

A usage officiel

CERI/CD(2002)10



Organisation de Coopération et de Développement Economiques
Organisation for Economic Co-operation and Development

25-Oct-2002

Français - Or. Anglais

**CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT
COMITE DIRECTEUR**

**CERI/CD(2002)10
A usage officiel**

**POLITIQUE ANGLAISE DE RECHERCHE ET DE DÉVELOPPEMENT EN ÉDUCATION
RAPPORT DES EXAMINATEURS**

Non-classifié

JT00134158

Document complet disponible sur OLIS dans son format d'origine
Complete document available on OLIS in its original format

Français - Or. Anglais

NOTE DU SECRETARIAT

1. Ce rapport des examinateurs sur l'Angleterre rend compte du second examen effectué par l'OCDE sur la politique en matière de recherche et de développement en éducation d'un pays membre. Le premier examen a porté sur la Nouvelle-Zélande et a été présenté au comité directeur du CERI à l'automne 2001.

2. Dans le cadre des travaux préparatoires à cet examen, le ministère de l'éducation et des compétences a préparé un rapport de base sur le système de R-D en l'éducation en Angleterre. Le rapport de base est disponible sur la forme d'un document de séance CERI/CD(2002)11.

3. Le rapport de base a été bien utile à l'équipe des examinateurs qui ont interviewé les chercheurs, enseignants et responsables de la politique en matière d'éducation et de recherche au cours de leur séjour en Angleterre du 13 au 17 mai 2002. L'équipe était composée du professeur Marshall Smith de l'université Stanford et de la fondation Hewlett, ancien secrétaire adjoint du ministère de l'éducation américain ; du directeur général adjoint Karen Nossom Bie, du ministère de l'éducation et de la recherche de Norvège ; et du directeur Stefan Wolter, du centre helvétique de coordination pour la recherche en éducation.

4. L'objectif des examens nationaux des systèmes de R-D en matière d'éducation est plus vaste que celui d'un examen traditionnel de la R-D qui se focalise sur la qualité de la recherche effectuée. Ces examens s'attachent plutôt à évaluer la contribution de la R-D en matière d'éducation à la base de connaissances dans laquelle peuvent puiser enseignants et des décideurs. En accord avec la mission globale de l'OCDE, ces examens traitent également de la matière d'élaborer les politiques de l'éducation pour aider les économies fondées sur le savoir. Le document intitulé « société du savoir et gestion des connaissances » donne fortement à entendre que les politiques en matière d'éducation notamment les politiques relatives à la R-D doivent s'inscrire dans un contexte plus large et se préoccuper en particulier de la manière dont le savoir est généré, validé et utilisé dans les organisations et les secteurs.

5. Au comité directeur du CERI, le professeur Marshall Smith et le directeur général adjoint Karen Nossom Bie présenteront les recommandations des examinateurs pour le système anglais de R-D en éducation et un représentant de haut niveau du ministère anglais de l'éducation et des compétences leur répondra. Le secrétariat de l'OCDE publiera ultérieurement le rapport des examinateurs et le rapport de base.

6. Le comité directeur est invité à :

PRENDRE NOTE du rapport des examinateurs et du rapport de base sur les systèmes anglais de R-D en matière d'éducation;

COMMENTER le rapport des examinateurs et le rapport de base à la lumière des exposés des examinateurs et du représentant de l'Angleterre.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	5
PARTIE I : VUE D'ENSEMBLE	6
Objectif.....	6
Approche et méthodologie	6
Impressions générales.....	7
Organisation du rapport.....	7
PARTIE II: CONTEXTE DE L'EXAMEN DE L'OCDE	8
Dépenses actuelles de R-D en éducation en Angleterre	8
Récents défis affrontés par la R-D en éducation en Angleterre.....	9
Nature de la R-D en Angleterre.....	10
Réponse du DfES aux critiques	12
Réforme de l'éducation en Angleterre	13
Efficacité de la R-D en éducation dans d'autres pays membres de l'OCDE	14
PARTIE III: CONCEPTUALISATIONS D'UN SYSTEME DE R-D EN EDUCATION.....	14
Le système national de R-D en éducation en tant que système de gestion des connaissances.....	14
Recherche fondamentale et appliquée	15
Interrelations entre la recherche fondamentale, la recherche appliquée, l'interprétation et la diffusion et les politiques et la pratique	16
Dimensions pour l'organisation de nos réflexions au sujet du système de R-D	16
PARTIE IV: UN PORTEFEUILLE DE RECHERCHE EQUILIBRÉ.....	17
Poursuivre la recherche dans le Quadrant de Pasteur	17
PARTIE V: ACCUMULATION ET DIFFUSION DES CONNAISSANCES	19
Documentation et diffusion	20
Initiatives visant à rendre la recherche plus cumulative	21
La recherche entre l'offre et la demande.....	22
Réformes et mesures proposées pour améliorer le système de R-D en éducation.....	22
PARTIE VI: RENFORCEMENT DES CAPACITÉS	24
Accent accru sur le renforcement des capacités	24
Renforcement des capacités et chercheurs en éducation	24
Renforcement des capacités de la pratique des enseignants basée sur des éléments concrets.....	26
Renforcement des capacités au sein du gouvernement.....	27
Conclusions	28
PARTIE VII: AMELIORATION ET SOUTIEN DE LA REFORME DE L'EDUCATION AU MOYEN D'UNE STRATÉGIE D'AMELIORATION CONTINUE BASEE SUR LA RECHERCHE	28
Mise en application des politiques et boucle de retour d'information	29
PARTIE VIII: CONCLUSIONS ET RESUME DES RECOMMANDATIONS	31
Recommandations	31
Changement du portefeuille de recherche.....	31
Poursuivre le rôle du NERF	32

Augmenter l'accumulation des connaissances	32
Augmenter les capacités de recherche	32
Amélioration globale du système éducatif au moyen de la recherche	33
BIBLIOGRAPHIE	34
ANNEXE 1: PERSONNES INTERVIEWEES	36
ANNEXE II: LISTE DES ABREVIATIONS.....	40

INTRODUCTION

7. Cet examen est le second examen effectué par l'OCDE de la politique de R-D en matière d'éducation d'un pays Membre. Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE a une longue expérience de l'analyse des moyens permettant d'améliorer la base des connaissances pour la pratique et l'élaboration de la politique éducative. Le CERI a publié un certain nombre de rapports dans ce domaine ; citons, par exemple, ses rapports de 1995 et 1996 sur « la recherche et le développement en matière d'enseignement -- tendances, résultats et défis » et « *Knowledge Bases for Educational Policies* (1996), » et, « société du savoir et gestion des connaissances » (en 2000) et tout récemment, en 2001, « le rapport des examinateurs sur la politique néo-zélandaise de recherche et de développement en matière d'enseignement ».

8. L'équipe chargée d'effectuer l'examen était composée du professeur Marshall Smith de l'université de Standford et de la "Hewlett Foundation" et ancien secrétaire adjoint du ministère de l'éducation des Etats-Unis; du directeur général adjoint Karen Nossun Bie, du ministère de l'éducation de la recherche de Norvège; et du directeur Stefan Wolter, du centre helvétique de coordination pour la recherche en éducation. Elle a bénéficié du concours de Kurt Larsen, Administrateur principal du CERI/OECD. L'examen a eu lieu en Angleterre du 12 au 17 mai 2002.

9. Les membres de l'équipe tiennent à remercier toutes les personnes qui ont participé à la visite et les ont fait bénéficier de leur expertise et de leur temps. Des remerciements spécialement appuyés sont adressés à Mme Juddy Sebba conseiller en matière de recherche au ministère de l'éducation et des compétences.

10. Les points de vue exprimés dans ce rapport sont ceux des membres de l'équipe mais pas nécessairement ceux de l'Angleterre, de l'OCDE ou des pays Membres de l'Organisation.

RECHERCHE ET DEVELOPPEMENT EN EDUCATION EN ANGLETERRE : RAPPORT DES EXAMINATEURS

PARTIE 1: VUE D'ENSEMBLE

Objectif

11. Cet examen est le second effectué par l'OCDE de la politique de R-D en matière d'éducation d'un pays Membre. Ce rapport a deux objectifs. Il examine la politique d'un pays spécifique, l'Angleterre, et en tire quelques conclusions spécifiques concernant ce pays. Il contribue également à la compréhension émergente des questions importantes concernant les politiques en matière de R-D en éducation qui se posent à la plupart des pays de l'OCDE.

12. La description de l'objectif de cet examen est tiré du rapport du ministère de l'éducation et des compétences (DfES), R-D en Angleterre : Rapport de base préparé pour l'examen de l'OCDE (DfES, 2002), qui indique que : « L'objectif est d'étudier comment fonctionne le système de R-D en éducation dans un pays comme mode efficace de création, de collecte et de diffusion des connaissances dans lesquelles peuvent puiser les praticiens et les décideurs politiques ». Ainsi, le rapport peut être considéré comme l'évaluation de l'efficacité du système de R-D en éducation en Angleterre pour développer et appliquer des connaissances utilisables pour améliorer la qualité de la pratique et des politiques en matière d'éducation. Pour effectuer l'évaluation nous avons étudié les politiques nationales et les programmes en matière de recherche et de développement en éducation, ainsi que l'organisation et les ressources du système de R-D en éducation.

Approche et méthodologie

13. L'équipe d'examineurs apporte une diversité de perspectives et d'expériences relatives à la R-D en enseignement et aux politiques nationales. Les examineurs ont participé activement aux activités de l'OCDE pendant des dizaines d'années et ont exercé d'importantes responsabilités au sein de leurs gouvernements respectifs.

14. L'équipe d'examineurs a passé cinq jours en Angleterre pour y interviewer un large éventail de personnes au sein du gouvernement et dans des groupes activement impliqués dans la recherche et la pratique en matière d'enseignement (se reporter à l'annexe 1 pour la liste complète). Il y eut quatre jours de réunions intensives à Londres. Le cinquième jour l'équipe s'est rendue à Newcastle pour visiter la School of Education et des salles de classe impressionnantes à l'école St. Thomas More et au Community College de Longbenton. Pour la préparation de la visite nous avons largement fait appel au Rapport de base et aux autres matériaux rédigés par un large éventail d'entités (« *constituent groups* »).

15. La complexité et l'étendue du système de R-D en matière d'éducation en Angleterre ainsi que la courte période de temps allouée à l'étude nous ont contraint de faire preuve d'une grande dose d'humilité dans nos travaux. Notre examen est un survol de ce qui nous a paru être des questions critiques. L'objectif de notre examen n'a pas été de se concentrer sur la qualité de la R-D en matière d'éducation en Angleterre,

mais d'évaluer les politiques gouvernementales en matière de R-D dans le domaine de l'éducation. Nous ne pouvons en conséquence pas généraliser à l'égard de domaines d'étude particuliers, de la qualité de la R-D ou même en ce qui concerne l'importance accordée à la recherche dans les discussions relatives à des politiques particulières. Nous avons débattu des différents modèles de structuration de notre pensée, nous nous sommes formés des impressions, nous avons testé des idées pendant la semaine, nous avons puisé dans nos propres expériences pour organiser les informations que nous avons recueillies et avons entrepris le processus de rédaction de nos impressions et de nos conclusions.

16. Les interviews que nous avons conduites et le rapport de base se sont concentrés sur l'enseignement primaire et le collège. Nous nous sommes donc exclusivement axés sur la pratique et les politiques en matière d'enseignement primaire et au niveau du collège. En conséquence l'examen n'offre qu'une analyse très limitée de l'enseignement supérieur et de l'enseignement aux adultes. Cependant, au fil du rapport nous indiquons que certaines questions génériques, comme l'accumulation du savoir, la diffusion de la recherche et les capacités de recherche sont également pertinentes au niveau de l'enseignement tertiaire et de l'éducation des adultes.

Impressions générales

17. Nous avons quitté l'Angleterre impressionnés sur plusieurs plans. La quantité et la qualité de l'attention accordée par le gouvernement à la R-D en éducation et à sa contribution potentielle à la qualité des politiques et de la pratique sont remarquables, notamment lorsqu'on les met en parallèle avec les autres pays que nous connaissons. En termes de quantité, nous avons été impressionnés par l'ampleur des efforts nouveaux pour améliorer la qualité et la pertinence de la R-D. Nous devons cependant remarquer que les investissements bien que substantiels par rapport à ceux d'autres pays, font pâle figure lorsqu'on les compare au niveau d'investissement existant dans d'autres industries du savoir.

18. En ce qui concerne la qualité de l'attention accordée à la R-D en matière d'enseignement, nous avons trouvé parmi les gens que nous avons rencontrés un très fort niveau de compréhension de la recherche et des tentatives du gouvernement visant à améliorer la qualité et l'utilité du système de R-D. Nous avons également relevé un niveau de sophistication très élevée en ce qui concerne la capacité des sciences sociales britanniques à offrir des preuves irréfutables ainsi qu'une rafraîchissante absence de dogmatisme au cours des discussions ayant trait à la recherche. La plupart des personnes interviewées semblent comprendre que l'amélioration de l'enseignement est un processus à long terme et que des recherches efficaces peuvent contribuer à orienter cette tâche dans des directions productives.

19. Nous avons trouvé un appui considérable aux efforts visant à améliorer la qualité et l'utilité de la R-D en matière d'enseignement ainsi que de l'intérêt pour la démarche visant à compléter les efforts du gouvernement par les efforts d'organisations comme l'Association britannique de recherche en éducation (BERA) et la Fondation nationale pour la recherche en éducation (NFER) dans le secteur non-gouvernemental. Cela témoigne clairement de l'intérêt qui existe pour soutenir la volonté d'améliorer et de rationaliser la recherche et pour évaluer l'effort global. Nous devons cependant noter, qu'il y a une forte résistance envers les projets du gouvernement parmi les acteurs et les producteurs de recherches. Cette résistance est abordée ci-dessous.

Organisation du rapport

20. Le rapport est composé de huit parties. La partie introductive et les deux parties suivantes définissent le contexte de notre discussion. La partie II examine le contexte actuel de la R-D en matière d'enseignement en Angleterre et son évolution récente et conclut par certaines comparaisons avec la R-D

en éducation dans d'autres pays membres de l'OCDE. La partie III présente un modèle de système de R-D en matière d'enseignement efficace pour guider notre examen de la pratique en Angleterre.

21. Les cinq parties restantes contiennent nos analyses et nos conclusions au sujet des efforts actuels en matière de R-D. Dans la partie IV, nous débuterons par une évaluation de la qualité et de l'utilité de la recherche actuelle en matière d'éducation et par certaines suggestions d'amélioration. Dans la partie V nous examinons les questions d'accumulation et de diffusion du savoir, et dans la partie VI nous considérons les efforts pour renforcer la capacité de R-D, particulièrement le capital humain. La partie VII examine les moyens permettant à la recherche d'appuyer les réformes en matière d'enseignement en Angleterre et propose un ensemble de stratégies pouvant être suivi. Dans la partie VIII nous proposons nos conclusions et résumons nos recommandations.

PARTIE II: CONTEXTE DE L'EXAMEN DE L'OCDE

22. Cette partie décrit le système actuel de R-D en matière d'éducation en Angleterre. Nous commençons par une courte description des dépenses de R-D en matière d'éducation, examinons les défis qui se sont posés à la R-D en éducation au cours d'un passé récent, et nous concluons par un examen des changements récents ayant résulté des efforts du DfES et de la communauté des chercheurs pour répondre aux critiques des années 1990.

Dépenses actuelles de R-D en éducation en Angleterre

23. Le rapport de base (DfES, 2002) et le rapport du sous-groupe sur le financement de la R-D du Forum national de recherche en éducation (NERF, 2001b) présentent les dépenses actuelles de R-D en matière d'enseignement. Quatre ensembles de chiffres sont à noter :

- une récente estimation du NERF fait état de dépenses totales d'environ 70 à 75 millions de livres par année. Ceci équivaut à moins de 0,5 % des dépenses annuelles totales en matière d'éducation et représenterait beaucoup moins que la moyenne des dépenses en matière de R-D dans le secteur commercial dans d'autres organisations dépendantes du savoir. Les comparaisons avec d'autres pays s'avèrent difficiles. L'OCDE (1995) offre certains indicateurs qui permettent de se livrer à des comparaisons. Le niveau de la R-D en éducation exprimé en pourcentage des dépenses totales en matière d'éducation est en moyenne inférieure à 0,3 % dans les six pays membres de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles (Australie, Canada, Finlande, Irlande, Pays-Bas, il cède). Les dépenses américaines dans la R-D en matière d'éducation sont significativement plus grandes en termes monétaires mais sont sans doute légèrement moindres en termes de pourcentage des dépenses totales en matière d'éducation. Il est important de noter que ces chiffres n'englobent pas les recherches s'attaquant à des questions touchant à l'éducation menées dans d'autres départements universitaires comme les études sur le « processus d'apprentissage des enfants », le développement du cerveau et d'autres études de recherche organisationnelle.
- Une large partie des fonds de R-D en matière d'enseignement provient des finances publiques par le biais du Conseil de financement de l'enseignement supérieur pour l'Angleterre

(HEFCE) (60%); du Conseil de recherche économique et sociale (ESRC) (5%); et d'autres organismes fédéraux ou de l'administration locale (14%). Les donations représentent environ 7% et le reste provient de l'Union européenne (UE) et d'autres projets internationaux, du secteur industriel et d'autres sources, y compris un large éventail d'organisations privées vouées à l'éducation et à la formation. Le manque de participation réelle du secteur privé dans le financement de la recherche en matière d'enseignement donne des responsabilités particulières au gouvernement. Bien que les organisations professionnelles puissent apporter leurs aides, la responsabilité d'assurer la qualité, la pertinence et la transparence va inévitablement reposer sur les personnes et les organisations qui prennent les décisions en matière de financement. Les responsabilités les plus lourdes sont assumées par le HEFCE, comme en témoigne le fait que 60 % du financement de la R-D en matière d'enseignement est fourni par le Conseil, alors que le financement du conseil dans tous les secteurs scientifiques atteint une moyenne de seulement 33 % du financement total de la R-D dans ces domaines.

- Le HEFCE représente de loin la source de financement individuel la plus importante pour la recherche, le HEFCE gère en 2002 - 2003 environ 940 millions de livres destinés à la recherche. En ce qui concerne la recherche et le développement en matière d'éducation, le chiffre est d'environ 40 millions de livres dont près de la totalité à destination des universités pour les facultés d'éducation. Les ressources sont attribuées aux universités sur la base de l'exercice d'évaluation de la recherche (RAE) mené par un panel d'universités et d'utilisateurs qui se réunit tous les quatre ou cinq ans. Le dernier examen a eu lieu en 2001 et servira aux décisions de financement de 2002 - 2003. Le RAE note les facultés sur la base de la qualité des recherches publiées et l'on s'appuie donc énormément sur les publications soumises à l'examen des confrères. Les universités disposent d'une grande marge de flexibilité dans le choix de la façon de dépenser les ressources qu'elles reçoivent du HEFCE. Elles peuvent par exemple octroyer des ressources supplémentaires à un sujet qu'elles veulent voir développer, ou elles peuvent prélever ce qui équivaut à une taxe pour les dépassements de coûts avant d'attribuer les fonds aux différentes facultés.
- Le rapport du sous-groupe NERF estime que 90 % de la R-D en matière d'enseignement s'effectue dans les facultés d'éducation des universités. Bien qu'il y ait au moins 100 institutions distinctes qui poursuivent des recherches en matière d'enseignement, 80 % du financement public, et des conseils de recherche et des donations vont à 22 facultés ou instituts d'éducation.

24. Deux conclusions générales apparaissent : premièrement le financement de la R-D en matière d'enseignement en Angleterre et limiter lorsqu'on compare éducation à d'autres secteurs à s'appuyant sur le savoir mes sans doute pas lorsqu'on le compare avec la situation d'autres pays. Deuxièmement, les ressources pour la recherche et le développement en matière d'enseignement sont concentrées dans les facultés d'éducation des universités.

Récents défis affrontés par la R-D en éducation en Angleterre

25. Au cours des vingt dernières années, le statut de la R-D en matière d'enseignement en Angleterre, défini par le gouvernement, a connu à la fois une expansion et un passage à vide. Avant les années 80, la plupart des recherches, notamment la recherche tournée vers l'action, étaient soutenues par des organisations comme le conseil des écoles et la cellule d'évaluation des performances. Le passage à vide s'est produit dans les années 80 pendant une phase de réformes éducatives dont le point culminant a été l'adoption d'un programme scolaire national. On considérait à cette époque que la R-D en éducation n'était pas nécessaire - les réformateurs pensaient qu'ils savaient déjà ce qu'il fallait faire pour améliorer la

qualité de l'éducation. La formule retenue était celle d'un programme scolaire national avec des normes précises, des évaluations standardisées, la réduction des réglementations touchant les écoles, et la responsabilité au niveau des résultats. Dans la mise en application de ces politiques, les réformateurs s'attendaient à ce que le système s'améliore de manière continue en faisant appel à l'évaluation/responsabilité comme mécanisme de retour d'information pour corriger les échecs. La R-D en matière d'enseignement a reçu en général peu d'attention de la part du gouvernement et la recherche et l'évaluation portant sur des questions relatives à la mise en oeuvre des réformes ont bénéficié de ressources limitées.

26. Au milieu des années 1990, les idées avaient légèrement évolué. Les responsables ont découvert que la mise en oeuvre des réformes avait été plus complexe que prévu, notamment dans le domaine de l'instruction en salle de classe. En 1995, l'Agence de formation des enseignants (TTA) a lancé une initiative visant à définir la profession d'enseignants comme une profession qui se base sur des éléments concrets. En 1996, la TTA a invité David Hargreaves comme conférencier à sa conférence annuelle. Dans son intervention intitulée « Teaching as a Research-based Profession: Possibilities and Prospects » (Hargreaves, 1996), le message délivré par l'auteur était clair : il comparait la recherche en matière d'éducation à la recherche médicale et constatait une déficience de la recherche en matière d'éducation sous des angles importants : elle était non cumulative, elle n'était pas utile pour améliorer les écoles et elle manquait généralement de qualité.

27. Cette opinion n'était pas nouvelle, mais la conférence a été largement diffusée et a déclenché une foule d'articles qui étaient en général d'accord avec les conclusions de Hargreaves dans le domaine scolaire et dans d'autres domaines (Tooley and Darby, 1998; Hillage *et al.*, 1998; Edwards, 2000). Tooley et Darby ont analysé la qualité des recherches publiées. Le rapport Hillage commandé par le ministère de l'éducation et de l'emploi (DfEE), a analysé le financement et l'utilité de la recherche en matière d'enseignement et a connu un vaste écho. Le rapport a examiné comment fonctionnait le système et l'impact qu'il avait. Il concluait que les liens entre la recherche, les politiques et la pratique étaient ténus ; que la pratique était faible ; que la recherche était trop soumise aux donneurs d'ordres ; que l'accent mis sur une évaluation à court terme au détriment de l'expérimentation et du développement faisait que la recherche était à la traîne des politiques au lieu de les piloter ; que les études se penchant sur la pratique étaient à échelle réduite et incapables de générer des découvertes qui pouvaient être généralisées ; que les conclusions de la recherche étaient diffusées sur une base ad hoc ; et que les décideurs et les praticiens n'avaient pas la possibilité d'utiliser la recherche lorsqu'elle était disponible. Cette large mise en accusation définit le contexte d'un vaste changement de politiques.

La nature de la R-D en Angleterre

28. Certaines de ces études attribuent l'inadéquation de la recherche au processus de financement de la recherche (par le biais du HEFCE). L'allocation des fonds à un petit nombre de facultés d'éducation a été perçue comme renforçant des projets de recherche à échelle réduite menés par des chercheurs indépendants sur des sujets qui sont plus appropriés pour des publications dans des revues de grande qualité plutôt que de s'attaquer à des problèmes pressants concernant la pratique ou les politiques. Certains critiques considèrent même que le système d'incitation basé sur le RAE aboutit presque à ce que le savoir provenant de la recherche soit inutilisable.

29. En réponse, bien sûr, le processus a été défendu dans la mesure où les fonds sont destinés à des chercheurs expérimentés qui, pour bénéficier des fonds et publier plus tard leurs conclusions, ont dû subir un rigoureux examen de la part de leurs confrères. De plus, certains des fonds sont allés renforcer des domaines comme l'histoire et la philosophie où il était plus difficile d'imaginer des recherches qui soient directement reliées à pratique ou aux politiques. Enfin, les politiques et les procédures du HEFCE ont été

défendues car elles protègent la recherche dite de « ciel bleu » ce qui signifie ici la recherche théorique n'ayant pas d'évidentes ou d'immédiates applications pratiques pour l'éducation mais qui ne pourrait pas être financée par un gouvernement qui souhaiterait que la R-D soit immédiatement utilisable. La recherche théorique peut également signifier des enquêtes qui remettent en cause le statu quo ou qui ne portent pas sur des politiques en cours, et dans le cadre de ces définitions, le système de répartition du HEFCE peut s'avérer moins efficace.

30. Le défi consiste à trouver comment équilibrer la recherche théorique (recherche ayant peu d'applications pratiques) avec la recherche qui s'attaque de manière réfléchie et rigoureuse aux problèmes contemporains en matière d'éducation. La recherche financée par le HECFE, qui représente 60 % de la recherche totale, ne s'attaque pas forcément à des questions pratiques. Ainsi, pour une part, le problème est qu'il n'est pas possible de savoir à quoi servent les fonds du HEFCE distribués aux universités. Cependant, l'impression claire qui se dégage est que les incitations qui orientent les attributions de fonds du HEFCE fonctionnent de manière à détourner la recherche du HECFE des aspects pratiques. Les critiques du système anglais de R-D en matière d'enseignement à la fin des années 1990 se sont principalement axées sur le manque d'utilité de la recherche pour la fourniture d'informations pour les politiques de développement et la pratique. Le graphique A, tirée du « *Pasteur's Quadrant* » (Stokes, 1997), s'intéresse au problème de l'utilité et aborde la question de la recherche qui est à la fois fondamentale et utile sur deux plans, « la recherche de la compréhension fondamentale » et « les considérations sur l'utilisation ».

Figure A: Pasteur's Quadrant

		Consideration of Use	
		Low	High
Quest for Fundamental Understanding	Yes	Pure Basic Research (Bohr) 1	Use-Inspired Basic Research (Pasteur) 2
	No	3	Pure Applied Research (Edison) 4

Source: Stokes, 1997.

31. Stokes soutient que la recherche fondamentale peut être à la fois « pure » et « tournée vers l'utilisation » et que beaucoup d'avancées fondamentales dans le domaine scientifique ont été stimulées par des problèmes d'utilisation. Le fait que la recherche soit appliquée ne veut pas dire qu'elle ne soit pas également fondamentale. Le quadrat deux « recherche fondamentale tournée vers l'utilisation », appelé « quadrant de Pasteur » reflète ce raisonnement fondamental, et l'absence relative de recherche en matière d'enseignement en Angleterre avant la fin des années 1990 représente les critiques centrales de Hargreaves et Hillage *et al.*

Réponse du DfES aux critiques

32. En réponse aux critiques, le DfES a rapidement mis en place une stratégie agressive visant à réformer les politiques en matière de recherche et à les orienter vers le type de recherche correspondant au quadrant de Pasteur. La tâche du ministère était cependant et est toujours difficile car il n'a que peu d'influence sur la plupart des ressources publiques pour la R-D en matière d'éducation qui sont principalement sous l'emprise du HEFCE. C'est pourquoi le ministère utiliserait ses ressources de financement de la recherche pour avoir un effet levier sur le financement du HEFCE, pour influencer les incitations envers les universitaires à effectuer des recherches qui produiraient des connaissances utiles et pour aborder les questions liées à l'accumulation et à la diffusion de telles connaissances.

33. Malgré de telles contraintes, les réalisations du DfES au cours des dernières années sont impressionnantes. Certaines de ses réalisations sont les suivantes :

- Quasi doublement du budget de recherche du DfES depuis 1997. Bien que la somme soit réduite (5 à 10 millions de livres) l'orientation est positive.
- Création en septembre 1999, du Forum national de recherche en éducation appelé à fournir l'orientation stratégique pour la recherche en éducation. Le NERF a mis sur pied un forum des bailleurs de fonds pour étudier les possibilités de collaboration accrue entre bailleurs de fonds. Le forum propose la création d'un groupe de priorités en éducation pour développer une méthodologie et des critères pour l'identification des priorités en matière de R-D en éducation. En outre, le Forum va mettre en place un Observatoire de l'éducation pour étudier les évolutions en cours et les évolutions émergentes ainsi que les tendances à moyen et à long terme pouvant façonner l'avenir. L'Observatoire va également développer une méthode pour établir les priorités dans le domaine de la recherche (voir Partie IV).
- Création et financement des centres de recherche spécialisés pour la poursuite de recherches fondamentales tournées vers l'utilisation, coordonnées et systématiques, axées sur les avantages de la scolarité au sens large, l'économie de l'enseignement, les technologies de l'information et de la communication et l'alphabétisation et la connaissance du calcul pour les adultes (voir Partie IV).
- Apport d'un soutien partiel au lancement de deux études longitudinales majeures, l'une sur les 14 - 21 ans et l'autre sur une cohorte de 20 000 bébés nés entre un juillet 2000 et juin 2001.
- Financement de la participation de l'Angleterre à des études internationales établissant des repères pour l'évaluation des progrès nationaux.
- Collaboration avec le HEFCE sur l'exercice d'évaluation RAE pour tenter de faire en sorte que le financement soit davantage axé sur la recherche utile en influençant les critères d'évaluation de la recherche et la composition des différents équipes d'évaluation (pour inclure des utilisateurs) et en travaillant avec les éditeurs des revues scientifiques (voir partie V).
- Collaboration avec les enseignants et les syndicats d'enseignants sur une gamme d'efforts visant à inclure l'information sur les problèmes de la pratique dans les programmes de recherche. Cela a compris la mise en place en collaboration avec l'Agence de formation des enseignants, d'un Panel national de recherche des enseignants qui rend des avis sur les questions relatives à la recherche (voir Partie VI).

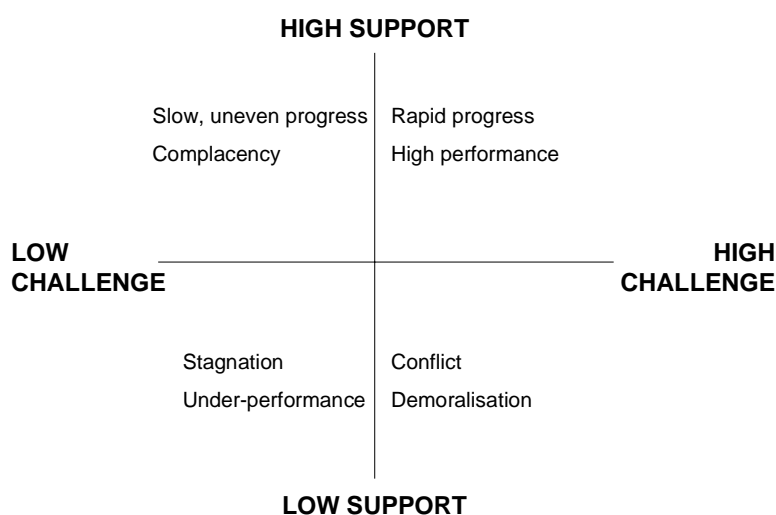
- Action sur les problèmes d'accumulation des informations issues de la recherche en mettant en place, en appuyant et en accélérant les travaux du Centre d'information des politiques et de la pratique (EPPI) pour la conduite d'enquêtes systématiques en éducation (voir Partie V).
- Utilisation de fonds provenant des ressources du HEFCE administrées par l'ESRC pour financer un programme de recherche cohérent axé sur l'Enseignement et l'Apprentissage et pour organiser un réseau de chercheurs pour se consacrer à ces questions (voir Partie VI).

Réforme de l'éducation en Angleterre

34. Le changement intervenu dans la politique gouvernementale passant d'une ignorance presque totale de la R-D en éducation à la mise en oeuvre d'un effort concerté d'amélioration de celle-ci, se reflète dans d'autres efforts entrpris par le gouvernement et dans une stratégie vigoureuse visant à mieux appliquer les réformes en matière d'éducation. Le professeur Michael Barber, conseiller en chef du premier ministre en matière d'action, a fait une description des changements dans un article présenté à Zurich en avril 2002 (Barber, 2002). Il souligne que l'un des objectifs principaux du gouvernement actuel est de mieux assurer la fourniture des services publics. L'une des composantes cruciales de cette politique est l'amélioration constante de l'offre des services éducatifs, en utilisant une meilleure information au niveau des effets et des besoins des consommateurs. Dans le cadre de cet effort, il est essentiel d'avoir un accès plus grand à des informations concrètes et utiles recueillies à l'aide de la recherche et de l'évaluation et du renforcement des capacités dans les systèmes fournissant les services.

35. Le professeur Barber décrit la politique en matière d'éducation primaire au cours des deux dernières décennies ainsi que l'orientation actuelle de cette politique dans le graphique B.

Figure B: Education Policy



Source: Barber, 2002.

36. En résumé, le professeur Barber soutient qu'au cours des premières années de la réforme du programme scolaire national, le gouvernement conservateur est passé d'un système présentant de faibles défis et un faible soutien à un système présentant des défis élevés et un faible soutien. En réponse à la «

stagnation » du système, le gouvernement conservateur a fixé de nouveaux critères, de nouveaux tests et a introduit la responsabilité mais il n'a pas dégagé de ressources suffisantes pour appuyer le passage à des critères plus élevés. Pour le professeur Barber, « il n'a pas été fait assez pour s'attaquer aux circonstances sociales qui, notamment dans les zones industrielles en déclin et dans les grandes villes, rendent plus difficile le travail quotidien des éducateurs. Il en est résulté des améliorations mais également des conflits et une démoralisation ».

37. En réponse à cette analyse, le gouvernement travailliste n'a pas réduit les défis en 1997 mais a augmenté le soutien en adoptant une approche politique que le professeur Barber a qualifiée de « défis élevés et soutien élevé ». Une partie de l'augmentation du soutien a porté sur l'augmentation de la qualité et de l'utilité de la recherche et du développement en éducation.

Efficacité de la R-D en éducation dans d'autres pays membres de l'OCDE

38. Les éléments provenant de la recherche sont utilisés pour appuyer l'amélioration et le processus de réforme de l'éducation dans de nombreux pays membres de l'OCDE. Aux États-Unis, par exemple, l'administration Clinton a introduit des réformes basées en fonction de critères et a poursuivi une politique d'amélioration de la mise en oeuvre des programmes gouvernementaux. L'administration Bush a poursuivi les réformes tout en appelant à l'élaboration de politiques basées sur des éléments concrets, notamment dans le domaine de l'éducation. En France, un rapport sur la recherche et le développement en éducation de M. Antoine Prost destiné au ministre de l'éducation et de la recherche (Prost, 2001) a tiré des conclusions très voisines de celle du rapport Hillage *et al.* La recherche et le développement en éducation en France a été décrite comme souffrant d'un manque de coordination, d'un usage limité, et connaissant souvent une évaluation inappropriée au niveau de la qualité. Ce rapport a amené la prise de plusieurs initiatives à la fin 2001 par le ministère français de l'éducation pour renforcer la coordination des prestataires de recherche et de développement en éducation, pour former une nouvelle génération de chercheurs en éducation et établir un meilleur dialogue entre les chercheurs et l'ensemble des acteurs du système de l'éducation. Au Danemark, en Nouvelle-Zélande, en Écosse, en Suisse et au pays de Galles, des discussions et des initiatives semblables ont lieu. Le fait que d'autres nations abordent ces problèmes renforce l'importance de l'effort consenti par l'Angleterre. Il est important de noter qu'en Angleterre et dans d'autres pays, les ressources allouées à la recherche et au développement en éducation sont désespérément faibles quand on les compare aux sommes consacrées à la recherche et au développement dans d'autres secteurs. Il y a une certaine ironie à constater que l'institution centrale de la société visant à l'amélioration de la compréhension et au développement du capital humain reçoit l'un des financements les plus faibles pour recueillir des informations et faire progresser le domaine.

PARTIE III: CONCEPTUALISATIONS D'UN SYSTÈME DE R-D EN ÉDUCATION

Le système national de R-D en éducation comme système de gestion des connaissances

39. Pour structurer notre examen du système de R-D en éducation d'Angleterre, nous avons décidé de l'approcher comme s'il s'agissait d'un problème de gestion des connaissances (OCDE, 2002 ; 2002). Dans ce contexte, l'objectif fondamental de la recherche et du développement en éducation est de développer,

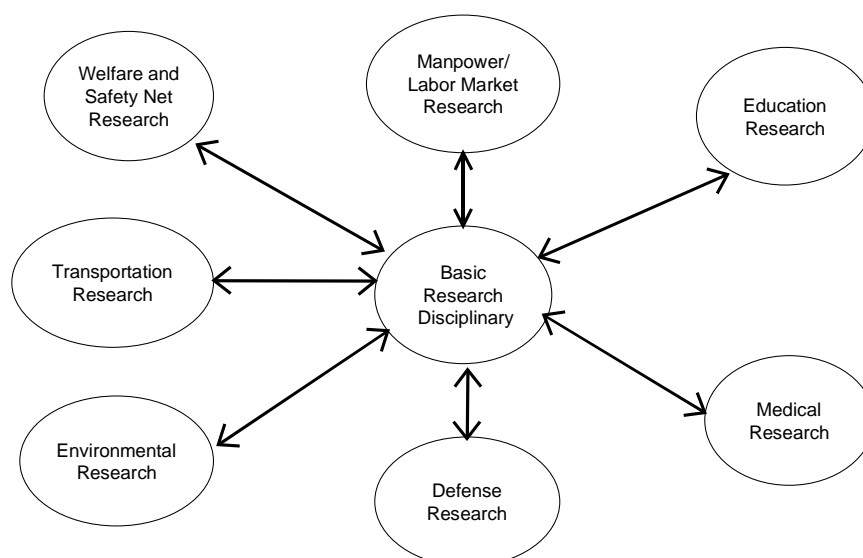
organiser et diffuser l'information (le savoir) qui éclaire notre compréhension des processus fondamentaux de l'éducation. Dans le court terme, il appuie une amélioration continue du système éducatif. L'équipe des examinateurs a utilisé deux modèles pour décrire la R-D en éducation et la place qu'elle occupe dans le domaine de la R-D en général.

40. Nous avons également dessiné quatre dimensions du système de R-D en éducation. Aux côtés des modèles, les quatre dimensions fournissent la structure de notre analyse du système anglais.

Recherche fondamentale et appliquée

41. L'un des modèles, qui apparaît dans le graphique C, représente une roue. La recherche fondamentale se trouve au centre et les rayons représentent les secteurs de la recherche appliquée. Suivant la définition habituelle, la recherche fondamentale se concentre sur la compréhension des lois fondamentales et des relations et l'élaboration de théories, et est totalement déconnectée de l'utilisation immédiate. La recherche appliquée s'attaque à la compréhension et à la solution de problèmes pratiques. Aux États-Unis, la Fondation nationale des sciences se situerait au milieu de la roue tandis que la recherche appliquée conduite à l'Institut national de la santé, au Bureau de la recherche navale et au Bureau de recherches et d'amélioration de l'éducation se trouverait dans l'un des rayons. Le même type de distinction est fait en Angleterre par le HEFCE, par les conseils de la recherche qui financent la recherche fondamentale et appliquée en université et par les divers ministères du gouvernement qui financent la recherche appliquée.

Figure C: Basic and Applied Research



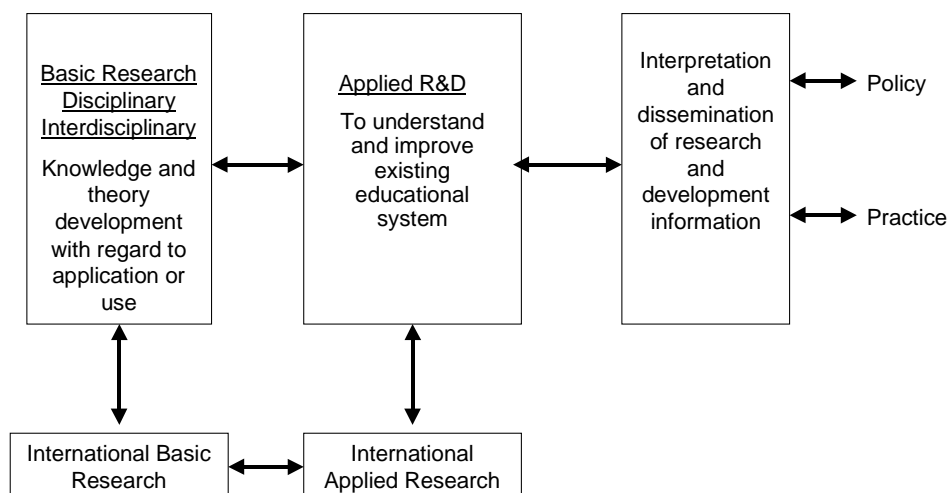
42. Deux observations s'avèrent pertinentes. Premièrement les flèches indiquent que le savoir circule dans les deux sens. Ceci nous rappelle que la recherche appliquée en éducation bénéficie d'un large éventail de recherches disciplinaires qui ne sont pas identifiées comme étant des recherches en éducation comme les études sur l'apprentissage en psychologie et en neurobiologie, la théorie de l'organisation en sociologie et l'utilisation d'incitation dans les sciences économiques. Deuxièmement, dans la distribution des fonds de recherches pour l'éducation effectuée par le HEFCE on prend pour acquis que l'éducation est

une discipline et les fonds sont censés être utilisés pour le développement de théories et de lois fondamentales et de relations, (recherche dans le quadrant 1) plutôt que pour le développement d'une compréhension de base et de la solution des problèmes de la pratique (quadrant 2). Bien que les institutions déterminent le contenu réel de la recherche financée par le HECFE, les examinateurs ont conclu que le processus et les incitations exprimées par le HECFE ont eu une influence marquée qui a fait basculer la recherche vers le quadrant 1.

Interrelations entre la recherche fondamentale, la recherche appliquée, l'interprétation et la diffusion et les politiques et la pratique

43. Le graphique D ajoute les catégories « interprétation et diffusion » et « politiques et pratique » au modèle de R-D. Le graphique indique un processus linéaire de la recherche fondamentale à la recherche appliquée puis à l'interprétation et la diffusion et finalement à la pratique et aux politiques dans le contexte national. Ce modèle linéaire a été critiqué parce que trop simpliste. Les flèches à double tête indiquent le potentiel de retour d'information. Bien qu'un modèle exhaustif soit beaucoup plus compliqué, celui-ci indique l'important retour d'information entre d'une part la R-D appliqué et la pratique et les politiques d'autre part. Il indique également que le processus d'interprétation (y compris la synthèse) est crucial pour faire parvenir la recherche appliquée dans le domaine des politiques et de la pratique.

Figure D: Traditional Model R&D in a National Educational System



Dimensions pour l'organisation de nos réflexions au sujet du système de R-D

44. Enfin, en examinant le système anglais de R-D en éducation, nous avons utilisé des critères généraux pour structurer notre pensée. Nous n'avons pas tenté d'appliquer ces critères à des exemples spécifiques mais nous les avons utilisés dans notre réflexion sur la nature du système de R-D. Quatre dimensions sont sorties du lot : équilibre dans la nature de la recherche ; qualité et disponibilité ; capacités ; et relations de la recherche avec l'amélioration et la réforme de l'école. Ces dimensions englobent les idées

de base et les suggestions qui sont apparues à partir des interviews que nous avons effectuées et sont fortement représentés dans le document de base et dans les divers documents dont nous avons pris connaissance au cours de notre semaine en Angleterre.

45. Nous posons en fait une série de quatre questions : le système produit-il aussi bien de la recherche fondamentale et de la recherche appliquée ? Les connaissances sont-elles développées par le système de haute qualité et sont-elles à la disposition des utilisateurs potentiels ? Le système dispose-t-il de ressources suffisantes, y compris les ressources humaines, pour répondre aux besoins de ses utilisateurs de façon efficace ? Les réalisations du système sont-elles utiles pour l'amélioration de l'efficacité des écoles ? Ces questions et les quatre dimensions qui sont liées, constituent les concepts organisationnels des quatre parties suivantes du rapport.

PARTIE IV: PORTFEUILLE DE RECHERCHE EQUILBRÉ

46. Les efforts faits par le DfES et par d'autres pour réformer le système de R-D en éducation étaient ambitieux lorsqu'on les compare aux efforts faits dans d'autres pays membres de l'OCDE. Ont-ils été suffisamment ambitieux pour répondre aux critères établis par le professeur Barber (2002) dans l'intitulé de son intervention, « passer de bon à excellent » ? Sans doute pas. Dans la suite de ce rapport, nous étudions divers aspects du système de R-D et proposons des idées sur la façon de mieux se concentrer sur la compréhension, le soutien et l'amélioration du système éducatif anglais.

Poursuivre la recherche dans le quadrant de Pasteur

47. Nous commençons par la question qui a semblé dominer les critiques des années 1990. Comment le système de R-D en éducation peut-il stimuler et financer un plus grand nombre de recherches qui correspondent au quadrant de Pasteur ? De telles recherches abordent simultanément des problèmes liés à la pratique et promettent de développer des connaissances qui s'ajoutent à notre compréhension fondamentale d'un phénomène. Ce peut être par exemple la question du rôle de la taille et de la complexité du vocabulaire d'une personne dans sa compréhension d'un texte écrit.

48. Le gouvernement actuel a fait d'importantes tentatives pour modifier l'équilibre entre la recherche fondamentale pure et la recherche appliquée pure et pour mettre l'accent sur la recherche fondamentale tournée vers l'utilisation. Il a également fait des efforts pour se concentrer sur les questions portant sur la qualité et l'impact de la recherche. Le développement de centres de recherche spécialisés et du programme de l'ESRC sur l'Enseignement et l'Apprentissage en sont de bons exemples. Le phénomène sans doute le plus important a été la création du NERF (pour réunir les chercheurs et les utilisateurs de la recherche et pour contribuer à la création d'un programme de recherche qui soit politiquement indépendant). Des voies indépendantes et respectées de cette nature sont cruciales pour la qualité du débat sur la recherche. Il s'agit d'un organisme très important pour l'amélioration du niveau de crédibilité nécessaire pour changer les politiques nationales dans le domaine de la recherche en éducation. Lorsque cela sera fait, le rôle à long terme du NERF n'apparaît pas clairement ; il pourrait contribuer à surveiller la qualité et l'utilité de la recherche en éducation.

49. Le HEFCE a également procédé à certains changements mineurs dans ses priorités de financement. Dans ce domaine, les utilisateurs, les enseignants et les autres praticiens disposent dorénavant d'un plus grand poids dans l'évaluation de la qualité de la R-D en éducation et dans la répartition des fonds du HEFCE. Enfin, les discussions du DfES avec les éditeurs de revues scientifiques au sujet de la promotion de la recherche issue de la pratique et le choix des examinateurs sont des initiatives prometteuses.

50. Mis bout à bout, ces efforts semblent avoir modifié l'image d'un chercheur universitaire indépendant travaillant seul sur des problèmes qui ne sont pas reliés à l'amélioration du système éducatif actuel. Mais, cette tradition est forte dans les universités anglaises, dans les universités européennes et aux États-Unis, et les facultés d'éducation essaient souvent d'imiter les collègues des autres facultés. Les pressions visant la production de ce type de travaux sont importantes et les incitations au changement sont faibles. La culture de l'université à cet égard est renforcée par la façon suivant laquelle le financement du HEFCE est accordé et par les prestigieuses revues dans le domaine de l'éducation qui essaient souvent d'imiter les revues d'autres disciplines. Ces conditions font profondément partie de la culture universitaire et sont renforcées par les normes professionnelles. Il est peut-être possible de faire des changements dans la façon dont les ressources du HEFCE sont réparties et de modifier substantiellement certaines des priorités des revues et publications, mais il ne semble pas possible de changer la structure de base de l'université.

51. L'une des conclusions que l'on peut tirer est que même si le financement du HEFCE était entièrement accordé en fonction de critères qui renforcent la recherche fondamentale axée sur la pratique, les critères et traditions de l'université continueraient à s'appliquer comme des contraintes pesant sur la nature et l'utilité de la recherche. Nous ne voulons pas dire que la recherche provenant des universités est dénuée d'importance ou d'utilité, car ce n'est pas le cas. Par contre, l'université ne favorise pas suffisamment les travaux à grande échelle orientés sur les problèmes impliquant des gens travaillant en équipe, souvent sur le terrain et à une distance considérable des universités.

52. Il est trop tôt pour juger de la qualité et les résultats des centres de recherche ou du programme d'Enseignement et d'Apprentissage et de son réseau associé mais nous croyons que ces efforts vont dans la bonne direction. Le portefeuille de l'Angleterre pourrait bénéficier d'investissements plus grands dans des projets de R-D par équipe, à long terme et basés sur les problèmes.

53. L'expérience en matière d'éducation et dans d'autres domaines nous a appris que les recherches menées dans des centres peuvent varier énormément en qualité et en cohérence. Cependant, les centres axés sur des problèmes éducatifs significatifs, ayant une mission et des objectifs clairs, de solides théories d'actions et des mécanismes efficaces de contrôle de qualité, peuvent produire des recherches très importantes et très pertinentes tout en assurant leur diffusion. L'exemple le plus parlant provenant des États-Unis est celui du centre de la R-D en apprentissage de l'université de Pittsburgh (LRDC), du consortium pour la politique de la recherche en éducation de l'université de Pennsylvanie (CPRE), du « Reading Center » de l'université de l'Illinois, du « Wisconsin Center for Education Research (WCER) » de l'université du Wisconsin, et du centre de recherche sur les critères et les tests en matière éducation (CREST) de l'UCLA. Ces centres représentent un éventail de structure organisationnelle. Le CPRE, par exemple, est pour partie une organisation virtuelle en raison de son association avec les universités Stanford, Harvard, l'université du Michigan et l'université du Wisconsin. Chacune de ces institutions dispose d'une place au conseil de direction du centre ainsi que de bourses d'études distinctes pour les projets correspondants à l'importance de chacune des institutions. Le CREST a des co-directeurs provenant de deux universités distantes de près de 3000 km, tandis que le centre du Wisconsin abrite un large éventail de projets.

54. Le DfES qui travaille avec sa première série de centres ferait bien de mettre en place des évaluations prudentes et que chaque centre réfléchisse à son action. Le refinancement des centres est également une décision importante et devrait comporter une évaluation indépendante rigoureuse. Nous croyons également qu'il serait utile de commencer à planifier et une nouvelle série de centres pour augmenter l'ensemble existant. Le NERF et la communauté de la recherche aurait sans doute un rôle important à jouer dans l'examen des missions des nouveaux centres.

55. Le financement adéquat d'un petit nombre d'études très ambitieuses conçues avec soin pour étudier de près un problème de pratique difficile constitue la seconde stratégie importante. Aux États-Unis, à l'université du Michigan, les professeurs Steve Rodenbush, Deborah Ball et David Cohen mènent une telle étude avec quelques fonds du gouvernement fédéral bien que des fondations privées fournissent la majeure partie du financement. Ils conduisent une étude pendant 7 à 9 années sur la façon d'enseigner les mathématiques de manière efficace dans les écoles des secteurs défavorisés en utilisant un échantillon d'une centaine d'écoles. Parmi d'autres réalisations, l'étude a créée des instruments efficaces pour évaluer la qualité de l'instruction dans le domaine des mathématiques. Nous pouvons imaginer la poursuite d'études similaires en Angleterre. Par exemple, une étude pourrait examiner les moyens d'améliorer le développement professionnel en se concentrant sur l'usage efficace des évaluations formatives dans les écoles élémentaires ou les collèges (voir Partie VII).

56. La création d'un réseau de chercheurs et de praticiens axé sur les problèmes centraux de la pratique constitue la troisième stratégie. Un pareil réseau peut prendre une quantité de forme, y compris une structure virtuelle ayant recours à l'Internet et à des conférences par satellite pour la tenue de réunions formelles et informelles.

PARTIE V: ACCUMULATION ET DIFFUSION DES CONNAISSANCES

57. Il faut tenir compte de trois secteurs problématiques pour faire le meilleur usage possible de la R-D en éducation dans l'élaboration des politiques et les pratiques d'enseignement. Premièrement il faut inventorier et diffuser adéquatement la recherche existante. Les obstacles à l'accession à la recherche existante entravent l'impact que pourrait avoir les connaissances sur l'élaboration des politiques. Deuxièmement, la recherche elle-même est affectée, si les nouvelles recherches ne tiennent pas compte systématiquement des conclusions des études précédentes. Pour optimiser la qualité des recherches en cours et augmenter la valeur ajoutée des nouvelles recherches, les connaissances existantes doivent servir de base à tout nouvel investissement en matière de recherche. Le fait que la recherche internationale n'est souvent pas prise en compte constitue un aspect spécifique du caractère non cumulatif de la recherche en matière d'éducation. Troisièmement, pour faire le meilleur usage possible des ressources limitées mises à disposition de la recherche, l'accent devrait être mis de manière suffisante vers l'utilisateur et pas simplement orienté vers l'utilisateur. Une gestion réussie de la recherche en éducation devrait dès lors établir des conditions générales et des incitations pour rendre la recherche aisément accessible, pour faire en sorte qu'elle soit cumulative par nature et tournée vers l'utilité.

58. Diverses initiatives ont été mises en oeuvre par le passé pour accumuler les connaissances sur la recherche en éducation d'une façon plus appropriée. En ce qui concerne l'effet cumulatif, il est important de diffuser l'information par tous les canaux appropriés pour qu'elle soit aussi disponible que possible. Les sections suivantes examinent les développements les plus importants.

Documentation et diffusion

59. En Angleterre, plusieurs institutions dressent actuellement l'inventaire de la recherche et diffusent les résultats de la recherche à un large public. Ces institutions peuvent être rangées en différents groupes en fonction de leur mission principale et de leurs méthodes spécifiques d'inventaire et de diffusion de la recherche. Les institutions traditionnelles, y compris les universités et les institutions de recherche spécialisées dans la recherche en éducation, comme la Fondation nationale de recherche en éducation, documentent et diffusent tous les résultats de la recherche. La plupart de ces activités sont limitées à chaque institution de recherche et la diffusion est orientée principalement vers des groupes d'utilisateurs particuliers.

60. Parmi les institutions traditionnelles, les bibliothèques spécialisées jouent également un rôle important. La plus importante à ce titre est l'index britannique en matière d'éducation (BEI) basé à l'université de Leeds, qui offre non seulement des informations bibliographiques sur la recherche mais également d'autres ressources pour les chercheurs. Le bureau de l'index diversifie de plus en plus ses services d'information et est engagée activement dans l'exploitation. Les organisations traditionnelles restent cependant pour la plupart au service des spécialistes et des professionnels et l'accès à l'information demeurent difficile. La diffusion des conclusions de recherche et la transmission à un auditoire plus large sont actuellement assumées par une partie des médias électroniques et traditionnels.

61. Bien que ces institutions investissent parfois lourdement dans la documentation et la diffusion de la recherche, certaines institutions nouvelles ont également été créées pour remplir cet objectif. Les nouvelles institutions complètent les organisations existantes et remplissent principalement les manques en matière de couverture de la part des institutions traditionnelles. Les nouvelles institutions les plus importantes sont le CERUK (recherche en éducation en cours au Royaume-Uni) et le CUREE (Centre pour l'utilisation de la recherche et des éléments concrets en éducation).

62. Le DfES, le NFER et le centre EPPI ont développé conjointement le CERUK. Les chercheurs sont les principaux utilisateurs de cette ressource en accès libre basée sur Internet. La base de données contient de l'information sur les projets de recherche en éducation actuellement entrepris au Royaume-Uni et les chercheurs eux-mêmes fournissent l'information contenue dans la base de données. La qualité n'est donc pas un critère retenu pour l'inclusion dans la base de données.

63. Le CUREE est chargé par le DfES d'identifier et de résumer les conclusions de recherche publiées en ayant les utilisateurs à l'esprit (pas spécialement les chercheurs) et de fournir une assurance de qualité. Les résumés sont plus longs que ceux qui sont fournis par le CERUK et sont rédigés par les spécialistes dans les techniques de communication tandis que l'un des objectifs du CERUK est de fournir une couverture complète de la recherche actuelle au Royaume-Uni. Le CUREE se limite à un petit nombre d'études de haute qualité paraissant dans les publications sur la recherche, qui se rapportent à des questions identifiées comme prioritaires par les utilisateurs de la recherche. Les résumés servent de critères d'accès à la recherche de qualité et sont également destinés à encourager les chercheurs à rédiger en fonction de l'Internet. L'information mise à disposition par le CUREE est diffusée sur le site Internet du DfES.

64. Le projet PERINE (réseau d'information sur la recherche pédagogique et éducative en Europe), financé par la Commission européenne est un nouveau projet qui tente de combiner les sources d'information existantes sur la recherche en éducation dans une plate-forme internationale. Jusqu'ici le projet PERINE a réuni huit pays participants. Il est dirigé conjointement par le BEI et l'institut allemand pour la recherche internationale en éducation (DIPF). Les principaux utilisateurs du projet PERINE seront les chercheurs intéressés à en savoir davantage sur la recherche étrangère ou qui entreprennent des analyses comparatives. L'accumulation d'autres connaissances nationales (l'objectif du projet PERINE) dans une seule plate-forme devrait également contribuer à l'accumulation des connaissances nationales en

Angleterre. La mise en place du projet constitue également une réaction à une augmentation de la recherche comparative en matière d'éducation (l'infrastructure suit la demande) et témoigne du besoin d'étudier les politiques nationales de R-D dans une perspective plus internationale.

Initiatives visant à rendre la recherche plus cumulative

65. En tenant compte des efforts réalisés à différents niveaux et par différents acteurs pour améliorer et élargir la documentation sur la recherche entreprise au Royaume-Uni, nous pouvons estimer que les principaux obstacles envers la recherche cumulative sont en train d'être levés. Il ne faut par contre pas s'attendre à ce que ces efforts seuls garantissent que les chercheurs et les décideurs doivent tenir compte des recherches précédentes lors du lancement de nouvelles recherches ou de la mise au point de nouvelles stratégies. La mise en place d'une bonne politique de diffusion peut également constituer une incitation à travailler de manière cumulative car cela permet d'augmenter la prise de conscience du travail existant parmi les utilisateurs et donc d'augmenter les attentes envers la recherche nouvelle.

66. Puisque la levée des obstacles à l'information ne sera pas suffisante pour modifier sur tous les fronts les comportements en matière de recherche, le DfES a entrepris des actions pour mettre en place des mécanismes plus puissants d'incitation directe et indirecte qui auront l'effet secondaire désirable d'augmenter la recherche cumulative. Parmi les mesures directes, on retrouve les six enquêtes systématiques sur la recherche dans des domaines particuliers. Les changements intervenus dans les mécanismes de financement de la recherche et dans la gestion de la recherche et des statistiques du DfES sont les mesures indirectes les plus notables.

67. Le centre EPPI et l'enquête thématique qu'il entreprend pour aborder les problèmes éducatifs constituent une composante importante de cet effort. Lorsqu'une enquête est achevée dans un domaine particulier (ou sur une question particulière), l'enquête jette les bases à partir desquelles les nouvelles recherches devront progresser. Plus grande sera la qualité et la diffusion de telle enquête, plus faible sera la probabilité qu'un chercheur s'engageant dans une nouvelle étude ne tienne pas compte des connaissances, critères et méthodes actuels.

68. Les mécanismes de financement peuvent jouer un rôle central dans la mise en place de mécanismes d'incitation pour la recherche cumulative. À cet égard, la création du forum des bailleurs de fonds peut contribuer à augmenter la qualité de la recherche. La coordination entre les bailleurs de fonds peut permettre d'éviter les doubles financements et même déclencher entre bailleurs de fonds une concurrence qui augmentera la pression afin d'obtenir une qualité plus élevée et des études moins redondantes.

69. Les stratégies de financement peuvent également conduire à une recherche plus cumulative par la concentration de la recherche dans des institutions moins nombreuses. Le mécanisme de financement RAE mène clairement à un regroupement et une concentration de la recherche dans un plus petit nombre d'universités. Par conséquent, la recherche peut devenir moins cumulative puisqu'il sera moins difficile de progresser à partir de recherche existante si la plupart de la recherche est effectuée dans un petit nombre d'institutions au lieu d'être dispersée dans un grand nombre d'institutions. On peut cependant objecter qu'il y a souvent peu d'experts dans un même domaine au sein d'une même institution et que cela peut renforcer la vision traditionnelle du chercheur indépendant qui travaille sur des problèmes qui sont éloignés du système éducatif actuel. Le RAE peut donc encourager les recherches plus cumulatives mais comme nous l'avons vu dans la partie V, ce ne sera pas nécessairement le type de recherche qui est le plus nécessaire : la recherche fondamentale tournée vers l'utilisation dans le quadrant de Pasteur.

70. La gestion de la recherche menée par le DfES joue également un rôle central sous de nombreux autres aspects. Les centres de recherche spécialisés dans lesquels la recherche dans un domaine particulier est encouragée au sein d'une entité unique représentent l'un de ses instruments les plus performants. Le raisonnement est ici le même que pour la concentration de la recherche dans un nombre d'institutions moins grand en raison d'un changement de stratégie de financement. Dans le même temps, le ministère a réalisé la nécessité d'augmenter les connaissances « maison » afin d'engager et de superviser les recherches extérieures plus efficacement. L'augmentation des connaissances « maison » est l'une des clés de l'amélioration de la qualité globale de la recherche. Les utilisateurs informés vont demander une qualité plus élevée et des recherches mieux centrées et vont donc être plus sélectifs dans l'engagement de chercheurs (Hillage *et al.*, 1998). Dans ce but, « le Centre de gestion et d'études des politiques du cabinet et du collègue du service public ont mis sur pied un programme général à l'intention des hauts fonctionnaires et des ministres visant à encourager une meilleure compréhension des éléments concrets provenant de la recherche » (DfES, 2002, p. 8).

71. La gestion des sources statistiques sur l'éducation effectuée par le DfES joue également un rôle important. Les enquêtes non répétitives à échelle réduite produisent des ensembles de données qui ne contribuent pas à la recherche cumulative. La concentration sur la réalisation de collectes de données à grande échelle, facilement accessibles, sous la supervision de chercheurs est une avancée positive. Les études transversales (le DfES finance actuellement dix études transversales), les études de cohorte (« la cohorte du millénaire » dirigée par l'ESRC) et la participation à des études internationales vont augmenter davantage le passage à une recherche plus cumulative.

72. L'utilisation de données transversales ou nationales par de nombreux chercheurs génère une culture de comparaison des analyses, des méthodes et des résultats et un partage des connaissances.

La Recherche entre l'offre et la demande

73. Même lorsque la recherche est bien documentée et cumulative, elle peut ne pas être axée sur les politiques ou les utilisateurs. La recherche cumulative peut élargir et améliorer ce que les chercheurs ont accompli par le passé mais peut ne pas se situer dans des domaines de grand intérêt ou de priorité pour les utilisateurs. En pareils cas, nous parlons de recherches orientées par le fournisseur.

74. Bien que le recentrage de la recherche sur les intérêts des utilisateurs soit observable, nous soutenons que la recherche fondamentale tournée vers l'utilisateur devrait être plus fortement récompensée. Les utilisateurs doivent, par contre, mieux comprendre comment fonctionne la recherche et accepter le caractère de long terme inhérent à la recherche.

Réformes et mesures proposées pour améliorer le système de R-D en éducation

75. Les politiques observées dans les domaines de l'inventaire et de la documentation, de la diffusion, de l'amélioration de la qualité et du recentrage de la recherche représentent toutes des changements positifs dans le paysage de la recherche en éducation en Angleterre. Les mesures destinées à une plus ample amélioration de la situation devraient donc s'axer principalement sur l'appui à ces réformes, et dans certains cas sur l'élargissement de leur ampleur. Une base de données sur la recherche librement accessible est une condition préalable à l'accumulation et à la diffusion du savoir-faire. Par contre, l'accès à la littérature libre sur la recherche n'est pas garanti partout et des initiatives comme celle « d'ouverture des archives » mériteraient une plus grande attention (www.openarchives.org).

76. En conséquence, tout en reconnaissant que des difficultés doivent encore être surmontées, l'équipe d'examineurs souligne la valeur du Centre EPPI. Le renforcement de la méthodologie pour les

enquêtes scientifiques, la poursuite des enquêtes et l'exploitation des résultats pour la recherche future sont les efforts les plus importants actuellement nécessaires pour l'accumulation des connaissances dans la recherche en éducation. Dans ce but, le centre EPPI doit bénéficier de soutien à long terme, si l'évaluation de ces activités démontre qu'il produit des travaux concrets de haute qualité. De plus, en donnant une dimension plus internationale aux travaux de l'EPPI (peut-être par l'augmentation de la collaboration avec le programme Campbell Collaborative) on pourrait peut-être augmenter d'autant les avantages que les décideurs politiques et la communauté de la recherche pourraient tirer du centre EPPI. Si des centres semblables étaient créés dans d'autres pays, et si des enquêtes similaires pouvaient être réalisées, les gains seraient plus importants au niveau des connaissances et des économies d'échelle pourraient être attendues en ce qui a trait à la méthodologie.

77. Le rôle des centres de recherche spécialisés est également très important car ils agissent comme incubateurs de la recherche ayant une pertinence pour l'utilisateur. Pour assurer le maintien de la qualité dans ces centres, le DfES devrait leur accorder un niveau élevé de libertés académiques tout en conservant un potentiel de concurrence entre les institutions de recherche. L'entrée d'institutions alternatives devrait être étudiée périodiquement pour s'assurer que les centres actuels soient soumis à la pression de la concurrence pour créer des travaux de grande qualité. Le DfES devra assumer la tâche difficile du maintien d'un équilibre entre la concentration de la recherche et la concurrence entre les institutions.

78. En plus des efforts visant à améliorer l'utilité et la qualité de la recherche fondamentale, plusieurs programmes font appel aux praticiens (enseignants et étudiants) à titre de chercheurs. Pour augmenter la capacité des praticiens à s'investir dans la recherche, le DfES a créé un système d'appui à l'aide de bourses des différentes natures et d'un réseau spécial. À l'évidence, si l'on veut que la recherche ait un impact sur la pratique dans les écoles et les salles de classe, il faut faire appel à des praticiens expérimentés au niveau de la recherche, bien que le retour vers la recherche soit moins évident. Les efforts accomplis dans le cadre de programmes utilisant les professeurs à titre de chercheurs devraient également produire des informations qui pourraient être introduites dans des formes de recherches plus traditionnelles. Pour que cela se produise, la gestion et la conception générale de la recherche faite par des praticiens devrait être renforcée et il faudrait faire un investissement pour synthétiser les conclusions de ces recherches et pour les placer dans un cadre systématique et théorique. La diffusion des conclusions de la recherche (par exemple par le réseau des enseignants sur l'Internet) devrait également être améliorée, à la condition qu'il y ait une forme de contrôle de qualité. On pourrait envisager la création d'un « mini » centre EPPI destiné à la recherche menée par les praticiens. Les critères de sélection et de conservation des résultats de la recherche seront probablement différents de la méthodologie actuelle du centre EPPI et devront être faits sur mesure pour la recherche faite par les praticiens. Les utilisateurs intéressés en bénéficieraient ainsi que les chercheurs universitaires et, par-dessus tout, les nouveaux praticiens qui pourraient investir dans la recherche et progresser à partir de travaux antérieurs.

79. Enfin, à plus long terme, des recherches de bonne qualité produisant des connaissances cumulatives s'appuient sur la constitution d'un groupe de chercheurs bien formés. Ce processus sera examiné dans la partie VI à travers l'analyse du renforcement des capacités dans la R-D en éducation en Angleterre.

PARTIE VI: RENFORCEMENT DES CAPACITÉS

Accent accru sur le renforcement des capacités

80. Le renforcement des capacités chez les chercheurs, les enseignants et les décideurs devient une question importante dans la gestion globale du système éducatif en Angleterre. Plusieurs rapports et initiatives récents ont mis l'accent sur le renforcement des capacités. Une initiative majeure en matière de renforcement des capacités, faisant partie du programme de recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage de l'ESRC, est en cours. L'un des buts de cette initiative sur le renforcement des capacités est d'élargir les approches méthodologiques et d'encourager une gestion de haute qualité de projets complexes en matière de R-D en éducation. En outre, le NERF a mis sur pied un sous-groupe sur le renforcement des capacités en matière de recherche qui définit les capacités de recherche comme « les ressources – matérielles, humaines et intellectuelles - qui sont disponibles dans le système éducatif pour entreprendre et utiliser des recherches (à l'efficacité plus ou moins grande) avec les moyens de les utiliser. Nous sommes d'accord avec cette conception large du « renforcement des capacités » et nous pensons qu'il serait peut-être plus utile de réfléchir à des « capacités de recherche ». Par exemple, les capacités de produire des recherches académiques sont légèrement différentes des capacités des praticiens à produire et utiliser des recherches pour améliorer la pratique, ce qui est également différent de la capacité d'utiliser la recherche des décideurs politiques. Cela indique qu'il est peu vraisemblable qu'une simple série de mesures puisse augmenter rapidement la capacité du système de R-D en éducation.

81. Les critiques formulées par les chercheurs, les décideurs politiques et les autres utilisateurs de la recherche en matière d'éducation au sujet du manque de capacité du système de R-D pour produire des recherches de haute qualité qui soient pertinentes pour les utilisateurs, constituent l'une des raisons importantes de l'accent nouveau mis sur le renforcement des capacités. L'importance attachée par le gouvernement actuel à des politiques qui soient basées sur des éléments concrets contribue également à la nécessité de disposer de recherches pertinentes et de bonne qualité. Nombre d'initiatives nationales diverses ont été prises à différents niveaux pour améliorer les capacités de recherche. Ces initiatives abordent les domaines clés qui concernent les capacités humaines au sein du système : les chercheurs en éducation ; les utilisateurs dont les enseignants ; les responsables politiques. La présente section s'intéresse à des initiatives qui se rapportent à chacun de ces groupes et se termine par un ensemble de conclusions.

Le renforcement des capacités et les chercheurs dans le domaine de l'éducation

82. Pendant nos interviews, nous avons entendu plusieurs fois évoquer la difficile situation du recrutement de jeunes chercheurs de talent et la question de l'âge moyen (54 ans) des chercheurs en l'éducation. Les deux tiers de la communauté de la recherche en éducation actuelle ont dépassé l'âge de cinquante ans (DfES, 2002). En raison de cette situation, de nombreux chercheurs et enseignants vont atteindre la retraite dans les prochaines années. De plus, l'éducation à l'instar d'autres disciplines académiques, affronte une concurrence accrue de la part d'autres secteurs de l'économie axés sur les connaissances.

83. Une enquête sur la situation actuelle du recrutement dans les universités et collèges du Royaume-Uni indique que plusieurs domaines académiques, dont l'éducation, font face à des difficultés particulières dans le cadre du recrutement du personnel académique. Le rapport souligne que les difficultés pourront s'intensifier en raison des problèmes résultant du vieillissement de la main-d'oeuvre et des projets du gouvernement visant à développer l'enseignement supérieur (HEFCE *et al.*, 2001).

84. Il est essentiel de disposer de personnel qualifié au niveau du troisième cycle pour maintenir une capacité de recherche dans le domaine de l'éducation. Tout en soulignant la valeur de la voie traditionnelle passant par les salles de classe et d'autres expériences pertinentes en matière de recherche en éducation, le rapport du sous-groupe du NERF sur le financement de la recherche (2001b, p. 6), exprime des inquiétudes sur le fait qu'il n'y a pas assez de jeunes chercheurs directement attirés par la recherche en éducation. D'après le rapport, les perspectives de développement de carrière sont inadéquates, bien que des initiatives soient prises par l'ESRC et le HEFCE pour améliorer la situation.

85. Nous recommandons d'entreprendre une analyse détaillée de la situation globale du recrutement dans le domaine de la R-D en éducation. Bien qu'au cours des dernières années de nombreux rapports ont abordé la question de la « pénurie » de chercheurs hautement qualifiés en éducation, aucun d'entre eux n'a formulé de conclusions définitives sur la question de savoir si le recrutement constitue un problème grave. Par exemple, les derniers documents du NERF sur le renforcement des capacités mentionnent « qu'il semble y avoir certains éléments indiquant que le manque de capacités pourrait représenter un problème dans la mise en oeuvre de la stratégie nationale [pour la R-D] » (Dyson et Desforges, 2002). Une étude actuellement en cours à l'université de Cardiff sur le renforcement des capacités pourrait fournir un contexte utile à une telle analyse.

86. Il ne fait pas de doute qu'il existera un besoin énorme de nouveau personnel dans le domaine de l'éducation dans les universités au cours des prochaines années. Cela sera également l'occasion de renouveler le personnel dans le domaine de la recherche en éducation. Cela offre la chance de faire entrer de jeunes chercheurs (avec une solide formation méthodologique) et des chercheurs provenant d'autres disciplines dans le domaine de la recherche en éducation. La possibilité donnée à de jeunes doctorants d'aller à l'étranger ou de participer à des projets de recherche internationaux contribuerait également au renforcement des capacités et aux progrès de l'internationalisation de la recherche en éducation.

87. Il faut impérieusement que les nouveaux chercheurs et les chercheurs expérimentés aient une formation adéquate dans le domaine des méthodologies quantitatives et qualitatives. Nous avons entendu à de très nombreuses reprises évoquer le manque de chercheurs quantitatifs compétents. En se basant sur notre examen, la plus grande partie de la recherche en éducation est à échelle réduite et à orientation qualitative. Par comparaison, il y a peu de recherches entreprises qui utilisent des méthodes quantitatives de pointe qui permettent de mener des recherches à grande échelle et qui soient susceptibles de reproduction. Bien qu'il existe des occasions de plus en plus nombreuses de faire enquête sur de larges ensembles de données, il y a trop peu de chercheurs qui disposent des compétences et de l'expérience nécessaires. De plus, une combinaison des méthodes qualitatives et quantitatives est souvent requise dans la recherche sur des questions complexes dans le domaine de l'éducation, mais trop peu de chercheurs sont suffisamment formés et expérimentés dans ces méthodes (DfES, 2002, p. 18). Il faut plus de formation au niveau de l'évaluation expérimentale bien conçue et de l'enquête systématique. Tous ces éléments révèlent la nécessité non seulement d'une formation méthodologique solide des jeunes chercheurs mais également d'un développement professionnel dans ces domaines pour certains des chercheurs en activité dans le domaine de l'éducation.

88. Certaines initiatives visent l'amélioration de la formation méthodologique des chercheurs en éducation. L'ESRC finance différents types d'initiatives qui auront des retombées bénéfiques sur le secteur de l'éducation. Par exemple les programmes de doctorat exigent actuellement une formation en recherches du niveau de la maîtrise et tous les étudiants financés dans les programmes de maîtrise suivent une formation comprenant une vaste gamme de compétences de recherche dont la méthodologie. Les cours au niveau de la maîtrise sont pris en charge pour les chercheurs gouvernementaux et les possibilités de recherche à l'intention des étudiants sont spécifiquement liées au renforcement des capacités dans le domaine des enquêtes à grande échelle. L'éventail des cours de formation du ESRC est en augmentation et le financement de certains doctorats est attribué à des centres de recherches qui appliquent des approches

quantitatives. Un centre national de coordination de projets quantitatifs a été mis sur pied et un nouveau programme de recherches doté de 4 millions de livres a été annoncé. En règle générale, les travaux impliquant des ensembles des données larges et complexes sont encouragés par le gouvernement (Gorard, 2002). Les bourses mises en place par l'Association britannique de recherche en éducation (BERA) à l'intention des enseignants en activité poursuivant des études de doctorat à temps partiel, du personnel et des administrations scolaires locales et d'autres personnes, en relation avec le programme sur l'Enseignement et l'Apprentissage de l'ESRC ainsi que la possibilité offerte aux étudiants en doctorat de s'affilier à des centres de recherche spécialisés représentent des développements positifs.

89. Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'un des objectifs du programme sur l'Enseignement et l'Apprentissage de l'ESRC vise au renforcement des capacités en matière de R-D en éducation et un réseau spécial de renforcement des capacités a été mis en place à l'école de sciences sociales de l'université de Cardiff pour encourager le renforcement des capacités dans les compétences de recherche. Les projets sont divers et comprennent des sessions de formation, des ateliers et des publications. Ces efforts sont dirigés à la fois vers les chercheurs en activité et les étudiants qui suivent différents programmes de formation.

90. Nous croyons que ces initiatives vont contribuer à l'amélioration de la capacité de recherche des chercheurs dans le domaine de l'éducation. Pour s'assurer que les générations futures de chercheurs possèdent les compétences requises, l'équipe d'examineurs recommande cependant d'introduire à titre obligatoire des cours sur la méthodologie de la recherche dans les doctorats, en s'appuyant ainsi sur la formation acquise au niveau de la maîtrise. À cet égard, l'initiative conjointe du NFER avec l'université de Londres/Institute of Education, le King's College de Londres et l'université d'Oxford pour mettre en place un cursus de doctorat alternatif par le biais d'un stage sur un projet de recherche mérite notre appui.

Renforcement des capacités de la pratique des enseignants basée sur des éléments concrets

91. Dès 1995, l'Agence de formation des enseignants a commencé à développer des stratégies visant à faire de l'enseignement une profession où circule l'information sur les résultats de la recherche (DfES, 2002, p. 7). Pour améliorer la participation des professeurs à la recherche, de nombreuses bourses, un réseau et des projets ont été mis en place par le DfES et par d'autres organisations comme le programme de bourse de recherches de la TTA, les bourses du syndicat national des enseignants, les bourses de la BERA, le programme de bourses de recherche en matière de meilleures pratiques du DfES et les consortiums de recherche basée au niveau des écoles de la TTA. La TTA et le DfES constituent le panel de recherche nationale des enseignants qui a eu un effet significatif en matière de commande de recherches, de pilotage et de diffusion. Les initiatives de ce type appuient le développement professionnel continu des enseignants. Les enseignants sont en mesure de conduire des projets de recherches à échelle réduite, au niveau des salles de classe, en bénéficiant du soutien d'un mentor/chercheur appartenant à une institution d'enseignement supérieur ou à l'administration scolaire locale. Le but de ces projets et d'entreprendre des enquêtes sur les pratiques en salle de classe, de faire des investigations sur les stratégies d'enseignement et de s'interroger sur l'enseignement avec les collègues. Le National College of School Leadership encourage également la recherche menée par les praticiens par le biais de communautés d'apprentissage en réseau qui améliorent le développement professionnel des enseignants, y compris l'utilisation et la participation à la recherche par les enseignants. Les pratiques basées sur des éléments concrets sont mises de l'avant dans les cours de gestion destinés aux enseignants.

92. Les programmes encourageant le renforcement des capacités en matière de recherche destinés aux enseignants revêtent une grande importance et devraient être développés davantage. Les exigences préalables en la matière sont le contrôle de la qualité, une bonne conception et une bonne direction de la part des chercheurs expérimentés. La participation des universités locales à titre de mentor dans le cadre de

tels programmes serait profitable à cet égard. Les enseignants disposent généralement de peu de temps et il faudrait faire des efforts spéciaux pour faciliter une pratique basée sur la recherche au niveau des écoles. Pour faire des écoles des organisations qui soient au courant de la recherche et qui utilisent la recherche, les directions des établissements doivent apporter leur soutien et les enseignants doivent recevoir un rôle moteur dans la réalisation et l'utilisation de la recherche en matière d'éducation au sein de l'école. Il faut la participation d'une masse critique d'enseignants. Il est également essentiel de disposer de ressources supplémentaires et d'une gestion adéquate du processus de développement.

93. Nous avons vu l'exemple impressionnant d'un réseau d'écoles à Newcastle, bénéficiant de l'appui de la TTA qui participe à des enquêtes ou des recherches, à échelle réduite, en coopération avec des universités locales. L'objectif de ces projets est l'amélioration des méthodes d'enseignement et d'apprentissage des élèves.

94. La participation des professeurs à la recherche et à l'interprétation des résultats de la recherche exige également des compétences au niveau de la méthodologie et des statistiques. Des bourses destinées aux enseignants devraient offrir une telle formation dans le cadre de l'éducation continue. Il est important de former les nouvelles générations d'enseignants à l'utilisation de la recherche dans leurs pratiques et les enseignants en formation devraient recevoir ce type de formation dans le cadre de leur programme de pré-enseignement. Nous avons compris qu'il s'agit d'un volet non obligatoire de la formation des enseignants mais que certaines facultés d'éducation ont introduit ce type de formation dans leur programme. Puisque la formation des enseignants se déroule souvent au sein des facultés de l'éducation dans les universités cela pourrait créer des occasions pour que les enseignants en formation participent à des projets de recherche et à des conférences sur la méthodologie de la recherche, ce qui renforcerait les compétences des nouveaux enseignants en matière de gestion et de méthodologie de la recherche.

Renforcement des capacités au sein du gouvernement

95. Depuis 1997, les ministères anglais ont entrepris un processus de modernisation qui a mis de l'avant le recours à des politiques basées sur des éléments concrets. Des initiatives spéciales ont été prises pour encourager une meilleure compréhension des éléments concrets et de la façon de les utiliser, notamment par la création du centre d'études sur la gestion et les politiques au sein du cabinet (DfES, 2002, p. 8).

96. Le rapport Hillage *et al.* (1998) a souligné l'absence de temps et de soutien intermédiaire permettant d'assurer aux décideurs politiques et aux praticiens l'accès aux résultats de la recherche. Comme nous l'avons vu, le DfES a augmenté le budget permettant de commander des recherches à l'extérieur du ministère et a augmenté de même sa compétence interne en matière de recherche. Cela améliorera la capacité du ministère pour traiter avec des chercheurs, pour commander des recherches et pour devenir un meilleur utilisateur de la recherche.

97. La coordination des capacités au sein des agences gouvernementales qui oeuvrent dans la recherche en éducation est assurée par un groupe de liaison en matière de recherche mis sur pied pour assurer une meilleure coordination des programmes de recherche et une plus grande cohérence au niveau de l'attribution de commandes et des procédures de contrôle de qualité en matière de recherche. Des organisations indépendantes participent aux réunions du groupe une fois par année ce qui permet d'élargir les possibilités d'obtenir une meilleure coordination.

98. Une « culture » portant sur l'élaboration de politiques basées sur des éléments concrets est également en train d'être développée dans les ministères en raison du fait que les demandes de crédits

effectuées auprès du ministère des finances, pour des nouvelles politiques doivent souvent faire la preuve que les initiatives proposées seront en mesure de remplir les objectifs fixés.

99. De nos conversations avec des responsables de la recherche et des hauts fonctionnaires du DfES, nous avons retiré l'impression qu'une plus grande importance était désormais accordée à l'utilisation des éléments provenant de la recherche dans l'élaboration des nouvelles politiques et dans la prise de décision sur les politiques. Cela ne veut pas dire, en revanche, que tout nouveau projet ou toute nouvelle décision soient basés sur des éléments provenant de la recherche.

Conclusions

100. Le gouvernement a lancé un nombre impressionnant de projets visant à augmenter la capacité de recherche parmi les chercheurs, les praticiens et les décideurs politiques. Nous sommes d'accord avec les orientations et les objectifs de ces initiatives. À ce sujet, se pose la question clé de savoir si ces initiatives ne sont pas quelque peu déconnectées et ne possèdent donc qu'un impact limité sur les politiques et la pratique en matière d'éducation, comme l'indique le plus récent document du NERF sur le renforcement des capacités de recherche (Dyson et Desforges, 2002).

101. Il est trop tôt pour offrir une réponse définitive à cette question. Il faut plus de temps pour évaluer ces initiatives et nous sommes bien conscients qu'il n'y a pas de « solution rapide » lorsqu'il s'agit d'améliorer les capacités de recherche non seulement pour les chercheurs mais également dans tout le système, y compris pour les praticiens et les décideurs politiques agissant dans le domaine de l'éducation. Nous avons le sentiment que l'enseignant moyen dans une école moyenne n'est pas au courant des projets visant à faire de l'enseignement « une profession basée sur la recherche ». Le DfES devra décider si le ministère et les réseaux et les autres acteurs impliqués devront continuer à offrir un petit nombre de bourses de recherche pour des enseignants ou prendre des mesures plus globales comme la réforme des critères de formation des enseignants ou la modification des conditions d'emploi et d'avancement des enseignants. De telles réflexions seraient d'une importance cruciale au niveau du soutien de la réforme de l'éducation par la stratégie d'amélioration continue basée sur la recherche qui fait l'objet de la partie VII du présent rapport.

PARTIE VII: AMÉLIORATION ET SOUTIEN DE LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION PAR LE BIAIS D'UNE STRATÉGIE D'AMÉLIORATION CONTINUE BASÉE SUR LA RECHERCHE

102. Au cours des cinq dernières années, l'Angleterre a entrepris un important programme de mise en oeuvre des réformes du programme scolaire national de la fin des années 80 en se concentrant sur l'utilisation de la recherche pour permettre le développement d'objectifs et d'incitations pour le système éducatif, ainsi que pour s'assurer que la mise en oeuvre soit cohérente et si possible créative (voir à ce sujet les discussions sur le graphique B dans la partie II).

103. Le gouvernement a élaboré une « théorie d'action » pour guider ses tentatives de faire progresser le système d'éducation anglais. Le développement et la mise en oeuvre d'un système d'amélioration continue de la pratique en matière d'éducation jouent un rôle fondamental dans ce but. Parmi les composantes centrales de sa politique, on trouve « des programmes d'enseignement détaillés basés sur les

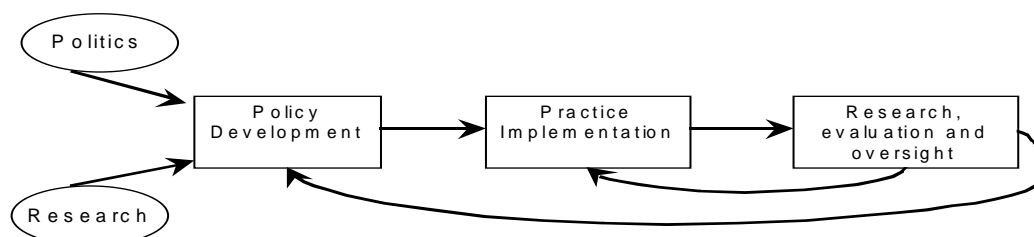
meilleures pratiques », des données d'évaluation de bonne qualité et des objectifs clairs, l'accès à et l'utilisation de l'information sur les meilleures pratiques, un développement professionnel de qualité, et des interventions efficaces dans les écoles défavorisées. Il faudra pour chacun de ces composants puiser dans les données issues de la recherche.

104. Cela représente un défi crucial et extraordinaire. Le gouvernement consacre en général peu de temps à la réflexion sur la mise en application. Il est encore plus rare qu'il annonce qu'il a l'intention de consacrer les ressources nécessaires à la compréhension de la façon d'améliorer de manière continue la mise en application des réformes.

Mise en application des politiques et boucle de retour d'information

105. Le graphique E montre un modèle de mise en application de politique avec une boucle de retour d'informations en matière de R-D. Il décrit les relations entre les politiques, la mise en application/la pratique et la recherche/l'évaluation. Nous tentons de saisir le sens d'une stratégie visant à l'amélioration continue de la mise en application. En réalité, bien sûr, il y a des flèches entre les politiques et la mise en application et l'évaluation ainsi que vers l'élaboration des politiques. Mais afin de concentrer l'attention sur les efforts actuels pour passer à un système proposant une augmentation des défis et une augmentation du soutien, ce modèle offre une compréhension de base des boucles de retour d'information.

Figure E : Implementation of Policy



106. L'attention simultanée accordée par le gouvernement aux réformes basées sur les éléments concrets et sur l'amélioration signifie que chacune des composantes ainsi que le système global d'amélioration continue devraient puiser dans des données de recherche ayant fait l'objet d'une collecte et d'une organisation soignées. L'équipe d'examineurs considère que cela constitue une occasion très importante de démontrer comment la recherche peut être utilisée pour améliorer la qualité de la pratique dans un pays tout entier.

107. Pour cette tâche il faut accorder une attention particulière à un éventail de domaines au moyen de la R-D. Par exemple, l'Angleterre a non seulement l'occasion de mettre les évaluations de haute qualité en pratique à des fins sommatives et formatives mais également d'intégrer ces deux types d'évaluation. Les évaluations formatives, de concert avec des travaux des élèves, seraient un instrument efficace pour guider la pratique et informer les parents, les enseignants et les élèves au sujet des succès des élèves et des enseignants. Dans le même temps, les stratégies liées aux meilleures pratiques devraient être utilisées pour

améliorer la pratique en se basant sur les besoins identifiés à l'aide des analyses des évaluations formatives et des travaux des élèves. L'évaluation des différentes stratégies de décentralisation de l'autorité constituerait un second domaine d'étude. Quels sont les facteurs qui devraient influencer l'équilibre entre l'autorité et la responsabilité hiérarchiques ? Si nous accordons une telle influence à la décentralisation et si nous croyons qu'elle améliore les performances, pourquoi l'abolissons nous lorsque les écoles ont de mauvais résultats ?

108. Le recours à des enquêtes systématiques et des articles sur les meilleures pratiques est un point de départ important dans le cadre d'efforts vigoureux et soutenus de compréhension et d'amélioration des processus de mise en application que nous avons à l'esprit. L'effort sera très important sur deux points : quand les élèves auront besoin d'une attention spéciale ; et au point d'interaction entre les enseignants et les élèves. Le développement de procédures systématiques visant à améliorer la qualité de l'enseignement de manière continue, particulièrement dans les zones défavorisées ou les écoles en difficulté, se situera au coeur de l'effort d'amélioration.

109. Nous aimerions mettre l'accent sur deux points de départ possibles pour cette tâche. L'un a trait au projet faisant de l'enseignant un chercheur mentionné dans la partie VI, que nous estimons être une excellente approche pour encourager les enseignants à poursuivre une réflexion rigoureuse au sujet de leur pratique. Le second porte sur la stratégie d'évaluation formative qui montre des résultats extraordinaires suivant l'enquête systématique de Black et Wiliam (1998). Si ces résultats survivent à un examen attentif, la stratégie de l'évaluation formative pourrait être utilisée comme pierre angulaire d'un processus qui d'amélioration continue de l'instruction dans tout le pays. Des étapes significatives de mise en application allant dans ce sens sont déjà en cours. L'ensemble des écoles secondaires du pays ont reçu du matériel, y compris des cours audiovisuels, sur l'utilisation des évaluations formatives. Mais ce n'est qu'un début. Nous pouvons imaginer un organisme bien financé de R-D qui insère dans le programme scolaire des évaluations formatives de haute qualité (développés conjointement par les enseignants et les chercheurs) et recherche systématiquement les moyens les plus petits efficaces de gérer et d'utiliser cette information pour améliorer la qualité de l'enseignement. Si les résultats conduisent de petites enquêtes à des mises en oeuvre à grande échelle, même avec le niveau d'efficacité de 75 % constaté par Black et William, les avancées seraient substantielles -- représentant une amélioration allant d'environ de trois quarts de niveau à un niveau entier.

110. L'Angleterre détient l'occasion d'améliorer la qualité et la productivité de son système éducatif de manière substantielle. Cette occasion a été créée par l'existence d'un programme scolaire national relativement récent comportant de nombreux défis, et grâce à un gouvernement qui comprend le besoin de créer la possibilité d'avoir une responsabilité. L'engagement d'utiliser la R-D pour améliorer la mise en application des réformes de l'éducation à tous les niveaux du système éducatif constitue la première étape : au niveau des salles de classe, des écoles, des districts et sur le plan national. Nous pensons que l'Angleterre a franchi cette étape. Si l'Angleterre s'avère rigoureuse et que ses efforts soient couronnés de succès, elle définira les critères pour le reste du monde. Une partie importante de cette occasion repose sur une mise en oeuvre prudente de stratégies ayant fait l'objet de nombreuses recherches pour l'amélioration de la qualité de l'instruction prodiguée dans les écoles. L'Angleterre a fait un grand pas dans la bonne direction. Elle va continuer à investir dans une recherche réfléchie et tournée vers l'utilisateur, qui offre de nouvelles idées et de nouvelles approches et indique les moyens d'améliorer les pratiques existantes.

PARTIE VIII: CONCLUSION ET RÉSUMÉ DES RECOMMANDATIONS

111. Notre évaluation générale du système de R-D en matière d'éducation en Angleterre est positive. En comparaison avec d'autres pays, il existe un soutien remarquable, à la fois en termes quantitatifs et qualitatifs envers la R-D en l'éducation et envers sa contribution potentielle à l'amélioration des pratiques et des politiques dans le domaine de l'éducation. Les orientations prises dans de multiples initiatives visant à améliorer la gestion des connaissances portant sur le système éducatif anglais sont convaincantes.

112. La question de savoir si les engagements, les ambitions et les initiatives sont suffisants pour faire d'un « bon » système éducatif un « grand » système éducatif reste cependant ouverte. Certaines des ambitions qui sous-tendent l'amélioration continue de la base de connaissance pour le système éducatif anglais vont demander des changements majeurs au niveau des connaissances et au niveau culturel dans la pratique des enseignants, des chercheurs et des décideurs politiques. Les enseignants doivent regarder au-delà de leurs écoles et réfléchir de manière rigoureuse à leur pratique. Les décideurs politiques doivent « valoriser » et appliquer les éléments provenant de la recherche dans l'élaboration et la mise en oeuvre des politiques. Les chercheurs doivent accepter que les résultats des recherches entreprises par des chercheurs universitaires individuels traditionnels travaillant sur des projets de recherche à échelle réduite, ne vont pas influencer la pratique et les politiques en matière d'éducation. Ces changements culturels commencent à avoir lieu mais ne se produisent pas dans tout le système. Nous aimerions suggérer certaines recommandations qui pourraient contribuer à accélérer les changements nécessaires.

113. Nos recommandations spécifiques tombent sous cinq catégories principales 1) modification du portefeuille de recherche; 2) rôle du NERF; 3) accumulation des connaissances; 4) renforcement des capacités; et 5) amélioration globale du système éducatif au moyen de la recherche.

Recommandations

Changement du portefeuille de recherche

114. Nous recommandons la création d'un portefeuille de recherche dans lequel des recherches plus nombreuses aborderaient simultanément des questions touchant à la pratique et aux politiques et des questions concernant le savoir fondamental - c'est-à-dire la recherche qui entre dans le quadrant de Pasteur (voir graphique A). Nous croyons que si cela est accompli avec soin, trois étapes permettraient de constituer un portefeuille de recherche solide et bien équilibré qui apporterait un soutien utile au système éducatif anglais :

- Faire en sorte que le NERF joue un rôle actif et productif dans le développement d'orientation de recherches qui éclairent les questions de pratique et de politique.
- Continuer à travailler avec exercices d'évaluation RAE du HEFCE pourra récompenser la recherche universitaire qui entre dans le quadrant de Pasteur et travailler avec et les éditeurs de relever pour publier des exemples de haute qualité des travaux.
- Continuer à donner la plus haute priorité à l'utilisation de nouvelles ressources pour la recherche pour des entreprises de recherche à grande échelle d'accès sur des questions de pratique et de politique de par le biais du développement de centres de recherche, de projets de recherche à grande échelle et de réseaux de chercheurs et de praticiens qui se concentrent sur la compréhension des problèmes touchant aux politiques et à la pratique.

Poursuivre le rôle du NERF

115. Nous recommandons que le NERF continue à jouer un rôle consultatif important dans l'amélioration du système global de R-D en éducation. Le NERF remplit un rôle important en réunissant des chercheurs et des praticiens indépendants et respectés pour contribuer à établir un programme de recherche qui ne soit pas soumis aux politiques gouvernementales. En outre, c'est un organe majeur pour obtenir une crédibilité pour procéder à des changements dans l'orientation de la politique nationale en matière de recherche en éducation.

116. Le NERF est un organisme qui peut s'avérer vénérable. Il n'a pratiquement pas de ressource, pas de compétence directe en matière de décision et dépend très largement de l'enthousiasme et des contributions de ses membres. Cela a bien fonctionné jusqu'à maintenant dans la mesure où tous les membres sont fermement engagés envers l'amélioration de la R-D en éducation en Angleterre. Comment conserver l'élan positif dont jouit le forum ? Il serait peut-être utile de réfléchir au rôle et à la composition du NERF à long terme. Le processus de sélection des membres devrait être d'une plus grande transparence.

Augmenter l'accumulation des connaissances

117. Nous reconnaissons que d'importantes initiatives ont été prises pour améliorer la R-D dans le domaine de la documentation, de l'amélioration de la qualité et du recentrage de la recherche en éducation. Nous recommandons en conséquence que l'accent principal soit mis sur la poursuite de ces initiatives et dans certains cas sur l'élargissement de leur champ. Dans ce contexte, nous attribuons une haute priorité aux travaux du centre EPPI. Il devrait recevoir un mandat à long terme si l'évaluation de ses activités montre son efficacité. De plus, l'expansion des activités de l'EPPI sur le plan international augmenterait les avantages que les chercheurs et les décideurs politiques pourraient attendre du centre. En outre, la création de « mini » centres EPPI pour la recherche conduite par les praticiens pourrait être mise à l'étude.

118. Nous appuyons le rôle des nouveaux centres de recherche « spécialisés » car ils agissent comme des incubateurs pour des thèmes de recherche concernant les utilisateurs. Pour maintenir la qualité de ses centres, et pour encourager leur créativité, le DfES devrait leur accorder un haut niveau de liberté académique tout en préservant la concurrence entre les institutions de recherche. Dans ce cadre tous les centres actuels seraient appelés à répondre aux appels d'offres de manière concurrentielle pour assurer la poursuite de leurs activités. L'entrée d'institutions alternatives devrait être envisagée périodiquement pour qu'une pression concurrentielle continue à s'exercer sur les centres et pour assurer la qualité. Ses centres sont dans une position de force pour s'assurer que les connaissances qu'ils produisent ce sont cumulatifs et des liens plus de trois devraient être établis entre les centres de recherche, le centre EPPI et le Forum national de recherche en éducation.

Augmenter les capacités de recherche

119. Nous reconnaissons le nombre impressionnant d'initiatives entreprises pour augmenter les capacités de recherche parmi les chercheurs, les praticiens et les décideurs politiques. Nous sommes d'accord avec les orientations et objectifs qui sous-tendent ces initiatives. Il n'existe pas de « solution rapide » lorsque l'objectif est l'amélioration des capacités de recherche non seulement des chercheurs mais du système dans son entier. Les programmes encourageant le renforcement des capacités en matière de recherche destinée aux enseignants sont importants et devraient être développées davantage au niveau de la formation des enseignants alignée sur les objectifs des projets d'amélioration.

120. En raison de l'élévation de l'âge moyen des chercheurs dans le domaine de l'éducation, il faudra recruter un grand nombre de nouveaux chercheurs dans les prochaines années. Cela offre l'occasion

d'amener de jeunes chercheurs provenant de différentes disciplines dans le secteur de la R-D en éducation. Il semble qu'il serait difficile de regretter de jeunes chercheurs de talent pour la R-D en éducation. Nous recommandons donc que de réaliser une analyse détaillée de la situation globale du recrutement dans le secteur de la R-D en éducation. Nous recommandons, plus spécifiquement, que des programmes de formation de haute qualité portant sur les méthodes de recherche soient rendus obligatoires dans le cadre des doctorats.

Amélioration globale du système éducatif au moyen de la recherche

121. L'Angleterre poursuit simultanément une stratégie d'amélioration de son système éducatif et d'amélioration de la capacité de son système de R-D en éducation. L'objectif envisagé, tel que défini par le professeur Barber lors d'une conversation avec les examinateurs, est la création effective d'un processus « d'amélioration continue » de tous les niveaux du système éducatif : au niveau de la salle de classe, de l'école, du district et sur le plan national. Nous nous réjouissons de cet objectif et invitons l'administration à lui accorder la plus grande priorité. Nous croyons qu'il s'agit là d'une occasion très importante de démontrer comment la recherche peut être appliquée pour améliorer la qualité et la pratique de l'éducation à l'échelle d'un pays. Il sera très intéressant de suivre ces efforts qui seront de la plus grande importance lorsque des élèves auront besoin d'une attention spéciale, notamment dans les écoles situées dans les quartiers défavorisés.

BIBLIOGRAPHIE

- Barber, M. (2002), "From Good to Great: Large-scale Education Reform in England, Futures of Education", Arbeit, Bildung und Beruf Conference, Zurich, Cabinet Office, London.
- Black, P. and D. Wiliam (1998), *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment* London: King's College.
- Tooley, J. and D. Darby (1998), "Educational Research – A Critique. A Survey of Published Educational Research", OFSTED (Office for Standards in Education), United Kingdom.
- DfES (2002), "Research and Development in England – Background Report Prepared for the OECD Review", Department for Education and Skills, London.
- Dyson, A. and C. Desforges (2002), "Building Research Capacity: Some Possible Lines of Action", a discussion paper for the National Education Research Forum. Available at: www.nerf-uk.org
- Edwards, A. (2002), "Responsible Research: Ways of Being a Researcher", *British Educational Research Journal*, Vol. 28, No. 2, pp 157-168.
- Edwards, T (2000), "Some Reasonable Expectations of Educational Research", UCET Research Paper No. 2, Universities Council for the Education for Teachers, London.
- Gorard, S. (2002), "Introduction to the ESRC TLRP Research Capacity Building Network", *Building Research Capacity*, Issue 1, Cardiff University.
- Hargreaves, D. (1996), "Teaching as a Research-Based Profession: Possibilities and Prospects", The Teacher Training Agency Annual Lecture 1996.
- HEFCE (2000), *Funding Higher Education in England: How the HEFCE Allocates Its Funds*. Guide.
- HEFCE et al. (2001), Recruitment and Retention of Staff in UK Higher Education.
- Hillage, J., R. Pearson, A. Anderson and P. Tamkin (1998), *Excellence in Research on Schools: London*, DfEE.
- NERF (2001a), "A Research and Development Strategy for Education: Developing Quality and Diversity", National Educational Research Forum.
- NERF (2001b), "Research Funding: Sub-group Report", National Education Research Forum.
- NRC (2002), *Scientific Research in Education*, National Academy Press, Washington, DC.
- OECD (1995), *Educational Research and Development – Trends Issues and Challenges*, Paris.

OECD (1996), *Knowledge Bases for Educational Policies*, Paris.

OECD (2000), *Knowledge Management in Learning Societies*, Paris.

OECD (2001), “Educational Research and Development Policy in New Zealand”, Examiner’s Report, Paris.

Prost, A. (2001), “Pour un programme stratégique de recherche en éducation”, Rapport remis à MM. les ministres de l’Éducation nationale et de la Recherche par le Groupe de travail constitué par M. Antoine Prost, ministère de l’Éducation nationale, Paris.

Stokes (1997), *Pasteur’s Quadrant – Basic Science and Technological Innovation*, Brookings Press, Washington, DC.

APPENDIX 1:
INTERVIEWED PERSONS

Professor Richard Andrews	University of York Department of Educational Studies/Universities Council for the Education of Teachers
Parin Bahl	Associate Director Strategic Education Services Capita
John Bangs	National Union of Teachers
Professor Michael Barber	The Prime Minister's Chief Adviser on Delivery Cabinet Office
Lorna Bertrand	Senior Executive Officer Assessment Department for Education and Skills
Audrey Brown	Divisional Manager Analytical Services Department for Education and Skills
David Budge	Deputy Editor (and research editor) Times Educational Supplement
Professor John Bynner	Centre for Wider Benefits of Learning (Institute of Education/Birkbeck College)
Peter Clark	Department for Education and Skills
Dave Clarke	Research Coordinator Longbenton Community College
Jim Cockburn	Principal Longbenton Community College
Professor Frank Coffield	University of Newcastle Department of Education
Dr Gavan Conlon	Centre for the Economics of Education London School of Economics Institute for Education/Institute for Fiscal Studies
Philippa Cordingley	Centre for the Use of Research and Evidence in Education
Professor Charles Desforges	Previously Director of ESRC Teaching and

	Learning Research Programme
Anne Diack	Research Manager BBC Factual and Learning
Sue Duncan	Director of Policy Studies Centre for Management & Policy Studies, Cabinet Office
John Dunford	General Secretary Secondary Heads Association
Professor Alan Dyson	University of Newcastle Department of Education
Professor Anne Edwards	British Educational Research Association
Sir Brian Fender	Funders' Forum and former Chief Executive of HEFCE
Rhondda Garraway	Lecturer in pre-service training of FE teachers University of Greenwich
Nigel Gee	Senior Research Officer Analytical Services Department for Education and Skills
Professor Stephen Gorard	University of Cardiff Building Research Capacity Initiative, ESRC
Dr David Gough	EPPI Centre
Gary Grubb	Teaching and Learning Research Programme, ESRC
Professor David Hargreaves	Advisor to Secretary of State for Education Former Professor at Cambridge University
Professor Seamus Hegarty	Director National Foundation for Educational Research
Carolyn Holcroft	Continuing Professional Development Department for Education and Skills
Professor David Hopkins	Head of the Standards and Effectiveness Unit Department for Education and Skills
Rob Hull	Director (Qualifications & Young People) Department for Education and Skills

Dr Mary James	Cambridge University Teaching and Learning Research Programme, ESRC
Paul Johnson	Chief Economist Department for Education and Skills
Tim Key	Head of Research Office for Standards in Education Department for Education and Skills
Pat Leon	Times Higher Educational Supplement
John Marshall	Head teacher St Thomas More School
Anne Mason	Team Leader School Inclusion Department for Education and Skills
Margaret McEvoy	Economic Adviser Evaluation Team Social Analysis & Research Department for Education and Skills
Julie McGrane	Teacher and Ph.D. student St. Thomas More School
Andrew Morris	R&D Manager Learning and Skills Development Agency
Kathy Murphy	Social Analysis & Research Department for Education and Skills
Professor Ann Oakley	EPPI Centre University of London, Institute of Education
Dr. Tim Oates	Head of Research Qualifications and Curriculum Authority
Sir Michael Peckham	Chair of the National Educational Research Forum
Professor Sally Power	Head of the Institute of Education's School of Educational Foundations and Policy Studies
Professor Gareth Rees	University of Cardiff Building Research Capacity initiative, ESRC

Charles Ritchie	Social Analysis & Research Department for Education and Skills
Dr Catrin Roberts	Assistant Director (Education) The Nuffield Foundation
Mary Russell	Universities Council for the Education of Teachers
Dr Lesley Saunders	Policy Adviser Research General Teaching Council
Professor Tom Schuller	Centre for Wider Benefits of Learning (Institute of Education/Birkbeck College)
Judy Sebba	Senior Advisor on Research Department for Education and Skills
Professor Geoff Southworth	Head of Research National College for School Leadership
Meryl Thompson	Head of Policy Association of Teachers and Lecturers
John Traxler	Centre for ICT in Education Delta Institute University of Wolverhampton
Professor James Tooley	University of Newcastle Department of Education
Michele Weatherburn	Senior Research Officer Analytical Services Social Analysis & Research Department for Education and Skills
Cherry White	Senior Support Officer (Research Team) Teacher Training Agency
Professor Geoff Whitty	Director of the London Institute of Education
Ian Wilkinson	Teacher St. Thomas More School
Ianthe Wright	Team Leader Teaching Assistants Department for Education and Skills
Martin Young	Headteacher Cranford Park Primary School

**APPENDIX II:
LIST OF ABBREVIATIONS**

BEI	British Education Index
BERA	British Educational Research Association
BPRS	Best Practice Research Scholarships
CERUK	Current Educational Research in United Kingdom
CPRE	Consortium for Policy Research in Education
CREST	Center for Research Educational Standards and Testing
CUREE	Centre for the Use of Research and Evidence in Education
DfEE	Department for Education and Employment
DfES	Department for Education and Skills
DIPF	German Institute for International Education Research
ESRC	Economic and Social Research Council
EPPI Centre	Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre
HEFCE	Higher Education Funding Council for England
LRDC	Learning Research and Development Centre
NERF	National Educational Research Forum
NFER	National Foundation for Educational Research
NRC	National Research Council
PERINE	Pedagogical and Educational Research Information Network for Europe
R&D	Research and development
RAE	Research assessment exercise

TTA

Teacher Training Agency

UCET

Universities' Council for the Education of Teachers

WCER

Wisconsin Center for Education Research