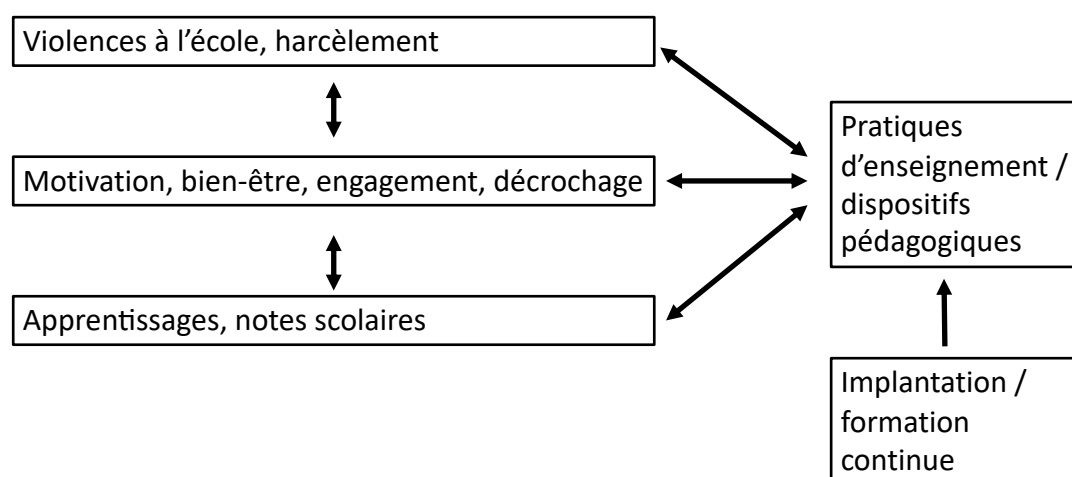




Plan

1. Pourquoi s'intéresser à la mesure de l'implantation ?
2. Trois façons de s'intéresser à la mesure de l'implantation
3. Le débat entre fidélité et adaptation
4. De quelle fidélité parle-t-on ?

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



3

1. Pourquoi s'intéresser à la mesure de l'implantation ?

- Décalage ...
 - entre connaissances sur les effets de différentes pratiques sur les élèves
 - et connaissances sur les façons de développer ces pratiques chez les professionnels
- La plupart des projets et innovations mise en place par les écoles et les enseignants n'ont jamais été évaluées de façon rigoureuse.
- Dans le même temps, les connaissances issues de la recherche et nombre d'interventions évaluées comme « efficaces » sont très peu utilisées par les professionnels.
- La plupart des réformes échouent à produire les effets attendus (Durpiez, 2015).
- On ignore largement les effets des actions de développement professionnel sur les pratiques et les élèves (Galand & Dellisse, 2020).
- Quelles recherches pour accompagner actions éducatives à large échelle ayant un impact positif sur leurs bénéficiaires ?

4

Questions

- La question de l'évaluation d'une intervention se pose en pratique comme en recherche.
- En fait cette question est double :
 - Dans quelle mesure le ou les objectifs fixés ont-ils été atteints ?
 - Dans quelle mesure l'action planifiée a-t-elle été mise en œuvre ? (intégrité de traitement ou fidélité d'implantation)
- Défis identiques en éducation, en santé, en criminologie, en économie, etc.

5

En recherche

- 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).
- 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.

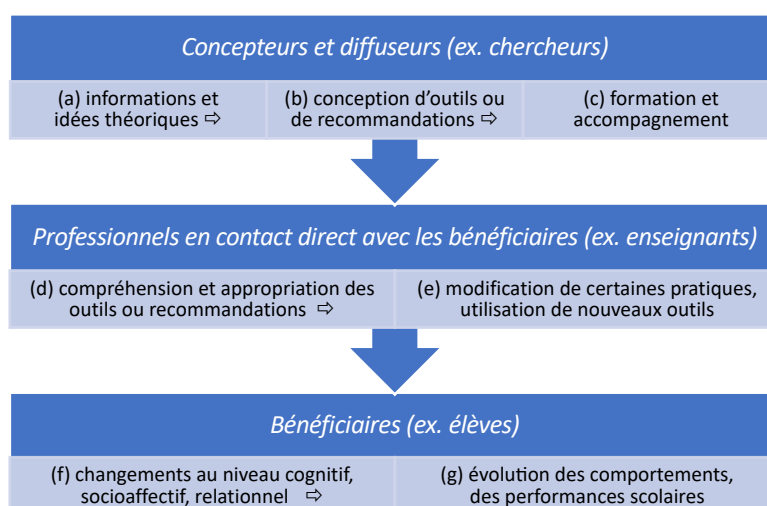
6

Quel modèle ?

- Les questions pragmatiques, liées au soutien à la mise en œuvre des changements, ont été négligées en éducation (Noell et al., 2009).
- 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.

7

Études translationnelles (Rimm-Kaufman et al., 2014)



8

Intégrité de traitement et fidélité d'implantation

- Définitions et mesures ne sont pas cohérentes d'une étude à l'autre (O'Donnell, 2008).
 - Gresham et al. (2000) : le degré avec lequel le traitement est mis en œuvre comme prévu.
 - Mowbray et al. (2003) : le degré avec lequel la mise en œuvre d'une intervention correspond au protocole ou au modèle conçu initialement.
 - Carroll et al. (2007) : le degré avec lequel une intervention ou un programme est déployé comme prévu.
- Thématique commune : correspondance entre les actions annoncées, planifiées, et ce qui est effectivement réalisé.
- 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)

9

2. Trois façons de s'intéresser à la mesure de l'implantation

- A. Mesurer l'implantation pour s'assurer de l'application réelle de l'intervention
- B. Étudier les liens entre degré d'implantation et effets
- C. Identifier et comprendre les facteurs qui influencent l'implantation

10

A. Mesurer l'implantation pour s'assurer de l'application réelle de l'intervention

- Surtout une question de validité (« manipulation check »).
- Double standard méthodologique dans les mesures (Gresham et al., 2000) :
 - celles des variables dépendantes ou de sortie font l'objet de nombreux critères de qualité (fiabilité, validité)
 - celles des variables indépendantes (traitement, intervention ou innovation) font l'objet de peu d'exigences.
- 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 enseignants 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 éducatives n'appliquent pas complètement ou détournent partiellement les démarches ou les innovations proposées (De Smet et al., 2017).

11

B. Étudier les liens entre degré d'implantation et effets

- Une plus grande fidélité d'implantation conduit-elle à des effets plus prononcés (ce qui soutiendrait la pertinence de l'intervention et l'idée que les effets sont causés par l'intervention) ?
- Existe-t-il des seuils de mise en œuvre minimaux ou maximaux afin d'obtenir des effets de l'intervention ?
- Si différentes composantes de l'intervention ont fait l'objet d'une mesure spécifique d'implantation, certaines composantes contribuent-elles davantage aux effets observés ?

12

Association entre implantation et effet

- 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 récurrence 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.
- Les résultats concernant la durée des interventions sont nettement moins cohérents.

13

Différentes dimensions et mesures de l'implantation

- Pas de consensus (O'Donnell, 2008)
 - Dusenbury et al. (2003) : l'adhérence, le dosage, la qualité du déploiement, la réceptivité des participants et la différenciation de l'intervention.
 - Carroll et al. (2007) : l'adhérence au contenu, l'ampleur couverte, la fréquence et la durée.
 - Proctor et al. (2011) : l'acceptabilité, l'adoption, la faisabilité, la fidélité, le coût, la pénétration et la durabilité.
- Certaines dimensions de l'implantation sont-elles plus cruciales que d'autres?
 - Peu d'études investiguent plus d'une dimension de l'implantation à la fois (Berkel et al., 2011)
- Toutes les mesures d'implantation se valent-elles ?
 - Observations, entretiens, questionnaires, ... (Askell-Williams et al., 2013)
 - Les personnes qui mettent en œuvre les interventions tendent à rapporter un niveau d'implantation plus élevé que des observateurs indépendants (Lillehoj et al., 2004).

14

Dellisse, S., Dumay, X., Galand, B., Dupriez, V., Dufays, J. L., Coertjens, L., ... & Penneman, J. (2021). Does the treatment integrity of a literacy instruction program foster student reading comprehension? A field experiment. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 573-597.

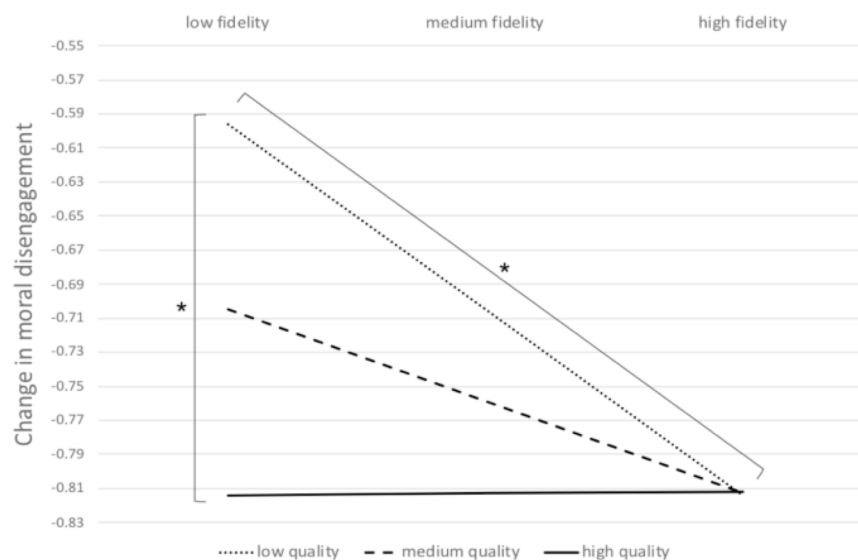
Table 8 Multilevel analysis for reading comprehension

	Null model (model 0)		Covariates (model 1)		Intensity (model 2a)		Conformity (model 2b)	
	b (SE)	p	b (SE)	p	b (SE)	p	b (SE)	p
Fixed effects (level 1)								
Intercept (γ_{00})	-.03 (.07)	.640	.05 (.04)	.175	.05 (.04)	.153	.06 (.04)	.010
Initial performance (γ_{10})			.53 (.03)	< .001	.53 (.03)	< .001	.54 (.03)	< .001
Resources for reading (γ_{20})			.15 (.03)	< .001	.15 (.03)	< .001	.13 (.03)	< .001
Encouragement to read (γ_{30})			.05 (.03)	.072	.05 (.03)	.074	.06 (.03)	.016
Repeated grade (yes/no) (γ_{40})			-.34 (.07)	< .001	-.34 (.07)	< .001	-.35 (.07)	< .001
Fixed effects (level 2)								
Intensity (γ_{01})					.09 (.04)	.012	.09 (.04)	.019
Conformity reported (γ_{02})							-.01 (.04)	.812
Conformity perceived (γ_{03})							.00 (.04)	.961
Random effects								
Level 1 (ϵ_{ij})	.812 (.04)	< .001	.502 (.02)	< .001	.502 (.02)	< .001	.502 (.02)	< .001
Level 2 (μ_{0j})	.197 (.05)	< .001	.045 (.01)	.002	.037 (.01)	.006	.035 (.01)	.006
df change			4		1		2	
χ^2 change			549.33	.001	6.59	.020	145.84	.001

Note: b coefficients are standardized

15

Tolmatcheff, C., Veenstra, R., Roskam, I., & Galand, B. (2023). Examining the link between implementation fidelity, quality, and effectiveness of teacher-delivered anti-bullying interventions in a randomized controlled trial. *Prevention science*, 1-14.



16

C. Identifier et comprendre les facteurs qui influencent 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.

17

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 (Spath et al., 2013).

18

Dellisse, S., Galand, B., Dumay, X. & Dupriez, V. (2016, August). *Which motivational factors and organizational capacity affect the implementation process of a new educational program at secondary school?*. ICM - 15th International Conference on Motivation, Thessaloniki.

	N	Min.	Max.	Mean	SE
Dependent variables					
Treatment integrity	49	5.63	84.51	53.84	19.52
Treatment fidelity (teacher)	47	-1.85	2.30	.008	.993
Treatment fidelity perceived (students)	48	-1.91	1.99	.377	.984
Program characteristics (Bloc 1)					
Clarity of instructions	46	-2.37	1.86	.000	1.00
Innovative aspect	46	-3.11	1.93	.000	1.00
Provider characteristics (Bloc 2)					
Professional disengagement	43	-1.04	2.09	-.062	.904
Teaching SEB	49	-1.53	1.80	-.075	.947
Implementing SEB	46	-2.55	1.95	.000	1.000
Class management SEB	46	-2.60	2.26	.000	1.000
Perceived value of the course	48	-2.09	1.39	-.111	1.027
Perceived value of the program	46	-3.04	1.72	.000	1.000
Organizational capacity (Bloc 3)					
Shared-decision-making	46	-2.68	1.67	-.036	1.000
General collaboration	46	-2.93	1.17	-.025	.868
Collaboration related to implementation	46	-3.14	1.73	.000	1.000
Support from school principal	49	-3.81	1.07	-.075	1.000
Teacher training and support (Bloc 4)					
Training and support (yes = 1)	49	0	1	.510	.505

	β	p
Integrated model		
Constant	54.356	<.001
Clear instruction	.427	.003
Implementing SEB	.340	.017
Shared decision-making	-	-
Support from school principal	-	-
R ²		.436

19

Noell, G. H., Witt, J. C., Slider, N. J., Connell, J. E., Gatti, S. L., Williams, K. L., ... Duhon, G. J. (2005). Treatment implementation following behavioral consultation in schools: A comparison of three follow-up strategies. *School Psychology Review*, 34(1), 87-106.

This study examined teachers' implementation of treatment plans following consultation. Interventions were implemented for 45 elementary school students referred for consultation and intervention due to academic concerns, challenging behavior, or a combination of the two. The consultation follow-up procedures examined were brief weekly interviews, weekly interviews combined with an emphasis on the commitment to implement the treatment, and performance feedback. **Performance feedback was associated with superior treatment implementation and child behavioral outcomes when compared to the two other conditions.** Treatment implementation did not differ for the weekly follow-up meeting and the commitment emphasis conditions at a statistically significant level. **Teacher ratings of consultants and treatment acceptability were similar across conditions.** A moderate statistically significant correlation between treatment integrity and child behavioral outcome was obtained. The correlation between treatment acceptability and implementation was quite small and was not statistically significant. The implications of these findings for consultation and intervention are discussed.

20

3. Le débat entre fidélité et adaptation

- Les tenants de la fidélité : la conformité au protocole ou aux démarches développées par les concepteurs (experts), est essentielle à l'efficacité de l'intervention.
 - Il faut trouver des moyens pour renforcer la fidélité et limiter les adaptations locales.
- Les tenants de l'adaptation : l'appropriation par les professionnels et l'adéquation aux contextes locaux et à différents publics sont essentiels à l'efficacité de l'intervention.
 - Encourager les transformations et les ajouts par les acteurs locaux (dans une certaine mesure), une approche trop rigide de la fidélité est une entrave.

21

Vers un équilibre ?

- Trouver un équilibre entre fidélité et adaptation (Forehand et al., 2010) :
 - rôle de la théorie (Mowbray et al., 2003) ;
 - aider les professionnels à appliquer une intervention de manière flexible sans la dénaturer complètement (Mazzucchelli & Sanders, 2010) ;
 - modèles d'intervention qui combinent fidélité et adaptation (Webster-Stratton et al., 2011).
- Il est également possible que l'importance de la fidélité varie selon la nature des interventions ou innovations.

22

Quelques résultats

- Datnow et Castellano (2000) : Success for all
 - Le niveau d'adhésion des enseignants n'est pas lié à leur niveau de fidélité d'implantation. Beaucoup d'enseignants soutiennent la mise en place de cette intervention, car ils sont convaincus qu'elle est bénéfique pour les élèves, alors qu'ils ont le sentiment que cette intervention contraint leur autonomie et leur créativité.
- Blakely et al. (1987) : visite de 70 sites mettant en place sept interventions différentes.
 - Plus de fidélité d'implantation est associé à un impact plus fort. Le degré de réinvention locale de l'intervention n'est pas lié à l'efficacité tandis que des ajouts faits localement sont associés à des effets plus prononcés.
- Quinn et Kim (2017) : stratégie focalisée sur la fidélité suivie l'année d'après par stratégie d'adaptation structurée.
 - La stratégie focalisée sur la fidélité suscite davantage de changement de pratiques (implantation) et d'amélioration des apprentissages des élèves (efficacité) chez les enseignants n'ayant pas l'expérience de l'intervention, tandis que la stratégie d'adaptation structurée entraîne davantage d'implantation et d'efficacité chez les enseignants déjà familiarisés avec l'intervention.

23

Ou vers d'autres modèles ?

- Ligne de démarcation entre chercheurs (McCall, 2009) :
 - La flexibilité d'adaptation est une façon de susciter l'adhésion des professionnels vis-à-vis d'interventions conçues par des « experts », qui sont les ingrédients cruciaux d'amélioration;
 - Ces interventions sont une source parmi d'autres d'inspiration et de réflexivité des professionnels, processus qui seraient *in fine* les vrais ingrédients d'amélioration.
- Autres modèles :
 - Conception continuée dans l'usage (Goigoux et al., 2020), partenariats de recherche (Snow, 2015), réseaux de communautés d'amélioration (Bryk, 2015), recherches collaboratives (Savoie-Zajc & Descamps-Bednarz, 2007), ...
 - Preuve de leur capacité à entraîner des effets positifs pour les bénéficiaires finaux (souvent les élèves) et à répondre aux défis des changements à large échelle ou systémiques ?
 - Demandent des évolutions dans la formation et les capacités des organisations éducatives, ET dans le métier de chercheur et les infrastructures de recherche (Janosz & Nault-Brière, 2020 ; März & Coppe, 2023).

24

Synthèse d'étape

- Vu la difficulté de développer une action qui ait réellement un effet bénéfique dans la vie des gens, ne serait-il pas judicieux d'investir davantage dans la dissémination de projets ou d'outils ayant montré leur efficacité potentielle plutôt que dans la réinvention locale de chaque action (Grossman, 2009) ?
- La simple présence 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.
- 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 (Spath et al., 2013).
- Ces processus demandent du temps et des moyens (Grossman, 2009 ; Noell et al., 2009)

25

4. De quelle fidélité parle-t-on ?

- Certains chercheurs défendent l'idée d'une conformité à des « programmes exemplaires » ou des « bonnes pratiques », ayant montré leur efficacité dans des études d'évaluation soigneusement réalisées. Ils voient dans l'adoption par les professionnels de ces programmes ou protocoles, labélisés par des organismes ad-hoc, des éléments cruciaux pour améliorer les choses (Slavin, 2002).
- D'autres chercheurs défendent vigoureusement l'importance de disposer d'études d'évaluation rigoureuses concernant les effets de programmes ou pratiques, ainsi que leur implantation, mais dans l'optique que ces études constituent une base empirique permettant 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).

26

Critiques de l'approche par listes de programmes ou de pratiques « approuvés », « modèles » ou labélisés « fondés sur des preuves » (Lipsey, 2020)

- Programmes et pratiques qui ont peu d'impact systémique, car peu adoptés.
- Inadéquation des études qui fondent la labellisation (études d'efficacité) pour assurer des effets à grande échelle et dans les pratiques de routine. Répliques indépendantes des concepteurs (études d'impact) rares et produisant des résultats bien inférieurs.
- Considérées comme un « package » avec un seul protocole de traitement, mais dans les faits, des variations importantes sont observées et il est difficile de mettre en évidence les éléments cruciaux pour produire des effets. Ces effets peuvent dépendre fortement des compétences des professionnels qui délivrent l'intervention et des relations qu'ils établissent avec les bénéficiaires (comme par exemple la notion d'alliance thérapeutique en psychothérapie). Autant d'éléments difficiles à capturer dans un manuel ou un protocole et à répliquer fidèlement en pratique.
- Pas de balises claires pour déterminer à partir de quel degré de variation ou adaptation il s'agit d'une intervention différente de celle « labellisée ». Critères de conformité ayant rarement une base empirique qui établit ce qui est critique et à quel degré.

27

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).

28

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).

29

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, qui n'incluent pas la maîtrise des matières scolaires).

30

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

- Beaucoup d'interventions promues dans les classes et les écoles 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.

31

Concevoir autrement les études d'intervention

Afin de pouvoir dépasser le simple « cela fonctionne » ou « cela ne marche pas » (Jacob et al., 2019), d'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 également 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.

32

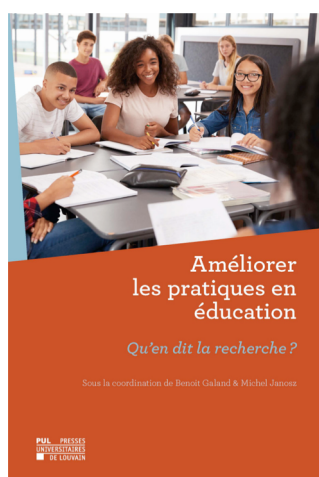
Conclusions

- Prudence quant aux implications pratiques des travaux de recherche. La plupart ne rencontrent pas les conditions permettant de soutenir de telles implications.
- Pour des recherches ayant davantage d'impact pratique, il est crucial de collecter beaucoup plus systématiquement des informations sur l'implantation d'interventions.

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.

33

Pour aller plus loin



34