

Référence chapitre :

März, V., & Coppe, T. (2024). Partenariats recherche-pratique : à la poursuite d'un équilibre entre « recherche engagée » et normes académiques. Dans T. Coppe, A. Baye, & B. Galand (Dir.), *Transformer les pratiques en éducation : Quelles recherches pour quels apports ?* (pp. 29-45). Presses universitaires de Louvain.

Référence ouvrage :

Coppe, T., Baye, A., & Galand, B. (Dir.). (2024). *Transformer les pratiques en éducation : Quelles recherches pour quels apports ?* Presses universitaires de Louvain.

Partenariats recherche-pratique :

A la poursuite d'un équilibre entre « recherche engagée » et normes académiques

Virginie März^a & Thibault Coppe^b

^aUCLouvain — GIRSEF

^bUniversity of Groningen — GION

1. Introduction

Ces quinze dernières années, nous pouvons constater un intérêt croissant pour des politiques et pratiques en matière d'éducation mettant en avant des *evidence-based* ou *evidence-informed practices* (Farley-Ripple et al., 2018 ; Nevo & Slonim-Nevo, 2011 ; Tseng & Nutley, 2014) s'apparentant à un appel à utiliser les résultats issus de la recherche (« ce qui fonctionne ») comme base de la prise de décision dans l'éducation (voir Baye & Dachet, dans cet ouvrage). Or, bien que la grande majorité des recherches en éducation fondent leur problématique sur la nécessité de documenter et d'analyser des phénomènes liés à l'éducation au sens large en poursuivant l'objectif de consolider, modifier des pratiques existantes ou d'implémenter de nouvelles pratiques¹ (Biesta, 2007a, b, 2010), il se dégage un fort consensus dans le chef tant des chercheurs que des acteurs de l'éducation quant aux faibles impacts qu'ont ces recherches sur les politiques et pratiques éducatives (Galand & Janosz, 2020 ; Penuel et al., 2020).

Ce constat n'est pas récent, il était déjà mis en évidence depuis plusieurs années dans de nombreux écrits pointant la distance qui sépare la recherche en éducation et la pratique (Biesta, 2007a ; Huberman, 1994 ; Ion et al., 2018). L'articulation recherche-pratique est actuellement décrite comme complexe ; tant les chercheurs que les acteurs du terrain (décideurs politiques, directeurs, enseignants) se heurtent à des obstacles qui rendent peu aisées la traduction, l'articulation et la mise en place des résultats de recherches. L'intérêt croissant, porté à la création de liens entre la recherche et la pratique, s'est accompagné d'une déception croissante quant à la mesure limitée dans laquelle la recherche semble influencer la pratique dans le champ de l'éducation (Levin, 2013). Certains auteurs mettent en évidence que les chercheurs ne se concentrent pas assez sur les sujets et les questions qui sont pertinents pour la pratique ou que leurs conclusions sont déconnectées du terrain (Galand et al., dans cet ouvrage ; Newton et al., 2020). D'autres indiquent que les praticiens n'ont pas le désir, le temps ou les compétences nécessaires pour utiliser les connaissances issues de la recherche (c'est-à-dire, pour arriver à

¹ Que ce soit à un niveau macro, avec comme objectif d'informer les décideurs politiques quant aux politiques éducatives ou les régulations à favoriser, à un niveau méso, se focalisant, par exemple, sur les routines organisationnelles des organisations éducatives, ou à un niveau micro, portant le regard sur les processus d'apprentissages et/ou les effets de certains dispositifs de formation.

une utilisation conceptuelle ou instrumentale des résultats scientifiques ; Coburn et al., 2013 ; Colognesi & März, 2023 ; Penuel et al., 2017 ; Schildkamp, 2019). D'autres chercheurs, expriment également des inquiétudes quant au rôle que les approches, fondées sur des données probantes, devraient jouer dans l'éducation (voir Biesta, 2010 ; Mockler & Stacey 2021). Ils identifient des risques liés au fait de s'appuyer sur « ce qui fonctionne » pour orienter les décisions pédagogiques, dont celui de miner la capacité des enseignants à exercer un jugement professionnel (Biesta et al., 2015).

Pourtant, les innovations ne manquent pas dans les établissements scolaires. De nombreuses pratiques innovantes y voient le jour, mais elles ne sont pas toujours informées ou soutenues par ce que la recherche démontre. Ces dernières années, nous pouvons, par exemple, constater une tendance croissante à l'utilisation des réseaux sociaux, plus précisément, l'utilisation d'Instagram ou de Facebook par les enseignants pour répondre à leurs besoins professionnels ou pour apporter un changement pédagogique dans la classe (Carpenter et al., 2022 ; Shelton & Archambault, 2018). Les « savoirs » que les enseignants utilisent trouvent ainsi parfois leur source dans une zone intermédiaire, formée, par exemple, d'influenceurs pédagogiques (Carpentier et al., 2022) ou d'acteurs non systémiques (Coburn, 2005 ; Rowan, 2002). Ce type de savoir séduit parce qu'il est présenté avec la carte de visite « par des praticiens, pour les praticiens » (Shelton et al., 2020). Cette évolution montre que non seulement le gouffre entre la recherche en éducation et la pratique existe toujours, mais que cet espace intermédiaire a été comblé par d'autres acteurs. Ainsi, les connaissances et savoirs scientifiques risquent d'être laissés de côté au profit d'autres sources de connaissances externes, des types de connaissances qui sont peu soumises à des contrôles de qualité ou qui sont parfois proposées à des fins commerciales (Carpentier et al., 2022 ; Rowan, 2002 ; Trinidad, 2023).

La complexité à disséminer les savoirs issus de la recherche dans la pratique quand d'autres types de savoirs y trouvent leur place amène à se poser de nombreuses questions. Comment pouvons-nous, en tant que chercheurs, contribuer au changement des pratiques ? Comment concilier l'appropriation par le terrain avec la reconnaissance de la diversité des contextes locaux et les fruits de nos recherches ? Comment s'engager dans des recherches qui sont pertinentes et font sens par rapport aux besoins des acteurs de nos systèmes éducatifs ? En réponse à ces questions, un nombre restreint mais croissant d'universitaires et d'organisations politiques se sont rassemblés autour de l'argument selon lequel l'organisation sociale et l'infrastructure de la recherche est gravement défectueuse et qu'une alternative très différente est nécessaire (Bryk & Gomez, 2008 ; Coburn & Stein, 2010). Illustrant ce constat, Sjölund et ses collègues (2022) mettent en évidence que :

Afin de combler le fossé entre la recherche et la pratique, de nombreux chercheurs en éducation se sont récemment efforcés de mener des recherches qui soient à la fois opportunes et utiles aux organisations du terrain (par exemple, Penuel et al., 2018 ; Roderick et al., 2007 ; Rosenquist et al., 2015). Cependant, les méthodes conventionnelles telles que l'encouragement à une recherche plus rigoureuse, à de meilleures synthèses de recherche et à des approches améliorées de la diffusion des résultats de la recherche peuvent s'avérer insuffisantes pour atteindre un niveau élevé d'utilisation de la recherche dans l'éducation (Finnigan & Daly, 2014). (p. 3²)

² In order to overcome the research-practice gap, many educational researchers have recently made efforts to conduct research that is both timely and useful to practice organisations (e.g. Penuel et al., 2018; Roderick et al., 2007; Rosenquist et al., 2015). However, conventional methods such as encouraging more rigorous research,

Ainsi, dans un effort de rapprochement entre recherche et pratique, de nombreux chercheurs mettent en évidence l'importance de se tourner vers ce qui est appelé l'*Engaged scholarship* (la « recherche engagée ») (Boyer, 1996 ; Hoffman, 2021) et de poursuivre des innovations qui sont catégorisées de collaborations recherche-pratique. Boyer (1996) a décrit la recherche engagée comme une voie prometteuse pour accroître la légitimité de l'université et pour combler le fossé entre la connaissance et l'action :

À un certain niveau, le sens de la recherche engagée est de relier les riches ressources de l'université à nos problèmes sociaux, civiques et éthiques les plus urgents [...] Les campus seraient considérés par les étudiants et les professeurs non pas comme des îles isolées, mais comme des lieux d'action. Mais, plus profondément, je suis de plus en plus convaincu que ce dont nous avons besoin, ce n'est pas seulement d'un plus grand nombre de programmes, mais d'un but plus grand, d'un sens plus aigu de la mission, d'une direction plus claire dans la vie de la nation à l'aube du XXI^e siècle. Je suis de plus en plus convaincu qu'en fin de compte, la recherche engagée signifie également la création d'un climat spécial dans lequel les cultures académiques et civiques communiquent de manière plus continue et plus créative les unes avec les autres, [...] enrichissant ainsi la qualité de vie de chacun d'entre nous. (p. 27³)

Ce type de recherche se définit comme une recherche poursuivant l'objectif du « faire » plutôt que du « parler de », comme une recherche tournée vers l'action et pour laquelle la transmission de la connaissance auprès des acteurs à autant d'importance que la production de la connaissance⁴ (MacKinnon, 2010). Les partenariats recherche-pratique (PRP), une forme de recherche engagée, connaissent une forte augmentation dans le domaine de l'éducation (Coburn & Penuel, 2016). Guidés par la volonté de réduire l'écart entre la théorie et la pratique et inspirés par la recherche sur l'amélioration des écoles (*school improvement research*), ces PRP réunissent des chercheurs et des praticiens autour de problématiques issues du terrain dans l'objectif d'améliorer les pratiques en éducation de manière durable (Arce-Trigatti et al., 2018 ; Wyse et al., 2021).

Malgré les nombreux avantages potentiels de ce type de méthodologie, plusieurs études pointent l'émergence de conflits « inter-rôles » entre chercheurs et praticiens, liés, entre autres, à des asymétries hiérarchiques qui rendent complexes les dynamiques collaboratives entre ces différents acteurs et compromettent le rapprochement entre recherche et pratique (Henrick et al., 2017). Alors que ces conflits inter-rôles sont documentés et que des routines sont proposées pour les éviter dans la conduite des PRP, les conflits « intra-rôles » engendrés par les PRP, en particulier pour les chercheurs, ont reçu moins d'attention jusqu'à présent. Or, ces tensions intra-rôles peuvent également avoir un impact sur la bonne conduite des PRP.

Dans ce chapitre, nous proposons une réflexion sur les PRP, cette méthodologie née aux États-Unis, où des partenariats (au sens large) sont créés entre les chercheurs et les écoles afin de

better research syntheses, and improved approaches to disseminating research evidence may be insufficient for achieving a high level of research use in education (Finnigan & Daly, 2014). (Sjölund et al., 2022, p. 3)

³ At one level, the scholarship of engagement means connecting the rich resources of the university to our most pressing social, civic, and ethical problems [...] Campuses would be viewed by both students and professors not as isolated islands, but as staging grounds for action. But, at a deeper level, I have this growing conviction that what's also needed is not just more programs, but a larger purpose, a larger sense of mission, a larger clarity of direction in the nation's life as we move toward century twenty-one. Increasingly, I'm convinced that ultimately, the scholarship of engagement also means creating a special climate in which the academic and civic cultures communicate more continuously and more creatively with each other, [...] enriching the quality of life for all of us. (Boyer, 2016, p. 27)

⁴ Notamment via la co-construction.

trouver des réponses appropriées à des problématiques relatives à l'éducation qui visent à améliorer la pratique et la recherche. Spécifiquement, nous proposons une réflexion basée sur trois cas de dispositifs existants en Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique francophone), qui soutiennent la mise en place de PRP sur les conflits intra-rôles que de tels partenariats peuvent créer en raison du contexte institutionnel dans lequel les chercheurs opèrent : (1) la recherche fondamentale avec un impact sociétal, (2) la coopération au développement et (3) la recherche collaborative. Ainsi, nous abordons les facteurs contextuels pouvant influencer, chez les chercheurs, ce qui peut être appelé la poursuite d'une posture engagée de la recherche, tout en se conformant aux normes académiques, et dans quelle mesure cette posture engagée permet de garantir que les résultats de recherche trouvent leur place dans la pratique. Cette réflexion se veut participer à notre connaissance des mécanismes de fonctionnement des PRP, connaissances qui sont nécessaires pour que leur mise en place puisse se faire dans des conditions qui leur permettent d'être efficaces dans la poursuite du rapprochement entre recherche et pratique.

2. Approche théorique

Se situant dans le courant de la recherche sur l'amélioration des écoles (et non dans le courant des programmes de recherches sur l'école efficace), ce chapitre fait écho aux appels des chercheurs invitant à se recentrer sur l'amélioration de l'éducation à l'échelle locale, plutôt que sur la mise en œuvre de programmes à large échelle (voir Elmore, 2016). Ceci implique de reconnaître que l'amélioration des écoles et des pratiques éducatives ne vient pas de la simple exécution fidèle d'un programme préélaboré, mais de la construction de connaissances collectives et coconstruites sur la façon dont les pratiques conduisent à des résultats éducatifs. Le cadre théorique, qui guidera notre analyse et notre réflexion, est basé sur des évolutions et tendances récentes au sein de la recherche sur l'innovation pédagogique, et plus particulièrement au sujet du concept de changement durable (2.1), de l'importance de la collaboration (ou conditions relationnelles, 2.2) et finalement de l'émergence des partenariats recherche-pratique comme modèle alternative de changement et de recherche (2.3).

2.1 De l'adoption, à la mise en œuvre et à la durabilité des processus de changement

L'innovation ou le changement dans le contexte socioéducatif consiste en :

Une nouvelle idée, approche ou intervention, un nouveau service, un nouveau produit ou une nouvelle loi, un nouveau type d'organisation qui répond plus adéquatement et plus durablement que les solutions existantes à un besoin social bien défini, une solution qui a trouvé preneur au sein d'une institution, d'une organisation ou d'une communauté et qui produit un bénéfice mesurable pour la collectivité et non seulement pour certains individus. La portée d'une innovation sociale est transformatrice et systémique. Elle constitue, dans sa créativité inhérente, une rupture avec l'existant. (RQIS, 2011, p. 3)

La recherche sur les processus de changement a identifié diverses conditions qui déterminent les innovations réussies. Historiquement, trois temps se dégagent dans ce champ de la littérature, montrant une évolution de la conception du changement⁵, construisant la compréhension actuelle de ce qui importe dans les processus de changement en éducation.

⁵ L'idée de chronologie est sans nul doute quelque peu caricaturale car certaines des tendances présentées ont coexisté ou coexistent encore et ce, dans des configurations différentes en fonction des champs de recherche en éducation.

Après une période où l'adoption et la mise en œuvre du changement ont été au centre des préoccupations des chercheurs, la question de la durabilité de ces changements est maintenant de plus en plus mise en avant comme condition nécessaire, pour que l'impact de l'innovation soit réel dans les écoles (Baglibel et al., 2018 ; Hubers, 2020 ; März et al., 2017). Ainsi, un des défis majeurs de l'articulation recherche-pratique, au-delà du manque de pratiques innovantes inspirées par la recherche, est la manière de les rendre durables sur le terrain. En effet, la recherche en éducation a montré que la mise en œuvre d'innovations peut conduire à des pratiques diverses, implémentées plus ou moins fidèlement dans les écoles, mais souvent non ancrées durablement. Les initiatives d'innovations impulsées par la recherche sont souvent éphémères et les écoles ne parviennent pas toujours à veiller à ce que les innovations soient intégrées (ou restent) au cœur du fonctionnement quotidien de l'école ni à les diffuser au-delà (Cannata et al., 2017). Les établissements et les enseignants sont confrontés à de nombreux défis lorsqu'il s'agit de transformer les innovations inspirées de résultats de recherche en routines durables et en pratiques courantes. Les évolutions historiques, dans la conception du changement éducatif amenant à notre connaissance actuelle du sujet, sont décrites ci-après.

Premièrement, pendant « l'ère de l'adoption et de diffusion » (années '60), le changement éducatif a surtout été pensé en termes d'ingénierie éducative (Dupriez, 2015 ; Fullan, 2009). Cela réfère à des approches adoptives ou descendantes du changement éducatif. Ces approches ont souvent une orientation empirique-analytique et supposent que le changement éducatif est plus ou moins linéaire et initié par une autorité extérieure au système (Hopkins, 2001). Une grande attention a été accordée au contenu du changement et aux stratégies pour diffuser ce changement au niveau local. Un groupe d'experts (par exemple, des chercheurs, des responsables politiques) conçoit le changement éducatif : « Il importait avant toute chose d'identifier les pratiques et les outils adéquats, et de les disséminer ensuite dans l'ensemble d'un système éducatif à travers des normes et des prescriptions spécifiques » (Dupriez, 2015, p. 24). Une fois le changement conçu, il s'agit de le faire accepter et le diffuser. Dans cette perspective du changement, les enseignants étaient généralement considérés comme des destinataires et des exécutants passifs des processus de changement et il était attendu qu'ils suivent le plus fidèlement possible un schéma directeur (l'accent était mis sur des changements éducatifs uniformes/universels, avec peu d'attention accordée au contexte local). Le changement est élaboré par des experts externes et, par la suite, un transfert de la propriété externe à la propriété interne est effectué. Ce transfert est traditionnellement évalué par des mesures d'implémentation, de mise en œuvre de l'innovation par les praticiens (fidélité, qualité, dosage, etc., Tolmatcheff, 2021). Un changement était considéré comme réussi dans la mesure où ce qui avait été défini au niveau central avait été distribué aux écoles et adoptée par celles-ci. La fidélité à l'innovation était centrale et la diversité des pratiques de changement était considérée comme négative (voir également Galand & Janosz, 2020). Un des postulats de ce type d'approche qui a montré ses limites était que « les bonnes idées voyageraient d'elles-mêmes » dans les écoles et les salles de classe (Elmore, 1995, p. 10)⁶. Un second postulat, qui a tout autant été remis en question, était que si une innovation était « adoptée » ou prise en charge par une école ou par un individu, on supposait que quelque chose se passait effectivement au niveau de la pratique (Fullan, 1990). Bien que cette approche adoptive ait été considérablement critiquée, elle n'a pas été complètement remplacée par d'autres.

⁶ For the most part, progressive reformers believed that good ideas would travel, of their own volition, into U.S. classrooms and schools. (Elmore, 1995, p. 15)

Deuxièmement, suivant des constats d'échecs massifs et constants des innovations pédagogiques (*implementation failure*, constaté dans les années '70) a émergé la « perspective de la mise en œuvre/de l'implémentation » (années '80-90). Le focus s'est déplacé du contenu des changements éducatifs à « la qualité de son usage » : « La question du changement éducatif évolue progressivement d'une question de planification à une question de processus, adossé à des contextes locaux, et requérant dès lors des relais locaux » (Dupriez, 2015, p. 26). Les chercheurs ont davantage commencé à examiner les facteurs et les processus qui expliquent la complexité de la mise en œuvre et la diversité dans les pratiques. Ces études ont montré qu'un changement éducatif est habituellement filtré par la pratique et le contexte local, et qu'il est important de travailler sur l'interprétation, l'implication et une compréhension claire de l'innovation chez les praticiens concernés. Différentes études ont montré que le changement des pratiques éducatives est la plupart du temps le résultat d'une interaction réciproque entre l'intervention et son environnement (*mutual adaptation*), que les enseignants s'approprient les processus de changement (voir, par exemple, Dellisse et al., 2021 ; Galand et al., dans cet ouvrage). En d'autres termes, la recherche sur l'implémentation des changements éducatifs a rendu visible le rôle important de l'agentivité des enseignants dans les processus de changement. Ces recherches invitent donc à utiliser des approches dites adaptatives, qui ont une orientation interprétative situationnelle et qui sont plus sensibles à la situation locale des écoles concernées (à ce sujet, voir également Kubiszewski, dans cet ouvrage). Les approches adaptatives reconnaissent également l'importance du développement organisationnel et « se préoccupent de développer une capacité de changement au sein de l'école plutôt que d'adopter une approche spécifique en soi » (Hopkins, 2001, p. 20)⁷. Les efforts d'adaptations au contexte local, proposés par Bressoux et Thiboud dans cet ouvrage, en sont un bon exemple.

Troisièmement, la question du « changement durable » suscite de plus en plus d'attention de la part des chercheurs (Hubers, 2020). De nombreux exemples d'innovations, qui ont un impact positif sur les résultats des élèves et dont la mise en œuvre initiale a été couronnée de succès, mais qui sont confrontées à des difficultés importantes lors de leur diffusion à plus large échelle ou quant à leur pérennisation, existent (Colognesi et al., 2023 ; Datnow, 2005). Un des problèmes identifiés est que les chercheurs et les acteurs du terrain pensent généralement trop tard à rendre durables les pratiques innovantes. La description d'un processus de changement en termes d'adoption, de mise en œuvre et de pérennisation semble en effet suggérer une logique séquentielle. Par conséquent, l'attention n'est souvent accordée à la durabilité de l'innovation qu'en fin de processus, après s'être assuré d'une bonne adoption et implémentation (Fagen & Flay, 2009 ; März et al., 2017). Cependant, les phases de développement, de mise en œuvre et de pérennisation d'une innovation semblent plus dynamiques que séquentielles. Au lieu de considérer la durabilité comme la dernière phase d'un processus d'innovation, des études récentes plaident donc pour la nécessité de se concentrer sur le changement durable dès le début. Par exemple, Fagen et Flay (2009) déclarent :

En effet, les approches récentes de la durabilité ont appelé à intégrer la planification de la durabilité dans les premières étapes du développement et de l'essai des programmes (Johnson et al., 2004 ; Shediak-Rizkallah & Bone, 1998). Une approche récente considère même la mise en œuvre du programme et la durabilité comme une série d'événements simultanés, soulignant la nécessité de

⁷ They appreciate the environment in which they intervene, and are concerned to develop a capacity for change within the school rather than to adopt a specific approach per se. (Hopkins, 2001, p. 20)

mesurer la mise en œuvre au cours des premières étapes des efforts de durabilité, car la mise en œuvre initiale peut être prédictive de la durabilité du programme à long terme. (p. 11⁸)

Afin de garantir le changement durable, les conditions nécessaires devraient donc être créées pendant la phase d'adoption et de mise en œuvre pour garantir la pérennité de l'innovation.

2.2 L'importance des conditions relationnelles

Quels facteurs peuvent contribuer à des processus de changement durable dans les écoles ? Dans les recherches sur les innovations pédagogiques, l'accent est généralement mis soit sur le rôle des enseignants individuels (conditions individuelles, à savoir la motivation, la création de sens ou l'appropriation), soit sur le rôle des structures institutionnelles et organisationnelles (conditions structurelles et culturelles, à savoir du temps, des ressources ou le style de leadership). Certains auteurs soulignent toutefois la nécessité d'adopter une perspective équilibrée tout en prêtant une attention particulière aux conditions relationnelles et aux structures sociales (Coburn et al., 2012, 2013 ; Coburn & Russell, 2008 ; Daly et al., 2010 ; Ehlen et al., 2015). Cela comprend les interactions entre les enseignants, entre les enseignants et les écoles, entre les enseignants/écoles et les partenaires extérieurs comme les chercheurs, et l'organisation sociale des structures au sein desquelles ces interactions ont lieu. Un réseau professionnel soudé, dans lequel l'expertise et les connaissances sont développées et partagées, est souvent cité comme la clé d'une innovation éducative réussie (c'est-à-dire, implémentée durablement). On le voit, par exemple, dans la popularité croissante des communautés d'apprentissage professionnel, des communautés de pratique(s), des équipes de conception d'enseignements et des perspectives réseaux sociaux qui sont de plus en plus adoptées dans les recherches (Coppe et al., 2022 ; Daly et al., 2010 ; Giles & Hargreaves, 2006 ; Tam, 2015). Des chercheurs ont suggéré que les nouvelles interactions et les échanges d'informations, qui se produisent au sein de ces réseaux, les rendent particulièrement adaptés à l'innovation (Goldsmith & Eggers, 2005). Une observation similaire a été constatée lors de l'étude menée par Dumay et al. (2013). Ces derniers ont comparé un modèle bureaucratique d'innovation avec un modèle de réseau d'innovation. Alors que dans le modèle bureaucratique, une innovation est pilotée et imposée de manière centralisée, dans un modèle de réseau, un rôle central est accordé aux personnes impliquées. Dans ce dernier, l'innovation acquiert une plus grande légitimité car les enseignants sont activement impliqués dans le processus, ce qui leur permet de s'approprier l'innovation et d'en acquérir une compréhension approfondie. Diverses études affirment ainsi que la nature et la qualité des relations professionnelles constituent un facteur crucial dans le processus de changement durable (voir Coburn et al., 2012).

2.3 Approche co-créative de la production, de l'implémentation et de la durabilité de l'innovation pédagogique : les Partenariats Recherche-Pratique

Les défis, liés à la diffusion d'initiatives efficaces et leur durabilité, ont conduit à des appels à de nouvelles approches de l'amélioration de l'éducation, qui impliquent les acteurs du terrain de manière plus active, et à d'autres formes de modèles de recherche (voir Cohen-Vogel et al.,

⁸ Indeed, recent approaches to sustainability have called for building sustainability planning into earlier stages of program development and testing (Johnson et al., 2004; Shediak-Rizkallah & Bone, 1998). One recent approach even views program implementation and sustainability as a concurrent series of events, emphasizing the need to measure implementation during the earliest stages of sustainability efforts, as initial implementation can be predictive of long-term program sustainability. (Fagen & Flay, 2009, p. 11)

2016). Ainsi, en réponse tant au besoin de rapprochement de la recherche et la pratique qu'à celui de rendre les changements durables, une des formes de recherche engagée, qui a particulièrement émergé ces dernières années en éducation, est le partenariat recherche-pratique. Cette tendance est particulièrement existante dans la littérature américaine. Ce type de recherche se définit par une collaboration, à long terme, entre des acteurs de terrain et des chercheurs poursuivant l'objectif d'investiguer des problématiques directement liées au terrain, d'en dégager des solutions et de créer des connaissances contextualisées (Coburn & Penuel, 2016). Les PRP sont présentés comme une stratégie prometteuse pour la production de connaissances « utilisables » de haute qualité pour améliorer les systèmes éducatifs (*for school improvement*) de manière durable, comme des structures prometteuses pour rapprocher la recherche et la pratique, et pour promouvoir une distribution plus égale de l'autorité dans la création de preuves éducatives (Coburn et al., 2013; Tseng & Nutley, 2014). Selon Bryk et ses collègues (2011) :

Les chercheurs, principalement ceux titulaires d'un doctorat dans une discipline connexe ou appliquée, ont effectué le gros du travail intellectuel au début de la réflexion, tandis que les praticiens, ceux qui ont une expérience sur le terrain, étaient censés mettre en œuvre et adapter les innovations idéalisées. Les praticiens se sont simultanément engagés dans la résolution de problèmes locaux ; cependant, leurs efforts ont rarement été considérés comme significatifs dans l'infrastructure de la R&D en éducation [...] Nous soutenons que les problèmes complexes d'amélioration des pratiques exigent qu'un mélange diversifié de compétences soit mis à contribution et qu'il faut reconsidérer quand et comment, dans le processus de résolution des problèmes, cette diversité d'expertise est exploitée au mieux. Cela exige de nouvelles dispositions pour une recherche où le travail de recherche et la pratique se rejoignent d'une manière plus dynamique et interactive. (p. 128⁹)

Dans une revue de la littérature, Coburn et Penuel (2016) ont montré que des PRP avaient été à l'origine d'innovations réussies dans les champs de la santé mentale, de la criminologie et de l'éducation (en termes d'apprentissage et de résultats des élèves, de pratiques d'enseignement et de mise en œuvre des programmes d'études). Pour ce dernier, leur travail de synthèse réfère à des innovations pour l'apprentissage des langues, de l'algèbre, des sciences, au sujet de pratiques d'enseignement et d'évaluation des enseignants, sans oublier l'implémentation de nouveaux curricula de formation. Ces travaux plaident en faveur de l'utilisation de PRP dans nos conduites de recherches. De plus en plus de voix s'élèvent pour affirmer que les paradigmes de recherche traditionnels ne parviennent pas à répondre aux besoins des praticiens, contribuant ainsi au fossé existant entre la recherche et la pratique (Aussel & Mottier Lopez, 2018). Dans le cadre du PRP, les chercheurs collaborent avec les praticiens tout au long du processus de recherche, c'est-à-dire pour identifier les questions de recherche, décider des méthodes de collecte(s) de données appropriées ainsi que pour interpréter, utiliser, traduire et disséminer les résultats (Rigby et al., 2018). Les PRP ont été définis comme des partenariats qui se distinguent selon cinq aspects (Coburn et al., 2013) : (1) ils sont à long terme (engagement à établir et à

⁹ Researchers, primarily those with PhDs in a cognate or applied discipline, did the intellectual heavy lifting at the front end of the idea pipeline, while practitioners, those with on-the-ground experience, were expected to implement and adapt idealized innovations. Practitioners simultaneously engaged in local problem solving; however, their efforts were rarely seen as significant in the infrastructure of educational R&D [...] We argue that the complex problems of practice improvement demand that a diverse mix of skills be brought to bear and require reconsideration of when and how in the arc of problem solving this diversity of expertise is best exploited. It demands new arrangements for disciplined inquiry where the work of research and practice join in a more dynamic and interactive fashion. (Bryk et al., 2011, p. 128)

maintenir une collaboration sur plusieurs projets en continuité), (2) ils se concentrent sur la résolution de problèmes de pratique (les défis auxquels les acteurs du terrain sont confrontés), (3) ils sont mutualistes (l'objet de la recherche est le résultat d'une négociation), (4) ils ont des stratégies intentionnelles pour favoriser le partenariat (définition des règles, rôles et des routines), et (5) ils produisent des analyses originales (en impliquant les acteurs du terrain). Les chercheurs et les praticiens bénéficient de ce partenariat. Il peut contribuer à l'amélioration des systèmes éducatifs et des pratiques éducatives et soutenir la démarche des chercheurs.

Selon Coburn et ses collègues (2013), on peut distinguer trois types différents de partenariats, où les chercheurs jouent également un rôle différent et se positionnent différemment par rapport à la pratique. Une « alliance de recherche », le premier type de partenariat à long terme, est créée entre une école (ou groupe d'écoles) et un organisme de recherche dont l'objectif est d'étudier les questions, qui sont essentielles pour l'école, pour ensuite, sur base des résultats, informer l'action d'innovation. Dans les alliances de recherche, les praticiens et les chercheurs collaborent durant ce processus spécifique de recherche tout en maintenant leurs rôles distincts et assez conventionnels. Les chercheurs prennent plus de responsabilités en ce qui concerne les aspects méthodologiques tandis que les praticiens sont plus impliqués dans les récoltes de données (Sjölund et al., 2022). Les « acteurs », qui composent ces alliances, négocient les questions de recherche avec les écoles impliquées, mènent la recherche et transmettent les résultats aux écoles, à la communauté, et à d'autres parties prenantes, dans le but d'informer les politiques et d'améliorer les pratiques. Ce qui caractérise ces alliances, c'est leur orientation locale : la recherche est ancrée localement, vise à étudier les problèmes locaux et à développer des connaissances locales. Le fait de se concentrer, sur un lieu particulier sur le long terme, permet aux chercheurs d'acquérir une connaissance approfondie de cette communauté. La *Design research* (« recherche conception »), le deuxième type de partenariat, est une forme de recherche pédagogique qui s'apparente à de l'ingénierie pédagogique (voir Tricot, dans cet ouvrage). L'objectif est d'en même temps de construire et d'étudier des solutions dans des contextes réels. Elle se concentre généralement sur l'élaboration et l'essai d'activités pédagogiques et de matériel didactique, tout en étudiant la manière dont l'apprentissage des élèves peut être mieux soutenu. Dans une *design research*, les chercheurs et les acteurs du terrain travaillent ensemble de manière intensive (co-design, co-construction) pour définir le défi ou le problème à résoudre. Le rôle des chercheurs est d'apporter du contenu d'ingénierie pédagogique répondant aux besoins des praticiens et celui des praticiens de proposer des adaptations et de suggérer des modifications. S'ensuivent alors des phases itératives de co-construction (Sjölund et al., 2022). Les *Networked improvement communities* (« communautés d'amélioration en réseau »), le troisième type de partenariat, visent non seulement à résoudre un problème de pratique, mais aussi à améliorer les capacités des écoles à s'engager dans des efforts soutenus d'amélioration (voir Bryk et al., 2011). Les communautés d'amélioration en réseau visent à mobiliser la construction de connaissances collectives autour de problèmes complexes et de solutions potentielles, avec différents partenaires apportant chacun différentes formes d'expertises (Bryk et al., 2011). Ce type de PRP, au-delà de se caractériser par une co-construction du processus de recherche (comme c'est le cas pour les deux premiers), est particulièrement orienté vers la dissémination des résultats (Sjölund et al., 2022). Le rôle des chercheurs est de disséminer et vulgariser les connaissances théoriques et celui des praticiens de les traduire dans les actions pratiques. Chercheurs et praticiens sont équivalents en tant qu'experts, mais différents quant au sujet de leur expertise (théorie versus pratique). Ils collaborent tant dans le processus de recherche que dans l'effort de co-dissémination.

Dans chacun de ces PRP, l'accent est mis sur la collaboration entre chercheurs et praticiens pour assurer la pertinence du processus de recherche (en vue de répondre aux besoins du terrain), l'implémentation et la pérennisation de l'innovation.

3. Poser le cadre en FW-B : trois dispositifs qui s'orientent vers des PRP

Afin d'alimenter notre réflexion sur le rôle que les chercheurs peuvent jouer pour combler le fossé entre la recherche et la pratique, et pour parvenir à des résultats de recherche qui trouvent effectivement leur place dans la pratique des écoles et des classes, nous nous sommes appuyés sur trois dispositifs de recherche dans lesquels nous sommes (ou avons été) impliqués en tant que chercheurs. Plus spécifiquement, nous nous sommes concentrés sur trois cas qui réfèrent explicitement à un lien entre recherche et pratique : l'introduction de financement, qui encouragent les chercheurs à poursuivre un impact sociétal dans leur recherche (FRESH-FNRS), la convention de financement de coopération au développement (Projet de Recherche pour le Développement, ARES¹⁰) et la mise en place de nouvelles façons pour les chercheurs et les praticiens de travailler ensemble (GREFFE)¹¹. Ces cas montrent une grande diversité tant au niveau du type de dispositif de recherche qu'au niveau des ressources qui y sont allouées, mais ils se rejoignent dans leur objectif explicitement assumé de lier la recherche et la pratique. Pour ces trois cas, nous avons réfléchi aux tensions intra-rôles auxquelles les chercheurs pouvaient être confrontés dans la mise en place d'un PRP comme dispositif de recherche. Les questions suivantes ont soutenu notre réflexion : Comment est défini le rôle que la recherche doit jouer en termes d'amélioration des pratiques/politiques éducatives ? Comment sont définis la place et l'engagement des chercheurs dans ce partenariat ? Quelles sont les potentielles tensions qui en résulte ?

- Le **FRESH** (Fonds pour la Recherche en Sciences Humaines) est un instrument de recherche mis à disposition sur base de concours organisés par le Fonds de la Recherche Scientifique (Belgique francophone). Ce fonds octroie des bourses de doctorat pour une durée de quatre ans pour des projets démontrant notamment leur potentiel en termes d'« impact sociétal ». Ici, l'impact sociétal est défini comme il suit : « Le Fonds FRESH soutient des projets de recherche fondamentale dont *« les conclusions sont susceptibles d'améliorer dans un court-moyen terme la connaissance ou le fonctionnement d'un secteur de la société »* au niveau local, régional, national ou international, dans des aspects qui peuvent être notamment culturels, économiques, politiques, sociaux ou socio-psychologiques » (FNRS, Mini-guide Appel FRESH 2021, p. 3). Dans le cadre des projets FRESH, des alliances de recherche sont créées avec des partenaires sociétaux afin d'étudier (et non de concevoir) des politiques et des programmes, puis de transmettre les résultats à la pratique afin d'éclairer l'action. Dans le cadre de ces partenariats, l'accent est mis sur le développement des connaissances fondamentales.
- Un **PRD** (Projet de Recherche pour le Développement) est un projet de recherche et de diffusion des connaissances, issu d'une initiative conjointe Nord-Sud et répondant à une problématique de développement locale, nationale ou régionale dépassant les frontières

¹⁰ L'Académie de recherche et d'enseignement supérieur est la fédération des établissements d'enseignement supérieur francophones de Belgique.

¹¹ Ce choix ne se veut pas faire office de liste exhaustive des dispositifs de recherches qui font explicitement référence à des liens entre recherche en pratique en Fédération Wallonie-Bruxelles. Plutôt, ils représentent trois cas que nous connaissons « de l'intérieur » et qui sont pertinents pour exemplifier les enjeux de notre propos.

du monde académique. Avec les Projets de Recherche pour le Développement, l'ARES entend « renforcer durablement les capacités de recherche d'un établissement d'enseignement supérieur partenaire pour traiter une problématique clé de développement identifiée dans la société locale »¹². Ces projets visent aussi à renforcer les capacités de relais d'un établissement d'enseignement supérieur partenaire pour assurer la diffusion des connaissances auprès des acteurs de la société civile, leur accompagnement et leur formation dans une perspective durable de résolution des problématiques de développement. Le PRD pourrait être qualifié de communauté d'amélioration en réseau, puisqu'il vise non seulement à étudier la pratique en collaboration pour résoudre un problème de pratique, mais aussi à améliorer les capacités des écoles et des districts à s'engager dans des efforts soutenus d'amélioration.

- Le **GREFFE** (Groupes de Recherche sur l'Enseignement et la Formation de Formateurs d'Enseignants) est constitué de formateurs issus des cinq Hautes Écoles Normales du réseau libre de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de chercheurs de l'UCLouvain. Il a pour objectif d'améliorer la qualité de la formation des enseignants. Une de missions du GREFFE est de construire et mener des « recherches collaboratives » sur des questions relatives à la formation des enseignants ou aux pratiques d'enseignement (où l'expertise serait valorisée à partir du terrain). Le partage d'expertise et la collaboration sont au cœur du fonctionnement du GREFFE, par la diffusion des connaissances scientifiques et expertes concernant des problématiques touchant la formation des enseignants et en faisant « remonter » aux chercheurs des problématiques, des demandes et des besoins des terrains de l'enseignement et de la formation des enseignants en vue d'impulser des recherches collaboratives pertinentes. La recherche menée au GREFFE pourrait être qualifiée de recherche conception ; le partenariat de recherche vise à concevoir des solutions à des problèmes de pratique (recherche conception) tout en étudiant et en améliorant ces solutions.

4. Réflexion

Notre réflexion, basée sur trois dispositifs différents mais similaires en ce qu'ils invitent sur papier à développer des partenariats recherche-pratique, a mis en évidence un certain nombre de tensions existantes. Dans les lignes suivantes, nous discutons des tensions identifiées entre l'engagement dans un partenariat et les normes et les incitations universitaires.

4.1. La question de la qualité de la recherche : quel type de validité et de fiabilité ?

Une question centrale à laquelle nous avons été confrontés en tant que chercheurs dans les trois formes de partenariat était de savoir « quelle distance garder par rapport à la pratique ». Jusqu'où pouvons-nous nous rapprocher du terrain, en tant que chercheurs, sans compromettre la qualité de nos recherches ? Dans le FRESH-FNRS, l'accent est mis sur la composante fondamentale du projet de recherche, et l'impact social doit être démontré a posteriori. Dès lors, l'emphasis est mise sur la qualité de la recherche selon des critères traditionnels de « bonne recherche ». L'évaluation de la qualité du projet se fait, dès lors, d'après ces critères. Selon notre expérience, le rapprochement des chercheurs et des praticiens, ainsi que leurs rôles respectifs, ont été soumis à la critique lors des commentaires du jury d'attribution des

¹² <https://www.ares-ac.be/fr/cooperation-au-developpement/vision-mission-approche/instruments/projets-de-recherche-pour-le-developpement-et-projets-de-formation-sud-prd-pfs>

financements dans le cadre de candidatures à une bourse doctorale FRESH-FNRS, et ce, malgré l'enjeu d'impact sociétal sous-jacent à ce type de projet. Inéluctablement, les connaissances sont alors majoritairement créées par les chercheurs et sont ensuite partagées avec la pratique par le biais d'échanges et de transfert. Elles ne sont donc pas cocrées en partenariat. Dans le projet GREFFE également, la question suivante a été posée lors des différentes réunions : « qu'est-ce qu'une bonne recherche » ? Comment pouvons-nous, sur la base des idées que nous avons construites ensemble, arriver à un produit qui puisse être plus largement accepté dans le monde de la recherche ? Comment pouvons-nous démontrer que la recherche collaborative mène à une recherche de qualité ? Enfin, la mise en place d'un PRD dans un contexte de collaboration au développement implique, en tant que chercheur, de faire face à de nombreux facteurs d'incertitudes qui peuvent déterminer la qualité de la recherche. Une planification de la recherche, détaillée à l'avance (sous la forme d'un cadre logique), devrait « apporter » une structure au projet. Cette planification doit alors être mise en œuvre dans un contexte très incertain et très changeant et donc avec une nécessaire flexibilité. Cette incertitude et cette imprévisibilité sont typiques de ces contextes, mais comment en tenir compte sans compromettre la qualité de la recherche dans la manière dont nous nous adressons aux bailleurs de fonds ?

Nous avons dépassé la guerre méthodologique de la recherche quantitative contre la recherche qualitative et reconnaissons la complémentarité des deux (Onwuegbuzie, 2012). Nous reconnaissons les spécificités de la recherche qualitative et l'importance de la proximité, et la richesse du contexte. Mais il nous semble qu'aujourd'hui, la relation entre chercheur et contexte reste difficile tant la recherche en éducation et la pratique entretiennent une certaine distance. Il y a une autre « bataille » qui nécessite une plus grande attention : jusqu'où pouvons-nous aller en tant que chercheur et quel rôle les acteurs locaux peuvent-ils jouer pour permettre le rapprochement entre recherche et pratique ? Les PRP tentent de l'encadrer à partir d'un point de départ fondamentalement différent des logiques de recherche traditionnelle en établissant un partenariat à long terme dans lequel les chercheurs et les acteurs locaux « bénéficient » du partenariat. Cependant, des tensions méthodologiques apparaissent pour les chercheurs investis dans ces partenariats en termes de « critères de qualité d'une recherche » (voir aussi Baye & Dache, dans cet ouvrage). Du point de vue de la recherche, un premier accent peut être mis sur le degré de généralisation des résultats ou la validité externe. Soit en termes de généralisation empirique (en recherche quantitative) : comment pouvons-nous transcender le niveau local et montrer que nos résultats ont une pertinence (inter)nationale ? D'un point de vue qualitatif, en termes de généralisation théorique : comment nos résultats peuvent-ils contribuer à une compréhension plus approfondie d'un phénomène ? Dans le PRP, le contexte local est central. Le point de départ est un problème local pour lequel on cherche une solution, où une nouvelle approche, par exemple didactique, sera expérimentée en étroite collaboration avec certains contextes locaux. Les connaissances qui sont alors produites sont des connaissances fondamentalement et intrinsèquement contextualisées. Dans ce type de recherche, la définition traditionnelle de la validité externe ne s'applique pas. Un deuxième critère clé est la fiabilité et la réplication par d'autres chercheurs. Le défi dans le PRP est précisément que la recherche soit très ancrée localement et qu'elle soit le résultat d'une coordination mutuelle entre les chercheurs et les pratiques locales, ce qui rend la reproductibilité peu réaliste (et non recherchée). Cela implique d'accepter de définir des normes d'excellence spécifiques pour les approches de recherches engagées et les PRP, avec une interprétation spécifique de la validité, de la fiabilité et de la faisabilité.

4.2 L'infrastructure de recherche

Un deuxième défi concerne l'infrastructure de recherche (interne et externe) qui n'est pas toujours propice au développement d'une recherche engagée par le biais du PRP (Janosz & Brière, 2020).

En termes « d'infrastructure externe », les chercheurs se débattent avec le rythme, ou le calendrier auquel ils sont soumis, qui est très souvent restreint en termes de temporalité. L'une des caractéristiques fondamentales d'un PRP est qu'il s'agit d'un partenariat à long terme. Cependant, les projets de recherche (tels que FRESH-FNRS, PRD) ont une durée limitée (de 4 ou 5 ans) pendant laquelle la recherche doit être achevée. Ainsi, faute de poursuite du financement, les partenariats risquent souvent de cesser d'exister. En outre, dans la recherche d'un financement ultérieur, il est important de démontrer le caractère innovant, ce qui rend difficile le refinancement / la poursuite d'un projet initié par un FRESH-FNRS ou un PRD. De plus, les conditions de financements attribuent les ressources financières aux chercheurs, avec de la flexibilité d'utilisation, pour des activités liées au projet de recherche. Des coûts, imputés pour valoriser le travail de partenariat des praticiens, entrent difficilement dans les financements de type FRESH-FNRS et PRD. À ce sujet, le GREFFE fonctionne différemment (voir le paragraphe ci-après dédié au GREFFE).

Comment définir exactement la « recherche innovante » ? S'agit-il de développer des domaines de recherche entièrement nouveaux, ou de réutiliser et d'approfondir les connaissances existantes ? Une manière durable de mener la recherche, dans laquelle le PRP peut jouer un rôle, implique que nous devons être capables de développer des lignes de recherche qui se projettent au-delà de 4 ou 5 ans, dans lesquelles plusieurs projets seront soumis en s'appuyant sur des projets précédents et dans lesquelles le recyclage (d'instruments antérieurs, de résultats) est central. En d'autres termes, la mise en place de partenariats entre la recherche et la pratique présuppose des ressources et des infrastructures de recherche qui permettent une coopération à long terme et qui permettent la valorisation des différents acteurs du partenariat. Elle présuppose également que le fait de s'appuyer sur des recherches existantes (par exemple, l'exploitation ou l'analyse secondaire des données ou des idées) et sur des connaissances existantes, soit rendu possible grâce aux instruments de financement.

Le PRP « GREFFE » représente un contre-exemple où l'infrastructure de recherche est justement propice au maintien d'une collaboration à long terme entre chercheurs et praticiens. Les ressources sont attribuées pour la continuité des projets engagés et dans la perspective de renforcer la collaboration entre chercheurs et praticiens. L'évaluation du maintien des ressources est fonction de l'efficacité de la continuité de la collaboration et la pérennisation des projets de partenariat. Néanmoins, il est à noter que les institutions fournissant ces ressources ne sont pas des bailleurs de fonds de recherche. Elles ont répondu à l'appel d'universitaires leur ayant proposé un partenariat sur des problématiques d'éducation faisant sens à leurs yeux. En outre, dans le PRP « GREFFE », une grande part des ressources est attribuée au détachement des praticiens de leur institution. Ainsi, leur investissement dans le PRP est reconnu institutionnellement (via un temps de travail affecté à cela). C'est le seul de nos trois cas dans lequel la stratégie de financement permet de reconnaître le travail des praticiens de cette manière.

Au-delà du problème de l'infrastructure externe, bien que de nombreux chercheurs et organismes de financement encouragent les approches collaboratives, les mécanismes de

reconnaissance de la valeur des efforts de recherches engagées sont limités. L'« infrastructure de recherche interne » rend également difficile l'établissement de partenariats recherche-pratique. Les critères d'évaluation des chercheurs, au travers des projets de recherche menés, sont peu en adéquation avec l'investissement dans des PRP. Selon certains, le travail du chercheur « au service du terrain » a été progressivement dévalué depuis de nombreuses années pour se concentrer de plus en plus sur une valorisation de la production scientifique (Boyer, 1996) :

Je dirais que, ces dernières années, le travail des académiques individuels, en tant que chercheurs, a continué d'être très apprécié, et que, ces dernières années, l'enseignement est devenu de plus en plus apprécié, ce qui, bien sûr, est une grande raison de se réjouir. Mais je crois qu'il est également vrai que dans beaucoup trop d'établissements d'enseignement supérieur, l'engagement historique en faveur de la « recherche engagée » a considérablement diminué. Presque tous les descriptifs de mission des universités de ce pays mentionnent encore l'enseignement, la recherche et le service comme les priorités du professorat ; pourtant, au moment de la titularisation et de la promotion, la dure réalité est que le service est à peine mentionné. Plus inquiétant encore, les professeurs qui consacrent du temps à des projets dits « appliqués » mettent souvent leur carrière en péril. (p. 18¹³)

Dès lors, les chercheurs (et particulièrement ceux en début de carrière) qui s'ancreraient dans une posture de recherche engagée, notamment au travers de dispositifs de recherche comme un PRP, font face à une tension entre l'objectif de faire de la recherche ayant un impact positif sur le terrain ou celui de faire de la recherche ayant un impact positif sur leur carrière (Janosz & Brière, 2020) ; les deux étant peu conciliables dans la structure des institutions actuelles.

5. Conclusion : comment s'en sortir ?

Nous avons commencé ce chapitre par le constat (partagés dans différents chapitres de cet ouvrage) que le transfert ou l'échange de connaissances avec la pratique est difficile. Les chercheurs parviennent à identifier ce qui fonctionne (ou pas), mais les praticiens ne s'en emparent guère, voire pas du tout. Dans ce chapitre, nous ouvrons une réflexion sur le rôle que les partenariats recherche-pratique peuvent jouer pour combler ce fossé. Si nous voulons réaliser des innovations durables dans les écoles, nous devons, à notre avis, envisager le lien entre la recherche et la pratique d'une manière différente. Il ne suffit pas de rendre les résultats de la recherche plus facilement accessibles à la pratique (en termes de *knowledge exchange* ou *knowledge transfer*), ou de maintenir une dichotomie entre les connaissances de la recherche (supposées d'être supérieures) et les connaissances basées sur la pratique (supposées inférieures) (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Une manière pour combler le fossé entre la recherche et la pratique est de créer des espaces plus démocratiques (« troisième espace »), dans lesquels chercheurs et praticiens « co-construisent des connaissances », c'est-à-dire avec la

¹³ I would suggest that, in recent years, the work of individual scholars, as researchers, has continued to be highly prized, and that also, in recent years, teaching has increasingly become more highly regarded, which of course is great cause for celebration. But I believe it's also true that at far too many institutions of higher learning, the historic commitment to the "scholarship of engagement" has dramatically declined. Almost every college catalog in this country still lists teaching, research, and service as the priorities of the professoriate; yet, at tenure and promotion time, the harsh truth is that service is hardly mentioned. And even more disturbing, faculty who do spend time with so-called applied projects frequently jeopardize their careers. (Boyer, 1996, p. 18)

pratique plutôt que sur ou à propos de celle-ci. Pour cela, nous rejoignons Parsons (2021) qui affirme que :

La co-construction des connaissances est une position explicitement et délibérément contrastive par rapport au transfert ou à l'échange de connaissances, car elle reconnaît qu'il existe un espace partagé et plus « synergique » (Leibowitz et al., 2014, p. 1258) entre la recherche et la pratique, qui peut offrir de nouvelles perspectives et théories à la fois pour la recherche et la pratique (Guldborg et al., 2017). Ce « troisième espace » (Ostinelli, 2016, p. 542) permet de combiner les connaissances pratiques (exemplaires) des praticiens et des familles (Thomas, 2012) et les connaissances incarnées des enfants (Parsons et al., 2020b) avec des connaissances plus formalisées et fondées sur la recherche, sans qu'un type de connaissance ne soit considéré comme plus ou moins précieux ou important que l'autre. Il s'agit plutôt de formes de connaissances différentes mais d'égale valeur, dont certaines peuvent être plus tacites et qui peuvent toutes être représentées différemment par les personnes travaillant en collaboration (Guldborg et al., 2017). (p. 1492¹⁴)

Le long débat, à propos de la distance qui sépare la recherche et la pratique, semble, selon nous, trouver une porte de sortie prometteuse dans une perspective de recherche engagée (Hoffman, 2021). Les « partenariats recherche-pratique », impliquant en tant qu'acteurs actifs du processus de recherche et de mise en pratique des innovations tant les chercheurs que les praticiens, se sont montrés efficaces dans la création, l'implémentation et la pérennisation d'innovations pédagogiques (Coburn & Penuel, 2016), tout en assurant leur qualité grâce au processus de recherche sous-jacent à cette dynamique collaborative. Dans un contexte où les chercheurs, les politiques et les praticiens s'insurgent de la distance entre recherche et pratique, ce type de dispositif de recherche semble avoir un avenir tout tracé. Par contre, penser à un troisième espace dans la mise en œuvre des PRP ne signifie pas que nous devons laisser coïncider les rôles de chercheur et de praticiens, et le chapitre proposé par Janosz et ses collègues (2023) dans cet ouvrage en est un bon exemple. Nous partageons l'avis de Biesta (2007a) postulant qu'une certaine distance entre les chercheurs et les acteurs du terrain devrait être maintenue. Mais cela signifie que nous devons nous attacher davantage à surmonter les tensions intra-rôles face auxquelles les chercheurs semblent confrontés afin qu'ils puissent mener des recherches de qualité de manière engagée. Dans cette conclusion, nous revenons quelque peu sur ces tensions et nous proposons des suggestions de solution, des alternatives de fonctionnement pour réduire ces difficultés.

Comme illustré dans notre travail de réflexion, dans le chef des chercheurs, de nombreuses tensions peuvent compromettre la mise en place de ce type de partenariat. Il s'agit (outre les tensions inter-rôles, déjà bien documentées dans la recherche) de tensions intra-rôles qui mettent le chercheur en conflit avec le monde de la recherche dont il ou elle fait partie. Et ce, par rapport aux critères qui définissent une « bonne » recherche en éducation, et où la PRP n'est pas en accord avec l'interprétation actuelle de la validité et de la fiabilité (Bevan et al., 2018 ; Welsh, 2021). En outre, la mise en place d'un PRP peut desservir la carrière des chercheurs, car

¹⁴ Knowledge co-construction is an explicitly and deliberately contrastive stance with knowledge transfer or exchange, since it recognises that there is a shared and more “synergistic” (Leibowitz et al., 2014, p. 1258) space between research and practice which can offer new insights and theories for both research and practice (Guldborg et al., 2017). Such a “third space” (Ostinelli, 2016, p. 542) enables the combination of practical (exemplary) knowledge of practitioners and families (Thomas, 2012) and the embodied knowledge of children (Parsons et al., 2020b) with more formalised, research-based knowledge, without positioning one type of knowledge as more or less valuable or important than the other. Rather, they are different but equally valuable forms of knowledge, some of which may be more tacit and all of which may be differently represented by the people working in collaboration (Guldborg et al., 2017). (Parsons, 2021, p. 1492)

l'infrastructure de recherche actuelle n'est pas conçue pour de tels partenariats. Le peu d'adéquation entre les infrastructures de recherche actuelles et les caractéristiques fondamentales des PRP signifie que des chercheurs doivent trouver d'autres structures de financement et critères d'évaluation qui permettraient la création de tels partenariats. Les réflexions actuelles, autour de la *slow science* (IACCHOS, 2019 ; Salo & Heikkinen, 2018), représentent un contexte prometteur pour sortir d'une temporalité académique en décalage avec une posture de recherche engagée. Fitzgerald et Simon (2012) définissent, par exemple, des normes d'excellence adaptées à la recherche engagée sur base de critères de « qualité », d'« inclusion » et de « connectivité ». Dans le cadre de la recherche engagée, repenser la « qualité », selon ces auteurs, n'implique pas une baisse des standards intellectuels, mais implique plutôt d'aller au-delà de ces standards pour s'ouvrir à des critères adaptés à une recherche locale (temporalité longue, Barbour et al., 2017, par exemple). Le critère d'« inclusion » réfère au travail côte à côte de praticiens et de chercheurs pour répondre, via un projet de recherche, à des besoins sociétaux. Le critère de « connectivité » s'articule avec celui d'inclusion pour définir le travail côte à côté, comme étant respectueux des différents partenaires. La connexion entre chercheur et praticien est fondamentale en recherche engagée, mais elle implique aussi une reconnaissance de l'interdépendance des acteurs. Aucun des partenaires n'est au service de l'autre et ils s'enrichissent mutuellement. Dans cette reconnaissance, il est également important de penser à la question de la reconnaissance institutionnelle de l'investissement des praticiens, comme c'est le cas pour le PRP « GREFFE » dans lequel la collaboration dans le PRP est reconnue en termes de temps de travail. Ces trois critères – de qualité, d'inclusion et de connectivité – permettant de définir une « bonne recherche » sont en adéquation avec les besoins des PRP.

De plus, l'investissement dans des PRP est souvent assimilé au « service à la société », mettant le chercheur dans une posture délicate entre la poursuite d'une « recherche engagée » au sein des PRP et les autres missions académiques. Un autre obstacle pour les chercheurs en début de carrière est le manque relatif de modèles de réussite à suivre pour tracer une carrière universitaire dans laquelle la recherche engagée est valorisée. Les barrières institutionnelles rendent l'investissement dans le PRP peu attrayant pour les chercheurs (particulièrement en début de carrière). Pour surmonter cet obstacle institutionnel, certains proposent de réviser les critères de confirmation et de promotion afin que la recherche engagée soit incluse dans la mission de recherche (O'Meara et al., 2015) ou de rendre la distinction entre les missions de recherche et de service plus stricte, par exemple, par le biais d'une interprétation plus traditionnelle de la mission de service (en termes de tâches administratives et de participation à des comités, Oonk et al., 2020 ; Whitmer et al., 2010). Fitzgerald et Simon (2012) mettent en évidence que pour que les chercheurs puissent s'ancrer dans une posture de recherche engagée, le minimum nécessaire est qu'« une université doit s'aligner de manière à ce que la recherche engagée soit transversale à sa mission et constitue une forme acceptable de recherche universitaire et d'apprentissage pour les étudiants¹⁵ » (p. 51).

Tous les éléments cités dans cette conclusion invitent à une évolution de la recherche pour faire davantage de place à une perspective de « recherche fondamentale locale engagée ». Celle-ci se caractériserait par des critères d'évaluation en adéquation avec les besoins de ce type de

¹⁵ A university must align itself so that engagement scholarship cuts across its mission and is an acceptable form of faculty scholarship and student learning. (Fitzgerald & Simon, 2012, p. 51)

recherche (temporalité longue, connexion avec partenaires praticiens, considération de l'importance de l'ancrage local de la recherche, etc.). Ce type de recherche ne peut être adopté par les chercheurs qu'à la condition que les institutions universitaires les reconnaissent. Les connaissances générées par ce type de recherche, bien qu'elles soient contextualisées, n'en sont de notre point de vue ni moins riches ni moins fondamentales, pour penser à des pratiques *evidence informed*. En outre, si une temporalité longue semble en totale contradiction avec le rythme effréné de la production scientifique actuelle, il est sans doute judicieux de se poser la question de l'intérêt de cette production pléthorique, lorsqu'elle n'a qu'un très faible impact sur le terrain. Outre la reconnaissance institutionnelle, cela implique également d'investir dans le développement des compétences et la sensibilisation des chercheurs. La formation traditionnelle à la recherche ne prépare pas les chercheurs à communiquer adéquatement leurs travaux en dehors de leur domaine ou à collaborer avec les praticiens (acteurs du terrain) et avec les décideurs politiques. Pourtant, cette compétence est essentielle pour mener une recherche de qualité par le biais des PRP. Si les PRP rendent possible un rapprochement entre la recherche et la pratique et ont alors un réel impact en termes de pratiques innovantes, ils représentent in fine des recherches qui pourraient légitimement être perçues comme brillantes.

Références

- Arce-Trigatti P., Chukhray I., & López Turley R. N. (2018). Research–practice partnerships in education. In B. Schneider (Eds.), *Handbook of the sociology of education in the 21st century* (pp. 561-579). Springer.
- Aussel, L., & Mottier Lopez, L. (2018). L'évaluation de dispositifs par des recherches collaboratives : enjeux d'un champ de recherche émergent. *Phronesis*, 7, 1-7.
- Baglibel, M., Samancioglu, M., & Crow, G. M. (2018). Factors affecting the sustainability of educational changes: A mixed method research. *Cogent Education*, 5(1), 1-14.
- Barbour, J., Ballard, D., Barge, K., & Gill, R. (2017) Making time/making temporality for engaged scholarship. *Journal of Applied Communication Research*, 45(4), 365-380.
- Bevan, B., Penuel, W. R., Bell, P., & Buffington, P. J. (2018). Learning, generalizing, and local sense-making in research–practice partnerships. In B. Bevan & W. R. Penuel (Eds.), *Connecting research and practice for educational improvement* (pp. 17-30). Routledge.
- Biesta, G. (2007a). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 295-301.
- Biesta, G. (2007b). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Biesta, G. (2010). Why ‘what works’ still won’t work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in philosophy and education*, 29, 491-503.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624-640.
- Boyer, E. L. (1996). The scholarship of engagement. *Journal of Public Service & Outreach*, 1(1), 18–33.

- Bryk, A. S., & Gomez, L. M. (2008). Ruminations on reinventing an R&D capacity for educational improvement. In F. M. Hess (Ed.), *The future of educational entrepreneurship: possibilities of school reform* (pp. 181-206). Harvard Education Press.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., & Grunow, A. (2011). Getting ideas into action: Building networked improvement communities in education. In M. T. Hallinan (Ed.), *Frontiers in sociology of education* (Vol. 1, pp. 127-162). Springer.
- Cannata, M., Cohen-Vogel, L., & Sorum, M. (2017). Partnering for improvement: Improvement communities and their role in scale up. *Peabody Journal of Education*, 92(5), 569-588.
- Carpenter, J. P., Shelton, C. C., & Schroeder, S. E. (2022). The education influencer: A new player in the educator professional landscape. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-16.
- Coburn, C. E. (2005). The role of non-system actors in the relationship between policy and practice: The case of reading instruction in California. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(1), 23-52.
- Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research–practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48-54.
- Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Geil, K. E. (2013). *Research-practice partnerships: A strategy for leveraging research for educational improvement in school districts*. William T. Grant Foundation.
- Coburn, C. E., & Russell, J. L. (2008). District policy and teachers' social networks. *Educational evaluation and policy analysis*, 30(3), 203-235.
- Coburn, C. E., Russell, J. L., Kaufman, J. H., & Stein, M. K. (2012). Supporting sustainability: Teachers' advice networks and ambitious instructional reform. *American journal of education*, 119(1), 137-182.
- Coburn, C. E., & Stein, M. K. (2010). *Research and practice in education: Building alliances, bridging the divide*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Chapter 8: Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of research in education*, 24(1), 249-305.
- Cohen-Vogel, L., Cannata, M., Rutledge, S. A., & Socol, A. R. (2016). A model of continuous improvement in high schools: A process for research, innovation design, implementation, and scale. *Teachers College Record*, 118(13), 1-26.
- Colognesi, S., Deramaux, M., Lucchini, S., & Coertjens, L. (2023). Effects of research-based teacher training on writing instruction practices. In C. Sotomayor & A. Development (Eds.), *Teaching and learning of writing in children: From word to text* (pp. 373-392). Springer.
- Colognesi, S., & März, V. (2023). Educating about and through research. The role of research in pre-service teachers' classroom practices. In J. Madalinska-Michalak (Ed.), *Quality in*

- teaching and teacher education. International perspectives from a changing world (Key issues in teacher education: Policy, research and practice, Vol. 2, pp. 329-351). Brill.
- Coppe, T., Thomas, L., Pantic, N., Froehlich, D. E., Sarazin, M., & Raemdonck, I. (2022). The use of social capital in teacher research: A necessary clarification. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-11.
- Daly, A. J., Moolenaar, N. M., Bolivar, J. M., & Burke, P. (2010). Relationships in reform: The role of teachers' social networks. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 359-391.
- Datnow, A. (2005). The sustainability of comprehensive school reform models in changing district and state contexts. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 121-153.
- Dellisse, S., Dumay, X., Galand, B., Dupriez, V., Dufays, J. L., Coertjens, L., De Croix, S., & Penneman, J. (2021). Does the treatment integrity of a literacy instruction program foster student reading comprehension? A field experiment. *European Journal of Psychology of Education*, 36(3), 573-597.
- Dumay, X., Cattonar, B., Maroy, C., & Mangez, C. (2013). The local institutionalization of accountability in education: Network and bureaucratic modes of implementation. *International Journal of Sociology of Education*, 2(2), 99-141.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck.
- Ehlen, C. G. J. M., Van der Klink, M. R., & Boshuizen, H. P. A. (2015). Unravelling the social dynamics of an industry–school partnership: Social capital as perspective for co-creation. *Studies in Continuing Education*, 38(1), 61-85.
- Elmore, R. F. (1995). Structural reform and educational practice. *Educational Researcher*, 24(9), 23-26.
- Elmore, R. F. (2016). "Getting to scale ..." It seemed like a good idea at the time. *Journal of Educational Change*, 17(4), 529-537.
- Fagen, M. C., & Flay, B. R. (2009). Sustaining a school-based prevention program: Results from the Aban Aya Sustainability Project. *Health Education & Behavior*, 36(1), 9-23.
- Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K., & McDonough, K. (2018). Rethinking connections between research and practice in education: A conceptual framework. *Educational Researcher*, 47(4), 235-245.
- Fitzgerald, H. E., & Simon, L. A. K., (2012). The world grant ideal and engagement scholarship. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(3), 33-55
- FNRS. (2021). *Mini-guide appel FRESH*. https://www.frs-fnrs.be/docs/Reglement-et-documents/FRS-FNRS_Mini-guide_Bourses_FRESH_2021_FR.pdf
- Fullan, M. G. (1990). Editorial: Beyond implementation. *Curriculum Inquiry*, 20, 137-140.
- Fullan, M. G. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101-113.

- Galand, B., & Janosz, M. (2020). *Améliorer les pratiques en éducation : qu'en dit la recherche ?* Presses Universitaires de Louvain.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational administration quarterly*, 42(1), 124-156.
- Goldsmith, S., & Eggers, W. D. (2005). *Governing by network: The new shape of the public sector*. Brookings Institution.
- Henrick, E. C., Cobb, P., Penuel, W. R., Jackson, K., & Clark, T. (2017). *Assessing research-practice partnerships: Five dimensions of effectiveness*. William T. Grant Foundation.
- Hoffman, A. J. (2021). *The engaged scholar: Expanding the impact of academic research in today's world*. Stanford University Press.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real educational change and development*. Routledge Falmer.
- Huberman, M. (1994). Research utilization: The state of the art. *Knowledge and Policy*, 7, 13-33.
- Hubers, M. D. (2020). Paving the way for sustainable educational change: Reconceptualizing what it means to make educational changes that last. *Teaching and Teacher Education*, 93, 103083.
- IACCHOS. (2019). *Pour une recherche plurielle. Balise pour la réflexion et l'action*. CDN.UCLouvain. <https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-iacchos/recherches-plurielles/IACS%20-%20RECHERCHE%20PLURIELLE%20-%20VDEF.pdf>
- Ion, G., Stîngu, M., & Marin, E. (2018). How can researchers facilitate the utilisation of research by policy-makers and practitioners in education? *Research Papers in Education*, 34(4), 1-16.
- Janosz, M., & Brière, F. (2020). La recherche collaborative avec les milieux de pratique : quelles implications pour le métier de chercheur ? In B. Galand & M. Janosz (Eds.), *Améliorer les pratiques en éducation : Qu'en dit la recherche ?* (pp. 91-102). Presses universitaires de Louvain.
- Levin, B. (2013). To know is not enough: Research knowledge and its use. *Review of Education*, 1(1), 2-31.
- MacKinnon, C. (2010). Engaged scholarship as method and vocation. *Yale Journal of Law and Feminism*, 22(2), 193-205.
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijsel, F. P. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.
- Mockler, N., & Stacey, M. (2021). Evidence of teaching practice in an age of accountability: When what can be counted isn't all that counts. *Oxford Review of Education*, 47(2), 170-188.

- Nevo, I., & Slonim-Nevo, V. (2011). The myth of evidence-based practice: Towards evidence-informed practice. *British journal of social work*, 41(6), 1176-1197.
- Newton, P. M., Da Silva, A., & Berry, S. (2020). The case for pragmatic evidence-based higher education: A useful way forward? *Frontiers in Education*, 5, 583157. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.583157>
- O'Meara, K., Eatman, T., & Petersen, S. (2015). Advancing engaged scholarship in promotion and tenure: A roadmap and call for reform. *Liberal Education*, 101(3), 52-57.
- Onwuegbuzie, A. J. (2012). Introduction. Putting the MIXED back into quantitative and qualitative research in educational research and beyond: Moving toward the radical middle. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 6, 192-219.
- Oonk, C., Gulikers, J. T. M., den Brok, P. J., Wesselink, R., Beers, P. J., & Mulder, M. (2020). Teachers as brokers: Adding a university-society perspective to higher education teacher competence profiles. *Higher Education*, 80, 701-718.
- Parsons, S. (2021). The importance of collaboration for knowledge co-construction in 'close-to-practice' research. *British Educational Research Journal*, 47(6), 1490-1499.
- Penuel, W. R., Briggs, D. C., Davidson, K. L., Herlihy, C., Sherer, D., Hill, H. C., Farrell, C., & Allen, A. R. (2017). How school and district leaders' access, perceive, and use research. *AERA Open*, 3(2), 1-17.
- Penuel, W. R., Farrell, C. C., Allen, A.-R., Toyama, Y., & Coburn, C. (2018). What research district leaders find useful. *Educational Policy*, 32(4), 540-568.
- Penuel, W. R., Riedy, R., Barber, M. S., Peurach, D. J., LeBouef, W. A., & Clark, T. (2020). Principles of collaborative education research with stakeholders: Toward requirements for a new research and development infrastructure. *Review of Educational Research*, 90(5), 627-674.
- Rigby, J. G., Forman, S., Fox, A., & Kazemi, E. (2018). Leadership development through design and experimentation: Learning in a research-practice partnership. *Journal of Research on Leadership Education*, 13(3), 316-339.
- Rowan, B. (2002). The ecology of school improvement: Notes on the school improvement industry in the United States. *Journal of Educational Change*, 3, 283-314.
- RQIS. (2011). *Lexique de l'innovation*. <https://www.adriq.com/salle-de-presse/lexique/#:~:text=Une%20innovation%20sociale%20est%20une,preneur%20au%20sein%20d'une> (Consulté le 11/06/2023).
- Rycroft-Smith, L. (2022). Knowledge brokering to bridge the research-practice gap in education: Where are we now? *Review of Education*, 10(1), e3341.
- Salo, P., & Heikkinen, H. L. (2018). Slow Science: Research and teaching for sustainable praxis. *Confero*, 6(1), 87-111.
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, 61, 257-273.

- Shelton, C., & Archambault, L. (2018). Discovering how teachers build virtual relationships and develop as professionals through online teacherpreneurship. *Journal of Interactive Learning Research*, 29(4), 579-602.
- Shelton, C., Schroeder, S., & Curcio, R. (2020). Instagramming their hearts out: What do edu-influencers share on Instagram? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20(3).
- Sjölund, S., Lindvall, J., Larsson, M., & Ryve, A. (2022). Mapping roles in research-practice partnerships – a systematic literature review. *Educational Review*.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2023103>
- Tam, A. C. F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: A perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(1), 22-43.
- Tolmatcheff, C. (2021). *Opening the black box of anti-bullying programs: an investigation of the effects, mediating roles, and implementation of moral disengagement and class norms as anti-bullying program components* [Doctoral dissertation, UCLouvain]. DIAL.
<https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:254312>
- Trinidad, J. E. (2023). Rethinking school improvement organizations: Understanding their variety, benefits, risks, and future directions. *Educational Researcher*, 0(0).
<https://doi.org/10.3102/0013189X231179116>
- Tseng, V., & Nutley, S. (2014). Building the infrastructure to improve the use and usefulness of research in education. In K. S Finnagan & A. J. Daly (Eds), *Using research evidence in education* (pp. 163-175). Springer international.
- Welsh, R. O. (2021). Assessing the quality of education research through its relevance to practice: An integrative review of research-practice partnerships. *Review of Research in Education*, 45(1), 170-194.
- Whitmer, A., Ogden, L., Lawton, J., Sturmer, P., Groffman, P. M., Schneider, L., Hart, D., Halpern, B., Schlesinger, W., Raciti, S., Bettez, N., Ortega, S., Rustad, L., Pickett, S., & Killilea, M. (2010). The engaged university: Providing a platform for research that transforms society. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 8(6), 314-321.
- Wyse, D., Brown, C., Oliver, S., Poblete, X. (2021). Education research and educational practice: The qualities of a close relationship. *British Educational Research Journal*, 47(6), 1466-1489.