

Recherche en éducation et pouvoir politique ; quelques réflexions sur une tension ancienne

G-L Baron

Prépublication d'un texte à paraître dans
Les sciences de l'éducation - pour l'ère nouvelle, 2025

Résumé

Depuis un quart de siècle, les « données probantes » issues de la recherche sur l'éducation ont suscité un intérêt soutenu du monde politique. Elles semblent en effet susceptibles de nourrir efficacement les décisions pratiques, parce que « fondées sur la science ». Mais en quoi des données seules pourraient-elles être probantes sans une procédure d'interprétation sûre ? Que signifie en pratique « probant » ? Et qui en décide ?

Ce texte présente synthétiquement des réflexions sur cette question. Il analyse en particulier les initiatives politiques adoptées aux USA, au Québec et en France. Ces dernières ont en particulier établi une taxonomie des méthodes de recherche en éducation plaçant au niveau le plus élevé les expérimentations randomisées, parce qu'elles sont susceptibles d'établir des causalités. Mais l'efficacité des dispositifs mis en place par les autorités pédagogiques pour en diffuser les résultats dans la perspective d'un passage à l'échelle est limitée. Puis la discussion attire l'attention sur l'intérêt de la recherche participative pour faire émerger de nouvelles problématiques en éducation. .

1 Introduction

L'actualité récente confirme l'intérêt soutenu du monde politique pour les « données probantes » issues de la recherche sur l'éducation. Il est en effet considéré que ces dernières pourraient efficacement nourrir les décisions pratiques car, « fondées sur la science », elles seraient valides, voire pourraient rentabiliser l'allocation de ressources. Mais en quoi des données seules peuvent-elles être probantes sans une procédure d'interprétation sûre ? Et que signifie en pratique « probant » ? Et qui en décide ?

Les réflexions et publications sur les preuves et leurs méthodes d'administration en sciences sont légion. Il s'agit d'un sujet fondamental, qui est très souvent discuté sans que cela contribue à créer un consensus large quand des considé-

rations politiques entrent en ligne de compte¹. Je me bornerai dans ce texte à quelques remarques.

2 Vous avez dit « preuve » ?

Commençons par un peu d'étymologie. Le mot preuve vient du latin ; d'après le dictionnaire Gaffiot, le verbe *prōbō*, *āvī*, *ātum*, *āre* (*probus*) a différentes significations : faire l'essai, vérifier, agréer, approuver, accréditer, faire accepter... On retrouve cette racine pour toute une série de mots comme *probité*, *probatoire*, *approuver*... Est probant ce qui suscite l'approbation. Mais cela ne nous avance guère en pratique : l'approbation de qui ? Pour quelles raisons ? En grec, le mot correspondant à la notion de preuve est *apodixi* (*απόδειξη*), qui correspond à une idée similaire (*convaincant, irréfutable*...).

Dans le domaine des mathématiques, ce qu'est une preuve repose sur la mise en œuvre d'une démonstration, c'est-à-dire un mode de raisonnement partant d'axiomes et suivant des inférences licites. Une preuve mathématique (*proof* en anglais), est fondée sur un système d'axiomes et des règles d'inférences universellement acceptées. Elle vient en appui d'un énoncé qui acquiert alors un statut de théorème, valide une fois pour toutes. Ceci étant, ce qui est considéré comme preuve repose, comme dans toutes les activités humaines, sur le consensus d'une communauté légitime pour en juger (ici celle des mathématiciens). Il a ainsi fallu plusieurs siècles pour prouver le « grand théorème de Fermat »² et peu nombreuses sont les personnes capables de comprendre cette preuve.

En sciences physiques et naturelles, des « lois » prouvées par l'expérience (comme les lois de la gravitation, de la thermodynamique, les lois de l'optique, la loi d'Ohm...) restent universellement valides dans le cadre d'un domaine de validité spécifié (par exemple les lois gouvernant l'infiniment petit ne sont pas les mêmes que celles du monde macroscopique).

La situation est différente dans les sciences humaines et sociales. Les anglophones y utilisent d'ailleurs un autre mot : « evidence », dont la signification est en quelque sorte opposée à celle du français « évidence » puisque ce qui est évident (*obvious* en anglais) n'a pas à être prouvé. Une evidence désigne ce qui vient étayer un énoncé et contribuer à lui conférer une valeur de vérité reconnue. C'est un indice venant étayer un énoncé sans toutefois garantir sa validité absolue, un élément de preuve, un étayage, une justification parmi d'autres.

Cette notion est aussi utilisée dans des disciplines appliquées comme la médecine où il faut souvent un faisceau d'indices pour lever une indétermination et parvenir à une conclusion de type « ceci contribue à cela », c'est-à-dire à affirmer un lien causal et non une simple association.

1. Les exemples sont innombrables, depuis les soucis de Galilée jusqu'aux doutes exprimés sur la théorie de l'évolution.

2. Une conjecture célèbre sur l'absence de solutions à certaines équations dans l'ensemble des entiers naturels démontrée plus de trois siècles plus tard par Andrew Wiles.

Établir un lien causal peut aider à parvenir à un but désiré en activant ou en inhibant certains facteurs sur lesquels on a prise. Il est alors possible de prédire certains effets, de calibrer l'action de manière efficace et de choisir des traitements adaptés pour les problèmes à résoudre. Il reste, comme disait René Thom, que prédire n'est pas expliquer.

Mais c'est une tâche redoutable. Un des meilleurs exemples me semble provenir de Sir Austin Bradford Hill, épidémiologiste britannique qui a joué un rôle éminent dans la démonstration du lien de causalité entre tabagisme et cancer du poumon, domaine où les producteurs de cigarettes ont consacré des moyens non négligeables à réfuter les arguments tendant à établir ce lien.

Dans un texte classique (Hill, 1965), il expose 9 traits importants permettant de passer de l'association à la causalité. Pour lui, le plus important est la force de l'association (par exemple, le taux de mortalité par cancer chez les fumeurs était entre 9 et 10 fois plus élevé que chez les non-fumeurs et entre 20 et 30 fois pour les gros fumeurs). Il indique ensuite la consistance (la réplication de l'effet observé pour des personnes différentes à différents endroits, dans différentes circonstances...), puis la spécificité, la temporalité, le gradient biologique, la plausibilité, la cohérence et enfin l'expérimentation et l'analogie.

Concernant l'expérimentation, il considère qu'on peut y recourir occasionnellement pour tester l'effet de conditions différentes. Mais il estime que les tests d'inférence ont peu d'impact pour prouver ces traits : « de tels tests peuvent et doivent nous rappeler les effets que le hasard peut créer et ils nous instruiront sur la taille probable de ces effets » (p. 299).

Un point mérite d'être souligné : ce ne sont jamais les données en elles-mêmes qui sont probantes. Il importe qu'elles soient fiables, c'est-à-dire qu'elles reflètent fidèlement une réalité. Mais ce qui va emporter la conviction c'est un processus de raisonnement autour de ces données. Autrement dit, ce qui importe, c'est la méthode employée pour étayer le raisonnement.

En sciences humaines et sociales (comme ailleurs sans doute), chaque communauté de recherche se distingue des autres par la panoplie des méthodes qu'elle admet comme légitimes. Ces dernières se situent dans un large spectre, entre expérimentation randomisée (souvent considérée comme une voie royale), méthodes corrélationnelles (comme dans les enquêtes PISA) et approches très qualitatives comme celles des approches cliniques ou des histoires de vie. Chaque famille de méthodes fait l'objet de conditions de validité définies par la communauté. Son pouvoir de conviction est souvent limité à cette communauté et aux personnes qui la reconnaissent comme scientifique.

Le fait que les preuves ne soient pas toutes puissantes n'empêche bien sûr pas que les chercheurs se doivent absolument de mener des raisonnements les plus cohérents possibles et de les expliciter dans leurs travaux.

3 Favoriser ce qui « marche » en éducation : une volonté politique

Dans le champ éducatif, un grand intérêt a été affiché depuis longtemps par les politiques pour ce qui est « scientifiquement » prouvé en éducation, particulièrement en ce qui concerne les méthodes d'enseignement qui « marchent », et qui pourrait utilement guider la décision. Des politiques ont ainsi entrepris de légiférer sur ce qu'est ou non une démarche scientifique permettant d'identifier avec sûreté des pratiques efficaces.

3.1 Le cas des États-unis

Un des exemples les plus massifs est sans doute celui du mouvement impulsé aux USA au début des années 2000 par l'administration de George W. Bush junior autour de la loi *No Child Left Behind Act*, qui s'est concentrée sur ce qui « marche ». Elle a considéré qu'il y a un gold standard, celui de l'expérimentation randomisée et qu'il convenait de financer au niveau fédéral les recherches en fonction de la conformité plus ou moins grande avec cette approche ou des approches garantissant un niveau élevé de preuve. A cette occasion un institut spécialisé, l'Institute of Education Sciences (IES), composante du ministère fédéral de l'éducation a été créé en 2002.

Sa mission principale est de fournir des « preuves scientifiques » (scientific evidence) susceptibles de fonder les pratiques et les politiques éducatives. Un des centres de cet institut, le National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE) conduit des évaluations et entretient un site de ressources, le What Works Clearinghouse (WWC), qui publie des « bonnes pratiques »
footnote <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/> .

Ce centre a pour fonction « d'examiner et de résumer la qualité de la recherche existante en matière de programmes, produits, pratiques et politiques éducatifs ». Pour cela, il a défini des standards, contribuant ainsi, en surplomb par rapport aux chercheurs et aux praticiens, à la dissémination d'informations sur la recherche par l'intermédiaire de rapports d'intervention, de revues d'études individuelles et de guides de pratiques.

Un manuel explicitant son mode de fonctionnement a été publié. La version de 2022, indique ainsi que quatre types de recherche sont éligibles à la distinction par le WWC (p. 23) : expérimentation randomisée ; approche quasi expérimentale ; approche par discontinuité de régression, et approche par étude de cas (single case design).

Pour être éligible à l'examen du WWC, il est indiqué (p. 24) qu'une recherche doit mesurer des résultats (outcomes) dans des domaines bien précisés : la préparation à l'école, la réussite scolaire, les progrès effectués, les résultats sur le marché du travail, l'assiduité.

L'étude doit inclure au moins un résultat dans un domaine pertinent pour la

communauté éducative, ces domaines étant indiqués de manière exhaustive. Ils comprennent notamment la préparation scolaire, la réussite scolaire, les progrès scolaires (par exemple, l'inscription ou la fréquentation d'un établissement d'enseignement supérieur), les résultats sur le marché du travail, l'assiduité, les progrès scolaires, les résultats des administrateurs scolaires et des enseignants. . . (p. 24).

Les recherches évaluées doivent inclure des statistiques descriptives et inférentielles (p. 22). Le handbook indique qu'il n'y a pas de taille minimum à l'échantillon considéré pour que la recherche puisse être évaluée, mais qu'il n'y aura pas de rapport d'évaluation (intervention report) s'il n'y a pas de résultats relatifs à au moins 20 participants.

Bien entendu, il y a eu un grand nombre d'articles scientifiques critiquant les verdicts de cette institution. Les critiques portent soit sur la méthode de validation de telle ou telle étude (Stockard et Wood, 2013) soit sur les méthodes de sélection des recherches à valider (Stockard et Wood, 2017).

(Pogrow, 2017), dans un article au titre explicite (*The Failure of the U.S. Education Research Establishment to Identify Effective Practices : Beware Effective Practices Policies*), se livre à une critique en règle des choix officiels. Il conclut que les méthodes promues pour évaluer l'efficacité des interventions sont à la fois défectueuses car elles exagèrent cette efficacité et ne fournissent pas le type d'information dont les praticiens ont besoin.

Il observe par exemple qu'il est insuffisant de fonder une conclusion sur des données relatives (comparaison entre deux groupes), sans considérer des questions comme celles de la réussite absolue des élèves ayant suivi l'intervention. Il critique aussi l'utilisation de scores ajustés et le calcul de tailles d'effet qu'il juge trop faibles.

Une thèse de doctorat récente de l'université du Kentucky (Nelson, 2021), *Is What Works Working? Thinking Evaluatively About the What Works Clearinghouse*, argumente que le consortium a du mal à atteindre le public qu'il doit théoriquement viser et que, pour ceux qu'il atteint, ses productions sont probablement considérées comme non pertinentes (p. 179). En fait, il y a pour l'auteur un échec à diffuser des preuves scientifiques de ce qui marche en éducation (p. 224), la raison en étant « des croyances réfutables sur la nature de la fracture entre recherche et pratique, les causes de cette fracture et les meilleures manières de la réduire » (p. 265).

Toujours est-il que ce dispositif institutionnel, directement piloté par les décideurs politiques fédéraux en surplomb par rapport aux chercheurs, a survécu aux alternances politiques survenues depuis sa création. Il a de plus servi de modèle à des décideurs d'autres pays.

3.2 En France, une intention inaboutie à ce jour

En France, le Conseil scientifique de l'éducation nationale (CSEN), nommé par le ministre, a publié en 2020 un texte relatif aux « types de recherche translationnelle qui ont leur place en éducation »³. L'inspiration est proche de celle de l'administration Bush en 2002, avec une idée supplémentaire : la « recherche translationnelle » qui permettrait, si on comprend bien, la translation des résultats de recherche vers les salles de classe. Cette notion vient du domaine de la médecine auquel le texte fait de fréquentes références.

Il s'agit de mieux comprendre les « meilleures pratiques » éducatives et de « renforcer, en éducation, la place d'une recherche à la fois rigoureuse et capable de répondre aux besoins réels des enseignants, des parents, et bien sûr des élèves » (p. 4).

Comme pour *What works*, le texte s'intéresse spécifiquement à ce qui permet d'identifier et de favoriser les interventions pédagogiques efficaces. Il promeut la collaboration entre scientifiques et éducateurs mais privilégie les évaluations randomisées. De manière très affirmative, il considère ces dernières comme « le moyen le plus sûr de mesurer l'impact causal de politiques éducatives et de pratiques pédagogiques afin de révéler si cet impact existe et d'en mesurer la portée, tout en contrôlant tous les biais qui peuvent influencer les résultats » (p. 18).

Un élément important de l'argumentation est une « pyramide des preuves » comportant 5 niveaux (p. 33). Le plus bas (niveau 0) est celui des « témoignages, questionnaires, interactions entre enseignants, parents, apprenants, chercheurs ». Il est suivi d'un niveau 1 (« Connaissances d'ordre fondamental obtenues en laboratoire »), d'un niveau 2 qui est celui des études observationnelles, d'un niveau 3 qui est celui des expérimentations et d'un niveau 4 qui est celui des synthèses et méta analyses.

Le texte se termine par des propositions, la principale étant de créer une coordination de la recherche au sein du ministère de l'éducation nationale, avec des dispositions dont le moins qu'on puisse dire est qu'elles ne sont pas en connexion avec les pratiques alors en vigueur (« clarifier la chaîne de prise de décision du lancement d'une recherche ; Proposer un guichet unique pour le financement des recherches dans le domaine éducatif »).

De manière assez logique, cette proposition a suscité un ensemble de réactions de la part des chercheurs français en éducation. Fluckiger (2020) s'étonne par exemple de « la prétention d'une instance étatique à décréter ce qu'est la bonne et la mauvaise science ». Il relève que le texte s'écarte des règles de la méthode scientifique et, en particulier de « l'absence de construction des objets d'étude, des concepts et unités d'analyse préconisés ». Il conclut sur le fait que la question

3. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Ressources_pedagogiques/La_recherche_translationnelle_en_education.pdf

de l'efficacité, telle qu'elle est soulevée par l'institution éducative est avant tout politique, considérant l'activité enseignante comme « une collection d'outils et de méthodes que l'on peut isoler, comprendre et analyser individuellement et dont l'efficacité peut être prouvée ». Dans cette perspective, il estime que les enseignants ne seraient alors que « des exécutants de méthodes et d'outils mis au point en laboratoire ou du haut de chaires du Collège de France ».

3.3 L'initiative québécoise autour de la loi 23

L'intérêt des institutions politiques pour l'efficacité des actions éducatives est dans l'air du temps. Très récemment, au Québec, une nouvelle instance de ce tropisme s'est manifestée avec l'annonce puis l'adoption du projet de loi 23 (« Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation »).

Le document préparatoire consulté en ligne en novembre 2023 précisait que cet institut aurait la charge de tenir à jour une « synthèse des connaissances scientifiques disponibles... concernant la réussite éducative et le bien-être des élèves ; identifier les meilleures pratiques et les rendre publiques, mettre de l'avant les pratiques et les méthodes pédagogiques révélées efficaces par la recherche scientifique ». Le projet de loi (adopté en décembre 2023) prévoit également que l'institut doit pouvoir formuler un avis sur les programmes de formation à l'enseignement. Ces orientations rappellent tout à fait les dispositions prises aux USA.

Cette initiative politique est appuyée par une partie des chercheurs. Par exemple, un texte de Gauthier et ses collègues (2023), qui reprend de larges extraits de textes antérieurs (Gauthier et al., 2004 ; Bissonnette et al., 2005) éclaire leur position relativement à une classification de différents types de recherche en éducation en s'inscrivant dans une perspective de prise en compte des rapports entre théorie et pratique, mettant en tension la recherche du « vrai » et celle de l'efficacité. Ils hiérarchisent plusieurs niveaux de recherche en fonction de ce qu'elles peuvent selon eux apporter. En somme, ils adoptent une taxonomie qui est différente de la pyramide proposée en France.

Le niveau 0 comprend des productions du type : « un texte d'opinion, un essai, les avis d'un chercheur, les recommandations d'un comité ». Les textes de ce niveau « donnent à penser, ils soulèvent des questions, ils examinent un problème ». Le niveau 1 (recherches descriptives) comprend ce qui est de différents types « qualitatif, quantitatif, corrélationnel, etc. ». Il englobe enquêtes, études de cas, recherches de laboratoire, et aussi « recherches action, participatives, collaboratives, etc. ».

Ce niveau ne permet pas d'étudier des liens de cause à effet ni de valider des hypothèses. Cela nécessiterait, selon ces auteurs des études de niveau 2 (« expérimentales ou quasi expérimentales ») : en somme, les recherches de niveau 1 permettraient de suggérer des associations entre variables, celles de niveau 2 permettant de démontrer des effets.

Le niveau 3, vise « à évaluer les effets des interventions pédagogiques recommandées à partir des résultats obtenus par des études de niveau 2, et ce, lorsqu'on les implante systématiquement et à large échelle dans des contextes de plus grande envergure » (p. 48).

Pour cela, les auteurs retiennent les méta-analyses et les méga-analyses (synthèses de résultats de méta-analyses). « Les recherches de niveau 3 sont conçues pour vérifier l'efficacité de théories à grande échelle » (p. 48).

Une telle taxonomie des recherches en fonction de ce qu'elles peuvent apporter est classique (elle correspond plus ou moins aux niveaux de Kirkpatrick en 1970) et opératoire. Mais elle ne correspond qu'à une vue partielle : il existe de multiples façons dont la recherche peut éclairer des points de vue de praticiens et de décideurs à documenter, selon qu'elle vise à évaluer, prédire, expliquer.

Par ailleurs, malheureusement pour les instances politiques voulant optimiser le transfert entre science et décision, les « passages à l'échelle » s'effectuent le plus souvent mal. Comme l'ont montré Morel et ses collègues (2019), cette notion est multiple et peut être considérée comme un processus à plusieurs étapes : la simple adoption, la réplication, l'adaptation, la réinvention... Il faut du temps, parfois beaucoup de temps, pour qu'on puisse apprécier les apports des recherches, c'est d'ailleurs un des rôles de la recherche historique.

De plus, l'argumentation des auteurs est quelque peu affaiblie par des revendications qui sonnent de manière polémique ou prescriptive, comme en témoigne la fréquence d'emploi des verbes devoir et falloir dans le texte.

« Le milieu de l'éducation doit se doter d'une véritable culture scientifique⁴. On retrouve dans les facultés des sciences de l'éducation les plus nombreux opposants à la création d'un Institut national d'excellence en éducation (INEÉ). Des universitaires contre les données probantes, il y a de quoi se pincer ! » (p. 80).

Des critiques ont été publiées par des communautés de chercheurs prônant une vision inclusive des différentes modalités de recherche, comme (Laferrrière et al, 2023). Ces communautés se sont également exprimées dans les médias⁵, sans pour autant parvenir à s'opposer au passage de la loi, qui été promulguée début décembre 2023. On retrouve donc une position politique très proche de celles qui ont été présentées auparavant, avec une revendication par le politique du pilotage de la recherche en éducation. Aux Etats-Unis, il y a eu implantation d'une institution qui semble pérenne. Le cas de la France est un peu différent puisqu'à cette date les pouvoirs publics n'ont pas créé un institut spécifique, ce qui peut aussi bien être lié au changement de ministre chargé de l'éducation en 2022 qu'à une opposition suffisante des milieux de recherche favorables à la poursuite du contrôle et de l'évaluation de la recherche en éducation par les pairs.

4. Ce qu'est une véritable culture scientifique n'est pas précisé.

5. Par exemple, en mai 2023 <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/791837/idees-l-inee-un-institut-de-lanaivete-par-excellence-en-education?>

Il est impossible, à ce stade, de conjecturer ce que va devenir à moyen terme l'institut récemment créé au Québec. Il est cependant vraisemblable qu'une fois intégré au sein de l'institution éducative il aura une certaine durée de vie. Ses orientations dépendront de la constance de la volonté politique, cette dernière pouvant évidemment varier et conduire à des changements notables dans les missions, voire à un remplacement à terme par une autre structure. Mais tout ceci prend du temps.

L'avenir n'est bien sûr par écrit ; mais il est probable que le phénomène observé aux USA, mais aussi au Royaume Uni (Riordan, 2022) se produira également au Québec : la production de rapports visant à illustrer de bonnes pratiques, ayant un certain impact sur la recherche mais ayant une force de conviction limitée auprès des praticiens, pour différents ordres de raisons.

Le premier tient à l'accent très fort mis sur les expérimentations, de préférences randomisées.

Ces dernières n'étudient en effet le plus souvent que des effets moyens de traitement (Deaton & Cartwright, 2018), dans des situations où les contextes ordinaires de fonctionnement de l'école empêchent de contrôler toutes les variables en jeu et, en particulier, les variables de contexte liées à l'évolution des programmes et aux facteurs humains.

Dans mon propre domaine de recherche, l'informatique en éducation, il a bien été établi que ce qui finit par se scolariser en termes d'innovation est un héritage lointain et maintes fois réapproprié d'actions d'innovations et de recherche menées avec des praticiens et soutenues par les pouvoirs publics (Baron, 2019). Le second type de problème est la situation en surplomb d'un tel type d'institution par rapport aux praticiens.

Une piste prometteuse, alors, est de promouvoir la recherche et l'innovation participatives en favorisant l'existence de forums d'échange et de débat.

4 Discussion

Deux questions fondamentales sont en fait posées : quelles sont les conditions pour que la recherche soit valide et quelles sont celles qui lui assurent une utilité vis-à-vis des praticiens.

Jean Michel Berthelot, dans un livre jalon (1996) insistait sur l'importance de la problématisation, qui consiste à passer d'un « langage de donation » à un « langage d'analyse » se conformant à une forme légitime tandis que les résultats doivent typiquement, pour être reconnus, adopter un « langage d'appartenance », chacun étant défini par une communauté de chercheurs. Ce qui assure la validité d'une recherche c'est en effet toujours le jugement des pairs, organisés en communautés.

La séparation des domaines scientifique et politique est robuste et garantit la

créativité et l'utilité sociale à moyen terme de la science. Elle est un des éléments constitutifs de la tension, explicitée de manière magistrale en son temps par Max Weber, entre le savant et le politique : ceux qui gouvernent n'ont pas voix au chapitre en la matière, mais ce sont eux qui définissent des enveloppes d'investissement pour ce qui relève de la recherche publique.

Quant à l'utilité, c'est une affaire complexe. Comme l'expliquait J-L Derouet (2002), il y a eu en France dans les années 1980 circulation de savoirs issus de la recherche en sociologie vers l'administration de l'éducation, qui a notamment utilisé les résultats pour construire ses indicateurs de gestion : ce qui intéressait l'administration était cependant très différent de ce qui intéressait les chercheurs : elle souhaitait assurer l'efficacité des investissements effectués. . .

Il y a ainsi eu construction d'un « espace d'intéressement » qui a surtout concerné le monde de la gestion, où chacun pouvait entrer avec ses propres intérêts et où la multiplicité de points de vue a été respectée et prise en charge par des « procédures de traduction et de reproblématisation » (p. 16). Il relève que si les enseignants ne se sont pas vraiment intéressés aux résultats, c'est que ceux-ci correspondaient à « un projet managérial qui leur est étranger » (p. 18).

Un tel espace d'intéressement correspond en effet à une « stratégie d'engagement ». Il gagne à être complété par des « forums hybrides » permettant des échanges libres et ouverts et prenant des formes plus ou moins visibles, comme les colloques ou les échanges dans des réseaux sociaux. Toute la question est alors celle de la gestion des inévitables tensions entre interlocuteurs.

Pour cela, l'auteur insiste sur l'intérêt d'un « pôle de compétences », permettant de capitaliser les résultats de recherche, qui soit aussi un lieu de recherche et qui facilite de maintien « une dynamique d'échange » (p. 22). Cela suppose que cet espace de recherche soit ouvert à différentes approches et que plusieurs types de méthodes puissent se conjuguer, s'étayer et se confronter, ce qui invite à envisager des « dispositifs nouveaux ». Ces derniers ne peuvent être décrétés et doivent donc être co-construits au cours du temps.

Tout cela conforte l'intérêt de la recherche participative. Cette dernière ne se veut pas en surplomb, elle joue un rôle important dans la perméabilité entre recherche, pratique et décision. Pour reprendre une idée de Martinand (2002) il convient, au moins dans le domaine de l'éducation, de remplacer l'idée du transfert de la recherche vers la pratique par trois métaphores : celle de la circulation, celle de la traduction, mettant l'accent sur « l'importance d'étudier les flux d'information, les formes de coordination et de coopération » et enfin celle de la production de connaissances dans des processus d'action, particulièrement dans le domaine de la « recherche-intervention ».

Celle-ci permet en effet « co-action, co-problématisation et co-conception » ainsi que la reproblématisation de travaux de recherche précédents « pour leur faire rencontrer les besoins et obstacles spécifiques de (...) cadres différents d'action et de décision » (p. 94).

Finalement, toutes sortes de recherches ont leur place en éducation, qu'il s'agisse de prouver quelque chose, de documenter des changements ou de diffuser des résultats et des problématiques dont les praticiens et les décideurs peuvent s'emparer.

5 Références bibliographiques

Baron G.-L. Les technologies dans l'enseignement scolaire, : regard rétrospectif et perspectives. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2019, vol. 52, n° 1, pp. 103-122.

Berthelot J.-M. Les vertus de l'incertitude : le travail de l'analyse dans les sciences sociales (1re éd). Paris : PUF, 1996.

Bissonnette S., Richard M. & Gauthier C. Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 2005, vol. 150, n° 1, pp. 87-141.

Deaton A. et Cartwright N. Understanding and misunderstanding randomized controlled trials. *Social Science & Medicine* (1982), 2018, vol. 210, pp. 2-21. En ligne : [<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2017.12.005>]. Consulté le 09/11/2024.

Derouet J.-L. Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences. Un itinéraire de recherche. *Recherche & formation*, 2002, vol. 40, n° 1, pp. 13-25.

Fluckiger C. Ressources et outils face à la covid-19, : Critique d'un texte du CSEN sur la recherche qui a « ,sa place, » en éducation. <https://adjectif.net,2020>. En ligne. [<https://adjectif.net/spip.php?article541>]. Consulté le 09/11/2024.

Gauthier C., Mellouki M., Simard D., Bissonnette S. et Richard M. Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature [Recherche préparée pour le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture], 2004. En ligne. [<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs54103>]. Consulté le 11/09/2024.

Gauthier C., Bissonnette S. et Van der Maren J.-M. La pertinence de l'utilisation des données probantes en éducation à la lumière des rapports théorie-pratique, 2023. En ligne. [<https://www.formapex.com/etudes/1461-2023-10-23-07-28-51>]. Consulté le 9/11/2024.

Hill S. A. B. The Environment and Disease : Association or Causation ? *Journal of the Royal Society of Medicine*, 1965 / 2016. En ligne [<https://doi.org/10.1177/003591576505800503>]. Consulté le 9/11/2024.

Kirkpatrick D. L. Evaluation of training. In : Browning P. (Dir.). *Evaluation of*

short-term training in rehabilitation. Oregon : College of Education Department of Special Education University of Oregon, 1970, pp. 35-56.

Laferrière T., Savard D., Éthier M.A. Makdissi H. et Allaire S. (dir.), *Le PL23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation? Réserves et propositions d'universitaires*, 2024. En ligne : [<https://sites.google.com/view/excellence-ou-standardisation>]. Consulté le 09/11/2024.

Martinand J.-L. Entretien d'Evelyne Burguière avec Jean-Louis Martinand. *Recherche & formation*, 40(1), 2002, pp. 87-94.

Morel R. P., Coburn C., Catterson A. K. et Higgs J. The Multiple Meanings of Scale : Implications for Researchers and Practitioners. *Educational Researcher*, 48(6), 2019, pp. 369-377.

Nelson A. A. *Is What Works Working? Thinking Evaluatively About the What Works Clearinghouse*, PhD, University of Kentucky, 2023. En ligne, [https://uknowledge.uky.edu/edsc_etds/81/]. Consulté le 09/11/2024.

Pogrow S. The failure of the U.S. education research establishment to identify effective practices : Beware effective practices policies. *Education Policy Analysis Archives*, 25(0), 5, 2017. En ligne [<https://doi.org/10.14507/epaa.25.2517>]. Consulté le 09/11/2024.

Riordan S. Improving teaching quality to compensate for socio-economic disadvantages : A study of research dissemination across secondary schools in England. *Review of Education*, 10(2), e3354, 2022. En ligne [<https://doi.org/10.1002/rev3.3354>]. Consulté le 11/09/2024.

Stockard J. et Wood T. W. The WWC review process : An analysis of errors in two recent reports. National Institute for Direct Instruction (NIFDI), 2013. En ligne [<https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/28159>]. Consulté le 11/09/2024.

Stockard J. et Wood T. W. The Threshold and Inclusive Approaches to Determining "Best Available Evidence" : An Empirical Analysis. *American Journal of Evaluation*, 38(4), 471-492, 2017. En ligne [<https://doi.org/10.1177/1098214016662338>]. Consulté le 11/09/2024.

Weber M. *Le savant et le politique*. Classiques des sciences sociales. les auteurs classiques (édition électronique réalisée par J.-M. Tremblay), 1919 / 2018. En ligne. [http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/savant_politique/Le_savant_et_le_politique.pdf] Consulté le 11/09/2024.