

## Il rapporto tra ricerca e pratica educativa come oggetto di ricerca e di impegno. Contributi scientifici internazionali e questioni aperte

### The relationship between research and educational practice as an object of research and commitment. International scientific contributions and open questions

Renata Viganò

Full Professor of Experimental Education | Department of Education | Catholic University of the Sacred Heart, Milan (Italy) | [renata.vigano@unicatt.it](mailto:renata.vigano@unicatt.it)

abstract

The relationship between educational research and practice has been under discussion for many years and has led fruitful methodological innovations. However, the daily routine of professional contexts still offers plenty of scope for improvement. This paper examines the complexity of this relationship and examines it in the light of international debate and research. From this analysis the different priorities and the different validity criteria connected with the two spheres of action emerge, with particular reference to the quality of knowledge. The epistemological nature of educational knowledge as implicated knowledge is one of the main factors of its difficult positioning in the traditional categories of scientific research, with significant repercussions on the criteria for its validation.

**Keywords: educational research, practice, validation, research evaluation**

Il rapporto fra ricerca e pratica educativa è da tempo oggetto di riflessioni autorevoli e innovazioni metodologiche feconde. La quotidianità dei contesti professionali restituisce però un margine di miglioramento ancora ampio. Il presente contributo pone in luce le ragioni che ancora oggi rendono tale rapporto problematico e lo approfondisce in virtù del dibattito scientifico e critico internazionale, approdando a delineare le diverse priorità e i diversi assunti di validità connessi con le due sfere di azione, con particolare riferimento alla qualità della conoscenza. Lo snodo epistemologico del sapere educativo come sapere implicato risulta uno dei fattori principali del suo difficile posizionamento nelle categorie tradizionali della ricerca scientifica, con ricadute significative riguardanti i criteri della sua validazione.

**Parole chiave: ricerca educativa, pratica, validazione, valutazione della ricerca**

## 1. Le ragioni di una questione ancora aperta

Porre a tema il rapporto fra ricerca e pratica educativa non è un sussulto di originalità. Nelle comunità scientifiche e in quelle professionali il dibattito è ricorrente, né mancano contributi volti a sperimentare modalità efficaci d'interazione fra i due ambiti (Levin, 2011; Vanderlinde, Van Braak, 2010; Joram, 2007).

Tuttavia, di là dal lavoro non sempre riconosciuto di chi opera in tale direzione e dalle retoriche che pure occupano gli spazi comunicativi e le indicazioni programmatiche nelle politiche dell'educazione, il dato di realtà nella quotidianità dei contesti professionali attesta che il margine di studio e di miglioramento è ancora assai ampio. Persistono due vizi diffusi, apparentemente opposti ma in realtà complementari: la tentazione di legittimare l'approssimazione senza averne chiari i limiti (Baldacci, 2010; Mortari, 2010) e la scarsità di politiche di riconoscimento e di supporto atte a superare la soglia dell'iniziativa pilota per attingere a livelli di sistematicità (Hammersley, 1997; Bottani, 2009; Viganò, 2018). È pur vero che l'attributo scientifico è talvolta abusato e riferito a pratiche che faticano a dimostrare consistenza scientifica ma è vero altresì che i sistemi pubblici di valutazione e finanziamento della ricerca in campo educativo non supportano adeguatamente il lavoro sviluppato in questa prospettiva.

Ci si muove su un terreno rischioso. Da un lato, il pericolo è subordinare l'intera attività di ricerca a criteri di funzionalità, così che risulta favorita solo quella immediatamente utile a bisogni apparenti e svilita quella fondativa o non applicata; investire solo nella ricerca che produce risultati direttamente impiegabili può compromettere uno dei principii fondanti la ricerca scientifica stessa, ossia la tensione alla verità e alla libertà come beni irrinunciabili. Dall'altro lato, a poco vale limitarsi a invocare il valore della libertà della ricerca senza consapevolezza del rigore etico e scientifico di cui necessita e rifuggendo la fatica critica che impone, in una dinamica viziosa di autoreferenzialità e autolegittimazione.

Sarebbe tuttavia erroneo imputare la situazione descritta alla mera degenerazione complessiva del sistema; l'orientamento scientifico impone di porre in luce le ragioni intrinseche della complessità del rapporto in questione. Occorre piuttosto assumerle e muovere da esse per capire se e a quali condizioni sia possibile che ricerca scientifica e pratiche educative possano convergere in modo fruttuoso.

In tale prospettiva il dibattito internazionale, alimentato da esperienze

assai interessanti, è da tempo assai attivo e partecipato; merita perciò approfondire alcuni aspetti salienti che trovano corrispondenza anche in contributi autorevoli della riflessione pedagogica nazionale (Mortari, 2007; Baldacci, 2012; Bove, Sità, 2016) situandola in uno scenario più ampio e meno soggetto a rischi di localismo.

## 2. Una riflessione scientifica internazionale approfondita e corposa

Un rapido e giocoforza sintetico sguardo su pubblicazioni, convegni, progetti che si sono moltiplicati nell'ultimo trentennio (Honig, Venkateswaran, McNeil, 2017; Tseng, Supplee, Easton, 2017; Farley-Ripple, May, et al., 2018) attesta una considerevole evoluzione critica e costruttiva rispetto a visioni più rigide volte a interpretare la distinzione fra ricerca e pratica nell'ottica della gerarchia o dell'inconciliabilità piuttosto che in quella della complementarità. Va però detto che, nonostante i numerosi articoli e saggi pubblicati, a livello internazionale i dati empirici disponibili sono pochi. Come osservano Mazzoni e Mortari (2015) la riflessione sembra crescere solo sulla base di assunzioni; in altri termini, attorno alla ricerca si dibatte molto ma senza il supporto della ricerca medesima.

Almeno sotto il profilo teorico-critico possono essere considerate in via di superamento sia l'idea applicazionista della ricerca, intesa come prodotto di un percorso validato dal rispetto di protocolli scientifici standardizzati da consegnare poi a chi opera nei contesti della pratica affinché ne informi l'agire quotidiano, sia quella dell'autosufficienza dell'esperienza come generatore di competenza, rispetto alla quale la teoria appare un artificio dell'astrazione (Hofstetter, Schneuwly, 2000; Labaree, 2003; Hammersley, Gomm, 2002; Standish, 2005). Riscontri autorevoli e numerosi attestano un diffuso impegno a sviluppare percorsi virtuosi nella prospettiva dell'integrazione fertile ed euristica delle due dimensioni.

Nel dibattito sul rapporto tra ricerca e pratica educativa è evocato con frequenza l'ideale-metafora della "nuova alleanza", secondo il modello proposto da Damiano (2006), dando in qualche modo per implicita la problematicità esperita del rapporto medesimo, con tratti addirittura di conflittualità, e la necessità di rimodularlo su basi nuove e diverse (Barbier, Thievenaz, 2013; Day, Pope, Denicolo, 2005; Magnoler, 2012). L'espressione compare, forse assunta per la prima volta in maniera siste-

matica, nel titolo di un volume del 1998 curato da Hadji e Baillé, interamente dedicato all'analisi del rapporto in parola. I contributi in esso articolati argomentano in maniera approfondita la complessità dell'obiettivo di individuare criteri di scientificità riferibili alla ricerca in campo educativo; con riferimento specifico al rapporto fra questa e la pratica, sostanziano le ragioni di un allontanamento critico dal modello esplicativo-normativo a favore di un approccio problematico, dinamico, pluridimensionale, fortemente contestualizzato.

Basta menzionare alcuni titoli dei saggi che compongono il volume per dare ragione della necessità di superare concezioni semplicistiche e riduttive. Bru (1998) elabora la propria riflessione movendo dall'interrogativo "Che cosa c'è da comprovare, quando ci si occupa di educazione?" e la intitola: "La validazione scientifica dei propositi e dei discorsi sulle pratiche di insegnamento: dopo le illusioni perdute". Develay (1998) reagisce alla domanda "Non c'è qualcosa di meglio da fare che voler comprovare?" con un approfondimento che a sua volta esprime un quesito: "Comprovare, tendere all'efficacia, cercando la verità: snodi inconciliabili per le ricerche in campo educativo?". Centrando l'analisi sul rapporto fra l'atto educativo e il vero, inteso come valore della conoscenza, Hadji (1998) opta per la priorità dell'azione educativa e intitola il suo contributo: "Prova, azione educativa e sapere. Dalla questione della prova a quella dei saperi utili all'educatore". Analoga inclinazione si può cogliere nel testo di Joshua (1998) "Interesse e limiti del paradigma sperimentista nella didattica delle scienze" ove l'autore dà corpo a un'analisi critica sulla possibilità stessa di sperimentare. Duru-Bellat e Mingat (1998) proseguono la riflessione circa le condizioni che permettono di considerare scientificamente corretta una ricerca nel campo delle scienze educative e specificano l'analisi in riferimento ai criteri di verifica e falsificazione. Lerbet (1998) affronta lo snodo complesso della possibilità di una relazione non oppositiva fra criteri di causalità e di senso e pone in luce l'articolazione problematica fra esigenze di prova, operazionalità e auto-referenzialità. L'ampio e documentato dibattito di cui il volume in parola ricostruisce una sintesi approda a prefigurare la relazione fra teoria e pratica in termini di una nuova alleanza, riconquistata dopo la perdita di illusioni e il crollo di miti rivelatisi erronei.

La rassegna critica di tali concezioni inadeguate delinea tuttavia una situazione ancora non del tutto superata, giacché visioni semplicistiche e parziali permangono negli ambienti sia della ricerca sia della pratica. Ep-

pure sono trascorsi più di trent'anni da quando Avanzini (1985), voce non isolata, denuncia con efficacia l'illusione del deduttivismo che postula un rapporto deterministico fra conoscenza e azione e induce il convincimento che la pratica educativa possa essere interamente condotta e spiegata da un modello elaborato dalla conoscenza scientifica o, in altri termini, che la pertinenza di una pratica possa essere garantita dalle sole basi scientifiche. Negli stessi anni Charbonnel definisce illusoria la certezza scientifica riguardo alla natura e all'agire umani, in parte sfuggenti e indeterminabili (1988). Anche Crahay indica allora come espressioni di un'erronea tendenza semplificatoria il mito dell'onnipotenza della scienza, considerata capace di risolvere tutti i problemi della pratica, e l'idea dell'atemporalità delle leggi di quest'ultima, vincolata invece alla storicità dei contesti e delle situazioni (1989).

Il filone critico-problematico già sostanziato da voci di rilievo trova ulteriori contributi in Lerbet (1993) che argomenta l'impossibilità della comprensione piena del soggetto umano da parte del ricercatore e definisce "illusione induttiva" la convinzione di poter generalizzare tutte le asserzioni esplicative o normative della pratica educativa, con la ricerca incessante di "indicatori di universalità". Con analoga prospettiva Duru-Bellat e Mingat descrivono l'"illusione sostanzialista" (1993) ossia la credenza che esistano oggetti reali corrispondenti ai fattori esplicativi individuati dai processi di analisi, appartenenti a un universo concettuale astratto. In maniera complementare Crahay torna più volte a mettere in guardia dalla "illusione realista" (1989) presente in quanti, professionisti nella pratica, legittimano l'agire e le convinzioni personali in forza della mera relazione diretta con la pratica medesima, "come se fosse sufficiente – riprendendo le parole di Hadji e Baillé – essere immersi nella realtà per capirla bene" (1998).

Il dibattito fra gli studiosi di area francofona, cui si è sinteticamente accennato, delinea un orientamento in realtà non molto dissimile dal cosiddetto modello di *enlightenment moderato* descritto da Hammersley nel noto volume del 2002 – su un tema da lui già studiato da anni e ulteriormente approfondito negli anni successivi (1997; 2001; 2003; 2007; 2013) – in cui raccoglie contributi esito dell'articolato dibattito conseguente alla polemica suscitata dall'intervento di Heargraves alla conferenza di apertura della *Teacher Training Agency* nel 1996, in cui aveva sostenuto la tesi della scarsa utilità della ricerca educativa.

L'orientamento critico assunto da Hammersley converge nell'indicare

che la funzione della ricerca è porre in luce e dare chiarimenti alla pratica (*enlight*) attraverso il lavoro di modellizzazione, a condizione di mantenere un atteggiamento di modestia scientifica ossia senza incorrere nella tentazione di proporre modelli totalizzanti. Consapevole della struttura necessariamente perfettibile del modello elaborato, il ricercatore deve considerare l'opportunità di individuare un oggetto preciso, nella particolarità di un contesto. Potrà così offrire un miglior supporto alla pratica, perimetrando gli spazi d'indagine in funzione di criteri sia di rilevanza sociale sia di significatività scientifica, senza lasciarsi condurre dal condizionamento dell'opinione pubblica o da pressioni incongrue nella scelta degli oggetti di studio. Ogni oggetto di ricerca è in sé legittimo, giacché non vi sono campi, ipotesi, livelli di analisi "politicalmente corretti" da privilegiare; l'acutezza dei problemi sociali può attirare l'attenzione del ricercatore ma non deve condurlo a dimenticare i vincoli di rigore che pesano sulla determinazione del livello pertinente di analisi e di spiegazione.

Da un lavoro scientifico così impostato, aggiungono Hadji e Baillé (1998), chi opera nella pratica potrà trarre aiuto per capire meglio ciò che fa, ciò che è in gioco nella sua azione; potrà sapere ciò che valgono le sue convinzioni, messe alla prova dei fatti. Non potrà però mai avere la certezza assoluta della pertinenza della sua pratica; i suoi modelli di azione dovranno costantemente essere rimodulati, in funzione delle nuove conoscenze prodotte dalla ricerca e dei riscontri forniti dall'esperienza.

### 3. Priorità diverse, elaborazioni diverse, validazioni diverse

La permanenza della problematicità dello snodo epistemologico e metodologico in oggetto trova conferma nella prosecuzione del dibattito anche in anni più recenti. Introducendo alcuni saggi sulla problematica del rapporto fra ricerche, pratiche e saperi in educazione Bru (2002) chiarisce l'importanza di cogliere le differenze rispettive che specificano il discorso del ricercatore e quello del professionista della pratica educativa. Non tenerne conto induce l'erronea convinzione che il secondo debba conformarsi al primo, assumendone la prospettiva come piattaforma del proprio agire. Questa concezione ingenera malintesi e delusioni che perdurano sino a che non siano chiaramente distinte le problematiche peculiari dei due soggetti, per ciò che attiene la loro origine, i loro fondamenti e i loro snodi. Distinguere non implica contrapporre: all'opposto, rappresenta una condizione di dialogo e di lavoro congiunto.

Il rapporto con la realtà educativa e con l'azione sul campo è differente per chi opera nella pratica e chi ha un compito primario di ricerca. I compiti del primo e i vincoli che contraddistinguono il suo campo di azione lo pongono in una situazione complessa in cui occorre agire rapidamente, talvolta con incertezza quanto alle conseguenze di ciò che è messo in opera; spesso non gli è possibile misurare vantaggi e inconvenienti delle diverse alternative per scegliere in modo ragionato quella che potrebbe essere la più adatta. La sua azione non è però necessariamente erratica anche se a volte procede per tentativi; essa si organizza muovendo da un sapere pratico, possiede schemi interpretativi propri, attese e livelli di esigenza specifici, capacità originali di far fronte alle difficoltà e di assumere un determinato carico di lavoro, *routines* efficienti (Cattaneo, 2009; Goisis, 2013).

Diverso è il rapporto con la situazione educativa da parte del ricercatore, sia pure interessato all'azione e alle pratiche. Il suo compito prioritario è rendere conto di ciò che accade, porre in luce i processi, elaborare un discorso esplicativo e interpretativo che assume senso in riferimento sia alla comunità scientifica sia ai professionisti della pratica. L'urgenza pesa meno fortemente sulle sue scelte anche se alcuni vincoli sono presenti, soprattutto se cerca di preservare una relazione costruttiva e partecipativa con gli attori della situazione educativa. Il ricercatore ha la necessità e il dovere di darsi un lungo periodo di osservazione, studiare in maniera approfondita le dinamiche di una variabile particolare, esaminare il processo per meglio capire e spiegare. Ciò non è evidentemente prioritario né sempre possibile per chi agisce sul fronte pratico; all'insegnante, per esempio, preme soprattutto che il livello di attività della sua classe corrisponda alle sue attese, anche se non ha tutti gli elementi per fornire una spiegazione di ciò che accade e di come accade.

A detta di Bru (2002), le concezioni diffuse circa il rapporto fra i cosiddetti "saperi della ricerca" sulle pratiche e le conoscenze possedute e agite dagli operatori sul campo sono complessivamente ascrivibili a due orientamenti generali, fra loro divergenti. Da un lato è presente la convinzione che le conoscenze prodotte dalla ricerca costituiscono la fonte principale dei saperi professionali, sino ad asserire che la ricerca deve essere ad esclusivo servizio della pratica e che le conoscenze a cui quest'ultima deve conformarsi sono solo quelle aventi fondamento scientifico. Si conferma quindi radicata la prospettiva applicazionista, di cui si è detto. Dall'altro lato, è sostenuta la tesi dell'indipendenza fra saperi della ricerca

e saperi professionali, sulla base di un'argomentazione che pure trova fondamenti plausibili: chi opera nella pratica non ha atteso le conoscenze della ricerca per elaborare un proprio saper-fare e darsi un insieme di riferimenti, procedure, tecniche e metodi impiegati nell'azione. Si ritrova qui l'idea che i due tipi di conoscenza obbediscono a priorità diverse, attinenti alla comunità scientifica nel primo caso e all'agire concreto nel secondo, per cui ricadono in sfere distinte.

Non di rado, aggiunge Bru, l'orientamento oppositivo fra le due concezioni delineate si accompagna a un'idea riduttiva della relazione fra teoria e pratica, ove la prima è vista come il risultato delle conoscenze prodotte dalla ricerca scientifica e la seconda come l'esito di conoscenze maturate nell'azione ed estranee a ogni forma di teorizzazione. Tale schematizzazione è però opinabile giacché non tiene conto dell'ormai significativa messe di studi (Brown, Collins, Duguid, 1989; Mezirow, Taylor (eds.), 2011; Engeström, Miettinen, Punamäki (eds.) 1999; Fuller, Unwin, 2011) che ha posto in luce l'ampia e complessa differenziazione nelle forme del sapere quindi l'inadeguatezza di un discrimine rigido fra teoria e pratica. In qualche modo, l'azione professionale nella pratica esprime una forma di teorizzazione, nel senso che pur procedendo in forma agita il professionista di fatto pianifica l'organizzazione dei mezzi e dell'attività ed eventualmente sa modificarla e abbandonarla se non risulta efficace. Tale pianificazione e variazione fattuali poggiano su una modellizzazione, seppur parziale e implicita, della situazione. Poco importa che non si tratti di una teoria sistematicamente descritta e formalizzata; la teorizzazione va intesa come tentativo di intelligibilità che il soggetto pone in atto. Diverso, come è evidente, è il modo di validazione di tale teoria rispetto a quello riconosciuto nell'ambito della ricerca scientifica: nella sfera pratica, la validazione è connessa con la dinamica stessa dell'azione e con il contesto presente e futuro (Goisis, 2013).

#### 4. La conoscenza educativa come conoscenza implicata

C'è da domandarsi, in linea con le riflessioni critiche di chi ha esaminato la questione con un approccio problematicistico, se il perdurare di una visione oppositiva fra teoria e pratica, troppo rudimentale per reggere il confronto con la complessità, sia conseguente all'interesse prioritario che ha indotto a rivolgere attenzione alle pratiche educative e cioè la ricerca



di soluzioni per migliorarne l'efficacia. Lungi dal disconoscere l'importanza di questo obiettivo ci si può fondatamente interrogare riguardo all'impazienza, da esso generata, di riuscire a individuare e modellizzare un buon metodo educativo, lasciando poco spazio alla ricerca sull'azione e sulle pratiche per conoscerne i funzionamenti, le dinamiche e le variazioni secondo le persone e i contesti. Un esempio eloquente di tale eccessiva distanza dalla concretezza della realtà è l'aver improntato gli studi e le ricerche sulla base di un'astratta idealizzazione dell'atto educativo e formativo, disconoscendo che nella pratica l'azione può essere supportata da un intreccio di motivazioni diverse, talvolta persino fra loro contrastanti, non tutte riconducibili alla finalità esplicita di accompagnare il soggetto nel percorso di apprendimento e di sviluppo verso l'autonomia (Black, Hallywell, 2000; Gonçalves, Azevedo, Alves, 2013).

Solo nei decenni più recenti, da un trentennio circa, si è progressivamente diffusa una prospettiva di studio spiccatamente descrittiva, esplicativa e comprensiva, volta a conoscere meglio che cosa sono le pratiche educative e formative, come si organizzano, quali rapporti hanno con i saperi prodotti dall'esperienza personale e collettiva o dalla ricerca scientifica, come si modificano e si sviluppano e a quali condizioni. Tale riconoscimento del sapere pratico come oggetto di ricerca specifico e significativo ha dato evidenza a una questione metodologica complessa, riguardante le modalità di accesso a tale sapere, che intreccia dimensioni anche implicite e solo parzialmente può essere restituito dal discorso degli attori (Leinhardt, 1990; Shulman, 1986; Altet, Vinatier, 2008; Day, Pope, Denicolo, 2005).

La ricerca sviluppatasi secondo questo orientamento si articola in diverse azioni, fra cui l'approfondimento dei riferimenti epistemologici, l'innovazione metodologica delle procedure d'indagine, la sperimentazione di pratiche corrispondenti nella formazione degli insegnanti. Emblematica è la denominazione che, nel 1983, assunse al suo nascere la *International Study Association for Teachers and Teaching* (ISATT), ossia *International Study Association on Teachers Thinking*. In questa prospettiva euristica in Italia ha avuto ampia e meritata diffusione il contributo di Damiano (2006) attento a trovare le metodologie appropriate per studiare l'insegnamento attraverso la conoscenza pratica che di esso costruiscono gli insegnanti. Da più di un ventennio ormai anche nel nostro Paese la ricerca pedagogica e educativa è attenta a queste dimensioni e sviluppa contributi autorevoli (Moran, Brookshire, Bove, Braga, Mantovani, 2018; Antonietti, 2011).

Sussistono pertanto molteplici, fondate e impellenti ragioni per riconsiderare in maniera critica e rimodulare profondamente sia i sistemi di valutazione e di supporto alla ricerca educativa sia quelli di selezione e reclutamento, formazione e sviluppo professionale degli educatori e degli insegnanti. Un impegno a cui la ricerca non deve sottrarsi ma che necessita di politiche dell'educazione e della ricerca all'altezza della sfida.

## Riferimenti bibliografici

- Altet M., Vinatier I. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Antonietti M. (2011). *Raccontare la scuola. Studi sulla documentazione*. Bergamo: Junior.
- Avanzini G. (1985). Les méthodes. In P. Arnaud, G. Broyer (Eds.), *Psychopédagogie des activités physiques et sportives* (pp. 180-185). Toulouse: Privat.
- Baldacci M. (2010). Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. *Education Science & Society*, 1: 65-75.
- Baldacci M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 6: 97-106.
- Black A.L., Halliwell G. (2000). Accessing practical knowledge: how? why? *Teaching and Teacher Education*, 16 (1): 103-115.
- Bottani N. (2009). *Il difficile rapporto tra politica e ricerca scientifica sui sistemi scolastici* (Quaderno n. 2). Torino: Edizioni della Fondazione G. Agnelli.
- Bove C., Sità C. (2016). Col-legare le voci nella ricerca. Sostenere esperienze di inquiry collaborativa tra ricercatori e professionisti. *Encyclopaideia*, 20 (44): 57-72.
- Brown J.S., Collins A., Duguid P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1): 32-42.
- Bru M. (1998). Qu'y a-t-il à prouver, quand il s'agit d'éducation? La validation scientifique des propos et discours sur les pratiques d'enseignement: après les illusions perdues. In Ch. Hadji, J. Baillé (Eds.), *Recherche et éducation. Vers une «nouvelle alliance»* (pp. 45-66). Bruxelles: De Boeck.
- Bru M. (2002). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement: jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive? In J. Donnay, M. Bru (Eds.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 133-154). Bruxelles: De Boeck.
- Cattaneo A. (2009). *Dalle pratiche ai saperi. La professionalità degli insegnanti fra teoria e azione*. Milano: Vita e Pensiero.

- Charbonnel N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Bern: Peter Lang.
- Crahay M. (1989). Contraintes de situation et interaction maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue française de Pédagogie*, 88: 67-94.
- Damiano E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- Day C., Pope M., Denicolo P. (2005). *Insight into teachers' thinking and practice*. Bristol: The Falmer Press.
- Develay M. (1998). N'y a-t-il pas mieux à faire que de vouloir prouver? Faire la preuve, viser l'efficacité, tout en cherchant le vrai: s'agit-il d'enjeux inconciliables pour les recherches en éducation? In Ch. Hadji, J. Baillé (Eds.), *Recherche et éducation. Vers une «nouvelle alliance»* (pp. 67-80). Bruxelles: De Boeck.
- Duru-Bellat M., Mingat A. (1998). A quelles conditions une démarche de recherche en éducation peut-elle être tenue pour «scientifiquement correcte»? Vérification et falsification dans la recherche en éducation. In Ch. Hadji, J. Baillé (Eds.), *Recherche et éducation. Vers une «nouvelle alliance»* (pp. 161-190). Bruxelles: De Boeck.
- Engeström Y., Miettinen R., Punamäki R.L. (Eds.) (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Farley-Ripple E., May H., Karpyn A., Tilley K., McDonough K. (2008). Rethinking connections between research and practice in education: a conceptual framework. *Educational Researcher*, 47 (4): 235-245.
- Fuller A., Unwin L. (2011). Workplace learning and the organization. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, B. O'Connor (Eds.). *The SAGE Handbook of workplace learning* (pp. 46-59). London: SAGE Publications.
- Goisis C. (2013). *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Un'indagine sul ruolo delle competenze tacite*. Milano: Vita e Pensiero.
- Gonçalves T.N.R., Azevedo N.R., Alves M.G. (2013). Teachers' beliefs about teaching and learning: an exploratory study. *Educational Research Journal*, 2 (1): 54-70.
- Hadji Ch. (1998). Quel rapport au vrai l'acte éducatif engage-t-il? Preuve, action éducative et savoir. De la question de la preuve à celle des savoirs utiles à l'éducateur. In Ch. Hadji, J. Baillé (Eds.), *Recherche et éducation. Vers une «nouvelle alliance»* (pp. 81-94). Bruxelles: De Boeck.
- Hadji Ch., Baillé J. (1998). Conclusion. Au-delà des illusions perdues: vers une nouvelle alliance enseignants-chercheurs?. In Ch. Hadji, J. Baillé (Eds.), *Recherche et éducation. Vers une «nouvelle alliance»* (pp. 247-250). Bruxelles: De Boeck.
- Hadji Ch., Baillé J. (Eds.) (1998). *Recherche et éducation. Vers une «nouvelle alliance»*. Bruxelles: De Boeck.

- Hammersley M. (1997). Educational research and teaching: a response to David Hargreaves, *British Educational Research Journal*, XXIII (2): 141-162.
- Hammersley M. (2001). Some questions about evidence-based practice in education. In R. Pring, G. Thomas (Eds.), *Evidence-based practice in education* (pp. 133-149). London: Open University Press.
- Hammersley M. (2002). *Educational Research, Policymaking and Practice*. London: Sage.
- Hammersley M. (2003). Can and should educational research be educative? *Oxford Review of Education*, 29(1): 3-25.
- Hammersley M. (Ed.) (2007). *Educational research and evidence-based practice*. London: Sage.
- Hammersley M. (2013). *The myth of research-based policy and practice*. London: Sage.
- Hammersley M., Gomm R. (2002). Research and practice, two worlds forever at odds? In M. Hammersley (Éd.), *Educational research, policymaking and practice* (pp. 59-83). London: Paul Chapman Publishing.
- Hofstetter R., Schneuwly B. (2000). Pertinence scientifique et pertinence sociale. Mise en perspective de six rapports nationaux commandités sur la recherche en (sciences de l') éducation en Europe. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 22: 51-92.
- Honig M.I., Venkateswaran N., McNeil P. (2017). Research use as learning: the case of fundamental change in school district central offices. *American Educational Research Journal*, 54 (5): 938-971.
- Joram E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, 23 (2): 123-135.
- Joshua S. (1998). Peut-on vraiment expérimenter, et à quelles conditions? De l'intérêt et des limites du paradigme expérimentaliste en didactique des sciences. In Ch. Hadji, J. Baillé (Eds.), *Recherche et éducation. Vers une «nouvelle alliance»* (pp. 113-124). Bruxelles: De Boeck.
- Labaree D. F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, 32 (1): 13-22.
- Leinhardt G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*, 19 (2): 18-25.
- Lerbet G. (1993). *Système, personne et pédagogie*. Paris: ESF.
- Lerbet J. (1998). Est-il possible d'aller au-delà de l'opposition entre la causalité et le sens? Preuve, opérationnalité et auto-référence. In Ch. Hadji, J. Baillé (Eds.), *Recherche et éducation. Vers une «nouvelle alliance»* (pp. 223-246). Bruxelles: De Boeck.
- Levin B. (2011). Theory, research and practice in mobilizing research knowledge in education. *London Review of Education*, 9 (1): 15-26.

- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Mazzoni V., Mortari L. (2015). La “banalità” della ricerca educativa. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 14: 175-189.
- Mezirow J., Taylor E.W. (Eds.) (2011). *Transformative learning: theory to practice. Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco: John Wiley.
- Moran M., Brookshire R., Bove C., Braga P., Mantovani S. (2018). Co-Constructed Research Design: Lessons on Equivalency and Teacher Participation in a US-Italian Professional Development Study. In S. Akpovo, M. Moran, R. Brookshire (Eds.), *Collaborative Cross-Cultural Research Methodologies in Early Care and Education Contexts* (pp. 133-149). Oxford: Routledge/Taylor & Francis.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Science & Society*, 1: 143-156.
- Shulman L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 3-36). New York: MacMillan.
- Standish P. (2005). Towards an economy of higher education. *Critical Quarterly*, 47 (1): 1-2
- Tseng V., Supplee L.H., Easton J.Q. (2017). Research-practice partnerships: building two-way streets of engagement. *Social Policy Report*, 30 (4): 1-16.
- Vanderlinde R., Van Braak J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36 (2): 299-316.
- Viganò R. (2018). Ricerche pedagogiche e didattiche: distinguere senza separare, per una responsabilità comune. *Nuova Secondaria*, 10: 110-114.