



HAL
open science

L'évaluation "écologique" des dispositifs éducatifs et de formation comme perspective

Nathalie Younes

► **To cite this version:**

Nathalie Younes. L'évaluation "écologique" des dispositifs éducatifs et de formation comme perspective. Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), 2010, Genève, Suisse. <https://plone2.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-b/les-points-aveugles-dans-l2019e>. hal-00801119

HAL Id: hal-00801119

<https://hal.science/hal-00801119>

Submitted on 18 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'ÉVALUATION « ÉCOLOGIQUE » DES DISPOSITIFS ÉDUCATIFS ET DE FORMATION COMME PERSPECTIVE

Nathalie Younès

Université Blaise Pascal, IUFM
Laboratoire PAEDI, EA 4281
36 av. Jean Jaurès
63407 Chamalières
France
nathalie.younes@univ-bpclermont.fr

Mots-clés : évaluation « écologique », climat scolaire, enseignement universitaire, articulation, milieu, sens

Résumé. Une perspective « écologique » d'évaluation des dispositifs éducatifs et de formation requiert la prise en compte de leur complexité, c'est-à-dire des conditions de milieu et de l'individu dans sa singularité, ce qui nous amène à considérer l'importance de développer des méthodologies de reliance pour articuler les différents niveaux d'analyse de l'individuel et du collectif. Deux recherches sont analysées de ce point de vue, l'une menée dans l'enseignement supérieur sur l'évaluation de l'enseignement par les étudiants et l'autre à l'école primaire sur l'évaluation du climat scolaire.

1. Problématique

Dans une société à la fois hyper bureaucratique et hyper compétitive, la tendance est grandissante de ne considérer que la part quantitative de l'évaluation. Ce primat semble s'imposer à tous les niveaux du système éducatif, de l'enseignement primaire au supérieur où les systèmes de classement des établissements et des pays vont croissants. Ces systèmes de classement se fondent en particulier sur la mesure de résultats, aussi bien en termes de compétences des élèves (évaluations nationales, enquêtes PISA¹), de qualité du corps professoral en matière de recherche (classement de Shanghai, classement des laboratoires par l'AERES), de réussite professionnelle des étudiants (classement de l'École des mines) ou encore à partir d'autres critères tels que la satisfaction des étudiants, la notoriété des établissements etc.

Cette évaluation « quantitative » tend à évacuer le fait que les dispositifs éducatifs sont aussi des univers symboliques participant d'une construction personnelle et collective. Ils sont agis par des processus subjectifs et contextuels ne pouvant être ramenés à de simples objectivations. On peut souligner que l'intersubjectivité et le milieu spécifique apparaissent comme des éléments déterminants, alors même qu'ils restent minorés dans la plupart des dispositifs d'évaluation actuels ; comme l'est également la part accordée à la signification des situations formatives au niveau individuel.

1.1 La validité écologique de l'évaluation

Massé (1991), qui a parlé de fétichisation des méthodes objectivistes, insiste sur la notion de « validité écologique » d'un programme à savoir la capacité de ses diverses composantes à s'adapter

¹ PISA, acronyme de « Programme international pour le suivi des acquis des élèves ».

aux conditions environnementales (sociales, économiques, culturelles, etc.), caractéristiques d'un sous-groupe social défini. Il plaide en faveur d'une évaluation sensible aux variations dans les contextes d'expérimentation.

La psychologie sociale insiste également largement, dans l'analyse des processus, sur la nécessité d'articuler différents niveaux d'explication : intraindividuel, interindividuel, positionnel et idéologique pour tenter d'appréhender les réalités humaines (Doise, 1982). Le niveau intraindividuel concerne les processus internes aux individus, leur permettant de percevoir, d'organiser et d'agir sur le monde. Le niveau interindividuel s'intéresse aux relations entre les personnes, alors que le niveau positionnel prend en compte leurs statuts, à savoir les différences de positions qu'ils occupent. Quant au niveau idéologique, il mobilise les systèmes de croyances, les représentations, les normes sociales. Bien que ces différents niveaux, allant de l'individuel au collectif, du psychologique au sociologique soient en eux-mêmes l'objet d'études approfondies exclusives, c'est bien leur articulation qui permet une représentation complète de la situation.

Des niveaux d'analyse liant l'individu et son milieu sont également au cœur des courants écologiques en psychologie. Le modèle écologique du développement humain, proposé par Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979, 1993), considère cinq niveaux de systèmes : le microsystème est l'environnement immédiat de la personne. Cela peut être la famille, un groupe de pairs, le quartier, la classe... Le mésosystème est le réseau constitué par les interactions entre les différents microsystèmes, par exemple les relations école/famille. L'exosystème représente l'environnement qui influence indirectement le développement de l'enfant, par exemple les conditions de travail des parents. Le contexte culturel, économique et idéologique caractérisant une société particulière est nommé macrosystème. Enfin, le chronosystème renvoie aux transitions écologiques vécues par un individu (l'enfant qui devient élève...). Ces niveaux de systèmes interagissent en fonction de l'organisation normative et technique caractéristique de chacun d'entre eux.

1.2 Une approche complexe des dispositifs éducatifs

Les recherches portant sur l'évaluation des dispositifs mettent l'accent sur la nécessité de construire des articulations entre leurs composants, leurs environnements, les acteurs concernés et les effets produits. Ainsi, en 2008, Figari appelait à un développement des travaux sur l'évaluation des dispositifs éducatifs, « objets éducatifs modernes » ou mises en situation, renvoyant à la fois à une approche technique des environnements d'apprentissage et à des espaces de médiation entre sujet et objet ainsi qu'entre acteurs (Figari, 2008 ; Peeters & Charlier, 1999). De telle sorte que l'évaluation d'un dispositif éducatif correspondrait à l'évaluation d'un système situé d'interactions entre les constituants de ce dispositif.

Cette approche complexe réduit cependant la prise en compte de la dimension psychosociale du sujet, pourtant centrale, dans la relation entre l'individu et son environnement formatif. Une perspective « écologique » d'évaluation des dispositifs éducatifs et de formation requiert la prise en compte de leur complexité, c'est-à-dire des articulations des différents niveaux du milieu et du sens. Elle nous amène à considérer l'importance de développer des méthodologies de reliance ou « travail des liens » (Morin, 2004), privilégiant des dispositifs de relations.

Deux recherches sont analysées de ce point de vue, l'une menée dans l'enseignement supérieur sur l'évaluation de l'enseignement par les étudiants et l'autre à l'école primaire sur l'évaluation du climat scolaire.

2. Analyse rétrospective d'une enquête sur les effets d'un dispositif d'évaluation de l'enseignement par les étudiants à l'Université dans une perspective écologique

2.1 Un dispositif informatisé dans la perspective d'une évaluation-régulation

Une étude de cas approfondie a été menée de 2001 à 2006 dans une université française (Université d'Auvergne) sur les effets de l'introduction d'un dispositif d'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE). La conception et la mise en place de ce dispositif s'ancrait dans une approche de l'évaluation comme formative, à savoir comme processus de régulation intersubjectif inhérent au développement et à l'évolution de l'action pédagogique (Stufflebeam *et al.*, 1980). La référentialisation en tant que processus assorti de procédures critériées devait en être l'opérateur (Figari, 1994) et un logiciel fonctionnant sur internet constituait une médiation technique (Younès, 2006).

La référentialisation consiste à repérer des référents à la fois dans le champ théorique, dans le contexte où elle se déroule et chez les acteurs impliqués. Elle conduit aussi à construire des instruments d'analyse dans lesquels les critères sont justifiés et les indicateurs élaborés pour en vérifier le degré de réalisation (Figari, 2001, p. 312). Sur la base d'échanges préalables, de réflexions et de négociations, les partenaires peuvent se mettre d'accord sur le recueil et l'interprétation des informations ainsi que sur les actions correctives à mettre en œuvre. Un tel dispositif prend en compte la constitution d'un milieu *in situ* dans lequel les sujets échangent par rapport à la détermination des objectifs, des procédures et des stratégies.

Un autre élément tout à fait essentiel qui a caractérisé le dispositif d'EEE de l'Université d'Auvergne a été la mise en œuvre d'un logiciel « sur mesure » fonctionnant sur internet. Son accessibilité rendait possible une participation de tous les étudiants et une consultation aisée des résultats. Son adaptabilité correspondait à une évaluation contextualisée et évolutive. Ce dispositif permettait de combiner des jugements critiques individuels qualitatifs et des indicateurs basés sur des statistiques, établissant ainsi des comparaisons sur des critères tout en conservant la richesse liée aux variations inter individuelles. Il a fourni de nombreuses informations sur l'enseignement, la formation, les étudiants et les enseignants. Il a également permis de passer de l'implicite à une forme d'explicitation quant à l'enseignement, aussi bien en termes de visées que de modalités. On peut considérer que la première mise en œuvre, portée par un nombre réduit d'acteurs, a eu un effet d'enclenchement à partir duquel d'autres ont été progressivement engagés. La réflexion sur les objectifs, les modalités de la formation comme des enseignements et leur adaptation au public a pu se développer graduellement sur des bases de plus en plus explicites. Il a été ainsi amorcé des échanges sur les exigences méthodologiques, en termes de critères et d'indicateurs.

Ce dispositif informatisé d'EEE peut être considéré comme une médiation socio-technique du développement du processus d'évaluation. En effet, il a été enclenché et ajusté sous l'influence de trois paramètres indissociables :

- Une volonté institutionnelle des décideurs de l'université qui ont relayé la politique nationale en définissant un cadre et des moyens pour l'évaluation ;
- Une participation de différents acteurs à tous les niveaux ;
- Une interface informatisée servant de médiation entre les acteurs impliqués dans le système d'enseignement (étudiants, enseignants et responsables).

L'efficacité de ce dispositif pour la collecte, le traitement et la mise à disposition de l'information en a fait un outil adapté à une évaluation-régulation qui nécessite une instrumentation permettant un feedback souple et rapide sur les activités d'enseignement (Allal, 1988). Les pratiques d'évaluation présentent en effet un intérêt particulier en tant que premier moment d'une dynamique de régulation (Hadji, 1992). Selon le modèle proposé par Allal (1988), toute régulation a pour fin de procéder à des ajustements (guidance), par l'utilisation adéquate de l'information en retour (feedback). Le point de vue des étudiants sur les enseignements qu'ils reçoivent représente le feedback des principaux destinataires de l'enseignement, qui apparaissent de plus en plus comme des partenaires de la dynamique de formation.

2.2 L'articulation du quantitatif et du qualitatif dans l'appréhension des conditions de milieu et de sens

Cette étude a privilégié une approche approfondie multidimensionnelle d'un processus d'évaluation-régulation situé en articulant des méthodes quantitative et qualitative. Grâce à une enquête standardisée basée sur des questionnaires, ont été appréhendées les attitudes comparées des enseignants, des étudiants et des responsables ainsi que les effets perçus par ces mêmes acteurs. Mais c'est l'analyse d'entretiens ciblés et celle des incidents critiques à travers l'observation participante qui ont permis d'apprécier à la fois l'impact de la culture du milieu en matière d'EEE ainsi que la dynamique interactive du processus et des éléments, quant au sens subjectif donné à l'évaluation qui reste néanmoins insuffisamment exploré.

Nous mettons en exergue plusieurs résultats majeurs interdépendants quant à l'impact des conditions de milieu et de sens : la pression d'un contexte de contrôle, le manque de culture de l'évaluation formative et la portée des facteurs individuels.

2.2.1 La pression d'un contexte de contrôle

Il a ainsi été mis en évidence que la volonté institutionnelle d'obtenir des indicateurs quantitatifs ainsi que la tentation de contrôler le système de formation se sont progressivement imposées. Le dispositif informatisé d'EEE a été considéré utile par tous les responsables de l'université qui l'ont pratiqué et les étudiants en ont été plutôt satisfaits. Il a néanmoins aussi focalisé les oppositions et les résistances des enseignants, étant donné qu'il a accentué la visibilité et la publicité des points de vue des étudiants. D'autre part, certaines composantes ne se sont pas engagées dans ce dispositif, optant pour leur propre système afin peut être de pouvoir contrôler les résultats fournis à la présidence de l'université.

2.2.2 Le manque de culture d'évaluation formative

L'absence de culture d'une évaluation formative, aussi bien de la part des responsables, des enseignants que des étudiants, a pu contribuer à une dérive progressive vers une bureaucratisation du processus, à savoir vers un dispositif plus formel que réellement créateur d'une dynamique collective autour de la qualité de la formation. La culture pédagogique dominante, individuelle et disciplinaire s'est révélée antagoniste à des pratiques interdisciplinaires concertées dont certains enseignants étaient pourtant demandeurs mais qui sont restés minoritaires. Car le passage à l'évaluation formative de l'enseignement ne va pas de soi. Il nécessite de forts changements et notamment d'inclure le point de vue des étudiants dans une dynamique globale. Les informations recueillies auprès des étudiants ont suscité des réactions contrastées, en partie en raison de leur caractère non univoque et quelquefois critique, voire très critique, vis-à-vis de l'enseignement reçu. Dans de nombreux cas, l'information quantifiée est restée floue et le faible nombre de remarques exprimées dans les questions ouvertes n'a pas permis de comprendre réellement ce que voulaient dire les étudiants. Les appréciations ont pu quelquefois apparaître contradictoires et peu utiles en tant que telles pour l'amélioration de l'enseignement.

Étant données les importantes variations d'appréciation entre les étudiants et l'anonymat des questionnaires, la signification des moyennes et des profils de réponses est restée souvent obscure et difficile à interpréter sans information supplémentaire. Ce sont des séances organisées à propos de l'EEE entre des enseignants volontaires et des étudiants qui ont permis de préciser le sens donné aux questions et aux réponses. Ces séances qualitatives ont été complémentaires des questionnaires anonymes et se sont également révélées fécondes, étant donné qu'elles ont permis une construction collective du sens même de l'enseignement.

2.2.3 La portée des facteurs individuels

Dans la remise en cause de l'EEE par les enseignants ou dans son soutien, on ne saurait négliger les facteurs individuels, attitudeaux ou identitaires déterminants. Les attitudes des enseignants envers l'EEE étaient variables et fortement corrélées aux positionnements idéologiques, quant à la place des étudiants dans l'enseignement. Les enseignants qui exprimaient des attitudes négatives au sujet de l'EEE ont aussi été ceux qui considéraient que les étudiants ne pouvaient pas contribuer avec l'enseignant à la construction de son enseignement. D'autres qui estimaient au contraire que les étudiants pouvaient y contribuer étaient favorables à l'EEE. Quant aux aspects identitaires, qui sont nécessairement mis en jeu dans des dispositifs d'évaluation, ils auraient dû être davantage étudiés pour donner plus de place aux facteurs individuels dans la compréhension des phénomènes qui y sont liés.

Il apparaît en fait, dans l'étude menée à l'Université d'Auvergne, que la dynamique du processus d'EEE est indissociable des conditions de milieu et de sens. Et c'est seulement l'utilisation conjointe des méthodes quantitatives et qualitatives qui peut permettre d'en appréhender les articulations complexes liant les différents niveaux impliqués.

3. Analyse rétrospective d'un dispositif d'évaluation du climat scolaire par les élèves dans une perspective écologique

3.1 Un dispositif qui élargit la perspective d'évaluation

Travailler le climat scolaire, c'est chercher à élargir la perspective d'évaluation des dispositifs et tenter d'appréhender une globalité. Ainsi que l'a décrit Bronfenbrenner (1979), le développement humain est influencé par les interactions dynamiques entre les multiples niveaux de l'environnement d'une personne. Quand on s'intéresse à ce qui se passe dans l'école, il est important de prendre en compte l'environnement familial et plus largement, l'influence de la communauté d'appartenance. Moos (1979, 1987) a extrapolé le modèle écologique social de Bronfenbrenner au champ scolaire et affirmé que les composants environnementaux et personnels de l'écologie sociale scolaire étaient également déterminants des résultats académiques et de santé. Précurseur dans ce domaine, il faisait du climat social la composante la plus importante de l'environnement socio-éducatif, de par sa fonction médiatrice des autres facteurs. Renvoyant à la complexité des milieux et à l'articulation des dimensions individuelles et sociales dans l'explication des conduites, cette orientation pose que l'effet de l'environnement est fortement médiatisé par la perception par l'individu de son milieu et par l'effort qu'il consent pour s'y adapter. Le climat social, notion descriptive, évaluative et composite, correspond à la perception des personnes appartenant à un environnement déterminé (classe, école, ville, quartier...). Les recherches sur le climat social de la classe comme celles portant sur le climat des écoles permettent de souligner l'importance des relations interpersonnelles sur la santé mentale et les apprentissages. Un environnement favorable orienté vers de bonnes relations renforce le bien-être, l'estime de soi académique, la formation de l'amitié et la réussite scolaire des enfants, alors que l'aspect conflictuel exerce une influence négative sur le sentiment de sécurité, l'estime de soi, les apprentissages et les performances scolaires (Samdal *et al.*, 1998 ; Dorman, 2002 ; Bennacer 2008). La bonne relation avec les enseignants est une des deux principales caractéristiques (avec la participation et la responsabilisation des élèves dans la vie de l'école) associées à la satisfaction des élèves à l'école (Epstein, 1981 ; Good, Brophy, Sharp & Thompson, 1992). De bonnes relations avec les camarades et les enseignants ainsi qu'un soutien de leur part peuvent réduire le sentiment de stress (Cohen & Syme, 1985) et contribuer à la satisfaction vis-à-vis de l'école même en cas de faible performance (Calabrese, 1987). Les résultats de Samdal *et al.* (1998) ont aussi montré que le sentiment de sécurité et le soutien des enseignants sont très fortement reliés à la satisfaction d'être à l'école. De plus, 30 ans de recherche sur les environnements d'apprentissage ont souligné le lien significatif entre la qualité perçue de leur environnement par les élèves et la

qualité de leurs apprentissages, c'est-à-dire que les élèves apprennent mieux quand ils perçoivent leur environnement plus positivement (Gog & Fraser, 1998 ; Dorman, Adams & Ferguson, 2002). Toutes ces recherches soulignent l'importance de prendre en compte la qualité de l'expérience scolaire des élèves et de leurs relations avec les pairs et les enseignants.

Cependant les notions de climat social et de climat scolaire restent encore floues et interrogent les méthodologies à mettre en place pour les étudier. La question des modalités de recueil des données se pose notamment. Par exemple, les taux de victimisation obtenus sont très différents selon que l'on utilise les données issues des logiciels nationaux de suivi des incidents ou bien les points de vue des acteurs (Debarbieux, 2006).

3.2 La difficile articulation du quantitatif et du qualitatif

Nous relatons une enquête conduite en 2005 portant sur la perception du climat scolaire par 697 élèves âgés de 6 à 8 ans dans 22 écoles primaires de la région française Auvergne impliquées dans un programme de formation à la promotion de la santé. Elle s'inscrivait ainsi dans la lignée des travaux actuels sur les environnements d'apprentissage (Dorman, 2002 ; Walberg, 1976...), qui prennent en compte les points de vue des acteurs. Les perceptions des jeunes enfants restant encore peu connues et explorées, ce sont sur ces derniers que l'enquête s'est plus particulièrement centrée. La méthodologie retenue, principalement quantitative, a opéré par des questionnaires (adaptés de Debarbieux, 1996, 2001) remplis individuellement. Des analyses statistiques descriptives ont été réalisées pour appréhender l'évaluation des dimensions du climat par les élèves et les relations entre les différentes variables environnementales ont été mesurée par des analyses uni et multivariées.

La production de données à partir de cette enquête a permis de s'approcher de la vision qu'ont les élèves de leur milieu scolaire. L'évaluation du bien être est, dans son ensemble, significativement corrélée à l'appréciation globale de l'école et à de nombreux facteurs liés à l'estimation de la qualité de différents types de relations sociales : relation au maître, relation aux parents et relations entre élèves. Ces résultats sont corrélés aux conditions de milieu : catégories socioéconomiques des écoles, taille des écoles et des classes, et, dans une moindre mesure, localisation rurale ou urbaine ainsi que note moyenne de l'école aux évaluations de CE2. Il apparaît ainsi que ces différentes variables contextuelles influencent significativement les scores des composantes du climat (Younès, Debarbieux & Jourdan, à paraître). En effet, la perception largement positive de l'école se trouve modifiée, en particulier suivant la caractérisation socioéconomique de son public. La relation avec le maître est extrêmement importante et varie en fonction des milieux sociaux. Elle est encore plus appréciée dans les écoles urbaines accueillant une majorité d'élèves issus de milieux sociaux défavorisés.

On observe également un impact favorable des pratiques des enseignants et des écoles dans le domaine du vivre ensemble de l'éducation à la santé ainsi qu'un impact du programme de formation à la promotion de la santé, sur les relations entre les élèves. Reste cependant à déterminer comment ces pratiques pourraient davantage contribuer à réduire le mal-être de la minorité d'élèves en souffrance. Cette étude devrait être prolongée qualitativement afin d'affiner la compréhension des paramètres constitutifs de l'écologie scolaire. En effet, une appréhension du climat qui repose entièrement sur des questionnaires proposant des items et des échelles sur lesquels les enfants se positionnent, conduit à laisser dans l'ombre les variations du sens qu'ils donnent aux questions posées et à leurs réponses.

Cette investigation s'inscrit dans le domaine des travaux sur l'écologie scolaire visant à lier environnement, sentiment de bien être, santé et apprentissage. Il nous apparaît que des pistes de recherche méthodologiques tout à la fois stratégiques et difficiles sont à élaborer à ce propos afin de mieux relier les différents facteurs en jeu et notamment le quantitatif et le qualitatif.

4. Conclusion

La recherche en éducation a été fortement marquée par les courants contribuant à séparer aussi bien les niveaux d'analyse que les méthodes qualitatives et quantitatives. Cette division du travail qui a contribué à produire des connaissances constitue néanmoins une limite de plus en plus dénoncée. De nouvelles approches multidimensionnelles tentent de dépasser de tels cloisonnements et de travailler à partir de méthodes mixtes. Les travaux américains déjà anciens de l'évaluation de programme et en particulier de Campbell et Cronbach (voir Shadish, Cook et Leviton, 1991, pour une présentation) apparaissent pionniers dans la question des méthodes mixtes situées pour l'évaluation des dispositifs éducatifs et de formation. Ces travaux ont montré l'importance de la multidimensionnalité et du rôle des acteurs dans la compréhension et la conduite de cette évaluation, mais aussi la nécessaire complémentarité des méthodes objectivistes et subjectivistes. Quantitativistes au début de leur carrière, ils en sont arrivés progressivement à insister sur le fait que le primat d'une seule approche quantitative standardisée ou au contraire qualitative et subjective s'avère insuffisant pour appréhender et accompagner l'évaluation. Ce type d'évaluation requiert, au contraire, d'articuler ces deux méthodes au regard de dispositifs évolutifs situés et de perspectives d'acteurs plurielles. L'utilisation simultanée des méthodes qualitatives et quantitatives existe donc depuis longtemps, mais ce n'est que récemment que cette combinaison a été conceptualisée en termes de méthodes mixtes notamment par Creswell (2009).

Dans une perspective écologique, l'analyse de deux dispositifs d'évaluation, l'un dans le primaire et l'autre dans le supérieur, amène à considérer, pour articuler les différents niveaux, l'importance de construire très en amont dans le design de la recherche des méthodologies de reliance articulant le quantitatif et le qualitatif, et ce afin de mieux appréhender les conditions de milieu et les significations singulières apportées à toutes les composantes du processus d'évaluation.

5. Références

- Allal, L. (1988). Processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman (Ed.) *Assurer la Réussite des Apprentissages scolaire. Les Propositions de la Pédagogie de Maîtrise* (pp. 86-126). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bennacer, H. (2008). Le climat social de la classe à l'école élémentaire : élaboration et validation de la version abrégée d'une échelle. In J. M. Hoc & Y. Corson (Éd.), *Actes du Congrès 2007 de la Société Française de Psychologie* (pp. 131-139). Nantes : Université de Nantes. <http://www.sfpsy.org/IMG/pdf/actes-SFP2007.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge (MA) : Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology and cognitive development: research models and fugitive findings. In R.H. Woznick & K. Fisher (Ed.), *Scientific environments* (pp. 3-44). Hillsdale (NH) : Erlbaum.
- Calabrese, R. L. (1987). Adolescence: a growth period conducive to alienation. *Adolescence*, 22, 929-938.
- Cohen, S. & Syme, S. L. (1985). *Social Support and Health*. Academic Press, Orlando, FL.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage (3ème édition).
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire : Etat des lieux*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Debarbieux, E. (2001). *La violence en milieu scolaire. Dix approches en Europe*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Dorman, J. (2002). Classroom environment research: Progress and possibilities. *Queensland Journal of Educational Research*, 18(2), 112-140.

- Dorman, J.P., Adams, J.E. & Ferguson, J.M. (2002). Psychosocial environment and student self-handicapping in secondary school mathematics classes: A cross-national study. *Educational Psychology*, 22(5), 499-511.
- Epstein, J. L. (1981). *The Quality of School Life*. Lexington Books/D. C. Heath, Lexington.
- Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Figari, G. (2001). Us et abus de la notion de référentiel. Dans G. Figari & M. Achouche (Ed.), *L'activité évaluative réinterrogée ; regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 310-314). Bruxelles : De Boeck.
- Figari, G. (2008). L'évaluation des dispositifs éducatifs. *Mesures et Evaluation en éducation*, 31(3), 77-93.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits* (tome III). Paris : Gallimard.
- Fraser, B.J. (1990). *Individualised Classroom Environment Questionnaire*, Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- Goh, S.C. & Fraser, B.J. (1998). Teacher interpersonal behaviour: Classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore, *Learning Environments Research*, 1, 199-229.
- Gottfredson, G. C. & Gottfredson, D. C. (1985). *Victimization in schools*. New York : Plenum Press.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris : P.U.F.
- Janosz, M., Georges, P. & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de psychoéducation*, 27, (2), 285-306.
- Massé, R. (1991). Réflexions anthropologiques sur la fétichisation des méthodes en évaluation. In J. Légaré et A. Demers (Ed.), *L'évaluation sociale: savoirs, éthique, méthodes*, (pp. 209-238). Actes du 59e congrès de l'ACSALF. Montréal : Les Éditions du Méridien, 1993.
- Moos, R.H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco : Jossey Bass.
- Moos, R. H. (1987). *The social climate scales: A user's guide*. Palo Alto, California : Consulting Psychologists Press.
- Morin, E. (2004). *La Méthode. 6. Éthique*. Paris : Seuil.
- Peeters, H. & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, 15-23.
- Purkey, S. C. & Smith, M. S. (1983). Effective Schools: A Review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 426-452.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research, Theory & Practice*, 13(3), 383-397.
- Shadish, W.R., Cook, T.D. & Leviton, L.C. (1991). *Foundations of Program Evaluation*, Newbury Park, CA : SAGE.
- Sharp, S. & Thompson, D. (1992) Sources of stress: a contrast between pupil perspective and pastoral teachers' perceptions. *School Psychology International*, 13, 229-242.
- Walberg, H.J. (1976). Psychology of learning environments: Behavioral, structural, or perceptual? *Review of Research in Education*, 4, 142-178.
- Younès, N. (2006). *L'effet de l'évaluation de l'enseignement supérieur par les étudiants*. Thèse de doctorat non publiée. Grenoble : Université Pierre Mendès France.
- Younès, N. (2007). A quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ? *Revue française de pédagogie*, 161, 25-40.
- Younès, N. (2009). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement. In M. Romainville & C. Coggi (Ed.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants dans le supérieur : approches critiques et pratiques innovantes* (pp. 191-210). Bruxelles : De Boeck.
- Younès, N., Debarbieux, E., & Jourdan, D. (2010, à paraître). Le climat scolaire à l'école primaire : étude de l'influence des variables de milieu sur sa perception par les élèves de 6 à 8 ans. *International Journal on violence and schools*.