

# Evidence-Based Education

Allocution à destination des DCO  
23 septembre 2020  
Dachet Dylan (PhD Student)

# Présentation personnelle



Dylan Dachet (PhD Student)  
Chercheur et Maître en Conférences (ULiège)  
Professeur de psychopédagogie (CRLg)

## Publications récentes :

Dachet, D., & Baye, A. (2020). Evidence-Based Education: The (Not So Simple) Case of French-Speaking Belgium. *ECNU Review of Education*, 1-26. doi: [10.1177/2096531120928086](https://doi.org/10.1177/2096531120928086)

Baye, A., Dachet, D., & Crahay, M. (2019). *Faut-il faire redoubler ?* In M., Crahay, Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? (pp.155-230). Louvain-la-Neuve, Belgique: de Boeck Supérieur.

De Croix, S., André, M., Dachet, D., Dumont, A., Libion, M., & Schillings, P. (2020). Devenir auteur dès l'entrée au primaire : les ateliers d'écriture aident-ils les jeunes enfants à développer leurs compétences en production d'écrits? *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), 73-93.

Slavin, R. E., Lake, C., Inns, A., Baye, A., Dachet, D., Haslam, J. (2019). A quantitative synthesis of research on writing approaches in grades 2 to 12. *Best Evidence Encyclopedia*, 1-32

# Au programme...

---

1. *L'Evidence-Based Education*, qu'est-ce ?
2. Un bref historique du mouvement
3. Les outils méthodologiques de *L'Evidence-Based*
  - 3.1. La recherche expérimentale
  - 3.2. La revue systématique de la littérature
4. Des programmes éducatifs étudiés et mis en œuvre en FW-B
  - 5.1. SCP // climat scolaire & gestion de classe
  - 5.2. PARLER // lecture
  - 5.3. KIVa // lutte contre le harcèlement
5. Qu'est-ce qui n'est pas prouvé ?

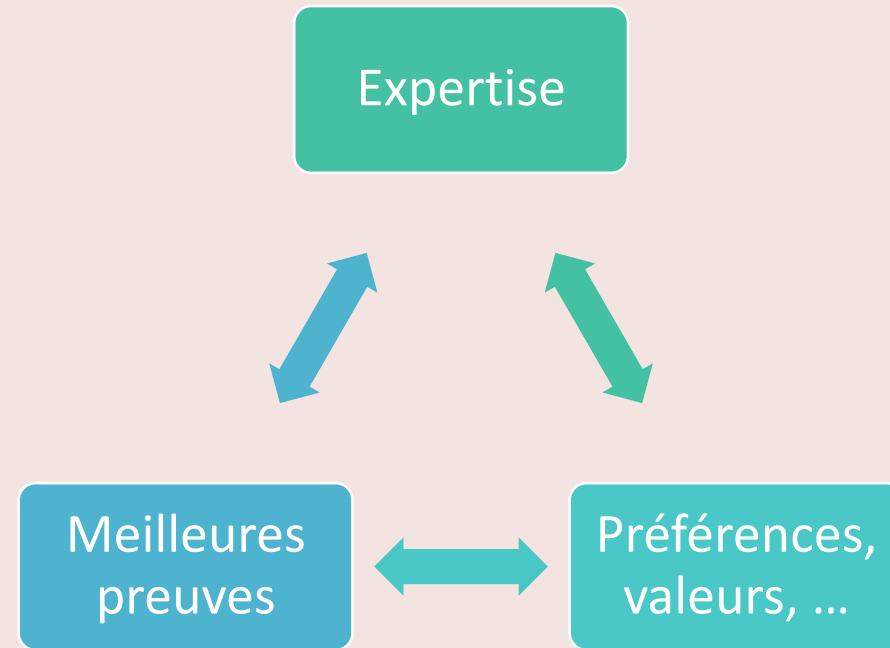
# *L'Evidence-Based Education, qu'est-ce ?*



# Paradigme inspiré de l'*Evidence-Based Medicine*

Médecine  
Fondée sur  
les Preuves

« *l'utilisation consciencieuse, explicite et judicieuse des meilleures preuves actuelles pour prendre des décisions concernant les soins à apporter à des patients* »



Sackett, Rosenberg, Haynes & Richardson (1996, p. 71)

# Paradigme inspiré de l'*Evidence-Based Medicine*

Processus de recherche spécifique en 5 étapes :

1. **Formuler** une question de recherche claire ;
2. **Rechercher** de façon systématique les articles scientifiques apportant une réponse à cette question ;
3. **Évaluer** de façon critique les preuves disponibles (validité/utilité) ;
4. Définir puis **appliquer** des recommandations issues des articles scientifiques trouvés (#2) et évalués positivement (#3) ;
5. **Évaluer**, de préférence expérimentalement, l'efficacité et l'utilité de la mise en œuvre des recommandations (#4).

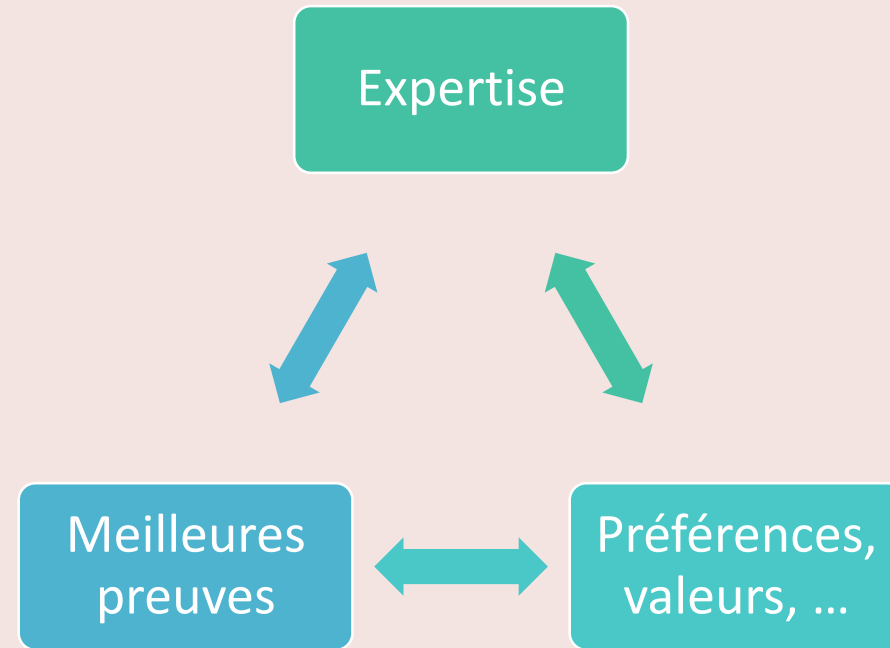
Regnaud, Guay & Marsal (2009, p. 57)

# Evidence-Based Education

Éducation  
Fondée sur  
les Preuves

« *approche des pratiques et des politiques éducatives qui préconise que celles-ci doivent être fondées sur les données les plus probantes produites par la recherche* »

Saussez & Lessard (2009, p. 111)



# *Evidence-Based Education*

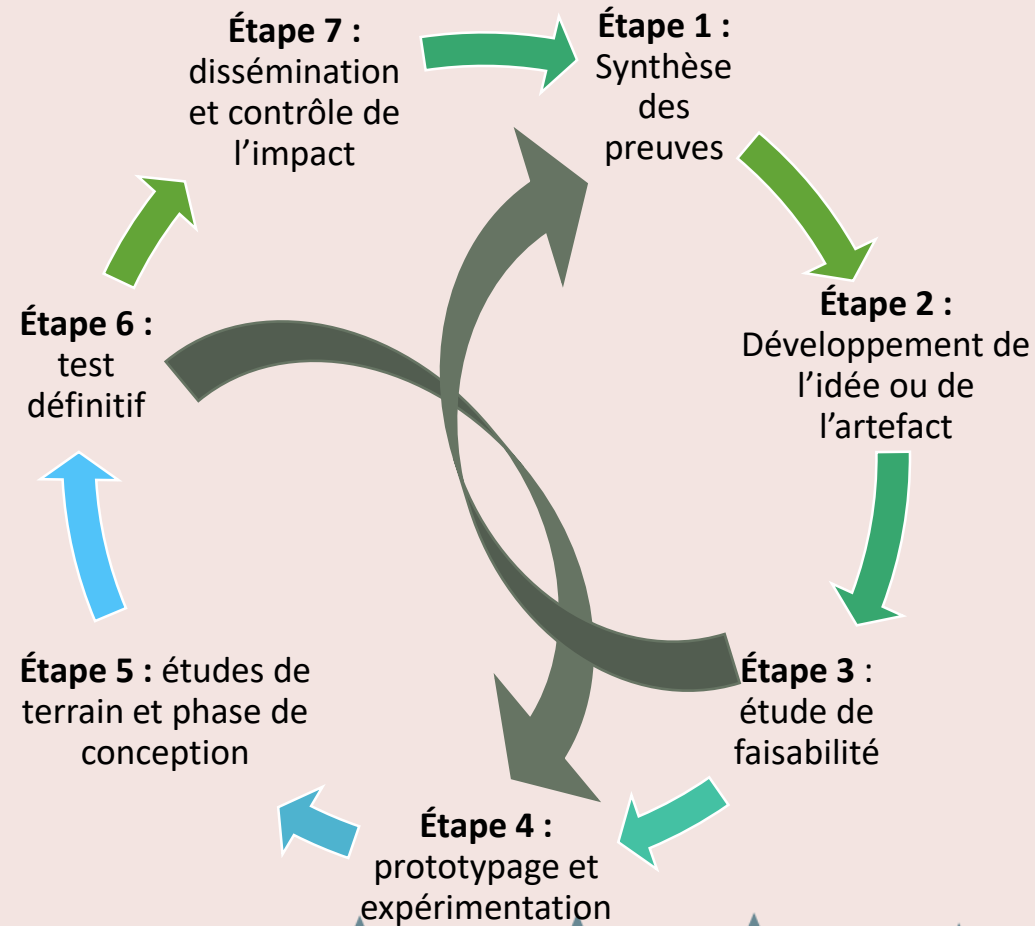
Issu de Slavin (2015)

Processus de recherche spécifique en 6 étapes :

1. **Revue de la recherche** antérieure quant à l'efficacité d'interventions éducatives spécifiques et répondant à un besoin clairement identifié.
  - a. Priorisation des domaines d'intervention.
  - b. Définition des standards de qualité permettant la sélection des études.
  - c. Mise en place d'un centre d'expertise chargé de passer en revue les études disponibles.
2. **Communiquer** largement les informations disponibles sur les dispositifs efficaces.
3. **Développer** les programmes d'intervention (// adaptation socio-culturelle & critères d'évaluation).
  - a. Étude pilote de faisabilité à petite échelle.
  - b. Étude rigoureuse à grande échelle.
4. **Diffuser** les programmes d'intervention.
5. **Étendre le domaine** d'intervention.
6. **Évaluer l'impact** de la réforme **au niveau national**.

# Evidence-Based Education

Issu de Gorard & Taylor (2004) et de Cook & Gorard (2007)

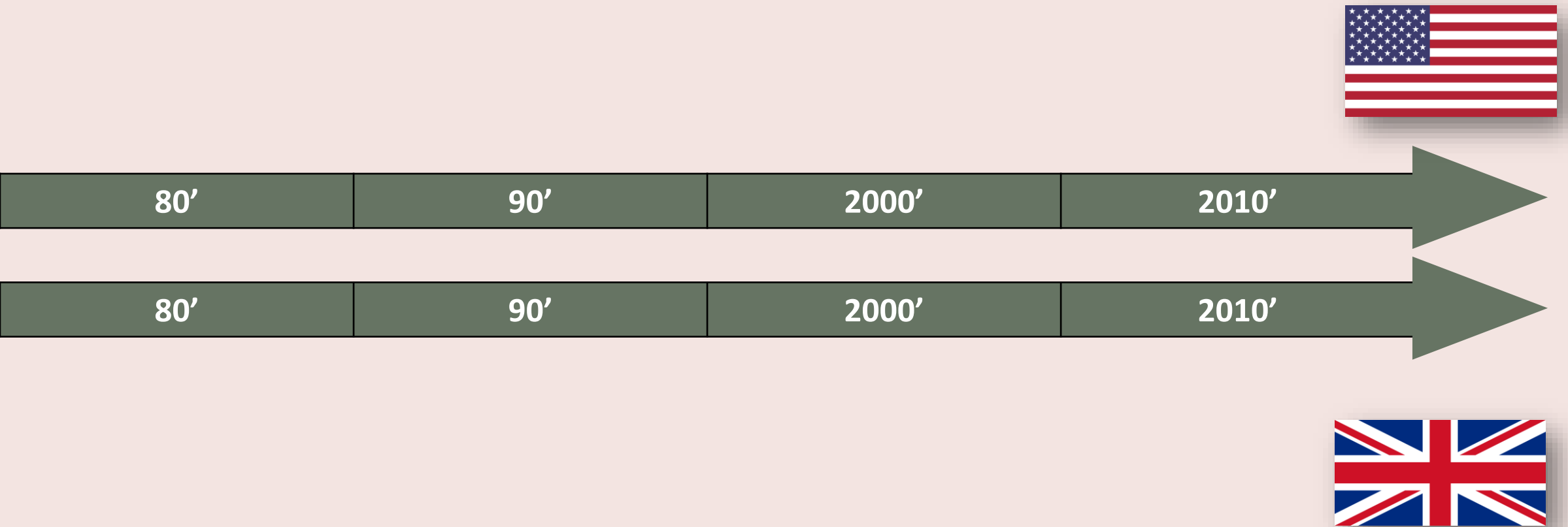


# Un bref historique du mouvement

2

2

# Une (r)évolution d'origine anglo-saxonne

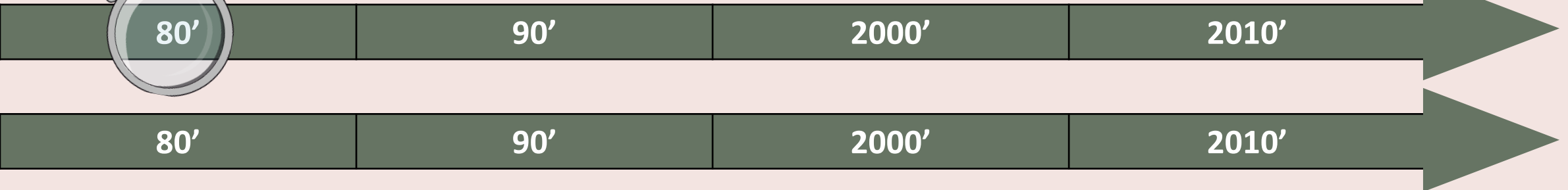
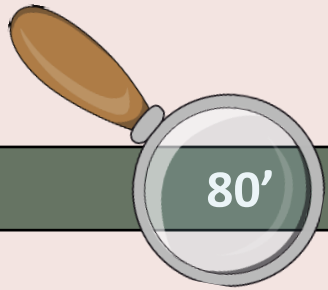


# Une (r)évolution d'origine anglo-saxonne

Hamilton, Stecher & Klein (2002) & Slavin (2016)

## 80's : Mouvement du *Test-Based Accountability*

Politiques de récompense/sanction des enseignants et établissements scolaires en fonction de leurs résultats à des tests nationaux standardisés

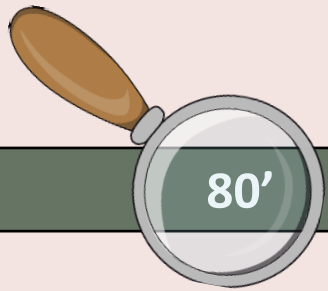


# Une (r)évolution d'origine anglo-saxonne

Hamilton, Stecher & Klein (2002) & Slavin (2016)

## 80's : Mouvement du *Test-Based Accountability*

Politiques de récompense/sanction des enseignants et établissements scolaires en fonction de leurs résultats à des tests nationaux standardisés



80'

90'

2000'

2010'

80'

90'

2000'

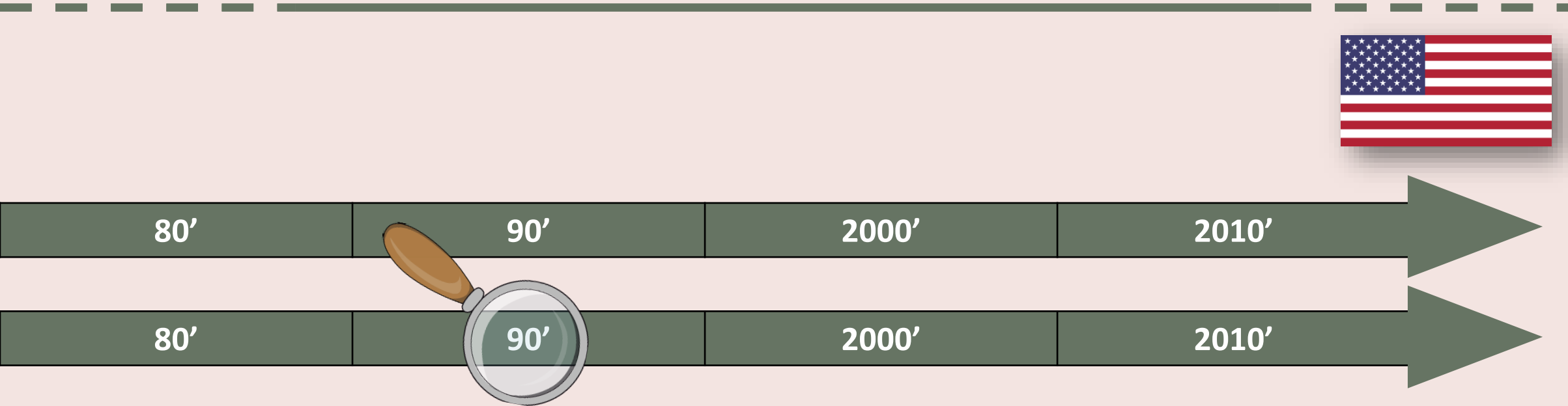
2010'

Herman (1999) : seulement **20,8 %** des programmes peuvent être considérés comme fondés sur des **preuves d'efficacité**

von der Embse, Pendergast, Segool, Saeki & Ryan (2016) : **augmentation significative du stress** général ressenti par les enseignants dans un contexte d'*Accountability*.



# Une (r)évolution d'origine anglo-saxonne

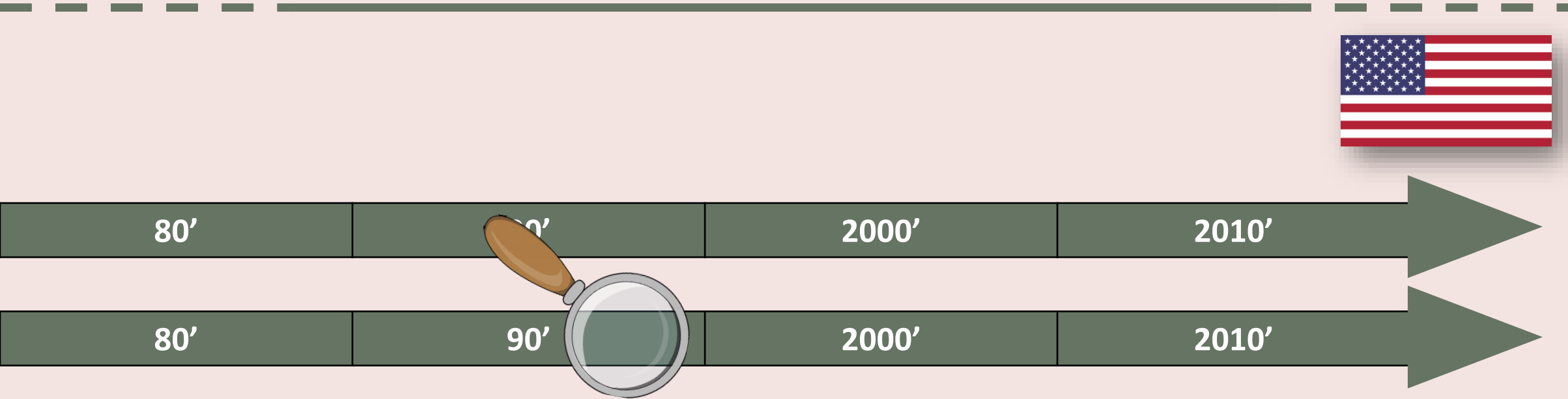


90's : Mouvement du **New Labour, New Life for Britain** (Tony Blair)

Mise en avant de l'importance de la Science et de l'utilisation pertinente de ses produits dans la société → quelle efficacité des politiques publiques ?



# Une (r)évolution d'origine anglo-saxonne



1998 : publication de trois rapports critiquant la recherche en éducation

Publication des rapports d'Hargreaves (1996), d'Hillage *et al.* (1998) et de Tooley & Darby (1998)

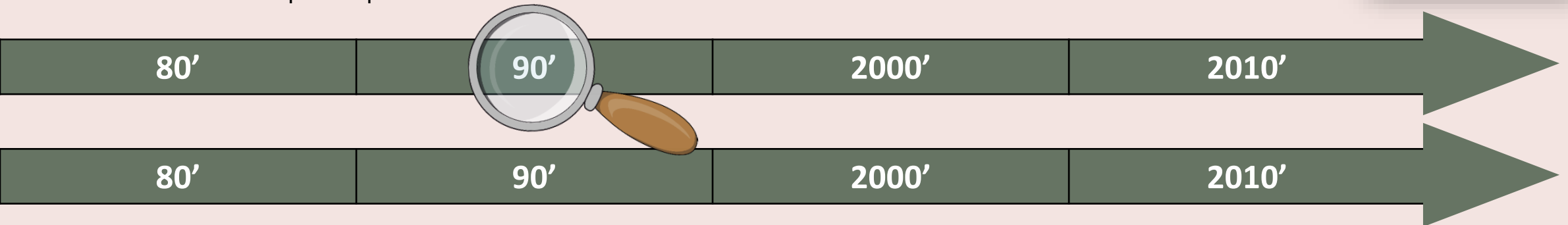
# Le rapport d'Hargreaves (1996)

1. manque de **recherche empirique causale rigoureuse** et à grande échelle quant à l'efficacité des pratiques ;
2. caractère **non cumulatif** de la recherche ;
3. manque d'une **base, solide et partagée, de connaissances** empiriques et fondamentales entre les professionnels du domaine ;
4. faible **participation des praticiens** au sein des recherches qui se cantonnent trop souvent aux expériences de laboratoire ;
5. faible **diffusion des résultats** de la recherche vers les praticiens ;
6. faible **qualité** et manque de **pertinence des publications** scientifiques ;
7. manque de **considération, d'intérêt et d'usage des connaissances empiriques** de la part des praticiens ;
8. construction de l'**expertise indépendamment** du développement des **connaissances**.

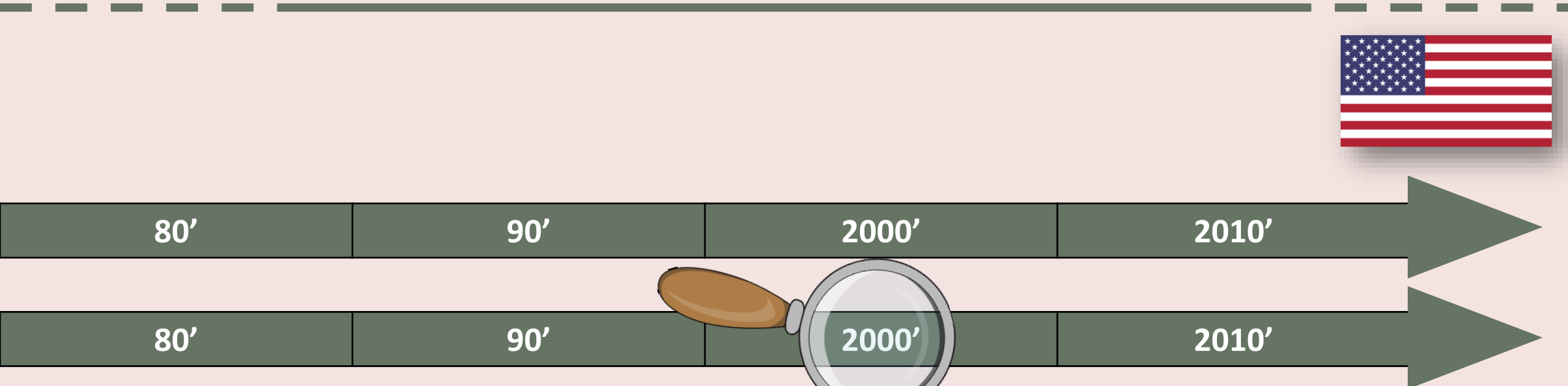
# Une (r)évolution d'origine anglo-saxonne

## 90's : *Success for All*

Financement (150 millions de dollars) de recherches expérimentales sur les pratiques éducatives efficaces.



# Une (r)évolution d'origine anglo-saxonne



2000 : *Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating Center (EPPI Center)*

Coordination des chercheurs au sein d'examens systématiques de la littérature

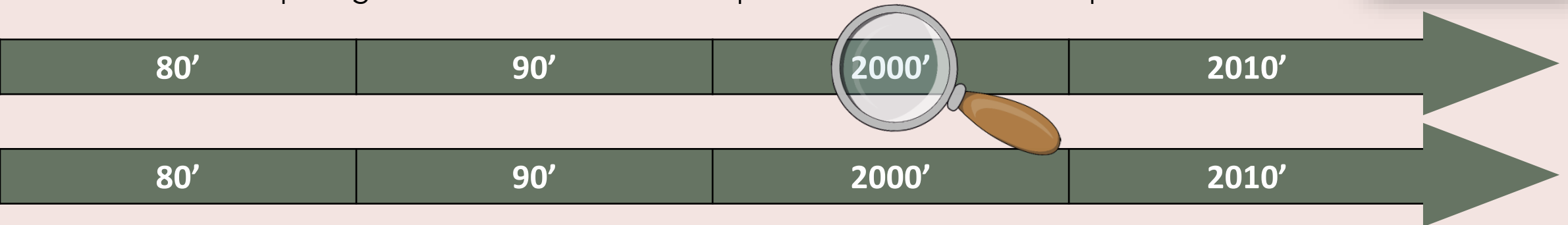
2000 : *National Educational Research Forum (NERF)*

Définition des priorités en matière de recherche en éducation

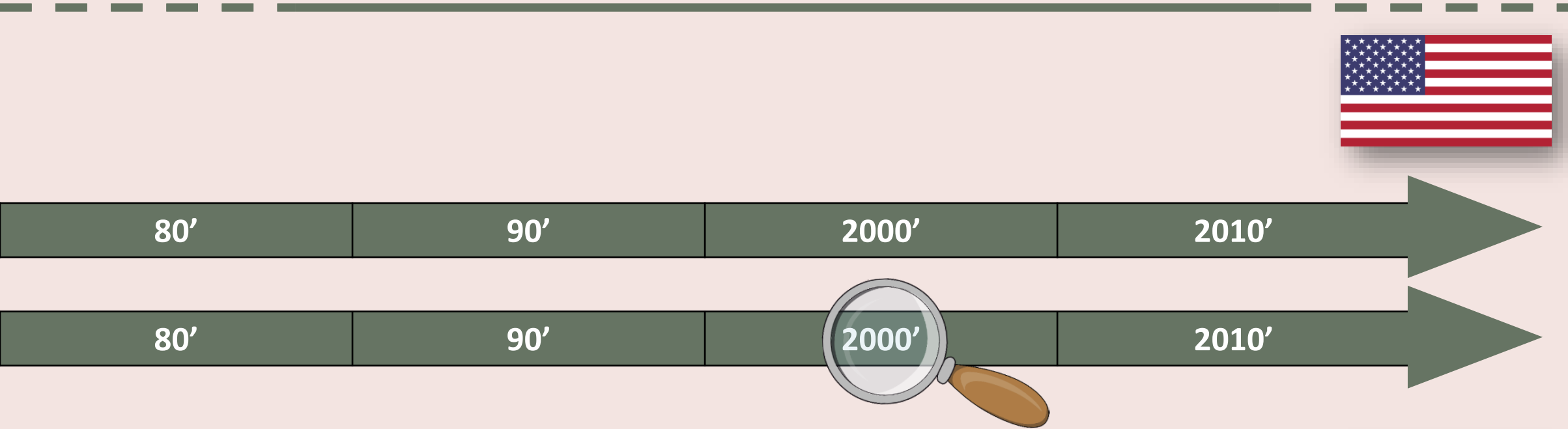
# Une (r)évolution d'origine anglo-saxonne

## 2001 : *No Child Left Behind*

Projet de Loi visant à définir (et améliorer) les critères de qualité d'une recherche scientifique rigoureuse en éducation → promeut la recherche expérimentale



# Une (r)évolution d'origine anglo-saxonne



## 2001 : *Campbell Collaboration*

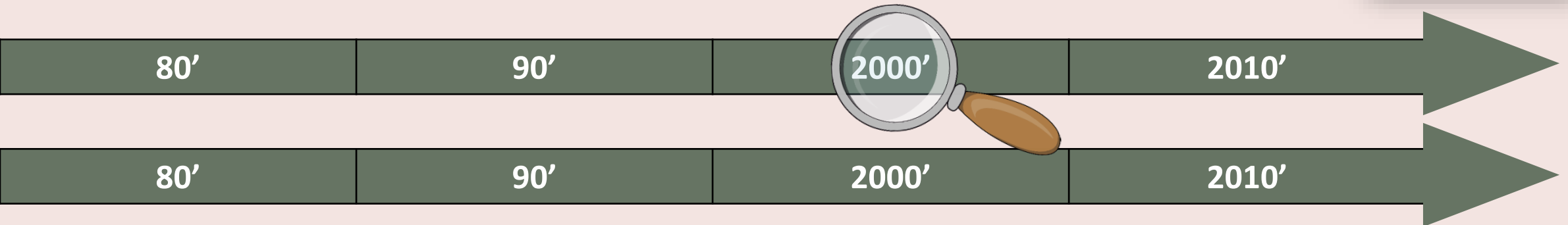
Outiller les décideurs et praticiens dans leur choix informé quant aux interventions à mettre en œuvre → revues systématiques de la littérature en collaboration avec des chercheurs issus de 15 pays.

→ *Evidence-Based Education Network*

# Une (r)évolution d'origine anglo-saxonne

## 2002 : Plan Stratégique du département d'éducation

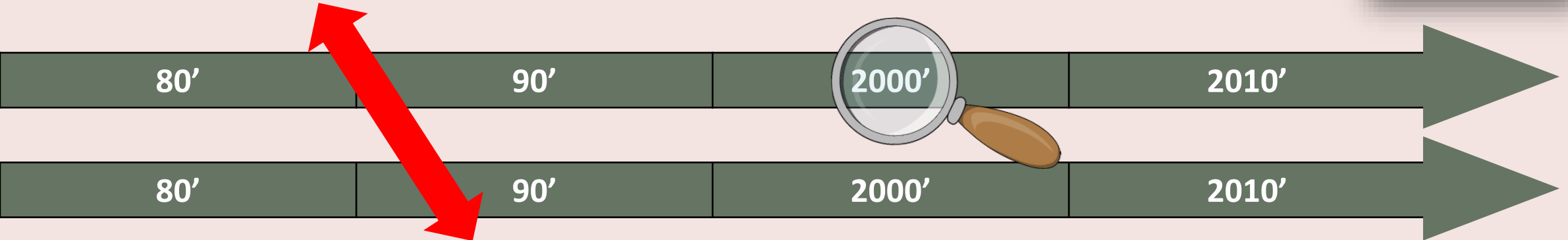
Produire et diffuser des connaissances causales en éducation → transformer l'éducation en un domaine basé sur les preuves !



# Une (r)évolution d'origine anglo-saxonne

2002 : Plan Stratégique du département d'éducation

Produire et **diffuser** des connaissances causales en éducation → transformer l'éducation en un domaine basé sur les preuves !



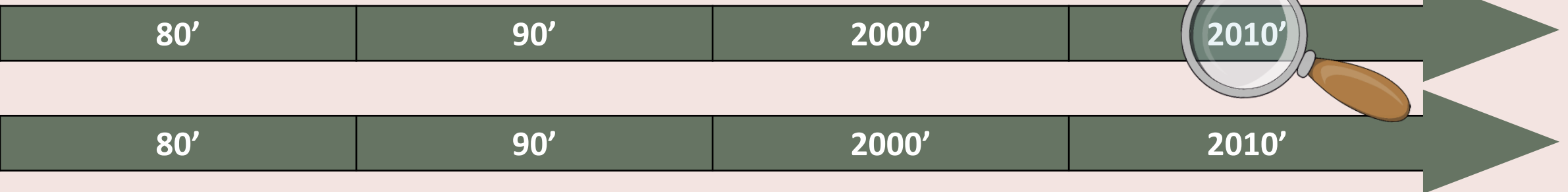
**ies** WHAT WORKS  
CLEARINGHOUSE



# Une (r)évolution d'origine anglo-saxonne

## 2015 : *Every Student Succeeds Act* (ESSA)

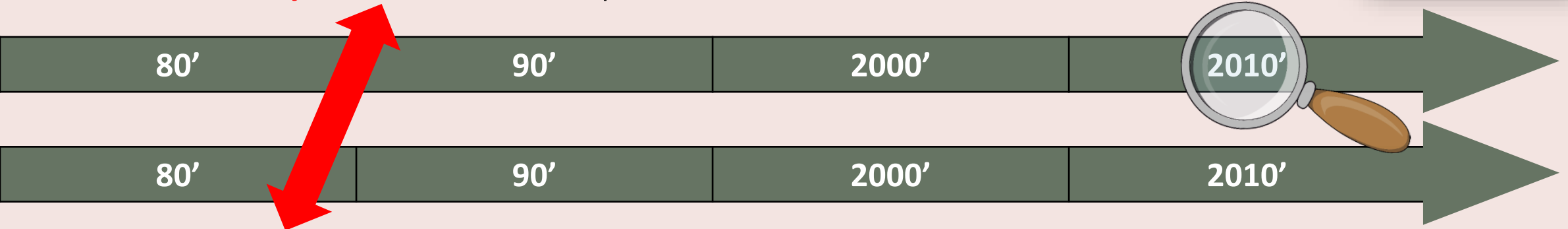
Signée par le Président Obama, cette Loi conserve les exigences des tests standardisés annuels au niveau national, mais redistribue le rôle de définition des normes (complètes, ambitieuses et réalisables) et des moyens à mettre en œuvre pour les atteindre aux différents États.



# Une (r)évolution d'origine anglo-saxonne

## 2015 : *Every Student Succeeds Act* (ESSA)

Signée par le Président Obama, cette Loi conserve les exigences de test standardisées annuelles au niveau national, mais redistribue le rôle de définition des normes (complètes, ambitieuses et réalisables) et des **moyens à mettre en œuvre** pour les atteindre aux différents États.



Politiques d'incitation (récompenses/sanctions)

Politiques de soutien des écoles

*« Le Département de l'Éducation accorde des subventions aux entités éligibles pour le développement et la mise en œuvre d'innovations entrepreneuriales, fondées sur des données probantes et initiées sur le terrain, afin d'améliorer les résultats des étudiants et de permettre aux étudiants ayant des besoins élevés d'atteindre leurs objectifs. »*



# Les outils méthodologiques de *Evidence-Based*

3

3

# 3. Les outils méthodologiques de *l'Evidence-Based*

3.1. La recherche expérimentale

3.2. La revue systématique de la littérature

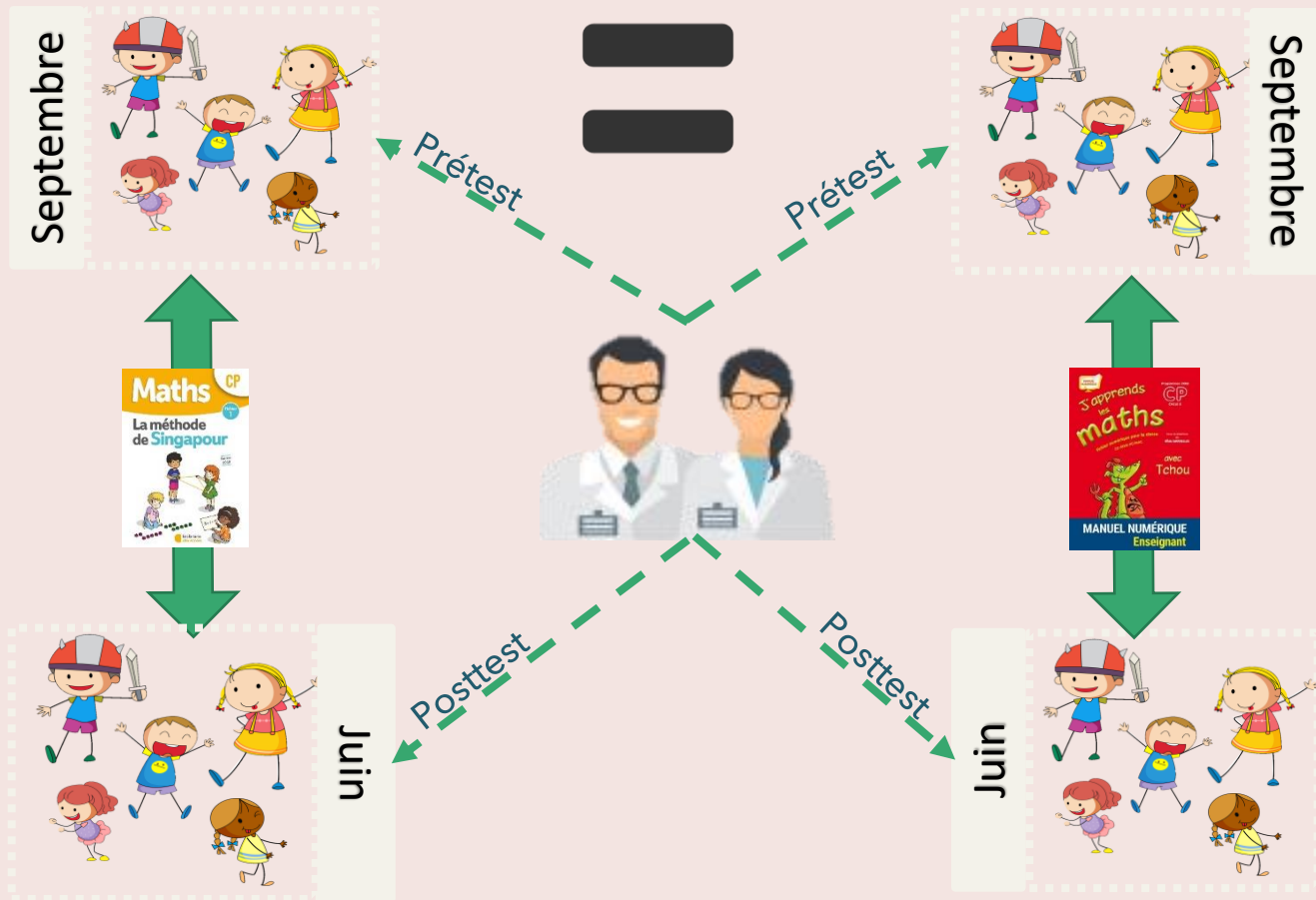
# La question de la validité d'une recherche

(Campbell & Stanley, 1963; Li Wan Po, 1998; Slavin, 2007)

**Validité interne** : degré auquel une étude exclut d'autres explications ou conclusions (maturation, instrument de mesure, historique des sujets, ...) pouvant être confondues avec celle qui est étudiée.

**Validité externe** : degré de généralisation (ou de représentativité) des résultats de l'étude réalisée sur un échantillon à la population.

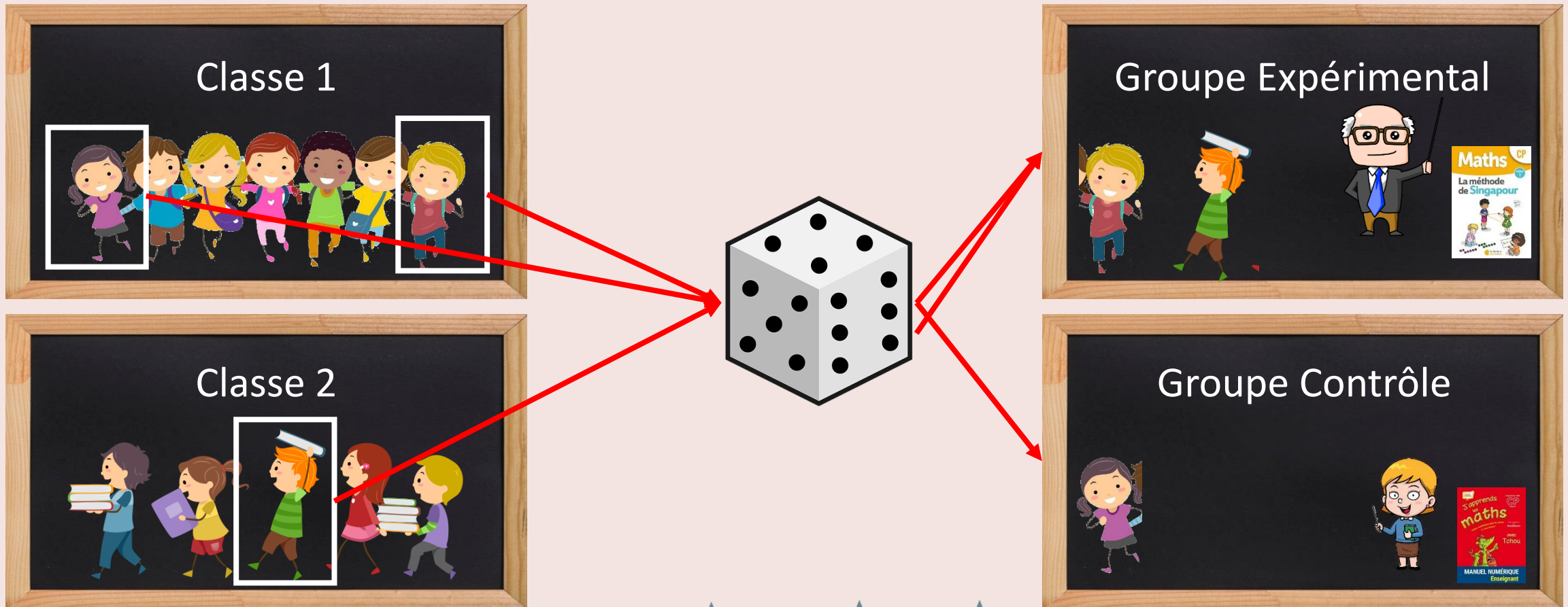
# Qu'est-ce qu'une étude expérimentale ?



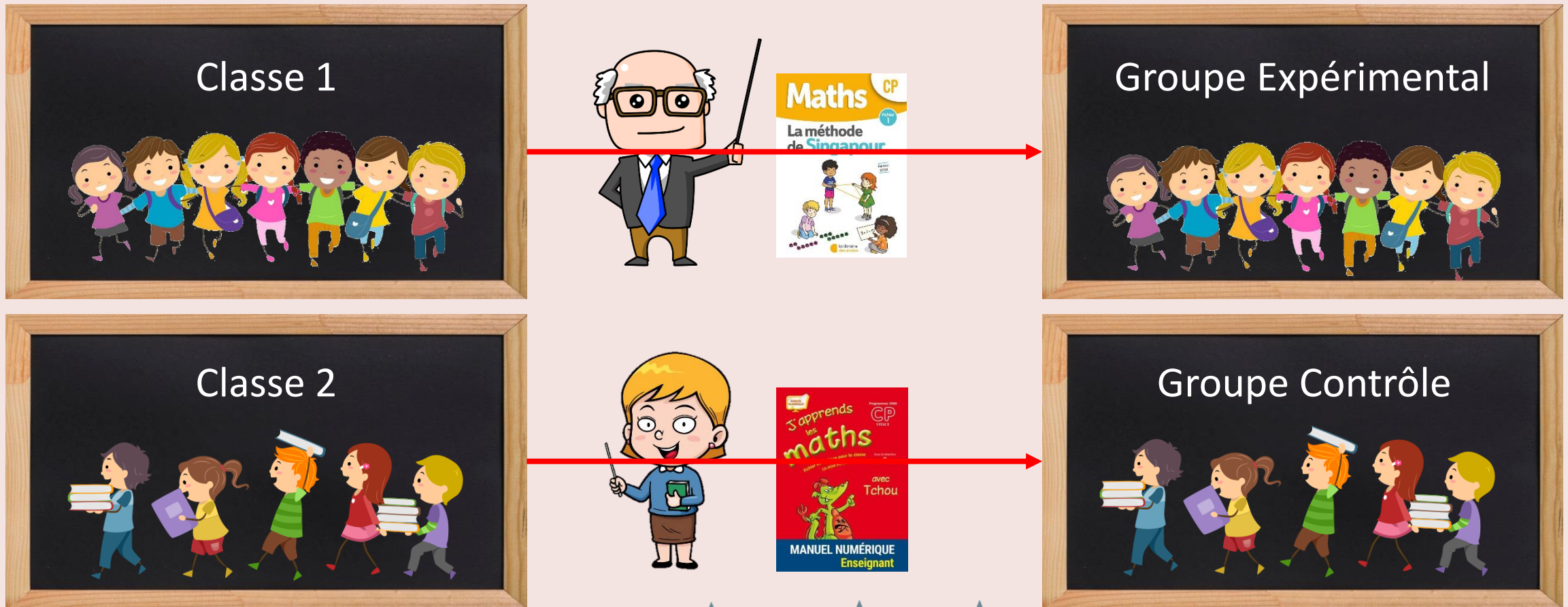
Un (des) chercheur(s) comparent l'évolution d'un groupe d'élèves bénéficiant d'un outil (didactique, pédagogique, ...) donné à l'évolution d'un autre groupe d'élèves n'ayant pas bénéficié de cet outil ; les deux groupes d'élèves étant préalablement comparables.

Étude expérimentale

# Design expérimentaux et design quasi-expérimentaux

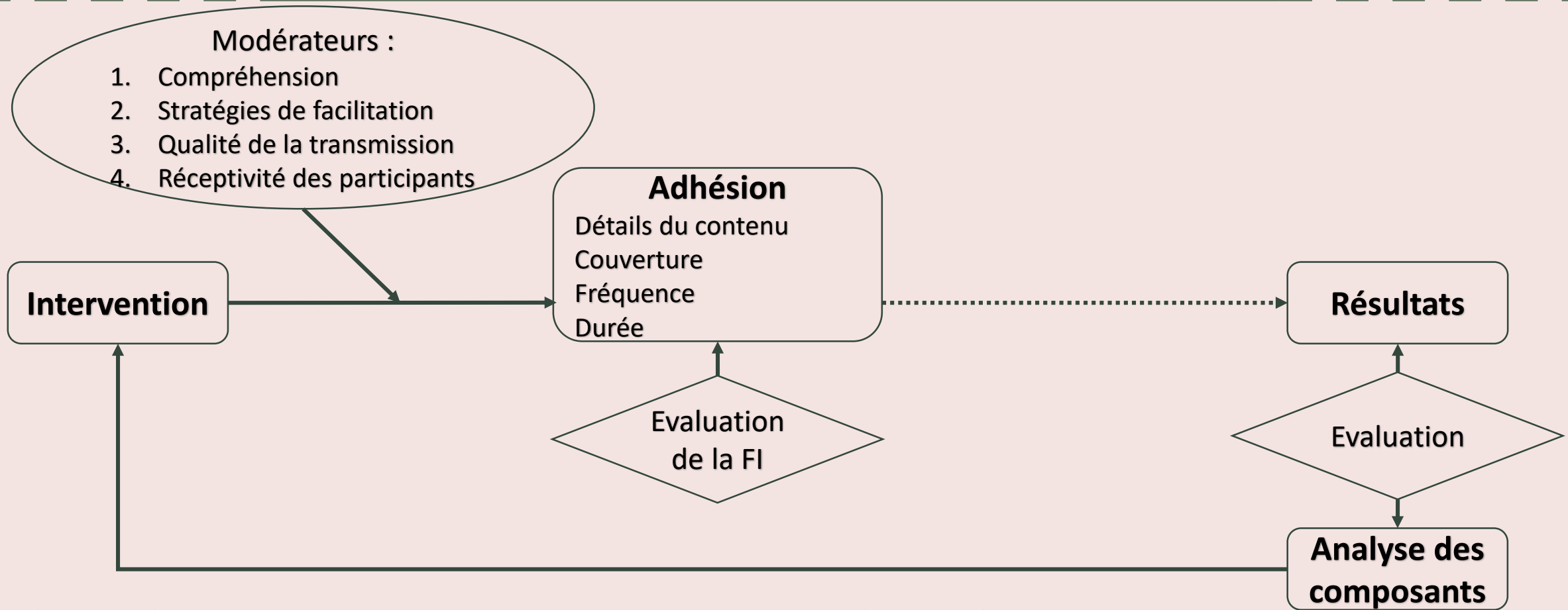


# Design expérimentaux et design quasi-expérimentaux



# Quid de la fidélité d'implémentation ?

Carroll *et al.* (2007, p. 4)



# 3. Les outils méthodologiques de *l'Evidence-Based*

3.1. La recherche expérimentale

3.2. La revue systématique de la littérature

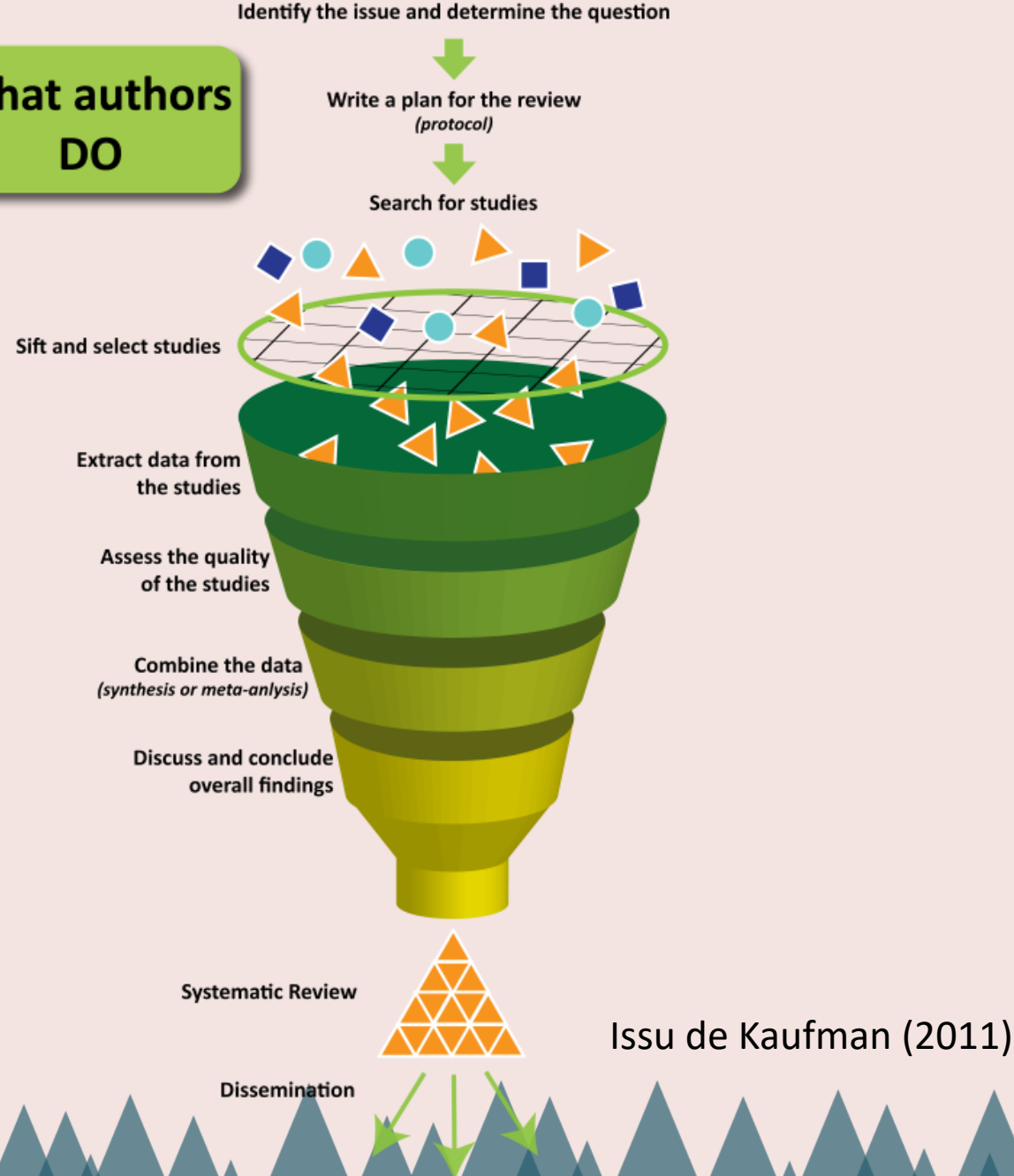
# Qu'est-ce qu'une revue systématique de la littérature ?

Synthèse (qualitative/quantitative) exhaustive des résultats de l'ensemble des études menées quant à une question/un sujet précis(e) et sélectionnées sur base d'un protocole strict et explicite.

(Li Wan Po, 1998 ; Maison, 2010 ; The Cochrane Collaboration, 2017)



# What authors DO



# Calcul de l'ampleur de l'effet (effect size, ES)

$$\text{Effet} = \frac{\text{Moyenne du GE} - \text{Moyenne du GC}}{\text{Écart type du GC}}$$

GE = groupe expérimental = bénéficiant du nouveau dispositif

GC = groupe contrôle = bénéficiant d'un enseignement traditionnel

	Moyenne GE	Moyenne GC	Écart-type GC	Effet
1	70	60	10	...
2	65	60	10	...
3	60	60	10	...
4	55	60	10	...
5	50	60	10	...

	Moyenne GE	Moyenne GC	Écart-type GC	Effet
1	70	60	10	1
2	65	60	10	0.5
3	60	60	10	0
4	55	60	10	-0.5
5	50	60	10	-1

# Interprétation de l'ampleur de l'effet (effect size, ES)

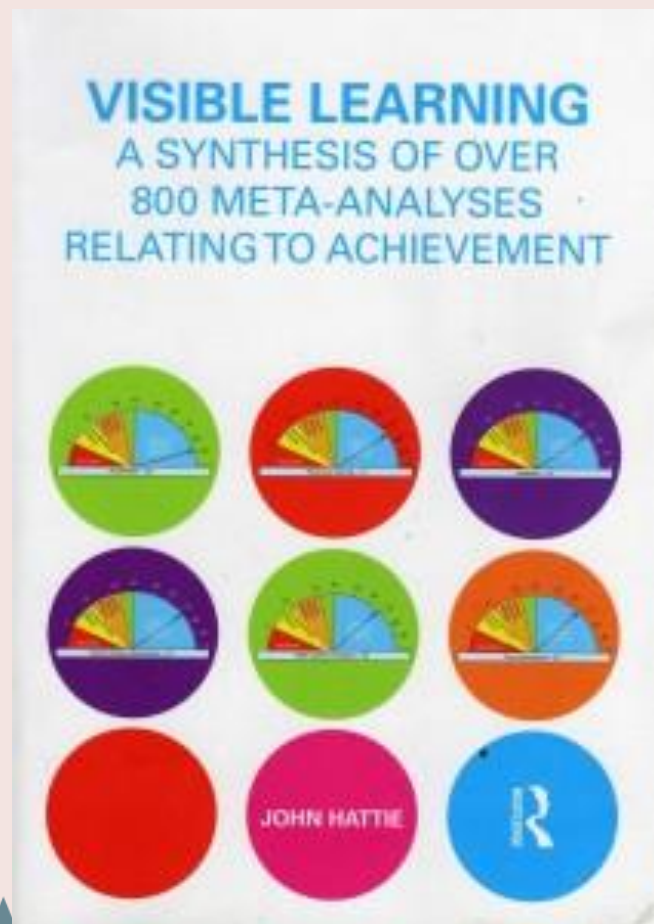
Si la valeur est **positive** → les élèves du GE réussissent mieux au test que les élèves du GC.

Si la valeur est **négative** → les élèves du GE réussissent moins bien au test que les élèves du GC.

Il faut au moins 5 études pour pouvoir tirer une conclusion solide. Sinon, nous devons rester prudents dans l'interprétation de l'amplitude de l'effet.

Il convient de considérer que les valeurs (absolues) inférieures à 0.20 (ou 0.15 selon l'auteur) reflètent une différence ténue, pouvant être due à des erreurs de mesure ou à d'autres phénomènes aléatoires. Il s'agira donc d'être prudent dans l'interprétation des ES comprises entre -0,20 et +0,20.

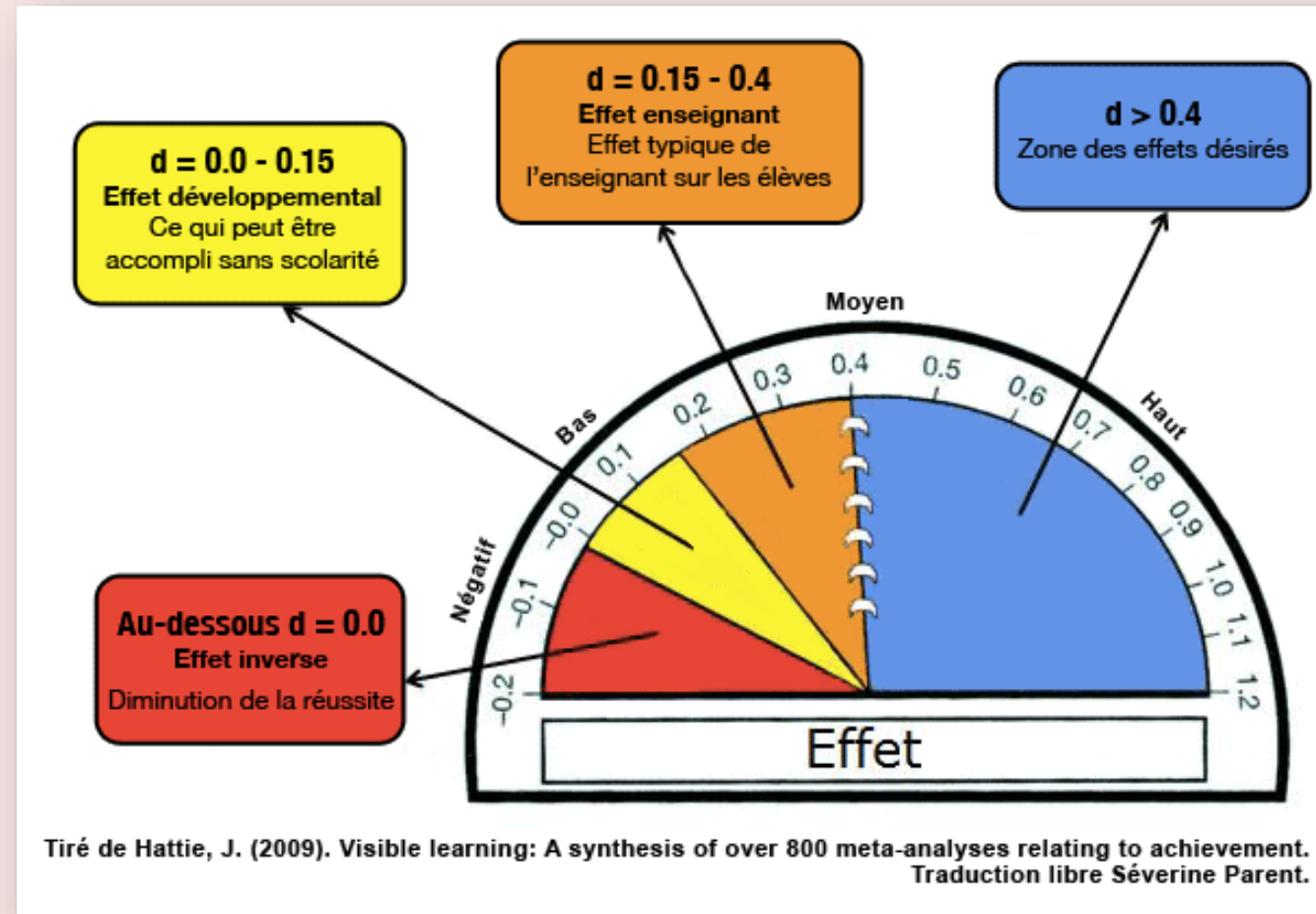
# Les méta-analyses et le baromètre de J. Hattie



“Hattie’s book is designed as a meta-meta-study that collects, compares and analyses the findings of many previous studies in education.  
(...)

Visible Learning is nothing less than a **synthesis of more than 50.000 studies** covering more than 80 million pupils. Hattie uses the statistical measure effect size to compare the impact of many influences on students’ achievement, e.g. class size, holidays, feedback, and learning strategies.”

# Les méta-analyses et le baromètre de J. Hattie



# Interprétation relative de l'Ampleur de l'Effet (ES)

Issu de Hill, Bloom, Black & Lipsey (2008)

## Normative Expectations for Change

Transition	Lecture		Mathématiques	
	Moyenne	Erreur	Moyenne	Erreur
Grade K-1	1.52	± 0.21	1.14	± 0.49
Grade 1-2	0.97	± 0.10	1.03	± 0.14
Grade 2-3	0.60	± 0.10	0.89	± 0.16
Grade 3-4	0.36	± 0.12	0.52	± 0.14
Grade 4-5	0.40	± 0.06	0.56	± 0.11
Grade 5-6	0.32	± 0.11	0.41	± 0.08
Grade 6-7	0.23	± 0.11	0.30	± 0.06
Grade 7-8	0.26	± 0.03	0.32	± 0.05
Grade 8-9	0.24	± 0.10	0.22	± 0.10
Grade 9-10	0.19	± 0.08	0.25	± 0.07
Grade 10-11	0.19	± 0.17	0.14	± 0.16
Grade 11-12	0.06	± 0.11	0.01	± 0.14

# Des programmes éducatifs étudiés et mis en œuvre en FW-B

5

5

## 5. Des programmes éducatifs étudiés et mis en œuvre en FW-B

5.1. SCP // climat scolaire & gestion de classe

5.2. PARLER // lecture

5.3. KIVa // lutte contre le harcèlement

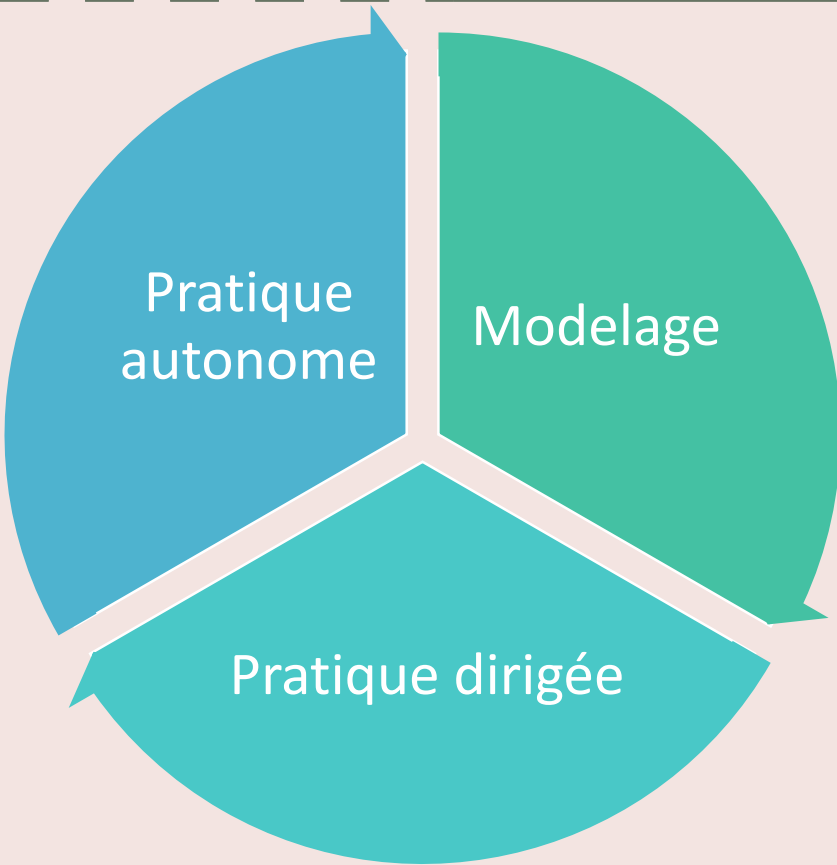
# Approche fondée sur l'enseignement explicite

(Gauthier, Richard, Bissonnette, 2013)

Trois étapes :

1. La **préparation de l'enseignement** : réduction de la complexité par segmentation de la tâche ; veiller à la cohérence de l'agencement de la matière ; réfléchir à une gradation du simple vers le complexe ; ...
2. L'**interaction avec les élèves** : tout ce qui se passe en classe.
  - (1) Le modelage
  - (2) La pratique guidée
  - (3) La pratique autonome
3. La **consolidation des apprentissages** : devoirs, révisions (quotidiennes, hebdomadaires, mensuelles), évaluations, ... qui vont participer à l'automatisation et la mémorisation des connaissances

# Approche fondée sur l'enseignement explicite



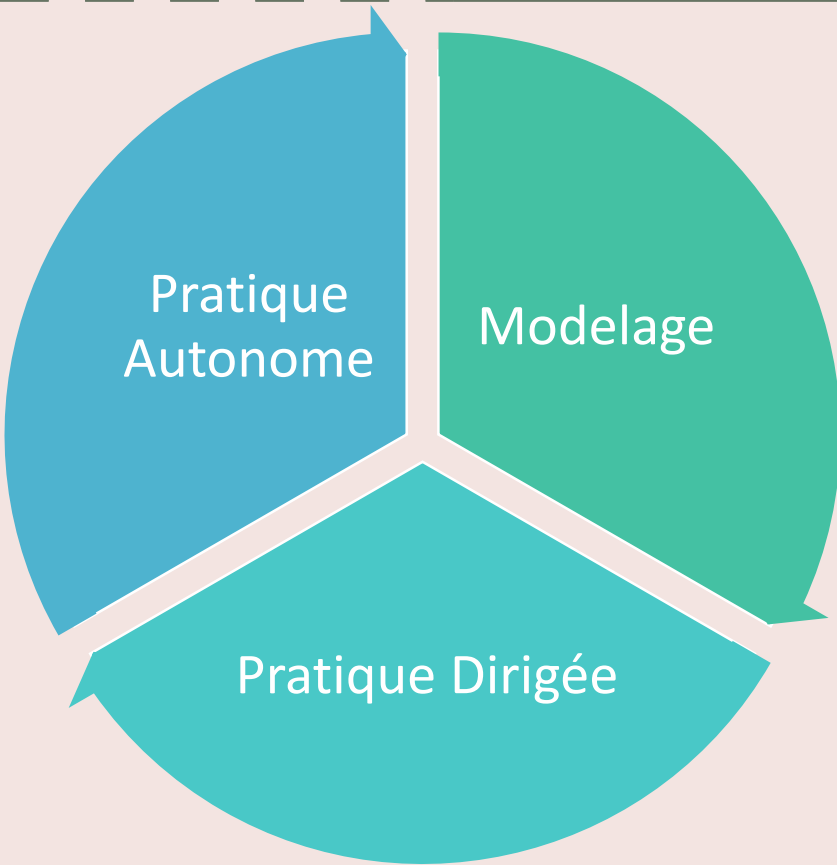
## (1) Le Modelage



L'enseignant(e) présente les savoirs et exemplifie les savoir-faire tout en s'efforçant de rendre explicite tous les attendus, les objectifs, les raisonnements, ... et toutes les connaissances implicites dans la situation d'apprentissage.

(Gauthier, Richard, Bissonnette, 2013)

# Approche fondée sur l'enseignement explicite



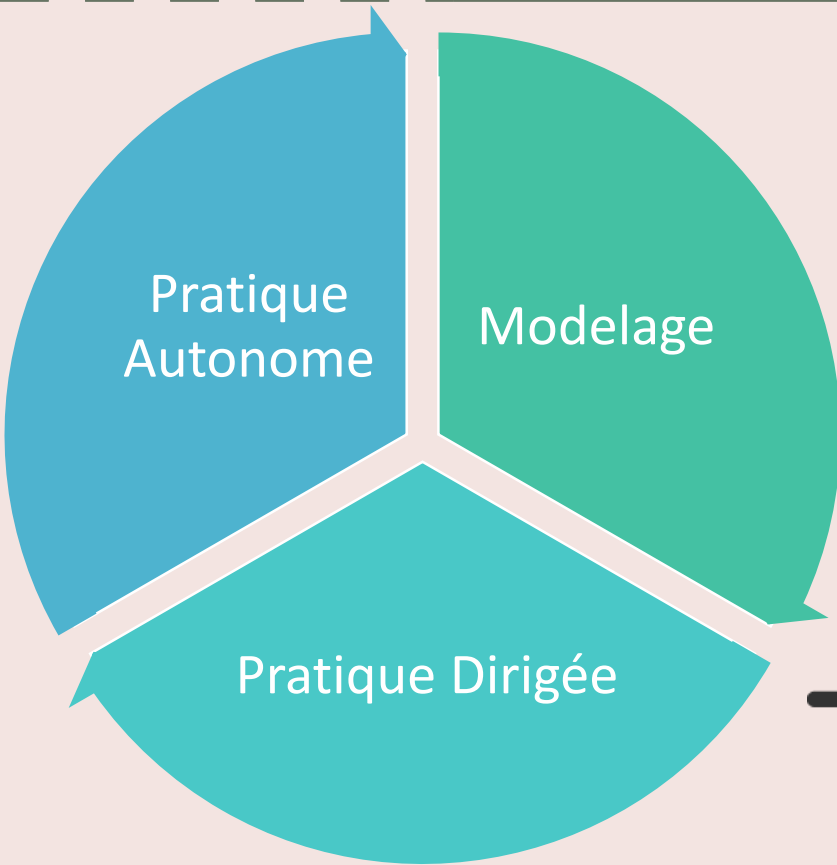
(Gauthier, Richard, Bissonnette, 2013)

## (2) La Pratique Dirigée

L'enseignant(e) propose aux élèves de réaliser, en équipe, une tâche proche de celle utilisée lors de la phase de modelage. L'enseignant(e) vérifie la compréhension des élèves et leur donne des feedbacks (rétroactions).



# Approche fondée sur l'enseignement explicite



## (3) La Pratique Autonome



L'élève réalise seul quelques problèmes et/ou quelques tâches sur base des connaissances et des savoir-faire qu'il a acquis lors de la phase de modelage et exercés, en équipe, lors de la phase de pratique dirigée.

(Gauthier, Richard, Bissonnette, 2013)

# L'enseignement explicite

(Bissonnette, Richard, Gauthier & Bouchard, 2010)

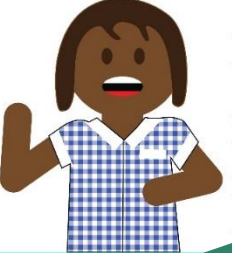

Modalités pédagogiques dominantes	Effet d'ampleur (EA)
<b>LECTURE</b>	
<b>Enseignement structuré et directif</b>	
• Enseignement explicite de stratégies auditives : compréhension de texte (Sencibaugh, 2007)	1.18
• Enseignement direct et de stratégies : compréhension de texte (Swanson, 1999)	1.15
• Enseignement direct : reconnaissance des mots (Swanson, 1999)	1.06
• Enseignement de stratégies visuelles : compréhension de texte (Sencibaugh, 2007)	0.94
• Enseignement explicite de la conscience phonémique (Ehri <i>et al.</i> , 2001)	0.53
• Méthodes phoniques systématiques ( <i>Systematic Phonics Instruction</i> ) (Ehri <i>et al.</i> , 2001)	0.41
<b>Variation des effets d'ampleur (0.41 à 1.18)</b>	
<b>Soutien à l'enseignement</b>	
• Tutorat (Elbaum <i>et al.</i> , 2000) Enseignement réciproque	0.41
• Dyade-Enseignement réciproque (Elbaum <i>et al.</i> , 1999)	0.40
<b>Pédagogie constructiviste</b>	
• Méthode Langage Global ( <i>Whole Language</i> ) (Jeynes et Littell, 2000)	-0.65

# School Wide Positive Behaviour Matrix

	IN THE CLASSROOM AND DURING SPECIALIST	IN THE YARD	IN TRANSITION, AT THE OFFICE AND BEFORE OR AFTER SCHOOL	AS AN AUDIENCE
<p><b>RESPECT</b></p> 	<p>We listen to and follow instructions                      We allow others to learn                      We accept different students learning needs                      We speak nicely                      We keep our hands, feet and objects to ourselves                      We respect personal space and privacy</p>	<p>We include others                      We share equipment and spaces                      We keep our hands, feet and objects to ourselves                      We look after school property, equipment and grounds                      We speak nicely                      We return equipment inside</p>	<p>We use inside voices                      We wait for our turn at the office and use our manners                      We look after school property, equipment and grounds                      We listen to and follow instructions                      We use the bathrooms appropriately</p>	<p>We sit appropriately as an audience and listen                      We clap and respond appropriately at the right times                      We use our manners                      We stand still, keep our hands by our side and face the front while singing the National Anthem</p>
<p><b>RESPONSIBILITY</b></p> 	<p>We arrive on time, organised and ready to learn                      We join in and try our best                      We take care of our own and others property                      We move safely around the classroom/space                      We ask before leaving the classroom/specialist</p>	<p>We report dangerous behaviour to a teacher                      We stop playing when the music starts                      We put rubbish in the bin                      We play appropriately in the right areas                      We wear our school hat in terms 1 and 4</p>	<p>We move safely through all areas of the school                      We make sure we are in the right place at the right time                      We only leave the classroom with teacher permission                      We walk our bikes and scooters within the school grounds</p>	<p>We follow the teacher's instructions at all times                      We choose a good place to sit to avoid distractions</p>
<p><b>RESILIENCE</b></p> 	<p>We persist with all tasks, demonstrating a growth mindset and challenging ourselves                      We work and play cooperatively by taking turns and playing fairly, letting others join in and following the rules                      We are positive bystanders and tell a teacher if we need help                      We think of another solutions                      We walk away if we are feeling upset or angry and get help from an adult                      We use the cool down nook/ calm space according to classroom guidelines</p>			

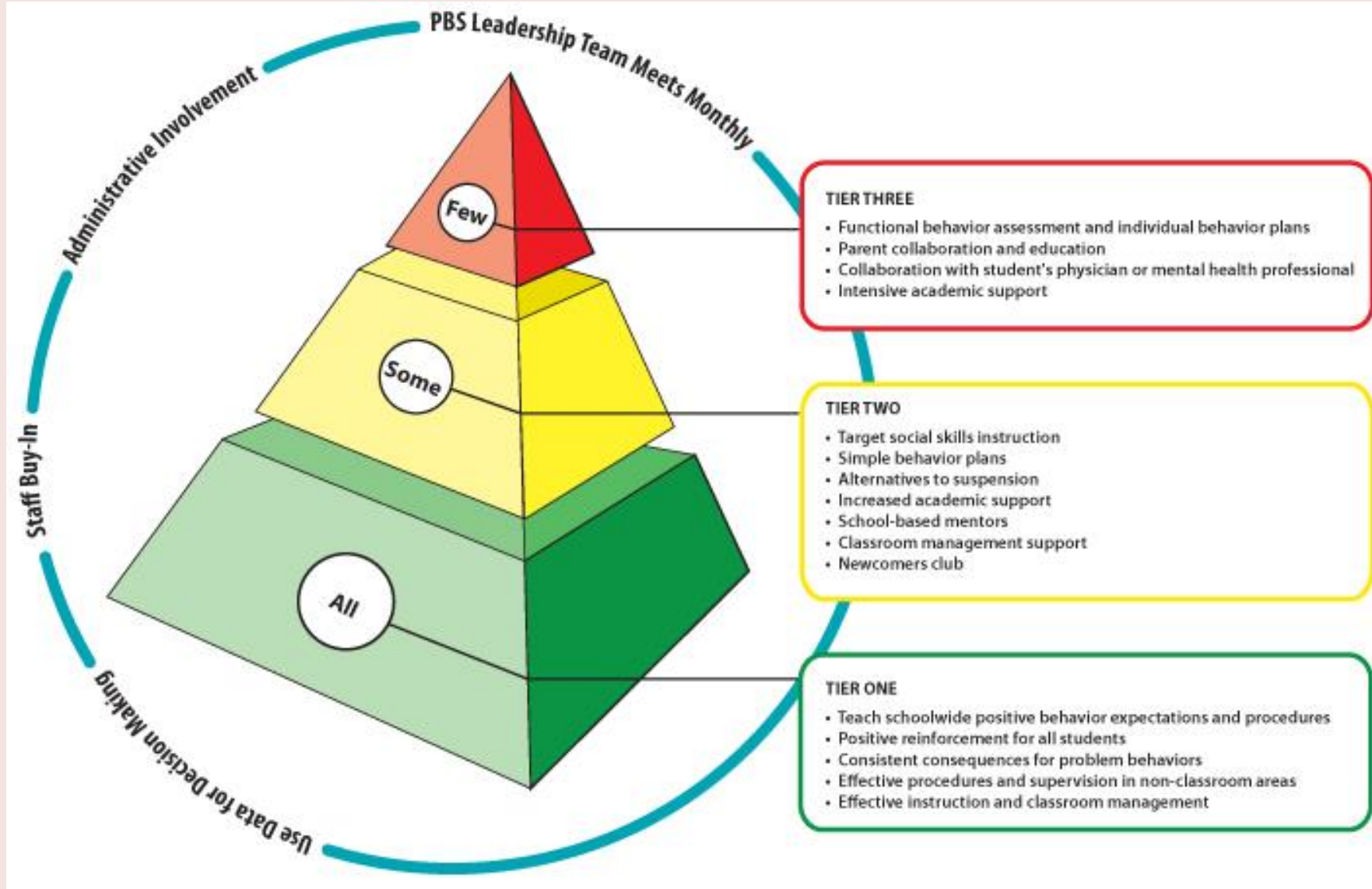
(Newcomb Park Primary School, 2019)

# School Wide Positive Behaviour Matrix

	IN THE CLASSROOM AND DURING SPECIALIST	IN THE YARD	IN TRANSITION, AT THE OFFICE AND BEFORE OR AFTER SCHOOL	IN THE CANTINE
RESPECT	 <ul style="list-style-type: none"> <li>We listen to and follow instructions</li> <li>We allow others to learn</li> <li>We accept different students learning needs</li> <li>We speak nicely</li> <li>We keep our hands, feet and objects to ourselves</li> <li>We respect people and property</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>We include others</li> <li>We share equipment and spaces</li> <li>We keep our hands and objects to ourselves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>We use inside voices</li> <li>We walk quietly</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>We listen to the teacher's instructions at all times</li> <li>We choose a good place to sit to avoid distractions</li> </ul>
RESPONSIBILITY		<ul style="list-style-type: none"> <li>We wear our school hat</li> <li>We wear our school uniform and 4</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>We leave the classroom with teacher permission</li> <li>We walk our bikes and scooters within the school grounds</li> </ul>	
RESILIENCE		<ul style="list-style-type: none"> <li>We persist with all tasks, demonstrating a growth mindset and challenging ourselves</li> <li>We work and play cooperatively by taking turns and playing fairly, letting others join in and following the rules</li> <li>We are positive bystanders and tell a teacher if we need help</li> <li>We think of another solutions</li> <li>We walk away if we are feeling upset or angry and get help from an adult</li> <li>We use the cool down nook/ calm space according to classroom guidelines</li> </ul>		

L'harmonisation des pratiques pédagogiques à l'échelle d'une école et la cohérence des équipes éducatives sont deux caractéristiques des écoles dites efficaces (Murphey, 1992).

(Newcomb Park Primary School, 2019)



(Williamstown High School, 2019)

# Quels effets de SCP ?

Issu de Caldarella *et al.* (2011)

PBS-SQ Factors		Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	(F)	Cohen's <i>d</i>	ES
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)			
Comportements pro-sociaux	Traitement	3.15 (0.75)	3.56 (0.58)	3.85 (0.63)	4.12 (0.51)	46.96***	1.51	<b>+1.98</b>
	Contrôle	4.09 (0.41)	4.12 (0.48)	4.10 (0.44)	3.84 (0.63)	4.56*	--0.47	
Communication	Traitement	3.38 (0.62)	3.59 (0.51)	3.81 (0.57)	3.92 (0.51)	19.82***	0.95	<b>+1.15</b>
	Contrôle	3.94 (0.52)	4.12 (0.56)	3.94 (0.50)	3.83 (0.57)	1.85	-0.20	
Assistance éducative	Traitement	3.93 (0.60)	4.01 (0.63)	4.26 (0.53)	4.31 (0.50)	10.93**	0.69	<b>+0.85</b>
	Contrôle	4.07 (0.67)	4.31 (0.56)	4.18 (0.48)	3.96 (0.68)	1.30	-0.16	

# Quels effets de SCP ?

Issu de Caldarella *et al.* (2011)

PBS-SQ Factors		Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	(F)	Cohen's <i>d</i>	ES
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)			
Support Parental	Traitement	3.24 (0.60)	3.30 (0.56)	3.44 (0.63)	3.51 (0.65)	4.07*	0.43	<b>+ 0.28</b>
	Contrôle	3.87 (0.58)	3.86 (0.51)	3.95 (0.42)	3.95 (0.48)	0.77	0.15	
Excellence des enseignants	Traitement	4.31 (0.53)	4.31 (0.43)	4.48 (0.46)	4.52 (0.38)	4.71*	0.46	<b>+ 0.76</b>
	Contrôle	4.55 (0.39)	4.59 (0.37)	4.61 (0.36)	4.43 (0.36)	1.53	-0.30	
Engagement des enseignants	Traitement	3.18 (0.63)	3.27 (0.57)	3.51 (0.58)	3.62 (0.55)	11.56**	0.74	<b>+ 1.00</b>
	Contrôle	3.87 (0.41)	3.94 (0.63)	4.06 (0.35)	3.99 (0.52)	1.72	0.26	

# Quels effets de SCP ?

Issu de Caldarella *et al.* (2011)

PBS-SQ Factors		Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	(F)	Cohen's <i>d</i>	ES
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)			
Leadership scolaire	Traitement	4.04 (0.70)	3.99 (0.83)	4.31 (0.62)	4.69 (0.41)	19.69***	1.13	<b>+ 1.22</b>
	Contrôle	4.31 (0.55)	4.49 (0.55)	4.56 (0.44)	4.36 (0.61)	0.30	0.09	
Qualité de l'instruction	Traitement	3.70 (0.76)	3.84 (0.58)	4.01 (0.56)	4.12 (0.55)	8.81**	0.63	<b>+ 0.87</b>
	Contrôle	4.19 (0.71)	4.21 (0.63)	4.14 (0.49)	4.04 (0.50)	1.43	-0.24	

# Quels effets de SCP ?




Issu de Caldarella *et al.* (2011)


PBS-SQ Factors		Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	(F)	Cohen's <i>d</i>	ES
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)			
Gestion des ressources	Traitement	3.32 (0.71)	3.45 (0.62)	3.74 (0.64)	3.79 (0.59)	11.67*	0.72	<b>+0.85</b>
	Contrôle	4.16 (0.52)	4.12 (0.49)	4.12 (0.64)	4.09 (0.56)		0.23	
Sentiment de sécurité à l'école	Traitement	3.86 (0.81)	3.73 (0.71)	3.78 (0.76)	3.97 (0.64)	0.44	0.15	<b>+0.39</b>
	Contrôle	4.40 (0.40)	4.53 (0.50)	4.49 (0.40)	4.29 (0.52)	1.06	-0.24	

# Quels effets de SCP en FW-B ?

Légende :  
 effet très important  
 effet important  
 effet léger



Personnel (n = 100 – 9 écoles)	Ampleur de l'effet
Sécurité à l'école	+1.11 
Environnement physique	+ 0.27 
Relations entre élèves et avec les adultes	+ 0.31 

Parents (n = 670 – 9 écoles)	Ampleur de l'effet
Environnement institutionnel	+ 0.13 

# Quels effets de SCP en FW-B ?











Légende :

effet très important

effet important

effet léger






Élève secondaire (n = 361 – 3 écoles)	Ampleur de l'effet
Sentiment d'appartenance à l'école	+ 0.51 
Soutien social des pairs	+ 0.27 
Soutien social des adultes	+ 0.62 
Acceptation culturelle	+ 0.36 
Apprentissages sociaux et civiques	+ 0.32 
Sécurité à l'école	+0.36 
Climat scolaire	+ 0.53 
Victimisation par les pairs	+0.28 
Climat de discipline	+0.32 
Inégalité des traitements de la part des enseignants	+0.32 

# Quels effets de SCP en FW-B ?

Légende :  
effet très important  
effet important  
effet léger



<b>Primaire (n = 241- 6 écoles)</b>	
Victimisation par les pairs	+0.12 
<b>Élève secondaire (n = 361 – 3 écoles)</b>	
Je suis arrivé en retard à l'école	+0.65 
<b>Personnel (n = 100 – 9 écoles)</b>	
Sentiment d'efficacité collective des enseignants	+ 0.73 

## 5. Des programmes éducatifs étudiés et mis en œuvre en FW-B

5.1. SCP // climat scolaire & gestion de classe

5.2. PARLER // lecture

5.3. KIVa // lutte contre le harcèlement

# Approche fondée sur l'enseignement explicite

Issu de Zorman *et al.* (2015)

## Parler Apprendre Réfléchir Lire Ensemble pour Réussir

« *Proposer, dès la grande section de maternelle et tout au long du cycle 2, un enseignement explicite et structuré axé sur le développement du langage oral et sur l'acquisition du principe alphabétique* »

1. Apprentissage de la lecture au CP → réussite scolaire : cet apprentissage prend appui sur le développement cognitif précoce et notamment sur les habiletés langagières construites à l'oral.
2. Développement du langage // appartenance socioculturelle.
3. Programmes compensatoires peuvent être initiés très tôt → améliorer la préparation aux apprentissages formels des enfants issus de familles défavorisées.

# Approche fondée sur l'enseignement explicite

Issu de Zorman *et al.* (2015)

## Parler Apprendre Réfléchir Lire Ensemble pour Réussir

Enseignement explicite et systématique :

- Des habiletés liées à l'acquisition du code écrit (conscience phonologique, principe alphabétique et fluidité de lecture en contexte).
- Des habiletés liées à la compréhension pratiquée à l'oral (vocabulaire, entraînement explicite à l'appropriation de stratégies de compréhension, lectures partagées).

Activités en petits groupes

Temps d'entraînement individualisé // besoins spécifiques

Séances de renforcement (2/semaine) au sein de petits groupes de 4/5 élèves en difficulté

# Quels effets de PARLER ?

Issu de Zorman *et al.* (2015)

Variable	Groupe Contrôle		Groupe Expérimental		ES
	Moyenne	ET	Moyenne	ET	
Compréhension en Lecture	-0.132	0.884	0.188	1.053	<b>+ 0.362*</b>
Orthographe	-0.023	0.892	0.057	1.079	+ 0.090
Compréhension de phrases écrites	-0.344	0.919	0.381	0.931	<b>+ 0.789**</b>
Fluence de texte	-0.191	0.898	0.215	1.071	<b>+ 0.452**</b>
Vocabulaire	-0.065	0.987	0.098	1.027	+ 0.165
Logique non verbale	-0.105	0.992	0.157	0.988	<b>+ 0.264*</b>
Logique verbale	-0.191	0.985	0.261	1.053	<b>+ 0.459*</b>

## 5. Des programmes éducatifs étudiés et mis en œuvre en FW-B

5.1. SCP // climat scolaire & gestion de classe

5.2. PARLER // lecture

5.3. KIVa // lutte contre le harcèlement

# Évaluation de faisabilité de Clarkson *et al.* (2019)

Introducing KiVa (...) to the UK : a preliminary examination of effectiveness and programme cost

## Objectif

- UK (2011) → KiVa = « well evaluated » programmes
- Pilot trial (Hutchings & Clarkson, 2015 ; Pritchard, 2016) : réduction significative de la victimisation et du harcèlement.
- Pilot RCT dans 20 écoles (Clarkson *et al.*, 2016).

Le programme mérite-t-il d'être étudié dans le cadre d'une recherche expérimentale plus importante ?  
Quel est le coût financier du programme ?

## Méthode

Étude longitudinale (41 écoles)  
Micro-costing study

## Résultats

Victim scale (%)		
1	65.0	69.2
2	17.2	15.1
3	7.8	6.2
4	5.5	5.1
5	4.9	4.4
Victim status <sup>3</sup>	18.1	15.7
Bully scale (%)		
1	85.3	89.2
2	9.8	6.7
3	2.2	1.9
4	1.8	1.4
5	0.9	0.9
Bully status <sup>3</sup>	4.9	4.2

1.960.84 \$ par école et donc 16\$34 par élève  
1560.52 \$ après la première année

# Quasi-expérimentation de Kärnä *et al.* (2011)

A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: grades 4-6

## Intervention

Repose sur les recherches quant à la position sociale des enfants agressifs et harceleurs et sur le rôle des parties-prenantes.

**Axe universel** : 20 heures de cours, discussions, travaux de groupe, jeux de rôle, courts-métrages et jeu vidéo - je sais, je peux, je fais.

**Axe centralisé** : discussions individuelles, suivis en petits groupes et soutien de pairs de haut niveau.

**Axe formation** des professionnels.

## Méthode

Quasi-expérimentale - GE = 4207 ; GC = 4030  
1 an - prétest, posttest *mi*, posttest final  
Self-reported and peer-reported bullying and victimization ; ...

## Résultats

Variable	AE	Variable	AE
<i>SR Victim</i>	- 0.12	<i>PR Defen</i>	+ 0.08
<i>SR Bully</i>	- 0.05	<i>Anti-Bull</i>	+ 0.07
<i>PR Victim</i>	- 0.15	<i>Empathy</i>	+ 0.05
<i>PR Bully</i>	- 0.12	<i>Self-effi</i>	+ 0.07
<i>PR Assist</i>	- 0.11	<i>Well-being</i>	+ 0.11
<i>PR Reinfor</i>	- 0.13		

# Revue systématique et méta-analyses

Comparaison de différents types d'intervention en contexte scolaire :

1. Focused Intervention/groups training
2. Universal Intervention
  1. Whole-School Intervention : considérant le problème du harcèlement comme étant systématique et comme ayant des causes multiples (individuelles, de classe et d'école), des interventions sur l'ensemble du contexte scolaire sont proposées (Smith *et al.*, 2004).
  2. Multi-Level systematic approach
  3. Classroom level
3. Mixed Intervention Program
4. Curriculum intervention
5. Prevention Program

(Cantone & *al.*, 2015 ; Vreeman & Carroll, 2007)

# Revue systématique et méta-analyses

Authors	Program	Whole school	Classroom	Teachers/ Staff	Family	Students
Cross <i>et al.</i> 2011	"Friendly schools"	x	x	x	x	x
Brown <i>et al.</i> 2011	"Steps to Respect"		x	x	x	
Frey <i>et al.</i> 2005	"Steps to Respect"		x	x		
Twemlow <i>et al.</i> 2005	The Peaceful schools experiment	x	x	x		x
Fonagy <i>et al.</i> 2009	School Psychiatric Consultation "Creating a Peaceful School Learning Environment" (CAPSLE)		x	x	x	x
Malti <i>et al.</i> 2011	"Promoting Alternative Thinking Strategies" (PATHS) "Triple-P" PATHS+Triple-P		x x		x x	
Fekkes <i>et al.</i> 2006	The Core program of Olweus D. revisited	x	x	x	x	
DeRosier 2004	"Social Skills Group Intervention" (S.S.GRIN)					x
Stevens <i>et al.</i> 2000	Flemish school based bullying intervention program	x	x	x	x	x
Li <i>et al.</i> 2011	"Positive Action"	x	x	x	x	
Lewis <i>et al.</i> 2013	"Positive Action"	x	x	x	x	
Berry & Hunt 2009	CBT				x	x
Waasdorp <i>et al.</i> 2012	"Positive Behavioral Interventions and Supports" (SWPBIS)	x		x		x
Kärnä <i>et al.</i> 2011 Williford <i>et al.</i> 2012 Williford <i>et al.</i> 2014	KiVa		x	x	x	x

(Cantone & al., 2015)

Authors	Program	Duration of Intervention	Follow-up	Main Effects	Efficacy	Results
Kämä <i>et al.</i> 1° 2011 Williford <i>et al.</i> 2° 2012 Williford <i>et al.</i> 3° 2014	KiVa	Brief (20-hour lessons)	9 months no no	Victimization bullying, self-efficacy, well-being at school, empathy toward victims, anxiety, depression, peer group perception, cyber-bullying, cyber-victimization	High efficacy	<p>Results - 1: The biggest change took place in the mean of self-reported victimization, for which a substantial decrease occurred in the intervention group (from 0.741 to 0.485), with a much smaller change in the control group (from 0.782 to 0.657).</p> <p>Likewise a change was observed favoring the intervention group in all the other outcomes from Wave 1 to Wave 3, albeit some of the differences were small (e.g., for empathy toward victims).</p> <p>Compared with the control school students at Wave 2, students in KiVa schools had a lower level of peer-reported victimization (<math>b = -0.167, p &lt; .008</math>). At Wave 3, positive intervention effects emerged for self-reported victimization (<math>b = -0.154, p &lt; .001</math>) and for self-reported bullying (<math>b = -0.085, p = .012</math>), as well as for peer reported victimization (<math>b = -0.309, p &lt; .001</math>). Students in KiVa schools were less victimized and, according to self-reports, bullied others less than control-school students. The intervention seemed to decrease also peer-reported bullying, but this effect did not reach statistical significance (<math>b = -0.130, p = .095</math>).</p> <p>The intervention had some positive effects on the bystanders' behaviors as well. At Wave 2, the KiVa school students defended victims more (<math>b = 0.110, p = .046</math>), compared to the control-school students. By Wave 3, however, the intervention effect had diminished (<math>b = 0.080, p = .251</math>) turning the result not significant. Positive effects emerged at Wave 3 for assisting the bully (<math>b = 0.131, p = .011</math>) and reinforcing the bully (<math>b = 0.168, p = .019</math>). This means that 9 months after the intervention, KiVa school students assisted and reinforced the bully less than the control-school students. On the whole, the results give clear support to the effectiveness of the KiVa program.</p> <p>Compared to the control-school students at Wave 2, students in KiVa schools had more anti-bullying attitudes (<math>b = 0.088, p = .021</math>) and empathy (<math>b = 0.059, p = .002</math>). However, by Wave 3, these intervention effects had diminished, making the results statistically not significant (<math>b = 0.056, p = .139</math> and <math>b = 0.039, p = .065</math> for attitudes and empathy, respectively). At the posttest assessment,</p>

(Cantone & *al.*, 2015)

# Revue systématique et méta-analyse

Caractéristiques des études					
Auteurs	Programme	Type	Échantillon	Groupe d'âge	Variables
Kärnä et al. (2011)	KiVa (Finlande)	Universelle (20 heures dans les classes)	GE 4201 GC 2955	Primaire Secondaire (suivi de 9 mois)	Harcèlement et victimisation (SR/PR) Attitude anti-harcèlement Empathie envers les victimes Bien-être
Wiliford <i>et al.</i> (2012)			GE 9914 GC 8498		Cyber-harcèlement et cyber-victimisation
Wiliford <i>et al.</i> (2014)			GE 4056 GC 3685		Victimisation (PR) Perceptions des pairs Dépression Anxiété

(Cantone & al., 2015)

# Revue systématique et méta-analyse

Caractéristiques des études			
Auteurs	Efficacité	Effets	Variables
Kärnä et al. (2011)	Haute efficacité	Victimisation Harcèlement Estime de soi	Diminution de la victimisation auto-rapportée (0.741 → 0.485 GE ; 0.782 → 0.657 GC) Niveau plus faible de victimisation rapportée par les pairs
Wiliford <i>et al.</i> (2012)		Bien-être (à l'école) Empathie (envers les victimes) Anxiété	ES victimisation : -1.08 (W2) et -2.19 (W3) Perceptions positives des pairs diminuent moins dans le GE La dépression augmente moins dans le GE
Wiliford <i>et al.</i> (2014)		Dépression Perception des pairs Cyber-harcèlement Cyber-victimisation	Réduction de la fréquence du cyber-harcèlement Réduction de la fréquence de la cyber-victimisation

(Cantone & al., 2015)

Qu'est-ce qui n'est pas prouvé ?

7

7

# De l'importance de se méfier des phénomènes de mode

---

*« Comme ce phénomène de mode suscite beaucoup d'espoir chez les professionnels et le grand public, le risque d'engendrer un retour de balancier et donc une dépréciation ou même un rejet de ces idées prometteuses est considérable. »*

Gentaz (2018)

# Critères d'évaluation d'une théorie, d'un programme, ...

Adaptés de Fawcett (1993)

- **Signification** : origines explicites
- **Cohérence interne** : clarté sémantique, cohérence sémantique et structurelle
- **Parcimonie** : clarté et concision
- **Testabilité** : possibilité de réaliser une mesure
- **Adéquation empirique** : preuves empiriques // corroboration
- **Adéquation pragmatique** : application et utilité dans la pratique

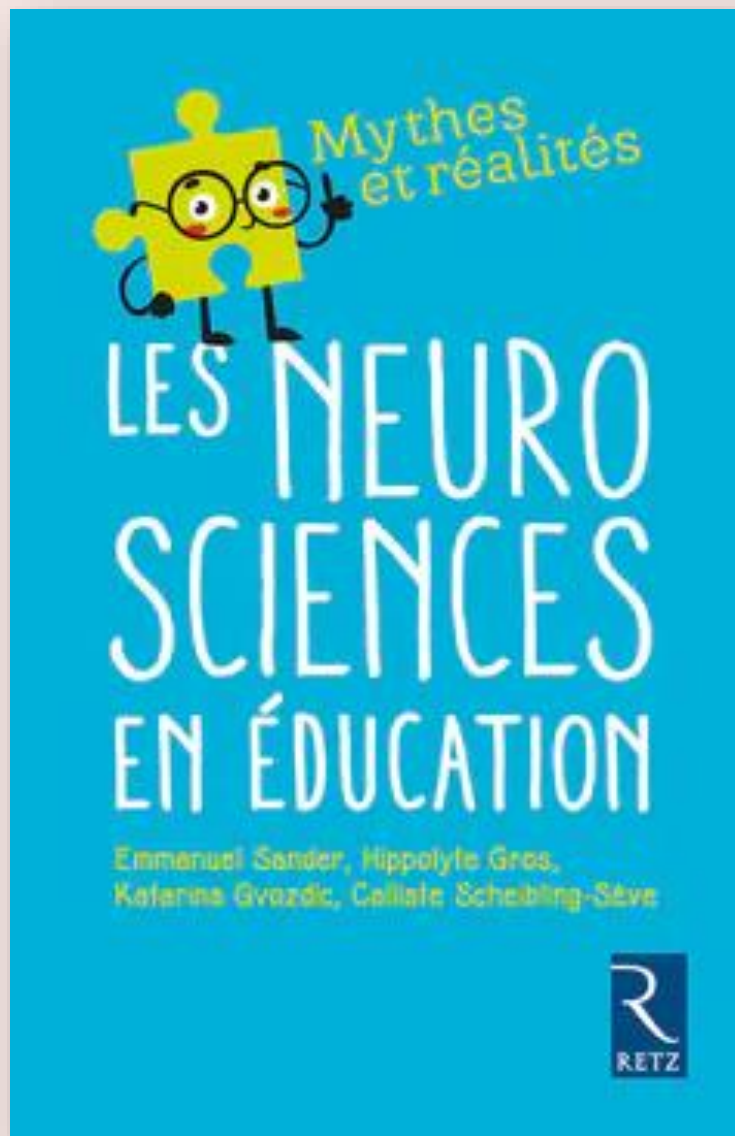
# Les Intelligences Multiples



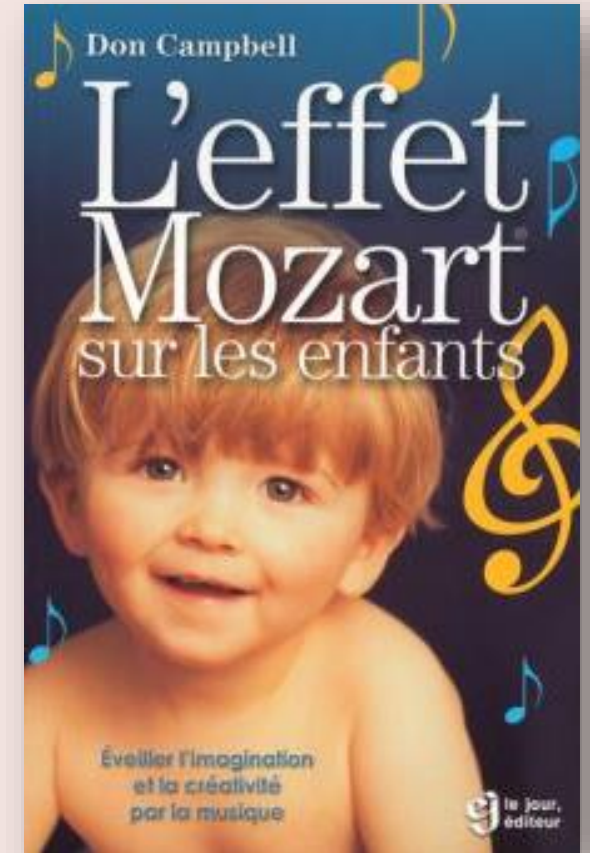
# Les 8 formes d'intelligence

Adapté de Sander, Gros, Gvozdic & Scheibling-Sève (2018)

Critère	Définition	Éval	Application
<b>Signification</b>	origines explicites	V	Howard Gardner (1983, 1993, 1999)
<b>Cohérence interne</b>	clarté sémantique, cohérence sémantique et structurelle	V	Répond au challenge de définir l'intelligence : faculté « <i>de résoudre des problèmes ou de créer des produits dont l'importance est conséquente dans une ou plusieurs cultures</i> » (Sander ... p. 66) & // conceptions innéistes vs. évolutionnistes
<b>Parcimonie</b>	clarté et concision	V	Il existe 8 formes (et demie) d'intelligence : linguistique, logico-mathématique, spatiale, intrapersonnelle, interpersonnelle, musicale, kinesthésique, naturaliste (et spirituelle/existentielle)
<b>Testabilité</b>	possibilité de réaliser une mesure	V	Il faudrait prouver l'indépendance des scores (// caractéristiques d'une forme intelligence)
<b>Adéquation empirique</b>	preuves empiriques	X	Théorie du chevauchement expliquant l'existence d'un facteur g abstrait issu des corrélations positives observées entre différents tests d'habiletés (Kovacs & Conway, 2016 ; Ramus, 2012 ; Visser & al., 2006)
<b>Adéquation pragmatique</b>	application et utilité dans la pratique	X	Gardner s'est toujours opposé aux tentatives éducatives visant à accommoder sa théorie à la sauce des styles d'apprentissage



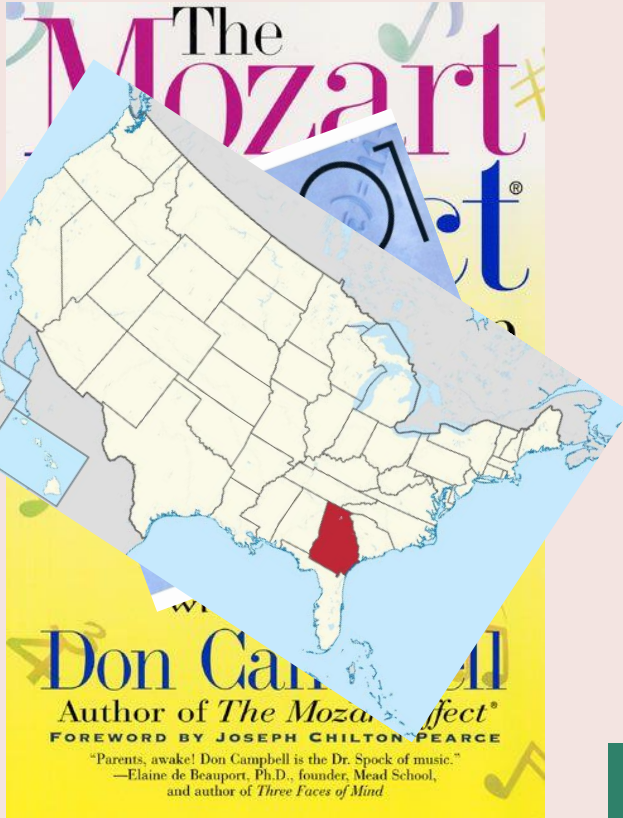
# L'Effet Mozart



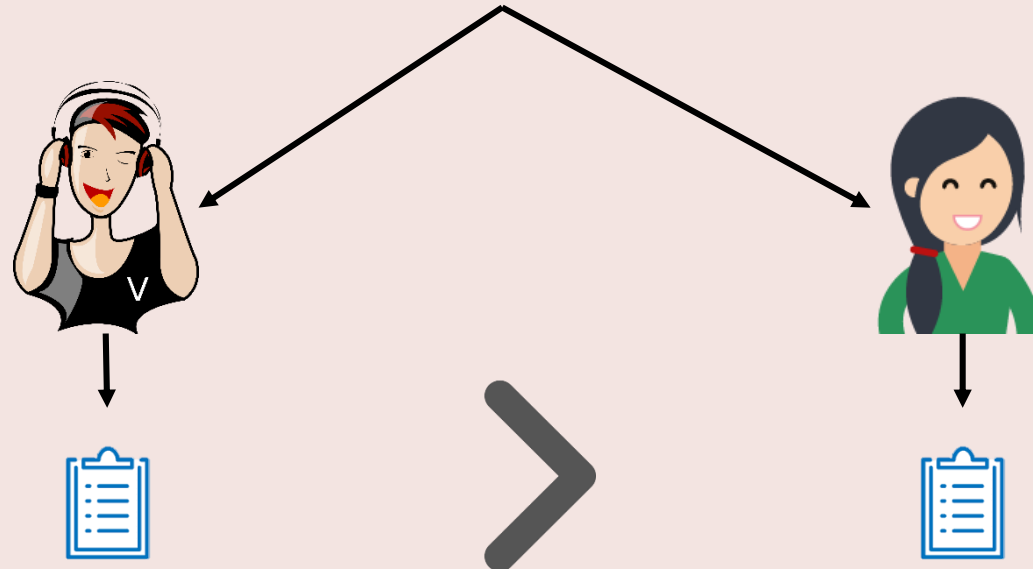
# L'Effet Mozart

Critère	Définition	Éval	Application
<b>Signification</b>	origines explicites	V	Rauscher, Shaw & Ky (1993)
<b>Cohérence interne</b>	clarté sémantique, cohérence sémantique et structurelle	V	Dans la lignée des travaux cherchant à quantifier/qualifier l'effet des activités musicales (voire artistiques au sens large) sur le développement cognitif des élèves.
<b>Parcimonie</b>	clarté et concision	V	Écouter les œuvres de Mozart aurait un effet direct et positif sur le développement cognitif d'un enfant.
<b>Testabilité</b>	possibilité de réaliser une mesure	V	Mesure de QI
<b>Adéquation empirique</b>	preuves empiriques	X	Rauscher, Shaw & Ky (1993) → montre un effet positif, mais l'effet est démenti par Chabris (1999) et de nombreux autres chercheurs.
<b>Adéquation pragmatique</b>	application et utilité dans la pratique	X	Dans la pratique, peu d'applicabilité ... Mais, Schellenberg et Hallam (2005), ... → effet d'expériences agréables et énergisantes.

# Question de la répliquabilité et effet Mozart

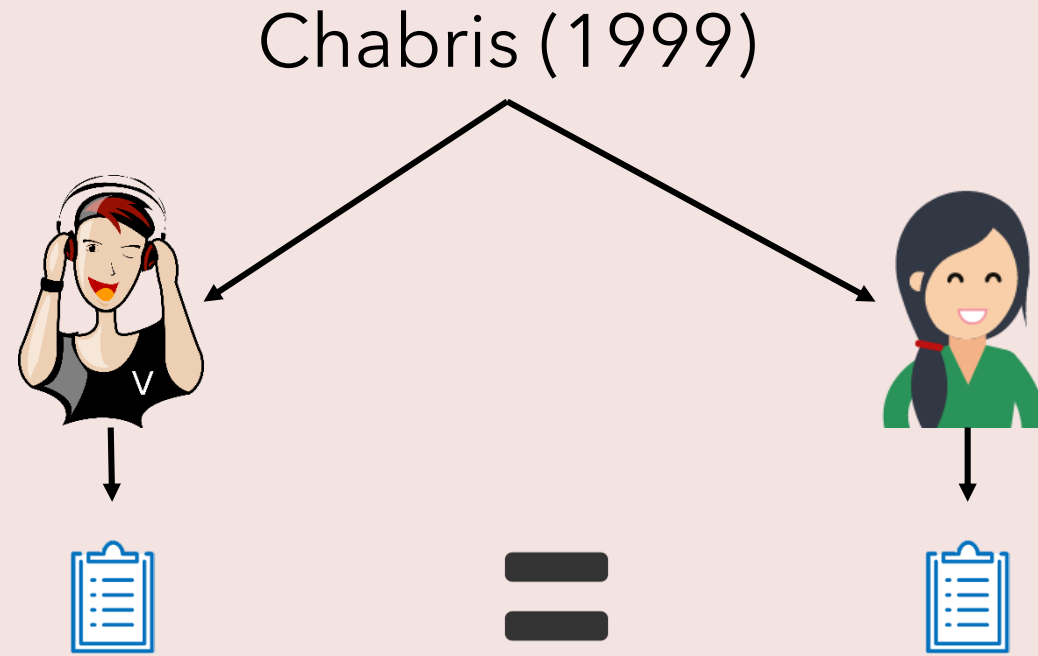


Rauscher, Shaw & Ky (1993)



+ 8/9 points sur l'échelle de QI (Stanford-Binet IQ scale)

# Question de la répliquabilité et effet Mozart



**D'où l'intérêt des études de réplication !**

# Le Mind Mapping





ACCUEIL

NEWS

OFFRES  
D'EMPLOI

DOCS RÉF.

MARCHÉS  
PUBLICS

CONTACTS

PACTE

TRONC COMMUN



PACTE  
ENSEIGNEMENT  
EXCELLENCE



### Formations IFC & COVID-19

Vous allez participer à une formation IFC ? Prenez connaissance de la liste des mesures qui sont d'application en [cliquant ici !](#)

Vous êtes un formateur/un opérateur de formation pour l'IFC? Prenez connaissance de la liste des mesures qui sont d'application en [cliquant ici !](#)



Le port du masque est obligatoire en formation.

← Précédente

105001704 [18 session(s)]



Imprimer ce document

👁 Afficher les sessions complètes, clôturées, suspendues ...

Intitulé

Apprendre avec le Mind Mapping

Public Cible

Membre du personnel de l'enseignement fondamental et secondaire, ordinaire ou spécialisé

Objectifs

\* Découvrir et s'approprier des outils qui aideront l'élève à comprendre comment il apprend et comment expliciter et utiliser de manière optimale ses processus mentaux.

\* Analyser les apports et les limites des outils proposés, notamment au regard des recherches scientifiques qui mettent en évidence les conditions et dispositions favorables aux processus d'apprentissage.

\* Envisager l'apport de cet outil au service de la différenciation pédagogique.

# Le Mind Mapping

Critère	Définition	Éval	Application
<b>Signification</b>	origines explicites	V	Tony Buzan (psychologue et mathématicien) dans une émission de la BBC
<b>Cohérence interne</b>	clarté sémantique, cohérence sémantique et structurelle	V	Dans la lignée des travaux sur le fonctionnement du cerveau (et plus précisément de la mémoire de travail) // Loi de Miller (1956) → $7 \pm 2$
<b>Parcimonie</b>	clarté et concision	V	La mémoire fonctionne en arborescence. Dès lors, l'utilisation de carte heuristique ne peut que soutenir l'apprentissage/la mémorisation des élèves.
<b>Testabilité</b>	possibilité de réaliser une mesure	V	Test standardisé de mémorisation, test standardisé d'apprentissage, ...
<b>Adéquation empirique</b>	preuves empiriques	?	Al-Jarf (2009) ; D'Antoni & Pinto Zipp (2006) ; Farrand et al. (2002) ; Goodnough & Woods (2002) ; Holland (2003/2004) ; Mento et al. (1999) ; Paykoç et al. (2004)
<b>Adéquation pragmatique</b>	application et utilité dans la pratique	V	Facilité d'utilisation dans les classes (matériel nécessaire, ressources humaines nécessaires, ...)

# Le Mind Mapping

Étude	Caractéristiques	Décision
<b>Al-Jarf (2009)</b>	Mémorisation d'informations d'un court texte écrit 50 étudiants, fac médecine Londres One shot (1 séance)	<b>Exclusion</b>
<b>D'Antoni &amp; Pinto Zipp (2006)</b>	Résultats en production écrite 86 étudiantes 1 <sup>re</sup> année sup, traduction à Riyadh une classe contrôle, une classe expérimentale	<b>Exclusion</b>
<b>Farrand et al. (2002 )</b>	Etude de cas sur les attitudes 15 élèves de 1 <sup>re</sup> secondaire	<b>Exclusion</b>
<b>Goodnough &amp; Woods (2002)</b>	Satisfaction élèves étudiants dans l'enseignement supérieur (santé) Perception de l'efficacité	<b>Exclusion</b>
<b>Holland (2003/2004)</b>	Pas de données	<b>Exclusion</b>
<b>Mento et al. (1999)</b>	Avis de 119 étudiants sur l'outil	<b>Exclusion</b>
<b>Mueller (2002)</b>	Pas d'étude d'impact	<b>Exclusion</b>
<b>Paykoç et al. (2004)</b>	Pas d'étude d'impact	<b>Exclusion</b>

# Le Mind Mapping

Critère	Définition	Éval	Application
<b>Signification</b>	origines explicites	V	Tony Buzan (psychologue et mathématicien) dans une émission de la BBC
<b>Cohérence interne</b>	clarté sémantique, cohérence sémantique et structurelle	V	Dans la lignée des travaux sur le fonctionnement du cerveau (et plus précisément de la mémoire de travail) // Loi de Miller (1956) → $7 \pm 2$
<b>Parcimonie</b>	clarté et concision	V	La mémoire fonctionne en arborescence. Dès lors, l'utilisation de carte heuristique ne peut que soutenir l'apprentissage/la mémorisation des élèves.
<b>Testabilité</b>	possibilité de réaliser une mesure	V	Test standardisé de mémorisation, test standardisé d'apprentissage, ...
<b>Adéquation empirique</b>	preuves empiriques	X	Al-Jarf (2009) ; D'Antoni & Pinto Zipp (2006) ; Farrand et al. (2002) ; Goodnough & Woods (2002) ; Holland (2003/2004) ; Mento et al. (1999) ; Paykoç et al. (2004)
<b>Adéquation pragmatique</b>	application et utilité dans la pratique	V	Facilité d'utilisation dans les classes (matériel nécessaire, ressources humaines nécessaires, ...)

# La Méthode Alvarez



# La Méthode Alvarez

Critère	Définition	Éval	Application
<b>Signification</b>	origines explicites	V	D'inspiration Montessori et décrite dans quelques ouvrages
<b>Cohérence interne</b>	clarté sémantique, cohérence sémantique et structurelle	V	Dans la lignée de travaux de S. Dehaene → susciter l'envie
<b>Parcimonie</b>	clarté et concision	V	Si on le met dans des conditions environnementales et affectives favorables, l'enfant sera en mesure de réaliser, à son rythme, les apprentissages scolaires de façon naturelle.
<b>Testabilité</b>	possibilité de réaliser une mesure	V	Mesures de compétences scolaires Attention aux mesures de S. Dehaene
<b>Adéquation empirique</b>	preuves empiriques	X	Les travaux de recherche menés par les Universités et chercheurs français dans la classe de C. Alvarez n'ont jamais été publiés/rendus disponibles.
<b>Adéquation pragmatique</b>	application et utilité dans la pratique	?	Des points forts et des points faibles disciplinaires Tout en nécessitant une refonte totale des classes

# Bibliographie

8

8

# Bibliographie

Allen, C. S., Chen, Q., Wilson, V. L., & Hughes, J. N. (2009). Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement : a meta-analytic, multilevel analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31, 480-499. <https://doi.org/10.3102/0162373709352239>

Baron, J. (2003). *Identifying and implementing educational practices supported by rigorous evidence: a user friendly guide*. Washington, DC: U.S. Department of Education Institute of Education Sciences.

Baye, A., & Bluge, V. (2016). *L'éducation fondée sur des preuves*. Bruxelles, Belgique : Pacte pour un Enseignement d'Excellence.

Baye, A., Dachet, D., & Crahay, M. (2019). Faut-il faire redoubler ? In M. Crahay (eds.), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (4th ed.) (pp. 155-230). Louvain-la-Neuve, Belgique : de Boeck supérieur.

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de Recherche Appliquée sur l'Apprentissage*, 3, 1-35.

de Boer, H., Donker, A. S., van der Warf, M. P. C. (2014). Effects of the attributes of educational interventions on students' academic performance: a meta-analysis. *Review of Education Research*, 84, 509-545. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654314540006>

# Bibliographie

- Brunschvicg L., & Boutroux, P. (1923). *Œuvres de Balise Pascal*. Paris, France: Librairie Hachette.
- Caldarella, P. Shatzer, R. H., Gray, K. M., Young, K. R., Young, E. L., & Young, B. (2011). The effects of school-wide positive behavior support on middle school climate and student outcomes. *Research in Middle Level Education*, 35(4), 1-13.
- Calkins, L. (2017). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques*. Montréal, Canada: Chenelière Education
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental design for research*. Boston, MA : Houghton Mifflin Company.
- Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Danielsdottir, S., D'Aloja, E., Lesinskiene, S., Angermeyer, M. C., Carta, M. G. & Bhugra, D. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: a systematic review. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 11, 58-76. doi: [10.2174/1745017901511010058](https://doi.org/10.2174/1745017901511010058)
- Canzittu, D. (2018). *Orientation scolaire et approche orientante : les politiques et dispositifs d'orientation dans les systèmes scolaires*. Paris, France : Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO).
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J. & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2(40), 1-9.

# Bibliographie

Centre National de Ressources Textuelles. (2012). *Placebo*. Retrived from: <https://www.cnrtl.fr/definition/Placebo>

Century, J., Rudnick, ., & Freeman, C. (2010). A framework for measuring fidelity implementation: a foundation for shared language and accumulational of knowledge. *American Journal of Evaluation*, 31(2), 199-218. <http://dx.doi.org/10.1177/1098214010366173>

Chabris, C. (1999). Prelude or requiem for the « Mozart effect »? *Nature*, 400, 826-827. doi: 10.1038/23608

Cheung, A. C. K., & Slavin, R. (2016). How methodological features affect effect sizes in education. *Educational Researcher*, 45, 283-292. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X16656615>

Clarkson, S., Charles, J M., Saville, C. W. N., Bjornstad, G. J., & Hutchings, J. (2019). Introducing KiVa school-based antibullying programme to the UK: a preliminary examination of effectiveness and programme cost. *School Psychology International*, 40, 347-365. doi: 10.1177/0143034319841099

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2. Auflage)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum

Cook, T. D., & Gorard, S. (2007). *What counts and what should count as Evidence*. In ECD (eds.), *Evidence in Education: linking research and policy* (pp. 33-49). doi: 10.1787/9789264033672-3-en

# Bibliographie

Dachet, D. & Baye, A. (2018). *Les différentes formes de validation : cadre conceptuel à destination des travaux du Pacte*. Retrieved from : <https://orbi.uliege.be/handle/2268/236051>

Dachet, D. & Baye, A. (2020). Evidence-Based Education : The (not so simple) case of French-speaking Belgium. *ECNU Review of Education*

von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Segool, N., Saeki, E., & Ryan, S. (2016). The influence of test-based accountability policies on school climate and teacher stress across four states. *Teaching and Teacher Education, 59*, 492-502. doi: 10.1016/j.tate.2016.07.013

Fawcett J. (1993) *Analysis and Evaluation of Nursing Theories*. Philadelphia, PA : Davis Company.

Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement officiel (FAPEO). (2008). *Le sens du rythme. Rythmes scolaires, biologiques et psychologiques de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles, Belgique : FAPEO (les analyses de la FAPEO).

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2013). *Les Socles de Compétences*. Namur, Belgique : Enseignement.be

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Avis n°3 du Groupe central*. Bruxelles, Belgique: Pacte pour un Enseignement d'Excellence.

# Bibliographie

Finnie, R. K. C., Peng, Y. Hahn, R. A., Johnson, R. L., Fielding, J. E., Truman, B. I., Muntaner, C., Fullilove, M. T., & Zhang, X. (2019). Examining the effectiveness of year-round school calendars on improving educational attainment outcomes within the context of advancement of health equity : a community guide systematic review. *Journal of Public Health Management and Practice*, 25, 590-594. <https://doi.org/10.1097/PHH.0000000000000860>

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New-York, NY : Basic Books

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New-York, NY : Basic Books

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New-York, NY : Basic Books

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*, Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Gentaz, E. (2018). Médiation, Montessori, ou comment des effets de mode dévaluent des idées prometteuses. *A.N.A.E.*, 156, 519-521

Gorard, S., & Taylor, C. (2004). *Combining methods in educational and social research*. London, UK: Open University Press.

# Bibliographie

- Graham, S. (2018). *Teaching Elementary School Students to Be Effective Writers*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education
- Hamilton, L. S., Stecher, B. M., & Klein, S. P. (2002). *Making sense of Test-Based Accountability in education*. Arlington, V.A.: Rand Corporation.
- Hammond KR, McClelland G, & Mumpower, J. (1980). *Human judgment and decision making: theories, methods and procedures*. New York, NY : Praeger Scientific.
- Hargreaves, D. (1996). *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects*. London, UK: Teacher Training Agency (annual lecture).
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Herman, R. (1999). *An educator's guide to schoolwide reform*. Arlington, VA: Educational Research Service.

# Bibliographie

- Hill, C. J., Bloom, H. S., Black, A. R., & Lipsey, M. W. (2008). Empirical benchmarks for interpreting effect sizes in research. *Child Development Perspectives*, 2(3), 172-177. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00061.x>
- Hillage, J., Pearson, R., Anderson, A., & Tamkin, P. (1998). *Excellence in research on school*. London, UK: DFEE.
- Jamet, J-M. (2018). *La « Méthode de Singapour » : surface émergée de l'iceberg singapourien*. Retrieved from: [https://www.3evoie.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=924:la-l-methode-de-singapour-r--surface-emergée-de-liceberg-singapourien-&catid=95:a-la-une&Itemid=56](https://www.3evoie.org/index.php?option=com_content&view=article&id=924:la-l-methode-de-singapour-r--surface-emergée-de-liceberg-singapourien-&catid=95:a-la-une&Itemid=56)
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: grades 4-6. *Child Development*, 82, 311-330. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x
- Kaufman, J. (2011). *The systematic review process*. Retrieved from: <https://libguides.vu.nl/c.php?g=371415&p=2510773#s-lg-box-wrapper-12122571>
- Kovacs, K., & Conway, A. R. (2016). Process overlap theory: a unified account of the general factor of intelligence. *Psychological Inquiry*, 27, 151-177. doi : 10.1080/1047840X.2016.1153946

# Bibliographie

- Lafontaine, D., Baye, A., & Monseur, C. (2019). Redoublement, efficacité et équité : l'éclairage des enquêtes internationales. In M. Crahay (eds.), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (4th ed.) (pp. 110-154). Louvain-la-Neuve, Belgique : de Boeck supérieur
- Lasnigg, L. (2015). Competence-based education and educational effectiveness : a critical review of the research literature on outcome-oriented policy making in education. *Sociological Series, 111*, 1-41. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4\\_31](https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_31)
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Li Wan Po, A. (1998). *Dictionary of Evidence-Based Medicine*. Abingdon, Angleterre : Radcliffe Medical Press Ltd.
- Maison, P. (2010). La méta-analyse sur données résumées. *Recherche en soins infirmiers, 2*, 18-24. doi : 10.3917/rsi.101.0018
- Matthys, T., & Penxten, J. (2014-2015). *The effect of a structural change of the school holidays on the Belgian economy*. Bruxelles, Belgique : Vlerick & Thomas Cook
- McFadden, T. (2013). *Fidelity of Implementation*. Ontario, Canada : Centre d'excellence de l'Ontario en Santé mentale des enfants et des adolescents.

# Bibliographie

- Miller, G. 1. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81-97
- Murphey, J. (1992). Effective schools : Legacy and Future Directions. Dans D. Reynolds et P. Cuttance (Eds.), *School effectiveness : Research, policy and practice*. London, UK : Cassell.
- Newcomb Park Primary School. (2019). *School Wide Positive Behaviour Support Program*. Retrieved from : <https://www.newcombparkps.vic.edu.au/page/108/School-Wide-Positive-Behaviour-Support-Program>
- OCDE. (2010). *PISA 2009 Results : overcoming social background. Equity in learning opportunities and outcomes*. Paris, France : PISA, Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences, a practical guide*. Malden, MA : Blackwell Publishing
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73, 417-458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Ramus, F. (2012). L'intelligence humaine, dans tous ses états. *Cerveau & Psycho, l'Essentiel*, 9, 4-8

# Bibliographie

- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., Ky, C. N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365, 611. doi: 10.1038/365611a0
- Regnaud, J.-P., Guay, V., & Marsal, C. (2009). Evidence-based practice ou la pratique basée sur les preuves en rééducation. *Kinésithérapie, la Revue*, 94, 55-61. doi: 10.1016/S1779-0123(09)70037-3
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: evidence from panel data. *The American Economic Review*, 94, 247-252. <https://doi.org/10.1257/0002828041302244>
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M. C., Gray, J. A. M., Haynes, R. B., & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: what it is and what it isn't. *British Medical Journal*, 312, 71-72. doi: 10.1136/bmj.312.7023.71
- Sander, E., Gros, H., Gvozdic, K., & Scheibling-Sève, C. (2018). *Les neurosciences en éducation*. Paris, France : éditions Retz
- Saussez, F., & Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, 168, 111-136. doi : 10.4000/rfp.1804
- Schellenberg and Hallam. (2005). Music listening and cognitive abilities in 10- and 11- year olds: The Blur Effect. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 202-209. doi: 10.1196/annals.1360.013

# Bibliographie

- Slavin, R. (2015, août). *Evidence-Based Reform in Education*. Communication personnelle
- Slavin, R. E. (2016). Getting to scale: evidence, professionalism, and community. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 21, 60-63. doi: 10.1080/10824669.2014.1110028
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (2011). Measures inherent to treatments in program effectiveness reviews. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4, 370-380.  
<http://dx.doi.org/10.1080/19345747.2011.558986>
- Slavin, R. E., & Smith, D. (2009). The relationship between sample sizes and effect sizes in systematic reviews in education. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 31, 500-506.  
<http://dx.doi.org/10.3102/0162373709352369>
- Stains, M., & Vickrey, T. (2017). Fidelity of Implementation: an overlooked yet critical construct to establish effectiveness of evidence-based instructional practices. *CBE Life Sciences Education*, 16(1), 1-11.
- Teng, A. (2016, November 30). *Singapore students top maths, science rankings*. Retrieved from: <https://www.straitstimes.com/singapore/education/singapore-students-top-maths-science-rankings>

# Bibliographie

- Testu, F., & Fontaine, R. (2001). *L'enfant et ses rythmes : pourquoi il faut changer l'école ?* Paris, France : Calmaan-Levy
- The Cochrane Collaboration. (2017). *Glossary*. Retrieved from : <http://community.cochrane.org/glossary#letter-S>
- Thomas, G. (2004). Introduction : evidence and practice. In G. Thomas & R. Pring (eds.), *Evidence-based practice in education* (pp. 1-18). New-York, NY : Open University Press.
- Tooley, J., & Darby, D. (1998). *Educational research: a critique*. London, UK: OFSTED.
- Villani, C., Torossian, C., & Dias, T. (2018). *21 mesures pour l'enseignement des mathématiques*. Paris, France: Ministère de l'Education Nationale. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1695>
- Visser, B. A., Ashton, M. C., & Vernom, P. A. (2006). Beyond g : putting multiple intelligences theory to the test. *Intelligence*, 34, 487-502. doi : 10.1016/j.intell.2006.02.004
- Williamstown High School. (2019). *School Wide Positive Behaviour Support*. Retrieved from : [http://www.willihigh.vic.edu.au/?page\\_id=5587](http://www.willihigh.vic.edu.au/?page_id=5587)

# Bibliographie

---

Zorman, M., Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G., & Pourchet, M. (2015). « PARLER » : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 193, 57-76. doi: 10.4000/rfp.4890