

Analyse et développement de quelques instruments de mesure du climat d'apprentissage au collège et à l'université

Gandayi Gabudisa Busugutsala

Volume 17, numéro 3, 1995

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1092312ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1092312ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Busugutsala, G. G. (1995). Analyse et développement de quelques instruments de mesure du climat d'apprentissage au collège et à l'université. *Mesure et évaluation en éducation*, 17(3), 5–30. <https://doi.org/10.7202/1092312ar>

Résumé de l'article

Une étude du climat d'apprentissage pose au chercheur la question du choix éclairé et judicieux d'un instrument approprié pour mesurer ce phénomène. Pour répondre à ce besoin, l'auteur examine quelques catégories d'instruments de mesure qui ont été élaborés et en propose un qu'il a adapté au contexte canadien de langue française. Introduisant son analyse par l'esquisse d'une définition du concept de climat d'apprentissage, l'auteur s'est limité aux instruments de mesure de ce concept pouvant être utilisés dans les milieux collégial et universitaire.

Analyse et développement de quelques instruments de mesure du climat d'apprentissage au collège et à l'université

Gandayi Gabudisa Busugutsala
Université du Québec à Montréal

Une étude du climat d'apprentissage pose au chercheur la question du choix éclairé et judicieux d'un instrument approprié pour mesurer ce phénomène. Pour répondre à ce besoin, l'auteur examine quelques catégories d'instruments de mesure qui ont été élaborés et en propose un qu'il a adapté au contexte canadien de langue française. Introduisant son analyse par l'esquisse d'une définition du concept de climat d'apprentissage, l'auteur s'est limité aux instruments de mesure de ce concept pouvant être utilisés dans les milieux collégial et universitaire.

*(climat d'apprentissage; classe; enseignement collégial;
enseignement universitaire; questionnaire)*

A study of the learning climate poses to the researcher the question of a judicious and enlightened choice when comes the time to use the appropriate instrument to measure this phenomenon. The author has tempted to fill this need by examining a few categories of measuring instruments and by proposing one which he has adapted to a Canadian context in the French language. Introducing his analysis by a learning climate definition outline, the author of this article has limited himself to the measuring instruments aimed at this concept to be used in college and university environments.

*(learning climate; classroom; college education;
higher education; questionnaire)*

Introduction

Emprunté aux sciences naturelles pour être appliqué aux organisations, le concept de climat reste difficile à définir. Il a néanmoins été décrit par des auteurs. Toutes les définitions ou descriptions qu'ils en proposent renvoient non seulement aux réalités objectives qui constituent

l'organisation, mais encore davantage à *la perception* qu'en ont les membres. On pourrait traduire le climat comme étant la perception que ces derniers entretiennent des caractéristiques ou des attributs de leur organisation, en fonction de leur personnalité, de leurs attentes et de leurs besoins. Le climat organisationnel est donc un phénomène de groupe impliquant quelque chose qui requiert le consensus dans la perception.

Les chercheurs dans le domaine des entreprises se concentrent depuis longtemps sur la relation entre cette perception des caractéristiques «contextuelles» et le comportement individuel, tandis qu'éducateurs et psychologues se préoccupent encore de mesurer l'influence des caractéristiques personnelles de l'individu sur son comportement.

Les organisations scolaires (écoles, collèges et universités), on le sait, ont été fortement marquées par les diverses théories de l'organisation. Ainsi, cette importance du climat organisationnel ou la relation entre celui-ci et le comportement des individus, mises en lumière dans plusieurs travaux, ont poussé des chercheurs en éducation à s'intéresser aux caractéristiques du milieu scolaire. D'où l'émergence de la notion de «climat d'apprentissage». Complexe et difficile à définir, celui-ci comprend les caractéristiques de l'école ou de l'institution universitaire ainsi que de la communauté ambiante, d'une part, et, d'autre part, les caractéristiques de la classe, *telles que perçues par les membres de l'organisation scolaire*.

Le climat «organisationnel» peut se référer particulièrement à la perception des caractéristiques ou des attributs de l'organisation scolaire (le degré perçu de contraintes et de libertés émanant des politiques et des règlements en vigueur dans l'organisation de leur établissement, de leur communication et de leur application; le degré d'autonomie, d'initiative ou de participation reconnu aux membres; la clarté des buts de l'organisation et la flexibilité des moyens employés pour les atteindre; la qualité des relations de soutien mutuel et organisationnel, de cohésion, de loyauté, etc.). Ce climat touche surtout les enseignants et son influence s'exerce plutôt sur leur motivation, donc sur leur enseignement; son incidence sur l'apprentissage des étudiants est, par conséquent, indirecte. En revanche, le climat d'apprentissage, dans son acception spécifique, se réfère aux caractéristiques du contexte ou milieu éducatif susceptibles de toucher directement les étudiants et d'influencer leur apprentissage. Il «se veut relié de façon plus étroite au processus de production de connaissance et se prête plus facilement à une intervention pédagogique» (Michaud, Forgette-Giroux et Richard, 1989, p. 28). En classe, il peut être diagnostiqué, de

façon informelle, en observant les mouvements physiques, les expressions corporelles, la disposition des sièges, les espaces, l'éclairage, les équipements; on peut aussi le mesurer par la perception des structures formelles, centralisées ou décentralisées, simples ou complexes de l'organisation, de ses valeurs sous-jacentes, des relations interpersonnelles, de la satisfaction des besoins, etc.

En bref, le climat d'apprentissage peut se définir essentiellement comme la perception des étudiants en tant que groupe, de diverses caractéristiques de la classe, de l'école et du collège ou de l'université. Il n'existe pas, toutefois, de consensus parmi les chercheurs quant à la définition du concept de climat d'apprentissage. De tout ce qui précède, il ressort aussi que le climat d'apprentissage se définit également en fonction de niveaux structuraux. L'on en distingue ainsi deux : celui de l'institution (école, collège ou université), et celui de la classe. Notre étude aborde le phénomène de climat d'apprentissage et présente quelques-uns des instruments pour le mesurer à chacun de ces deux niveaux, mais en nous limitant au contexte de l'enseignement collégial et universitaire. La version de l'instrument de mesure que nous allons proposer vise plus particulièrement la classe au collège et à l'université.

L'importance du rôle de la perception soulignée dans la définition du concept de climat organisationnel et d'apprentissage a donné lieu, au fil des temps, à des techniques pour mesurer les attitudes et les opinions. En éducation, ces mesures permettent, au-delà du simple constat, de cerner la notion de climat d'apprentissage et de se familiariser avec ce phénomène. Par ailleurs, le système éducatif recourt à divers instruments pour mesurer l'efficacité de l'enseignement : les contribuables exigent qu'on leur rende des comptes et les administrateurs et les enseignants ont besoin d'information en vue d'améliorer le processus d'enseignement-apprentissage. À cet effet, la perception des étudiants exprimée en réponse à un questionnaire au regard de leur contexte d'apprentissage, ou leur évaluation de l'enseignement et des cours, sont devenues les méthodes les plus répandues dans les collèges et les universités, en Amérique du Nord en particulier. En outre, les recherches sur le climat d'apprentissage au niveau de la classe se sont centrées sur les écoles primaires et secondaires, l'enseignement supérieur restant un parent pauvre dans le monde et au Canada français. Tel est l'intérêt général de cet article. Ses objectifs spécifiques se précisent ci-après.

Objectifs

Dans le présent article, nous nous proposons:

- 1) de faire un survol de l'évolution ou du développement de quelques instruments de mesure du climat d'apprentissage au collège et à l'université en montrant, s'il y a lieu, la philosophie sous-jacente à leur conception;
- 2) de mettre à la disposition des chercheurs un instrument de mesure du climat d'apprentissage au niveau de la classe, au collège et à l'université, fondé sur la perception des étudiants, instrument que nous avons adapté au contexte canadien de langue française.

Argyris (1958) avait déjà soulevé la question de la complexité du phénomène de climat organisationnel : comment conceptualiser un tel phénomène et l'analyser sans se le représenter par une image simplifiée à outrance ? Cette question ouvre une sorte de boîte de Pandore qui contient des sujets épineux tels:

- a) la validité des mesures du climat basées sur les perceptions, en opposition avec celles dites objectives;
- b) le climat défini comme un reflet des attributs organisationnels, par opposition aux attributs individuels;
- c) la distinction entre perception et attitude. Ces questions ne peuvent être éludées, et les chercheurs les ont toujours affrontées. Nous voulons donc, dans cet article, rendre compte des résultats de leurs travaux. Il s'agit aussi de montrer que les instruments du climat sont l'aboutissement d'un développement historique souvent guidé par une certaine vision théorique du processus d'enseignement-apprentissage.

Typologie et qualité des instruments du climat d'apprentissage

Les efforts des chercheurs dans le domaine du climat de la classe ont abouti à l'élaboration de nombreux instruments pouvant être groupés en deux types qui ont prévalu au fil des ans : *la méthode d'observation directe*

et les échelles d'attitudes. Murray (1938) a désigné le premier type par l'expression *alpha press*, le second par *beta press*.

Types d'instruments de mesure

Les grilles d'observation directe

Ce type d'instruments utilise un observateur dans l'analyse de la communication et des événements qui se déroulent en classe. L'on se concentre notamment sur le comportement du professeur en classe ou sur les interactions étudiants-professeur.

Le travail de pionnier dans le développement de grilles d'observation fut réalisé par Wrightstone (1934) qui élaborait son *Pupil-Teacher Report Scale*, dans lequel le comportement de l'enseignant est soit intégrateur, soit dominateur. Lorsque Withall (1949) lança le concept de climat d'apprentissage, il y appliqua sa grille d'observation dite *Climate Index* et proposa comme définition opérationnelle : un phénomène de perception du contexte d'apprentissage par le groupe. Mais le comportement de l'enseignant lui apparaît en être le principal déterminant. Concrètement, Withall observa le comportement verbal de l'enseignant qu'il estimait, *a priori*, être représentatif de tous les aspects de son comportement.

La grille *Climate Index* permet au chercheur de classer les interventions verbales de l'enseignant en sept catégories sur un continuum dont les extrémités sont «centré sur l'élève» et «centré sur l'enseignant». Cette grille a été largement utilisée dans sa forme originale et est devenue le point de départ de l'élaboration d'autres instruments. Ainsi, parachevant la méthode de Withall, Medley et Mitzel (1958) ont mis au point une grille d'observation nommée *Observation Schedule and Record* (OScAR). Au comportement verbal de l'enseignant, OScAR ajoute en effet des catégories du comportement non verbal et de la structure sociale de la classe, c'est-à-dire le climat socio-émotif.

D'autres grilles d'observation ont vu le jour. La mieux élaborée et la plus utilisée est celle de Flanders (Amidon et Flanders, 1963), dénommée *Inter-action Analysis System* (IA). Se centrant sur l'influence qu'exerce l'enseignant, le chercheur observe en effet la séquence des événements comportementaux et en arrive à distinguer deux types d'enseignants : les directifs et les non-directifs.

Fort utilisée dans sa forme originale ou légèrement modifiée, la grille de Flanders est devenue, à son tour, l'origine de l'élaboration d'instruments

de plus grande portée. Parmi ceux-ci, on peut mentionner la *Multidimensional Analysis of Classroom Interaction* (MACI) de Honigman (1967), destinée à mesurer non seulement le domaine affectif comme la grille de Flanders, mais aussi les dimensions méthodologiques et cognitives.

Les études postérieures basées sur l'observation directe ont adopté deux nouvelles approches. Dans la première, les chercheurs ont restreint leur champ à des actes spécifiques de l'enseignement, tels que l'explication d'un comportement, ou certains concepts spécifiques de psychologie. La seconde tendance a cherché à enregistrer sur vidéocassette, ou par un autre moyen extrêmement complexe, ce qui se passe dans la salle de classe et qui est susceptible d'avoir une importance quelconque.

Outre le temps et parfois l'argent qu'exige leur utilisation, les grilles d'observation comportent d'autres inconvénients que relèvent Michaud, Forgette-Giroux et Richard (1989). D'après ces personnes, les grilles d'observation permettent l'observation de certaines caractéristiques, mais elles sacrifient néanmoins les perceptions des intervenants. En outre, souvent difficiles à administrer, elles requièrent une formation spéciale en codage : cela en compromet la fiabilité. Enfin, il n'est pas sûr que les grilles d'observation directe cernent adéquatement le phénomène de climat d'apprentissage, car ce que l'observateur perçoit objectivement comme étant le trait déterminant du climat peut, en fait, ne pas être véritablement ce que les étudiants perçoivent. À cause de toutes ces limites, on leur préfère les échelles d'attitudes, aujourd'hui devenues plus populaires.

Les échelles d'attitudes

Les échelles d'attitudes sont des questionnaires qui permettent aux personnes interrogées d'exprimer leur opinion par rapport à des énoncés.

Selon Allport (1942), on peut définir une attitude comme «un état mental et nerveux de préparation, organisé à travers l'expérience, exerçant une influence directrice et dynamique sur les réactions de l'individu, à tous les objets et à toutes les situations avec lesquels il est en rapport» (traduction libre). Maier (1965) a donné de l'attitude une définition proche de celle de Allport : «État d'esprit, cadre de référence qui influence les opinions et les comportements de l'individu» (traduction libre). Autrement dit, les attitudes individuelles et collectives influent sur la perception d'une situation. Il en résulte un ensemble d'actions dites «comportements».

Ainsi, pour comprendre le comportement des étudiants dans l'apprentissage, il semble aussi important de connaître leurs attitudes, leur façon de

concevoir le monde où ils vivent, que d'analyser les conditions matérielles de leur tâche.

Brown (1954) a dénombré trois types de méthodes employées pour mesurer les attitudes :

- le *sondage Gallup* qui permet de quantifier les opinions, mais ne donne aucune possibilité de mesurer le degré d'un sentiment chez un individu. Ce type de sondage indique uniquement la direction d'une attitude, sa fréquence d'apparition dans le groupe;
- *l'échelle de distance sociale de Bogardus*, destinée, à l'origine, à mesurer les attitudes raciales. Contenant une échelle qui comporte différents degrés entre l'approbation absolue et la désapprobation absolue, elle laisse cependant à l'enquêteur la charge de la notation, ce qui peut constituer une source d'arbitraire;
- *l'échelle de Thurstone*, conçue pour recueillir des réponses situées sur une échelle de valeurs allant de 0 à 12 (par exemple). Les individus questionnés doivent indiquer l'énoncé qui se rapproche le plus de leur opinion.

À ces trois types de méthodes pour mesurer les attitudes s'ajoutent les deux suivantes :

- *l'échelle d'attitudes de Likert*, qui demande aux individus d'exprimer leur opinion sur un aspect quelconque de l'organisation où ils travaillent. Cette échelle compte cinq degrés : « approuve fortement, approuve, indéterminé, désapprouve, et désapprouve fortement »;
- *le questionnaire d'attitudes à réponses fermées*.

En éducation, plusieurs types d'instruments sont utilisés comme échelles d'attitude. À l'instar de ce qui précède, la plupart concernent le climat (de la classe et de l'école) pour l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire et nous intéressent moins dans le cadre de cet article.

En résumé, contrairement aux grilles d'observation, les échelles d'attitudes ont l'avantage d'être des instruments de mesure de perceptions du climat et permettent de mesurer les symptômes de désadaptation et d'inefficacité des individus à l'intérieur de l'entreprise. En éducation,

L'étudiant est le premier intéressé comme bénéficiaire de l'enseignement et comme témoin de ce qui se vit en classe, à l'école ou à l'université. L'étudiante ou l'étudiant peut donc, mieux que quiconque, témoigner du climat qui y prévaut et qui est susceptible d'influencer son apprentissage.

Cependant, ce type d'instruments comme celui de la méthode d'observation suscitent un débat entre l'approche «objective», qui permet d'observer directement une situation, et l'approche «subjective» basée sur les perceptions des personnes qui vivent dans un milieu. On a longuement discuté et on discute encore, par exemple, de la validité de l'évaluation de l'enseignement et des cours *par les étudiants*. Nous allons faire le point sur ce débat.

Problématique de la qualité des instruments de mesure

Seldin (1980) atteste que 95% de collèges communautaires américains, comme d'ailleurs les universités canadiennes, recourent à l'opinion des étudiants à l'égard de l'enseignement et la prennent en considération dans l'évaluation du rendement des professeurs. Des chercheurs encouragent aussi ces derniers et les administrateurs de collèges et d'universités à promouvoir la recherche sur le climat de la classe en privilégiant l'opinion des étudiants comme instrument de mesure. Cette orientation prise par les établissements d'enseignement collégial et universitaire et cette approche préconisée par les chercheurs supposent que l'opinion des étudiants constitue une source d'information *valide et fiable* pour évaluer l'efficacité de l'enseignement à l'université (McKeachie, 1979; Murray, 1980, 1991; Marsh, 1984; Erdle et Murray, 1986). Cependant, la question de la validité et de la fiabilité de ce type d'instrument de mesure subsiste : peut-on se fier aux données obtenues par l'approche subjective, basée sur des perceptions?

La validité et la fiabilité de l'évaluation de l'enseignement et des cours par les étudiants sont l'objet de divergences de vues, voire de controverse et de confusion. Les critiques formulées ne sont pas sans fondement, car les instruments utilisés dans les recherches sont loin d'être tous valides et fidèles. L'Hommedieu et ses collaborateurs (1990) notent en effet que, souvent, des instruments de mesure sont utilisés sans avoir été validés. Abrami (1989) et Abrami, d'Apollonia et Cohen (1990) ont souligné l'importance, dans le choix d'instruments, de maîtriser tous les facteurs relatifs à l'interprétation des données et susceptibles de fausser les résultats.

Cependant, à l'issue d'une métaanalyse, Cohen (1981) conclut qu'un instrument de mesure basé sur la perception ou l'évaluation des étudiants

est bien valide et fidèle. Il suggère toutefois, comme Marsh (1984) et McKeachie (1990), d'utiliser des sources d'information complémentaires en vue de garantir de meilleures décisions à prendre. McKeachie (1990) abonde dans le même sens et estime que plusieurs facteurs peuvent influencer sur les résultats d'une évaluation, certes, mais cette influence ne saurait être telle qu'un bon enseignant soit évalué comme mauvais. Murray, Rushton et Paunonen (1990) soutiennent aussi que l'évaluation d'un professeur demeure raisonnablement stable lorsque ce dernier est évalué à différents moments, les facteurs externes n'ayant que très peu d'influence sur les résultats.

En dépit des objections obviaes et des différences d'opinion sur les mesures dites subjectives, nous croyons qu'il faut accepter les risques et jouer le jeu. Parce qu'il y a au total beaucoup plus à y gagner qu'à y perdre. D'ailleurs, à l'exemple de la notion d'efficacité de l'enseignement, la validité est un concept relatif qui décrit la justesse et l'adéquation d'un instrument de mesure choisi par le chercheur *en fonction de ses objectifs*, selon les circonstances de temps et de lieu. Les instruments de mesure n'ont donc pas de validité universelle.

Évolution des instruments de mesure du climat d'apprentissage au collège et à l'université

Baird et ses collaborateurs (1980), Anderson (1982) et Fraser (1986), entre autres, ont exposé le développement de nombreux instruments de mesure qui, en dépit de leurs limites, ont été utilisés dans plusieurs recherches empiriques. Nous nous limiterons ici à la présentation des instruments destinés à mesurer le climat d'apprentissage au collège et à l'université.

L'approche la plus courante pour mesurer le climat d'apprentissage est de comparer entre elles les perceptions des étudiants (Astin, 1970; Feldman, 1972; Moos, 1974; Pascarella, 1976; Ramsden, 1979).

À titre de rappel, nous avons distingué deux catégories pour appréhender le concept de climat d'apprentissage. La première se réfère aux caractéristiques de l'institution (sa taille, ses politiques de sélection, son degré de tolérance et de permissivité, etc.) qui, théoriquement du moins, concernent tous les étudiants et peuvent avoir une influence sur eux à l'université. La seconde catégorie concerne les caractéristiques de contextes d'apprentissage (ou de contextes immédiatement voisins) au sein de l'université (la

vie en résidence particulière, le fait de partager l'appartement ou la chambre avec quelqu'un, la participation à des programmes de bénévoles, la classe, etc.). Ces deux catégories de caractéristiques comprennent, d'une part, des variables de comparaison entre institutions (*between-colleges*), et d'autre part, des variables contextuelles internes de l'université (*within-college*). Le survol du développement des instruments suivra cette double classification.

Les mesures de comparaison du climat des organisations universitaires

Les institutions d'enseignement supérieur diffèrent par leurs cultures organisationnelles, leurs structures sociales, leurs objectifs organisationnels et les caractéristiques de leurs membres. Plusieurs approches ont été utilisées pour décrire cette variation, pour classer et comparer les universités. Mais il n'y a pas de consensus entre les chercheurs sur l'unique et meilleure méthode d'établir des catégories d'institutions et de mesurer leurs climats. D'ailleurs, il semble vain de chercher cette prétendue meilleure méthode, les méthodes variant avec les objectifs des recherches. Feldman (1972) en décrit quelques-unes présentées succinctement ci-après.

La classification ou la comparaison par vignettes anthropologiques.- C'est l'analyse ou l'étude de collèges ou d'universités suivant une variété de considérations d'ordre historique, philosophique, éducationnel, sociologique, psychologique et politique.

La classification conventionnelle ou nominale.- C'est la façon de comparer plusieurs collèges ou universités en les classant selon un ordre commode et pratique de catégories : par exemple par disciplines ou programmes d'études, par types de gestion (institutions publiques - privées - non confessionnelles, etc.), par genre d'étudiants (collège de filles, mixte), selon la situation géographique, etc.

Les caractéristiques démographiques, écologiques et institutionnelles.- Par exemple, la moyenne de quotient intellectuel (QI) de l'ensemble des étudiants, le nombre d'inscriptions, le budget de fonctionnement, les volumes en bibliothèque, le nombre d'étudiants par professeur, la proportion des étudiants par discipline, etc.

Les climats à l'université.- Lorsque l'objectif d'une étude est d'analyser l'influence du contexte de l'université sur ses membres, la classification de type nominal, en particulier, n'est plus adéquate, car les catégories ne sont pas directement interprétables quant à des dimensions pertinentes à l'incidence. De même, les corrélations entre les caractéristiques

démographiques ou institutionnelles et le changement (comportement, développement, rendement scolaire, etc.) chez l'étudiant, tout en étant plus directement interprétables dans certains cas, ne le sont pas dans d'autres. Ainsi, des institutions qui disposent de grandes bibliothèques auront telle influence sur les étudiants, tandis que celles qui en ont de petites exerceront telle autre forme d'influence. Ce n'est pas en effet la taille de la bibliothèque qui, en soi, différencie deux universités. Vraisemblablement, ces effets sont plutôt dus à d'autres différences dans les caractéristiques contextuelles qui peuvent être corrélés avec la taille de la bibliothèque. Certaines caractéristiques institutionnelles deviennent importantes à cause des conditions interpersonnelles qu'elles renforcent et des influences contextuelles de demandes et d'occasions favorables qu'elles créent.

Pour mesurer les caractéristiques de climats des collèges et universités, plusieurs instruments ont été élaborés. Les plus connus sont : le *College Characteristics Index* (CCI), le *College and University Environmental Scales* (CUES), l'*Environmental Assessment Technique* (EAT) et l'*Inventory of College Activities* (ICA). Ces instruments seront décrits brièvement dans les prochaines lignes.

• **Le CCI.** - Créé par Pace et Stern (1958), le *College Characteristics Index* (CCI) fut, à l'époque, un instrument absolument nouveau et le premier de la série dans le domaine de la recherche exploratoire de l'incidence du climat à l'université sur le comportement. Ses auteurs s'étaient basés sur une conception sociologique de l'éducation selon laquelle l'école est une organisation qui a des buts et des normes spécifiques et uniques dont la nature influence le climat au sein de l'institution. Plus précisément, le CCI se fonde sur une modification de la théorie de la personnalité, celle des besoins-influence (*need-press*) de Murray (1938). Selon cette théorie, l'influence est toute pression extrinsèque provenant d'un environnement susceptible de satisfaire des besoins intrinsèques ou, à défaut, de causer une frustration.

Ce concept d'influence fut donc utilisé pour déterminer le type d'énoncés du CCI. Ceux-ci, au nombre de 300, décrivent les activités, les politiques, les pratiques administratives, les attitudes, les impressions de divers contextes chez des étudiants de premier cycle. Le CCI s'adresse tant aux étudiants et aux professeurs qu'aux administrateurs; ils expriment leur réponse par «vrai» ou «faux». Mais sa longueur, la complexité de sa forme originale et le fait que l'unité d'analyse souvent choisie est l'individu plutôt que le groupe n'ont permis qu'une utilisation limitée de cet instrument. Aussi Stern (1963) l'a-t-il analysé davantage. Il en a effectué les modifica-

tions suivantes : une version adaptée à l'école secondaire, au collège dispensant des cours du soir, et à d'autres organisations. Par son analyse factorielle, il a tenté de décrire la «culture» des collèges en des termes qui joignent les caractéristiques personnelles de leurs étudiants et les perceptions que ceux-ci ont de leurs environnements. La théorie sous-jacente du *need-press* de la forme originale a été abandonnée en faveur du climat même de l'université.

En effet, des études (Saunders, 1962; Pace, 1969; Stern, 1970) ont montré que la personnalité des individus diffère indépendamment des différences entre les climats de collèges et d'université. En conséquence, Pace a utilisé la moyenne de scores des collèges comme unité d'analyse. Il a sélectionné les énoncés qui semblaient directement en rapport avec l'expérience ou la vie à l'université, et il a réduit le nombre d'échelles de façon à ne refléter que les différences majeures entre les institutions. Cette révision entreprise par Pace a abouti à son instrument *College and University Environment Scales* (CUES).

• Le CUES.- Originellement, le CUES comptait 150 énoncés construits à partir du CCI, soit 30 échelles pour chacune des cinq dimensions à mesurer. Celles-ci sont :

- les commodités de la vie à l'université,
- la chaleur et le caractère accueillant du campus,
- le haut niveau intellectuel et culturel,
- la possibilité d'acquérir et de posséder des choses en propre,
- l'importance et le sérieux accordés à l'aspect académique.

Le CUES présente trois grands avantages par rapport au CCI :

- 1) une évaluation parcimonieuse des différences entre les climats d'apprentissage des collèges et des universités;
- 2) une plus grande fiabilité;
- 3) une collecte de données qui reflètent plus fidèlement la réalité universitaire.

Après des milliers de réponses recueillies à l'aide du CUES, Pace (1969) a procédé à la révision de son instrument. Le nouveau, appelé CUES II, compte sept échelles parmi lesquelles sont apparues deux nouvelles : l'aspect moral du campus et la qualité de l'enseignement et des relations

professeurs-étudiants. Le CUES II a 160 énoncés et Pace lui-même le déclare plus fiable et plus adéquat, du point de vue psychométrique, que l'instrument original. Il présente en effet un coefficient alpha de 0,890 à 0,940 pour les cinq échelles de base. Il est également plus robuste, quant à sa validité à mesurer les variables telles que la taille de l'université, la moyenne des aptitudes des étudiants, leurs projets de carrière et d'études, l'évaluation de leurs préférences politiques, religieuses, sociales, leur évaluation de divers aspects de l'université, etc.

• L'EAT. - *L'Environmental Assessment Technique* (EAT) fut élaborée par Astin et Holland (1961) à partir d'une perspective théorique quelque peu différente de celle du CCI. En effet, elle est fondée sur la notion lancée par Linton (1945) selon laquelle la majeure partie des influences et des forces du climat s'exerce par l'intermédiaire d'autres personnes. L'on peut en déduire que la nature du climat social est fonction de la personnalité des membres de l'organisation. Connaître celle-ci peut donc aider à prédire celui-là.

La validation de l'EAT se fit en utilisant le *College Characteristics Index* (CCI) dans 36 universités. Ses résultats indiquaient que l'EAT possède une validité modérée et une fiabilité élevée (Astin et Holland, 1961, p. 315). Les auteurs lui reconnaissent également l'avantage d'être limitée à huit variables à mesurer et à traiter sans coûts excessifs. L'EAT est aussi, selon Astin et Holland, une technique particulièrement appropriée pour mesurer les interactions université-étudiants, tout en permettant de les classer. Cependant, elle a quelques limites : elle ne s'applique pas aux choix professionnels de l'étudiant; en outre, à la différence du CCI, l'EAT ne permet pas d'obtenir l'information concernant le personnel enseignant d'une institution.

Les difficultés d'interprétation reliées à l'approche théorique qui avait inspiré l'EAT ont conduit Astin (1970) à envisager une autre perspective pour mesurer le climat d'apprentissage à l'université : l'approche par «stimulus».

Astin (1970) a défini un «stimulus» comme «tout comportement, événement ou autre attribut observable de l'institution, susceptible de changer les caractéristiques émotives et existentielles de l'étudiant» (p.5, traduction libre). Cette définition insinue que ni l'approche de l'image de l'université ni celle de caractéristiques personnelles des étudiants ne satisfont au critère de stimulus. Ainsi, bien que la perception de l'étudiant de son contexte et de ses conditions puisse influencer son comportement envers ses collègues

étudiants, elle ne peut, à elle seule, fonctionner comme un stimulus pour d'autres. De même, le potentiel intellectuel, les valeurs et autres caractéristiques personnelles ne constituent pas, par définition, des stimuli, quoique ces traits puissent se manifester dans certains comportements qui, en retour, agiraient comme stimuli pour les autres étudiants.

La conception sous-jacente à l'approche par stimulus est que les mesures de climat basées sur celle-ci fourniraient l'information pouvant constituer un meilleur fondement conceptuel pour l'interprétation des relations causales que les approches centrées sur l'image de l'université ou sur des caractéristiques de l'étudiant.

Dans la foulée de l'*Environmental Assessment Technique* (EAT), Astin a mis au point un instrument spécial de collecte des données sur le climat d'apprentissage-stimulus : l'*Inventory of College Activities* (ICA).

• L'ICA . - L'auteur de l'ICA (*Inventory of College Activities*) visait, en créant cet instrument, à établir autant de stimuli contextuels que possible au regard desquels les étudiants de premier cycle doivent exprimer leur perception. D'où ce questionnaire de 400 énoncés qui couvre quatre grandes catégories de stimuli :

- 1) la composante «pairs» ou collègues étudiants,
- 2) le contexte de la classe,
- 3) les facteurs administratifs,
- 4) les conditions physiques et matérielles.

Une quatrième catégorie d'instruments de mesure de comparaison des institutions paraît davantage axée sur les caractéristiques structurelles et organisationnelles. Ces mesures sont tant qualitatives (le style de contrôle, l'adhésion religieuse, le type de programmes, le grade le plus élevé conféré, la région géographique, le sexe et la race) que quantitatives (la taille de l'institution, le rapport étudiants/professeur, les frais de scolarité, le budget de fonctionnement, les fonds de recherche, le pourcentage de professeurs détenteurs d'un doctorat, le nombre de volumes en bibliothèque). Du point de vue pratique, de telles caractéristiques sont d'une importance particulière, parce qu'elles se prêtent mieux à la manipulation directe que la plupart des mesures qui caractérisent divers autres inventaires de climat. Cependant, elles présentent certaines difficultés d'interprétation parce

qu'elles ne sont pas directement liées à l'apprentissage et au développement de l'étudiant. La question reste celle de déterminer comment ces caractéristiques structurelles et administratives influencent le climat d'apprentissage et le développement de l'étudiant à l'université.

De ce qui précède, il appert que, même si un type de mesure s'est révélé plus efficace que les autres, aucune catégorie ne suffit, à elle seule, à évaluer tous les attributs institutionnels importants. Les chercheurs devraient donc utiliser plusieurs mesures des caractéristiques de l'université, plutôt que de se limiter à une seule catégorie.

Ainsi, Dippelhofer-Steim (1986) a orienté dans ce sens l'approche méthodologique de son étude longitudinale qui a analysé l'incidence de conditions institutionnelles sur la socialisation de l'étudiant dans cinq universités allemandes. D'une part, en effet, il a associé la perception et l'évaluation par des étudiants de plusieurs dimensions ou caractéristiques institutionnelles :

- 1) la liberté académique,
- 2) l'interdisciplinarité,
- 3) la communication et la participation,
- 4) les us et coutumes et l'utilité sociale.

D'autre part, il a adopté un modèle à plusieurs niveaux hiérarchiques du climat :

- 1) l'enseignement supérieur dans un cadre national,
- 2) les caractéristiques de chaque université,
- 3) la discipline ou le département (faculté),
- 4) les cours ou classes,
- 5) la personne ou l'individu.

Les quatre dimensions institutionnelles et les quatre premiers niveaux ou contextes, en plus d'être respectivement en interaction, sont centrés sur l'individu avec lequel ils constituent un système. Qu'en est-il des instru-

ments de mesure utilisés au quatrième niveau de Dippelhofer-Steim, c'est-à-dire le climat de la classe au collège et à l'université ?

Mesures du climat de la classe au collège et à l'université

Les mesures du climat de l'université entière décrites précédemment sont, aux yeux de certains, inadéquates et donneraient un reflet pauvre du climat immédiat sur lequel on sonde réellement les étudiants. Ainsi, dans son étude sur les universités européennes, Ramsden (1979) dénonce une telle transposition dont fait preuve la majorité des recherches américaines du climat à l'université. De fait, nous croyons aussi que les mesures du climat d'apprentissage sur le plan institutionnel confondraient toute spécificité et que les universités diffèrent considérablement dans la mesure où leurs étudiants sont attachés à la culture de leurs sous-systèmes respectifs (faculté, département, classe, etc.). Long (1978) a, de fait, constaté que la perception du climat à l'université par les étudiants est fortement fonction de l'opinion favorable ou défavorable qu'ils ont des unités de base ou sous-systèmes, donc des sous-cultures immédiates où ils baignent. La classe à l'université n'est pas l'un de ces sous-systèmes où se vit véritablement l'expérience d'apprentissage et de développement de l'étudiant ? Elle a donc un climat propre qu'il s'agit de mesurer avec des instruments adéquats.

C'est en effet dans les années 60 que de nombreux chercheurs commencèrent à s'intéresser davantage aux mesures du climat d'apprentissage sur le plan de la classe. Plusieurs instruments ont été construits. Borich et Madden (1977) y ont consacré un ouvrage entier intitulé : *Evaluating Classroom Instrument : A Sourcebook of Instruments*. Qu'il suffise de présenter brièvement trois de ces instruments qui sont les plus souvent utilisés dans les recherches et dont se sont inspirés les auteurs du récent instrument du climat de la classe à l'université. Il s'agit du *Learning Environment Inventory* (LEI), de la *Classroom Environment Scales* (CES) et de l'*Individualized Classroom Environment Questionnaire* (ICEQ).

- Le L E I. - Construit en 1960 dans le cadre d'un projet conjoint d'évaluation et de recherche, le *Learning Environment Inventory* est un questionnaire de 15 échelles et 105 énoncés sur le développement et l'amélioration du climat psychosocial de la classe. L'opinion des individus interrogés doit s'exprimer sur une échelle de quatre degrés variant de «tout à fait en désaccord» à «tout à fait d'accord». Une version simplifiée du LEI, le *My Class Inventory* (MCI), fut préparée pour les classes du primaire et celles du premier cycle du secondaire.

- **La C E S.** - La *Classroom Environment Scales* fut créée par Moos à l'Université de Stanford dans le cadre de la recherche des mesures basées sur la perception de diverses organisations humaines (Moos, 1974). Sa forme initiale comptait 242 énoncés représentant 13 dimensions conceptuelles. Une analyse subséquente des énoncés a ramené ceux-ci à 208 qui furent modifiés à leur tour après administration à 45 classes; la version finale compte 90 énoncés auxquels on répond par «Vrai» ou «Faux».

- **L' I C E Q.** - L'*Individualized Classroom Environment Questionnaire* diffère des autres échelles du climat de la classe par son intégration aux dimensions habituellement mesurées des variables «personnalisation» et «participation». Celles-ci distinguent les classes individualisées des classes conventionnelles. La version finale de l'ICEQ contient 50 énoncés au total, dont un nombre égal pour chacune des cinq échelles. Les réponses doivent être choisies sur une échelle graduée de type Likert à cinq degrés : «presque jamais», «rarement», «parfois», «souvent», «très souvent».

Tout en saluant l'existence d'une forte tradition qui s'est établie dans la recherche sur le climat d'apprentissage au primaire et au secondaire, Fraser et ses collaborateurs (1986) constatent que peu de travaux analogues ont été menés en ce qui a trait à l'enseignement supérieur. L'une des explications de cet état de chose leur semblait être précisément le manque d'instruments adéquats, fiables et pratiques pour mesurer le climat de la classe au collège et à l'université. Pour remédier à cette carence, ces auteurs ont créé un nouvel instrument appelé le *College and University Classroom Environment Inventory* (CUCEI).

La phase initiale de ce travail consista à examiner les échelles et chaque énoncé des trois instruments du climat de la classe pour le secondaire, à savoir le LEI, la CES et l'ICEQ, afin d'y déceler des concepts et des idées relatifs à l'enseignement supérieur. Les items initialement élaborés furent d'abord modifiés avant d'être soumis à la critique de collègues et, ensuite, furent de nouveau modifiés après une analyse de données recueillies lors d'un prétest. La forme actuelle du CUCEI comprend sept énoncés et sept variables ou échelles, soit au total 49 questions.

Hors de l'Australie et des États-Unis d'Amérique, deux adaptations et validations du CUCEI ont été réalisées. La première est celle de Marcelo (1988) en Espagne. La seconde adaptation du CUCEI est une version française (désignée CUCEI-F : voir annexe) que nous avons faite nous-même. À notre traduction initiale, nous avons ajouté 14 questions de notre cru. Cette ébauche a été soumise à la critique successivement de

professeurs bilingues de collèges et d'universités de l'Ontario, ainsi que d'experts de l'Université d'Ottawa, de l'Université Laval, de l'Université de Montréal, de l'Université du Québec à Montréal, de l'Université du Québec à Hull et de l'Université de Sherbrooke. Nous avons tenu compte des critiques pertinentes de toutes ces personnes pour mettre au point la version finale que nous avons administrée en mars 1991, dans un but de validation, à 390 étudiants de 14 classes de la Cité collégiale (Ottawa) et de l'Université d'Ottawa. Les valeurs du coefficient alpha de Cronbach pour chacune des variables du climat (tableau 1) varient de 0,657 à 0,891. Pour l'ensemble du test, la version française du CUCEI a un coefficient global de fidélité de 0,901 (coefficient alpha de Cronbach).

Tableau 1

**La fidélité interne du CUCEI-F
pour chacune des échelles et pour l'ensemble**

| Échelles | Coefficient alpha de Cronbach |
|------------------------------|-------------------------------|
| Personnalisation | 0,851 |
| Participation | 0,657 |
| Cohésion | 0,704 |
| Motivation | 0,891 |
| Intérêt pour la tâche | 0,789 |
| Innovation | 0,823 |
| Individualisation | 0,773 |
| Pour l'ensemble des échelles | 0,901 |

Le tableau 2 ci-dessous présente la matrice des corrélations entre les échelles du CUCEI-F. L'analyse factorielle, effectuée sur la matrice de corrélations des énoncés, a permis de retrouver les composantes initiales.

Les échelles qui ont obtenu le coefficient alpha de Cronbach le plus élevé sont la *Motivation* et la *Personnalisation*. Si l'on analyse la corrélation entre paires d'échelles, on peut constater une corrélation élevée entre les échelles *Individualisation* et *Participation*; une corrélation négative est obtenue, d'une part, entre les échelles *Motivation* et *Participation*, et d'autre part, entre *Individualisation* et *Cohésion*. On remarque également une faible corrélation entre les échelles *Intérêt pour la tâche* et *Participation*, et entre *Cohésion* et *Participation*.

Tableau 2

Matrice des corrélations entre les échelles du CUCEI-F

| Échelles | Pers. | Part. | Cohés. | Motiv. | Int. tâche | Innov. | Indiv. |
|-----------------------|-------|-------|--------|--------|---------------|--------|--------|
| Personnalisation | 1,00 | | | | | | |
| Participation | 0,50 | 1,00 | | | | | |
| Cohésion | 0,46 | 0,18 | 1,00 | | | | |
| Motivation | 0,38 | -0,32 | 0,63 | 1,00 | | | |
| Intérêt pour la tâche | 0,37 | 0,16 | 0,57 | 0,69 | 1,00 | | |
| Innovation | 0,43 | 0,73 | 0,50 | 0,46 | 0,28 | 1,00 | |
| Individualisation | 0,45 | 0,80 | -0,51 | 0,52 | 0,31 | 0,49 | 1,00 |

De manière générale, il apparaît que les écarts entre les coefficients alpha de Cronbach obtenus dans cette validation du CUCEI-F sont suffisamment faibles pour que les échelles ne soient pas redondantes et les corrélations entre paires d'échelles, suffisamment élevées pour confirmer la cohérence de l'instrument. Les résultats de sa validation peuvent donc être considérés comme bons et satisfaisants dans l'ensemble et pour chaque échelle en particulier. Ils sont d'ailleurs supérieurs à ceux qu'avaient obtenus Fraser et ses collaborateurs (1986) ainsi qu'à ceux qu'avait connus Marcelo (1988).

Non seulement le CUCEI-F réunit les catégories de Moos (1974), qui caractérisent tout environnement social, mais encore il est un instrument relativement récent conçu pour mesurer le climat de la classe au collège et à l'université. En outre, il ne restreint pas l'inventaire du climat d'apprentissage aux choix limités «Vrai» ou «Faux» de certains autres questionnaires. Il a l'avantage d'offrir un choix de réponses graduées de type Likert à cinq niveaux exprimant des degrés «d'accord». Par ailleurs, il est un instrument court et donc économique. Cependant, il souffre de quelques limites :

- 1) il est conçu pour des classes de petite taille (maximum 30 étudiants),
- 2) il n'embrasse pas certains aspects du climat d'apprentissage en classe tels que l'aspect proprement pédagogique ou la transmission de connaissances, l'aspect de la justice dans l'évaluation des étudiants ou dans le contrôle de leurs travaux, ainsi que celui de la facilité de parole du professeur, que l'on trouve, entre autres, dans le PERPE-collégial (Paul, Mernier et Mailhot, 1973) utilisé depuis plusieurs années au Québec.

Ces deux instruments de mesure diffèrent aussi par le nombre d'items (le premier en comptant 61 inégalement répartis entre les cinq facteurs mesurés) ainsi que par la forme «idéale» (attentes ou ce qui devrait être) que ne comporte pas le CUCEI-F. Au-delà de ces quelques différences, ces deux instruments de mesure paraissent très semblables et présentent la même forme, c'est-à-dire que la manière de poser les questions à l'étudiant est identique, et leur contenu est sensiblement le même, ce qui les rapproche d'ailleurs de celui élaboré par Blondin (1980).

Conclusion

L'apprentissage est un phénomène complexe. Plusieurs variables en interaction l'influencent directement ou indirectement, permettant ainsi d'en expliquer la variation. Le climat d'apprentissage en est un et nous avons esquissé une définition de ce dernier dans l'introduction du présent article. Des instruments ont été élaborés au fil des ans pour mesurer le climat d'apprentissage. Dans cet article, nous en avons décrit quelques-uns se rapportant particulièrement au climat d'apprentissage au collège et à l'université, tout en dégageant, dans certains cas, la vision théorique du processus d'enseignement-apprentissage qui a guidé leurs concepteurs. Nous voulions, de façon générale, permettre au lecteur de se familiariser avec le phénomène de climat d'apprentissage, et au chercheur d'être mieux au fait des instruments de mesure qui existent. Il nous est apparu que l'instrument complet et parfait n'existe pas; un instrument est efficace s'il est, en dépit de ses limites, approprié à la problématique de l'étude. Il nous a semblé en particulier que les instruments de mesure du climat d'apprentissage en classe à l'université ne foisonnent pas. Aussi en avons-nous proposé un relativement récent adapté, mais qui reste, lui aussi, perfectible. Les lecteurs le trouveront en annexe. Au-delà de ces renseignements, il y a, sans aucun doute, des implications pédagogiques et administratives, mais que nous n'avons pas abordées dans les limites de cet article.

RÉFÉRENCES

- Abrami, P. C. (1989). How should we use student ratings to evaluate teaching? *Research in Higher Education*, 30(2), 221-227.
- Abrami, P. C., d'Apollonia, S. et Cohen, P. A. (1990). Validity of student ratings of instruction : what we know and what we do not. *Journal of Educational Psychology*, 30(2), 219-231.

- Allport, G. (1942). *The nature of democratic morale*. Cité par J.-M. Fourgous et B. Iturralde (1991). *Mesurer et améliorer le climat social dans l'entreprise*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Amidon, E. et Flanders, N. A. (1963). *The role of the teacher in the classroom*. Minneapolis : Paul S. Amidon & Assoc.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate : a review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Argyris, C. (1958). Some problems in conceptualizing organizational climate : a case study of a bank. *Administrative Science Quarterly*, 2(4), 501-520.
- Astin, A. W. (1970). The methodology of research on college impact, part one. *Sociology of Education*, 43(3), 223-254.
- Astin, A. W. et Holland, J. L. (1961). The environmental assessment technique: a way to measure college environments. *Journal of Educational Psychology*, 52(6), 308-317.
- Baird, L. L. et al. (1980). *Understanding student and faculty life. Using campus survey to improve academic decision making*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Blondin, D. (1980). Le « bon professeur d'université » tel que perçu par les étudiants de premier cycle de l'Université de Montréal. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 6(3), 499-509.
- Borich, G. D. et Madden, S. K. (1977). *Evaluating classroom instruction : a sourcebook of instruments*. London : Addison-Wesley Publishing Company.
- Brown, J. A. C. (1954). *The social psychology of industry*. New York : Penguin Book.
- Cohen, P. A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement : a meta analysis of multisection validity studies. *Review of Educational Research*, 51(3), 281-309.
- Dippelhofer-Steim, B. (1986). How to measure university environment? Methodological implications and some empirical findings. *Higher Education*, 15(5), 475-495.
- Erdle, S. et Murray, H. G. (1986). Interfaculty differences in classroom teaching behaviors and their relationship to student instructional ratings. *Research in Higher Education*, 24(1), 115-127.
- Feldman, K. A. (1972). *College and student. Selected readings in the social psychology of higher education*. New York : Pergamon Press.
- Fourgous, J.-M. et Iturralde, B. (1991). *Mesurer et améliorer le climat social dans l'entreprise*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Fraser, B. J. (1986). *Classroom environment*. London : Croom Helm.
- Fraser, B. J. et al. (1986). Validation and application of the college and university classroom environment inventory (CUCCEI). In B. J. Fraser, *The Study of Learning Environments* (vol. 2). Perth : Curtin University of Technology.

- Honigman, F. K. (1967). *Multidimensional analysis of classroom interaction*. Villanova : Villanova University Press.
- L'Hommedieu, R. M. et al. (1990). Methodological explanations for the modest effects of feedback from student ratings. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 232-241.
- Linton, R. (1945). *The cultural background of personality*. New York : Century.
- Long, S. (1978). Student types and the evaluation of the university. *Higher Education*, 6(4), 417-436.
- Maier, N. (1965). *La psychologie dans l'industrie*. Paris : Marabout.
- Marcelo, C. (1988). *Research on psychosocial environment evaluation at university classroom : C.U.C.E.I. to the spanish educational context*. New Orleans.
- Marsh, H. W. (1984). Students' evaluations of university teaching : dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 707-754.
- McKeachie, W. J. (1979). Student ratings of faculty : a reprise. *Academe*, 65(6), 384-397.
- McKeachie, W. J. (1990). Research on college Teaching : the historical background. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 189-200.
- Medley, D. M. et Mitzel, H. E. (1958). A technique for measuring classroom behavior. *Journal of Educational Psychology*, 49(2), 86-92.
- Michaud, P., Forgette-Giroux, R. et Richard, M. (1989). Le climat d'apprentissage: Analyse conceptuelle. *The Journal of Educational Thought/Revue de la Pensée Educative*, 23(1), 27-43.
- Moos, R. H. (1974). *Evaluating treatment environment : a social ecological approach*. New York : Wiley.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York : Oxford University Press.
- Murray, H. G. (1980). *Evaluating university teaching : a review of research*. Toronto: Ontario Confederation of University Faculty Associations.
- Murray, H. G. (1991). The impact of student instructional ratings on quality of teaching in higher Education. *Pedagogical INFO Pédagogique*, 12(3), 1-5.
- Murray, H. G., Rushton, P. J. et Paunonen, C. V. (1990). Teacher personality traits and student instructional ratings in six types of university courses. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 250-261.
- Pace, C. R. (1969). *College and university environment scale technical manual*. Princeton : Educational Testing Service.
- Pace, C. R. et Stern, G. G. (1958). An approach to the measurement of psychological characteristics of college environments. *Journal of Educational Psychology*, 49(5), 269-277.

- Pascarella, E. T. (1976). Perceptions of the university climate among students in different academic majors at two colleges of arts and sciences. *Research in Higher Education*, 4(2), 165-176.
- Paul, P., Mernier, L. et Mailhot, M. (1973). *Rapport final sur le projet PERPE-secondaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8(4), 411-427.
- Saunders, D. R. (1962). *A factor analytic study of the AI and the CCI*. Princeton : Educational Testing Service.
- Seldin, P. (1980). *Successful faculty evaluation programs*. Crugers : Coventry Press.
- Stern, G. G. (1963). Characteristics of the intellectual climate in college environments. *Harvard Educational Review*, 33, 5-41.
- Stern, G. G. (1970). *People in context. Measuring person-environment congruence in education and industry*. New York : John Wiley & Sons.
- Withall, J. (1949). The development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classrooms. *Journal of Experimental Education*, 16(3), 347-361.
- Wrightstone, J. W. (1934). Measuring teacher conduct of class discussion. *Elementary School Journal*, 34(6), 454-460.

ANNEXE

Questionnaire de cueillette de données sur le climat psychosocial de la classe au collègue et à l'université (CUCEI-F)

Directives aux étudiants

Le but de ce questionnaire est d'obtenir votre opinion du cours que vous suivez en ce moment. Le questionnaire décrit des situations qui peuvent présenter dans un cours. J'aimerais vous demander de me donner votre perception de votre cours, c'est-à-dire d'indiquer si les énoncés du présent questionnaire correspondent à ce qui, selon vous, se passe dans votre cours, entre le professeur et les étudiants et entre les étudiants eux-mêmes.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses; vous devez simplement indiquer votre opinion sur la situation vécue dans votre cours, en exprimant votre accord ou votre désaccord avec la description qui en est faite dans chaque énoncé.

Les réponses doivent être données sur les feuilles-réponses de l'Université..., en noircissant, *au crayon*, la case surmontée du chiffre (0-4) correspondant à votre opinion. La réponse aux questions non pertinentes ou pour lesquelles vous n'avez pas d'opinion, équivaut à l'option 0.

Il m'est important d'obtenir vos réponses à toutes les questions. Vous êtes toutefois tout à fait libre de participer ou de ne pas participer, et d'arrêter votre participation en tout temps.

Les réponses sont totalement confidentielles et anonymes. Le questionnaire est rédigé en utilisant le genre masculin non marqué ou extensif, c'est-à-dire que le masculin se réfère alors à tout être, indépendamment de son sexe, soit à un homme, soit à une femme.

Répondez à toutes les questions, même si certaines se ressemblent.

- 0 tout à fait en désaccord
- 1 plutôt en désaccord
- 2 plus ou moins d'accord
- 3 plutôt d'accord
- 4 tout à fait d'accord

- 1 Le professeur tient compte des besoins des étudiants.
- 2 Le professeur préfère parler plutôt qu'écouter.
- 3 Cette classe est composée d'étudiants qui se connaissent peu.
- 4 J'ai hâte de venir à ce cours.
- 5 Je sais exactement ce que je dois faire dans ce cours.
- 6 Je fais un effort pour bien travailler dans ce cours.
- 7 Les étudiants de ce cours se connaissent bien.

- 8 Dans ce cours, des méthodes pédagogiques nouvelles sont rarement utilisées.
- 9 On permet généralement aux étudiants de travailler à leur propre rythme.
- 10 Le professeur fait tout son possible pour aider les étudiants.
- 11 Les étudiants surveillent l'heure : ils ont hâte à la fin du cours.
- 12 À la fin du cours j'éprouve un sentiment de satisfaction.
- 13 Dans ce cours, le groupe a souvent tendance à dévier du sujet.
- 14 Le professeur prépare des activités innovatrices pour les étudiants.

- 15 Les étudiants ont leur mot à dire dans l'organisation du cours.
- 16 Le professeur aide tout étudiant qui éprouve des difficultés dans ses travaux.
- 17 Les étudiants de ce cours ont peu d'occasions de se connaître.
- 18 C'est un cours qui est mal organisé.
- 19 Les méthodes d'enseignement de ce cours sont caractérisées par l'innovation.
- 20 Les étudiants peuvent choisir leurs activités ainsi que la façon de les réaliser.
- 21 Les étudiants présentent rarement leurs travaux devant le groupe.
- 22 Ça prend beaucoup de temps pour connaître les autres étudiants de ce cours.
- 23 Ce cours est ennuyant.
- 24 Les travaux exigés dans ce cours sont précis, de sorte que je sais ce que j'ai à faire.
- 25 Les approches pédagogiques permettent aux étudiants de progresser à leur propre rythme.
- 26 Le professeur ne s'intéresse guère aux problèmes des étudiants.
- 27 Dans ce cours, les étudiants ont souvent l'occasion d'exprimer leurs opinions.
- 28 Les étudiants de ce cours apprennent à bien se connaître.
- 29 J'aime venir à ce cours.
- 30 Ce cours commence rarement à l'heure.
- 31 Le professeur prépare souvent des activités originales pour ce cours.
- 32 Le professeur est froid à l'égard des étudiants.
- 33 Le professeur monopolise les discussions au cours.
- 34 Les étudiants de ce cours sont peu intéressés à se connaître.
- 35 Ce cours est intéressant.
- 36 Les activités d'apprentissage de ce cours sont claires.
- 37 Les étudiants ont l'impression de faire le même genre d'activités à chaque cours.
- 38 C'est le professeur qui décide de ce qui se fera dans ce cours.
- 39 Le professeur ignore les besoins des étudiants.
- 40 Les étudiants de ce cours ignorent qui sont les autres étudiants.
- 41 Ce cours est d'un grand intérêt pour mon choix de carrière.
- 42 Le style d'enseignement du professeur favorise la créativité des étudiants.

- 43 Le professeur encourage les étudiants à l'intéresser à l'organisation du cours.
- 44 Les difficultés individuelles des étudiants préoccupent beaucoup le professeur.
- 45 Les exposés des travaux des étudiants occupent une place appropriée dans ce cours.
- 46 Ce cours me prépare adéquatement à ma future carrière.
- 47 Les objectifs d'apprentissage de ce cours sont formulés clairement.
- 48 La variété des travaux demandés aux étudiants est enrichissante.
- 49 Le professeur tient compte des habiletés individuelles d'apprentissage.

Légende

(Facteurs ou composantes du climat psychosocial de la classe mesurés par cet instrument)

1. **Personnalisation** : l'accent est mis sur les chances des étudiants d'interagir avec le professeur, et sur l'intérêt porté par celui-ci au bien-être personnel des étudiants.
2. **Innovation** : la quantité et la qualité des activités d'apprentissage nouvelles et novatrices que le professeur planifie; ses nouvelles méthodes d'enseignement et la nouveauté des tâches assignées aux étudiants en classe.
3. **Intérêt pour la tâche** : le niveau de clarté et de structure des activités qui se font en classe; les aspects organisationnels telles que la qualité du plan de cours, les références bibliographiques suggérées.
4. **Cohésion** : l'étendue de la connaissance et du soutien mutuels ainsi que le niveau de l'amitié que les étudiants ont entre eux.
5. **Participation** : l'étendue de l'engagement, de participation et d'attention des étudiants aux discussions et activités en classe.
6. **Individualisation** : dans quelle mesure les étudiants sont-ils associés au processus décisionnel et sont-ils traités selon leurs différences individuelles d'habileté, d'intérêt et de rythme de travail?
7. **Motivation** : le degré du plaisir et du contentement de suivre ce cours; la pertinence du cours en fonction du choix de carrière des étudiants.