



La réponse à des questions cruciales en éducation réside-t-elle dans un changement de paradigme ?

Maryse Bianco



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/3111>
ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 28 août 2018
Pagination : 121-128
ISBN : 978-2-7535-7554-7
ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Maryse Bianco, « La réponse à des questions cruciales en éducation réside-t-elle dans un changement de paradigme ? », *Éducation et didactique* [En ligne], 12-1 | 2018, mis en ligne le 20 août 2018, consulté le 02 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/3111>

Tous droits réservés

**LA RÉPONSE À DES QUESTIONS CRUCIALES EN ÉDUCATION
RÉSIDE-T-ELLE DANS UN CHANGEMENT DE PARADIGME ?**

Maryse Bianco
*Laboratoire de recherche sur les apprentissages en contexte (LaRAC, EA 602),
université Grenoble-Alpes*

INTRODUCTION

Anthony Bryk soulève une question cruciale pour la recherche en éducation : comment se fait-il que les connaissances élaborées dans le cadre de recherches répondant à des critères méthodologiques rigoureux ne produisent pas les effets attendus lorsqu'elles sont diffusées dans le système éducatif ?

L'argumentation est centrée sur les difficultés d'observer des effets positifs par l'introduction dans l'enseignement de dispositifs ayant montré leur efficacité dans des protocoles expérimentaux – randomisés ou quasi-expérimentaux – issus du courant de recherche sur les pratiques fondées sur des données probantes (*evidence-based practices*).

UNE DIFFUSION DIFFICILE DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE SUR LE TERRAIN SCOLAIRE

L'engouement actuel pour l'introduction dans l'enseignement de pratiques « *evidence-based* » provient probablement de la teneur scientifique de ce courant – son ancrage dans des théories pertinentes quant à l'objet étudié et sa rigueur dans la conception des protocoles expérimentaux et la détermination statistique des effets d'un programme. A. Bryk reconnaît les mérites de ce courant dans lequel il voit « un antidote salutaire dans un domaine où les croyances sont fortes mais les faits susceptibles de les conforter, faibles ou inexistantes ». Mais selon l'auteur, ses mérites s'arrêtent là.

Premièrement, les travaux « *evidence-based* » obéissent à un processus de recherche long et coûteux, difficilement compatible avec les impératifs temporels de l'amélioration des performances des systèmes éducatifs, l'école et ses acteurs devant faire face à des demandes sociales de plus en plus fortes à leur égard. Par ailleurs, tout système éducatif est un système complexe et il est impossible de prévoir l'effet que peut produire un nouveau paramètre, étudié pour lui-même dans un protocole randomisé, lorsqu'il est introduit dans un système où il va rentrer en interaction avec un champ de forces multiples.

Deuxièmement, la recommandation d'introduire dans les établissements les outils et dispositifs issus des recherches fondées sur des données probantes mettent les enseignants en position d'exécutants (*doers*) d'une connaissance élaborée par les chercheurs (*knowers*).

Troisièmement, les résultats décevants des tentatives de généralisation à une grande échelle et à des contextes scolaires variés des données de la recherche sont liés à la question statistique de la dispersion d'une distribution autour de sa tendance centrale : le courant « *evidence-based* » produit des résultats en termes d'effet moyen et ne dit rien des variations, autrement dit des résultats variables autour de cette tendance. A. Bryk illustre cette question par les données du programme « *reading recovery* » (May *et al.*, 2013). Ce programme, administré dans de multiples écoles met en évidence une taille d'effet très positive de 0.70 ; il y a donc bien, dans ce cas précis, une généralisation possible et positive, au-delà des variations importantes observées autour de cet effet moyen : l'effet est inférieur ou égal à 0.20 pour 20 % des sites, de même qu'il est supérieur à 1.20 pour 20 % des autres sites.

Finalement, le problème essentiel serait que ces travaux permettent de dire ce qui marche – ou peut marcher – (*What works?*) mais ne nous apprennent rien quant à la manière dont cela peut marcher dans des contextes et pour des populations variés (*How it works?*). A. Bryk conclut qu'il est important de comprendre ce qui produit l'hétérogénéité des effets dans différents contextes éducatifs afin de faire en sorte que les écarts à la tendance centrale – et surtout ceux qui se situent dans la partie basse des distributions – se réduisent. On ne peut qu'être d'accord avec l'idée qu'il est nécessaire d'améliorer notre compréhension du « comment cela marche ? ».

Avant d'examiner la solution proposée par l'auteur, l'analyse de quelques caractéristiques des recherches se réclamant du courant « *evidence-based practices* » est susceptible d'apporter un éclairage qui, sans mettre fondamentalement en cause le diagnostic, posera les bases d'un questionnement de la solution envisagée.

Deux grandes catégories de travaux peuvent être distinguées ; la première, que j'appellerai « **recherches hors l'école** » regroupe des expérimentations de type « laboratoire ». Les enseignants y jouent un rôle minime ; ils sont sollicités pour accepter qu'une recherche soit réalisée dans les locaux scolaires, l'objectif des chercheurs étant de tester les effets d'un programme conçu par leurs soins et mis en œuvre par eux-mêmes ou par des assistants de recherche formés. Les programmes concernent très souvent une catégorie particulière d'élèves – en difficulté dans leurs apprentissages dans la majorité des cas – à qui l'on propose

des activités d'aide dans une situation privilégiée de tutorat ou de travail en petits groupes, hors de la salle de classe le plus souvent. Ces travaux sont très nombreux (dans le domaine de la lecture par exemple, Bianco, 2003 ; Clarke *et al.*, 2010 ; 2017 ; Edmonds *et al.*, 2009 ; Solis *et al.*, 2012 ; Wanzek *et al.*, 2013 ; Torgesen *et al.*, 2001 ; Zorman *et al.*, 2008).

Forts des effets positifs constatés sur les progrès des élèves, les dispositifs et outils pédagogiques issus de ces recherches peuvent ensuite être mis à disposition des enseignants et leur utilisation recommandée par l'institution. Ces outils contiennent évidemment un ensemble de principes théoriques et pédagogiques dont la recherche a montré le bien-fondé mais ils ne donnent pas la clé des attitudes et pratiques pédagogiques qui sont associées à leur mise en œuvre. Il n'est donc pas très étonnant, comme l'atteste désormais une littérature relativement abondante (Jacobs, 2017 ; James-Burdumy *et al.*, 2012 ; Sharples, 2018), que leur diffusion auprès d'enseignants, non ou sommairement formés, ne produise pas toujours l'amélioration attendue. À titre d'illustration, James-Burdumy et ses collaborateurs (2012) ont réalisé une étude longitudinale qui a impliqué plus de 200 écoles et 10 000 élèves de fin d'école élémentaire. Les enseignants ont été conviés à utiliser un programme d'enseignement de la compréhension en lecture, parmi quatre programmes disponibles sur le marché et fondés sur des principes théoriques et empiriques solides. Un programme était affecté aléatoirement aux écoles participantes. Au terme de la première année, aucun des programmes n'a permis de constater de meilleures performances pour les élèves de ces écoles par rapport à celles des élèves d'un échantillon témoin. Un effet négatif a même été observé pour l'un d'eux, celui-là même dont l'utilisation requerrait des connaissances théoriques solides relatives à la compréhension en lecture et à son enseignement (James-Burdumy *et al.*, 2009). Après deux années de pratique, un des programmes a produit des effets positifs et significatifs dans les classes où les enseignants l'utilisaient pour la deuxième année. Ces constats rappellent qu'apporter la preuve expérimentale et qu'informer les enseignants des résultats de la recherche sont deux choses nécessaires mais insuffisantes pour garantir l'appropriation des connaissances et leur réinvestissement efficace à l'école. La question de la formation des enseignants et du temps de pratique nécessaire à l'appropriation des outils pédagogiques est ici soulevée.

La deuxième catégorie, que j'appellerai « recherches dans et avec l'école » regroupent des travaux de type « écologique » beaucoup moins nombreux. Ils poursuivent les mêmes objectifs que les précédents mais impliquent les acteurs scolaires en mettant en œuvre une collaboration effective et intensive entre l'école et les chercheurs. En France, le programme PARLER est probablement l'exemple le plus connu de ce type de recherche. Inspiré des programmes nord-américains qui se sont donné pour objectif de réduire les difficultés d'adaptation scolaire par une action précoce (Campbell *et al.*, 2001 ; Schweinhart, 2003), PARLER avait pour but de prévenir les risques de difficultés scolaires dans les écoles recevant des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés à partir d'une action pédagogique centrée sur le développement du langage et de la lecture dans l'ensemble de ses dimensions. Le programme s'est déroulé pendant trois années scolaires, de la grande section au CE1. Les élèves ont donc été suivis et les actions pédagogiques se sont étalées sur toute la période. Des outils élaborés en amont du programme et validés au cours d'autres recherches ont été utilisés ainsi que d'autres outils élaborés pendant le déroulement du programme lui-même. Ces instruments ont toujours été conçus grâce à une collaboration étroite entre les chercheurs et les enseignants. Par ailleurs, un accompagnement au long cours, consistant en une collaboration entre les équipes pédagogiques – les enseignants en charge des élèves ciblés mais aussi toute l'équipe pédagogique ainsi que celle de la circonscription (inspecteurs et conseillers pédagogiques) – et l'université, a été instauré ; il comprenait une présence permanente dans les écoles sous forme de journées de formation et de réunions de régulation fréquentes. Cette collaboration impliquait l'adhésion (et son maintien) des enseignants et des équipes de circonscription qui accompagnaient sur le terrain et soutenaient l'organisation des activités. Cet accompagnement avait donc une dimension de formation importante tant en ce qui concerne la compréhension et la mise en œuvre des principes et gestes pédagogiques attendus et sous-jacents aux outils utilisés qu'en ce qui concerne l'organisation matérielle des classes. Les résultats très positifs obtenus à l'issue des trois années dans l'acquisition de la littéracie pour les élèves qui ont bénéficié du programme (Zorman *et al.*, 2015), résultent sans aucun doute de l'apport de connaissances et d'un dispositif « evidence-based » mais aussi de l'ac-

compagnement et de la collaboration étroite mise en place dans les écoles. Notons également que le programme PARLER impliquait une dizaine d'écoles affectées aléatoirement aux groupes expérimental et témoin et concernaient une cohorte de 200 élèves environ. Deux recherches inspirées de ce programme ont tenté de répliquer les résultats à plus grande échelle ; toutes deux se caractérisent par une extension temporelle plus réduite, portant sur une seule année scolaire. De plus, et du fait de la différence d'échelle, l'accompagnement et la collaboration avec les équipes d'enseignants ne pouvait probablement pas être d'une nature comparable à ce qui a été engagé dans le programme initial. Ecalle et ses collaborateurs (2015) ont conduit leur recherche sur échantillon randomisé auprès de 3569 enfants scolarisés en grande section et ont observé des progrès significatifs du groupe expérimental sur les trois habiletés objets de l'intervention (conscience phonologique, approche du principe alphabétique et compréhension orale) ainsi qu'un transfert sur la capacité de décodage des élèves en fin de grande section. Gentaz et ses collaborateurs (2013) ont quant à eux tenté de répliquer les résultats du programme PARLER dans une recherche randomisée impliquant 2398 élèves de cours préparatoire et ont échoué à mettre en évidence un effet significatif sur l'apprentissage de la lecture.

Finalement, ces recherches, toutes inscrites dans le paradigme « *evidence-based* » nous apprennent trois éléments fondamentaux quant aux conditions de diffusion et d'appropriation réussies des dispositifs par les praticiens :

- le temps est un paramètre incontournable de la production de données probantes comme de leur diffusion et de leur appropriation par les enseignants ;
- les enseignants doivent être engagés dans les interventions proposés par les chercheurs ;
- cet engagement représente un facteur de motivation et de formation incontournable pour la compréhension et l'utilisation des données de la recherche comme pour le changement des pratiques qui en découle ;
- l'implication de l'institution aux niveaux de l'établissement, des circonscriptions comme des académies est essentielle à la structuration de la réflexion, de la collaboration et de l'action au sein des équipes pédagogiques.

LA SOLUTION : CHANGER DE PARADIGME ?

A. Bryk propose qu'un changement de paradigme est nécessaire pour intégrer les trois éléments ci-dessus. Ce nouveau paradigme « *practice-based evidence* » serait à même de fournir des preuves tangibles à partir de l'analyse de la pratique. Il garde en effet comme « étoile du nord », l'objectif de fournir des améliorations mesurables des performances des élèves. Pour ce faire, les enseignants doivent pouvoir s'engager activement auprès des chercheurs et des autres membres de la communauté éducative afin de développer, tester et améliorer ce travail clinique qu'est l'enseignement. Les enseignants doivent, autrement dit, être conduits à coproduire des connaissances plutôt que d'être enjoins à appliquer des connaissances et dispositifs venus d'ailleurs. La méthode serait « l'utilisation itérative d'évaluations permettant de guider le développement, la révision et l'adaptation (ou amélioration) continue des nouveaux outils, processus, rôles et relations ». Dans une approche d'apprentissage par l'action (*learning by doing*), ce nouveau paradigme permettrait l'émergence d'une connaissance scientifique grâce à un processus cyclique d'adaptation des idées et des actions à partir des résultats observés dans des environnements divers et de plus en plus étendus ; il conduirait au développement d'une communauté d'amélioration organisée en réseau (*networked improvement community*). Celle-ci serait à même « de déployer des mesures communes, des méthodes de recherche et des mécanismes de communication ancrant une résolution collective des problèmes » et d'améliorer l'enseignement en documentant l'activité des individus au travail ; à partir de là, des standards d'efficacité pourraient être établis. Ce paradigme apporterait donc la connaissance qui fait défaut à l'approche « *evidence-based practice* » : une connaissance sur le « savoir comment » fonctionnent les interventions pour différents sous-groupes d'élèves et d'enseignants travaillant dans des environnements scolaires variables. L'objectif n'est plus l'extraction d'une tendance centrale mais l'analyse des facteurs de dispersion ; le nouveau *gold standard* n'est plus ce qui marche en moyenne mais ce qui marche dans des contextes divers. Le paradigme prétend donc tenir compte de la complexité et de la singularité du travail de chaque enseignant – qui doit répondre aux besoins de chaque élève, à la dynamique de chaque classe et aux contraintes de l'établissement – tout en

produisant des standards de l'action pédagogique puisqu'au-delà des particularités individuelles Bryk reconnaît que les enseignants font aussi des choses comparables dans de nombreuses écoles – du moins doivent-ils enseigner les mêmes contenus.

Pour séduisante qu'elle paraisse, la formulation de ce nouveau paradigme contient une contradiction manifeste en ce qu'elle cherche à réconcilier des objectifs complémentaires mais peu compatibles entre eux, l'un ayant vocation de produire des connaissances scientifiquement valides alors que la vocation de l'autre est d'organiser la diffusion et l'appropriation de ces connaissances. Autrement dit, il s'agit de tenir le double défi de produire des connaissances scientifiques suffisamment générales pour éclairer les pratiques enseignantes et les politiques publiques en matière d'éducation, en même temps que d'accompagner les praticiens à la mise en œuvre de nouvelles pratiques. De toute évidence, A. Bryk met l'accent sur le manque actuel de structures institutionnelles médiatrices entre la recherche et l'école qui pourraient organiser une recherche-développement capable de former les enseignants à la compréhension et à l'appropriation pratique et active des résultats de la recherche.

Ce problème peut-il être résolu par l'invention d'un nouveau paradigme et celui-ci est-il à même de répondre aux défis évoqués ? Peut-on fonder une science à partir de l'analyse de situations singulières ? En d'autres termes, peut-on apporter des données probantes en éducation à partir de l'analyse de pratiques et de contextes particuliers ? Si la singularité des contextes nécessite une instrumentation spécifique, comment peut-on en tirer des recommandations transposables à d'autres contextes ?

Il semble que le paradigme « *practice-based evidence* » s'il se veut une alternative scientifique au paradigme « *evidence-based practice* » repose sur un postulat ancien et très répandu dans les sciences sociales mais qui jusqu'ici est loin d'avoir fait ses preuves : celui de penser qu'une connaissance scientifique, fût-elle une connaissance de la variation, puisse émerger du cumul de l'observation clinique de situations singulières, chacune d'elle étant par définition irréductible aux autres situations. Sans recourir à une méthodologie fondamentalement différente, la psychologie différentielle s'est depuis longtemps intéressée aux variations des processus psychologiques conduisant à moduler les lois générales de la psychologie – sans pour autant les infirmer dans la

plupart des cas. À cet égard, le paradigme « *evidence-based* » semble parfaitement armé pour s'attaquer à l'analyse des phénomènes de dispersion inhérent à toute distribution statistique et désignés par l'auteur comme le facteur essentiel responsable de la difficulté de généralisation des résultats.

Si au contraire, le paradigme « *practice-based* » s'inscrit en complémentarité de la recherche « *evidence-based* » et s'attache à l'examen de la question de la médiation nécessaire entre le monde de la recherche et celui de l'enseignement, alors oui, les arguments développés par A. Bryk représentent une source féconde de réflexion pour améliorer le fonctionnement des systèmes éducatifs. Car plus que la fondation d'une nouvelle science, la question cruciale qui se trouve aujourd'hui posée aux chercheurs, aux enseignants et aux responsables politiques est bien celle de la médiation qui permettrait aux praticiens de s'emparer des données probantes apportées par la recherche et de les investir de manière efficace dans leur pratique. Il s'agit en d'autres termes d'organiser les interactions entre les chercheurs, les médiateurs (les cadres de l'éducation) et les enseignants ou utilisateurs de la recherche et de documenter les conditions d'extension des résultats « *evidence-based* », autrement dit, les particularités des organisations et pratiques pédagogiques qui les produisent.

CONCLUSION : ORGANISER LES INTERACTIONS POUR LA DIFFUSION DES CONNAISSANCES ET DES PRATIQUES

Sans inventer un nouveau paradigme pour résoudre les maux de l'éducation, « *le modèle de réponse à l'intervention (RAI)* », développé depuis une vingtaine d'années aux États-Unis également, connaît une diffusion rapide sur le continent nord-américain et paraît une voie prometteuse (Jimerson *et al.*, 2016). Ancré dans le courant des pratiques fondées sur des données probantes, il souffre probablement aux yeux de A. Bryk, des mêmes difficultés que celles soulignées dans l'article. Très schématiquement, le modèle RAI propose une organisation de l'enseignement en trois niveaux : au premier niveau, un enseignement mettant en œuvre des dispositifs fondés sur des données probantes (*evidence-based*) doit conduire 80 % des élèves à la maîtrise des attendus des programmes scolaires. Au deuxième niveau, des interventions (ou enseignements) renforcés doivent

permettre à 15 % des 20 % en retard dans leurs acquisitions de dépasser et résoudre leurs difficultés. Enfin, les 5 % restant devront recevoir une intervention plus intensive et personnalisée. La décision d'intervenir découle d'un dépistage et d'un suivi constant des progrès des élèves à l'aide d'épreuves normées et conçues en fonction des programmes d'enseignement et cette décision, comme les modalités de sa mise en œuvre, implique l'appel à l'expertise et au jugement des enseignants ; elle mobilise toute l'équipe pédagogique dans une collaboration pour adapter et améliorer les dispositifs utilisés.

Ce modèle théorique a suscité deux types de travaux. La première approche reste ancrée dans une perspective « *evidence-based* » classique, l'accent étant mis sur les ressources éducatives et leur évaluation. Mais dans cette perspective, le RAI représente certainement un cadre propice au développement de recherches appliquées « dans et avec l'école » susceptibles de documenter les conditions d'introduction réussie de dispositifs efficaces dans l'enseignement. Il ouvre la possibilité d'engager des collaborations, en associant par exemple les enseignants à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un nouveau dispositif et d'entreprendre une réelle analyse des conditions de son implantation fidèle, par l'évaluation des effets en situation écologique réalisée par les chercheurs. La conception collaborative d'éventuelles adaptations sur des bases concertées et objectives devient possible. Du côté des enseignants et des établissements, la participation à ces recherches est, nous l'avons vu, une source essentielle de développement professionnel.

La deuxième approche s'inscrit dans une perspective de « résolution de problème » qui, tout en se référant au même cadre général, met l'accent sur la consultation et l'implication des équipes pédagogiques. À partir de l'énoncé d'un problème rencontré sur le terrain et de son analyse, il s'agit pour l'équipe engagée de sélectionner une action (ou intervention), de décider des modalités de sa mise en œuvre, et, au terme de celle-ci, d'en évaluer les effets et de s'engager dans un nouveau cycle de résolution de problème si l'action initiale n'a pas produit les résultats escomptés. Dans cette perspective, le RAI offre un cadre de pilotage de l'action pédagogique sans confondre les fonctions du chercheur, du praticien et du médiateur chargé d'assurer le chaînon aujourd'hui manquant entre les deux mondes. Le RAI fournit un cadre précis auquel chacun peut

se référer, quel que soit le contexte de l'intervention. Il peut alors être investi par une équipe pédagogique, une circonscription, une académie, voire même une nation, pour instaurer une communauté de réflexion dans laquelle chacun garde son rôle et son expertise mais où la parole de chacun est entendue. L'objectif n'est plus de recherche mais de formation et de développement professionnel. Imaginons par exemple, qu'en dépit du recours à des méthodes d'enseignement fondées sur des preuves tangibles adoptées à l'échelle d'une académie, certaines écoles ne parviennent pas à conduire 80 % des élèves au niveau attendu comme cela est prévu au premier niveau du modèle. L'instauration par l'équipe académique d'une collaboration réflexive centrée sur la résolution de ce problème, avec et entre les équipes pédagogiques – et éventuellement avec le concepteur de la méthode – doit permettre de faire émerger des pistes de diagnostic et de décision d'amélioration et/ou d'adaptation dont les effets évalués conduiront, dans le processus cyclique que A. Bryk appelle de ses vœux, à l'amélioration des performances. Le RAI représente donc aussi un cadre de médiation entre la recherche et le terrain scolaire dont l'institution peut s'emparer pour organiser l'appropriation des connaissances et leur transformation en gestes pédagogiques effectifs, de plus en plus efficaces.

En résumé, si la recherche en éducation ne peut pas rester confinée au laboratoire – tout en gardant à l'esprit que ce type de travaux reste fondamental – elle ne peut pas être assimilée à l'analyse d'une juxtaposition de pratiques singulières. En revanche, l'instauration d'une coopération effective entre les deux mondes doit permettre de développer des travaux qui, sans déroger aux principes de la recherche scientifique, représentent une source de développement professionnel pour les praticiens mais aussi pour les chercheurs du fait des interrogations nouvelles que cette collaboration ne manquera pas de faire surgir et dont la recherche devra s'emparer.

RÉFÉRENCES

- Bianco, M. (2003). Apprendre à comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques. Dans D. Gaonac'h & M. Fayol (Eds.), *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia* (p. 156-181). Paris : Hachette Éducation.
- Bryk, A. (2015). Accelerating how we learn to improve. 2014 AERA Distinguished Lecture. *Educational Researcher*, 44(9), 467-477.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities : Growth curves from early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, 37(2), 231-242.
- Clarke, P. J., Paul S-A., Smith, G., Snowling, M., & Hulme, C. (2017). Reading intervention for poor readers at the transition to secondary school. *Scientific Studies of Reading*, 21(5), 408-427. DOI : 10.1080/10888438.2017.1318393.
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., & Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading comprehension difficulties : a randomized controlled trial. *Psychological Science*, 21(8), 1106-1116. DOI : 10.1177/0956797610375449.
- Ecalte, J., Labat H., Le Cam, M., Rocher, T., Cros, L. & Magnan, A. (2015). Evidence-based practices to stimulate emergent literacy skills in kindergarten in France : A large-scale study. *Teaching and Teacher Education*, 50, 102-113.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Kingler, K., Wick Schnakenberg, T., & Wick Schnakenberg, J. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262-300. DOI : 10.3102/0034654308325998.
- Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., Colé, P., Theurel, A., Gurgand, M., Huron, C., Rocher, T., & Le Cam, M. (2013). Évaluation quantitative d'un entraînement à la lecture à grande échelle pour des enfants de CP scolarisés en réseaux d'éducation prioritaire : apports et limites. *ANAE*, 123.
- Jacobs, B. (2017). When evidence is not enough : Findings from a randomized evaluation of Evidence-Based Literacy Instruction (EBLI). *Labor Economics*, 45, 5-16.
- James-Burdumy, S., Deke, J., Gersten, R., Lugo-Gil, J., Newman-Gonchar, R., Dimino, J., Haymond, K., & Yung-Hsu Liu, A. (2012). Effectiveness of Four Supplemental Reading Comprehension Interventions. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 5(4), 345-383. DOI : 10.1080/19345747.2012.698374.
- James-Burdumy, S., Mansfield, W., Deke, J., Carey, N., Lugo-Gil, J., Hershey, A., Douglas, A., Gersten, R., Newman-Gonchar, R., Dimino, J., & Faddis, B. (2009). *Effectiveness of Selected Supplemental Reading Comprehension Interventions: Impacts on a First Cohort of Fifth-Grade Students* (NCEE 2009-4032). Washington, DC : National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Jimerson, S. E., Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M. (2016). *Handbook of response to intervention*. New York : Springer.
- May, H., Gray, A., Gillespie, J., Sirinides, P., Sam, C., Goldsworthy, H., & Tognotta, N. (2013). *Evaluation of the i3 scale-up of Reading Recovery : Year one report, 2011-12* (CPRE Research Report No.RR-76). Philadelphia, PA : Consortium for Policy Research in Education.
- Schweinhart, L. J. (2003). *Benefits, costs and explanation of the high/scope Perry preschool program*. Meeting of the society for Research in Child Development, Tampa, Florida, April 26.
- Sharples, J. (2018). EEF Blog : Untangling the 'Literacy Octopus' – three crucial lessons from the latest EEF evaluation. Repéré à [https://educationendowmentfoundation.org.uk/news/untangling-the-literacy-octopus/].
- Solis, M., Ciullo, S., Vaughn, S., Pyle, N., Hassarem, B., & Leroux, A. (2012). Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities; a synthesis of 30 years of research. *Journal of learning disabilities*, 45(4), 327-340. DOI : 10.1177/0022219411402691.
- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities : immediate and long-term outcomes for two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 33-58. DOI : 10.1177/002221940103400104.
- Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N. K., Metz, K., Murray, C. S., Roberts, G., & Danielson, L. (2013). Extensive reading interventions for students with reading difficulties after grade 3. *Review of Educational Research*, 83(2), 163-195. DOI : 10.3102/003465413477212.
- 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.
- Zorman, M., Lequette, C., Pouget, G., Devaux, M. F., & Savin, H. (2008). Entraînement de la fluence en lecture pour les élèves de 6^e en difficulté de lecture. *A.N.A.E.*, 96-97, 33-40.