



Qu'est-ce qu'une « bonne » recherche en éducation ?

Quels sont les critères d'une « bonne » recherche dans le domaine éducatif ?
Comment rendre les recherches en éducation plus « scientifiques » et plus utiles à la société ?
Quelles démarches et quels types de méthodes privilégier pour ce faire ?

Ces questions délicates sont au cœur de nombreuses discussions dans le monde de la recherche anglo-saxonne depuis plusieurs années, autour des promoteurs du concept d'« Evidence Based Education », qui entendent à la fois identifier les recherches les plus efficaces et améliorer le niveau d'ensemble de la recherche en éducation.

Moins traitées ou abordées sous des angles différents, ces questions sous-tendent pourtant également certains débats en France. À l'occasion des récents échanges concernant les méthodes d'apprentissage de la lecture, on a vu ainsi plusieurs recherches sollicitées à l'appui de telle ou telle thèse. Plus généralement, des polémiques récurrentes concernant les IUFM ou la recherche pédagogique accusent souvent les travaux de recherche en éducation d'être peu « efficaces » et faiblement « scientifiques ».

Cette *Lettre* propose donc un tour d'horizon de ces questions à partir d'une sélection d'articles et d'ouvrages récents, sur une thématique qui implique de façon indissociable chercheurs, décideurs et praticiens de l'éducation. Nous commencerons par présenter les divers aspects du débat anglo-saxon sur l'Evidence Based Education et leurs conséquences, avant d'envisager la façon dont des questions approuvées ont pu être traitées en France ces dernières années.

[L'Evidence Based Education, alternative à la recherche traditionnelle](#) | [Des méthodes plus scientifiques ?](#) | [Critiques et limites de l'EBE](#) | [Quelques interrogations françaises](#) | [Bibliographie](#) | [Sitographie](#)

Avertissements au lecteur :

- la plupart des liens renvoient vers les fiches correspondantes de notre [base bibliographique collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution) ;
- sauf indication contraire, toutes les traductions comprises dans cette Lettre ont été réalisées par le rédacteur ;
- vous pouvez faire part de vos réactions à cette Lettre, suggérer des pistes complémentaires ou demander des précisions, en laissant un commentaire sous [l'article](#) correspondant dans notre blog : « Écrans de veille en éducation ».

L'Evidence Based Education, alternative à la recherche traditionnelle

L'« Evidence Based Education » (EBE) a cristallisé dans plusieurs pays d'influence anglophone le débat quant aux objectifs et aux méthodes de la recherche en éducation. Un [récent colloque](#), organisé à Lyon par l'UMR Éducation & Politique, a abordé la question lors d'une séance consacrée au « travail de la preuve face aux conceptions du juste », avec notamment une communication centrée sur la question de l'EBE ([Normand](#), 2006).

Au-delà des discussions entre chercheurs, l'EBE inspire ou influence directement des réseaux et des politiques publiques au niveau national ou international, comme en témoignent l'initiative du ministère américain de l'éducation [What Works Clearinghouse](#), le réseau international [Campbell Collaboration](#), l'[EPPI-centre](#) à Londres, les [travaux du CERi-OCDE](#) sur la question ou même les réflexions induites au Canada – voir par exemple la publication *Towards Evidence-Based Policy for Canadian Education* par le John Deutsh Institute ([Broucker & Sweetman](#), 2002).

L'EBE est utilisée comme telle ou dans le contexte plus large de l'« évidence movement » : « Evidence Based Policy », « Evidence Based Practice », « Evidence Based Research »...

Le concept est difficilement traduisible terme à terme en français. Selon les publications et les traducteurs, on retrouve les expressions suivantes : « pratique éducative basée sur les preuves », « politique d'éducation fondée sur la recherche », « éducation basée sur les résultats de la recherche », etc.

Dans la plupart des cas, le concept recouvre trois objectifs distincts bien qu'étroitement liés par les promoteurs de l'EBE :

- baser les politiques et les pratiques éducatives sur les résultats (« preuves ») de la recherche ;
- améliorer pour ce faire la qualité scientifique de la recherche en éducation et en particulier sa capacité à fournir des résultats probants de nature causale sur les activités éducatives (telle intervention produit tel effet) ;
- privilégier des méthodologies répondant à cet objectif, notamment les démarches expérimentales (ou quasi-expérimentales) ainsi que les « revues systématiques de recherches » (ou méta-analyses).

Selon les situations, tel ou tel aspect de l'EBE est privilégié mais, dans l'ensemble, ces trois dimensions sont largement associées, tant par les promoteurs de l'EBE que par leurs détracteurs (pour une vue plurielle, voir notamment [Gary & Pring](#), 2004).

Derrière un objectif général qui semble relativement consensuel – toute recherche n'ambitionne-t-elle pas d'aider à comprendre et à améliorer les activités sociales de son champ ? –, l'évocation des origines de l'EBE permet de mieux saisir à la fois

son originalité et une part des critiques qui lui sont adressées.

L'EBE est en effet le double produit d'une critique, souvent virulente, de la recherche en éducation traditionnelle et de l'ambition de reproduire dans le champ de l'éducation des méthodes utilisées dans le champ des sciences naturelles, et particulièrement de la médecine.

Une réponse critique aux insuffisances de la recherche en éducation

Les critiques adressées à la recherche en éducation sont nombreuses et finalement assez ressemblantes d'un pays à l'autre, même si beaucoup plus systématiques aux États-Unis et en Grande-Bretagne :

- des travaux qui concernent le même sujet mais s'ignorent entre eux et ne prennent pas en compte les résultats existants (manque de caractère cumulatif) ;
- des recherches qui ressemblent trop souvent à des professions de foi politiques (biais idéologique) ;
- des démarches confuses et peu explicites, aussi bien quant aux questions posées qu'aux protocoles de recherche utilisés ;
- des méthodologies qui font la part belle aux aspects qualitatifs et à la théorie au détriment de bases empiriques rigoureuses ;
- des études peu diffusées, peu connues des praticiens et peu productives.

C'est toujours sous l'angle double de son **manque d'utilité sociale et de rigueur scientifique** que les réquisitoires contre la recherche éducative existante sont dressés ([Whitty, 2006](#)).

Aux États-Unis, le rapport [A Nation at Risk](#) en 1983 avait déjà dressé un sombre bilan de l'état du système éducatif américain, et ensuite servi de référence pour divers ajustements politiques. Mais c'est surtout le [No Child Left Behind Act](#) (NCLBA, signé par G.W. Bush début 2002) qui entérine massivement l'idée de politiques éducatives basées sur les résultats scientifiques. Cette loi exprime clairement la volonté d'orienter le financement public vers les recherches permettant des « evidence-based strategies » et encourageant les acteurs et responsables de l'éducation à tous les niveaux à baser leurs initiatives sur les preuves fournies par la recherche la plus scientifique possible (le NCLBA contient 111 références à la « scientifically-based research » !). Cette insistance traduit la défiance profonde des acteurs politiques américains quant à la qualité de la recherche en éducation, suite à quoi diverses actions et institutions vont être mises en place, dont l'agence ministérielle pour la recherche en éducation, [The Institute of Education Sciences](#), à laquelle on attribue un objectif clair : la transformation de l'éducation en un domaine régi par les résultats scientifiques.

Au Royaume-Uni, sous les mandats de Margaret Thatcher, un certain nombre de critiques variées s'étaient déjà exprimées à l'encontre des courants jusque-là dominants des conceptions éducatives britanniques. Ces critiques sont devenues plus précises et moins politiquement marquées du sceau libéral par la suite, dans le contexte de l'accession aux responsabilités du New Labour et de la promotion de la « troisième voie ». Une série de communications à la fin des années 1990 ont en effet donné un caractère quasi officiel à la remise en cause d'une certaine recherche éducative, tout en jetant les bases d'une orientation en faveur de l'Evidence Based Education : lecture annuelle de D.H. Hargreaves devant l'Agence nationale de formation des enseignants ([Hargreaves, 1996](#)), rapport Tooley pour le bureau des standards pour l'éducation ([Tooley, 1998](#)) et enfin rapport Hillage pour le ministère de l'éducation anglais ([Hillage et al., 1998](#)).

Importer dans le champ de l'éducation les méthodes de la recherche médicale

L'« Evidence movement » s'est d'abord développé dans le domaine de la recherche médicale avant de s'étendre à d'autres domaines de l'action publique. Le réseau international de référence est en l'occurrence [The Cochrane Collaboration](#), organisation créée en 1993 qui a pris le nom de l'épidémiologiste britannique Archie Cochrane (fondateur de l'« evidence based medicine » dans les années 1970), dont la base de revues systématiques des recherches dans le domaine de la santé est très connue.

Selon une [présentation](#) de l'université de Liège, l'Evidence Based Medicine consiste à **baser les décisions cliniques, non seulement sur les connaissances théoriques, le jugement et l'expérience qui sont les principales composantes de la médecine traditionnelle, mais également sur des « preuves » scientifiques**. Par « preuves » on entend les connaissances qui sont déduites de recherches cliniques systématiques, réalisées principalement dans le domaine du pronostic, du diagnostic et du traitement des maladies, et qui se basent sur des résultats valides et applicables dans la pratique médicale courante. Les études cliniques considérées sont des essais contrôlés randomisés (aléatoires), des méta-analyses, mais aussi des études transversales ou de suivi bien construites, lorsqu'il s'agit d'évaluer un test diagnostique ou de pronostiquer l'évolution d'une maladie.

Dans le courant des années 1990, un certain nombre de chercheurs et de responsables des politiques publiques ont souhaité élargir la démarche aux politiques publiques et aux recherches du champ social, avec une attention évidente portée aux champs d'intersection, comme les politiques de prévention dans le domaine sanitaire et social. La question du SIDA et de l'éducation sexuelle a constitué par exemple un terrain de dialogue naturel entre chercheurs des différents champs disciplinaires, dans un contexte de forte attente de la part des pouvoirs publics.

La Campbell Collaboration, mise en place en 1999-2000, est ainsi le prolongement dans le domaine des sciences sociales de la Cochrane Collaboration ; elle a pour objectif d'identifier ce qui marche (« what works »), sur la base des revues systématiques de recherche ([Davies, 2004](#)). Elle s'intéresse à trois domaines principaux : les politiques sociales, les politiques pénales et judiciaires et l'éducation. L'EPPI-centre de l'Institut de l'éducation de l'université de Londres, lancé en 1993, s'inscrit dans cette continuité ([Oakley, Gough, Oliver & Thomas, 2005](#)).

Le pont entre le médical et l'éducation est souvent posé comme évident, le praticien médical étant considéré comme proche du praticien éducatif : relations à un corps de savoirs constitués, relations et services aux personnes, place dans les politiques publiques, professionnalité basée sur une certaine autonomie, etc. Dès lors, il n'y aurait pas de nature profondément différente entre les situations cliniques et les situations sociales dans lesquelles évoluent les éducateurs, les unes comme les autres se caractérisant par la complexité des facteurs sociaux et le poids important de l'environnement social.

Inversement, on peut tout à fait trouver incongrue l'idée que l'on attende de la science qu'elle apporte des solutions à des maladies graves mais qu'on renonce à ce qu'elle puisse améliorer les problèmes éducatifs. « *La révolution scientifique qui a profondément transformé la médecine, l'agriculture, les transports, la technologie et d'autres champs au cours du XX^e siècle a laissé complètement intact le champ de l'éducation* », dénonce ainsi un célèbre chercheur aux rencontres annuelles de l'American Educational Research Association ([Slavin, 2002](#)).

Quelles sont donc ces méthodes issues du monde médical qu'il s'agit d'importer dans le domaine éducatif ?

Des méthodes plus « scientifiques »?

L'un des principaux reproches formulés contre la recherche en éducation traditionnelle étant son manque de cumulativité, il n'est pas étonnant que la démarche de l'Evidence Based Medecine ait d'abord séduit par le recours privilégié à l'accumulation et la comparaison systématique des recherches empiriques sur un thème donné, afin d'identifier les « bonnes pratiques ».

Méta-analyses et « revues systématiques »

Ainsi que l'explique un de ses promoteurs ([Davies](#), 1999), le premier niveau de l'Evidence Based Education consiste à savoir utiliser, comparer et synthétiser les résultats existants de la recherche et de la littérature scientifique en éducation, afin de faire une sorte de « méta-analyse » des connaissances acquises sur un problème donné.

Il s'agit donc pour les chercheurs de :

- poser une question pertinente (c'est-à-dire à laquelle il est possible de répondre de façon scientifique) concernant l'éducation ;
- savoir où et comment collecter des données de façon systématique (dans les écrits classiques comme à l'aide des outils électroniques de type moteurs de recherche, bases de données...);
- comparer les données et expériences de façon critique, en se référant aux standards scientifiques et professionnels ;
- déterminer la pertinence des recherches quant à la demande sociale en éducation.

Le second niveau de l'EBE consiste à entreprendre une recherche répondant aux mêmes exigences lorsqu'il se trouve que, sur une question donnée, les expériences et la littérature scientifique sont lacunaires voire de faible qualité.

Dans ce contexte, la sélection et la collecte des recherches existantes, leur évaluation, leur synthèse puis leur mise à disposition du public, sont des opérations cruciales qu'on inclut sous le terme de « systematic reviews ». La fondatrice de l'EPPI-centre, Ann Oakley soulignait ainsi que les revues systématiques sont la principale méthode de gestion de la connaissance dans l'approche par la preuve, **car elles synthétisent les découvertes des recherches d'une façon explicite, transparente, répliquable, évaluable**, avec des données qui peuvent être régulièrement mises à jour si nécessaire ([Oakley](#), 2000). Quelle différence avec les « revues de questions » qu'on trouve depuis toujours dans la littérature traditionnelle en éducation ?

Pour les promoteurs des « systematic reviews », les revues de questions se concentrent généralement sur les convergences et les divergences entre recherches primaires, en utilisant une approche sélective, discursive (ou « narrative ») et opportuniste sans qu'il y ait de chemin clair ou explicite qui mène de la recherche primaire à la conclusion de synthèse ([Oakley](#), [Gough](#), [Oliver & Thomas](#), 2005). La revue de question traditionnelle donne la priorité à la logique du raisonnement théorique surplombant (pour laquelle certaines recherches sont choisies à titre d'illustration), alors que la revue systématique donne le primat aux résultats des recherches primaires, **en faisant du choix et de la présentation des critères d'inclusion ou d'exclusion des recherches concernées un point essentiel du travail** (voir aussi [Evans & Benefield](#), 2001 ; [Bennett et al.](#), 2005).

[Gough](#), directeur de l'EPPI-Centre, considère même que, pendant longtemps, la revue de question ou de littérature, part centrale et commune de tout travail universitaire, n'a été ni explicitée ni organisée, restant du domaine de la tâche implicite que tout étudiant ou chercheur était censé maîtriser sans l'avoir jamais pourtant vraiment apprise. L'absence de procédures et de contrôles conduisait ainsi, selon lui, à des biais ou des lacunes qui ne pouvaient être repérés que par le chercheur maîtrisant une connaissance approfondie du domaine. Autrement dit, plus le chemin était non balisé ou la question encore explorée, plus les probabilités d'erreurs non détectées augmentaient, sans que les choix originels de porter le focus sur tel aspect plutôt que tel autre ne soient jamais clairement explicités ([Gough in Gary & Richard](#), 2004).

Pour mieux comprendre la particularité des revues systématiques, il suffit d'en consulter quelques spécimens en libre accès (par exemple, dans la [bibliothèque](#) en ligne de l'EPPI), dont l'architecture, très détaillée, ménage fréquemment plus de place à la présentation des statistiques et à l'explicitation des critères de prise en compte ou d'exclusion qu'à celle des conclusions rédigées proprement dites.

Exemples :

- [The impact](#) of networks on pupils, practitioners, organisations and the communities they serve (décembre 2005) ;
- [The contribution](#) of art education to cultural learning in learners aged 5–16 (avril 2006).

A contrario, on constate rapidement la différence, ne serait-ce que formelle, avec d'autres revues de littérature scientifique telles que *What are the benefits for pupils participating in arts activities?* ([Boyes & Reid](#), 2005).

Au-delà, néanmoins, des formes particulièrement distinctives de revues systématiques de l'EPPI, il faut ici noter que l'on peut trouver d'autres travaux se réclamant ou très proches de la démarche, à l'image de la recherche *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature* ([Gauthier et al.](#), 2004).

Qualitatives ou quantitatives, des méthodes qui comptent

Si les revues systématiques sont la marque distinctive de l'EBE, cette dernière est en fait imbriquée dans un souci plus large de « qualité scientifique » de la recherche en éducation, où l'on en appelle à la fois à un surcroît d'attention pour certaines méthodes et une amélioration générale de la culture scientifique dans la communauté des chercheurs en éducation.

Certains des partisans les plus convaincus de la transposition des méthodes issues de la médecine prônent un recours, « autant que possible », aux dimensions expérimentales des recherches. Robert E. [Slavin](#) (2004, op.cit.), notamment, salue l'efficacité des « randomized controlled trial » en médecine (essais contrôlés aléatoires) et considère que la recherche éducative devrait pouvoir se rapprocher de ce genre d'expérimentation afin de juger correctement du bien-fondé de telle ou telle activité éducative.

Plus mesurées quant à la proportion envisageable de méthodes réellement expérimentales dans le domaine éducatif, les orientations retenues dans le rapport [Scientific Research in Education](#), commandé par le National Research Council américain, sont néanmoins également assez claires sur le nécessaire caractère « scientifique » de la recherche éducative :

« *At its core, scientific inquiry is the same in all fields. [...] We conclude that six guiding principles underlie all scientific inquiry, including education research:*

- 1- *Pose significant questions that can be investigated empirically*
- 2- *Link research to relevant theory*
- 3- *Use method that permit direct investigation of the question*
- 4- *Provide a coherent and explicit chain of reasoning* ».

Pour les auteurs de ce rapport ([Feuer, Towne & Chavelson](#), 2002), cela signifie que si le choix d'une méthode appropriée dépend avant tout de sa pertinence pour répondre à tel ou tel type de question, pour vérifier des hypothèses de nature causale (quels sont les effets et l'efficacité de tel dispositif éducatif précis ?), les expérimentations aléatoires contrôlées (RCT) sont sans doute à privilégier. En revanche, des méthodes plus qualitatives seront pertinentes pour prendre en compte les facteurs contextuels et mieux comprendre les questions de valeurs qui ont une si grande importance dans l'analyse de l'action éducative.

En fait, le problème n'est pas tant celui du choix des méthodes proprement dit, que celui de l'insuffisance de débat sur les méthodes elles-mêmes (« *methods matters* »), **de l'insuffisance d'une culture scientifique partagée** et du manque d'auto-régulation de la communauté des chercheurs en éducation : « *it has been difficult to cultivate and build on existing consensus to develop a public character of self-regulation and communal progress* » ([Feuer et al.](#), op. cit.). Dès lors, les chercheurs ne doivent pas s'indigner que des décideurs politiques soient tentés de leur imposer des normes « de l'extérieur » : ce n'est que la sanction de l'échec de la communauté à prendre elle-même en charge sa régulation sur des sujets tels que la qualité et la rigueur méthodologique des recherches en éducation.

Même si la plupart des auteurs plutôt favorables à l'EBE nient privilégier *a priori* des méthodes quantitatives et empiriques, il est indéniable que la plupart des critiques déplorant le manque de pertinence des recherches en éducation visent des travaux perçus comme « qualitatifs ». On peut même relever dans un rapport canadien sur les interventions pédagogiques efficaces (inspiré de méthodes de l'EBE) la remarque suivante : « *alors que les Américains ont développé une longue tradition d'études expérimentales, les écrits francophones, pour leur part, présentent surtout des recherches théoriques souffrant malheureusement souvent d'une insuffisance de bases empiriques* » ([Gauthier et al.](#), 2004, p. 17).

Spécialiste anglais des questions méthodologiques, et notamment des questions quantitatives, Stephen Gorard n'est pas le dernier à dénoncer **l'ignorance complète par certains chercheurs de toute méthode comportant l'utilisation plus ou moins sophistiquée de mesures, d'indicateurs, de variables, d'échantillons raisonnés et de statistiques**. Si les chercheurs ne comprennent pas les méthodes quantitatives impliquant la manipulation de nombres qui ont conduit aux résultats de recherches existants, soit ils acceptent, alors sans inventaire, ces résultats de recherche, faute de pouvoir les discuter, soit ils les ignorent, soit ils prennent uniquement ceux qui correspondent à leurs préférences théoriques ou idéologiques, dénonce-t-il ([Gorard](#), 2001). Et il s'inquiète même parfois du recours à certaines méthodes qualitatives qui ne seraient utilisées que pour se prémunir des critiques qui ne manqueraient pas d'être adressées à des travaux plus formalisés.

Il refuse néanmoins de fétichiser les méthodes quantitatives, d'une part en soulignant l'imbrication nécessaire des données (« *words can be counted, and numbers can be descriptive* »), et d'autre part en remarquant que les lacunes constatées dans les recherches concernent moins le pourcentage respectif de travaux quantitatifs et qualitatifs dans la recherche que l'insuffisance générale de rigueur et de compétence méthodologique des chercheurs, y compris ceux qui mènent des enquêtes formellement quantitatives ([Gorard, Rushford & Taylor](#), 2004).

Critiques et limites de l'EBE

Le débat, parfois vif, entre partisans et adversaires de l'EBE n'a pas cessé depuis bientôt 10 ans ([Oancea](#), 2005). Certains critiquent les principes même à la base de l'« Evidence Movement », tandis que d'autres soulignent les limites de telle ou telle prétention scientifique portée par la doctrine. Mais tous ont en commun le fait de plaider pour un « pluralisme » des méthodes de recherche.

La recherche peut-elle piloter les pratiques et les politiques ?

L'objectif premier de l'EBE est d'asseoir les pratiques et les réformes éducatives sur les résultats avérés de la science. Il est donc postulé qu'un **lien de causalité** peut être établi entre telle pratique ou tel dispositif et ses effets attendus sur une population, que ce soit au niveau général d'une politique publique de l'éducation ou dans la pratique quotidienne d'un enseignant. L'approche expérimentale ou quasi-expérimentale des « randomized controlled trials » (RCT) repose évidemment sur ce pré-requis. Établir un lien de causalité permet non seulement de décrire ce qui se passe, mais autorise en outre à tester d'autres dispositifs et à prescrire « ceux qui marchent », dans une approche positiviste de la recherche.

De nombreux auteurs ont contesté ce paradigme. Le passage des résultats scientifiques constatés à la possibilité de leur incorporation dans la pratique est par exemple souvent mis en doute, notamment en considération des résultats décevants de l'Evidence Based Medicine elle-même dans son champ ([Pirrie](#), 2001; Eraut & Peile in [Thomas & Pring](#), 2004).

Ethnologue et contradicteur récurrent de l'EBE, M. Hammersley (1997, 2001, 2005) est aussi très sceptique sur la possibilité de situations quasi-expérimentales visant à provoquer des changements contrôlés et standardisés dans l'éducation. Au mieux, selon lui, une recherche peut nous informer sur les effets prévisibles d'un dispositif, mais certainement pas inférer par elle-même sur ce qu'il serait souhaitable de faire, ni en termes généraux ni concernant un cas particulier. Il réfute également l'idée d'une coupure et d'une hiérarchie entre les savoirs « utiles et justes » issus de la science et les savoirs « d'expérience » des praticiens, qui auraient forcément à voir avec le bricolage, l'irresponsabilité et l'erreur. **La recherche ne peut fournir l'ensemble des informations dont a besoin un acteur éducatif**. À ses yeux, les tenants de l'EBE ne comprennent pas que pour les praticiens et les décideurs, les « preuves » dignes de confiance ne proviennent pas forcément des recherches, et que l'utilisation de toute forme de « preuve » requiert nécessairement un jugement quant à sa validité et ses implications éventuelles dans des contextes particuliers. Au contraire, certaines applications inopportunes des résultats considérés comme « scientifiques » peuvent s'avérer selon lui désastreuses (en mésestimant, par exemple, des facteurs humains tels que la motivation professionnelle), ce qui l'amène à répondre négativement à la question : « *Is the evidence-based practice movement doing more good than harm?* » (2005).

Parlant du « piège d'une politique evidence-based », Claude Lessard estime que « *plus on cherche à évacuer l'idéologie du débat, considérant toute référence idéologique illégitime dans une volonté de ne soumettre l'élaboration des politiques éduca-*

tives qu'à des résultats scientifiques "incontestables", plus on lie en quelque sorte la science à une idéologie particulière qui refuse de se nommer comme telle. [...] En ces matières, il ne peut pas ne pas y avoir de référence à des valeurs, à des conceptions du désirable. [...] Le piège, c'est de réduire l'apprentissage à ce qui est mesurable, l'expertise enseignante à son efficacité, conçue comme valeur ajoutée, et la valeur de l'éducation à son instrumentalité » (Lessard, 2006).

Même si ce débat dépasse celui de l'EBE, il faut souligner en effet que la question des indicateurs de résultat pour l'éducation y est souvent liée. Tous les effets de l'école, par exemple, sont-ils réductibles aux résultats scolaires (examens, tests...) ? Sachant que le rôle de l'école n'est pas seulement de transmettre des connaissances mais aussi de trier et de sélectionner des individus, voire de former des citoyens, comment apprécier « ce qui marche » en la matière ? Et quels critères utiliser si une amélioration globale « absolue » de l'apprentissage mesuré aux examens coexiste avec de moins bonnes possibilités relatives offertes aux élèves de même niveau ? (Yates, 2004).

Peut-on aborder l'éducation de façon neutre et objective ?

La transposition d'une méthodologie issue de la recherche médicale vers des sciences humaines a souvent cristallisé les craintes d'une utilisation de techniques incapables de prendre en compte la contextualité et la complexité des phénomènes sociaux. Le recours privilégié, voire exclusif, à certains types de données empiriques -présumées moins propices aux risques de brouillage subjectif ou idéologique- serait incompatible avec la prise en compte de toute épaisseur culturelle. Les méthodologies quantitatives et le recours à des critères de mesure standardisés ne permettrait de répondre qu'à certains types de questions, loin de la visée globale revendiquée par l'EBE.

En l'occurrence, il ne s'agit pas simplement de souligner l'importance du facteur social dans l'acte éducatif (qui existe aussi dans l'acte médical d'ailleurs), mais de comprendre que la signification même de l'éducation dépend du contexte dans laquelle elle est inscrite, que le jugement de valeur est au principe même de l'éducation. Le chercheur quand il formule ses problématiques comme l'enseignant qui s'engage dans une action auprès des élèves opèrent constamment **en fonction de valeurs qui orientent leurs activités**.

Dès lors, il est vain de chercher la partie « objective » ou « neutre » de l'éducation délivrée de ses aspects idéologiques, qu'on pourrait isoler grâce à quelque technique scientifique, conclut Hammersley (1997).

Ni les acteurs de la recherche, ni l'agenda de la recherche en éducation, ni la façon dont les recherches sont reçues ne sont universels ou en dehors du temps : ce serait une erreur de traiter ce champ comme s'il était le même que celui des sciences expérimentales ou de la recherche médicale, avertit Lynn Yates (2004), ancienne présidente de l'Association australienne pour la recherche en éducation. Auteure d'un [livre](#) auquel nous empruntons en partie le titre de notre lettre, *What does Good Education Research look like?* (2004), elle explique que la recherche en éducation doit être considérée comme un champ étendu de pratiques, dans lequel les jugements concernant le succès ou non d'une recherche sont aussi des pratiques de personnes situées dans des contextes institutionnels et historiques particuliers qui doivent être examinés : « **les jugements concernant la recherche en éducation impliquent des jugements sur la recherche et des jugements sur l'éducation** ».

La sous-estimation du rôle du jugement est aussi accusée d'affecter les méthodes scientifiques préconisées par l'EBE, en premier lieu celle des revues systématiques, estime Maggie McLure (2005). La multiplication des critères dits « objectifs » d'inclusion ou d'exclusion des recherches aboutirait ainsi, selon elle, à un nombre très modeste de recherches finalement prises en compte pour l'analyse en profondeur, officiellement sous prétexte de souci de qualité, en fait par conformité à des critères purement formels, sans grand rapport avec la pertinence de l'étude. Dans cet exercice qu'elle considère intellectuellement appauvrissant, les personnes chargées de réaliser les revues seraient amenées à appliquer des critères de sélection basés sur une conformité idéologique, dissimulée derrière l'écran de fumée de critères techniques aussi nombreux que peu productifs (MacLure, 2005).

A contrario, certains chercheurs plaident pour une meilleure prise en compte des méthodes qualitatives et des facteurs culturels, y compris dans les études qui semblent spontanément davantage relever de méthodes de type quantitatif. Marilyn Osborn s'attache ainsi à comparer les systèmes éducatifs en privilégiant l'association de méthodes permettant de resituer les politiques et les comportements éducatifs dans leurs contextes nationaux et culturels. Il s'agit entre autres d'éviter la tentation de transplantations de dispositifs d'une société à l'autre, sans tenir compte de leurs conditions locales d'existence et donc leurs conditions de réussite ou d'échec (Osborn & Mc Ness, 2005).

La preuve scientifique rattrapée par la politique

Enfin, il est logique que, dans un débat où l'idée de transfert de la recherche vers les politiques est centrale, la question de l'utilisation des résultats par les politiques soit posée.

Ainsi, en Angleterre, il est parfois reproché au gouvernement un attachement à géométrie variable aux politiques basées sur les preuves de la recherche. C'est par exemple le cas des [City academies](#), ces écoles d'un nouveau type censées montrer la possibilité de redresser la situation des établissements en zone difficile en s'affranchissant des règles publiques habituelles. S. Gorard reproche en effet aux autorités publiques d'annoncer le succès des City academies avant toute évaluation rigoureuse, alors que par ailleurs le ministère condamne d'autres dispositifs éducatifs au nom des résultats de la recherche (Gorard, 2005).

Aux États-Unis, la formation des enseignants est au cœur des polémiques sur l'utilisation à géométrie variable des préceptes de l'EBE par l'administration fédérale. En effet, pendant que le discours officiel vante toujours les politiques basées sur les preuves de la science, il promeut un raccourcissement du temps de formation des enseignants et sa prise en charge par les écoles elles-mêmes, au détriment des universités. Ceci interroge quant à l'amélioration de la circulation des savoirs entre chercheurs et praticiens que cette séparation entre universitaires et futurs enseignants peut favoriser, relève l'éditorialiste de la revue « Science Education » (Brikhouse, 2006).

À l'occasion d'une table ronde « [Evidence and Policy Research](#) » du CERI-OCDE, Agnès Van Zanten notait d'ailleurs que sur « le marché de la preuve », différents groupes pouvaient mobiliser différentes sortes de recherches pour légitimer leurs choix, sans toujours les croiser ces recherches entre elles ni prêter attention au caractère plus ou moins cumulatif des résultats. À ses yeux, le problème fondamental de relation entre la recherche et le terrain (en France tout du moins) tient à son degré d'acceptabilité (et d'utilisation) par les praticiens, ou au contraire à son rejet quand la recherche est vue d'abord par les enseignants comme un moyen de contrôler leurs activités plutôt que de les améliorer. Dès lors, si l'on souhaite que l'élaboration des politiques éducatives soit plus efficace et démocratique, il est nécessaire de créer de nouvelles formes de débats autour

des résultats de la recherche, entre ceux qui les produisent et ceux qui sont susceptibles de les utiliser, qu'ils soient praticiens de base ou responsables des dispositifs éducatifs.

Du fait de la dimension largement symbolique de la politique, l'attention des décideurs publics doit parfois se focaliser sur ce qui « peut être fait », de préférence à ce qui pourrait « faire la différence » et modifier vraiment le cours des choses, constate G. Whitty. **Ce qui influencera en fin de compte les politiques éducatives est incertain.** Tous les chercheurs ne doivent donc pas être placés dans une obligation de produire de la recherche explicitement utile, estime-t-il, et une diversité de méthodes est préférable. Une place doit être laissée à la recherche fondamentale, comme dans les autres sciences, même s'il peut être opportun de faire la distinction entre les « recherches sur l'éducation » et les « recherches éducatives », qui visent une amélioration immédiate du système ([Whitty, 2006](#)).

Quelques interrogations françaises

Il n'existe pas vraiment de débat comparable à celui de l'Evidence Based Education en France, même si quelques orientations approuvées sont parfois introduites sur tel ou tel aspect, via les organisations internationales (UE, OCDE...).

La contribution des chercheurs français aux politiques éducatives prend rarement la voie de relations directes, à l'exception de quelques rapports aux décrets contrastés. Il est de même exceptionnel qu'un décideur éducatif se réclame explicitement des acquis de la recherche (bien que cela puisse arriver, comme lors du débat sur les méthodes de lecture).

La relation entre la recherche et les acteurs éducatifs constitue en revanche un sujet plus souvent abordé, appuyé sur une certaine tradition de recherche pédagogique, et ce dans les milieux spécialisés de la formation des enseignants plutôt que sur la place publique. S'il est un sujet polémique et public, c'est plutôt celui de la formation des enseignants elle-même, de la place des IUFM et des supposées doctrines pédagogiques dominantes.

Les discussions méthodologiques dans le monde français de la recherche en éducation sont modestes au regard de la littérature anglophone sur le sujet, et les principales revues font rarement état d'échanges nourris sur ce thème, les tenants des différentes approches méthodologiques se côtoyant plutôt que se confrontant à travers les ouvrages, les revues et les colloques. On peut néanmoins relever quelques considérations qui, ces dernières années, font écho aux éléments déjà abordés dans cette *Lettre*.

Quelles relations entre science et pratiques ?

En juillet 1995, un colloque, à Grenoble, a abordé la question de la possibilité d'un discours scientifique sur les pratiques éducatives et a donné lieu à un ouvrage publié en 1998 (*Recherche et éducation. Vers une nouvelle alliance*), dont le sous-titre posait « **la démarche de preuve en 10 questions** » ([Hadji & Baille, 1998](#)).

M. Crahay revenait notamment sur l'opposition, traditionnelle depuis Durkheim, entre une démarche descriptive du fait éducatif, assimilée à la science puis aux sciences de l'éducation, et une démarche prescriptive pour l'action, liée à la pédagogie. On retrouve parfois dans le monde anglophone cette distinction (sous les termes de « research in education » et « educational research »), mais la particularité française est peut-être la place modeste qu'occupe la recherche en éducation au sein des universités. De ce fait, quand il a été question d'asseoir en France l'action sur la base des résultats de la science, cela a plutôt concerné la sphère pédagogique (pédagogie expérimentale, Éducation nouvelle...), avec une certaine confusion entre expérimentation et prescription, estime M. Crahay.

Inversement, C. Hadji considère qu'il n'y a « *pas de lien de déductibilité entre le savoir de-ce-qui-est au savoir de-ce-qu'il-faut-faire* » ([op.cit.](#), p. 93). Le chercheur doit se délivrer de l'illusion qu'il lui sera possible de prouver « scientifiquement » la validité d'une pratique éducative. Celle-ci échappe à l'exigence de la preuve en tant qu'elle n'a pas de rapport au vrai mais à l'utile ou à l'efficace. **La recherche ne peut apporter de réponses scientifiques aux questions pratiques nées de la pratique.**

Il faut donc distinguer, selon lui, quatre types d'interrogations qui impliquent des postures différentes :

- 1- *Que se passe-t-il dans une situation donnée ?* Il s'agit ici d'observer et d'analyser le réel, avec des méthodes qui peuvent aller jusqu'au quasi-expérimental et fournir des preuves au sens scientifique du terme.
- 2- *Telle façon de faire est-elle efficace ?* L'objectif est d'évaluer et de fournir une preuve **relative** en fonction des objectifs, des indicateurs et surtout de la définition de ce qu'est l'efficacité.
- 3- *Quelle action est la plus efficace ?* L'interrogation est d'ordre pédagogique et renvoie à la question des valeurs plus qu'à la science.
- 4- *Quel est le sens de ce qui se passe ?* La philosophie de l'éducation est ici sollicitée pour des éléments normatifs.

Si l'on voit bien que la place de la forme scientifique de la preuve est plutôt du côté de la première interrogation, il reste que les recherches en éducation peuvent difficilement ignorer toute autre question d'intérêt social, au motif que des questions de valeurs « polluent » l'approche. « *Le fait que toute action éducative soit orientée par un système de finalités rend quelquefois impossible de réaliser ou de poursuivre une recherche qui ne se réfère pas aux mêmes principes pédagogiques* », remarque même G. Mialaret ([2004](#)).

M. Develay estime, pour sa part, que les sciences de l'éducation ne peuvent se contenter d'expliquer et de comprendre le fait éducatif, mais qu'elles se doivent également « de faire exister l'émancipation des personnes et de rechercher l'efficacité dans l'action » ([Develay, 2004](#), p. 79), sachant qu'il faut alors déterminer si faire la preuve, viser l'efficacité tout en cherchant le juste sont des enjeux conciliables ou non.

Cernant l'articulation entre la recherche et le système éducatif, le rapport Prost ([2001](#)) considérait qu'entre « *la recherche et l'action, l'ajustement passe par l'existence d'un milieu d'échanges, où les problèmes des acteurs sont identifiés par les chercheurs alors même qu'ils n'ont pas la charge immédiate d'y répondre, et où les apports des chercheurs sont connus par les acteurs, alors même qu'ils n'en ont pas d'usage direct* » (p. 44).

Débat récurrent mais parfois mal explicité, qui est la source de bien de malentendus. Ainsi, Anne Barrère déplorait encore récemment la « double déception » qui marque souvent les rapports entre chercheurs et praticiens, car même si les savoirs de la recherche circulent, leur statut est rarement directement opérationnel et ils nécessitent d'être à chaque fois recontextualisés finement ([Barrère, 2006](#)).

Quelle forme de preuve pour la recherche en éducation ?

Il reste à trouver les conditions proprement scientifiques d'une recherche en éducation, susceptibles de fournir d'autres formes de preuves que celles issues des sciences expérimentales.

La mise en œuvre de pratiques d'analyse comparative – qui permettent d'isoler des éléments de variabilité entre situations et contextes justement comparables – en est une (Duru-Bellat & Mingat, in [Hadji & Baille](#), 1998). Elle pallie la difficulté d'expérimentations directes dans le domaine, tout en sachant qu'il s'agit d'établir des relations entre des faits de type probabiliste plutôt que causal.

Pour M. Develay, il faut accepter cette diversité des formes de preuves : « *si on admet qu'il existe une recherche en philosophie ou en psychologie clinique ou en histoire des sciences, et que par exemple Bergson, Freud ou Bachelard sont des chercheurs exemplaires dans ces domaines, alors on doit accepter que, pour les sciences herméneutiques, "recherche" ne soit pas synonyme de démarche de preuve au sens des sciences formelles ou empirico-formelles* » ([Develay](#), 2004, p. 107).

En fin de compte, la validation scientifique est essentiellement le résultat d'une démarche qui respecte un certain nombre de critères et d'étapes, et d'une reconnaissance par les pairs dans le cadre de la communauté scientifique. On pense notamment ici au critère de la réfutabilité de [K. Popper](#), qui peut s'appliquer dans le domaine des sciences humaines : le premier devoir d'un travail scientifique, c'est de fournir aux autres les moyens de connaître les données utilisées et de comprendre le chemin du raisonnement afin de pouvoir éventuellement démonter la construction proposée. Toutes les démarches doivent pouvoir être explicitées, justifiées, même quand il s'agit de l'intuition ([Mialaret](#), 2004).

L'existence d'une communauté de la recherche en éducation vivante joue par conséquent un rôle primordial : « *si on s'attend bien à ce que le chercheur individuel apporte des éléments de preuve de la pertinence de ses travaux, c'est le milieu qui valide en fait l'intérêt du travail et ratifie l'administration de la preuve [...]. Ceci suppose bien sûr l'existence d'un milieu scientifique suffisamment nombreux et actif ; pour utiliser un euphémisme, on peut penser que ce n'est pas totalement le cas pour les travaux en éducation dans le contexte français* » (Duru-Bellat & Mingat in [Hadji & Baille](#), 1998, p. 185). Au niveau méthodologique, Mialaret insiste particulièrement sur l'exercice de « la revue de question », que devrait accomplir tout chercheur au préalable : « *il ne doit se considérer que comme l'un des nombreux petits maillons d'une immense chaîne déjà existante et son premier travail est de se situer par rapport à tout ce qui a été fait avant lui* » ([Mialaret](#), 2004, p.22).

Dans cet ordre de préoccupations, le « [rapport Prost](#) » de 2001 a dressé un panorama de la recherche en éducation et proposé certaines pistes qui représentent sans doute la réflexion la plus complète à ce jour quant à une éventuelle stratégie publique en France dans ce secteur (même si ses propositions ont été peu appliquées par la suite).

Il dresse en premier lieu un bilan sans complaisance de l'état de la recherche en éducation, en constatant que s'il y a beaucoup de recherches, celles-ci sont peu utilisées, peu connues, peu évaluées et mal coordonnées. L'absence de coordination, notamment, gêne considérablement la validation et le cumul des résultats des recherches alors qu'elle « *obligerait à se poser la question de leurs méthodes, question difficile que l'on préfère éviter, ce qui ne fait pas précisément avancer la science* » (p. 22). Estimant pleinement légitime de souhaiter une recherche plus utile, le rapport en appelle à des enquêtes d'ampleur assez vastes et systématiques pour répondre à certaines questions majeures encore sans réponses (ex. les apprentissages dans le premier degré), regrettant au passage que certaines recherches contextualisées très représentées dans la littérature anglo-saxonne, à l'image des « grands surveys analytiques » (p. 31) ; soient pratiquement absents dans la littérature française.

Ajoutons également que les revues de littérature n'occupent pas dans les travaux de recherche français la place qu'elles tiennent dans d'autres pays, même si l'on en trouve régulièrement dans certaines revues, à l'image de la « note de synthèse » figurant dans chaque numéro de la [Revue française de pédagogie](#) (sur les travaux de synthèse, voir aussi [Forquin](#), 2003).

Bibliographie

- Barrère Anne. 2006. « Déceptions réciproques, chantiers communs ». *XYZep*, n° 2.
- Bennett Judith, Lubben Fred, Hogarth Sylvia & Campbell Bob. 2005. « Systematic reviews of research in science education: rigour or rigidity? ». *International Journal of Science Education*, vol. 27, n° 4, p. 387-406.
- Björkqvist Ole, Westbury Ian, Kansanen Pertti & Hansén Sven-Erik. 2005. « Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's experience ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 49, n° 5, p. 475-485.
- Brickhouse Nancy W. 2006. « Celebrating 90 years of Science Education: Reflections on the Gold Standard and Ways of Promoting Good Research ». *Science Education*, vol. 90, n° 1.
- Davies Philip. 1999. « What is evidence-based education? ». *British Journal of Educational Studies*, vol. 47, n° 2, p. 108-121.
- Develay Michel. 2004. *Propos sur les sciences de l'éducation: réflexions épistémologiques*. Paris : ESF (Pratiques et enjeux pédagogiques).
- Duru-Bellat Marie & Merle Pierre. 2002. « De quelques difficultés à cumuler des savoirs sur les phénomènes éducatifs. L'exemple de la démocratisation de l'enseignement ». *Revue française de pédagogie*, n° 140, p. 65-74.
- Evans Jennifer & Benefield Pauline. 2001. « Systematic Reviews of Educational Research: does the medical model fit? ». *British Educational Research Journal*, vol. 27, n° 5, p. 527-541.
- Feuer Michael J., Towne Lisa & Shavelson Richard J. 2002. « Scientific Culture and Educational Research ». *Educational Researcher*, vol. 31, n° 8, p. 4-14.
- Forquin Jean-Claude. 2003. « Le rôle des travaux de synthèse dans la recherche en éducation: synthétiser quoi et pour-quoi ? ». *Perspectives documentaires en éducation*, n° 60, p. 113-119.
- Gauthier Clermont, Mellouki M'hammed, Simard Denis, Bissonnette Steve & Richard Mario. 2004. *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature*. Laval: Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement.
- Gorard Stephen. 2001. *Quantitative Methods in Educational Research*. London : Continuum.
- Gorard Stephen, Rushforth Katie & Taylor Chris. 2004. « Is there a shortage of quantitative work in education research? ». *Oxford Review of Education*, vol. 30, n° 3, p. 371-395.
- Gorard Stephen. 2005. « Academies as the 'future of schooling': is this an evidence-based policy? ». *Journal of Education Policy*, vol. 20, n° 3, p. 369-377
- Hadji Charle & Baille Jacques (dir.). 1998. *Recherche et éducation. Vers une nouvelle alliance: la démarche de la preuve en 10 questions*. Bruxelles : De Boeck (Pédagogies en développement).

- Hammersley Martyn. 1997. « Educational research and a response to David Hargreaves ». *British Educational Research Journal*, vol. 23, n° 2, p. 141-161.
- Hammersley Martyn. 2005. « Is the evidence-based practice movement doing more good than harm?: Reflections on Iain Chalmers' case for research-based policy making and practice ». *Evidence & Policy*, vol. 1, n° 1, p. 85-100.
- Hargreaves David H. 1996. *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects*. (Annual Lecture). London : Teacher Training Agency.
- Lessard Claude. 2006. « Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative evidence-based ». *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 1-13.
- MacLure Maggie. 2005. « Clarity bordeing on stupidity': where's the quality in systematic review? ». *Journal of Education Policy*, vol. 20, n° 4, p. 393-416.
- Mialaret Gaston. 2004. *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Paris : PUF (Que Sais-Je ?).
- Normand Romuald. 2006. « Une politique de l'évidence: les nouvelles formes d'administration de la preuve dans la recherche anglo-saxonne ». Disponible sur Internet (consulté le 29 mai 2005) : http://ep.inrp.fr/EP/r_a_venir/r_colloque_repenser_justice/communication_romuald_normand/fr/document_view
- Oakley Ann. 2000. *Experiments in Knowing: Gender and method in the social sciences*. Cambridge : Polity Press.
- Oakley Ann, Gough David, Oliver Sandy & Thomas James. 2005. « The politics of evidence and methodology: lessons from the EPPI-Centre ». *Evidence & Policy*, vol. 1, n° 1, p. 5-31
- Oancea Alis. 2005. « Criticism of educational research: key topics and levels of analysis ». *British Educational Research Journal*, vol. 31, n° 2, p. 157-183.
- Osborn Marylin, Mc Ness E. 2005. « Les transformations du travail des enseignants en Angleterre, en France, et au Danemark : contextes culturels et formes d'appropriation des réformes de l'école. In Estelle Brisard et Régis Malet (dir.). *Modernisation de l'école et contextes culturels*. Paris : L'Harmattan.
- Pirrie Anne. 2001. « Evidence-Based Practice in Education: the best medicine? ». *British Journal of Educational Studies*, vol. 49, n° 2, p. 124-136.
- Prost Antoine. 2001. *Pour un programme stratégique de recherche en éducation: rapport du groupe de travail constitué par Antoine Prost*.
- Schuller T, Jochems Wim, Moos Robert & Van Zanten Agnès. 2006. « Evidence and Policy Research ». *European Educational Research Journal*, vol. 5, n° 1, p. 57-70.
- Shavelson Richard J. & Towne Lisa (dir.) 2002. *Scientific Research in Education*. Washington D. C. : The National Academies Press.
- Slavin Robert E. 2002. « Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research ». *Educational Researcher*, vol. 31, n° 7, p. 15-21.
- Thomas Gary, Pring Richard (dir.) 2004. *Evidence-Based Practice in Education*. Maidenhead: Open University Press (Conducting Educational Research).
- Tooley James. 1998. *Educational research: A critique*. OFSTED (Office for Standards in Education).
- Whitty Geoff. 2006. « Educational research and education policy making: is conflict inevitable? ». *British Educational Research Journal*, vol. 32, n° 2, p. 159-176.
- Yates Lyn. 2004. *What does Good Education Research look like ?* Maidenhead: Open University Press (Conducting Educational Research).

Sitographie

Pour consulter des revues systématiques et d'autres documents autour de l'Evidence Based Education :

- Bibliothèque REEL (Research Evidence in Education Library) de l'EPPI-Centre (Université de Londres) : <http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWeb/home.aspx?page=/reel/reviews.htm>
- Il est aussi possible de consulter les revues systématiques dans la base du CERUK (Current educational research in UK) en sélectionnant « systematic review » : <http://195.194.2.38/starweb/ceruk/servlet.starweb>
- Le site web de la Conférence internationale qui va se tenir à Londres en juillet 2006 sur les politiques « evidence-based » et leurs indicateurs : <http://www.cemcentre.org/eb2006> (les résumés des communications peuvent être consultés à cette adresse : <http://www.cemcentre.org/eb2006/speakers.pdf>)
- Peu de revues en éducation du réseau « Campbell Collaboration » sont encore en consultation libre, mais vous pouvez par exemple consulter celle-ci (« After-school Program Impact...») : <http://www.campbellcollaboration.org/frontend2.asp?ID=55>

Rédacteur : Olivier Rey

Cette lettre d'information est une publication mensuelle de la cellule Veille Scientifique et Technologique de l'Institut national de recherche pédagogique. © INRP

- Vous abonner ou vous désabonner <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm>
- Nous contacter <http://www.inrp.fr/vst/Contact.php>
- Consulter les nouveautés http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php

Veille scientifique et technologique
Institut national de recherche pédagogique

19, allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 Lyon cedex 07
Tél. : +33 (0)4 72 76 61 00 – Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93