

© OECD, 2002.

© Software: 1987-1996, Acrobat is a trademark of ADOBE.

All rights reserved. OECD grants you the right to use one copy of this Program for your personal use only. Unauthorised reproduction, lending, hiring, transmission or distribution of any data or software is prohibited. You must treat the Program and associated materials and any elements thereof like any other copyrighted material.

All requests should be made to:

Head of Publications Service,  
OECD Publications Service,  
2, rue André-Pascal,  
75775 Paris Cedex 16, France.

© OCDE, 2002.

© Logiciel, 1987-1996, Acrobat, marque déposée d'ADOBE.

Tous droits du producteur et du propriétaire de ce produit sont réservés. L'OCDE autorise la reproduction d'un seul exemplaire de ce programme pour usage personnel et non commercial uniquement. Sauf autorisation, la duplication, la location, le prêt, l'utilisation de ce produit pour exécution publique sont interdits. Ce programme, les données y afférentes et d'autres éléments doivent donc être traités comme toute autre documentation sur laquelle s'exerce la protection par le droit d'auteur.

Les demandes sont à adresser au :

Chef du Service des Publications,  
Service des Publications de l'OCDE,  
2, rue André-Pascal,  
75775 Paris Cedex 16, France.

PARTIE I  
Chapitre 3

**Recherche et développement dans le domaine  
de l'éducation en Angleterre**  
*Rapport général préparé par le DfES,  
Angleterre  
Mai 2002*

**Résumé.** *Ce chapitre présente le rapport de base préparé par le ministère de l'Éducation et des Compétences (Department for Education and Skills) en vue de l'examen par l'OCDE du système de R-D en matière d'enseignement de l'Angleterre. Les auteurs y analysent les politiques et programmes nationaux relatifs à la R-D en matière d'enseignement et la façon dont ils sont élaborés ainsi que l'organisation et les ressources du système. En outre, ils cherchent à savoir si la R-D en matière d'enseignement est jugée utile pour les décideurs et les praticiens, si l'on dispose de données concrètes sur son influence sur l'amélioration des politiques et des pratiques, et comment elle est évaluée.*

### 3.1. Objectif de l'étude

L'OCDE a lancé une série d'études sur les systèmes de recherche et de développement dans différents pays. En mars 2001, l'OCDE a entrepris une étude du système de recherche et développement en éducation en Nouvelle-Zélande. En septembre 2001, un rapport a été présenté sur cette étude et a par la suite fait l'objet de discussions au conseil du CERI. En mai 2002, une étude semblable a été lancée en Angleterre. Le présent rapport en fournit le contexte général. Des documents spécifiques offrant plus de détails dans les domaines faisant l'objet de ce rapport ont également été présentés.

L'objectif est d'étudier comment fonctionne le système de recherche et développement en éducation dans un pays comme mode efficace de création, de collecte et de diffusion des connaissances dont les praticiens et les décideurs politiques pourront se prévaloir. Le but est plus vaste que celui des études traditionnelles du système de recherche et développement en éducation axées sur la qualité des recherches accomplies. L'accent sera mis sur l'évaluation de la contribution de la recherche et développement en éducation à la base de connaissances en éducation dans la société du savoir émergente. Pour les fins de cette étude, la recherche et développement en éducation seront considérés comme domaine de recherche multidisciplinaire.

Plus précisément, l'étude va analyser les politiques nationales et les programmes de recherche et développement en éducation, s'interroger sur leur création et sur l'organisation et les ressources du système de recherche et développement en éducation. Elle va déterminer si la recherche et développement en éducation possède une certaine pertinence aux yeux des décideurs politiques et des praticiens. Elle va rechercher également des preuves de l'impact de la recherche sur le progrès des politiques et des pratiques et s'interroger sur l'évaluation. L'interaction entre chercheurs, enseignants, et décideurs politiques sera d'un intérêt particulier tout comme l'interaction avec la communauté internationale de la recherche.

### 3.2. Le contexte : Éducation et société du savoir en Angleterre

Dans un récent discours, Michael Barber (2001) chef de la cellule d'actions du Premier ministre a rappelé que le gouvernement était déterminé à poursuivre la réforme de l'éducation et à apporter des changements de fond aux performances de l'éducation nationale. Après l'élection de juin 2001, le Premier ministre Tony Blair a réaffirmé son engagement de fournir une

éducation améliorée dans le contexte d'une plus vaste réforme de l'ensemble des services publics. Il a d'ailleurs placé la réforme des services publics au coeur du programme de travail du nouveau Parlement. L'objectif est de faire en sorte que l'ensemble des services publics atteigne régulièrement des normes élevées et soit conçu de manière croissante en vue de répondre aux besoins et aspirations des consommateurs. C'est seulement en suivant cette voie que les services publics pourront atteindre le niveau de qualité que les consommateurs attendent des meilleures entreprises tout en maintenant et en renforçant dans la même temps une éthique propre au service public.

Michael Barber a affirmé que pour atteindre un tel niveau de performances, les services publics devraient :

- atteindre avec régularité des normes de performances minimales élevées et encourir une responsabilité à ce titre ;
- déléguer autant que faire se peut des ressources et des responsabilités aux unités de terrain afin de libérer leur créativité et de leur permettre de répondre au besoin et aux aspirations des collectivités et communautés particulières ;
- fixer les salaires, les conditions et la gestion du personnel de façon à permettre la réalisation des deux objectifs précédents ;
- récompenser ceux qui agissent ou permettent d'agir ;
- offrir le choix du fournisseur et du type de prestations dans la mesure du possible.

Dans le domaine de l'éducation cela a signifié par exemple l'adoption d'objectifs sur le plan national et au niveau des écoles, l'inspection externe et l'autoévaluation des écoles et des autorités scolaires locales, une délégation de pouvoirs et l'autogestion des écoles et collèges, l'introduction d'un système de rémunération basé sur les performances pour les enseignants, l'élargissement du choix parental en matière d'écoles et la possibilité de choisir les fournisseurs de services pour les écoles.

Le sentiment d'urgence en matière d'éducation est renforcé non seulement par la conviction que chaque jour qui passe lorsque l'éducation d'un enfant n'est pas optimale est perdu, mais également la croyance que l'éducation publique n'a plus beaucoup de temps pour faire ses preuves. Il y a risque qu'avec la croissance économique des pays développés, de plus en plus de gens considèrent que l'éducation privée représente une option rationnelle pour leurs enfants. Si cela se produisait, ces gens deviendraient de ce fait moins disposés à verser des impôts pour financer l'éducation publique et avec le temps cela conduirait à une démoralisation et à une réduction de la qualité du service. L'éducation publique doit être à la hauteur afin d'assurer la

cohésion sociale et de prévenir les inégalités toujours croissantes d'une génération à l'autre.

L'Angleterre a la possibilité d'atteindre au cours des cinq ou dix prochaines années des normes élevées au sein d'un système global de 24 000 écoles et de plus de 7 millions d'étudiants. Les bases du progrès ont été jetées au cours des dernières années. Les dépenses en matière d'éducation sont en augmentation et après quatre années de progrès avec des preuves tangibles d'amélioration des résultats, l'impulsion a été donnée. Les défis auxquels nous avons à faire face demeurent néanmoins importants. Il y a, par exemple, le défi majeur de recruter et de conserver des enseignants de qualité en nombre suffisant, même si avant septembre dernier on n'avait pas vu depuis dix-sept ans autant d'enseignants débiter leur activité dans les écoles. La recherche et développement en éducation a un rôle majeur à jouer dans l'amélioration des statuts du corps enseignant en faisant de la profession d'enseignant une profession en prise avec la réalité.

### **3.3. Financement de la recherche en éducation : sources et bénéficiaires**

Dans le rapport sur le financement du sous-groupe du Forum de recherche nationale sur l'éducation, une tentative a été faite de tracer les grandes lignes du financement existant et d'identifier le budget global. Il est difficile d'isoler les dépenses qui ne portent que sur la recherche en éducation des dépenses de recherche dans d'autres secteurs des sciences sociales ou des sciences humaines. Il n'existait pas à l'époque de registre central des recherches en cours (bien que cela ait été corrigé depuis – voir ci-dessous) il était donc impossible d'avoir une vision claire de ce qui avait déjà été réalisé en matière de recherche ou de ce qui était en cours. La seconde difficulté avait trait au fait que le plus grand pourvoyeur de fonds semblait être le gouvernement central mais qu'en raison de la différence de domaines et de chevauchements des responsabilités gouvernementales, il était très difficile d'attribuer clairement les dépenses à l'une des quatre composantes du Royaume-Uni en particulier. Par exemple, le Conseil de financement de l'enseignement supérieur d'Angleterre est le bailleur de fonds le plus important qui ne couvre que l'Angleterre, tout comme le ministère de l'éducation (DfES), alors que les conseils de recherche ont des attributions qui recouvrent l'ensemble du Royaume-Uni.

En ayant recours à une combinaison des différentes sources de revenus et des dépenses engagées ainsi qu'à des hypothèses éclairées, le sous-groupe a atteint une estimation de dépenses en matière de recherche en éducation en Angleterre d'environ GBP 70 à 75 millions par année. Cela peut paraître

considérable, mais le sous-groupe a noté que cela représentait moins d'un demi pour cent des dépenses nationales totales en matière d'éducation.

Le gouvernement central est la principale source de financement, soit directement par le biais des budgets des ministères, ou des conseils de recherche soit par l'entremise du Conseil de financement de l'enseignement supérieur d'Angleterre (HEFCE). Ces organes représentent environ 80 % des dépenses totales. Les principales sources individuelles de financement indiquées dans le graphique ci-dessous (fourni par Jim Hillage pour le sous-groupe) sont les suivantes :

- L'allocation annuelle pour la recherche et les bourses du HEFCE attribuées dans le cadre de l'Exercice d'évaluation de la recherche en fonction de la qualité (RAE). Cette source représente jusqu'à 60 % des dépenses totales.
- Les autorités nationales et locales contribuent probablement à hauteur de 14 % du total. Leurs dépenses sont liées aux politiques et ont tendance à être orientées vers la recherche appliquée plutôt que vers la recherche pure.
- Les revenus des Conseils de recherche représentent près de 5 % du total. Dans cette catégorie l'ESRC est le plus grand pourvoyeur de fonds et finance des bourses pour la recherche, des bourses d'autonomie et des bourses universitaires. Il finance également les programmes, les centres et les groupes de recherche qui s'intéressent à des sujets prioritaires et gère le programme national Enseignement et Apprentissage qui dispose à l'heure actuelle d'un budget d'environ GBP 25 millions ce qui en fait le plus important programme de recherche en éducation Royaume-Uni. Le Conseil estime qu'environ un peu plus de la moitié des dépenses en matière de recherche en éducation se fait sous la forme de financement de programmes particuliers, un tiers s'oriente vers des bourses d'autonomie et des bourses universitaires et que le reste va à des centres de recherche spécialisés.
- Les revenus provenant des organismes caritatifs représentent environ 7 % du total. Ceux-ci mettent de l'avant un ensemble de priorités et financent la recherche dans les universités, les écoles et les organismes bénévoles. Certains financements se font sur une base locale, d'autres au niveau de l'Angleterre et d'autres encore à l'échelle du Royaume-Uni.
- Le reliquat est constitué de revenus provenant des projets de l'Union européenne, des entreprises ou d'autres sources y compris une vaste gamme d'organismes d'éducation et de formation du secteur privé.

90 % du travail est réalisé au sein des facultés d'éducation des universités. Bien qu'au moins 100 institutions distinctes poursuivent des recherches en éducation, 80 % du financement en provenance du gouvernement, des fondations et des Conseils de recherches bénéficie à 22 institutions. Ceci est la conséquence à la fois du système RAE qui se concentre sur l'excellence et de décisions de financement externes. Des

recherches d'importance sont également menées dans d'autres facultés universitaires ou hors du secteur de l'enseignement supérieur par le gouvernement sous diverses formes et par des instituts de recherche indépendants (par exemple la Fondation nationale pour la recherche en éducation). Enfin il existe une recherche menée par des enseignants ou par d'autres, souvent dans le cadre de diplômes de recherche ou de plus en plus à l'aide de bourses de faible ampleur.

Un rapport dressant le tableau de la science et de la recherche publié par le ministère des Finances en 2000 a noté que le financement public de la science est d'une importance croissante pour l'innovation et la productivité du Royaume-Uni au sein d'une économie du savoir mondialisée. L'existence de liens entre les sciences et la croissance économique a été mise en lumière. L'une des recommandations clé note qu'il faudrait au moins maintenir le financement actuel de la base scientifique du Royaume-Uni et qu'il y a lieu d'accroître le volume des recherches entreprises.

### **3.4. Bilan de la recherche et développement en éducation**

En 1995, l'organisme de formation des enseignants (TTA) a commencé à développer un ensemble de stratégies visant à faire de l'enseignement une profession qui soit informée des résultats de la recherche. En 1996, invité à intervenir à la conférence annuelle du TTA, David Hargreaves estima que la qualité de la recherche en éducation n'était pas au niveau de la recherche en médecine. Il a soutenu que la recherche en éducation n'était pas cumulative, qu'on y trouvait une distinction inutile entre chercheurs et utilisateurs, que les progrès en éducation ont été découplés de l'expérience des praticiens et des connaissances de la recherche et que la recherche en éducation n'était pas très performante pour ce qui est de l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles. Il ne s'agit pas d'un débat nouveau et d'ailleurs Hargreaves lui-même avait décrit la recherche en éducation comme étant « généralement décevante » dans une publication antérieure (Hargreaves, 1994) mais cela a alimenté la discussion en cours au sein de la communauté des chercheurs. La qualité et l'impact de la recherche en éducation pour les prochaines années a été examinée attentivement dans de nombreuses sources (par exemple Edwards, 2000 ; Furlong, 1998 ; Gray, 1998 ; Mortimore et Mortimore, 1999 ; Rudduck et MacIntyre, 1998).

Deux études sur la recherche en éducation ont été publiées en 1998. La première commandée par l'Ofsted (Tooley et Darby, 1998) est une analyse de la qualité des publications de recherche alors que la seconde, commandée par le ministère de l'éducation et de l'emploi, analyse l'orientation, l'organisation, le financement, la qualité et l'impact de la recherche en éducation (Hillage et al., 1998). Cette dernière étude a conclu que la relation entre la recherche, la

politique de recherche et la pratique devait être améliorée. L'une de ses conclusions notait que le programme de recherche était trop conçu en fonction du fournisseur et que ceci était exacerbé par le processus de financement de la recherche. L'étude a relevé que l'accent trop important mis sur les évaluations à court terme au détriment de l'exploration et du développement dans le cadre de la recherche subventionnée par les fonds publics avait pour conséquence que la recherche venait après les politiques au lieu de les précéder.

L'étude de l'OCDE s'axe sur l'utilisation des connaissances plutôt que sur la qualité de la recherche, tandis que l'étude Hillage établit clairement que les lacunes de qualité de certaines recherches limitent leur utilisation. Elle a noté que la recherche qui s'est intéressée à des questions touchant aux politiques et à la pratique était trop restreinte, incapable de produire des conclusions qui soient généralisables, insuffisamment basée sur les connaissances existantes et inaccessible. Les pressions exercées sur les chercheurs pour qu'ils produisent des conclusions empiriques dans des publications de réputation internationale répondent à des priorités qui sont différentes de celles dont les « utilisateurs » du système ont besoin pour que les politiques et la pratique soient basées sur l'information. La diffusion des conclusions se fait au cas par cas et il y a peu d'indication de stratégie ou d'approche concertée. Le rapport concluait qu'un manque d'intérêt ou de compréhension envers la recherche de la part des décideurs politiques et des praticiens, et l'absence de capacité à utiliser les résultats de la recherche et d'un système permettant d'utiliser les éléments observés dans l'élaboration des politiques limitaient l'impact de la recherche sur les politiques et sur la pratique.

Le rapport a reçu un accueil contrasté. Les bailleurs de fonds, les utilisateurs et certains chercheurs l'ont bien accueilli. D'autres chercheurs ont critiqué la méthodologie employée en la qualifiant de « rapide et inadéquate » et ont considéré qu'il était trop facile de blâmer en premier lieu les chercheurs pour des problèmes qui, comme l'ont reconnu les auteurs du rapport, devaient être abordés par l'ensemble des parties concernées. En outre, certains ont estimé que l'impact de la recherche était plus important que ne le décrivait le rapport car il n'était pas reconnu lorsqu'il était implicite plutôt qu'explicite. Ainsi, lorsque les formateurs des enseignants font référence à des pratiques d'enseignement sans faire spécifiquement référence à la recherche leur ayant fourni l'information ou lorsque les enseignants utilisent du matériel scolaire issu de la recherche.

Le ministère de l'Éducation et de l'Emploi a préparé un plan d'action pour aborder chacune des recommandations du rapport. La stratégie de recherche actuelle du ministère de l'éducation et des compétences (DfES) reflète les avancées de ce plan d'action. L'étude a mis de l'avant et a souligné la nécessité d'une stratégie de recherche sans pour autant ignorer le contexte. Depuis 1997,

les ministères se sont engagés en Angleterre dans un processus de modernisation gouvernemental qui a accru le recours aux éléments concrets dans le processus d'élaboration des politiques. Le Centre gouvernemental de gestion et d'étude des politiques et le collège de la fonction publique ont mis sur pied un programme à l'intention des hauts fonctionnaires et des ministres destinés à promouvoir une meilleure compréhension des données concrètes et de leur utilisation.

Le contexte international plus large est important. Furlong et White (2002) ont récemment entrepris une étude de la capacité actuelle de recherche en éducation au pays de Galles commandé par le Conseil des universités pour l'éducation des enseignants (Cymru). Le Conseil national de la recherche des États-Unis a publié une étude visant à examiner et éclairer la nature du questionnement scientifique en éducation et à déterminer comment le gouvernement fédéral pourrait l'encourager et le soutenir au mieux (Shavelson et Towne, 2001). L'Association écossaise de recherches en éducation (Kirkwood, 2002) étudie la meilleure façon d'encourager la poursuite du développement d'une stratégie de recherche pour l'Écosse. Nombre des questions identifiées dans le rapport Hillage et présentes dans la stratégie de recherche du DfES, sont notées dans tous ces rapports et ne sont aucunement spécifiques à l'Angleterre.

### **3.5. La stratégie de recherche du DfES**

L'examen de la recherche en éducation a identifié deux thèmes sous-jacents qui doivent être abordés : un meilleur usage de la base de données actuelles et un plus grand investissement dans une base de données de grande qualité pour l'avenir. Chacun des composants de la stratégie de recherche contribue à ces objectifs fondamentaux. Le budget de recherche du DfES a presque doublé depuis 1997 dont un tiers consacré aux initiatives stratégiques décrites dans le présent document et les deux tiers restant au financement de projets de recherche individuels. Les évaluations menées par le DfES en matière de politiques sont financées par des budgets des programmes contrôlés par les équipes gérant la mise en œuvre des politiques mais le contrôle de la qualité est assuré par les équipes de recherche. La majeure partie des actions en matière de technologie de l'information et de communication est financée par ce biais.

#### ***Centres de recherche spécialisés***

L'étude Hillage et al. a mis en lumière la nécessité de disposer de centres de recherche spécialisés. Les consultations ont fait apparaître que si l'on concentrait davantage de ressources dans quelques centres basés dans des institutions individuelles cela ne contribuerait que peu au développement des

capacités de recherche ou à l'interdisciplinarité. Il a donc été décidé d'investir dans des centres de recherche « spécialisés » qui se spécialisent dans un domaine particulier, interinstitutionnel et interdisciplinaire, en tirant parti des chercheurs de pointe dans un domaine particulier peu importe leur lieu d'attache. Ces centres mettent en œuvre des équipes de chercheurs qui proviennent de différentes disciplines et institutions et qui travaillent en collaboration sur des programmes de recherche à plus long terme de 3 à 5 ans. Ceci permettra de mener des travaux soutenus dans des domaines prioritaires pour obtenir des éléments observés de meilleure qualité et une continuité. Un programme de recherche durable permet également le développement d'avancées théoriques aux côtés de recherches pratiques et évaluatives à court terme. Le développement de la capacité de recherche peut se faire au moyen d'une collaboration des différentes disciplines ce qui augmente leur compétence et également par le biais de bourses d'études et de stages. Les centres servent d'interface d'information et de discussion pour les autres chercheurs, les ministres, les fonctionnaires et les praticiens, en encourageant les débats, les défis et une plus grande compréhension mutuelle de ces questions. L'investissement impliqué par ces centres est considérable – une moyenne de GBP 1 million par centres pour les trois premières années, renouvelable pour deux années supplémentaires.

Deux centres de recherche spécialisés ont débuté leur activité en 2000. Le premier est axé sur « les apports du savoir au sens large » et est dirigé par les professeurs John Bynner et Andy Green de l'*Institute of Education* et le professeur Tom Schuller du *Birkbeck College*, de l'université de Londres. Il mène des recherches sur les avantages non économiques que le savoir apporte à l'apprenant individuel et à la société dans son ensemble. Le programme général couvre la santé, le vieillissement, la famille et le rôle des parents, la criminalité, la citoyenneté et la participation et les loisirs et le mode de vie. Il entreprend des travaux de méthodologie sur des modèles et des mesures qui ont été utilisées pour évaluer les avantages sociaux du savoir ainsi que des analyses de données sur les indicateurs de la cohésion sociale et de la qualité de la vie. Par exemple, un récent rapport de recherche (Bynner et al., 2001) a relevé que lorsqu'ils ont fait l'objet de contrôle préventifs en matière de situation familiale et de résultats éducatifs, les individus qui s'inscrivent à l'éducation des adultes souffrent moins de mauvaise santé et sont plus enclins à être des citoyens actifs.

Le second centre est axé sur l'économie de l'éducation et est dirigé par le professeur Steve Machin de la *London School of Economics*. On y retrouve également la participation de l'Institut des études fiscales et de l'institut d'éducation réunissant des chercheurs provenant des sciences économiques, de l'éducation et d'autres sciences sociales. Un des défis majeurs de l'action de ce centre a été le défi qu'a représenté en terme de méthodologique la mise au point des mesures

de la rentabilité des interventions éducatives. Les domaines de recherche comprennent la production et la fourniture d'éducation et de qualifications, l'étude de la demande en matière d'éducation et de qualifications, et de la rentabilité de l'éducation et des qualifications. Un projet a étudié la participation dans l'éducation non obligatoire et a constaté qu'il était peu probable qu'elle augmente davantage sans une amélioration marquée des résultats aux examens ou une forte augmentation du chômage des jeunes en raison d'une récession économique. Des analyses plus poussées ont révélé que bien que les résultats antérieurs déterminent fortement le niveau de qualification atteint, le type de qualification était plus susceptible d'être influencé par les caractéristiques familiales et les conditions régionales. Un autre projet étudie les effets de la formation permanente sur le revenu futur et les expériences professionnelles.

Un troisième centre axé sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) a commencé son activité en 2001. Il est dirigé par le professeur Steve Molyneux à l'université de Wolverhampton en collaboration avec le « *Learning Lab* », organisme à but non lucratif (financé par des sociétés oeuvrant dans le secteur des technologies de l'information et des télécommunications). Ce centre étudiera l'impact des niveaux et des types d'accès aux technologies de l'information et de la communication sur l'intégration sociale et éducationnelle, au départ pour les apprenants adultes.

Un quatrième centre, le centre national de recherche et développement pour l'alphabétisation et la connaissance du calcul pour les adultes a été créé à titre de composante de la Stratégie des qualifications de base pour les adultes dans le but de développer la base de connaissances en vue d'améliorer l'alphabétisation et la connaissance du calcul et l'impact de ceci sur les individus et sur l'économie. Il mobilise un consortium dirigé par l'Institut d'éducation de l'université de Londres en collaboration avec d'autres universités dont l'université de Sheffield. Il est financé par la cellule de Stratégie des qualifications de base pour les adultes du DfES.

Les organismes de développement de l'apprentissage et des qualifications qui sont indépendants du gouvernement ont créé le Centre national de recherche pour l'apprentissage et les qualifications pour répondre aux préoccupations estimant que les domaines de l'éducation supérieure, de la formation des adultes et la formation communautaire ne font pas assez l'objet de recherche. Le nouveau Centre de recherche sur l'apprentissage et les qualifications permettra de remédier aux lacunes dans notre connaissance et renforcera la base de données factuelles.

### **Études transversales**

Le programme de recherche du ministère subventionne actuellement des études transversales. Deux projets très importants sont les suivants :

- un projet met de l'avant des plans pour lancer une nouvelle étude transversale majeure des 14-21 ans qui réunira dans une seule étude des propositions antérieures d'enquête sur les jeunes, les jeunes issus des minorités ethniques et les entrants potentiels dans l'enseignement supérieur. Le projet semble être un successeur potentiel de l'enquête actuelle sur la cohorte des jeunes.
- La cohorte du millénium conduite par le Conseil de recherche économique et sociale (ESRC), est une nouvelle étude transversale à laquelle contribue le DfES. Le principal travail de terrain a débuté l'automne dernier et, a porté sur près de 20 000 bébés nés entre juillet 2000 et juin 2001. Le DfES apporte une contribution de GBP 200 000 par année à l'enquête. Elle est également financée par d'autres ministères et le bureau national des statistiques. Cette enquête fournira un échantillon de comparaison vital pour l'évaluation du programme « Sure Start » (nouveau programme majeur d'intervention préventive).

Ces études à long terme offrent l'occasion d'aborder des questions de recherche plus proactive et de faire des recherches sur des sujets complexes qui pourraient recevoir une mauvaise interprétation dans le cadre de perspectives de recherche à court terme. L'accent soutenu mis sur un domaine donné devrait permettre aux chercheurs de développer leur compréhension théorique de ces questions et de générer des conclusions de recherche pour des applications à plus court terme. Le ministère continue à apporter un financement en collaboration pour les principales études portant sur les cohortes de naissances et sur les ménages.

### **Études internationales**

Le DfES participe à nombre d'études internationales en collaboration qui fournissent un aperçu des facteurs qui affectent les résultats et l'opportunité. Ceci comprend :

- Le programme de l'OCDE pour l'élaboration périodique d'indicateurs sur les résultats des élèves (PISA).
- Les avancées dans le Programme international en matière de lecture (PIRLS).
- La Troisième enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS).
- L'enquête sur la citoyenneté de l'IEA.

Richard Bartholomew, haut fonctionnaire chargé de la recherche au DfES, représente le Royaume-Uni au Comité directeur du CERI de l'OCDE et nous participons à nombre d'initiatives de l'OCDE y compris celle sur la recherche sur le cerveau et l'apprentissage, la gestion du savoir, l'école de demain et les travaux proposés sur le recrutement des enseignants, la mémoire et le développement.

Des chercheurs internationaux participent à des travaux confiés à l'extérieur par le DfES. Par exemple une équipe de chercheurs de l'Ontario et du Manitoba dirigée par le professeur Michael Fullan a été chargée de mener une évaluation sur quatre ans des stratégies nationales en matière d'alphabétisation et de connaissance du calcul dans l'éducation primaire. Le professeur australien Peter Cuttance participe à l'évaluation de la troisième étape clé de la stratégie nationale. Un grand nombre de groupes de contrôle de recherche inscrits auprès du centre EPPI ont des correspondants dans d'autres pays et, naturellement, la littérature étudiée provient de sources internationales et certains des groupes de contrôle parviennent même à inclure certaines études ne faisant pas l'objet de publication en langue anglaise.

Le DfES est représenté aux conférences internationales sur la recherche. Ses représentants assistent à la conférence annuelle de l'Association britannique sur la recherche en éducation qui attire une participation considérable de l'étranger. Dans le cadre de ces conférences, des symposiums sur la stratégie de recherche et sur le contrôle systématique du travail ont été tenus au cours des trois dernières années. Mme Judy Sebba, conseiller supérieur (Recherche) a participé au panel du programme ROLE auprès de la Fondation nationale des sciences (NSF) qui évalue les propositions de recherche dans le cadre de l'accord de réciprocité entre le Conseil de recherche économique et sociale, le Programme enseignement et apprentissage et la NSF. Nous avons accepté de soumettre une proposition pour l'organisation d'un symposium conjoint avec la NSF lors de la prochaine conférence de l'Association américaine de recherche en éducation.

### **3.6. Le Forum national de recherche en éducation : développer un cadre pour la recherche**

Le Forum national de recherche en éducation est chargé de fournir l'orientation stratégique de la recherche en éducation en Angleterre et d'augmenter la qualité, le profil et l'impact de la recherche en éducation. Son objectif principal est de mettre en place un cadre national au sein duquel pourra se développer un programme de recherche en éducation plus cohérent, plus pertinent et de meilleure qualité.

Le Forum a été mis sur pied par le DfES en septembre 1999. Le président indépendant a été nommé par le secrétaire d'État et les membres ont été

nommés par un panel indépendant dirigé par le président à la suite d'une annonce publique. Il y a actuellement 19 membres qui en font partie dont deux enseignants et une organisation représentative des enseignants sous la présidence de Sir Michael Peckham, ancien directeur de l'école de politiques publiques à l'*University College* de Londres, figure émérite du développement de la stratégie de recherche et développement du NHS. Des sous-groupes axés sur les priorités, le financement, la capacité, la qualité et l'impact ont consulté de la documentation, des rapports non publiés et des experts pour rédiger leur premier document de consultation.

Le Forum a publié un document consultatif en novembre 2000 indiquant les éléments possibles d'une stratégie. Il a invité les individus, les institutions et les organisations du Royaume-Uni et de l'étranger à contribuer activement et avec créativité au moyen de suggestions, d'analyse et d'idées. Plus de cent réponses ont été reçues et analysées. Deux conférences consultatives nationales ont été tenues et des meetings ont été organisés avec les groupes particuliers qui étaient sous représentés dans les réponses comme les parents et les employeurs. En septembre 2001, le Forum a entrepris une nouvelle rédaction et a publié son document stratégique à la lumière des réponses à la consultation. Ces propositions ont reçu un accueil enthousiaste. Les propositions comprennent l'établissement d'un groupe de priorités, de prévisions spécialisées en matière d'éducation, d'un forum des bailleurs de fonds, d'une amélioration de la capacité de recherche, d'une révision de la formation et l'amélioration de la base de connaissance et de l'accès à celle-ci. L'ensemble de ces sujets est abordé dans la suite du présent document.

### **3.7. Le Forum des bailleurs de fonds**

Le document stratégique du Forum national de recherche en éducation a proposé la création d'un forum des bailleurs de fonds pour co-ordonner les efforts des bailleurs de fonds individuels, pour établir une plus grande permanence du financement et pour examiner les possibilités de mettre sur pied une plus grande collaboration entre les bailleurs de fonds. Ce document a également préconisé d'étudier les moyens de persuader les principaux bailleurs de fonds en matière de recherche de financer, lorsqu'ils ne l'ont pas encore fait, la recherche en éducation, et de déterminer comment financer des facultés universitaires en dehors de celle de l'éducation pour mener des recherches en éducation. Le Forum des bailleurs de fonds créé par le Forum national de recherche en éducation s'est réuni pour la première fois en novembre 2001 et a récemment tenu une nouvelle réunion. Sir Brian Fender, anciennement directeur général du conseil de financement de l'éducation supérieure en Angleterre préside le Forum des bailleurs de fonds. Toutes les organisations qui financent la recherche en éducation ont été invitées à participer au forum et 29 d'entre-elles ont accepté.

Lors des deux premières réunions, les participants se sont livrés à un examen comparatif des intérêts en matière de recherche de chacune des organisations membres et ont discuté de leur rôle en matière de diffusion et d'impact y compris la gestion du savoir. Ils ont entrepris un exercice d'identification des bailleurs de fond pour faire circuler l'information relative aux motivations, missions, programmes actuels de recherches, type d'études financées, stratégies visant à l'amélioration de la participation des utilisateurs et stratégies de mesure d'impact.

### **3.8. Établissement de priorités en éducation**

Le Forum propose de créer un groupe de priorités en éducation pour développer une méthodologie et des critères visant à établir des priorités de recherche et développement en éducation. Ce groupe avisera le Forum national de recherche en éducation sur les questions prioritaires en matière d'éducation. Ces avis feront partie des informations mises à la disposition des bailleurs de fonds, des chercheurs et des autres parties intéressées. Le président du Forum a invité le professeur Charles Desforges, membre du Forum à présider le groupe de priorités et la composition de ce groupe reflètera la variété des organismes oeuvrant en éducation. Le Forum et le groupe de priorités seront tous deux également informés par les ateliers analytiques qui seront mis sur pied pour examiner des questions majeures dans le domaine de l'éducation comme par exemple l'impact de construire à partir de l'acquis et l'innovation en éducation.

Le Forum va créer un Observatoire de l'éducation pour examiner les évolutions en cours et les évolutions qui se dessinent ainsi que les tendances à moyen et à long terme pouvant façonner l'avenir. L'Observatoire sera chargé de faire avancer les propositions prospectives évoquées dans le document de stratégie. Les réflexions de l'Observatoire serviront à éclairer les activités du Groupe de priorités en éducation et du Forum.

L'éducation a besoin d'un exercice d'observation et de prévision pour pouvoir se préparer à façonner les changements futurs. Son point de mire sera la société du savoir, mettant l'apprentissage en son centre quel que soit l'endroit où il ait lieu, que ce soit dans une institution, à la maison ou sur le lieu de travail. Cet exercice examinera le contexte national et international et l'apprentissage formel et informel. Il tiendra compte des différences de classes sociales, de genre, et de race et s'assura que la différenciation est effectuée entre les différents groupes sociaux. Il doit également s'axer sur le rôle que la recherche peut jouer en nous aidant à nous préparer pour l'avenir, et à nous informer de ce que nous devons savoir. Le Forum a fait la synthèse des résultats d'autres exercices de prévision afin de les compléter et non de les dupliquer. Le Forum est en train de rechercher les membres et le président

aptes à entreprendre cet exercice sachant que ce groupe devra produire un rapport dans les dix-huit mois suivant le début de ses travaux.

### 3.9. Investir dans la base des données du futur

#### **Développement d'enquêtes systématiques en éducation**

En réponse à la recommandation de l'étude Hillage et informé des expériences du programme Cochrane de Collaboration internationale en matière d'intervention sanitaire, le DfES a fait un investissement significatif en matière d'enquête systématique. Le Centre d'information et de coordination pour l'élaboration des politiques et la pratique « *Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre (EPPI)* », dirigé par le professeur Ann Oakley de la cellule de recherche en sciences sociales a été mis sur pied pour une durée de cinq ans dans le but de fournir des ressources centralisées et appuyer ceux qui souhaitent entreprendre des études systématiques des connaissances au sujet d'un ensemble de questions relatives aux politiques et aux pratiques en matière d'éducation.

L'enquête systématique comprend l'identification des rapports de recherche à l'aide de la recherche électronique et d'autres moyens et leur évaluation de manière explicite et transparente dans le but de réaliser des synthèses de conclusions de recherche qui soient accessibles, pertinentes et avec une assurance de qualité. On trouve dans les enquêtes des recherches qui ont recours à toute la gamme des méthodes de recherche. Le centre EPPI fonctionne depuis un peu plus de deux ans. Il a élaboré des directives pour la réalisation d'enquêtes systématiques, des critères pour l'extraction des données et pour l'inclusion ou l'exclusion d'études et pour la formation et l'appui des groupes d'études ainsi que la sensibilisation de la communauté de recherche dans son ensemble par la diffusion d'avancées méthodologiques. Jusqu'à maintenant les groupes se sont constitués eux-mêmes mais on y trouve des chercheurs, des décideurs politiques et des praticiens. Les groupes ont été fortement encouragés à inclure la plus grande variété possible de perspectives de recherche, et en particulier des chercheurs ayant la réputation de ne pas être consensuels afin d'augmenter la crédibilité des enquêtes. Un groupe s'est récemment inscrit pour l'étude des évolutions professionnelles constantes chez les enseignants et est dirigé par une importante organisation d'enseignants.

Il existe dix groupes d'études actuellement inscrits dont l'évaluation, la gestion et la direction, l'intégration, le genre, l'enseignement de l'anglais, éducation supérieure, les premières années, les aptitudes à la réflexion, les langues étrangères modernes et la formation professionnelle permanente.

Chacun des six groupes qui se sont inscrits la première année ont réalisé une enquête. Les questions étudiées sont les suivantes :

- l'impact de l'évaluation sommative et des tests sur la motivation des élèves en matière d'apprentissage ;
- l'impact des TIC sur l'apprentissage de l'alphabétisation en anglais des cinq à seize ans ;
- l'examen systématique de l'efficacité des actions menées au niveau des écoles pour la promotion de la participation de l'ensemble des étudiants ;
- l'impact des circonstances financières sur la participation à l'apprentissage après 16 ans ;
- l'impact du leadership et de la gestion sur les résultats scolaires ;
- Quel type de stratégie améliore l'égalité des chances au niveau du sexe des élèves dans les écoles primaires mixtes?

Les représentants de ces groupes préparent des résumés des enquêtes à l'intention des décideurs politiques, des enseignants, des assistants, des chercheurs, des parents, des membres des conseils scolaires et des étudiants en fonction de la nature du sujet.

Les travaux qui ont été rendus publics jusqu'ici, ont été qualifiés de révolutionnaires. Ce sont les premières enquêtes systématiques en matière d'éducation qui intégreront un ensemble complet de méthodologies. Le système de mots clés développé par le centre EPPI a été adopté dans l'étude sur la capacité de recherche du pays de Galles et le manuel et les techniques d'enquêtes suscitent un intérêt international. En Angleterre, la résistance de certains chercheurs qui s'était manifestée lors de la création du centre s'est estompée bien qu'elle soit toujours présente. Certains s'inquiètent du fait qu'en se concentrant sur « ce qui fonctionne » les enquêtes ne deviennent athéoriques. Il y a également la crainte qu'on accorde trop de poids aux études quantitatives et qu'une vision unique des « meilleures pratiques » ne soit préconisée. Cette dernière crainte ne se vérifiera que si les enquêtes concluaient que la recherche donnait une réponse non équivoque à chacune des questions de l'enquête ce qui semble improbable. Certains pensent que les bailleurs de fonds vont limiter le champ des recherches futures en fonction des critères de l'EPPI ou des lacunes identifiées par les enquêtes, mais la diversité des bailleurs de fonds et leur volonté de rester indépendants face au gouvernement donne à penser qu'ils vont continuer à financer une vaste de gamme de sujets.

Certains défis ont très clairement émergé des expériences de ces groupes lors de l'achèvement de la première enquête. Le processus est rigoureux mais pesant et exige un engagement important en terme de temps et une coordination serrée entre les parties impliquées. Les groupes ont reçu une

petite dotation de GBP 20 000 pour chacune de ces premières enquêtes et le financement a été réduit à GBP 15 000 pour les enquêtes suivantes prenant acte du fait que les premières enquêtes ont bénéficié d'un moindre soutien car le système était en train d'être mis en place. Les groupes ont indiqué que les coûts réels sont plus proches de GBP 70 à 80 000. Un défi majeur à long terme est d'établir des canaux de financement multiples pour appuyer les enquêtes comme cela se produit dans le programme de collaboration internationale Cocherane et pour s'assurer que des enquêtes systématiques soient reconnues à titre d'activités scolaires de haut niveau dans l'évaluation et le financement de la recherche.

Les enquêtes systématiques fournissent la base d'importants débats sur les méthodes et les objectifs. Les évolutions méthodologiques ont commencé à avoir une influence sur les bailleurs de fonds au niveau de l'examen et de l'acceptation des projets de recherche. Par exemple, les critères figurant dans le manuel de l'EPPI offrent une base pour réviser la méthodologie proposée. Les groupes d'enquête fournissent l'occasion de concilier non seulement des intérêts concurrents en matière de recherche mais également les différents points de vue des chercheurs, des décideurs politiques et des praticiens. Dans quelques mois nous commencerons à voir si les enquêtes réussissent leur test le plus difficile – être accessibles et influencer les politiques et la pratique.

### **Mise sur pied d'enquêtes systématiques dans les sciences sociales : le réseau de données ESRC**

Le professeur Ken Young et ses collègues poursuivent des travaux sur les différentes approches en matière d'enquête systématique aux collèges Queen Mary et Westfield, de l'université de Londres, financés par le Conseil de recherche économique et sociale. Le centre a commencé à fonctionner en décembre 2000 et entreprend lui-même des recherches tout en soutenant à travers la Grande-Bretagne un réseau de sept équipes de recherche non exclusivement tournées vers l'éducation. Ce réseau de collecte de données s'engage dans le développement de la base des connaissances et la construction de voies d'accès pour la communauté des utilisateurs. Cela sera fait principalement à l'aide du mécanisme d'enquêtes systématiques mais également à l'aide d'études narratives moins complexes moins onéreuses et moins longues, de documents méthodologiques et conceptuels, de bibliographie et d'études critiques de façon à répondre aux différents besoins et échéanciers des clients potentiels de l'initiative. Le financement de l'ESRC permet d'entreprendre de nombreuses activités tournées vers la recherche dont actuellement les suivantes :

- Au Queen Mary College, une bibliographie sur la pratique fondée sur les observations, un organigramme des organisations et des individus auxquels le réseau va recourir, une étude des prestations de formation pour

les chercheurs et les praticiens, et les facteurs affectant la mise en application de lignes directrices pour la pratique professionnelle.

- Parmi les autres participants du réseau, un ensemble d'études, y compris un document d'orientation sur les exigences de l'EBP (St Andrews), sur la recherche à destination des enfants (Barnardos/City/York), le recrutement professionnel et la conservation des populations malades ou handicapées (Glasgow), et les effets du renouvellement résidentiel (Glasgow/Bristol).

Des contacts réguliers entre les équipes des collèges Queen Mary et Westfield et le centre EPPI ont lieu pour assurer la progression des travaux.

### **Recherche en éducation en cours dans la base de données du Royaume-Uni (CERUK)**

Le rapport Hillage *et al.* a noté que la recherche et développement en éducation était insuffisamment basée sur les connaissances existantes. Les décideurs politiques, les praticiens et les chercheurs se sont plaints du manque d'accès à des bases de données globales sur les recherches en cours ou publiées. La CERUK (recherches en éducation en cours au Royaume-Uni) est une base de données librement accessible développée par un partenariat entre la Fondation nationale sur la recherche en éducation (NFER) et le centre EPPI, cofinancés par le DfES. Elle est étroitement reliée aux bases de données globales de recherche et d'enquêtes en éducation qui sont développées par le centre EPPI.

Elle contient de l'information sur des projets de recherche en éducation qui sont poursuivis au Royaume-Uni et qui portent sur la phase préscolaire, l'école, le collège, l'enseignement supérieur et l'éducation aux adultes, la formation permanente et l'éducation continue. Elle a été lancée lors de la conférence BERA en septembre 2001 et a été chaleureusement accueillie. Le DfES exige que les détails de ses contrats de recherche soient inscrits dans la base de données et les autres bailleurs de fonds envisagent de faire de même. Il s'agit d'une tentative visant à s'assurer que les bailleurs de fonds, les chercheurs et les utilisateurs puissent avoir accès à ce qui se fait en matière de recherche et que les projets ayant un rapport entre eux puissent se porter assistance plutôt que d'engendrer un gaspillage de ressources en raison de chevauchements non intentionnels.

### **Le programme Enseignement et Apprentissage du Conseil de recherche économique et sociale (ESRC)**

L'ESRC gère un programme de recherche de GBP 25 millions sur l'enseignement et l'apprentissage financé par des fonds provenant du HEFCE et des contributions du *Welsh Office*, du *Scottish Office* et du DfES. La première phase du programme a financé un réseau de recherche au sein des institutions

se concentrant sur l'intégration, l'enseignement des sciences, le point de vue des élèves et les travaux liés à l'apprentissage. A la suite de consultations intensives avec les utilisateurs et les chercheurs, la phase deux s'est axée sur la motivation et l'engagement dans le processus d'apprentissage, en transformant la recherche sur la connaissance pour promouvoir l'apprentissage et le développement de communautés d'apprentissage. Neufs autres projets ont été financés dans cette phase y compris des travaux sur l'enseignement post secondaire, l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage au niveau secondaire et l'apprentissage sur les lieux de travail. La phase trois se concentre sur l'enseignement supérieur et les soumissions pour les projets de recherche sont en cours d'examen.

Les critères du programme stipulent la participation des utilisateurs à chacun des stades du processus de recherche : l'identification des priorités de recherche, l'accord sur des projets, la conduite de la recherche et l'évaluation des résultats. Les exigences soulignent également la nécessité d'identifier des résultats tangibles pour les apprenants et les contributions que la recherche apportera à la création d'un potentiel de recherche soutenu par un effort plus poussé du programme décrit plus avant dans ce document. Les demandes de participation au programme doivent proposer des plans en matière de diffusion et d'impact.

### **3.10. Évaluation et amélioration de la qualité de la recherche et développement en éducation**

#### ***L'exercice d'évaluation de la recherche (RAE)***

L'Exercice d'évaluation de la recherche (RAE) est le mécanisme principal permettant d'évaluer la qualité de la recherche et d'octroyer les fonds. Les chercheurs présentent une sélection de leurs meilleures publications (en termes d'excellence internationale et académique) au panel sur les sujets en éducation qui représente le Conseil de financement de l'enseignement supérieur (HEFCE). Dans l'étude Hillage, il est fait état des préoccupations de certains chercheurs qui trouvent que ce processus entre en conflit avec les demandes de diffusion de la recherche ce qui peut avoir un impact sur les politiques et la pratique. En 1998, le HEFCE a mis sur pied un groupe de travail pour étudier la composition du panel en matière d'éducation de l'Exercice d'évaluation de la recherche et l'application des critères du RAE en 2001. Le rapport a recommandé à son président qu'un quart des membres du panel devaient être des utilisateurs de la recherche, en particulier des enseignants. Cette recommandation a été mise en œuvre bien que seulement l'un des quatre utilisateurs soit un enseignant. Les utilisateurs préparent un rapport décrivant leurs expériences.

Il a également été recommandé de mettre d'avantage l'accent sur l'impact de la recherche sur les politiques et la pratique. Les critères ont été révisés pour tenir compte des programmes scolaires, de l'apprentissage et du matériel d'évaluation lorsque cela était justifié par les recherches sous-jacentes. Les critères ont également indiqué que la qualité de la recherche n'apparaîtra souvent que par son influence sur d'autres chercheurs, décideurs ou praticiens. Ces changements sont significatifs pour constituer la base à partir de laquelle seront reconnues des recherches pratiques, pertinentes et de haute qualité. Il faudra accomplir de nouveaux efforts pour s'assurer que les enquêtes de haute qualité sur la recherche bénéficient de la reconnaissance adéquate dans ce processus. Lorsque notamment différentes disciplines sont impliquées, les collaborateurs de disciplines autres que l'éducation présentent leurs travaux à des panels différents dont les critères sont moins axés sur une reconnaissance de la recherche appliquée. Les résultats du RAE 2001 ont été annoncés en décembre et plus récemment la traduction des classements en attributions de financement a suscité de fortes inquiétudes dans les universités en raison des limites imposées. Certains craignent qu'une trop grande concentration des ressources n'empêche le développement de secteurs d'excellence émergents.

### **Conférence des éditeurs de publications**

L'examen par des confrères est le principal mécanisme d'évaluation de la qualité des recherches et, en raison de l'accent mis par le RAE sur les articles publiés dans les journaux académiques, d'octroi de fonds subséquent. La qualité et la cohérence de l'examen par des confrères ont fait l'objet depuis de nombreuses années de débats sur le plan international et dans toutes les disciplines. Cet aspect a été soulevé dans le report Hillage *et al.* à propos du RAE et de façon plus générale. En novembre 2000, sous les auspices du Forum national de recherche en éducation et à l'initiative de cinq éditeurs de publications, une conférence a été organisée pour les éditeurs de publications en éducation et a inclus des collègues d'Écosse et du pays de Galles. Des éléments ont été fournis sur les travaux du forum, notamment sur les diverses façons d'envisager la diffusion de la recherche et sur le bilan systématique des travaux. Des débats animés ont eu lieu sur le rôle des éditeurs, la qualité des manuscrits soumis, les questions relatives à l'examen par les confrères et l'impact du RAE sur les publications. Une deuxième conférence des éditeurs de publications sera organisée en mai et on y débattera des résultats du RAE 2001 et de l'examen par les confrères.

### **Panels consultatifs**

Le DfES met sur pied des panels consultatifs en matière de recherche, à la suite de tentatives antérieures pour élargir la participation à l'égard des

priorités de recherche (comme les avis dans la presse qui ont suscité 300 réponses). Il y a trois panels qui s'intéressent aux premières années et à la scolarité, à l'éducation et aux compétences des 14 -19 ans et à l'enseignement supérieur, la formation et les qualifications de la main-d'œuvre. Il y a sur chacun des panels de sept à dix chercheurs de pointe et environ le même nombre d'analystes de recherche du DfES. L'économiste en chef du DfES, Paul Johnson, préside les trois panels. La raison d'être des panels est d'aviser le ministère au sujet des domaines prioritaires en matière de recherche et d'étudier les dernières données de la recherche pour en tirer des conclusions pour les travaux futurs. Deux réunions de chacun des panels ont eu lieu à ce jour et d'après les informations reçues, il est proposé d'élargir leur rôle pour inclure l'identification des priorités et la mise en forme du programme de recherche, en aidant à développer les spécifications de la recherche à l'aide de l'étude de publications et de travaux consultatifs sur la méthodologie, et de révision des soumissions et des rapports par les confrères et l'examen des données dans les domaines critiques.

### ***Le panel de recherche nationale des enseignants***

Le panel de recherche des enseignants a été créé par un partenariat entre le DfES et la TTA. Il s'agit d'un groupe d'enseignants qui ont une certaine expérience et compétence en matière de recherche et qui sont consultés au niveau de la détermination des priorités de recherche, de l'attribution de commandes en matière de recherche, de la contribution à des groupes de pilotage et de l'assistance dans le cadre de stratégies de diffusion plus efficaces. Dans le cadre du programme Enseignement et Apprentissage financé par l'ESRC, le panel a contribué à l'examen du grand nombre de propositions soumises au cours de la phase deux et il existe des indications concrètes de son influence. En mars 2001, il a apporté une contribution majeure à une conférence nationale couronnée d'un grand succès sur les politiques et la pratique basées sur l'information à laquelle ont assisté plus de 300 enseignants et en décembre 2001, le panel a contribué à la première conférence de recherche annuelle du DfES. Ses membres ont préparé des articles sur les perspectives des enseignants en matière de recherche pour des conférences internationales. Le président du panel Jill Wilson est également membre du forum de recherche nationale en éducation.

### **3.11. Le renforcement des capacités**

Le Forum national de la recherche en éducation a proposé une étude des programmes actuels de formation en matière de compétences de recherche destinés aux chercheurs et enseignants. Ceci est entrepris par le biais de la documentation qui est disponible dans le cadre des procédures de reconnaissance d'habilitation. Le programme Enseignement et Apprentissage

de l'ESCR a un volet de travail majeur au niveau du renforcement des capacités et le Forum collabore avec eux à l'examen des compétences de recherche parmi les chercheurs. Le Forum a récemment réalisé un document d'orientation sur le renforcement des capacités pour susciter de plus amples débats et propositions (Dyson et Desforges, 2002).

### ***Le réseau de renforcement des capacités des programmes de recherche Enseignement et Apprentissage de l'ESRC***

Ce réseau a été créé pour renforcer les capacités notamment en matière de compétences de recherche au sein de la communauté de recherche. Le professeur Stephen Gorard et ses collègues de l'école de sciences sociales de l'université de Cardiff l'ont piloté et ont réalisé des documents utiles et des lettres d'information. Les objectifs principaux du réseau sont la promotion et l'élargissement de la recherche multidisciplinaire et multisectorielle sur l'enseignement et l'apprentissage, l'amélioration de la capacité au sein de l'ensemble du système pour une pratique basée sur la recherche, et le développement de la possibilité de faire passer dans la pratique la base de savoir pertinent. Au départ ce réseau travaille avec les chercheurs impliqués dans les quatorze projets du programme Enseignement et Apprentissage de l'ESRC et avec ceux qui préparent les appels d'offre pour la phase trois du programme axée sur l'enseignement supérieur.

Les activités comprennent l'organisation de sessions de formation, d'ateliers, de discussions et de publications. Le principal centre d'intérêt du réseau est la fourniture de formation orientée vers les besoins même si on reconnaît qu'il y a une pénurie de compétences particulières dans l'ensemble des méthodologies requises. Par exemple, il y a de plus en plus d'occasions d'interroger de larges ensembles de données mais il y a trop peu de chercheurs disposant de la gamme de compétences et d'expériences pour le faire efficacement. De même, la recherche sur des questions complexes en éducation nécessite souvent la combinaison de qualifications qualitatives et quantitatives, mais il n'y a pas assez de chercheurs formés et expérimentés dans ces deux types de qualifications. Des techniques comme la modélisation à niveaux multiples et les logiciels pour analyser les données qualitatives n'étaient pas encore développées lorsque la plupart des membres de la communauté de recherche en éducation ont entrepris leur formation de recherche initiale. Cette initiative contribue à la capacité de la recherche et développement en éducation à s'attaquer à des questions de recherche plus complexes et augmenter pour l'avenir l'impact potentiel sur les politiques et la pratique.

### ***Coordination des capacités au sein du gouvernement***

Le rapport Hillage a indiqué que les activités de recherche au sein du gouvernement en matière d'éducation manquaient de coordination. En 1998,

un groupe de liaison en matière de recherche a été créé pour coordonner les efforts aux sein des organismes étatiques qui œuvrent dans la recherche en éducation. Deux réunions ont eu lieu avec des participants du DfES, de l'Ofsted, du QCA et de la TTA en vue d'assurer une meilleure coordination de nos programmes de recherche et une plus grande cohérence dans l'attribution des projets de recherche et les procédures de contrôle de qualité. Une fois l'an, un groupe plus large d'organisations assiste à cette réunion dont le GTC, le *National College of School Leadership*, et d'autres organisations qui sont indépendantes du gouvernement. Les directeurs de ces organisations se rencontrent deux fois par année pour discuter de leurs recherches et de stratégies de développement.

### 3.12. Capacité à engager les praticiens dans la recherche

#### **Consortium de recherche de la TTA**

L'initiative de création d'un consortium de recherche au niveau des écoles par la TTA comprenait deux partenariats avec des institutions primaires et secondaires financés par la TTA et le Centre des enseignants britanniques pour appuyer la mobilisation des enseignants dans la recherche en tant que moyen d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Les consortiums réunissant des enseignants, leurs écoles, les HEIs et LEAs, ont choisi des thèmes spécifiques :

- Consortium des écoles de Manchester et Salford – consortium du secteur primaire axé sur l'alphabétisation, la connaissance du calcul et des sciences.
- Consortium des écoles primaires de Leeds – consortium du secteur primaire axé sur la connaissance du calcul et l'alphabétisation.
- Consortium des écoles de la région de Norwich – consortium du secteur secondaire axé sur la lutte contre la disaffection.
- Consortium de recherche des écoles du Nord-Est – consortium du secteur secondaire axé sur les outils de réflexion cruciaux.

Les partenariats ont développé une gamme de données, d'activités et de ressources relatives à la fois à leurs thèmes spécifiques et au développement de partenariats liés à la recherche. La réussite de ce système se situe dans les partenariats qu'il a créé au sein de chaque réseau entre les écoles, les autorités scolaires locales et l'enseignement supérieur et au-delà du réseau avec d'autres institutions.

#### **Stratégie pour le développement professionnel continu des enseignants**

En 2001, à la suite du lancement d'une consultation sur le développement professionnel, le DfES a publié « *Learning and Teaching : A strategy for Professional*

*Development* » (Apprentissage et Enseignement : stratégie de développement professionnel). Cette publication a été chaleureusement accueillie par les enseignants et les chercheurs qui ont noté qu'en plus de créer davantage d'opportunité pour que les enseignants s'engagent dans la recherche, le développement professionnel préconisé tirait lui-même partie des informations provenant de la recherche. Par exemple, la stratégie note que lorsque que les enseignants apprennent les uns des autres et à partir d'observations cela constitue les meilleurs moyens de renforcer ou de développer les compétences professionnelles. Cette publication a présenté la gamme de possibilités de développement professionnel pour les enseignants et le soutien qui leur est offert. Trois initiatives – bourses pour les meilleures pratiques en matière de recherche, bourses de professionnels et congés sabbatiques constituent des avenues potentielles pour appuyer l'usage ou la conduite de la recherche bien que les bourses d'études soient la voie désignée pour le faire explicitement.

### **Programme de bourse de recherche pour les enseignants et bourses de recherches sur les meilleures pratiques**

Le programme de bourse de recherche pour enseignants de la TTA vise à contribuer au développement d'un stock cumulatif de recherche de haute qualité, à petite échelle, au niveau des salles de classe, menée par des enseignants, dans le but d'augmenter l'intérêt des autres enseignants pour la recherche et la collecte de données et pour élargir le débat sur le rôle des enseignants dans la recherche en salle de classe afin d'augmenter les standards et d'améliorer la pratique en salle de classe. Les enseignants qui ont reçu des bourses ont entrepris des recherches au niveau des salles de classe sur une période d'une année scolaire. Chacun des projets a été entrepris avec le soutien d'un mentor provenant de l'enseignement supérieur ou d'une autorité scolaire locale pour l'assister en ce qui concerne les méthodes de recherche, l'accès aux recherches et aux observations existantes et pour assurer la clarté des buts et orientations. A la fin de leur projet, les enseignants ont soumis un rapport et un résumé pour fournir une information aisément accessible à leurs collègues pour les inciter à faire de nouvelles recherches.

A la suite d'un projet pilote ayant accordé vingt-sept bourses en 1996 et 1997, plus d'une centaine de bourses de GBP 2 500 pour un enseignant travaillant seul et de 3 500 pour des projets collectifs ont été financés pendant les années 98 à 2001. Les résumés des conclusions de ces travaux sont disponibles auprès de la TTA et on en retrouve des exemples sur le site Internet. Après la phase pilote, la TTA a donné une importance spéciale aux projets qui poursuivent des recherches précédemment entreprises en testant ou en explorant les observations spécifiques identifiées dans le cadre

d'enquêtes précédentes. Depuis 2000, les attributions de la TTA se sont concentrées sur le recrutement, la formation initiale et l'intégration et l'action sur le développement professionnel continu a été transférée ailleurs. Le DfES a introduit les bourses de recherche sur les meilleures pratiques en 1999 en se fondant sur l'expérience du système de bourse de recherche pour les enseignants.

Le Programme de bourses d'études de recherche sur les meilleures pratiques professionnelles (BPRS) fait partie d'une série d'initiatives de soutien au développement professionnel continu des enseignants. Pour contribuer au développement professionnel continu des enseignants et pour encourager le partage des meilleures pratiques professionnelles, les enseignants reçoivent en Angleterre jusqu'à GBP 2 500 pour entreprendre des enquêtes très fines sur les pratiques en salles de classe. Les critères d'acceptation demandent aux enseignants intéressés de préciser en quoi leur travail aura un impact sur les résultats de l'apprentissage et de présenter des projets en matière de diffusion et d'impact. Plus de 2 000 enseignants reçoivent des bourses d'études et beaucoup des rapports présentés ont été diffusés lors de conférences, de sessions de formation et dans des publications professionnelles bien qu'une part importante des enseignants ayant achevé leur bourse d'études n'aient pas encore produit leurs rapports.

### **Bourses d'études du Syndicat national des enseignants**

Le programme « Teacher2Teacher » (Enseignant à Enseignant) offre aux enseignants l'occasion de rencontrer d'autres enseignants et de progresser davantage sur les divers aspects de l'enseignement et de l'apprentissage. Les enseignants ont ensuite la possibilité d'expérimenter et évaluer des stratégies d'enseignement particulières dans leur propre salle de classe. Les programmes apportent un soutien aux enseignants qui mènent des recherches et des enquêtes, en transmettant leurs conclusions aux autres enseignants et en contribuant aux connaissances professionnelles sur l'enseignement et l'apprentissage.

Douze binômes d'enseignants travaillant avec des enfants de tous âges dans le nord de l'Angleterre ont reçu les bourses NUT pour étudier l'enseignement effectif de la capacité de réflexion. Le syndicat a établi un partenariat avec la faculté d'éducation de l'université de Newcastle qui a des compétences dans l'enseignement de la capacité de réflexion et dans le soutien aux projets au niveau des écoles. Pendant environ 20 semaines, les enseignants ont essayé et évalué l'enseignement de la capacité de réflexion dans leurs classes. Le soutien des tuteurs est fourni à l'aide du téléphone ou de courriers électroniques. Un réseau a été mis sur pied pour les enseignants impliqués dans des projets sur la capacité de réflexion.

### **Communautés d'apprentissage en réseau NCSL**

Le *National College of School Leadership* encourage la recherche conduite par des praticiens à l'aide d'une série de moyens y compris l'assignation d'associés de recherche et la fourniture de soutien pour le développement de communautés d'apprentissage en réseau. Les Communautés d'apprentissage en réseau sont des entités sociales qui se caractérisent par un engagement envers la qualité, la rigueur et les résultats. Elles constituent également des moyens effectifs de soutenir l'innovation dans une période de changement. Dans le domaine de l'éducation, les Communautés d'apprentissage en réseau encouragent la diffusion des bonnes pratiques, améliorent le développement professionnel des enseignants y compris l'utilisation et la participation à la recherche, le soutien au renforcement des capacités des écoles et la médiation entre les structures centralisées et décentralisées.

### **Association britannique de recherche en éducation (BERA)/ESRC fellowships**

Le renforcement des capacités dans la recherche en éducation est en partie limité par le profil actuel des chercheurs en éducation. Les deux tiers de la communauté académique de recherche en éducation sont âgés de plus de cinquante ans et les jeunes diplômés ne sont pas suffisamment attirés par une carrière dans la recherche. En 1999, la BERA a présenté aux ministres une proposition de soutien pour des postes de chercheurs. Le programme mis sur pied est destiné à des enseignants en activité, le personnel des autorités scolaires locales et aux autres personnes travaillant dans le domaine de l'éducation qui désirent poursuivre des études de troisième cycle à mi-temps mais qui pourraient continuer à travailler dans le domaine de l'éducation, passer à une carrière dans la recherche ou combiner la recherche et la pratique pour l'avenir. Le programme est administré dans le cadre de l'initiative Enseignement et Apprentissage de l'ESRC et les inscrits sont attachés à l'un des projets ou réseaux du programme pour bénéficier d'une formation et d'un soutien adéquats. Le financement est assuré pour une combinaison d'activités à plein-temps ou à mi-temps jusqu'à concurrence d'un équivalent plein-temps d'un maximum de vingt-huit mois sur une période de cinq ans. Deux personnes ont débuté le programme en octobre 2001 et deux personnes additionnelles vont commencer au cours de cette année. D'autres programmes destinés à attirer les diplômés dans le secteur de la recherche comprennent des stages de doctorat de troisième cycle dans des centres de recherche spécialisés.

### **Étudiants – chercheurs**

Le rôle des élèves des écoles dans le domaine de la recherche a suscité un intérêt croissant. Le test ultime en matière d'accessibilité à la recherche pourrait par exemple être l'utilisation des résultats des enquêtes systématiques par les

étudiants dans le but de discuter ou même de remettre en question les approches pédagogiques utilisées dans leurs leçons. Il a même été démontré que la participation des étudiants en tant que chercheurs est un puissant catalyseur de l'amélioration scolaire (Raymond, 2001). Les travaux menés à la Sharnbrook Upper School dans le Bedfordshire indiquent que les données recueillies par les étudiants de la part d'autres étudiants seraient d'une plus grande validité et d'une plus grande fiabilité. Dans une école où la philosophie de la « parole de l'élève » est bien instaurée, cela pourrait également entraîner des changements significatifs dans le programme scolaire. Le thème de la parole de l'élève est au cœur d'un vaste réseau de recherche au sein du programme Enseignement et Apprentissage de l'ESRC et est étudié plus en détail dans Fielding (2002).

### **3.13. Diffusion de la recherche aux praticiens et aux autres utilisateurs**

#### ***Recherche du mois***

Le Conseil général de l'enseignement (GTC) s'est engagé à faire de l'enseignement une profession mieux au fait des réalités. Il considère que les enseignants devraient pouvoir bénéficier plus directement des recherches entreprises par d'autres ainsi que d'un soutien pour entreprendre leur propre recherche. Cela se produira plus vraisemblablement si les enseignants peuvent faire des recherches plutôt que se borner à lire les publications : nous essayons d'adopter un modèle pédagogique de diffusion de la recherche. Donc l'objectif du programme « Recherche du mois » est de questionner la recherche au nom des praticiens. La recherche sélectionnée doit suivre l'avis du GTC :

- éclairer les tâches complexes impliquées dans le processus d'enseignement ;
- permettre aux enseignants de voir clairement s'il existe des liens avec leurs propres élèves et leur pratique et la nature de ceux-ci ;
- fournir des informations détaillées au sujet de processus particuliers d'enseignement et d'apprentissage dans les salles de classe auxquels les enseignants peuvent s'identifier ;
- et être rédigée et présentée de la manière la plus accessible possible au cas où les enseignants voudraient obtenir et lire le texte original.

Pour chacun des sujets, une équipe du Centre pour l'utilisation de la recherche et des observations en éducation (CUREE) a examiné, sélectionné et résumé une ou plusieurs recherches publiées. Chacun des sujets est présenté et structuré en fonction d'une série de questions que le GTC a conçues pour faire passer le message aux enseignants et à l'enseignement. Les conclusions sont illustrées au moyen d'études de cas de haute qualité. Les critères d'examen

pour la sélection des études portent sur la lisibilité et la pertinence de la recherche ainsi que sur son intégrité éthique et sa qualité méthodologique.

### **Résumés de recherches mis sur l'Internet**

Le Centre pour l'utilisation de la recherche et des observations en éducation (CUREE) est chargé de résumer les conclusions de recherche sur le site Internet du DfES. Il identifie la recherche et s'assure de sa qualité en ayant à l'esprit des consommateurs particuliers par exemple le personnel des autorités scolaires locales, les enseignants, les conférenciers et les parents. Une partie de la tâche est de s'assurer que ces groupes sont capables de faire connaître leurs domaines prioritaires en matière de recherche. Les chercheurs seront invités à résumer leurs recherches en 3 ou 4 pages en citant les sources pour références éventuelles. Environ 25 de ces résumés seront hébergés sur le site chaque année. Les commentaires seront invités par le biais du site et lorsque le site sera lancé à l'automne, il se peut qu'il y ait des domaines qui suscitent un intérêt suffisant pour organiser des forums de discussion.

### **Rapports de recherche**

Le DfES s'engage à publier l'ensemble des recherches qu'il fait entreprendre. Les versions intégrales des rapports sont disponibles à la fois sur le site Internet et sur support papier. Tous les rapports sont résumés dans des comptes-rendus de recherche de quatre pages qui sont également disponibles sur le site Internet ou sur support papier. Une personne contact dotée d'une adresse électronique figure sur les résumés de recherche et les lecteurs sont invités à demander de plus amples informations. L'expérience nous apprend que certaines études ont suscité un grand intérêt entraînant des demandes d'information en vue de faire des recherches plus poussées sur ce thème, des demandes d'orateurs pour assister à des conférences ou à des sessions de formation, de la part de nombreux praticiens poursuivant des diplômes supérieurs à temps partiel ou des étudiants à plein-temps désirant des éclaircissements supplémentaires ou du soutien.

### **Revue des enseignants**

La revue des enseignants a été lancée au printemps 1999. C'est la revue du DfES destinée à la profession enseignante en Angleterre. La revue s'intéresse aux questions d'actualité qui touchent la profession d'enseignant. Elle vise à être contemporaine, provocante, dynamique, intéressante, informatrice, professionnelle et distrayante. Elle vise à fournir aux enseignants des salles de classe une vision informée de ce qui se passe dans l'éducation scolaire. La revue est destinée à l'ensemble des enseignants d'Angleterre. Elle est rédigée à l'intention des enseignants des salles de classe des secteurs primaires et secondaires, mais les chefs de départements, les enseignants

expérimentés, et les enseignants principaux font également partie du lectorat. Depuis janvier 2002, il y a deux versions de la revue, l'une pour le secteur primaire et l'autre pour les enseignants du secteur secondaire. Elle est tirée à 360 000 exemplaires – dont 230 000 sont envoyés directement au domicile des enseignants et le reste aux écoles. Elle contient des articles sur la recherche de manière sporadique mais des projets visant à augmenter la couverture de la recherche sont à l'étude.

### **Séminaires et conférences**

Il s'est produit au cours des dernières années une augmentation substantielle des activités axées sur la recherche menée par les praticiens. La conférence annuelle BERA reçoit des contributions accrues de la part des enseignants à la fois sur le processus de conduite de recherches par des enseignants et sur des projets de recherche spécifiques. Les conclusions provenant des consortiums de recherche au niveau des écoles financés par l'Agence de formation des enseignants (TTA) ont récemment fait l'objet de rapport à une conférence nationale et une conférence majeure sur les enseignants et la recherche a eu lieu en mars 2001 sous l'égide de la TTA. Le DfES a tenu sa première conférence annuelle de recherche en novembre 2001 et les enseignants y ont fait des contributions. Des séminaires de taille plus réduite où les chercheurs résument les recherches en cours ou récemment achevées sont organisés à l'intention des décideurs politiques et des ministres. Ces séminaires comprennent des périodes de questions et de discussion.

## **3.14. Impact de la recherche sur les politiques et la pratique**

Le sous-groupe du Forum qui a abordé la question de l'impact a fait une claire distinction entre la diffusion et l'impact. Les activités existantes répondraient mieux pour la plupart à la définition de diffusion que d'impact et sont présumées plutôt que planifiées. Il y a une quantité de recherches qui ont eu un impact certain sur les politiques et dont on pourrait s'attendre à ce qu'elles influencent la pratique à long terme. Il y a cependant des domaines dans lesquels les recherches ne sont pas de bonne qualité, ou ne sont pas concluantes ou dont les observations de recherche ne sont pas aisément accessibles. Ces facteurs peuvent contribuer à l'élaboration de politiques qui ne peuvent pas être aisément renvoyées à des recherches sous-jacentes. Il y a d'autres études comme les travaux sur la mobilité et des élèves (Dobson and Henthorne, 1999) qui fournissent de riches données mais où les questions sont hautement complexes et où les conséquences politiques sont conflictuelles que ce qui rend difficile la prise d'actions appropriées. Il y a encore beaucoup de progrès à faire pour développer la volonté et la capacité des décideurs

politiques d'utiliser les éléments observés. Toutefois, à titre d'illustration, certains exemples d'impact apparent sont fournis ci-dessous.

### ***Impact de la recherche sur le passage de l'école primaire à l'école secondaire et enseignement et apprentissage chez les 11-14 ans***

L'étude des recherches et de la pratique en matière de transition et de transfert (Galton, Gray et Rudduck, 1999) a indiqué le peu de progrès fait par les élèves dans les années 7 et 8 de scolarité et la baisse de motivation qui semble contribuer à ce phénomène. Les éléments observés de la recherche ont éclairé les politiques et la pratique au niveau national, au niveau des autorités scolaires locales et des écoles. Sur le plan national, le DfES a introduit des formulaires communs de transfert pour faire en sorte que toutes les écoles reçoivent une information de base minimale pour pouvoir progresser à partir du niveau précédemment atteint par les élèves. L'Autorité sur le programme scolaire et les qualifications a mis en place des « unités de convergence ». Ce sont des travaux que les élèves ont commencés en 6<sup>e</sup> année de scolarité, à l'école primaire, et qu'ils achèvent au cours de la 7<sup>e</sup> année, à l'école secondaire. De nombreuses autorités scolaires ont inscrit le sujet des transferts et transition dans leur programme de développement en éducation et de nombreuses écoles ont développé plus avant leurs stratégies dans ce domaine. La seconde étape de cette recherche est constituée par un programme d'intervention dans lequel les autorités scolaires locales et les écoles qui se sont portées volontaires introduisent des stratégies spécifiques et les résultats font l'objet d'un examen minutieux.

L'impact principal de l'étude sur la transition et le transfert réside dans l'information fournie à la Stratégie nationale du stade crucial 3 pour les 11 à 14 ans. Avec les observations internationales sur les années du milieu de scolarité, elle a fourni des informations au programme de développement des enseignants. Les observations provenant d'études et d'enquêtes sur l'efficacité des approches intégrant les capacités de réflexion (McGuinness, 1999) et l'évaluation pour l'apprentissage (Black et Wiliam, 1998, Wiliam et Lee, 2001, à laquelle il est souvent fait référence en tant qu'évaluation formatrice) ont démontré une motivation accrue, l'engagement des élèves et la gestion de leurs propres apprentissages et ont fourni davantage de données à cette stratégie. A l'automne 2000, la stratégie a été introduite comme stratégie pilote ciblant les enseignants des élèves de 11 à 14 ans et elle comportait la formation au sujet, l'alphabétisation et la connaissance du calculs dans le programme scolaire, l'évaluation pour l'apprentissage et les capacités de réflexion. La stratégie fait l'objet d'une évaluation indépendante de la part d'un consortium de chercheurs provenant des universités de Bath, de Londres et de Melbourne.

Ces travaux ont été plus amplement appuyés par des révisions du programme scolaire national en 2000 comprenant les capacités de réflexion dans les exigences générales, des systèmes de travail publié et le développement des ressources. Les capacités de réflexion et l'évaluation pour l'apprentissage sont également devenues des priorités dans les lignes directrices pour les candidats à des bourses d'études sur la recherche en matière de meilleures pratiques. Elles font également l'objet d'encouragement dans la politique scolaire Beacon en constituant un moyen d'échange proposé aux écoles qui, en retour de ressources supplémentaires, devront travailler avec les enseignants d'autres écoles sur ces capacités. Les écoles du consortium de recherche de l'université de Newcastle financées par l'agence de formation des enseignants ont travaillé sur le développement des capacités de réflexion avec des résultats encourageants (voir par exemple McGrane, 2000).

### **Autres exemples d'impact**

Les autres domaines dans lesquels les observations provenant de la recherche ont eu un impact sur les politiques et sur la pratique dans certains cas comprennent ce qui traite de l'évaluation des stratégies nationales d'alphabétisation et de connaissance du calcul, des membres des conseils d'établissement, de la fourniture de soutien scolaire, de l'évaluation de la politique scolaire Beacon, de la citoyenneté et de la stratégie de développement professionnel continu des enseignants. Il y a d'autres exemples au-delà de la scolarité, dont par exemple la stratégie sur les compétences des adultes. L'étude sur la cohorte de naissance et l'enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes fournissent des preuves importantes de l'impact sur la rentabilité de l'apprentissage. Ces observations ont fourni des informations à la stratégie nationale pour les compétences de base des adultes.

## **3.15. Observations finales**

Même si des avancées sont réalisées, il n'y a pas lieu à l'auto-satisfaction. Les « jurys » de chercheurs, d'enseignants, de décideurs politiques et les bailleurs de fonds ne sont toujours pas au fait des progrès réalisés au cours des cinq dernières années. Certaines des questions cruciales qu'il faut traiter sont les suivantes :

- continuer à développer et rendre plus transparent les critères d'évaluation de la qualité dans l'ensemble de la méthodologie utilisée dans la recherche en éducation ;
- générer davantage d'éléments observés de haute qualité pouvant avoir un impact sur les politiques et ou la pratique ;
- offrir plus de possibilités de développement des méthodes de recherche ;
- améliorer l'accès aux meilleures données disponibles actuellement ;

- obtenir le soutien à la participation d'une grande partie sinon la plupart des chercheurs en éducation pour contribuer à des enquêtes systématiques ;
- assurer des ressources à long terme pour les enquêtes systématiques ;
- améliorer la possibilité d'accès et d'utilisation de la recherche par les décideurs politiques ;
- développer une plus grande demande, une plus grande compréhension et de plus grande possibilité de recherche parmi les praticiens ;
- soutenir le développement d'une plus grande collaboration entre l'enseignement supérieur, les autorités scolaires locales et les écoles en matière de recherche ce qui contribuera à un réel engagement des utilisateurs.

Cette énumération implique des changements culturels à tous les niveaux. Ils commencent à se produire mais ils doivent encore se poursuivre. Les décideurs politiques doivent valoriser le rôle des observations. Les bailleurs de fonds doivent instaurer des engagements d'utilisateurs, des échéanciers de diffusion et des exigences en termes d'impact de la recherche. Les chercheurs doivent être récompensés pour les réalisations appropriées relatives à l'impact dans le cadre des évaluations de la recherche.

## Bibliographie

- Barber, M. (2001), *Large-scale educational reform in England : work in progress*. A paper for the school development conference, Tartu University, Estonia.
- Black, P. et D. Wiliam, (1998), *Inside the Black Box : raising standards through classroom assessment*, King's College, London.
- Blunkett, D. (2000), *Influence or Irrelevance : can Social Science improve government?* Secretary of State's ESRC Lecture 2 February, DfEE, London.
- Bynner, J., S. McIntosh, A. Vignoles, L. Dearden, H. Reed et J. Van Reenen (2001), *Improving Adult Basic Skills : Benefits to the individual and to society*, DfEE, London.
- Dobson, J. et K. Henthorne (1999), *Pupil Mobility in Schools*, DfEE, London.
- Dyson, A. et C. Desforges (2002), *Building research capacity : some possible lines of action*, A discussion paper for the National Educational Research Forum, [www.nerf-uk.org](http://www.nerf-uk.org).
- Edwards, T. (2000), *Some reasonable expectations of educational research*. UCET Research Paper n° 2, Universities Council for the Education for Teachers, London.
- Fielding, M. (2002), *Beyond the rhetoric of student voice : new departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling?* Paper presented to the AERA annual conference, April, 2002, New Orleans.
- Furlong, J. (1998), *Educational Research : Meeting the challenge* Inaugural lecture, University of Bristol.
- Furlong, J. et P. White (2002), *Educational Research Capacity in Wales* Cardiff : School of Social Sciences, Cardiff University.

- Galton, M., J. Gray, et J. Rudduck (1999), *The Impact of School Transitions and Transfers on Pupil Progress and Attainment*. DfEE, London.
- Gray, J. (1998), The contribution of educational research to the cause of school improvement. Professorial lecture, Institute of Education, University of London, 29 April 1998.
- Hargreaves, D. (1994), *The Mosaic of Learning : Schools and Teachers for the Next Century*, DEMOS, London.
- Hargreaves, D. (1996), Teaching as a research-based profession : possibilities and prospects. *The Teacher Training Agency Annual Lecture 1996*.
- Hargreaves, D. (1998), *Creative professionalism : the role of teachers in the knowledge society*, DEMOS, London.
- Hillage, J., R. Pearson, A. Anderson et P. Tamkin, (1998), *Excellence in Research on Schools*, DfEE London.
- Kirkwood, M. (2002), Educational research in Scotland : policy context and key issues *Research Intelligence* 79, pp. 33-40.
- McGrane, J. (2000), It's all in the mind, *Teachers*, DfEE, London.
- McGuinness, C. (1999), *From Thinking Skills to Thinking Classrooms : A Review and Évaluation of Approaches for Developing Pupils' Thinking*, DfEE, London :
- Mortimore, P. et J. Mortimore, (1999), Does educational research influence policy or practice? In I. Abbott (ed.) *The Future of Education Research*, Falmer, London.
- Raymond, L. (2001), Student involvement in school improvement : from data source to significant voice. *Forum* 43, pp. 58-61.
- Rudduck, J. et D. McIntyre, (eds.) (1998), *Challenges for Educational Research*, Paul Chapman, London.
- Shavelson, R. et L. Towne, (2001), *Scientific Inquiry in Education*, Report of the National Research Council, National Academy Press, Washington.
- Tooley, J. et D. Darby (1998), « Educational Research – A Critique. A Survey of Published Educational Research », OFSTED (Office for Standards in Education), United Kingdom.
- Wiliam, D. et C. Lee (2001), Teachers developing assessment for learning : impact on student achievement. Paper presented to the annual BERA conference, University of Leeds, September 2001, chapitre 4.

## Glossaire d'acronymes

<b>ARBs</b>	Assessment Resource Banks
<b>BEI</b>	British Education Index
<b>BERA</b>	British Educational Research Association
<b>BPRS</b>	Best Practice Research Scholarships
<b>CERUK</b>	Current Educational Research in United Kingdom
<b>CPRE</b>	Consortium for Policy Research in Education
<b>CREST</b>	Center for Research Educational Standards and Testing
<b>CUREE</b>	Centre for the Use of Research and Evidence in Education
<b>DfEE</b>	Department for Education and Employment
<b>DfES</b>	Department for Education and Skills
<b>DIPF</b>	German Institute for International Education Research
<b>EFTS</b>	Equivalent full-time student (as in EFTS funding)
<b>EPPI Centre</b>	Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre
<b>ERO</b>	Education Review Office
<b>ESRC</b>	Economic and Social Research Council
<b>FRST</b>	Foundation for Research Science and Technology
<b>GTC</b>	General Teaching Council
<b>HEFCE</b>	Higher Education Funding Council for England
<b>HEI</b>	Higher Education Institute
<b>HRC</b>	Health Research Council
<b>IRI</b>	the International Research Institute for Maori and Indigenous Education
<b>LEA</b>	Local Education Authority
<b>LRDC</b>	Learning Research and Development Centre
<b>NEMP</b>	National Education Monitoring Project
<b>NERF</b>	National Educational Research Forum
<b>NFER</b>	National Foundation for Educational Research
<b>NRC</b>	National Research Council
<b>NUT</b>	National Union of Teachers
<b>NZARE</b>	New Zealand Association of Researchers in Education
<b>NZCER</b>	New Zealand Council for Educational Research
<b>NZEI</b>	New Zealand Educational Institute

<b>Ofsted</b>	Office for Standards in Education
<b>PERINE</b>	Pedagogical and Educational Research Information Network for Europe
<b>PISA</b>	Programme for Internal Student Assessment
<b>PPTA</b>	Post Primary Teachers Association
<b>PSGF</b>	Public Good Science Fund
<b>QCA</b>	The Qualifications and Curriculum Authority
<b>R&amp;D</b>	Research and development
<b>RAE</b>	Research assessment exercise
<b>RSNZ</b>	Royal Society of New Zealand
<b>SEMO</b>	Initiatives to Strengthen Education in Mangere and Otara
<b>SRI</b>	Strategic Research Initiative
<b>TEAC</b>	Tertiary Education Advisory Commission
<b>TIMSS</b>	Third International Mathematics and Science Study
<b>TKI</b>	Te Kete Ipurangi
<b>TTA</b>	Teacher Training Agency
<b>UCET</b>	Universities' Council for the Education of Teachers
<b>WCER</b>	Wisconsin Center for Education Research
<b>WWC</b>	What Works Clearinghouse

## Table des matières

<b>Chapitre 1. Systèmes de recherche et de développement en éducation dans les pays de l'OCDE : questions essentielles</b> .....	9
1.1. Équilibrer le programme de recherche .....	12
1.2. Capitaliser et diffuser les connaissances.....	14
1.3. Renforcer les capacités.....	15
1.4. Favoriser et améliorer la réforme de l'éducation par une stratégie d'évolution permanente fondée sur la recherche .....	17
Bibliographie.....	20

### PARTIE I

#### Systèmes de recherche et de développement en Angleterre

<b>Chapitre 2. Recherche et développement en éducation en Angleterre</b> .....	23
2.1. Vue d'ensemble .....	24
2.2. Contexte de l'examen de l'OCDE .....	27
2.3. Conceptualisations d'un système de R-D en éducation .....	35
2.4. Portefeuille de recherche équilibré.....	38
2.5. Accumulation et diffusion des connaissances .....	41
2.6. Renforcement des capacités.....	47
2.7. Amélioration et soutien de la réforme de l'éducation par le biais d'une stratégie d'amélioration continue basée sur la recherche .....	54
2.8. Conclusion et résumé des recommandations .....	57
Bibliographie.....	60
Annexe 2.1. Personnes interrogées.....	62

<b>Chapitre 3. Recherche et développement dans le domaine de l'éducation en Angleterre</b> .....	67
3.1. Objectif de l'étude .....	68
3.2. Le contexte : Éducation et société du savoir en Angleterre .....	68
3.3. Financement de la recherche en éducation : sources et bénéficiaires ..	70
3.4. Bilan de la recherche et développement en éducation .....	72
3.5. La stratégie de recherche du DfES .....	74

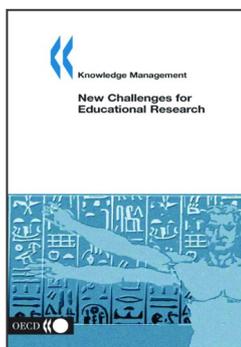
3.6. Le Forum national de recherche en éducation : développer un cadre pour la recherche .....	78
3.7. Le Forum des bailleurs de fonds .....	79
3.8. Établissement de priorités en éducation .....	80
3.9. Investir dans la base des données du futur .....	81
3.10. Évaluation et amélioration de la qualité de la recherche et développement en éducation .....	85
3.11. Le renforcement des capacités.....	87
3.12. Capacité à engager les praticiens dans la recherche .....	89
3.13. Diffusion de la recherche aux praticiens et aux autres utilisateurs.....	93
3.14. Impact de la recherche sur les politiques et la pratique .....	95
3.15. Observations finales .....	97
Bibliographie.....	98

## PARTIE II

**Systèmes de recherche et de développement en Nouvelle-Zélande**

<b>Chapitre 4. Recherche et développement en éducation en Nouvelle-Zélande .....</b>	<b>103</b>
4.1. Rappel historique .....	104
4.2. Le contexte néo-zélandais .....	105
4.3. Domaine d'action et définition .....	108
4.4. Volume.....	110
4.5. Répartition.....	114
4.6. Une culture contractuelle .....	115
4.7. Domaine couvert.....	117
4.8. Capacité de recherche .....	119
4.9. Interface avec la pratique et la politique .....	123
4.10. Conclusions et recommandations .....	124
Bibliographie.....	126
Annexe 4.1. Personnes interrogées.....	128
Annexe 4.2. Revues des publications sur l'état actuel des connaissances commandées par le ministère néo-zélandais de l'Éducation .....	130
<b>Chapitre 5. Recherche et développement dans le domaine de l'éducation en Nouvelle-Zélande.....</b>	<b>131</b>
5.1. Introduction .....	132
5.2. Politique nationale et programme de recherche et développement en éducation .....	136

5.3. Organisation et financement des systèmes de recherche et développement en éducation .....	142
5.4. L'impact de la recherche et développement en éducation sur les pratiques et sa contribution à l'élaboration des politiques. Éléments démontrant que la recherche et le développement en éducation améliorent la qualité de l'enseignement et la formation des établissements d'enseignement ou de la gestion de l'éducation.....	149
5.5. Interaction entre les producteurs de recherche, les praticiens et les décideurs publics .....	152
5.6. Gestion des connaissances dans le gestion du savoir .....	157
5.7. Quelles améliorations pourraient être apportées au système existant de recherche et développement en éducation ? .....	162
Bibliographie.....	164
Annexe 5.1. Personnes interrogées.....	165
Annexe 5.2. Études documentaires.....	166
Glossaire d'acronymes .....	167
 <b>Liste des encadrés</b>	
4.1. Futures priorités dans la recherche dans l'éducation – niveau 1.....	108
 <b>Liste des tableaux</b>	
4.1. Dépenses au titre de la R-D en matière d'enseignement, 1 <sup>er</sup> juillet 1997-30 juin 2001 (ministère de l'Éducation).....	111
5.1. Dépenses du ministère de l'Éducation au titre de la R-D en éducation, 1 <sup>er</sup> juillet 1997-30 juin 2001 (par l'intermédiaire de la Division de la recherche) .....	147
 <b>Liste des graphiques</b>	
2.1. Quadrant de Pasteur .....	31
2.2. Politique de l'éducation.....	34
2.3. Recherche de base appliquée .....	36
2.4. Modèle traditionnel R-D dans un système national d'éducation.....	37
2.5. Mise en application de la politique.....	55
5.1. Financement de la R-D en éducation provenant du budget de l'éducation.....	146



Extrait de :  
**New Challenges for Educational Research**

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264100312-en>

**Merci de citer ce chapitre comme suit :**

OCDE (2003), « Recherche et développement dans le domaine de l'éducation en Angleterre : Rapport général préparé par le DfES, Angleterre, Mai 2002 », dans *New Challenges for Educational Research*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264100336-4-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org). Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) [info@copyright.com](mailto:info@copyright.com) ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).