massé, Desbiens et Lanaris, 2013), sont généralement scolarisés en classe spéciale (MELS, 2007). La classe spéciale est un contexte relativement homogène axé sur les besoins particuliers des élèves ayant un TGC, qui vise à leur offrir un encadrement constant et cohérent. Depuis 2007, les élèves dont les comportements problématiques ne sont pas évalués comme graves sont considérés simplement comme des élèves à risque. Ces élèves sont scolarisés en classe ordinaire, aux côtés des élèves ne présentant pas de besoins particuliers (MELS, 2007). Dupriez et Draelants (2004) rappellent que l'hétérogénéité des milieux éducatifs divise le corps enseignant et, dans une certaine mesure, la communauté scientifique. D'une part, ceux pour qui la disparité des rythmes d'apprentissage limite les possibilités d'apprentissage tendent à considérer les différences individuelles comme une entrave au bon fonctionnement de la classe. D'autre part, ceux qui souhaitent exploiter la richesse des environnements scolaires mettent plutôt de l'avant les effets positifs de la diversité sur le développement de tous les élèves, bons ou mauvais.

La polémique entourant les classes homogènes et hétérogènes a été abordée sous différents angles, dont ceux de l'organisation scolaire, du climat et de la réussite scolaire. Au tournant du millénaire, Crahay (2000) conclut dans un état des connaissances sur la composition des classes que :

Dans l'enseignement secondaire comme dans l'enseignement primaire, l'effet spécifique du groupement des élèves par classes de niveau est nul. Il s'agit bien de parler d'effet spécifique, c'est-à-dire de souligner que, si la qualité et la quantité de l'enseignement dispensé sont tenues constantes, la façon dont les élèves sont groupés n'affecte pas le rendement. (p. 303)

Depuis, plusieurs chercheurs se sont attardés à la façon dont l'amélioration du climat de classe contribue à l'intégration et à la réussite des élèves qui présentent des troubles du comportement et constitue une variable clé dans le succès des efforts des enseignants en classe ordinaire (Bergeron et St-Vincent, 2011). Cependant, certains parents et établissements scolaires choisissent toujours de privilégier le placement en classe spéciale, de façon à offrir aux élèves des services additionnels et un encadrement individualisé auxquels ils n'auraient pas accès en classe ordinaire. Par conséquent, plusieurs refusent de s'en remettre aux conclusions de Crahay (2000), qui reposent sur le postulat de conditions par ailleurs égales. C'est dans cette perspective que la présente étude vise à comparer l'évolution de la perception du climat scolaire par les élèves de classes spéciales et de classes ordinaires entre le début et la fin de l'année scolaire.

Méthode

Participants

Cette étude porte sur les perceptions de 212 élèves de première année du dernier cycle du primaire (5^e année) issus de cinq écoles montréalaises. D'une part, l'échantillon d'élèves qui fréquentent une classe spéciale est constitué de 48 enfants (4 classes) présentant des troubles graves du comportement, en majorité des garçons (80,5 %), dont l'âge moyen est de 11,6 ans. D'autre part, l'échantillon d'élèves fréquentant un milieu scolaire régulier est composé de 164 enfants (6 classes) qui ont en moyenne 11,1 ans, et dont 48 % sont de sexe masculin.

Les quatre classes spéciales présentent un environnement scolaire relativement homogène et regroupent chacune 12 élèves présentant des troubles du comportement avec ou sans difficulté d'apprentissage ou troubles du développement (syndrome d'Asperger, syndrome de Gilles de la Tourette). Les enseignants de ces classes sont formés en orthopédagogie et travaillent en collaboration avec une équipe de professionnels, dont des psychologues, travailleurs sociaux et psychoéducateurs, afin de mener à bien le plan d'intervention développé pour chaque élève. À l'opposé, l'échantillon choisi pour représenter l'environnement hétérogène est issu de quatre écoles du système public d'éducation montréalais. Ces classes ordinaires accueillent des élèves sans besoins particuliers et des élèves à risque; elles regroupent entre 22 et 42 élèves (soit une classe double).

Parce que la déclaration annuelle des élèves à risque sur le plan comportemental n'est plus requise (MELS, 2007), les perceptions des pairs ont été utilisées pour identifier les élèves présentant des comportements dérangeants et perturbateurs au sein de leur classe. L'ensemble des élèves des classes ordinaires ont été invités à répondre à un questionnaire portant sur leurs relations avec leurs pairs. Puis, un score d'impact et un score de popularité ont été associés à chaque élève. L'impact d'un élève a été calculé en additionnant les nominations de la part de ses pairs aux questions « Quels sont les camarades de ta classe avec qui tu aimes le plus faire des activités ? » et « Quels sont les camarades de ta classe avec qui tu aimes le moins faire des activités ? ». La popularité a été calculée en soustrayant les nominations négatives des nominations positives de chaque élève. En plus de leurs préférences personnelles, les élèves ont été appelés à identifier les élèves agressifs, les élèves qui dérangent, les élèves qui se moquent des autres et les élèves qui se mettent facilement en colère. Dans tous les cas, il n'y avait pas de limite au nombre possible de nominations et les répondants ne pouvaient pas se nommer eux-mêmes. Ainsi, un élève est considéré comme ayant des troubles du comportement si son score d'impact est d'au moins un écart-type supérieur à la moyenne de sa classe et que son score de popularité est d'au moins un écart-type inférieur à la moyenne de sa classe. De plus, cet élève doit avoir obtenu un score d'au moins un écart-type au-dessus de la moyenne de sa classe pour les nominations aux items de conduites perturbatrices présentés plus haut. Cette démarche nous permet d'estimer la présence de deux à quatre élèves présentant des troubles du comportement intégrés dans chacune des classes ordinaires.

Procédure de collecte des données

La collecte des données dans les classes participantes a été réalisée à deux moments distincts de l'année scolaire, soit en novembre 2012, afin de laisser suffisamment de temps pour que le climat de classe soit bien établi, puis à la fin de l'année scolaire, vers le début de juin 2013. Des assistants de recherche se sont chargés de la passation des questionnaires en salle de classe, en accord avec les normes d'éthique de la recherche. L'autorisation des parents a été obtenue préalablement, les élèves ont été informés qu'ils étaient libres de participer et leur anonymat a été respecté. Le recrutement des écoles participantes a été réalisé par le biais des commissions scolaires de la grande région de Montréal puis en entrant en contact avec les écoles ayant présenté un intérêt pour la recherche.

Mesures

Le questionnaire d'évaluation de l'environnement socioéducatif (QES) est un outil qui sert à documenter la qualité de certaines caractéristiques de l'environnement scolaire permettant d'étudier la perception des élèves du milieu dans lequel ils évoluent. Le QES a été développé au milieu des années 1990 et les items du questionnaire utilisés dans la présente étude ont été validés en 2007 auprès d'élèves du primaire (Janosz, Bouthillier, Bowen, Chouinard et Desbiens, 2007). Pour la présente étude, nous avons retenu trois dimensions (climat relationnel, pratiques pédagogiques et comportements d'inadaptation) que nous avons mesurées à partir de neuf échelles : la qualité de la relation entre les élèves (4 items, $\alpha = 0,63$, ex. : « Les élèves sont polis entre eux. »), la qualité de la relation entre le groupe-classe et l'enseignant (5 items, $\alpha = 0,83$, ex. : « Mon enseignante à l'air d'aimer les élèves. »), la qualité de la relation individuelle avec l'enseignant (13 items, $\alpha = 0,80$, ex. : « Je suis souvent en conflit avec mon prof. ») et le climat éducatif (4 items, $\alpha = 0,70$, ex. : « En général, c'est intéressant ce qu'on apprend en classe. »), la clarté et l'implantation des règles (4 items, $\alpha = 0,76$, ex. : « Je comprends bien les règles de ma classe. »), le temps consacré à l'enseignement (2 items, $\alpha = 0,76$, ex. : « Ça prend souvent du temps avant de commencer une activité. ») et, finalement, les comportements d'inadaptation perçus (6 items, $\alpha = 0,61$, ex. : « Des élèves n'ont pas fait leurs devoirs. ») et agis (6 items, $\alpha = 0,73$, ex. : « J'ai manqué l'école sans la permission de mes parents. »). Ainsi, toutes les échelles affichent une fiabilité de moyenne à bonne. On doit toutefois noter que l'échelle originale mesurant le temps

consacré à l'enseignement est composée de trois items. Cependant, une faible consistance interne ($\alpha = 0,40$) au premier temps de collecte nous a conduits à éliminer l'item corrélant négativement avec le reste de l'échelle. Finalement, les élèves ont répondu à chacune des questions au moyen d'une échelle de Likert de 4 points, à l'exception des items sur la relation individuelle avec l'enseignante, qui est associée à une échelle de Likert de 5 points.

Analyses

Pour chaque échelle du QES retenue, un score moyen des réponses des élèves a été calculé en fonction du type de classe (homogène ou hétérogène) et du moment de l'année (automne ou printemps). Pour ce faire, les échelles de Likert des items ayant une formulation négative ont été inversées. Par la suite, une série d'analyses de variance (ANOVAs) à mesures répétées ont été conduites afin d'analyser la relation entre le type de classe (variable indépendante) et les perceptions de l'environnement socioéducatif (variables dépendantes) ainsi qu'entre le moment de l'année (variable indépendante) et les perceptions de l'environnement socioéducatif (variables dépendantes).

L'homogénéité de la variance entre les groupes de comparaison a d'abord été calculée au moyen du test de Levene. Parmi les neuf échelles, six ont présenté un test de Levene significatif à au moins un temps de mesure. Toutefois, Field (2013, p. 194) met en garde contre des conclusions hâtives quant à l'hétérogénéité des variances pour un petit échantillon lorsque les groupes de comparaison sont de tailles inégales, comme c'est le cas ici. Nous avons donc calculé la valeur du F_{max} , qui permet de considérer dans quelle mesure les variances diffèrent. Toujours selon Field (2013), un coefficient inférieur à 2,0 représente une hétérogénéité acceptable lorsque la taille des groupes de comparaison est inégale. Ainsi, quatre échelles présentent une hétérogénéité de variance (F_{max} entre 2,17 et 6,15) pouvant être jugée problématique. Pour ces échelles, un test de Brown-Forsythe a également été réalisé, une procédure d'ANOVA robuste qui réduit le risque d'erreur de type I (voir note au tableau 1).

Tableau 1 — L'évolution de la perception du climat scolaire en classe ordinaire et en classe spéciale

| Variables dépendantes | Moyenne (écart-type) | | | | Valeur des F (<i>eta-carré partiel</i>) | | |
|---|----------------------|----------------|-----------------|----------------|---|----------------------------------|-------------------------------|
| | Classe ordinaire | | Classe spéciale | | Temps | Groupe ^a | Groupe x Temps |
| | T1 | T2 | T1 | T2 | | | |
| Climat relationnel | | | | | | | |
| Relation entre les élèves | 2,93 (0,56) | 2,96 (0,53) | 2,05 (0,49) | 2,10 (0,57) | 0,70 (0,00) | 85,64** (0,32) | 0,06 (0,00) |
| Relation enseignante-classe | 3,47 (0,50) | 3,33 (0,54) | 2,69 (0,79) | 2,81 (0,81) | 0,003 (0,00) | 43,17 ^a ** (0,19) | 3,91 ^a * (0,02) |
| Relation personnelle avec l'enseignante | 3,80 (0,63) | 3,60 (0,70) | 3,56 (0,87) | 3,67 (0,92) | 0,53 (0,00) | 0,38 (0,00) | 5,29* (0,03) |
| Climat éducatif | | | | | | | |
| Climat éducatif | 3,44 (0,49) | 3,31 (0,54) | 3,05 (0,73) | 3,03 (0,55) | 1,57 (0,01) | 13,45 ^a ** (0,07) | 0,93 (0,01) |
| Pratiques pédagogiques | 3,59 (0,45) | 3,54 (0,48) | 3,47 (0,69) | 3,61 (0,49) | 0,48 (0,00) | 0,09 (0,00) | 3,70 (0,02) |
| Gestion des comportements | | | | | | | |
| Implantation et clarté des règles | 3,79 (0,38) | 3,71 (0,47) | 3,56 (0,61) | 3,72 (0,43) | 0,72 (0,00) | 2,28 (0,01) | 5,42 ^b * (0,03) |
| Temps consacré à l'enseignement | 2,67 (0,92) | 2,14 (0,79) | 1,93 (1,19) | 1,38 (0,62) | 15,25** (0,08) | 48,06** (0,21) | 0,007 (0,00) |
| Problèmes perçus et agis | | | | | | | |
| Comportements d'inadaptation perçus | 3,03 (0,45) | 3,05 (0,47) | 2,45 (0,45) | 2,20 (0,63) | 4,43* (0,02) | 77,83** (0,31) | 7,14** (0,04) |
| Comportements d'inadaptation agis | 3,81 (0,27) | 3,85 (0,22) | 3,14 (0,56) | 3,30 (0,54) | 11,38** (0,06) | 113,35 ^a ** (0,39) | 4,45 ^a * (0,02) |

Note. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

^a Test Brown-Forsythe significatif. Les résultats seront considérés.

^b Test Brown-Forsythe non significatif. Les résultats ne seront pas considérés.

Résultats

Une analyse descriptive des scores moyens obtenus permet de constater que les élèves de classes ordinaires perçoivent plus favorablement leur environnement scolaire que les élèves de classe spéciale, et ce, autant sur le plan du climat de classe et des pratiques éducatives que de la

prévalence de comportements d'inadaptation. Le tableau 1 présente en détail les scores moyens pour chaque échelle en fonction du type de classe fréquentée par les répondants et du moment de l'année, ainsi que les effets du facteur intrasujet (temps) et intersujet (groupe) et de leur interaction.

Temps. Dans les deux environnements scolaires, la perception de la qualité du climat relationnel n'évolue pas significativement entre l'automne (temps 1, dénoté T1) et la fin du printemps (temps 2, dénoté T2), que ce soit sur le plan de la relation entre les élèves, de la relation entre l'enseignante et la classe ou de la relation personnelle avec l'enseignante. Il en va de même pour la perception du climat et des pratiques éducatives. La perception de la qualité de l'implantation des règles demeure également stable, mais la perception du temps consacré à l'enseignement se dégrade significativement dans les deux environnements, $F(1,178) = 15,25, p < 0,01, \eta^2 = 0,08$. Les élèves rapportent également une diminution des comportements d'inadaptation perçus, $F(1,177) = 4,43, p < 0,05, \eta^2 = 0,02$ et une variation significative des comportements d'inadaptation agis entre T1 et T2, $F(1,179) = 11,38, p < 0,01, \eta^2 = 0,06$.

Groupe. Les élèves des classes ordinaires perçoivent une meilleure relation entre les élèves, $F(1,180) = 85,64, p < 0,01, \eta^2 = 0,32$, et entre l'enseignante et la classe, $F(1,182) = 43,13, p < 0,01, \eta^2 = 0,19$ [Brown-Forsythe $F(1,70) = 37,20, p < 0,01$], que les élèves des classes spéciales, mais leur perception de la relation individuelle avec l'enseignante est relativement similaire. Les élèves des classes ordinaires perçoivent également un meilleur climat éducatif, $F(1,179) = 13,45, p < 0,01, \eta^2 = 0,07$ [Brown-Forsythe $F(1,72) = 14,24, p < 0,01$], sans toutefois évaluer les pratiques éducatives de l'enseignante de façon significativement différente des élèves de classes spéciales. De même, les élèves de classes ordinaires perçoivent que plus de temps est consacré à l'enseignement, $F(1,178) = 48,06, p < 0,01, \eta^2 = 0,21$, mais n'évaluent pas la qualité de l'implantation des règles et leur clarté de façon significativement différente des élèves de classes spéciales. Finalement, les élèves en classe spéciale rapportent plus de comportements d'inadaptation perçus, $F(1,177) = 77,83, p < 0,01, \eta^2 = 0,31$, et agis, $F(1,179) = 113,35, p < 0,01, \eta^2 = 0,39$ [Brown-Forsythe $F(1,63) = 37,21, p < 0,01$].

Groupe x Temps. L'interaction entre le type de classe et le moment de l'année a un effet significatif sur la perception de la relation entre

l'enseignant et la classe, $F(1,182) = 3,91$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,02$ [T1 Brown-Forsythe $F(1,41) = 27,56$, $p < 0,01$, T2 Brown-Forsythe $F(1,39) = 8,06$, $p < 0,01$], et sur la perception de la relation personnelle avec l'enseignante, $F(1,176) = 5,29$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,03$. Ainsi, l'évolution dans le temps de la perception de ces dimensions du climat relationnel diffère en fonction du type d'environnement scolaire dans lequel évoluent les élèves, soit la perception d'une légère détérioration pour les élèves des classes ordinaires et, à l'inverse, la perception d'une légère amélioration pour les élèves des classes spéciales. En raison de résultats non significatifs au test de Brown-Forsythe, nous ne pouvons considérer comme significative l'interaction entre le type de classe et le moment de l'année en ce qui a trait à la perception de la qualité de l'implantation et de la clarté des règles (voir note au tableau 1). Finalement, l'interaction entre le type de classe et le moment de l'année a un effet significatif sur la perception des comportements d'inadaptation perçus, $F(1,177) = 7,14$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,04$, et agis, $F(1,179) = 4,45$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,02$ [T1 Brown-Forsythe $F(1,40) = 59,71$, $p < 0,01$; T2 Brown-Forsythe $F(1,35) = 23,90$, $p < 0,01$], c'est-à-dire que l'évolution dans le temps de la perception de comportements perturbateurs diffère en fonction du type d'environnement scolaire dans lequel évoluent les élèves.

Discussion

La présente étude a été menée dans l'optique de comparer le climat scolaire et son évolution dans des milieux scolaires homogènes, adaptés aux besoins des élèves présentant des troubles du comportement, à celui mesuré dans des environnements scolaires hétérogènes, caractérisés par une diversité d'élèves. Avec des scores moyens indiquant une perception plus favorable de l'environnement scolaire pour l'ensemble des dimensions évaluées, les résultats de cette étude appuient l'hypothèse générale d'un meilleur climat de classe dans les groupes hétérogènes que dans les groupes homogènes, ce qui est cohérent avec les visées de la politique d'intégration scolaire québécoise, qui cherche à assurer une expérience scolaire positive à tous les élèves (MEQ, 1999). Ces résultats vont également dans le sens des conclusions de Crahay (2000), qui soutient que le regroupement des élèves en fonction de leurs différences est rarement avantageux pour les élèves en difficulté. Les nuances particulières à chaque dimension du climat sont toutefois importantes à considérer dans la compréhension de l'évolution de la perception du climat en classe ordinaire et en classe spéciale.

Climat relationnel. Sur le plan du climat relationnel, qui reflète le soutien et le respect entre les membres de la classe, on remarque que bien que la perception moyenne de la qualité de la relation avec l'enseignant en classe spéciale ne rattrape pas celle des élèves des classes ordinaires, elle connaît tout de même une amélioration significative. On peut soulever l'hypothèse d'un lien entre les effets positifs des modes d'organisation de la classe adaptés aux besoins des élèves ayant un TGC et l'amélioration au cours de l'année de la relation entre l'enseignante et les élèves ainsi que l'amélioration de la qualité de l'implantation des règles. En effet, les classes spéciales mettent en place des mesures facilitant le fonctionnement de l'élève en classe, dont un effectif réduit et des plans d'intervention individualisés, qui peuvent contribuer au rapprochement de l'enseignant et des élèves. À ce sujet, van Zanten (2001) met en garde contre la tendance des enseignants de classes spéciales à prioriser l'établissement d'une relation positive avec les élèves, afin de faciliter la gestion de leur classe, au détriment de la mise en place de mesures centrées sur l'atteinte des objectifs scolaires. Il soutient que cette attitude, bien que reposant sur des intentions salutaires, s'accompagne souvent d'une diminution des attentes sur le plan des apprentissages. D'ailleurs, il a été constaté pour le présent échantillon que la perception du temps consacré à l'enseignement en classe spéciale est effectivement très faible, et tend à diminuer davantage au cours de l'année, alors que la qualité de la relation avec l'enseignante s'améliore, ce qui tend à corroborer les propos de van Zanten (2001).

Par ailleurs, la perception qu'ont les élèves de la qualité de la relation avec leurs pairs est suffisamment différente d'un environnement à l'autre pour mériter que l'on s'y attarde. Nos résultats révèlent que les élèves de classes spéciales sont « plutôt en désaccord » avec le fait que les élèves de leur classe s'entendent bien entre eux, qu'ils sont polis, gentils et ont du plaisir ensemble. Or, Brand et ses collègues (2003) ont montré dans leur étude sur le climat scolaire que la perception de la qualité des relations avec les pairs peut constituer le meilleur prédicteur de la manifestation de difficultés d'adaptation chez les élèves et ainsi avoir un effet sur leur réussite. L'absence d'amélioration significative de la perception du climat relationnel entre les élèves au sein des classes spéciales, alors que d'autres dimensions du climat relationnel s'améliorent, porte à se questionner sur les moyens concrets mis en place par les enseignants pour créer et maintenir une communauté d'apprentissage dynamique au sein de leur classe.

À ce sujet, on peut avancer l'hypothèse que les enseignants de classes spéciales portent davantage attention à l'instauration d'une relation personnelle positive avec leurs élèves, possiblement au détriment de la mise en place de pratiques pédagogiques, contribuant plutôt à favoriser l'établissement de relations agréables entre les élèves. Un postulat plus inquiétant serait l'inefficacité des mesures visant à améliorer l'appréciation mutuelle des élèves malgré les efforts des enseignants. Or, Jeffrey et Sun (2006) mentionnent que cette possibilité est corroborée par certaines études qui rapportent les incertitudes de plusieurs futurs enseignants quant à leur capacité à influencer positivement les interactions sociales des élèves. Dans tous les cas, ces résultats soutiennent l'importance de la collaboration de l'équipe-école dans la création d'un environnement scolaire qui promeut et valorise un climat positif entre les élèves, et ce, plus particulièrement dans le contexte de la classe spéciale.

Dans le même ordre d'idées, les efforts accordés à l'instauration d'un sentiment d'appartenance entre les élèves prennent tout leur sens dans un contexte éducatif qui accorde de plus en plus d'importance au travail en équipe dans une optique de participation citoyenne (Younes, Debarbieux et Didier, 2011). Or, la réputation des élèves peut influencer leur intégration en classe, par exemple au sein d'équipes de travail (Gest, Rulison, Davidson, Welsh et Domitrovich, 2008). Nos résultats montrent que les élèves des classes spéciales perçoivent le maintien d'un climat relationnel difficile entre leurs pairs ainsi qu'une augmentation des conduites inadaptées de la part de la classe tout en rapportant une diminution des comportements inadaptés pour eux-mêmes. Ainsi, il est possible que l'image projetée par les élèves, qui s'avère être une caractéristique relativement stable aux yeux de leurs compagnons de classe (Carroll, Green, Houghton et Wood, 2003), puisse influencer les perceptions de la classe au-delà des actions réelles des élèves. Dans cette perspective, nous ne saurions insister davantage sur la pertinence de toute action pouvant être mise en œuvre par les écoles et les enseignants afin de créer un environnement chaleureux pour tous, favorisant le respect, le sentiment d'appartenance et l'interdépendance.

Climat éducatif. Un climat éducatif de qualité repose sur la perception d'un environnement scolaire où il fait bon apprendre. Dans le cadre de la présente étude, aucune différence significative n'a été observée en ce qui a trait à l'évolution de la qualité des pratiques pédagogiques de l'enseignante dans le temps ou entre les groupes. Cependant, les élèves des classes ordinaires perçoivent un meilleur climat éducatif, c'est-à-

dire qu'ils ont davantage l'impression qu'il est plaisant d'apprendre et que ce qu'ils apprennent en classe est important. Ainsi, les élèves des classes ordinaires apprécient davantage le climat éducatif de leurs classes sans pour autant percevoir un changement quelconque dans les pratiques pédagogiques en vigueur. De tels résultats sont pour le moins inattendus puisqu'il est généralement reconnu que certaines pratiques, comme le fait de féliciter les élèves ou de faire des liens entre les leçons, ont un effet positif direct sur leur désir d'apprendre (Bergeron et St-Vincent, 2011). Cette appréciation du milieu éducatif se traduirait à son tour par de meilleures performances scolaires (Nader, 2012).

Dans le cadre de la présente étude, il serait aussi difficile de relier la perception d'un meilleur climat éducatif en classe ordinaire à la seule qualité de la relation avec l'enseignante, puisque celle-ci se dégrade alors qu'elle s'améliore en classe spéciale. D'autres variables qui n'ont pas été prises en compte dans cette étude, telles les valeurs du groupe affiliatif et des parents quant à l'importance de l'école, sont également reconnues pour leur influence sur la motivation scolaire (Patrick, Ryan et Kaplan, 2007). Nos résultats rappellent que la façon dont l'enseignante encadre les apprentissages et encourage les élèves n'est pas la seule variable qui contribue à la perception du climat éducatif. En effet, nous avons observé que les élèves qui fréquentent un environnement scolaire diversifié, malgré une appréciation relativement similaire des pratiques de l'enseignante, demeurent en position avantageuse lorsque vient le temps d'évaluer leur classe comme un endroit propice à l'apprentissage. On pourrait donc y voir — du moins en partie — un effet de la piètre relation entre les élèves des classes spéciales, qui décourage l'entraide comme mode de participation active en classe et comme instance de prise en charge, par les élèves, de leurs apprentissages. Ainsi, bien que la recherche rattache fortement le climat éducatif aux pratiques de l'enseignant, les résultats de la présente étude montrent que la perception de la classe comme un endroit où il fait bon apprendre est plus complexe qu'il peut y paraître.

Gestion des comportements en classe. Comme il pouvait être attendu, les élèves des classes spéciales rapportent observer davantage de comportements d'inadaptation et agir eux-mêmes plus souvent de façon à perturber le déroulement des activités éducatives de la classe que les élèves des classes ordinaires. De plus, malgré une tendance partagée par les élèves des deux environnements scolaires quant à la perception d'une diminution du temps consacré à l'enseignement, la situation est la plus problématique dans les classes spéciales, où les

élèves sont largement d'avis que l'enseignante doit souvent demander aux élèves de se calmer et que les élèves qui dérangent font perdre beaucoup de temps à la classe.

D'une part, en classe spéciale, le manque de temps accordé à l'enseignement peut être mis en parallèle avec la poursuite d'un objectif de réinsertion des élèves dans un environnement éducatif ordinaire par les enseignants en adaptation scolaire (MEQ, 1999). Ainsi, il serait logique de penser que ces derniers accordent davantage de temps au développement de conduites socialement adaptées en classe, au détriment de la rencontre d'objectifs d'ordre scolaire. Dans la présente étude, il demeure cependant difficile de reconnaître si de tels efforts ont porté fruit puisque les élèves semblent percevoir une diminution de la fréquence de leurs propres conduites inadaptées, mais rapportent une augmentation dans la fréquence de ces mêmes comportements chez leurs pairs.

D'autre part, il a été proposé que les enseignants en classe ordinaire puissent prendre du recul sur le plan de la gestion de la classe à la fin du primaire dans l'optique de favoriser l'autorégulation des élèves qui chemineront éventuellement vers le secondaire (Gillies et Boyle, 2010). Way, Reddy et Rhodes (2007), dans une étude sur l'expérience scolaire à la fin du primaire, remarquent d'ailleurs chez les enfants le sentiment grandissant d'un manque d'opportunités d'autonomie qui peut se traduire chez une perception plus négative du fonctionnement de la classe. Or, ce phénomène pourrait être illustré dans notre étude par la perception chez les élèves d'une diminution dans la fréquence des comportements d'inadaptation perçus et agis, mais également d'une diminution du temps accordé à l'enseignement. Ainsi, bien que les élèves rapportent une certaine amélioration sur le plan de conduites pouvant ralentir le déroulement des activités, ceux-ci pourraient en même temps se montrer plus sévères quant à ce qui leur semble donner lieu à une « perte de temps » en classe.

Dans une perspective d'ensemble, les résultats de cette étude ont permis d'observer une perception somme toute avantageuse de l'environnement scolaire ordinaire comparativement à celui de la classe spéciale. Précisons cependant que l'évolution du climat en classe ordinaire se révèle plutôt négative. En effet, la relation entre l'enseignante et la classe, la relation personnelle entre l'élève et son enseignante et la perception du temps disponible se dégradent significativement au cours de l'année en classe ordinaire. Or, on remarque que, malgré une diminution de la perception du temps disponible à l'enseignement,

la relation avec l'enseignante tend à s'améliorer en classe spéciale. Cependant, bien que le climat de la classe ordinaire se déprécie, celui-ci demeure malgré tout plus favorable du point de vue des élèves.

La dépréciation de plusieurs aspects du climat scolaire avant l'entrée à l'école secondaire est un phénomène rapporté par plusieurs études ciblant le *middle school* comme contexte de scolarisation (Way, Reddy et Rhodes, 2007). Nos résultats semblent indiquer qu'un phénomène similaire pourrait être observable au Québec, malgré une organisation différente du cheminement scolaire. Une telle tendance appuie l'hypothèse d'un écart grandissant entre les besoins des préadolescents et les modes d'encadrement en vigueur à l'école primaire, conduisant ainsi les élèves à se dire moins satisfaits de la gestion de la classe et de la relation entretenue avec l'enseignante (Eccles, Midgley, Buchanan, Wigfield, Reuman et MacIver, 1993). Way, Reddy, et Rhodes (2007) discutent de la dégradation des sentiments d'autonomie et d'appartenance dans l'explication de l'insatisfaction grandissante des élèves à l'égard de l'école avant la transition vers le secondaire. Toujours selon la même étude, ce sont particulièrement les élèves présentant des troubles du comportement qui percevaient une diminution des opportunités d'autonomie à la fin du primaire, possiblement au travers de la comparaison avec leurs pairs. Cela dit, le développement d'un moins grand sentiment d'appartenance à l'école primaire et l'impression d'être prêts à assumer davantage de responsabilités ne sont pas intrinsèquement négatifs chez le préadolescent. En effet, une gestion de classe démocratique et un encadrement axé sur la responsabilisation peuvent aider à transformer ces énergies émancipatrices en une force cohésive au sein de la classe et avoir un impact positif sur le climat relationnel (LeVasseur et Duval, 2013). En ce qui a trait à nos propres résultats, une telle approche pourrait améliorer la perception qui se développe chez les élèves de classe ordinaire selon laquelle l'enseignant perd beaucoup de temps lorsqu'il régule le fonctionnement de la classe et pourrait offrir des opportunités aux élèves présentant des troubles du comportement de modifier leur réputation aux yeux des autres élèves de la classe (Massé, Desbiens et Lanaris, 2013).

Conclusion

En somme, on peut voir par l'ensemble de nos résultats que, malgré les dispositifs éducatifs qu'offrent les classes spéciales, les défis à relever demeurent grands et la perception du climat scolaire dans

de tels environnements homogènes ne parvient pas à rattraper celle des environnements hétérogènes. Ainsi, sans remettre en question les difficultés quotidiennes que peut représenter l'intégration en classe ordinaire, il ne faudrait pas faire l'erreur de minimiser les efforts nécessaires pour faire des classes spéciales des environnements éducatifs favorisant la réussite des enfants qui les fréquentent. Le but de la présente recherche n'est certes pas de remettre en question le choix des parents d'élèves présentant de graves difficultés d'adaptation de chercher les services requis par leur enfant en classe spéciale. Cependant, il est important de reconnaître que regrouper des élèves n'est jamais un acte neutre, spécialement lorsque les besoins de certains enfants entrent en conflit avec un objectif d'intégration sociale.

Finalement, l'étude d'autres aspects du climat scolaire, dont le climat de justice, le climat de sécurité et le climat d'appartenance, et l'attention portée au sentiment d'autonomie, pourrait fournir un éclairage supplémentaire sur le sujet. Il serait particulièrement pertinent d'étudier la perception du climat de classe des élèves présentant des difficultés d'adaptation qui sont intégrés en classe ordinaire et de comparer ces résultats à la fois à ceux obtenus dans les milieux plus homogènes de la classe spéciale et de la classe ordinaire sans élèves EHDA. Conjointement avec le présent effort, de telles entreprises scientifiques pourraient servir de base pour cibler des objectifs d'amélioration de la qualité de vie en classe et ainsi contribuer à promouvoir la réussite de tous.

Références

- Astor, R.A., Benbenishty, R. et Estrada, J.N. (2009). School violence and theoretically atypical school: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 46(2), 423-461.
- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec: regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. et Dumas, T. (2011). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-588.
- Brunet, L. et Savoie, A. (1999). *Le climat de travail: un levier de changement*. Montréal: Éditions Logiques.

- Carroll, A., Green, S., Houghton, S. et Wood, R. (2003). Reputation enhancement and involvement in delinquency among high school students. *International Journal of Disability, Development et Education*, 50, 253-273.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., ... et Vrand, R. (2012). *Le climat scolaire: définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au comité scientifique de la direction de l'enseignement scolaire. Ministère de l'Éducation nationale, Observatoire international de la Violence à l'École.
- Dupriez, V. et Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue française de pédagogie*, 148, 145-165.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Buchanan, C.M., Wigfield, A., Reuman, D. et MacIver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage/environment fit. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics (4^e édition)*, SAGE Publications.
- Friedman, H.J. (1999). *School climate. Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Falmer Press.
- Gaudreault, L., Legault, E., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.-P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire*. Ste-Foy: ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gest, S.D., Rulison, K.L., Davidson, A.J., Welsh, J.A. et Domitrovich, C.E. (2008). A reputation for success (or failure). The association of peer academic reputations with academic self-concept, effort and performance across the upper elementary grades. *Developmental Psychology*, 44(3), 625-636.
- Gillies, R. et Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26, 933-940.
- Halpin, A.W. et Croft, D.B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement éducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27(2), 285-306.
- Janosz, M., Thiébaud, M., Bouthillier, C. et Brunet, L. (2005). *Perception du climat scolaire et épuisement professionnel chez les enseignants*. Compte rendu de communication, CRIRES.

- Janosz, M., Bouthillier, C., Bowen, F., Chouinard, R. et Desbiens, N. (2007). *Rapport de validation du questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles primaires*. GRES-Université de Montréal.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- LeVasseur, L. et Duval, S. (2013). Vers une « socialisation démocratique » des élèves du primaire ? *Formation et profession*, 20(1), 41-57.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2013). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e édition). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Politique de l'adaptation scolaire*. St-Foy : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Ste-Foy : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport (2010). *Document d'appui à la réflexion; Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Ste-Foy : Gouvernement du Québec.
- Moos, R.H. (1979). *Evaluating education environments*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Moran, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 119-134.
- Nader, K. (2012). Violence prevention and school climate reform. *School Climate Brief*, National School Climate Center.
- Patrick, H., Ryan, A.M. et Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-99.
- Prud'homme, L. (2010). Se former à un enseignement pour tous les élèves : un aller-retour théorie-pratique. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes pour apprendre tous ensemble* (p. 399-423). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sweetland, R.W. et Hoy, W.K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle school. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie; scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- Way, N., Reddy, R. et Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, 194-213.
- Younes, N., Debarbieux, E. et Didier, J. (2011). Le climat scolaire à l'école primaire. *International Journal of Violence and School*, 12, 112-133.

Correspondance :

Nadia Desbiens
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C. P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal, Québec
Canada, H3C 3J7
Tél. : 514 343-7436
Courriel : nadia.desbiens@umontreal.ca

Résumé

Cette étude compare l'évolution au cours d'une année scolaire de la perception du climat de classe selon 212 élèves québécois du troisième cycle du primaire (5^e année) fréquentant, soit des classes spéciales pour élèves avec troubles du comportement, soit des classes ordinaires. L'étude s'intéresse plus spécifiquement au climat relationnel et au climat éducatif, ainsi qu'aux pratiques éducatives et à la prévalence de comportements inadaptés. Les résultats montrent que les élèves du primaire perçoivent un meilleur climat en classe ordinaire, et ce, malgré la dégradation en cours d'année de plusieurs des dimensions étudiées, notamment sur le plan de la relation avec l'enseignante et de leur compréhension des règles de vie en classe, alors que les élèves fréquentant les classes spéciales perçoivent plutôt une amélioration pour ces mêmes dimensions. Les résultats de l'étude sont discutés dans la perspective de l'évolution des besoins des préadolescents et l'encadrement des élèves présentant des troubles du comportement.

Mots-clés : climat de classe; primaire; intégration; classe spéciale; élèves avec troubles du comportement.

Abstract

This study compares the changes in the perception of class climate occurring across a school year in a sample of 212 Canadian students from fifth grade elementary school who attend either regular classes or special education classes. The dimensions studied consist more specifically in the perception of social climate, learning climate, teaching practices and prevalence of inappropriate behaviors. Our

results show that elementary students who attend regular classes perceive a better overall climate than their counterparts from special education classes. However, it should be noted that the perception of the quality of the relationship with the teacher and the perception of the clarity of teacher's expectations improve in special education classes while declining in regular classes. Those results are discussed in the perspective of the specific needs of preadolescents and the management of students with behavior problems.

Keywords: class climate; elementary; students perceptions; inclusion; special education class; students with behavior problems.