Nos recherches servent-elles réellement à quelque chose dans la pratique ? Et que pouvons-nous y faire ?

Benoit Galand

Séminaires ADRIPS, octobre 2025

benoit.galand@uclouvain.be

ADRIPS

UCLouvain

Constats

- Les professionnels lisent très peu la recherche.
- Les professionnels utilisent très peu la recherche dans leurs pratiques.
- La recherche est très 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 ?

2

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

3

Plan

1. Causalité : Des études qui répondent à quelles questions ?
2. Généralisation : Un problème de passage à l'échelle ?
3. Mise en œuvre : Passer d'un constat à une recommandation ?

4

1. Causalité :
Des études qui répondent à quelles questions ?

5

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.

Améliorer le climat scolaire : un levier efficace ?

https://eduscol.education.fr/934/climat-scolaire-et-prevention-des-violences

« L'amélioration du climat scolaire est devenue un enjeu majeur de la politique publique en matière d'éducation. L'évaluation du climat scolaire reflète le jugement des parents, des personnels et des élèves concernant leur expérience de vie et du travail au sein de l'école.

Il renvoie donc à la qualité de vie à l'école. Il concerne les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école.

Le résultat du travail sur le climat scolaire permet :

- d'améliorer les résultats scolaires ;
- d'améliorer le bien-être des élèves et des personnels ;
- de diminuer les inégalités scolaires ;
- de diminuer l'absentéisme, les violences, et le harcèlement. »

7

Que sait-on des effets du climat scolaire ?

- Analyses au niveau individuel
  - En moyenne, la perception du climat scolaire est (très) positive.
  - Les élèves qui ont une perception plus positive du climat de leur école présentent moins de problèmes de comportement, moins d'échec répété, sont moins souvent victimes de harcèlement, et rapportent un bien-être plus élevé, …
  - Les enseignants qui ont une perception plus positive du climat de leur école rapportent moins de conflit avec leur direction ou leurs collègues, sont mieux intégrés, plus engagés professionnellement et moins épuisés, …
- Analyses multiniveaux
  - Peu de variations entre écoles ; ces variations sont en partie liées aux caractéristiques des élèves qui fréquent ces écoles (Galand et al., 2023).
  - Chez les élèves, davantage de variations entre classes qu'entre écoles.
  - Absence d'étude d'intervention ciblant directement le climat scolaire.

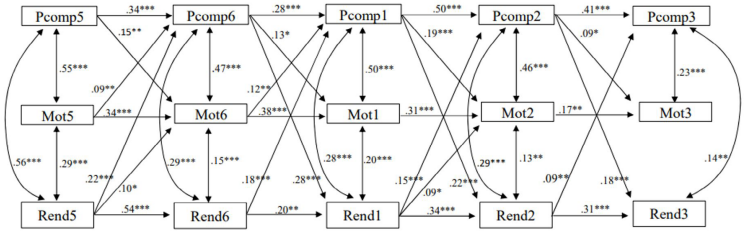
➢Améliorer le climat scolaire collectif pour réduire les problèmes ???

8

Lebeau, R. & Bouffard, T. (2022). Étude longitudinale des relations entre la perception de compétence, la motivation et le rendement scolaires. *Revue canadienne de l'éducation*.

Figure 2

Modèle optimisé des liens entre la perception de compétence, la motivation et le rendement scolaires de la 5e année du primaire à la 3e année du secondaire



Note. $*p < .05$, $**p < .01$, $***p < .001$;
Légende : Pcomp = perception de compétence ; Mot = motivation ; Rend = rendement ; 5 = 5e année du primaire ; 6 = 6e année du primaire ; 1 = 1re année du secondaire ; 2 = 2e année du secondaire ; 3 = 3e année du secondaire.
Covariables : genre, habiletés mentales, niveau de scolarité de la mère, niveau de scolarité du père.

Indicateur de substitution : corrélé à un outcome, fait parfaitement sens d'une point de vue théorique, facile à mesurer.

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 base ce consensus ?

- Dans le champ de la formation, la majorité des études se fondent sur les pratiques déclarées ou les pensées verbalisables des enseignants. Très peu permettent d'évaluer les effets du développement professionnel des enseignants sur les acquis des élèves (Kennedy, 2016 ; Sleeter, 2014 ; Yoon et al., 2007).
- Nombre de ces études souffrent de sévères limites méthodologiques.
- Effets nuls ou pas cohérents avec les recommandations des experts. Pas de lien systématique avec contenu ou forme des activités (Asterhan & Lefstein, 2024 ; Mancenido, 2024 ; Scher & O'Reilly, 2009).

11

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.

Bouchard, C., Coutu, S., Lemay, L., & Bigras, N. (2016). Comparaison de la prosocialité perçue, la prosocialité exprimée et la prosocialité observée selon le genre des enfants âgés de 5 et 6 ans et le contexte éducatif fréquenté. *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, *1*, 4-33.

Cette étude compare la prosocialité des enfants âgés de 5 et 6 ans selon leur genre ainsi que le contexte éducatif fréquenté, et ce, à partir de trois sources et méthodes d'évaluation : 1) la prosocialité perçue par l'adulte; 2) la prosocialité exprimée par l'enfant en situations hypothétiques; et 3) la prosocialité observée lors d'interactions sociales entre pairs. Les résultats démontrent que **les filles sont perçues par leurs éducatrices ou leurs enseignantes comme étant plus prosociales que les garçons, mais ils ne révèlent pas d'effet significatif de genre en ce qui concerne la prosocialité exprimée et la prosocialité observée**. Les enfants en maternelle affichent des scores plus élevés à la prosocialité exprimée que ceux en centre de la petite enfance (CPE), alors que c'est l'inverse en prosocialité observée. Ces résultats sont discutés au regard de leur implication dans la prévention de la violence en contextes éducatifs.

Tual, M. (2020). *Lire et apprendre au collège: évaluation d'un dispositif de remédiation des difficultés de lecture en 6e* (Thèse de Doctorat, 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). (…)

14

Laurent, M., Crisci, R., Bressoux, P., Chaachoua, H., Nurra, C., de Vries, E., & Tchounikine, P. (2022). Impact of programming on primary mathematics learning. *Learning and Instruction*, *82*, 101667.

The aim of this study is to investigate whether a programming activity might serve as a learning vehicle for mathematics acquisition in grades four and five. For this purpose, the effects of a programming activity, an essential component of computational thinking, were evaluated on learning outcomes of three mathematical notions: Euclidean division (N = 1,880), additive decomposition (N = 1,763) and fractions (N = 644). Classes were randomly assigned to the programming (with Scratch) and control conditions. **Multilevel analyses indicate negative effects (effect size range −0.16 to −0.21) of the programming condition for the three mathematical notions.** A potential explanation of these results is the difficulties in the transfer of learning from programming to mathematics.

Sitzmann, T. (2011). A meta-analytic examination of the instructional effectiveness of computer-based simulation games. *Personnel psychology*, *64*(2), 489-528.

Interactive cognitive complexity theory suggests that simulation games are more effective than other instructional methods because they simultaneously engage trainees' affective and cognitive processes (Tennyson & Jorczak, 2008). Meta-analytic techniques were used to examine the instructional effectiveness of computer-based simulation games relative to a comparison group (k= 65, N= 6,476). Consistent with theory, posttraining self-efficacy was 20% higher, declarative knowledge was 11% higher, procedural knowledge was 14% higher, and retention was 9% higher for trainees taught with simulation games, relative to a comparison group. However, the results provide strong evidence of publication bias in simulation games research. Characteristics of simulation games and the instructional context also moderated the effectiveness of simulation games. Trainees learned more, relative to a comparison group, when simulation games conveyed course material actively rather than passively, trainees could access the simulation game as many times as desired, and the simulation game was a supplement to other instructional methods rather than stand-alone instruction. However, **trainees learned less from simulation games than comparison instructional methods when the instruction the comparison group received as a substitute for the simulation game actively engaged them in the learning experience**.

Galand, B. (2020). Le numérique va-t-il révolutionner l'éducation? *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, *120.*

(…) beaucoup d'études à propos des effets du numérique souffrent de problèmes méthodologiques (Bernard, Abrami, Lou & Borokhovski, 2004 ; Girard, Ecalle & Magnan, 2013 ; Leroux, Monteil & Huguet, 2017). **Dans de nombreux cas, les chercheurs ne se sont pas assurés que le groupe d'apprenants ayant accès à l'outil numérique et le groupe de comparaison n'y ayant pas accès (quand il existe), bénéficient du même temps d'apprentissage, de consignes et de supports de qualité identique, d'enseignants aussi motivés ou que les activités sollicitées chez les élèves sont de même nature**. Or, tous ces paramètres sont des facteurs clés pour les processus d'apprentissage (Means, Toyama, Murphy, Bakia & Jones, 2009; Vanneman, Baker & Saddawi- Konefka, 2017). (…)

Fletcher-Flinn et Gravatt (1995) ont par exemple montré que l'enseignement assisté par ordinateur n'avait aucun bénéfice comparé à l'enseignement "classique" quand les études tenaient compte de la qualité des enseignants et des supports fournis, ou quand des équivalents papier-crayon du matériel disponible sur ordinateur étaient fournis aux élèves. De même, d'autres analyses comparant l'enseignement en présentiel et l'enseignement en ligne indiquent que les démarches pédagogiques (interaction, entraînement, feedback, etc.) comptent bien plus que le format de cours (Sitzmann, Kraiger, Stewart & Wisher, 2006).

+ Décalage entre études de démonstration et usages « spontanés »

Entraîner les fonctions exécutives pour améliorer les performances?

- Minear, M., & Shah, P. (2008). Training and transfer effects in task switching. *Memory & cognition*, *36*(8), 1470-1483.
- Thorell, L. B., Lindqvist, S., Bergman Nutley, S., Bohlin, G., & Klingberg, T. (2009). Training and transfer effects of executive functions in preschool children. *Developmental science*, *12*(1), 106-113.
- Enge, S., Behnke, A., Fleischhauer, M., Küttler, L., Kliegel, M., & Strobel, A. (2014). No evidence for true training and transfer effects after inhibitory control training in young healthy adults. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *40*(4), 987.
- Van Mensel, L., & Galand, B. (2022). Testing the predictive power of executive functions, motivation, and input on second language vocabulary acquisition: a prospective study. *European Journal of Psychology of Education*, 1-20.
- **Le meilleur raisonnement et le meilleur modèle scientifique ne garantissent pas une intervention efficace.**

Reinhart, A. L., Haring, S. H., Levin, J. R., Patall, E. A., & Robinson, D. H. (2013). Models of not-so-good behavior: Yet another way to squeeze causality and recommendations for practice out of correlational data. *Journal of Educational Psychology*, *105*(1), 241.

Two previous studies examining 5 empirical educational psychology research journals (Hsieh et al., 2005; Robinson, Levin, Thomas, Pituch, & Vaughn, 2007) found that in the 21-year period **from 1983** to 2004, there was **a decrease in intervention and randomized experimental research**, whereas in the 10-year period from 1994 to 2004, there was an **increase in recommendations for practice based on nonintervention observational/correlational research**. The present study extends this research to determine the extent to which statistical modeling analyses were conducted in articles published in the 10-year period from 2000 to 2010. The aforementioned trends continued: In 2010, only 23% of the published empirical research studies used random assignment, and 46% of nonintervention observational/correlational articles included recommendations for practice. Additionally, the percentage of the latter articles that used statistical modeling analyses increased from 15% in 2000 to 54% in 2010. Moreover, across the 2 time periods, **observational/correlational articles that incorporated modeling analyses were about 1.7 times more likely to contain recommendations for practice than such articles that did not incorporate modeling analyses (59% vs. 35%, respectively).** These findings suggest that educational researchers may be overstepping the warrants of statistical modeling techniques by using them to confirm, rather than simply to disconfirm, causal hypotheses derived from correlational data (Whitehurst, 2003).

19

Brady, A. C., Griffin, M. M., Lewis, A. R., Fong, C. J., & Robinson, D. H. (2023). How scientific is educational psychology research? The increasing trend of squeezing causality and recommendations from non-intervention studies. *Educational Psychology Review*, *35*(1), 37.

The field of educational psychology has been moving away from intervention and experimental methods and toward observational and correlational methods (Hsieh et al., Journal of Educational Psychology, 97(4), 523–529, 2005; Reinhart et al., Journal of Educational Psychology, 105(1), 241–247, 2013; Robinson et al., American Educational Research Journal, 44(2), 400–413, 2007). Additionally, there has been an increase in the percentage of observational and correlational articles that include recommendations for practice. The present study updated previous data to 2020 by examining methodologies and recommendations for practice in articles published in five empirical educational psychology journals (*Journal of Educational Psychology*, *American Educational Research Journal*, *Cognition and Instruction*, *Journal of Experimental Education*, and *Contemporary Educational Psychology*). **The percentage of articles employing experimental methods has continued to decrease (20%), whereas qualitative methods have increased (22%). Across correlational, qualitative, and mixed method articles, two-thirds included recommendations for practice**—up from 46% in 2010. Implications are discussed.

20

2. Généralisation : Un problème de passage à l'échelle ?

21

Bellue, S., Bouguen, A., Gurgand, M., Munier, V., & Tricot, A. (2022). Teacher training, teacher practices and student performance in science: Evidence from a randomized study in French primary schools. *IZA Discussion Paper No. 16398*.

We conduct a randomized study to assess the impact of an in-service teacher training program on inquiry-based learning in science in French primary schools. The study comprises 134 randomly assigned volunteer teachers and two cohorts of about 2,500 students. In addition to student test scores, we collect information on teacher practices and pedagogical knowledge. We find that **the training program (80 hours over two years) increases the weekly hours of science instruction as well as the number of science experiments conducted in class. Yet, one year later, most of these effects disappear.** Consistently, **while we find small effects on students' scientific knowledge during the last year of the training program, these effects are also short-lived**. These results highlight the difficulty to train experienced teachers in a way that has deep and long-lasting influence on their practices.

Macnamara, B. N., & Burgoyne, A. P. (2023). A spotlight on bias in the growth mindset intervention literature: A reply to commentaries that contextualize the discussion (Oyserman, 2023; Yan & Schuetze, 2023) and illustrate the conclusion (Tipton et al., 2023).

Two meta-analyses examined the effects of growth mindset interventions. Burnette et al. (2023) tested two moderators and found that effects ranged from negative to positive. We (Macnamara & Burgoyne, 2023) tested 11 preregistered moderators and examined the evidence according to a well-defined set of best practices. We found major areas of concern in the growth mindset intervention literature. For instance, 94% of growth mindset interventions included confounds, authors with a known financial incentive were two and a half times as likely to report positive effects, and higher quality studies were less likely to demonstrate a benefit. Yan and Schuetze (2023) contextualized these findings by describing problems with mindset theory and its measurement. Likewise, Oyserman (2023) discussed how growth mindset is a culturally fluent idea; papers supportive of growth mindset are widely embraced, whereas papers taking a skeptical approach are challenged. In another commentary, Tipton et al. (2023) challenged our results, claiming to produce positive effects by reanalyzing our data set using Burnette et al.'s (2023) approach. However, **in addition to changing the approach, Tipton et al. changed effect sizes, how moderators were coded, and which studies were included, often without explanation**. Though we appreciate the discussion of multiple meta-analytic approaches, we contend that meta-analytic decisions should be a priori, transparently reported, and consistently applied. **Tipton et al.'s analysis illustrated our (Macnamara & Burgoyne's, 2023) conclusion: Apparent effects of growth mindset interventions on academic achievement may be attributable to inadequate study design, reporting flaws, and bias**.

23

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, M. A. (2023). The effect-size benchmark that matters most: Education interventions often fail. *Educational Researcher*, *52*(3), 183-187.
- 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.

24

Sims, S., Anders, J., Inglis, M., & Lortie-Forgues, H. (2023). Quantifying "promising trials bias" in randomized controlled trials in education. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *16*(4), 663-680.

Randomized controlled trials have proliferated in education, in part because they provide an unbiased estimator for the causal impact of interventions. It is increasingly recognized that many such trials in education have low power to detect an effect if indeed there is one. However, it is less well known that low powered trials tend to systematically exaggerate effect sizes among the subset of interventions that show promising results ($p<\alpha$). We conduct a retrospective design analysis to quantify this bias across 22 such promising trials, finding that the estimated effect sizes are exaggerated by an average of 52% or more. Promising trial bias can be reduced ex-ante by increasing the power of the trials that are commissioned and guarded against ex-post by including estimates of the exaggeration ratio when reporting trial findings. Our results also suggest that **challenges around implementation fidelity are not the only reason that apparently successful interventions often fail to subsequently scale up. Instead, the effect from the initial promising trial may simply be exaggerated**.

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 (Cheung & Slavin, 2016).
  - 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

3. Mise en œuvre : Passer d'un constat à une recommandation ?

27

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).

28

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).

29

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.

30

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 (Dusenbury et al., 2003 ; Domitrovich et al., 2008 ; Durlak & Dupré, 2008).
- Facteurs isolés identifiés dans certaines études, mais peu d'études ont directement comparé des facteurs entre eux (Galand et al., 2024).

31

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).

32

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).

33

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).

34

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).

35

Nielsen, K. S., Clayton, S., Stern, P. C., Dietz, T., Capstick, S., & Whitmarsh, L. (2021). How psychology can help limit climate change. *American Psychologist*, *76*(1), 130.

The Intergovernmental Panel on Climate Change has encouraged psychologists to become part of the integrated scientific effort to support the achievement of climate change targets such as keeping within 1.5°C or 2°C of global warming. **To date, the typical psychological approach has been to demonstrate that specific concepts and theories can predict behaviors that contribute to or mitigate climate change. Psychologists need to go further and, in particular, show that integrating psychological concepts into feasible interventions can reduce greenhouse gas emissions far more than would be achieved without such integration.** While critiquing some aspects of current approaches, we describe psychological research that is pointing the way by distinguishing different types of behavior, acknowledging sociocultural context, and collaborating with other disciplines. Engaging this challenge offers psychologists new opportunities for promoting mitigation, advancing psychological understanding, and developing better interdisciplinary interactions.

36

Elmore, R. F. (2016). “Getting to scale…” it seemed like a good idea at the time. *Journal of Educational Change*, *17*(4), 529-537.

(…) in 1995, I wrote an article for the *Harvard Educational Review* suggesting that the current period of educational reform might be an opportune time to revisit the perennial question of how promising educational practices might be developed and adopted “at scale". (Getting to scale with good educational practice)

(…) It was written, in other words, by someone—a person who now seems very unfamiliar to me—who believed in what seems to me now an irresponsibly simplistic and schematic view of human learning and development.

(…) Yet there seems to be endless optimism, at least among the committed reformers, and professional policy experts, that somehow we can make things better by “implementing” something called “best practices” “at scale.” Each of these terms, in my view embodies deep and profound misconceptions about how human beings learn, develop, adapt, and change.

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.

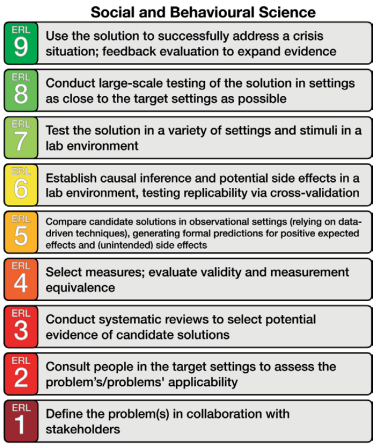


Fig. 2 | Proposed social and behavioural sciences evidence readiness levels.

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**.

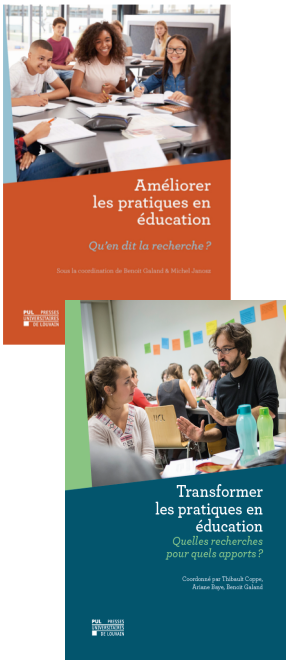
  L'enjeu n'est pas la vérification de la fidélité à un modèle de départ,

  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



Merci pour votre attention !

Des recherches utiles pour la pratique ? Faits, défis et questionnements
https://www.youtube.com/watch?v=mUT9E2YXIK8

42