Des recherches utiles pour la pratiques ? Faits, défis et questionnements

Benoit Galand

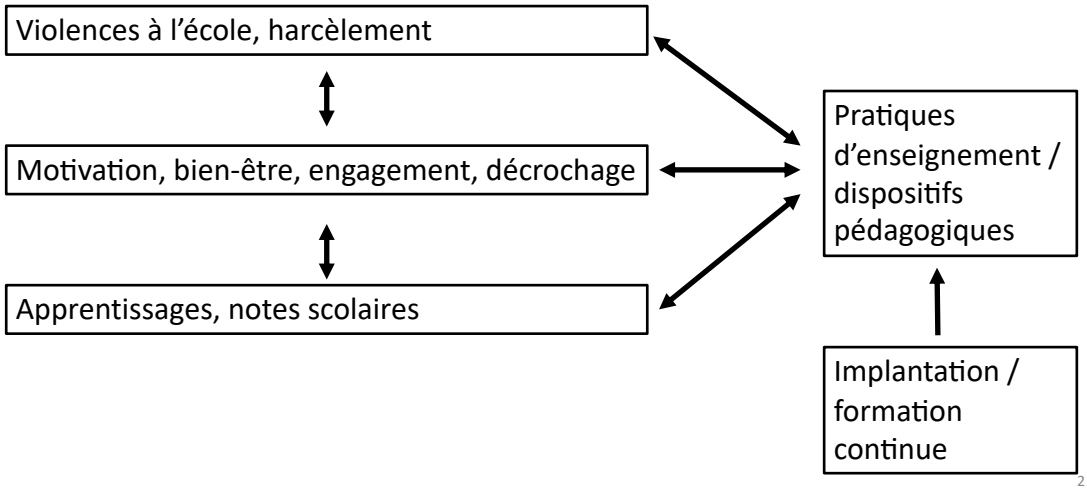
Mercredi 100% IDT, Lille, décembre 2024

benoit.galand@uclouvain.be

Université de Lille

UCLouvain

https://scholar.google.com/citations?hl=en&user=f-svPU0AAAAJ
https://www.researchgate.net/profile/Benoit-Galand



2

Constats

- Les professionnels lisent très peu la recherche.
- Les professionnels utilisent très peu la recherche dans leurs pratiques.
- La recherche est peu présente dans leur formation initiale.
- Les innovations se diffusent peu et lentement.
- Les décideurs ignorent largement les résultats de la recherche.

- Un problème de communication, de diffusion, de reconnaissance, de formation, … ou de pertinence ?

3

Questionnements

- Avons-nous des résultats suffisamment pertinents, précis, valides, répliqués, avec une taille d'effet d'intérêt pratique, facilement applicables, efficients, … ?
- Que reflètent exactement nos mesures ?
- Nos recherches permettent-elles vraiment de répondre aux questions que nous prétendons adresser ? Que l'on nous adresse ?

- Avons-nous examiné avec précaution les effets secondaires, les coûts d'opportunité, les alternatives en lien avec nos recommandations ?
- Savoir ce qui produit certains effets parmi les élèves / Savoir comment favoriser des changements de pratiques parmi les professionnels

4

Plan

1. Illustration : la formation continue des enseignants
2. Différents types de recherche
3. Étudier (aussi) les processus de changement

5

Illustration : la formation continue des enseignants

6

À quoi et comment former les enseignants?

- Consensus apparent dans la littérature sur le développement professionnel des enseignants (Borko, 2004 ; Darling-Hammon & Richardson, 2009 ; Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2008).
- Pour avoir un impact sur les pratiques et sur les apprentissages des élèves
  - centration sur une meilleure connaissance des contenus spécifiques à enseigner et sur la manière de les enseigner
  - participation collective et collaborative
  - appel à la réflexivité
  - durée et une intensité suffisante
  - présence d'un accompagnateur



Sur quoi se fonde ce consensus ?

- Sleeter, 2014
  - 196 articles publiés en 2012 dans les quatre revues avec le facteur d'impact le plus élevé dans le champ de la formation des enseignants
  - seuls 6% d'entre eux traitent des effets du développement professionnel sur les pratiques pédagogiques réelles des enseignants ou sur les apprentissages des élèves.
- Kennedy, 2016
  - études menées entre 1975 et 2014
  - 28 jugées pertinentes pour évaluer les effets du développement professionnel sur les acquis des élèves

Yoon, Duncan, Lee, Scarloss & Shapley (2007)

- 1343 études publiées entre 1986 et 2006
- 9 études, dont 3 thèses non publiées, répondent aux critères de qualité méthodologique de la *What Works Clearing House*.
- Majoritairement des études de petites tailles (risque de surestimer les effets).
- Seules 8 des 20 tailles d'effets calculées sont significatives.
- Effets significatifs : idées apportées par des experts externes au rôle d'enseignant, 30 heures de contact ou plus, jours de formation ou d'école d'été avec des séances de suivi structurées et répétées, contenus ou des pratiques spécifiques à une matière.
- Aucun ensemble commun d'activités n'est lié aux effets sur les apprentissages des élèves, et aucun des dispositifs identifiés ne s'appuie sur du coaching par les pairs, de la résolution collaborative de problème, de la formation de référents internes ou d'autres formes d'apprentissage professionnel sur le lieu de travail.

Que disent les résultats de ces (rares) études?

- Blank & De Las Alas, 2009
  - effets du développement professionnel en mathématiques et en sciences sur les apprentissages des élèves
  - critères moins sévères au niveau méthodologiques
  - Les effets observés sont nuls pour les études mesurant les progrès des élèves (pré-test/post-test) sur des évaluations externes standardisées.
- Hill, Beisiegel & Jacob, 2013
  - études publiées entre 2007 et 2012, souvent avec des plans de recherche rigoureux
  - la grande majorité trouvent un effet nul ou quasi nul des activités de développement professionnel des enseignants sur les progrès des élèves
  - la majorité des études économétriques montrent un très faible retour sur investissement de ces activités.

En résumé…

- La base empirique soutenant les recommandations des experts concernant la conception de dispositifs de développement professionnel capables d'améliorer l'apprentissage des élèves est assez mince et les résultats sont loin d'être convaincants au sujet des impacts sur les élèves (Asterhan & Lefstein, 2024 ; Mancenido, 2024 ; Scher & O'Reilly, 2009).

Synthèse

- Kennedy (2016)
- ni le contenu ni la forme des dispositifs de développement professionnel ne sont liées de façon systématique au progrès des élèves
  - ni le problème de métier ciblé, ni la stratégie de mise en œuvre suivie, ni la place donnée aux connaissances, ni la collaboration, ni l'intensité, ni la présence de facilitateurs
- dépasser une conception qui se focalise sur une collection de caractéristiques des dispositifs pour se centrer sur l'analyse de la qualité des interactions et du travail intellectuel suscitée par les dispositifs.

Discussion

- L'immense majorité des études disponibles concernant le développement professionnel des enseignants se limitent aux pratiques déclarées ou aux pensées verbalisables des enseignants
  - raisonnement prospectif, hypothétique ou rétrospectif concernant leurs pratiques, niveau de satisfaction ou d'impact perçu…

A trouble in the air?

- nombreux décalages entre ce que des enseignants novices croient faire et ce qu'ils font (vidéo) ; ceux-ci ne découvrent pas les décalages et ne les corrigent pas (Simmons et al., 1999).
- l'intention de modifier ses pratiques de classe suite à un feedback basé sur des observations ne suffit pas pour les modifier chez des enseignants expérimentés (Doyle & Redwine, 1974).
- les pratiques déclarées des enseignants sont peu ou pas associées aux résultats d'observations systématiques en classe (Kunter & Baumert, 2006).
- l'évaluation auto-rapportée du transfert d'une formation aux pratiques ultérieures est surestimée comparée à d'autres sources d'évaluation (superviseur, pairs, observations) (Gegentfurtner, 2011).
- absence de corrélation entre les apprentissages déclarés en connaissances mathématiques suite à des programme de formation continue et une évaluation directe de ces connaissances (Copur-Gencturk & Thacker 2021).
- des dispositifs coûteux que les enseignants estiment utiles aux apprentissages des élèves peuvent avoir des effets négatifs contre-intuitifs (Blatchford et al., 2011).

Conclusion sur la formation des enseignants

- Nous connaissons peu de choses des effets d'une formation sur les progrès des élèves quand un dispositif est déployé dans une diversité de contextes et d'établissements par une pluralité de professionnels (Wayne, Yoon Zhu, Cronen & Garet, 2008).
- Les effets de la formation continue sont incertain. Il y a peu d'indices solides à propos des caractéristiques précises qui font la différence en termes d'acquis des élèves (Guskey & Yoon, 2009).
- Les récits concernant ce qui réussit une fois dans une école précise ne suffisent pas à justifier une diffusion plus large. Il est à craindre que la collaboration, la réflexivité, l'autonomie et la motivation des enseignants ne suffisent pas à développer des pratiques qui améliorent les apprentissages des élèves (Galand et al., à paraître ; Rowan et al., 2009).

Implications théoriques

- Besoin de davantage de recul critique de la part des chercheurs dans le domaine de la formation des enseignants, être plus attentifs à la sélection et la présentation des données et aux liens fait entre les données et les conclusions tirées (Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998) ;
- besoin d'une clarification conceptuelle, de meilleures mesures des pratiques d'enseignement et des apprentissages des élèves, et de plan de recherche plus diversifiés.
- Enjeux = Comment s'assurer que les modifications induites par le développement professionnel sont bien bénéfique pour aux élèves ?

Différents types de recherche

17

Gorman, D. M. (2005). Drug and violence prevention: Rediscovering the critical rational dimension of evaluation research. *Journal of Experimental Criminology, 1*(1), 39-62.

Implicit in these approaches to the identification of science-based prevention programs is the idea that science is equivalent to research methodology and study design. Thus, the better the design of the evaluation, the more scientific it is, and the more confident one can be in the results it produces. In contrast to this, I will argue that, while certain designs are clearly better than others in dealing with threats to internal validity and allow for better generalization of results beyond the study population, **utilization of these designs in and of itself is not sufficient to designate an evaluation study as scientific**. Nor can the accumulation of data from such studies be used to proclaim an entire area of research a science (…)

it is the researcher's willingness to subject his/her theory to falsification and not the use of empirical and observational methods per se that is the key criterion of demarcation between science and other types of knowledge (e.g., common sense, tradition, authority).

Toutes les questions scientifiquement légitimes n'intéressent pas les praticiens

- La réponse aux questions du scientifiques et celle aux questions du praticien ont peu à voir l'une avec l'autre (Galand, 2018).
- En sciences, il y a un nombre quasi infini de questions intéressantes.
- Les praticiens (et les bénéficiaires) ont des urgences, des questions qui ont des répercussions importantes dans la « vrai vie ».
- Une question-clé pour le praticien : est-ce que faire quelque chose différemment change le résultat ?
- Souvent des interventions sont promues avant que l'on ait bien étudié leurs effets.

Poser un regard critique sur les études scientifiques

Deux dimensions (Mancenido, 2024) :

- Capacité du devis de recherche à isoler des effets causaux (validité interne)
  - Études transversales / longitudinales / d'interventions (quasi-expérimentales)
  - Différents devis de recherche répondent à des questions différentes !
- Généralisation possible des résultats à différents contextes/publics (validité externe)
  - Taille et diversité de l'échantillon
  - Validité écologique (labo/terrain)
  - Réplication

Tual, M. (2020). *Lire et apprendre au collège: évaluation d'un dispositif de remédiation des difficultés de lecture en 6e* (Doctoral dissertation, Université Grenoble Alpes).

(…) Ces résultats sont d'autant plus décevants que plusieurs enseignants et chefs d'établissement avaient donné au cours de l'expérimentation des retours positifs et que la plupart des établissements ont prolongé ce dispositif après l'année d'expérimentation ; certains l'ont parfois même étendu à un nombre plus important d'élèves.

Cet écart entre l'efficacité perçue et l'efficacité réelle d'un outil pédagogique n'est pas rare. Ainsi Khan et Gorard (2012) ont évalué rigoureusement l'efficacité d'un logiciel visant à améliorer les performances des élèves de 6ème (year 7) en compréhension écrite. Les enseignants du groupe expérimental ont déclaré qu'ils étaient très satisfaits car les élèves semblaient plus motivés, progressaient bien et l'utilisation du numérique laissait plus de temps aux enseignants pour s'occuper des élèves en difficulté. Or, l'évaluation a révélé que les élèves du groupe expérimental ont en réalité moins progressé que ceux du groupe témoin (d = -0,4). (…)

21

Demander aux élèves ce que l'intervention leur a apporté ?

Conway, M., & Ross, M. (1984). Getting what you want by revising what you had. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*(4), 738–748.

Des recherches antérieures ont démontré que les gens se souviennent de leur passé d'une manière qui exagère sa cohérence avec leur condition actuelle. (…) Deux études, menées auprès de 106 étudiants de premier cycle, ont porté sur l'impact d'une théorie du changement potentiellement invalide sur le rappel des histoires personnelles. Certains étudiants ont participé à un programme d'amélioration des stratégies d'étude qui promettait plus qu'il ne tenait. **Les étudiants ont d'abord évalué leurs aptitudes à l'étude, puis ont été assignés au hasard soit à une liste d'attente de contrôle, soit au programme d'entraînement.**

Trois semaines plus tard, on a demandé à tous les étudiants de se souvenir le plus précisément possible de leur évaluation initiale. **Les participants au programme se sont souvenus de leur évaluation comme étant pire que ce qu'ils avaient réellement déclaré** ; les participants de la liste d'attente n'ont pas montré de biais systématique dans leur rappel. **Les participants au programme ont également signalé une plus grande amélioration de leurs aptitudes à l'étude et s'attendaient à obtenir de meilleures notes à l'examen final que les étudiants de la liste d'attente. Les notes réelles n'ont pas différé dans les deux études. Néanmoins, six mois plus tard, les participants au programme ont surestimé leurs résultats scolaires pour le trimestre au cours duquel le programme a été mené.** Les résultats soutiennent l'hypothèse selon laquelle les personnes peuvent prétendre soutenir des théories de changement invalides en reconstruisant leur passé.

Cheung, A. C., & Slavin, R. E. (2016). How methodological features affect effect sizes in education. *Educational Researcher*, *45*(5), 283-292.

As evidence becomes increasingly important in educational policy, it is essential to understand how research design might contribute to reported effect sizes in experiments evaluating educational programs. A total of 645 studies from 12 recent reviews of evaluations of pres chool, reading, mathematics, and science programs were studied. **Effect sizes were roughly twice as large for published articles, small-scale trials, and experimenter-made measures, compared to unpublished documents, large-scale studies, and independent measures, respectively. Effect sizes were significantly higher in quasi-experiments than in randomized experiments.** Excluding tutoring studies, there were no significant differences in effect sizes between elementary and middle/high studies. Regression analyses found that effects of all factors maintained after controlling for all other factors. Explanations for the effects of methodological features on effect sizes are discussed, as are implications for evidence-based policy.

Slavin, R., & Smith, D. (2009). The relationship between sample sizes and effect sizes in systematic reviews in education. *Educational evaluation and policy analysis*, *31*(4), 500-506.

Gentaz, E., & Richard, S. (2022). The behavioral effects of Montessori pedagogy on children's psychological development and school learning. *Children*, *9*(2), 133.

This review examines the quantitative behavioural studies that have evaluated the effects of Montessori pedagogy on children's psychological development and school learning. The analyses of only three "Randomized Controlled Trials—RCT" studies published to date reveal varied and contradictory effects. Firstly, these findings are discussed in the light of several methodological limitations: the **absence of active control groups, small sample sizes, diversity of measures, or lack of control over the implementation fidelity of both Montessori and conventional pedagogy**. Secondly, these findings are discussed in the light of what Montessori pedagogy does not emphasise in its conception of development and the role of the teacher, namely the place given to language and pretend play.

Passer d'un résultat à une implication pratique : pas si simple !

- Distinction entre études d'efficacité (*efficacy*) ou de démonstration et études d'impact (*effectiveness*) ou de routine (Gottfredson et al., 2015).
- De nombreuses « innovations » s'affichant comme « s'appuyant sur des preuves scientifiques » sont diffusées en l'absence d'études d'efficacité (De Bruyckere et al., 2015 ; Tolmatcheff et al., 2020).
- Quand elles sont évaluées, les interventions éducatives échouent souvent à produire des effets observables (Kraft, 2023).
- Beaucoup d'interventions, même fondées sur des modèles théoriques bien établis et prometteuses à petite échelle, n'ont pas les effets escomptés une fois diffusée à large échelle (ex. Gentaz et al., 2013 ; Munier et al., 2021 ; Spence & Shortt, 2007 ; West & O'Neal, 2004).
  - Hulleman et Cordray (2009) : une intervention qui s'avère efficace pour favoriser la motivation des élèves lorsqu'elle est réalisée par des chercheurs en conditions contrôlées s'avère inefficace quand elle doit être menée par des enseignants. La fidélité d'intervention est beaucoup plus faible de la part des enseignants.

25

Pourquoi si peu d'effets observés dans les études d'impact ?

- Beaucoup de réformes et d'interventions promues dans les milieux professionnels ne disposent pas d'une base suffisamment solide pour justifier l'attente d'effets positifs dans des situations de routine.
  - Pas évaluées
  - Plan de recherche ne permettant pas de tester la direction des effets
  - Petits échantillons
  - Pas répliquées
  - Ciblent des variables « de substitution »
- Rôle que jouent les processus d'implantation dans les études d'impact.

26

Synthèse : Points d'attention

a) S'agit-il d'une publication évaluée par des pairs ?
b) L'évolution des élèves est-elle documentée (avant/après) ?
c) Y a-t-il un groupe témoin (évolution « spontanée ») ?
d) Les groupes comparés se distinguent-ils sur d'autres facteurs que l'intervention elle-même (temps d'enseignement/apprentissage, qualité de l'enseignement, nouveauté, conviction et/ou enthousiasme des intervenants, …) ?
e) Les écoles, enseignants, élèves ont-ils été répartis au hasard entre groupe intervention et groupe témoin (comparabilité) ?
f) Sur quels indicateurs l'évolution des élèves a-t-elle été mesurée (pertinence, fiabilité et validité des mesures) ?
g) Combien y a-t-il de participants (taille de l'échantillon) ?
h) D'autres études menées par d'autres équipes trouvent-elles les mêmes résultats dans d'autres contextes (réplication) ?
i) Les éventuelles différences observées entre les groupes ont-elles une portée pratique (taille d'effet) ?

Étudier (aussi) les processus de changement

28

S'intéresser davantage au changements des pratiques professionnelles : Quel modèle ?

- Modèle « **recherche, développement et diffusion** » (Blakely et al., 1987)
  - L'élaboration de nouvelles idées ou la découverte de nouvelles connaissances, peut servir au développement de nouvelles pratiques ou de nouveaux outils, plus ou moins testés à petite échelle, qui sont ensuite diffusés au sein du système.
- Trop **simpliste et linéaire** : les acteurs filtrent et transforment activement les outils ou préconisations qui leur sont adressées. Différents acteurs ont des logiques d'action différentes.
- La simple diffusion de données scientifiques soutenant l'efficacité d'une pratique, ou même la disponibilité de programmes ayant montré leur efficacité, **ne garantit en rien leur utilisation** par les professionnels (Bauman et al., 1991).
- Une constante : les réformes, programmes ou recommandations **ne sont pas mise en œuvre comme planifié** (Dupriez, 2015).
- Le déploiement et l'utilisation effective de ces pratiques dans les organisations et dans les communautés, sont liés à d'autres processus, qui ont été beaucoup moins étudiés (Spoth et al., 2013).

29

Mesurer l'implantation ?

- = récolter des informations sur ce qui a été fait concrètement par rapport à ce qu'on s'était engagé à faire (Dellisse & Galand, 2020).
- D'abord une question de **validité** (« manipulation check »).
- La majorité des études d'intervention ne mesurent pas la fidélité de la mise en œuvre (Domitrovich & Greenberg, 2000 ; McIntyre et al., 2007), mais cela évolue (Hill et Erikson, 2019).
- La plupart des professionnels ne mettent pas en œuvre l'ensemble de l'intervention ou du curriculum proposé (Dusenbury et al., 2003) et y apportent des modifications (Datnow & Castellano, 2000), et la majorité des équipes n'appliquent pas complètement ou détournent partiellement les démarches ou les innovations proposées (De Smet et al., 2017).

30

Quels liens entre implantation et effets ?

- Relation positive, faible à modérée, entre **degré de fidélité** et **taille des effets**
  - concernant la motivation (Hulleman & Cordray, 2009), la lecture (Dellisse et al., 2021), les mathématiques (Hamilton et al., 2003), les sciences (Hill & Erikson, 2019), le climat scolaire (Janosz et al., 2011), les difficultés de comportement (Gresham et al., 1993), les comportements antisociaux (Goense et al., 2016), le harcèlement (Haataja et al., 2014), la récidive d'adolescents délinquants (Baglivio et al., 2018), l'abus de substances (Dusenbury et al., 2003), les difficultés émotionnelles (Askell-Williams et al., 2013), etc.
- Méta-analyse sur plus de 500 études (Durlak & Dupré, 2008) : relation positive entre le **niveau d'implantation** des projets de promotion ou de prévention et les résultats obtenus.

31

Comprendre les facteurs influençant l'implantation ?

- Enjeu = contribuer à une théorie du changement et dégager des pistes pour améliorer la mise en œuvre d'interventions ou d'innovations.
- Accord sur le fait que des **facteurs à différents niveaux** sont à prendre en compte, mais pas d'accord sur les niveaux et facteurs (Dellisse & Galand, 2020).
  - Dusenbury et al. (2003) : formation des enseignants, caractéristiques du programme, des enseignants et des organisations.
  - Domitrovich et al. (2008) : facteurs au niveau macro, au niveau des écoles et au niveau individuel.
  - Durlak et Dupré (2008) : variables reliées aux communautés, aux fournisseurs et aux innovations, ainsi qu'au fonctionnement des organisations mettant en œuvre les innovations, et aux formations et à l'accompagnement fournis en soutien à la mise en œuvre.

32

Facteurs liés au niveau d'implantation

- peu ou pas genre, ancienneté, formation initiale ou composition du groupe d'élèves (Datnow & Castellano, 2000 ; Rowan et al., 2004).
- croyances, attitudes et expérience préalable des enseignants (Gregoire, 2003 ; Holdsworth & Maynes, 2017).
- perception par les enseignants que le programme proposé demande des changements de pratiques (Anderson, 2017).
- standardisation des activités (Rowan & Miller (2007)
- mise à disposition de matériel détaillé (Hill & Erikson, 2019).
- collaboration perçue par les enseignants au sein de l'équipe et avec les élèves, leadership administratif de la direction (Gregory et al., 2007).
- problèmes de regroupement d'élèves et de planning (Klingner et al., 2006).
- qualité de l'accompagnement, caractéristiques du programme, stabilité des équipes et soutien de la communauté (Mihalic & Irwin, 2003).

Peu d'études ont directement comparé des facteurs entre eux.

33

Spécificité, fidélité et adaptation

- Deux postures (Dane & Schneider, 1998) :
- La **conformité** à des « programmes exemplaires » ou des « bonnes pratiques », ayant montré leur efficacité dans des études d'évaluation soigneusement réalisées, et labélisés par des organismes ad-hoc, est cruciale pour améliorer les choses (Slavin, 2002).
- Les études d'évaluation rigoureuses concernant les effets de programmes ou pratiques, ainsi que leur implantation, permettent de faire émerger des **balises ou principes** en vue de soutenir des améliorations, sans conformité rigide à tel ou tel programme ou pratique (Latessa, 2018).

34

Faible pouvoir prédictif de la spécificité des interventions

- *Education à la résolution de conflit*, effet moyen positif, quelles que soient les différentes approches de résolution de conflit développées dans les projets (Garrard et Lipsey, 2007).
- *Réduction des comportements agressifs et perturbateurs à l'école*, différentes modalités d'intervention (cognitive, comportementale, fondé sur les compétences sociales, etc.) produisent des effets très similaires, mais les projets mieux implantés produisent des effets plus prononcés (Wilson & Lipsey, 2007).
- *Développement des compétences socioémotionnelles à l'école*, à travers différents types de projets, le respect de certaines balises dans la mise en œuvre du projet et la présence de problèmes d'implantation sont liés aux tailles d'effet observées (Durlak et al., 2011).
- *Prévention du décrochage scolaire*, les effets sont cohérents à travers différents types de programmes, mais un niveau d'implantation plus élevé est associé à des effets plus marqués (Wilson & Tanner-Smith, 2013).
- *Placement judiciaire d'adolescents délinquants*, la réduction de la récidive est surtout liée à la qualité générale d'implantation plutôt qu'à l'utilisation de tel ou tel traitement spécifique (Baglivio et al., 2018).

35

Implications (1)

- Des **familles d'interventions** similaires ont des caractéristiques communes qui soutiennent l'efficacité sans requérir la conformité à un programme spécifique ou à des pratiques détaillées (Mazzucchelli & Sanders, 2010 ; Wampold & Imel, 2015).
- Différentes interventions peuvent alors être catégorisées sur la base de **similarités fonctionnelles**.
  - Ex. *prévention de la récidive*, large variance dans la distribution des effets au sein de chaque catégorie de programmes, avec peu de différences entre les programmes « labellisés » et les autres. La taille d'effet de l'intervention est principalement associée aux différences de départ entre groupes (niveau de risque), à la qualité de la mise en œuvre, à la quantité de traitement (dosage), et à la modalité de traitement (certains types de programmes sont plus efficaces plutôt que certains programmes spécifiques) (Latessa, 2018; Lipsey, 2020).

36

Implications (2)

- Au sein d'une gamme d'interventions partageant certaines qualités de base et sous-tendues par une approche commune, l'efficacité dépend en grande partie de la **mise en œuvre concrète** plutôt que de telle ou telle conduite ou outil spécifique (du moins en lien avec le type de résultats évalués dans ces études).

37

Concevoir autrement les études d'intervention ?

Dépasser le simple « cela fonctionne » ou pas (Jacob et al., 2019), ouvrir la boîte noire des interventions et tester des théories du changement (Latessa, 2018) :

- documenter les **contextes** au sein desquels prennent place les interventions et les publics concernés,
- mesurer l'**implantation** de différents éléments des interventions,
- mesurer les **processus médiateurs** supposés expliquer les effets de l'intervention (Kim, 2019).

➢ En apprendre plus sur les processus de changement et mieux comprendre les raisons qui amènent à observer des effets nuls (Allen-Platt et al., 2021).

➢ Examiner les barrières et les adjuvants à l'implantation d'une intervention, l'importance des divers éléments de l'intervention pour les résultats, les caractéristiques des contextes et des publics qui modifient l'impact d'une intervention sur ces résultats, etc.

38

IJzerman, H., Lewis Jr, N. A., Przybylski, A. K., Weinstein, N., DeBruine, L., Ritchie, S. J., ... & Anvari, F. (2020). Use caution when applying behavioural science to policy. *Nature Human Behaviour*, *4*(11), 1092-1094.

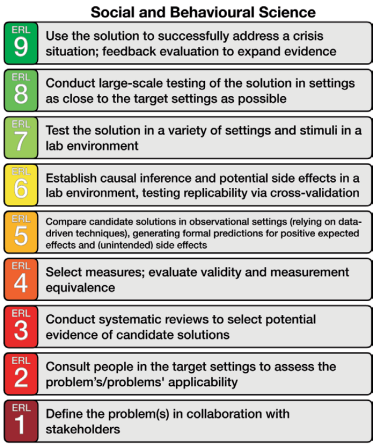


Fig. 2 | Proposed social and behavioural sciences evidence readiness levels.

We believe that, rather than appealing to policy-makers to recognise our value, we should focus on earning the credibility that legitimates a seat at the policy table.

39

Conclusions

- Choisir soigneusement ses **questions de recherche** et s'assurer que la méthodologie retenue est bien alignée avec celles-ci.
- **Prudence** quant aux implications pratiques des travaux de recherche.
  - La plupart ne rencontrent pas les conditions permettant de soutenir de telles implications.
  - Les recherches permettent de documenter le réel et pas de décider de ce qui est désirable.
- Pour des recherches ayant davantage de pertinence pratique, collecter beaucoup plus systématiquement des **informations sur la mise en oeuvre**.

  L'enjeu n'est pas la vérification de la fidélité à un modèle de départ,

  mais de se donner l'opportunité
  - de tester les processus théoriques supposés,
  - de fournir des feedbacks aux développeurs en vue d'améliorer les interventions,
  - de construire des modèles de changement plus réalistes par rapport aux contextes réels de mise en œuvre,
  - et de soutenir la durabilité des actions entreprises.

40

Pistes de lecture

- Galand, B. (2018). Non, la recherche ne dit pas aux praticiens ce qu'ils doivent faire. *Diversité, 192*, 107-112. https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2018_num_192_1_4707
- Galand, B. & Bonnery, S. (2023). « La science c'est la *disputatio*. L'oublier, c'est se fragiliser face aux professionnels comme face aux politiques ». *Diversité* [En ligne], 203 https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=4266
- Galand, B. (2024). « Ce qui me semble beaucoup plus problématique, c'est l'utilisation de résultats de recherche comme argument d'autorité pour donner des injonctions aux professionnels ». *Diversité* [En ligne], 205 https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=4552#quotation
- Meet the lab series: Interview with Dr. Benoit Galand https://www.baps.be/news/interview/meet-the-lab-series-interview-with-dr.-benoit-galand
- Galand, B., & Dellisse, S. (2021). Comment former les enseignants en cours de carrière pour améliorer les apprentissages des élèves? In Galand, B. & Janosz, M. (dir.), *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ? (* pp. 57-66). Presses universitaires de Louvain. https://pul.uclouvain.be/book/?GCOI=29303100499330
- Galand, B., Baudoin, N., & Tolmatcheff, C. (2024). Avoir un impact : pourquoi mesurer l'implantation d'une intervention est crucial. Dans T. Coppe, A. Baye, & B. Galand (dir.), *Transformer les pratiques en éducation : Quelles recherches pour quels apports ?* (pp. 69-84). Presses universitaires de Louvain. https://pul.uclouvain.be/book/?GCOI=29303100150770

