

## La validità della ricerca educativa tra criteri scientifici, contesti di pratica, responsabilità politica

### The validity of educational research into the relationship between scientific principles, practical contexts, political responsibility

**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**

Research and practice are both essential sources of educational knowledge, giving the latter a connotation of “implication”. In reality, neither research nor practice is built mechanically, according to an instrumental rationality. Both are structured by articulating a multiplicity of possibilities and choices, which must be taken into account to understand their fundamentals and implications. Knowing and recognizing the different forms of educational knowledge, promoting their complementarity, supporting and evaluating them in a competent and correct way are responsibilities that unite educational, scientific and political work, despite their different roles.

**Keywords: Educational research, Practice, Validation, Research evaluation**

Ricerca e pratica costituiscono entrambe due fonti essenziali generative di conoscenza educativa, conferendo a quest’ultima una connotazione “implicata”. In realtà, sia la ricerca sia la pratica non si costruiscono in maniera meccanica, secondo una razionalità strumentale. Entrambe si strutturano articolando una molteplicità di possibilità e di scelte, di cui è necessario tenere conto per comprendere i fondamenti e le implicazioni. Conoscere e riconoscere le diverse forme dei saperi educativi, promuoverne la complementarietà, sostenerli e valutarli in maniera competente e corretta sono responsabilità che accomunano, pur nei diversi ruoli, il lavoro educativo, scientifico, politico.

**Parole chiave: Ricerca educativa, Pratica, Validazione, Valutazione della ricerca**

## 1. L'oggettività della ricerca: un mito che resiste

Ricerca e pratica costituiscono entrambe due fonti essenziali generative di conoscenza educativa, conferendo a quest'ultima una connotazione "implicata", per dirla con Lahaye e Pourtois (2002). Tale implicazione, osserva già nel 1983 Ardoino, è stata spesso intesa come una sorta di difetto intrinseco il quale ne indebolisce alla base la consistenza scientifica. Ciò costituirebbe "un residuo di soggettività contrariante un ideale di oggettività, un parassita nocivo che occorre saper eliminare nella misura del possibile" (Ardoino, 1983, p. 205). Per garantire questo ideale di oggettività ci si richiama a una concezione neo-positivista delle scienze umane, con una netta separazione tra ricerca e azione, rispettivamente ricondotte alla sfera scientifica la prima e alla politica la seconda. La ricerca è considerata come una conoscenza che descrive "ciò che è", conforme all'ideale di una rappresentazione trasparente della realtà e fondata su procedure atte ad assicurare la neutralità del ricercatore. All'opposto, l'intervento è posto in atto per esercitare un potere trasformativo sulla realtà ed è perciò implicato ossia intenzionale poiché esprime un progetto determinato da un insieme di attori e di fattori. Anche i criteri performativi dell'azione non possono essere considerati come scientificamente neutri, poiché essa deve essere pertinente o efficace. In sintesi, l'azione appartiene a una logica politica poiché l'intervento è orientato dai valori e dalla soggettività degli attori e intende modificare la realtà in conformità a un'ideale posto; la ricerca sarebbe invece apolitica poiché solo descrittiva e senza connotazioni trasformative.

Questa distinzione è rimessa da tempo in discussione (Mortari, 2007; Cox, Geisen, Green, 2011; Mezirow, Taylor (eds.), 2011). Dal lato della ricerca, l'etologia e l'etnologia hanno permesso di prendere coscienza del potere che il ricercatore esercita quando "usa" o anche semplicemente osserva la realtà nel corso di una procedura di rilevazione (Despret, 1996). Nell'ambito dell'intervento, lo sviluppo della ricerca-azione *in primis* e di molteplici altre forme di ricerca che hanno ormai trovato autorevolezza scientifica sul piano internazionale, mostra a quale punto la ricerca può essere messa in opera senza con ciò perseguire un obiettivo di generalizzabilità o di uniformazione, svolgendosi in un contesto storicamente specifico e singolare; in altri termini, siffatta ricerca ha un'intrinseca vocazione trasformativa ed è perciò inevitabilmente orientata da valori e ideali.

Nonostante la problematizzazione del rapporto in parola sia ormai

ampiamente penetrata nella riflessione scientifica, la tendenza distintiva e oppositiva è ricorrente e, citando nuovamente Lahay e Pourtois (2002), non è sopito il demone della contaminazione dell'una sull'altra o viceversa, ossia una specie di abuso di potere. È evidente che i due ambiti hanno finalità prioritarie differenti ma è difficilmente argomentabile che le scienze dell'educazione possano generare una conoscenza scevra da implicazioni e neutra, purificata da ogni implicazione trasformativa e intenzionale; esse forniscono conoscenze elaborate movendo dall'integrazione di apporti e sguardi diversi, fra cui anche quelli della pratica. Nella loro diversità e complessità le scienze dell'educazione riflettono le analoghe caratteristiche dell'esperienza umana in cui sussistono eterogeneità, ibridazione e compresenza di aspetti talvolta contrastanti (Pourtois, Desmet, 1988; Apel, 1997; Ardoino, De Peretti, 1998).

Escludere il sapere d'azione dal campo delle scienze dell'educazione per costituirne un corpo distinto è una semplificazione eccessiva in nome di un ideale di oggettività scientifica a cui sfugge la complessità dell'educazione e delle discipline che la studiano. Dietro la spinta a mettere ordine nelle scienze dell'educazione conformandole a categorie formali modulate da altri campi del sapere, si può intravedere un processo essenzialmente modernista (Pourtois, Desmet, 1997) improntato a un iper-razionalismo che intende padroneggiare la realtà in virtù di procedure di suddivisione e classificazione e che gerarchizza i saperi in funzione del loro grado di purezza scientifica ossia di corrispondenza al modello analitico e classificatorio. La riflessione post-moderna ha ampiamente criticato la ragione modernista, riconoscendo dignità epistemologica alla variazione, all'errore, alla singolarità; contributi critici autorevoli e pluridisciplinari (Morin, Ciurana, Motta, 2003; Sloman, Fernbach, 2018) hanno reso evidente l'infondatezza della presunta opposizione tra ricerca cosiddetta neutra e azione inevitabilmente politica.

Ciò induce a dar voce e favorire la dimensione democratica in ogni ricerca e azione; motiva il ricercatore e il professionista della pratica ad esplicitare l'intenzionalità, le strategie e i poteri che essi esercitano sul loro contesto, permettendo così di cogliere la singolarità che vi è in ogni ricerca o in ogni intervento invece di porre l'enfasi solo su ciò che è uniforme e generalizzabile. Non c'è una sola buona maniera di fare ricerca o di agire. L'intervento è connesso con una scelta epistemologica e politica la quale definisce un modello operativo fondato su una certa rappresentazione del mondo e regola il ruolo dei soggetti. Anche la ricerca, in cia-

scuna fase della sua costruzione, è oggetto di scelte epistemologiche, politiche e metodologiche per le quali il ricercatore opta, suscettibili di essere confrontate con altre possibilità. Il gioco democratico della ricerca impone il confronto interno delle scelte compiute: ci si interroga, per esempio, sui rapporti logici o paradossali fra il paradigma e la metodologia, fra le ipotesi e il trattamento dei dati, fra i concetti teorici e i dati raccolti. Anche il confronto esterno è necessario, fra la pluralità di saperi che sono inclusi nella sfera delle scienze umane. La ricerca e l'azione non si costruiscono perciò in maniera meccanica, secondo una razionalità strumentale. Entrambe si strutturano articolando una molteplicità di possibilità e di scelte, di cui è necessario tenere conto per comprendere i fondamenti e le implicazioni.

## 2. Il problema della validazione. Criteri uguali per obiettivi diversi?

Agli inizi degli anni Novanta Van der Maren, che da allora in poi dedica alla questione del rapporto fra ricerca e pratica numerosi studi e pubblicazioni, cita (1991, p. 36) a titolo di esempio Huberman che a inizio degli anni Ottanta conclude un'analisi di lavori di matrice anglofona con il giudizio seguente: "i professionisti della pratica usano poco la ricerca educativa poiché essa è poco utilizzabile come tale" (Huberman, 1982, p. 136) In seguito a questo studio, l'Autore propone poi un insieme di condizioni ottimali dell'impiego effettivo delle ricerche ed elabora un modello esplicativo (Huberman, 1982; 1983). Tale lavoro sistematico pone in luce sei esigenze principali a cui le conoscenze prodotte dalla ricerca devono corrispondere per risultare interessanti per gli insegnanti: a) suggerire soluzioni ai problemi immediati senza esigere riorganizzazioni significative; b) essere utili per arricchire il repertorio di competenze professionali di chi opera sul campo; c) essere validate da parte dei pari cioè i professionisti della pratica; d) essere adattabili nei diversi contesti, ossia rappresentare una produzione aperta, modulabile; e) permettere l'accesso al ricercatore, autore delle conoscenze, per un accompagnamento autorevole nelle fasi di implementazione della pratica; f) esprimere un orientamento ideale consonante con i valori condivisi dagli insegnanti.

Le esigenze individuate delineano un quadro criteriale difficilmente sovrapponibile all'insieme dei prodotti della ricerca scientifica in campo educativo (Checkland, 1981) la quale si è trovata invece sospinta a con-

formarsi ai criteri di validità tipici della ricerca descrittiva, dominanti nei sistemi nazionali e internazionali di valutazione dei prodotti di ricerca. A quarant'anni di distanza, pur riconoscendo le numerose linee d'impegno sviluppate e l'accresciuta sensibilità in argomento, non è però possibile asserire che risultati significativi abbiano trapiantato livelli di sistema. Pur considerando le legittime ragioni del management e dei sistemi di accreditamento e finanziamento della ricerca, non è però realistico voler definire un modello univoco di validità e qualità della ricerca, giocoforza inadatto a corrispondere alla varietà di esigenze, necessità, priorità, vincoli, e interessi presenti nei contesti reali in cui muovono gli attori e gli stakeholder della medesima.

A detta di Carr e Kemmis (1986) la ricerca educativa si è distanziata dal suo oggetto, in una vana rincorsa a una scientificità formalmente codificata secondo riferimenti epistemologici di altre discipline. Ciò è comprensibile in ordine alla tensione ad assumere sistematicità scientifica ma ha provocato perdita di significatività del discorso pedagogico agli occhi di chi opera nella pratica giacché reputato troppo accademico. Inoltre, spinta da tale obiettivo la ricerca educativa si è di fatto conformata al linguaggio e alle problematiche di altre discipline aventi ad oggetto aspetti connessi con l'educazione, per esempio la psicologia, la sociologia e l'economia (Van der Maren, 1996; Usher, 1996). Le ragioni che motivano gli orientamenti prevalenti in chi fa ricerca sono accoglibili ma difficilmente si compongono con le non meno legittime priorità di chi opera nella pratica.

Carr e Kemmis descrivono ulteriori dimensioni della complessità in questione. Le conoscenze pratiche che gli insegnanti devono impiegare per essere efficaci coprono un ventaglio molto più ampio di quelle, per esempio, richieste a figure professionali considerate talvolta analoghe sotto il profilo del rapporto fra competenze teoriche e pratiche, come il medico o l'ingegnere, poiché integrano anche la funzione e il significato politico della loro azione, i suoi vincoli e i suoi effetti sociali, le sue prospettive culturali e il suo impatto psicologico. Tutte queste conoscenze, differenziate in relazione alle discipline che le teorizzano, hanno però validità reale solo nella misura in cui permettono all'azione di realizzarsi e all'insegnante di trarne una coerenza che conferisce ad essa valore e efficacia. La validità di tali conoscenze non può perciò essere assicurata solo in virtù di criteri, come quelli ad oggi assunti nell'ambito della ricerca scientifica, che riguardano essenzialmente gli aspetti procedurali del percorso di

generazione delle conoscenze medesime, indipendentemente dal valore che queste assumono sul piano del contributo effettivo alla buona conduzione della situazione educativa concreta.

Alla luce della complessità sopra delineata, più voci hanno sostenuto l'opportunità di riconoscere specificità e identità alla ricerca connessa con la pratica educativa – argomentazione peraltro già presente fin dai tempi di Dewey quando indicava che il metodo scientifico va inteso primariamente come “modello e ideale dell'intelligente esplorazione e sfruttamento delle possibilità implicite nell'esperienza” (Dewey [1938] 2014, p. 79). Nel 1987 Gillet auspica una politica di reinquadramento delle ricerche sui problemi sulle pratiche educative; nella scia di un'autorevole riflessione scientifica che proprio in Dewey trova argomentazione sistematica e fondativa (cfr. Dewey 1916, 1910/1933, 1938) Van der Maren, a seguito di un'analisi sviluppata nel 1989, sostiene la necessità di attribuire uno spazio ampio e specifico nonché sostegni adeguati alla ricerca pedagogica, così intesa: “una ricerca che muove dai problemi della pratica degli insegnanti, non come alibi per verificare teorie ma come snodo della costruzione di conoscenze pedagogiche. Queste conoscenze attrezzano e validano la pratica degli insegnanti, permettono loro di migliorarla e di controllarne le condizioni di esercizio” (p. 91).

In questa prospettiva Van derMaren difende l'idea della ricerca pedagogica come ricerca pratica la cui validità attiene essenzialmente al contributo all'agire concreto degli operatori. Essa deve muovere dai problemi di chi sta sul campo tenendo conto dei loro vincoli e delle loro priorità; deve altresì essere formulata integrando il loro linguaggio, le loro rappresentazioni e le conoscenze in loro possesso, per fornire strumenti e mezzi in virtù dei quali essi stessi trovino le soluzioni alle situazioni della pratica. L'Autore si spinge ad asserire che il criterio-guida della ricerca pedagogica è la funzionalità più che la verità. Dato un insieme di priorità e di vincoli, le questioni che interpellano tale ricerca sono: serve davvero? Funziona? In realtà non è prioritario sapere perché, purché sia efficace ed efficiente, rispettando un insieme di valori e di norme sociali ed etiche del contesto di riferimento.

La complessità della pratica è il motivo che giustifica la funzionalità come criterio di validità della ricerca pedagogica. Le situazioni concrete sono troppo complesse per essere analizzate e risolte con una sola teoria. Per costruire un oggetto, fisico o metodologico, che funziona si ha bisogno di intrecciare teorie diverse e individuare compromessi condivisi. Un

oggetto funzionale è per necessità composito, eclettico. Per essere utilizzabile nella pratica di insegnamento, un manuale dovrà comporre le esigenze differenziate di specialisti della disciplina e della didattica, dell'esperto di processi di apprendimento, ma altresì dell'editore, degli insegnanti, delle disponibilità economiche delle famiglie e così via. La ricerca pedagogica è inevitabilmente contestualizzata ed è altresì "opportunista", nota Gillet (1987, p. 273) giacché cerca di "fare bene nelle condizioni date con le risorse disponibili" (Id., 1987, p. 273); è ecologica perché tende a mantenere o arricchire la qualità dei rapporti fra il professionista della pratica, i suoi partner e il suo ambiente rifuggendo le complicazioni superflue; è professionale perché è volta a consolidare la padronanza sulle proprie azioni ad ampliare il controllo sulle condizioni dell'azione (Id., 1987, pp. 278-279).

La natura peculiare della ricerca pedagogica come ricerca pratica, nei termini indicati da Van der Maren, è rilevabile anche nelle argomentazioni di Bru (1988) che propone di considerare tre differenti piani principali attorno a cui si articola la questione: quello dei risultati delle ricerche; quello delle implicazioni pedagogiche in forma di raccomandazioni, consigli o prescrizioni; quello dell'applicazione pratica in situazione. I tre piani non sono fra loro del tutto indipendenti ma la validazione dei propositi che appartengono a ciascuno di essi non è semplicemente trasferibile agli altri due. Negli studi sviluppati da Huberman e Gather Thurler (2011) l'analisi approfondita della letteratura sulla disseminazione e l'impiego delle conoscenze scientifiche pone in luce che la validità scientifica delle ricerche, intesa secondo i sistemi codificati, risulta un fattore poco connesso con tali dinamiche. In altri termini, il valore scientifico giudicato dagli esperti della ricerca non implica necessariamente analogo apprezzamento nei contesti di pratica. Sussiste una pluralità di relazioni fra i vari piani e i loro modi di validazione, seppur non esiste fra essi un'eterogeneità radicale. L'attenzione a distinguerli è importante, chiarisce Bru (1988), per rifuggire la concezione erronea per cui la corrispondenza fra essi è data a priori; il passaggio dall'uno all'altro implica invece processi di interpretazione e rielaborazione di cui è indispensabile chiarire i criteri e le caratteristiche.

### 3. Conoscere, riconoscere, sostenere. La responsabilità come cifra del lavoro educativo, scientifico, politico

Gli studi e le riflessioni sviluppate nei decenni scorsi hanno aperto una direzione di studio articolata e densa d'interrogativi: i modelli teorici possono permettere l'intelligibilità delle pratiche? Attraverso quali metodologie di indagine è possibile accedere alle pratiche e ai saperi che sono ad esse specifici? Questi ultimi possono essere esplicitati? Sono individuabili e definibili da parte dei professionisti della pratica?

Il dibattito e la riflessione maturati nei diversi contesti indirizzano verso alcune condizioni per perseguire la linea di impegno individuata: mettere in questione i modelli prescrittivi e applicazionisti; distinguere fra modelli teorici "della" pratica e modelli "per" la pratica; evitare concezioni semplificatorie del profilo professionale di chi opera sul campo, che non è un decisore sovrano assoluto della sua azione né un semplice agente di un sistema preordinato; riconoscere le differenze fra la validazione dei risultati delle ricerche scientifiche e quella di una pratica; dare ragione di priorità, atteggiamenti e aspettative rispettivamente del ricercatore e del professionista in azione, in rapporto alle situazioni oggetto di comprensione e alle conoscenze perseguite; evitare visioni idealizzate della pratica, lontane dall'eterogeneità e dalle tensioni in essa presenti; riconoscere la specificità dei saperi della pratica ed elaborare metodologie ad essi congruenti.

Si disegna con ciò un orizzonte di impegno euristico articolato e ambizioso, anche perché la conoscenza delle pratiche educative, dei criteri che le organizzano, delle loro dinamiche ed esiti non ha ancora raggiunto livelli di sistematicità tale da costituire un corpus organico (Altet, Bru, Blanchard-Laville, 2012; Numa-Bocage, Marcel, Chassecourte, 2014). In queste condizioni non è facile seguirne l'evoluzione e rendere conto dell'impatto di qualsivoglia intervento innovativo e trasformativo, a livello per esempio di politiche educative. Un fronte di ricerca strategico in proposito potrebbe cimentarsi con la realizzazione di un osservatorio delle pratiche educative, dapprima nei contesti formali poi ampliando viepiù il campo anche a quelle che si dispiegano nei contesti non formali. Occorrerebbe forse accostare con minore enfasi retorica e maggiore distacco critico l'ideale delle buone pratiche la cui banalizzazione, rilevabile in molteplici situazioni di ricerca e professionali, nuoce all'efficacia del concetto stesso poiché lo rende oggetto di un impiego poco consapevole

della complessità intrinseca a tale costrutto. Anche l'idea della comunità di pratica (Wenger, 2006) andrebbe ripulita da impieghi superficiali – come accade di incontrarne nell'esperienza quotidiana quando per esempio tale appellativo è attribuito a interazioni sociali che non depassano in realtà lo scambio di opinioni ed esperienze senza però un sostanziale orientamento all'apprendimento e della ricerca. Sarebbe inoltre da valorizzare la risorsa dell'accompagnamento secondo l'accezione della Paul (2004, 2016), sia nel suo impiego pratico poiché necessita di alta professionalità sia come risorsa in termini di ricerca.

L'analisi sviluppata induce a richiamare la necessità di dare adeguato sostegno alla ricerca che percorre vie innovative nella prospettiva di corrispondere alla complessità sopra delineata. La messe di contributi teorici e critici è, come si è visto, ormai ragguardevole ma non trova ad oggi soddisfacente corrispondenza nei sistemi di riconoscimento e supporto delle azioni volte a integrare e assumere tale complessità. La direzione d'impegno scientifico così orientata risulta tanto euristica quanto impervia sul piano dell'accreditamento da parte dei sistemi pubblici e privati di valutazione e finanziamento della ricerca. Di conseguenza questo tipo di attività fatica a guadagnare terreno, come risulta da analisi e dibattiti che si sviluppano ormai da un quarantennio circa.

Con riferimento alle politiche della ricerca e della valutazione di quest'ultima, la peculiarità delle discipline in parola non si presta a semplificazioni e omologazioni grossolane allorché si individuano i criteri per stabilirne la qualità scientifica (Viganò, 2018; Schwandt, 2002); modelli valutativi che disconoscono tale aspetto concorrono a derive di non poco rilievo: da un lato, i ricercatori sono indotti a conformare contenuti, metodi e modalità di condivisione della ricerca ai fini del riconoscimento accademico e del sistema valutativo vigente a svantaggio della significatività reale; dall'altro lato, proliferano iniziative prive di un'adeguata solidità scientifica e metodologica, che erogano servizi di cosiddetto accompagnamento, *coaching* e supporto ai contesti di pratica, la cui domanda genera mercato.

Sarebbe ingenuo pensare che possa essere raggiunta in tempi brevi una soluzione atta a tener conto delle diverse prospettive e priorità dei molteplici soggetti implicati nel quadro situazionale delineato. È ingenuo ignorare la presenza di gruppi di pressione, interessi corporativi ed economici, visioni parziali che ostacolano pesantemente l'impegno miglio-

rativo. Né esistono strade alternative da percorrere se non quella responsabilità, da parte di tutti: decisori politici, professionisti nella pratica educativa, ricercatori. Le evidenze scientifiche internazionali circa gli effetti perversi di sistemi di valutazione ancorati a tecnicismi eccessivi e a modelli valutativi inadatti a dare ragione della varietà della ricerca (Viganò, 2017; Merle, 2014; Sèguéda, Morrissette, 2014) sono numerose ed è dovere del decisore politico tenerne conto. Il ruolo della buona ricerca è non solo scientifico ma anche sociale e civile, dinanzi all'attualità e complessità della questione educativa; la professionalità del ricercatore si compone di tutte queste dimensioni. La pratica educativa ha un'eminente connotazione interpretativa ed euristica, assai distante da qualsiasi appiattimento esecutivo; in tal senso chi opera sul campo ha il dovere di interrogarsi, riflettere, capire. In sintesi, non c'è algoritmo che tenga se prima non c'è etica del lavoro: politico, scientifico, pratico.

## Riferimenti bibliografici

- Altet M., Bru M., Blanchard-Laville C. (eds.) (2012). *Observer les pratiques enseignantes: pour quels enjeux?* Paris: L'Harmattan.
- Apel K.O. (1997). La dimension herméneutique des sciences sociales et sa fondation normative. In J.-M. Salanskis, F. Castier, R. Scheps (eds.), *Herméneutiques: textes, sciences* (pp. 163-198). Paris: PUF.
- Ardoino J. (1983). Polysémie de l'implication. *Pour*, 88: 19-22.
- Ardoino J., De Peretti A. (1998). *Penser l'hétérogène*. Paris: Desclée de Brouwer
- 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.
- Carr W., Kemmis S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London and Philadelphia: The Falmer Press.
- Checkland P. (1981). *Systems thinking, Systems practice*. New York: John Wiley.
- Cox P., Geisen T., Green R. (2011). *Qualitative research and social change. European context*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Despret V. (1996). *Naissance d'une théorie éthologique*. Le Plessis-Robinson: Synthélabo.
- Dewey J. (1910/1933). *How We think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: Heath.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: The Macmillan Company.

- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina (ed. or. pubblicata nel 1938).
- Donnay J., Bru M. (eds.) (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Gillet P. (1987). *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*. Paris: PUF.
- Huberman M. (1980). *Recipes for busy kitchens: a situational analysis of routine knowledge use in school*. Washington, D.C.: National Institute of Education.
- Huberman M. (1982). L'utilisation de la recherche éducationnelle: vers une mode d'emploi. *Education et recherche*, 2: 136-152.
- Huberman M. (1983). Répertoires, recettes et vie de classe: comment les enseignants utilisent l'information. *Education et recherche*, 2: 157-177.
- Huberman M., Gather-Thurler M. (1991). *De la recherche à la pratique*. Berne: Peter Lang.
- Lahaye W., Pourtois J.-P. (2002). Les fondements politiques de la recherche et de l'action en sciences de l'éducation. In J. Donnay, M. Bru (eds.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 47-57). Bruxelles: De Boeck.
- Merle P. (2014). Penser à la refondation de l'éducation prioritaire: obstacles et perspectives. In J.M. Morrissette, M.F. Legendre (eds.), *Enseigner et évaluer: regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (pp. 89-110). Québec: PUL.
- Mezirow J., Taylor E.W. (eds.) (2011). *Transformative learning: theory to practice. Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco: John Wiley.
- Morin E., Ciurana É.-R., Motta D.R. (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Paris: Balland.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Numa-Bocage L., Marcel J.-F., Chaussecourte Ph. (eds.) (2014). De l'observation des pratiques enseignantes. Numero monografico di *Recherches en Education*, 19.
- Paul M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Paul M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles: De Boeck.
- Pourtois J.-P., Desmet H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Mardaga.
- Pourtois J.-P., Desmet H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris: PUF.
- Schwandt T.A. (2002). *Evaluation practice reconsidered*. New York: Peter Lang Publishing.
- Sèguéda S., Morrissette S.M. (2014). Les enjeux de l'évaluation dans le champ de l'enseignement supérieur à l'aune de la nouvelle gestion publique. In J.M.

- Morrisette, M.F. Legendre (Eds.), *Enseigner et évaluer: regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (pp. 185-210). Québec: PUL.
- Slovan S., Fernbach P. (2018). *L'illusione della conoscenza. Perché non pensiamo mai da soli*. Milano: Raffaello Cortina.
- Usher R. (1996). A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. In D. Scott, R. Usher (eds.), *Understanding educational research* (pp. 8-15). London: Routledge.
- Van der Maren J.-M. (1989). Propositions pour une recherche au bénéfice de l'éducation. *Réseau*, 55-56-57: 129-161.
- Van der Maren, J.-M. (1991). Écrire la recherche: nécessité épistémologique ou stratégique? *Recherches qualitatives*, 5: 35-41.
- Van der Maren J.-M. (1993). Savoir enseignant et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 1: 153-172.
- Van der Maren J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Les savoirs et la recherche pour l'éducation*. Montréal: PUM – Bruxelles: De Boeck.
- Van der Maren J.-M. (1997). *La recherche pédagogique*. Montréal: PUM.
- Van der Maren J.-M. (2002). En quête d'une recherche pédagogique. In J. Donnay, M. Bru (eds.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 90-104). Bruxelles: De Boeck.
- Viganò R. (2017). Assessment as an exercise of responsible citizenship. Issues and perspectives in educational and training systems. *Italian Journal of Educational Research*, 9: 69-82.
- Viganò R. (2018). Ricerche pedagogiche e didattiche: distinguere senza separare, per una responsabilità comune. *Nuova Secondaria*, 10: 110-114.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.