

Référence chapitre :

Coppe, T., Galand, B., & Baye, A. (2023). L'articulation entre recherche et pratique en éducation. Dans T. Coppe, A., Baye, & B. Galand (Dir.), *Transformer les pratiques en éducation : Quelles recherches pour quels apports ?* (pp. 5-11). Presses universitaires de Louvain

Référence ouvrage :

Coppe, T., Baye, A., & Galand, B. (Dir.). (2023). *Transformer les pratiques en éducation : Quelles recherches pour quels apports ?* Presses universitaires de Louvain.

L'articulation entre recherche et pratique en éducation

Thibault Coppe, Benoit Galand, Ariane Baye

Sur quelles bases et comment transformer les pratiques en éducation ? Les recherches en éducation peuvent-elles être des sources d'inspiration pour améliorer les pratiques éducatives ? Si oui, comment articuler les connaissances issues de la recherche avec d'autres sources d'inspiration légitimes, comme l'expérience des professionnels de l'éducation ou les aspirations des citoyens et de leurs élus ? Tous les types de recherche sont-ils à mettre sur le même plan ? Que nous apprennent les recherches actuelles au sujet de la transformation des pratiques ? Est-il fondé d'établir des prescriptions à partir des savoirs scientifiques ? De nombreuses questions se posent quant à la capacité de la recherche en éducation à avoir un impact significatif sur le terrain et quant aux conditions qui le permettraient.

Si les finalités de la recherche en éducation peuvent être débattues (De Ketele, 2020), il est indéniable que l'un de ses objectifs phares est de participer à améliorer les systèmes scolaires, et ce à tous les niveaux, des politiques éducatives aux pratiques des enseignants en classe (Biesta, 2007). Ces 25 dernières années, la mise à disposition croissante et exponentielle de données locales et de comparaisons internationales, portant sur les résultats des élèves avec comme exemple bien connu PISA, a considérablement renforcé la prise de recul critique sur les pratiques éducatives et a participé à l'accentuation des missions de la recherche en éducation relatives à l'amélioration de ces pratiques (Rutkowski & Rutkowski, 2016).

Néanmoins, ces dernières décennies invitent également à un constat : l'utilité des connaissances issues de la recherche pour améliorer les pratiques en éducation continue à être discutée (Janosz & Nault-Brière, 2020). En réponse à cela, la recherche en éducation s'est saisie de nouvelles questions : pourquoi cette situation ? Comment la recherche pourrait-elle atteindre cet objectif d'amélioration des pratiques ? Est-ce que la recherche en éducation peut réellement avoir cet impact espéré ? Les réponses à ces questions sont diverses et s'opposent régulièrement, donnant parfois naissance à des « quasi- » écoles de pensées.

Ainsi, certains chercheurs défendent le point de vue que si la recherche en éducation a peu d'impact sur le « terrain » scolaire, c'est notamment parce qu'elle souffre d'un manque de rigueur. Ils regrettent le caractère confus, voire contradictoire, de nombreux discours d'experts affirmant s'appuyer sur la recherche. Ils appellent à développer des recherches plus rigoureuses sur le plan méthodologique et à se doter, au sein de la communauté scientifique, de critères plus consensuels concernant les niveaux de preuve en éducation et la définition de données probantes (Galand & Dellisse, 2020 ; Normand, 2006 ; Slavin, 2008). Alors qu'il y a une dizaine d'années, ces réflexions étaient peu présentes¹ dans les pays francophones (Baye & Bluge, 2016), elles font actuellement l'objet de débats animés dans la communauté de chercheurs et chercheuses en éducation au Québec (voir notamment la lettre ouverte de Bissonnette et al., 2022 dans *Le Devoir* qui répond à celle de Leroux et al. (2022 dans ce même journal), en Belgique francophone (Dachet & Baye, 2021) et en France (Lima & Tual, 2022). Ces débats touchent à des questions de fond sur la nature des apports potentiels des recherches dans la transformation des pratiques éducatives et sur ce qu'on sait réellement aujourd'hui des processus de changement de pratiques en éducation.

D'autres chercheurs mettent en évidence que quelle que soit la manière dont sont produites les connaissances, le peu d'impact de la recherche en éducation sur la pratique vient du peu de transfert des conclusions de recherche vers la pratique. Ces chercheurs plaident alors pour une meilleure diffusion des résultats de recherche, pour un plus grand investissement dans la communication et pour un effort de pédagogie de la part des chercheurs. Cela va de pair avec une réflexion sur la capacité des professionnels de l'éducation à accéder à ces résultats de recherche et sur un développement des capacités des milieux éducatifs pour qu'ils puissent se tourner de manière proactive vers les données issues de la recherche (Anderman, 2011 ; Lê Van & Berger, 2020 ; Levin, 2013). Ces éléments impliquent également de réfléchir aux processus permettant l'implantation d'innovations en éducation. De nombreux chercheurs défendent l'idée que pour que ce transfert de la recherche vers le terrain soit possible, nous avons besoin de davantage de recherches à propos des processus de diffusion de l'innovation, d'adoption de nouvelles pratiques et de déploiement à large échelle de pratiques potentiellement éprouvées (Bressoux, 2020 ; Durlak & DuPré, 2008 ; Gottfredson et al., 2015).

¹ Tout en reconnaissant qu'elles n'étaient pas inexistantes (voir, par exemple, Saussez & Lessard, 2009).

Au-delà des débats sur la création de la connaissance et sur sa diffusion, ces réflexions sur la mission de la recherche en éducation, relative à l'amélioration des pratiques, posent de nombreuses interrogations quant à la place des enseignants et autres professionnels de l'éducation dans les processus de création et de diffusion de la connaissance. Doivent-ils, tant au bénéfice de la création que de la diffusion, être impliqués dans les processus de recherche dès la phase d'élaboration des questions de recherche et tout au long de la démarche (voir notamment les propositions de Bryk, 2015 ; Farley-Ripple et al., 2018 ; Goigoux et al., 2020) ? De ces réflexions sur la place accordée aux enseignants et autres acteurs de l'éducation, découlent des questions relatives à la place accordée à leur professionnalité. Si la recherche en éducation s'essaie à rendre disponible et à implémenter sur le terrain ce qu'elle considère efficace (ou à baliser ce qui « est infondé ou n'a pas d'effet »), quelle place reste-t-il au jugement professionnel des (justement) professionnels de l'éducation ? Là aussi, les débats sont houleux entre ceux, qui considèrent que la notion même de professionnel implique que les praticiens soient outillés par des connaissances scientifiques (Slavin, 2016), et d'autres, qui considèrent que la place donnée aux preuves scientifiques participe de la déprofessionnalisation des enseignants (Biesta, 2010 ; Lucas, 2008).

Les questions et débats sont nombreux, les positions divergent, les points d'entrées dans ces problématiques sont multiples et bien que ces enjeux soient traités depuis un certain temps au sein de la communauté scientifique anglophone, c'est nettement moins le cas en francophonie. Les contextes francophones sont pourtant au cœur de transformations importantes de leurs systèmes éducatifs (notamment en Belgique, France, Suisse et Québec, contextes qui vivent de constantes réformes éducatives).

Le présent ouvrage a pour objectif d'éclairer ces débats et d'amener certains éléments de réponse, en rassemblant des contributions d'experts français, suisses, québécois et belges. Ces contributions proposent des grilles de lecture, des ancrages théoriques, des synthèses de travaux de recherche ou des illustrations concrètes pour nourrir la réflexion et l'action sur les articulations entre recherche et pratique en éducation. Il prolonge un précédent ouvrage intitulé « Améliorer les pratiques en éducation : qu'en dit la recherche ? » paru fin 2020 (voir Galand & Janosz, 2020), en amenant des perspectives complémentaires et en approfondissant certaines problématiques. Les neuf chapitres de ce deuxième opus sont issus des échanges entre les auteurs organisés dans le cadre des rencontres du Réseau Éducation Formation (REF) qui ont eu lieu en 2022.

Les trois premiers chapitres proposent des réflexions sur le type de recherche pouvant avoir un impact sur le changement de pratique et sur les conditions qui peuvent amener ces recherches à voir cet impact. Ils développent tant des aspects conceptuels internes à l'application d'une recherche, au travers de développements théoriques relatifs à certains critères de qualité, que sur des aspects externes au déroulement d'une étude, en réfléchissant en termes de paradigme de recherche. Les trois chapitres qui suivent discutent de manière approfondie des conditions de mises en œuvre des recherches, tant au niveau d'une recherche originale en elle-même qu'au niveau de ses possibles répliques et des potentielles applications de ses résultats. Enfin, les trois derniers chapitres s'intéressent particulièrement aux articulations possibles entre recherche et formation des professionnels, au travers d'exemples d'études dont la réalisation est détaillée et au travers de réflexions théoriques. Ces différents chapitres invitent à penser qu'un paradigme ou l'autre ne peut, seul, apporter une solution satisfaisante aux difficultés du transfert de la recherche vers la pratique. Au fil de ces chapitres, il apparaît que les forces des différentes perspectives pourraient être conciliables et non exclusives.

Le premier chapitre, proposé par Baye et Datchet, poursuit un double objectif. Premièrement, il détaille les conditions politiques de l'émergence de l'*Evidence-Based Education* dans le système éducatif de la Belgique francophone. Deuxièmement, il porte un regard analytique et apporte un point de vue critique sur les processus de mise à disposition des outils « probants » dans ce contexte particulier. Au-delà de représenter un descriptif détaillé des critiques auxquelles cherche à répondre l'*Evidence-Based Education*, cette contribution dépeint, au travers d'un regard historique, son lien étroit avec la question de la gouvernance en éducation. Les auteurs posent comme conclusion qu'alors que l'*Evidence-Based Education* fait son chemin dans le contexte de la Belgique francophone, le manque de maturité du contexte relatif à ce type d'approche et la nécessité d'adosser la réforme éducative à une réflexion systémique sur la recherche en éducation, ont comme conséquence que l'*Evidence-Based Education* n'en est qu'à ses prémises et n'a pas encore pris la place qui lui avait été destinée par la réforme du Pacte pour un enseignement d'excellence.

Dans le deuxième chapitre, März et Coppe dénoncent l'inadéquation entre les modèles de recherches actuels et la mission de contribuer au changement de pratiques. Les auteurs posent comme argument central que la poursuite d'une recherche « engagée » et les impératifs posés par les normes académiques sont peu conciliables. Dans ce chapitre, März et Coppe proposent

les « Partenariats recherche-pratique » comme approches permettant la mise en place locale de changements en éducation tout en devenant alors source d'inspiration pour d'autres contextes, pour le global, dans une optique d'*Evidence-Informed Education* (appellation qui se veut nuancée par rapport à l'appellation *Evidence-Based Education*). Néanmoins, ils détaillent en quoi ces approches de recherches sont peu adaptées aux impératifs académiques actuels et plaident pour une réflexion systémique sur les structures qui organisent, impulsent et régulent la recherche scientifique.

En troisième chapitre, Janosz, Pascal, Goulet, Fahrni, Bélanger et Archambault présentent un partenariat recherche-pratique particulier, à savoir la communauté de pratique structurée en réseau, comme une approche à priori pertinente pour améliorer les pratiques des acteurs de l'éducation. Cette approche propose un « renversement hiérarchique » dans la construction de la connaissance par la recherche puisqu'elle implique que la connaissance se développe au sein de rassemblements d'acteurs qui, accompagnés par des chercheurs, interagissent, partagent et coparticipent à améliorer les pratiques et connaissances de chacun. Ayant fait l'expérience à long terme et à large échelle de cette approche, les auteurs du chapitre mettent en évidence ses forces, mais également ses faiblesses, et attirent l'attention sur la nécessité absolue d'anticiper les différentes étapes du projet et de discuter les enjeux et modalités des collaborations en amont de la réalisation du projet.

Le quatrième chapitre, proposé par Galand, Tolmatcheff et Baudoin, propose une réflexion approfondie sur le concept d'implantation en tant que facteur méthodologique qu'il est important de prendre en compte pour assurer la qualité de l'évaluation scientifique d'une intervention. Ils mettent en exergue l'importance de penser tant en termes d'étude d'efficacité que d'étude d'impact, et ce, parce que les conditions (notamment d'implantation) varient fortement entre un environnement contrôlé par les chercheurs et un environnement naturel. Ainsi, ils plaident pour un respect scrupuleux des étapes d'évaluation, à savoir une évaluation tant de l'efficacité que de l'impact, avant de porter des conclusions sur ce qui fonctionne ou non en éducation. Les auteurs montrent également qu'analyser l'implantation des interventions n'est pas seulement utile en termes de validité scientifique, mais aussi pour la compréhension des processus sous-jacents à la prise en main d'une pratique par les praticiens ; cette meilleure compréhension permettant de penser des modèles de changement viables et réalistes.

Le cinquième chapitre de Kubiszewski discute en détail des éléments constitutifs de l'*Evidence-Based Education* en développant particulièrement les concepts d'expérimentation et de fidélité. L'auteure analyse sur cette base l'expérience d'une intervention réalisée à large échelle et évaluée scientifiquement, qui avait pour objectif de promouvoir le soutien au comportement positif. Au travers de ce cas d'analyse, elle pose une réflexion approfondie sur la notion de contexte en lien avec le paradigme d'*Evidence-Based Education*. Elle discute des difficultés liées à la prise en compte du contexte dans la généralisation et la reproductibilité des résultats et plaide pour la présence de descriptions exhaustives des contextes étudiés lors de la communication de résultats d'études.

Le sixième chapitre, de Gutzwiller-Helfenfinger, se centre sur une thématique particulière, le harcèlement scolaire, et propose une réflexion sur la nécessité de développer l'éthos professionnel des enseignants quant à leur perception de leur rôle vis-à-vis du harcèlement à l'école. Ainsi, l'auteure met en évidence qu'au-delà des programmes « clé sur porte » qui visent à lutter contre harcèlement, le changement de pratique demande un développement « interne » à l'enseignant, sinon quoi les efforts de lutte contre le harcèlement entre élèves ne pourront être que partiels.

Dans le septième chapitre, Bressoux, Pansu et Thiboud proposent la mise en place de certains principes qui permettent de favoriser la prise en main par les enseignants des innovations pédagogiques qui proviennent de la recherche. Ainsi, ils mettent en évidence l'importance d'explicitier les présupposés théoriques pour légitimer l'action auprès des enseignants, la nécessité de permettre aux praticiens d'expérimenter eux-mêmes les pratiques proposées et l'importance d'accompagner les enseignants lors des mises en place de ces pratiques dans leur classe tout en procurant des rétroactions. En outre, les auteurs ajoutent qu'il est crucial que les praticiens ne soient pas seuls dans cette démarche mais qu'une dynamique collective, idéalement au niveau de l'école, soit présente et que l'innovation proposée réponde aux préoccupations du terrain. Ils exemplifient ces éléments en décrivant l'expérience d'un programme axé sur la lutte contre le déterminisme social.

Le huitième chapitre de Larose et collègues présente un modèle explicatif des processus d'implémentation d'innovation en enseignement en l'appliquant à un projet de recherche évaluant une intervention de formation de tuteurs et de conseillers pédagogiques soutenant l'apprentissage du français d'élèves en difficulté. Ce cas d'étude leur permet de mettre en

évidence le rôle de différents éléments dans l'effort d'innovation en enseignement et amène à penser l'effort d'innovation de manière holistique, c'est-à-dire en la considérant dans son écologie formée de contextes, d'acteurs et de processus.

Dans le neuvième chapitre, Tricot propose une réflexion sur la distinction entre améliorer les connaissances et améliorer les pratiques en éducation, en s'inspirant de l'approche ergonomique en éducation. L'auteur défend que des pratiques sont conçues pour des situations singulières et qu'il n'est pas possible et donc pas souhaitable de chercher à développer des pratiques qui fonctionneraient dans tous les contextes. Néanmoins, il défend l'idée qu'il est possible de produire des connaissances qui peuvent atteindre un haut niveau de généralité, de par la validité et la qualité scientifique des démarches de recherche qui les produisent. Ces connaissances peuvent alors être transmises aux praticiens qui pourront s'en saisir pour les adapter en pratiques contextualisées.

Dans le chapitre final, qui fait office de discussion conclusive, Korpershoek identifie trois problèmes liés à l'articulation entre recherche et pratique : les problèmes de conceptualisation, les problèmes de production et ceux de transfert des connaissances. L'auteure se base ensuite sur cette typologie pour discuter et articuler les contributions de chacun des chapitres de l'ouvrage. Elle conclut ce chapitre final par la mise en évidence d'éléments qui sont, à minima des essentiels pour s'assurer de conditions favorables à l'articulation entre recherche et pratique et aux changements de pratiques inspirés par la recherche.

[...] l'écart entre les connaissances scientifiques et leur application dans la pratique est reconnu comme l'un des principaux défis scientifiques de notre époque [...]. Le présent ouvrage constitue une source d'information et d'inspiration pour les chercheurs et les décideurs politiques du monde entier [...]. La poursuite de cet objectif commun fait de ce livre une lecture riche et pertinente, qui peut servir d'encouragement pour affiner ou repenser la collaboration entre les professionnels dans le domaine de la recherche en éducation et ainsi dans notre propre travail en tant que chercheurs (Korpershoek, chapitre conclusif).

Références

Anderman, E. (2011). Educational Psychology in the Twenty-First Century: Challenges for Our Community. *Educational Psychologist*, 46(3), 185-196.

- Baye, A., & Bluge, V. (2016). *L'éducation fondée sur des preuves. Rapport du groupe d'expertise mandaté dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence*. Université de Liège.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57(1), 1-22.
- Biesta, G. J. (2010). Why ‘what works’ still won’t work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in philosophy and education*, 29(5), 491-503.
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & St-Amand, J. (2022). Nuancer, pas vraiment ; noircir à dessein, certainement ! *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/773355/idees-nuancer-pas-vraiment-noircir-a-dessein-certainement>
- Bressoux, P. (2020). À quelles conditions peut-on déployer à grande échelle les interventions qui visent à améliorer les pratiques enseignantes ? In B. Galand & M. Janosz (Eds.), *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ?* (pp. 13-22). Presses Universitaires de Louvain.
- Bryk, A. S. (2015). 2014 AERA distinguished lecture. Accelerating how we learn to improve. *Educational Researcher*, 44(9), 467-477.
- Dachet, D., & Baye, A. (2021). Evidence-Based Education: The (not so simple) case of French-speaking Belgium. *ECNU Review of Education*, 4(1), 164-189.
- De Ketele, J.M., (2020). À quoi servent les recherches en éducation ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 85, 51-64.
- Durlak, J., & DuPré, E. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, (41), 327-350.
- Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K., & McDonough, K. (2018). Rethinking connections between research and practice in education: A conceptual framework. *Educational Researcher*, 47(4), 235-245.
- Galand, B., & Delisse, S. (2020). Comment former les enseignants en cours de carrière pour améliorer les apprentissages des élèves. In B. Galand & M. Janosz (Eds.), *Améliorer les pratiques en éducation : qu'en dit la recherche ?* (pp. 57-66). Presses Universitaires de Louvain.
- Galand, B., & Janosz, M. (Eds). (2020). *Améliorer les pratiques en éducation : qu'en dit la recherche ?* Presses Universitaires de Louvain.
- Goigoux, R., Renaud, J., & Roux-Baron, I. (2020). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques de professeurs expérimentés ? In B. Galand & M. Janosz (Eds.), *Améliorer les pratiques en éducation : qu'en dit la recherche ?* (pp. 67-76). Presses Universitaires de Louvain.
- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N., & Zafft, K. M. (2015). *Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: Next generation*. *Prevention science*, 16(7), 893-926.
- Janosz, M., & Brière, F. (2020). La recherche collaborative avec les milieux de pratique : quelles implications pour le métier de chercheur ? In B. Galand & M. Janosz (Eds.), *Améliorer les pratiques en éducation : qu'en dit la recherche ?* (pp. 91-102). Presses universitaires de Louvain.
- Lê Van, K. & Berger, J.-L. (2020). Quels ponts entre recherche en éducation et société ? Le potentiel d’une exposition grand public. In B. Galand & M. Janosz (Eds.), *L'amélioration des pratiques en éducation : qu'en dit la recherche ?* (pp. 77- 90). Presses universitaires de Louvain.
- Leroux, M., Allaire, S., Granger, N., & Tremblay, M. (2022). Entre recherche en éducation et château de cartes. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/773064/idees-entre->

- recherche-en-education-et-chateau-de-
cartes?utm_source=recirculation&utm_medium=hyperlien&utm_campaign=corps_texte
- Levin, B. (2013). To know is not enough: Research knowledge and its use. *Review of education*, 1(1), 2-31.
- Lima, L., & Tual, M. (2022). De l'étude randomisée à la classe : est-il suffisant d'avoir des données probantes sur l'efficacité d'un dispositif éducatif pour qu'il produise des effets positifs en classe ? *Éducation & didactique*, 153-162.
- Lucas, A. M. (2008). Evidence-based practice and the de-professionalization of practitioners. *Studies in Science Education*, 44(1), 83-91.
- Normand, R. (2006). Les qualités de la recherche ou les enjeux du travail de la preuve en éducation. *Éducation et sociétés*, 2(18), 73-91.
- Rutkowski, L., & Rutkowski, D. (2016). A call for a more measured approach to reporting and interpreting PISA results. *Educational Researcher*, 45(4), 252-257.
- Saussez, F., & Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve, *Revue française de pédagogie*, 168, 111-136.
- Slavin, R. (2008). Perspectives on Evidence-Based Research in Education. What Works? *Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations. Educational Researcher*, 37(1), 4-14.
- Slavin, R. (2016). Getting to Scale: Evidence, Professionalism, and Community. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, (21)1, 60-63.