



Vers un enrichissement mutuel entre *Evidence-Based-Research* et analyse de l'activité

Patricia Schillings, Marine André, Olivier Leyh, Jonathan Rappe

AREF2025 - 7 juillet 2025



LIÈGE université
Psychologie, Logopédie
& Sciences de l'Éducation

Croiser les courants

- Plusieurs propositions existent pour croiser les apports de la recherche expérimentale et de la recherche compréhensive centrée sur les pratiques
 - Practice-based research (Sensevy et al., 2018)
 - Dont communauté d'amélioration (Bryk, 2017)
 - Conception continuée dans l'usage (Goigoux, 2017)
 - Communauté de préoccupation (Delarue-Breton, 2022)
 - Recherche collaborative dans une logique *Evidence-Informed-Education*
 - ...

Croiser les courants

- On voit ainsi se dessiner différentes propositions pour les prémices d'un *programme de recherche* (Lakatos, 1994)
- Notre proposition (et notre hypothèse) : croiser spécifiquement recherche expérimentale et analyse de l'activité (appréhendue d'une certaine manière)
- EBP initiale (Satterfield et al., 2009) = *preuves scientifiques-expertise du praticien-valeurs du patient*
- Ici, on se centre sur les deux premiers volets, en cherchant à articuler les apports de la recherche expé au *fonctionnement cognitif de l'enseignant au travail*

Le fonctionnement cognitif au travail

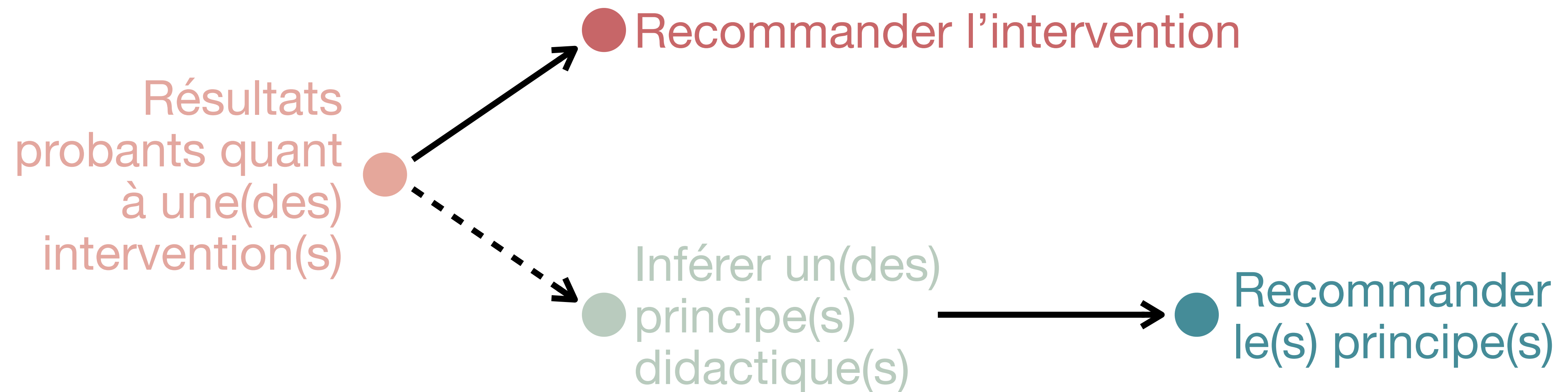
- De nombreux travaux en ergonomie et dans des disciplines proches (Leplat, 1985 ; Pastré, 2011 ; Pastré et al., 2006 ; Savoyant, 2010 ; Tourmen et al., 2017 ; Vergnaud, 1996 ; Weill-Fassina, 2016) montrent que l'activité d'un professionnel fonctionne selon deux grands processus :
 - Interpréter la situation
 - Agir selon l'interprétation
- Or, l'interprétation fonctionne selon un principe de « représentation fonctionnelle » (Leplat, 1985) : identifier les traits pertinents de la situation au travers de **concepts**, **principes**, *valeurs*

La distinction intervention-principe en EBE

- Le courant EBE veut améliorer les pratiques sur la base de la recherche expérimentale (Slavin, 2002)
- La recherche expérimentale prouve l'efficacité d'une intervention, d'un programme (Kiser, 2023)
- Ce qui est étudié, c'est son actualisation dans un(des) contexte(s) (Durlak & DuPre, 2008)

La distinction intervention-principe en EBE

- Sur cette base, on peut soit recommander le programme, l'intervention VS dégager un principe didactique et en faire une recommandation générale (Education Endowment Foundation, 2025 ; Evidence for ESSA, 2025 ; Institute of Education Sciences, 2025 ; etc.)



- Principes didactiques censés désigner les « principes actifs » des interventions prouvées efficaces
- Ils sont **inférence** sur la base des études

La distinction intervention-principe en EBE

- L'inférence de *principes didactiques* pose deux problèmes (Slavin, 2015)
 1. Sur le plan épistémologique : la recommandation n'a pas été étudiée en tant que telle
 2. Sur le plan pratique : risque de différences d'interprétation lors de sa mise en oeuvre
 - Exemple (WWC) : « Routinely [...] teach students to monitor their comprehension as they read » (Institute of Education Sciences, 2022)
 - Même la fiche détaillée conserve un certain degré de généralité
- Cependant, cela facilite un certain nombre de choses : mesures politiques sans prescription de méthode, changements rapides et globaux dans les pratiques (formation, appropriation de la recherche), etc.

Hypothèse de travail

- La notion de « principe didactique » constitue une *abstraction théorique*
- ...qui pourrait constituer un « chaînon manquant » l'analyse de l'activité et de la recherche expérimentale
- Objectif scientifique : croiser ces deux sources pour documenter **l'expertise enseignante informée par les recommandations de la recherche**

Une étude de cas exploratoire

- Projet EDA
 - Identification externe des écoles
 - Collaboration avec des chercheurs = une des options pour améliorer les performances
 - Accompagnement par chercheurs-accompagnateurs en didactiques, via des outils didactiques (fondés sur la recherche)
- Échantillon : enseignants pour qui l'accompagnement a débouché sur du développement
- Objectifs :
 1. Identifier le statut donné aux interventions et aux principes didactiques dans l'accompagnement
 2. Identifier des moments au cours desquels on pouvait identifier des formes d'appropriation de principes didactiques par les enseignants

Une étude de cas exploratoire

- Données :
 - Entretiens de groupe entre chercheurs-accompagnateurs
 - Entretiens entre enseignants et chercheur-accompagnateur
- Analyse « déductive » selon la notion de principe didactique et selon les cadres théoriques de la représentation fonctionnelle

Résultats

- Les accompagnateurs place l'outil comme un moyen d'atteindre le principe
 - « Parfois l'outil préconise certaines choses. Tu vois, une quantité d'ateliers, une manière de formuler les choses etc., tu vois. Et c'est vrai que c'est parfois plus ces éléments-là qu'on a en tête que le principe général qui les guide. Mais, quand on a en tête cette concrétisation du principe dans l'outil et qu'on la fait passer aux enseignants, **c'est pas juste pour qu'ils maîtrisent l'outil**, c'est pour [...] **que ça va produire des effets**. Et ce point-là nous aide à nous dire **à quel point est-ce qu'on doit vraiment faire ce que l'outil préconise ou est-ce qu'on peut prendre un petit peu de hauteur**, tu vois.
 - C'est vrai que ça transcende l'outil [...]
 - L'objectif c'est pas de maîtriser l'outil, c'est de **rencontrer les enjeux de l'outil**. »
 - « Plus je vois qu'un enseignant s'approprie l'outil et commence à en comprendre les principes, plus je l'aide à se dégager de l'outil d'une certaine manière, en fait. Et se dire, en fait, le manuel en soi, il t'a guidé, **il t'a servi un peu de...un peu de mousqueton** quoi au départ et puis maintenant tu as compris **ce qui se cache derrière** et tu pourrais appliquer ça à quelque chose que tu amènes toi-même. »
- L'effacement de l'outil est acceptable, si l'enseignant s'oriente lui-même vers un autre outil qui *respecte* le principe

Résultats

- L'outil permet de spécifier et matérialiser le principe **tout en s'adaptant**
 - « L'accompagnement, c'est pas le principe général, c'est quand même le principe incarné dans l'outil. Tu vois, le principe de *pratique régulière*, je l'ai mais avec l'outil, **je sais que tu dois tendre vers 3** [fois par semaine] parce que je sais que 2, ça sera inefficace. [...]
 - Oui, mais ça, c'est parce que [...] tu sais que l'outil va pleinement **libérer son potentiel** si tu traduis ce principe de cette façon-là. [...] si le manuel préconisait 5 ateliers par semaine, que je **jugeais** que c'est pas du tout faisable et qu'en plus, **c'est pas parce que t'en fais 3 que tu remplis pas les mêmes objectifs**, ben je resterais pas caler sur 5. **J'adapterais.**
 - En fait c'est ça, en réalité c'est ça : le manuel il dit qu'il faut en faire 5 par semaine. [...] mais pour moi 3 **c'est vraiment le seuil minimum.** »

Résultats

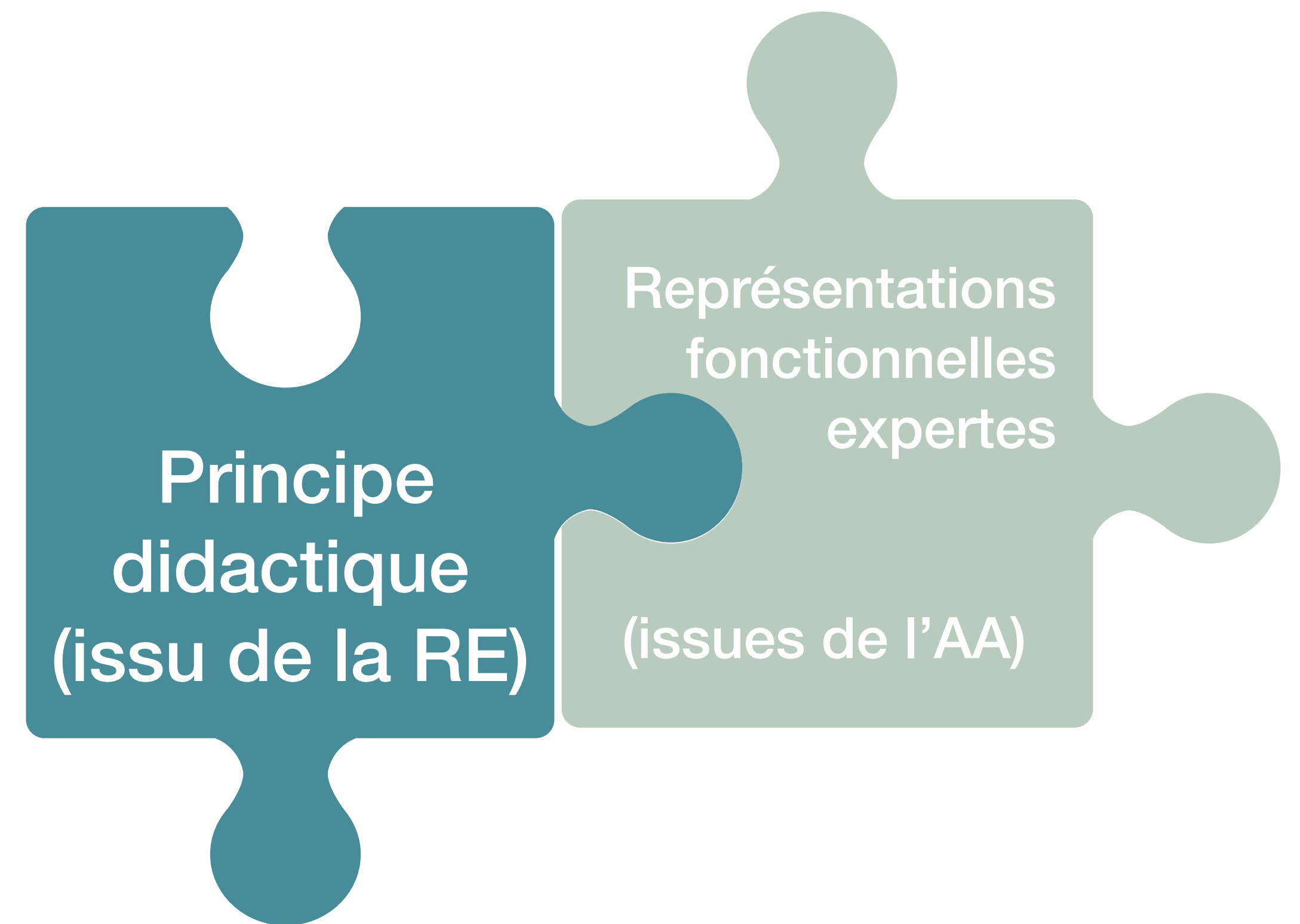
- Les accompagnateurs perçoivent que les enseignants doivent élaborer du sens par la mise en pratique du principe, sens qui permet de s'adapter à la situation
- « Si t'es jamais confronté à **la finesse**, tu comprends jamais vraiment les principes [...] c'est comme ton étudiante qui appliquent correctement des principes EBE de gestion de classe, mais en fait **elle n'a pas été tellement finement dans...dans la manière de réguler** qu'en fait elle se plante. Elle les applique, mais **pas au bon moment.** »

Résultats

- Les enseignants s'approprient le principe dans le sens d'une représentation fonctionnelle
 - Enseignante A : « En lecture, quand les élèves ne comprenaient pas ce qu'ils devaient lire et qu'ils doivent retourner en arrière [...] c'est pas quelque chose que je visais, ça venait parce que je trouvais un truc pour retomber, pour aider l'élève a retombé sur ses pattes, mais c'est pas quelque chose que je visais. [...] **il faut pas prendre ça juste comme quelque chose de transversal** mais que ça vise certaines stratégies.
 - « Si tu capitalises sur les forces des élèves, il y a beaucoup plus de chances qu'ils soient persévérants. En fait, je pense que, très vite, quand on entre dans les entretiens [des ateliers Calkins], ils [les enseignants] vont venir avec des questions **non, mais ils [les élèves] ne veulent pas écrire, ils ne veulent pas revenir sur leur texte.** Il va très vite y avoir un problème de persévérance chez les élèves. **Si ton regard n'est pas aiguisé à aller chercher...** à valoriser même le moindre minuscule truc, en fait, eh ben, tu t'auto-sabotes. Après, ils ont moins de difficulté **à aller pointer** des trucs positifs chez leurs élèves. [...] Mais c'est vrai qu'au début, ils disent vite *oh ils ont fait des belles phrases.* »
 - Enseignante B : « ça je m'y attendais pas trop mais je trouve que c'est très important [...] le côté très théâtral aussi pour vraiment prendre... moi je, **je remarque vraiment ça** : les enfants qui voient quand je dis *alors les lecteurs* et ça *mes petits auteurs* **c'est parti je les ai là** tu vois. »

Discussion : une *hypothèse* à approfondir

- Les enseignants attribuent un sens particulier aux principes quand ils sont mis en action
- Ils interprètent la situation différemment, « voient » des choses différentes
- Les résultats nous disent trop peu sur les indicateurs pris dans la situation
- On s'éloigne de la logique de fidélité d'implémentation (Tual, Lima & Bianco, 2021) => adaptation à la situation



Discussion : applications possibles

- Faire progresser le principe théorique, le reformuler (voire le repenser), ajouter du « comment » : traits pertinents de la situation et prises d'indicateurs
- Expliciter le « spectre » du principe : documenter des cas d'appropriation contrastés et non-dénaturants, élucider l'équilibre entre régularité et adaptation
- Accompagner le changement : formalise un « point d'accroche » entre EBE et activité de travail
- Rendre de l'autonomie aux enseignants via leurs jugements professionnels
(Dupriez, 2025)

Discussion : deux postulats nécessaires

1. Égalité de valeur entre données probantes et savoirs d'expérience d'un enseignant-expert
 - Un principe issu de la recherche expé pourrait être remis en question par l'analyse du savoir d'expérience, et inversement (critère : qualité méthodologique)
 - Postulat sous-jacent : il existe une activité enseignante experte (tout ne se vaut pas)... sans considérer qu'il y a un standard d'action unique
2. Non-contradiction entre régularités et singularités, invariance et adaptation, dans les pratiques d'enseignement (Girard & Magda, 2018 ; Vergnaud, 1996)

Bibliographie

- Bryk, A. S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation et didactique*, 11(2), 11-29. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2796>
- Delarue-Breton, C. (2022). Notion de preuve et coïncidence du discours scientifique à lui-même : Une question pour la recherche et pour la formation. *Éducation et didactique*, 16, 167-172. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.10867>
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (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(3-4), 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Education Endowment Foundation. (2025). *Education Endowment Foundation*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/>
- Evidence for ESSA. (2025). *Evidence for ESSA*. <https://www.evidenceforessa.org/>
- Girard, N., & Magda, D. (2018). Les jeux entre singularité et généralité des savoirs agro-écologiques dans un réseau d'éleveurs. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 12(2). <https://doi.org/10.3917/rac.039.0199>
- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation & didactique*, 11(3), 135-142.

Bibliographie

- Institute of Education Sciences. (2025). *What Works Clearinghouse*. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>
- Institute of Education Sciences. (2022). Providing Reading Interventions for Students in Grades 4–9 : Educator’s Practice Guide. *What Works Clearinghouse*. <https://ies.ed.gov/ncee/WWC/Docs/PracticeGuide/WWC-practice-guide-reading-intervention-full-text.pdf#page=27>
- Kiser, B. E. (2023). Bridging Research and the Classroom : The Legacy and Learning of Robert E. Slavin. In B. A. Geier (Éd.), *The Palgrave Handbook of Educational Thinkers* (p. 1-12). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81037-5_190-1
- Lakatos, I. (1994). *Histoire et méthodologie des sciences* (C. Malamoud & J.-F. Spitz, Trad.). Presses Universitaires de France.
- Leplat, J. (1985). Les représentations fonctionnelles dans le travail. *Psychologie Française*, 30(3/4), 269-275.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez l’adulte*. Presses Universitaires de France.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Satterfield, J. M., Spring, B., Brownson, R. C., Mullen, E. J., Newhouse, R. P., Walker, B. B., & Whitlock, E. P. (2009). Toward a Transdisciplinary Model of Evidence-Based Practice. *The Milbank Quarterly*, 87(2), 368-390. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0009.2009.00561.x>

Bibliographie

- Savoyant, A. (2010). Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité: Quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique (1979). *Travail et Apprentissages*, 5(1), 91-107. <https://doi.org/10.3917/ta.005.0091>
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21. <https://doi.org/10.3102/0013189X031007015>
- Slavin, R. E. (2015). Response to Intervention and Bob's Law. *Robert Slavin's Blog*. En ligne <https://robertslavinsblog.wordpress.com/2015/11/>, consulté le 3 juillet 2025.
- Sensevy, G., Santini, J., Cariou, D., & Quilio, S. (2018). Preuves fondées sur la pratique, pratiques fondées sur la preuve: Distinction et mise en synergie. *Education et Didactique*, 12(2), 111-125.
- Tourmen, C., Holgado, O., Métral, J., Mayen, P., & Olry, P. (2017). The Piagetian Schème: A Framework to Study Professional Learning Through Conceptualization. *Vocations and Learning*, 10(3), 343-364. <https://doi.org/10.1007/s12186-017-9174-y>
- Tual, M., Lima, L., & Bianco, M. (2021). Le difficile passage de la recherche au terrain: Pourquoi et comment évaluer l'implémentation de pratiques pédagogiques fondées sur les données probantes? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(1), 19-40.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Presses Universitaires de France.
- Weill-Fassina, A. (2016). L'image opérative de Dimitri Ochanine en contexte. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 18(1), 1-12. <https://doi.org/10.4000/pistes.4655>