

EXAMEN DE L'OCDE

**LA POLITIQUE NEO-ZELANDAISE DE RECHERCHE ET DE DEVELOPPEMENT EN
MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT**

RAPPORT DES EXAMINATEURS

SEPTEMBRE 2001

TABLE OF CONTENTS

| | |
|---|----|
| NOTE DU SECRETARIAT | 2 |
| EXAMEN DE L'OCDE | 4 |
| LA POLITIQUE NEO-ZELANDAISE DE RECHERCHE ET DE DEVELOPPEMENT EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT | 4 |
| RAPPORT DES EXAMINATEURS | 4 |
| SEPTEMBRE 2001 | 4 |
| TABLE OF CONTENTS | 5 |
| INTRODUCTION | 7 |
| RECHERCHE ET DEVELOPPEMENT EN MATIERE D'ENSEIGNEMENT EN NOUVELLE- ZELANDE : RAPPORT DES EXAMINATEURS | 8 |
| PARTIE 1 | 8 |
| Rappel historique | 8 |
| Le contexte néo-zélandais | 9 |
| Taille et situation | 9 |
| Structure économique | 10 |
| Changement politique et culturel..... | 10 |
| Thème 1 Lutte contre l'échec scolaire | 11 |
| Thème 2 Construction d'une capacité professionnelle | 11 |
| Thème 3 Rôle de l'éducation dans le développement économique et social | 11 |
| PARTIE 2 | 12 |
| Domaine d'action et définition..... | 12 |
| Volume..... | 14 |
| Répartition..... | 16 |
| Mode..... | 16 |
| Institutions | 17 |
| Une culture contractuelle | 18 |
| Domaine couvert..... | 19 |
| Capacité de recherche | 20 |
| Formation | 20 |
| Expertise..... | 21 |
| Capacité intermédiaire..... | 21 |
| Concentration/masse critique | 22 |
| Interface avec la pratique et la politique | 23 |

| | |
|--|----|
| Conclusions et recommandations..... | 24 |
| REFERENCES | 26 |
| ANNEXE I | 27 |
| PERSONNES INTERROGÉES ENQUÊTE DE L'OCDE SUR LA R-D EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT EN NOUVELLE-ZÉLANDE 19-22 MARS 2001 (AUCKLAND, CHRISTCHURCH, WELLINGTON)..... | 27 |
| ANNEXE II | 29 |
| REVUES DES PUBLICATIONS SUR L'ÉTAT ACTUEL DES CONNAISSANCES COMMANDÉES PAR LE MINISTÈRE NEO-ZÉLANDAIS DE L'ÉDUCATION..... | 29 |
| ANNEXE III..... | 30 |
| EQUIPE D'INSPECTEURS DE L'OCDE..... | 30 |

INTRODUCTION

1. Cet examen de la Nouvelle-Zélande est le premier effectué par l'OCDE de la politique de R-D en matière d'enseignement 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 et 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" et, plus récemment (en 2000), un ouvrage intitulé "Société du savoir et gestion des connaissances".

2. L'équipe chargée d'effectuer l'examen était composée de Carl Tham, Secrétaire général du Olof Palme International Centre et ancien ministre suédois de l'Education et de la Science, du Professeur Martin Carnoy, de l'Université de Stanford et du Professeur Tom Schuller, Dean of Continuing Education, au Birkbeck College. Elle a bénéficié du concours de Kurt Larsen, Administrateur principal du CERI/OCDE. L'examen a eu lieu entre le 19 et le 23 mars 2001.

3. Les membres de l'équipe tiennent à remercier toutes les personnes qui ont participé à la visite en Nouvelle-Zélande, les ont fait bénéficier de leur expertise et leur ont consacré leur temps sans compter. Nous avons apprécié les réunions chaleureuses, ouvertes et instructives qui se sont déroulées tout au long du processus d'examen et l'abondante documentation que chacune d'elles nous a fournie.

4. Les points de vue exprimés dans ce rapport sont ceux des membres de l'équipe mais pas nécessairement ceux de la Nouvelle-Zélande, de l'OCDE ou des pays Membres de l'Organisation.

RECHERCHE ET DEVELOPPEMENT EN MATIERE D'ENSEIGNEMENT EN NOUVELLE-ZELANDE : RAPPORT DES EXAMINATEURS

PARTIE 1

Rappel historique

5. Cet examen est le premier effectué par l'OCDE de la politique de R-D en matière d'enseignement d'un pays Membre. Ce rapport cumule donc deux fonctions. Il examine la politique d'un pays spécifique, la Nouvelle-Zélande et en tire quelques conclusions spécifiques concernant ce pays mais il a également un intérêt exploratoire car cet exercice initial peut servir à affiner et à développer l'approche pour des examens futurs dans d'autres pays. Nous pensons qu'un bon nombre de questions soulevées dans ce rapport, en particulier la question de la relation existant entre une recherche de qualité et l'élaboration d'une politique appropriée en matière d'enseignement, se posent à la plupart des pays de l'OCDE. Nous sommes très reconnaissants à nos collègues néo-zélandais d'avoir été les premiers à participer à cette série d'examens et d'avoir accepté de nous aider à développer ce domaine.

6. Les travaux préparatoires ont permis d'identifier quatre grands thèmes à étudier :

- les politiques nationales et le programme de la R-D en matière d'enseignement ;
- l'organisation et le financement du système de R-D en matière d'enseignement ;
- les résultats de la R-D en matière d'enseignement en termes d'enseignement et d'acquisition de savoir, et l'élaboration de politiques ;
- les stratégies pour une interaction producteur-utilisateur.

7. Ces thèmes nous ont fourni un cadre utile à l'intérieur duquel nous avons conduit l'examen. Nous n'avons pas structuré le rapport simplement selon ces thèmes en tant que tels mais bon nombre de nos commentaires s'y réfèrent spécifiquement.

8. L'examen se rattache également à un exercice parallèle de l'OCDE sur la gestion des connaissances¹. En accord avec la mission globale de l'OCDE, cet examen traite de la manière d'élaborer des politiques pour aider les économies fondées sur le savoir. Entre autres choses, il donne fortement à entendre que les politiques en matière d'éducation, notamment les politiques de 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 à travers les secteurs. Nous y faisons référence en plusieurs points de ce rapport.

9. Nous tenons à préciser dès le départ que nous sommes bien conscients de la taille de la Nouvelle-Zélande. Certes, il ne s'agit pas d'un grand pays et inévitablement ses ressources humaines sont peu élastiques. Notre analyse et nos recommandations en tiennent compte. Si nos recommandations paraissent ambitieuses c'est parce qu'à notre avis la Nouvelle-Zélande a besoin de faire une sorte de saut quantique dans sa politique de recherche en matière d'enseignement et qu'elle est capable de le faire. Nous reconnaissons qu'elle a d'ailleurs déjà commencé à s'attaquer à ces problèmes.

10. Selon les chiffres de l'UNESCO, la Nouvelle-Zélande a une fraction très importante de ses jeunes dans l'enseignement post-secondaire (63 pour cent en 1997), ce qui est bien supérieur aux chiffres enregistrés dans la plupart des pays européens. Son système éducatif est dans l'ensemble de bonne qualité. Mais, parallèlement, la Nouvelle-Zélande investit beaucoup moins que d'autres pays développés dans la R-D quelle qu'elle soit et compte beaucoup moins de personnes travaillant dans la R-D par million d'habitants que l'Australie et les pays d'Europe occidentale. Autrement dit, la Nouvelle-Zélande réussit bien dans le domaine éducatif mais, pour ce qui est de la R-D, elle n'est pas en train de devenir une économie du savoir.

11. Au cours de notre brève visite (5 jours), nous nous sommes entretenus avec un large éventail de parties prenantes : avec des décideurs au sein de différents ministères, avec des chercheurs d'un certain nombre d'institutions jouant des rôles différents, avec des représentants syndicaux, avec des membres du conseil consultatif, avec les enseignants d'une école primaire et d'un collège pour enseignants ; pour plus de détails, se reporter à l'Annexe 1. Bien sûr, il nous aurait été utile de nous entretenir avec d'autres personnes mais nous n'en avons pas eu le temps. Ce rapport donne donc une vision synoptique et ne constitue en aucune façon une analyse complète.

Le contexte néo-zélandais

12. A un niveau général, la Nouvelle-Zélande présente un certain nombre de caractéristiques qui façonnent sa position concernant la R-D.

Taille et situation

13. La Nouvelle-Zélande est un petit pays de moins de 4 millions d'habitants. Son système éducatif très développé, s'est étendu et rapidement modifié au cours des dix dernières années mais sa taille lui impose des contraintes inévitables quant au volume et aux types de R-D auxquels elle peut aspirer. C'est une question de capacité économique mais également de ressources humaines ; le pays n'a simplement pas assez de chercheurs pour étudier en profondeur tous les domaines hautement prioritaires. Au facteur taille s'ajoute l'isolement géographique du pays. Même à l'époque de la communication planétaire instantanée, le fait que la Nouvelle-Zélande soit à trois heures d'avion de son voisin le plus proche diminue inévitablement les échanges naturels d'informations, d'idées et de personnes. La Nouvelle-Zélande se

1. Voir OCDE (2000), "Société du savoir et gestion des connaissances", Paris.

trouve donc dans une situation très différente de celle d'un pays européen de taille comparable, comme le Danemark, par exemple.

Structure économique

14. L'économie de la Nouvelle-Zélande a été de tout temps fortement dépendante de la production primaire, et elle le reste. Le secteur des services est certes bien développé mais le pays n'a jamais eu de secteur industriel important. La capacité de R-D s'en est certainement trouvée affectée car le pays n'a jamais pu profiter du dynamisme qu'apportent ailleurs l'innovation et le changement industriel. En termes quantitatifs, les dépenses de R-D ont représenté 1.1 pour cent du PIB en 1997-98, ce qui est faible selon les standards de l'OCDE et 30% seulement des sommes dépensées au titre de la R-D proviennent du secteur privé². L'analyse des implications de cette situation sort du cadre du présent rapport mais il s'agit là d'une caractéristique de base pertinente.

Changement politique et culturel

15. Dans les dix dernières années, et même avant, la Nouvelle-Zélande a entrepris des changements politiques qui ont eu un impact majeur sur les valeurs et les procédures caractérisant la pratique et l'élaboration de politiques. Le passage d'une société reposant sur une forte protection sociale à un système fortement orienté vers le marché est à cet égard essentiel. Ces changements ont été particulièrement manifestes dans le secteur éducatif. Il ne s'agit pas de problèmes de politique technique mais de problèmes qui touchent au coeur de la société néo-zélandaise. Ces changements, comme l'évolution vers l'autogestion des écoles ou le recrutement sur concours dans l'enseignement supérieur, semblent avoir été dictés essentiellement par une conviction politique plutôt que par une analyse se fondant sur des faits ; de plus, ils ne semblent pas s'être accompagnés d'une évaluation systématique de leur impact. L'accent mis sur les solutions de marché a rendu plus difficile l'établissement de priorités claires en matière de recherche. Un débat sur les orientations futures et le rôle approprié des systèmes de marché s'ouvre à présent, ce qui rend cet examen très opportun. Mais développer une tradition de politique fondée sur la recherche prendra du temps.

16. Dans ce contexte, nous observons les signes manifestes d'une volonté politique d'une approche stratégique de la R-D en matière d'enseignement. Nous avons le vif sentiment du développement d'un débat sur les priorités de l'enseignement et d'un désir que ce débat soit ouvert et inclusif, c'est-à-dire impliquant décideurs, chercheurs et praticiens. L'un des principaux objectifs de ce rapport est d'appuyer cette tendance émergente et de lui donner une nouvelle impulsion.

17. La preuve la plus directe de cette volonté (hormis le fait que le ministère a accepté de participer à cet examen) est la Déclaration des priorités stratégiques de la recherche : orientations et opportunités. Ici deux priorités stratégiques sont identifiées :

- a. la lutte contre l'échec scolaire ; et
- b. la promotion de l'excellence.

18. La commande de neuf examens étendus de la littérature [voir Ennexe II] a jeté les bases du développement de l'approche stratégique. L'éventail couvert est impressionnant et constitue une donnée majeure dans un débat sur les orientations stratégiques futures. Le processus de commande est lui-même

2. Ministère néo-zélandais de la Recherche, de la Science et de la Technologie : "Statistiques de la R-D en Nouvelle-Zélande, 1997-98".

significatif dans la mesure où il a impliqué de faire appel à des experts internationaux aussi bien que nationaux, ce qui est une reconnaissance louable de la nécessité de recourir à une capacité de recherche extérieure.

19. Les examens de la littérature ont conduit à l'établissement d'une structure hiérarchique à trois niveaux pour les priorités de la recherche future en matière d'enseignement. Le niveau supérieur regroupe trois *thèmes* : la lutte contre l'échec scolaire, la construction d'une capacité professionnelle et le rôle de l'éducation dans le développement économique et social. Chacun de ces *thèmes* est ensuite décomposé en *domaines de focalisation*, puis en *sous-domaines*. Cela vaut la peine de reproduire les grandes lignes de ce cadre (aux deux premiers niveaux) pour favoriser la cohérence du débat dans la mesure où plus celui-ci sera public plus les discussions des parties prenantes auront une focalisation commune, mais aussi pour permettre l'identification des principales lacunes, identification à laquelle nous contribuerons dans ce rapport. Dans la mesure où l'on travaille actuellement sur ces priorités, les priorités définitives pourraient changer.

Thème 1 Lutte contre l'échec scolaire

Domaines de focalisation: Bagage initial
Relever le niveau d'instruction
S'accommoder de la diversité
Participation à l'enseignement tertiaire et niveau d'instruction

Thème 2 Construction d'une capacité professionnelle

Domaines de focalisation: Capacité à faire le bilan
Développer la profession d'enseignant

Thème 3 Rôle de l'éducation dans le développement économique et social

Domaines de focalisation: Développement des communautés
Education permanente

20. Le cadre d'étude est à juste titre étendu dans sa couverture. Un examen complet l'utilisera pour cartographier et évaluer la recherche existante de manière à en tirer des conclusions sur la situation actuelle. Notre approche est beaucoup plus synoptique. Ce que nous pouvons dire, à ce stade (et ces trois commentaires peuvent être pris en compte alors que travail sur les priorités stratégiques est toujours en cours), c'est :

- a. qu'il existe quelques lacunes particulièrement évidentes, notamment dans l'enseignement post-obligatoire et l'éducation permanente, même si ceux-ci figurent parmi les thèmes ; ;
- b. qu'il existe un besoin de communication et de collaboration (mais pas nécessairement de coordination) tant au sein du secteur éducatif qu'entre le secteur éducatif et les autres secteurs ;
- c. que le cadre ne génère pas en soi l'établissement des priorités exigé pour donner une perspective stratégique ; un dialogue intersectoriel actif et un soutien politique seront nécessaires pour y parvenir.

PARTIE 2

Domaine d'action et définition

21. Le premier problème auquel s'est attaqué l'examen a été la définition du domaine. Il recouvre plusieurs aspects :

- Qu'est-ce que l'on considère comme de la "recherche", et quel est son lien avec le "développement"?
- Qu'est-ce qu'il est admis de classer sous le titre "éducation"?
- Quel est le degré de consensus sur ce point et comment se formule le débat?
- Comment la politique et les structures de financement reflètent-elles cette compréhension?

22. Ce sont là des problèmes qui se poseront dans la plupart des pays. L'exercice initial de l'OCDE qui a conduit à ces examens s'est débattu avec les problèmes de définition pendant un certain temps.³ En Nouvelle-Zélande, ces problèmes ont pris un relief particulier.

23. Sur le premier problème, nous pouvons représenter la recherche par rapport à une structure hiérarchique qui va des données aux faits, au savoir et à la compréhension (et, parfois, à la sagesse). Qu'elles soient quantitatives ou qualitatives, les données sont importantes et nous avons encore beaucoup à dire sur ce sujet ci-après. Mais l'utilisation à laquelle ces données sont affectées et la réflexion sur cette utilisation est cruciale si nous voulons parler de manière convaincante d'une "société du savoir". Autrement dit, une société du savoir n'est pas une société qui a accumulé des montagnes de faits mais une société qui sait comment trier ces faits, leur donner un sens et agir en conséquence. Savoir dans quelle mesure les quantités très importantes de données collectées sont effectivement utilisées constitue pour nous un immense problème. Ce problème est particulièrement important compte tenu de la difficulté d'élaborer des politiques basées effectivement sur des résultats et sur des connaissances. Nous reconnaissons que le Cadre des indicateurs en matière d'enseignement, créé autour de trois domaines de focalisation (le bagage initial, le fait d'être prêt à participer et l'éducation permanente), a permis de réaliser certains progrès. Ce cadre utilise des données quantitatives et qualitatives émanant d'un large éventail de sources qui englobent

³ La définition opérationnelle à laquelle on est finalement arrivé est la suivante :

"La R-D en matière d'enseignement consiste en un examen ou une exploration systématique et originale ainsi qu'en des activités de développement concernant les milieux sociaux, culturels, économiques et politiques au sein desquels fonctionnent les systèmes éducatifs et l'apprentissage ; les objectifs de l'enseignement ; les méthodes d'enseignement, d'apprentissage et de perfectionnement personnel des enfants, des jeunes et des adultes ; le travail des éducateurs ; les ressources et les dispositifs administratifs de soutien au travail éducatif ; les politiques et les stratégies visant à atteindre les objectifs éducatifs ; et les résultats sociaux, culturels, politiques et économiques de l'enseignement." (OCDE (1995), "La recherche et le développement en matière d'enseignement : tendances, résultats et défis", Paris).

des évaluations au niveau des systèmes internationaux et nationaux et des projets de recherche et d'évaluation.

24. De même, comment dissociions-nous la recherche du développement? L'expression R-D suggère en soi l'existence d'un lien étroit, voire d'un cordon ombilical. Mais la relation n'est pas nécessairement simple. De notre point de vue, le tableau global de la R-D en Nouvelle-Zélande montre des distorsions en faveur du développement qui risquent de masquer certaines faiblesses de la recherche.

25. Le problème est un problème d'équilibre. A l'intérieur de l'effort global consacré à la recherche, existe-t'il un équilibre approprié entre d'un côté la collecte de faits et de statistiques et de l'autre leur analyse et leur utilisation? De notre point de vue, on peut se demander si la distinction (si confuse soit elle) est toujours appréciée en Nouvelle-Zélande. Cela a des implications tant pour le type de recherche commandée que pour l'utilisation faite des données. La relation entre R et D pose une question analogue d'équilibre ; de notre point de vue, une grande partie de ce qui est désigné sous l'appellation de recherche est en fait un travail de développement, notamment en matière d'évaluation. Il ne s'agit pas d'être puriste pour ce qui est de la recherche et assurément pas de classer une activité avant l'autre mais de clarifier le tableau global. Ceci étant, nous reconnaissons effectivement que des efforts sont faits actuellement de s'attaquer à ce problème ; citons, par exemple, l'Initiative de recherche stratégique et le Cadre des indicateurs en matière d'enseignement.

26. Il est un autre aspect, particulièrement important dans le cas de la Nouvelle-Zélande : c'est l'approche particulière que les Maoris ont du savoir en général et donc de la recherche. Telle que nous la comprenons, cette approche (que nécessairement nous simplifions exagérément) met l'accent sur le développement, la validation et l'utilisation collectives du savoir et sur des modes d'exécution de la recherche orientés vers l'action. Ces modes se distinguent des approches individualisées de la recherche dans lesquelles les liens avec des communautés spécifiques sont plus faibles. Cette distinction pourrait nous entraîner dans un profond débat épistémologique, avec une possibilité réelle de paradigmes fondamentalement différents. Tout ce que nous pouvons faire ici c'est d'encourager le renforcement et la poursuite d'un débat actif et pratique sur les différentes conceptions de la recherche, et notamment sans toutefois s'y limiter sur la dimension Maori-Pakeha de sorte qu'il puisse y avoir une compréhension commune des différentes positions. Ce débat devrait être conduit de l'intérieur de la communauté des chercheurs.⁴

27. Une autre question consiste à savoir dans quelle mesure le concept d'éducation ne fait référence qu'à ce qui passe par le système d'enseignement conventionnel. Nous avons été impressionnés de lire dans le rapport, et nous cautionnons le point de vue, bien exprimé dans le rapport initial du Comité consultatif de l'enseignement tertiaire (Tertiary Education Advisory Committee – TEAC) intitulé *Shaping the Vision* (p. 9), qu'une grande partie de l'acquisition de savoir se fait en dehors des prestataires officiels, ce qui a des implications importantes pour la politique et la recherche. Dès lors que l'on franchit les frontières du système scolaire, cela pose des problèmes lorsqu'il s'agit de faire un inventaire de la recherche pertinente. Mais en aucun cas nous n'avons observé parmi les praticiens et les décideurs une conception de la recherche en matière d'enseignement qui soit fortement axée sur le système d'enseignement conventionnel et en particulier sur l'école. L'activité de recherche apparaît extrêmement segmentée même à l'intérieur du système éducatif ; l'activité couvrant les secteurs scolaire et post-scolaire est faible et la sensibilisation aux activités menées dans d'autres secteurs est également faible. Nous souhaiterions encourager un élargissement de la focalisation globale et un sens plus fort du système éducatif global.

⁴ Blampied (2000) argue qu'une compréhension plus large du système des bourses d'étude et de ses relations avec la recherche contribue également à donner une certaine considération aux activités qui servent les communautés maories telles que l'histoire des Iwis et le développement de cette communauté.

Volume

28. Il convient de remonter au communiqué des ministres de l'Éducation de l'OCDE de 1990, dans lequel on peut voir l'origine de cet exercice :

29. "Le niveau des investissements en R-D consacrés à l'enseignement est en général bien moindre que dans tout autre secteur de dimension comparable. Les possibilités qu'offre la recherche sur l'enseignement, élément fondamental du progrès, en particulier lorsqu'elle s'appuie sur la politique et la pratique, demeurent largement sous-exploitées, que ce soit à l'échelon national, régional ou local." (OCDE 1992 p. 35, cité dans OCDE 1995 p. 9). La situation peut avoir quelque peu changé au cours de la dernière décennie mais il est peu probable qu'elle ait changé de façon radicale dans la plupart des pays de l'OCDE. Le tableau général est une situation de faible capacité par rapport à laquelle la Nouvelle-Zélande semble néanmoins encore à la traîne.

30. Dans OCDE (1995), les dépenses de R-D de la Nouvelle-Zélande en matière d'enseignement pour l'année 1991-92 sont estimées à \$NZ 7 millions, ce qui correspond à 95 chercheurs équivalents plein temps (travaillant à temps complet dans la recherche). Ces chiffres sous-estiment très probablement l'effort actuel de R-D en matière d'enseignement de la Nouvelle-Zélande, comme nous le verrons dans la tentative ci-dessous d'estimation de son volume.

31. Il n'est pas facile d'évaluer le volume de la recherche en matière d'enseignement, même si on se limite à la recherche effectuée dans le système d'éducation conventionnel. Cela tient en partie à la distinction entre recherche et développement où nous avons eu le sentiment que l'inclusion de projets de développement très importants (et effectifs) ayant trait à l'évaluation gonfle quelque peu la quantité apparente de recherche effectuée. Mais d'autres problèmes se posent à l'intérieur du système même dans un petit pays.

Tableau 1: Dépenses au titre de la R-D en matière d'enseignement, 1^{er} juillet 1997 - 30 juin 2001 (ministère de l'Éducation)

| Source du financement | Dollars néo-zélandais |
|--|------------------------------|
| Crédits budgétaires | 16,500,000 |
| Crédits budgétaires pour des programmes et/ou des politiques spécifiques | (2,300,000) |
| Pool d'évaluation : examens, R-D et évaluations | (3,200,000) |
| Banques de ressources d'évaluation | (4,000,000) |
| Projet de suivi de l'Éducation nationale (NEMP) | (7,000,000) |
| Financement provenant de l'exploitation de la division Recherche | 3,600,000 |
| Financement provenant de l'exploitation d'autres divisions | 1,200,000 |
| Divers (inclut les fonds externes et inter-agences) | 200,000 |
| Total | 21,500,000 |

32. Le Tableau 1, qui nous a été utilement fourni par le ministère de l'Éducation, identifie les principales composantes des dépenses du ministère au titre de la R-D en matière d'enseignement entre le 1^{er} juillet 1997 et le 30 juin 2001.

33. Aux chiffres du tableau 1, qui ne prennent en compte que le financement des programmes de R-D par le ministère de l'Éducation, nous voudrions ajouter les éléments suivants :

- a. Le programme de recherche opérationnelle du ministère de l'Éducation, qui se chiffre à environ \$NZ1.1 million et finance une série de projets liés aux priorités du ministère.
- b. Les crédits budgétaires gouvernementaux (Vote Education ou autres), qui représentent des montants beaucoup plus importants. Le projet NEMP de suivi de l'éducation nationale, moyen très bien considéré utilisé pour faire remonter jusqu'aux enseignants scolaires des informations sur les résultats de l'évaluation, joue ici un rôle dominant. Le crédit alloué au projet est de l'ordre de \$7m. Ajouté au crédit de \$4m alloué aux Banques de ressources d'évaluation (ARB), il représente un engagement de financement important qui dépasse de loin la composante définie de la recherche.
- c. Le crédit alloué au New Zealand Council for Educational Research. Le NZCER reçoit du ministère de l'Éducation une subvention de base de \$1.43 million, qui correspond à ses revenus provenant d'autres sources, essentiellement de ses activités de conseils et de ses publications.
- d. L'activité de recherche générale conduite au sein des établissements d'enseignement tertiaire. Ce domaine est le plus difficile à évaluer. On pourrait s'attendre à ce que le personnel universitaire, en particulier le personnel des écoles ou des départements enseignement des universités, effectue une recherche pertinente. Le financement public des établissements d'enseignement tertiaire comporte un élément de recherche, en particulier au niveau 3^{ème} cycle où le nombre de places d'étudiants équivalent plein temps (EEPT) financées a augmenté de 82% entre 1992 et 1999, s'établissant à plus de 14 000, pour la plupart dans les universités. Toutefois, la partie du financement des EEPT consacrée au financement de la recherche n'est pas clairement identifiée. Le ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie estime à environ \$NZ140 millions par an le financement de la recherche universitaire intégré au financement total.

34. On pourrait estimer grossièrement cet intrant par rapport à la R-D en matière d'enseignement en estimant le nombre de personnes travaillant dans les départements enseignement, en prenant un salaire moyen et en appliquant à la recherche un pourcentage indicatif d'affectation du temps de 20% (tout en admettant que ce pourcentage variera sensiblement d'un établissement à l'autre et au sein d'un même établissement). Nous pensons toutefois que ce chiffre ne donnerait pas une indication réelle du volume d'activité, du fait en partie que tous les établissements ou toutes les "schools of education" n'insistent pas sur la recherche. Une estimation a établi à environ 25% la proportion du personnel engagée dans la recherche et l'on a constaté dans d'autres pays que les universitaires travaillant dans l'enseignement sont habituellement moins orientés vers la recherche que la plupart des universitaires. Mais cela tient en partie au fait que l'accroissement du nombre des étudiants conjugué à une baisse des ressources par étudiant sur la dernière décennie a limité le temps disponible pour la recherche. Le personnel n'a pas le temps d'effectuer une recherche substantielle, en particulier lorsqu'il est engagé dans l'un des principaux domaines de la formation professionnelle. Il est important d'avoir une vision plus claire du niveau d'activité dans cette sphère.

35. En dehors du crédit budgétaire affecté à l'éducation (Education Vote), l'enseignement est financé par :

- a. le *Marsden Fund*. Ce fonds, qui représente un montant annuel important d'environ \$26 millions, attribue des primes à la recherche fondamentale, principalement aux universitaires. Mais la concurrence est rude et moins de 10% des propositions évaluées sont financées ; en règle générale, les sciences sociales n'obtiennent qu'une très faible pourcentage (environ 7 pour cent seulement) de ces prix. Le Rapport stratégique 2000 de la Royal Society of New Zealand (RSNZ) le confirme ; la situation de l'éducation est très médiocre et nous sommes bien conscients qu'une seule prime Marsden va à la recherche en matière d'enseignement. Comme dans d'autres domaines, un cercle vicieux est à l'oeuvre, l'accès minimum au financement Marsden empêchant la construction de ce type de capacité de recherche.
- b. le *Public Good Science Fund*. En fait, ce fonds n'existe plus de façon distincte mais est réparti sur un certain nombre de domaines dans le cadre général du Morst Vote. Toutefois, nous pouvons encore y faire référence aux fins du présent rapport et observer qu'il a augmenté très sensiblement, passant de \$11 millions en 1996/97 à \$25,8 millions en 2000/01 (rapport RSNZ, p.5). Cependant, du point de vue de la recherche en matière d'enseignement, il n'a financé que très peu de projets de ce type.
- c. le *Health Research Council (HRC)*. Pour ce qui est de la politique et de la recherche, la santé déborde largement sur l'enseignement. Le budget global de la recherche en matière de santé est considérable (\$33 millions) et le HRC nous a été vanté comme un modèle possible pour l'enseignement, notamment dans sa reconnaissance de la spécificité maorie.
- d. Le ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie a d'autres lignes budgétaires qui peuvent être pertinentes pour l'enseignement, notamment un montant de \$4,3 millions au titre de la recherche sociale. Toutefois, nous n'avons pas connaissance qu'une quelconque partie de cette somme soit consacrée aux questions éducatives, non plus qu'à la recherche liée à l'enseignement. Il convient également de noter qu'en 2000-2001 le montant consacré à la rubrique spécifique du Savoir et Développement des Maoris a augmenté, pour s'établir à \$4 millions.

36. Sur la base des différentes sources de financement de la R-D en matière d'enseignement existant en Nouvelle-Zélande, on estime très grossièrement la dépense actuelle dans ce domaine à \$NZ 12 à 14 millions. Il est difficile de faire des comparaisons avec d'autres pays. La publication OCDE (1995) donne toutefois quelques indications. Dans les sept pays de l'OCDE pour lesquels on dispose de données (Australie, Canada, Finlande, Irlande, Pays-Bas, Suède, Royaume-Uni), 0.3 pour cent en moyenne du total des dépenses éducatives est consacré à la R-D en matière d'enseignement. En Angleterre, ce pourcentage était récemment de 0.5 pour cent. Etant donné qu'en Nouvelle-Zélande, le total des dépenses éducatives s'élève à environ 7.1 milliards de dollars, le pourcentage consacré à la R-D en matière d'enseignement est de 0.17 à 0.20 pour cent. En résumé, les chiffres de l'OCDE montrent qu'en règle générale les dépenses au titre de la R-D en matière d'enseignement sont relativement faibles en Nouvelle-Zélande et les chiffres ci-dessus suggèrent que le pourcentage consacré aux sciences sociales et à l'intérieur de celles-ci à l'enseignement, est relativement faible. Globalement, il nous faut donc en conclure qu'en termes de volume, le pays ne peut revendiquer un engagement fort dans le domaine de la R-D en matière d'enseignement.

Répartition

Mode

37. Une classification conventionnelle distingue la recherche fondamentale ou "blue sky", la recherche stratégique et la recherche appliquée. La recherche fondamentale n'est pas liée à des objectifs

pratiques spécifiques ; elle est entreprise essentiellement dans le but d'acquérir de nouvelles connaissances sur les phénomènes sous-jacents. Elle est dans une large mesure motivée par la curiosité. Elle peut, bien entendu, avoir des applications politiques ou pratiques immédiates mais celles-ci ne sont pas intégrées dans sa conception. Le Marsden Fund et le financement des infrastructures universitaires sont destinés à soutenir ce type de recherche. Nous en avons vu très peu de signes dans le domaine de l'enseignement.

38. La recherche stratégique se situe entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée avec un horizon temporel et des objectifs plus larges que cette dernière. Nous avons vu des signes évidents de l'aspiration de la Nouvelle-Zélande à développer une approche stratégique de la recherche. La commande d'examens de la recherche couvrant huit domaines est un début prometteur dont on pourra juger au fur et à mesure que l'on établira les implications de ces examens. Il faut toutefois distinguer une approche stratégique de la recherche de la recherche qui est elle-même stratégique ; la première n'implique pas nécessairement un engagement fort à l'égard de l'accumulation de travaux à long terme qui caractérise la seconde. Un objectif à moyen-long terme comme l'amélioration des performances sociales et économiques doit être encouragé par une recherche elle-même à long terme mais aussi par des projets à focalisation plus immédiate.

39. La recherche appliquée se définit comme une investigation originale essentiellement orientée vers un objectif pratique spécifique. Les études d'évaluation en sont un très bon exemple. Notre impression est qu'en Nouvelle-Zélande le gros de la recherche en matière d'enseignement se concentre sur la recherche appliquée, et en particulier sur les problèmes d'évaluation où nous avons été informés de l'impressionnante panoplie d'instruments liés à la pratique. Nous ne cherchons pas ici à minimiser l'intérêt de ces instruments et l'intention générale d'instaurer une "culture de l'évaluation" est parfaitement valable pour utiliser ces évaluations dans le but de changer les choses, cad d'avoir des boucles de rétroaction conduisant à l'action. Ce que nous tenons à préciser ici c'est que l'un des problèmes majeurs de la politique en matière de R-D est l'équilibre entre les différents types de recherche.

Institutions

40. La Nouvelle-Zélande a créé récemment des conditions uniformes de financement des établissements d'enseignement tertiaire. Tous les établissements d'enseignement supérieur reconnus reçoivent le même montant pour un étudiant donné dans un domaine donné et à un niveau donné. Il semble que l'on ne connaisse guère l'impact du nouveau système de financement sur la recherche universitaire en général et sur la recherche en matière d'enseignement, en particulier. Les établissements qui dispensent un enseignement de 3^{ème} cycle (essentiellement les universités) reçoivent une proportion plus importante du financement EEPT de haut niveau dans la mesure où l'enseignement de 3^{ème} cycle repose davantage sur la recherche. On peut penser toutefois que tout l'enseignement de 1^{er} et 2^{ème} cycle repose dans une certaine mesure fondé sur la recherche. On peut donc se demander dans quelle mesure la création d'un secteur tertiaire unitaire a entraîné une dilution de la recherche dans la mesure où l'arrivée d'un grand nombre de nouveaux établissements a entraîné un plus grand saupoudrage des ressources. Il s'agit assurément d'un argument a priori très fort et nous avons beaucoup à dire ci-dessous sur la question de la masse critique. Toutefois, nous avons également entendu dire, et pas seulement par les intéressés, que les "colleges of education" (écoles normales) font de la recherche appliquée ayant des applications directes en cours, et qu'ils encouragent les enseignants eux-mêmes à entreprendre une recherche à petite échelle.

41. Nous pouvons donc, en un sens, observer la croissance de formes plus appliquées de recherche mais un manque de recherche stratégique ou fondamentale concentrée. Seul un financement global accru pourrait résoudre ce dilemme.

Une culture contractuelle

42. Dans le cadre de l'évolution générale vers une société plus orientée vers le marché, on a pu observer au cours de la dernière décennie un changement majeur des procédures et des formules de financement de l'enseignement en général et de la recherche en matière d'enseignement, en particulier. Ce changement a entraîné, à son tour, une évolution de la culture du secteur et une intensification de la concurrence pour l'obtention des contrats de recherche. Nous n'avons pas pu juger par nous-mêmes de l'impact de cette évolution mais, manifestement, la plupart des hommes de terrain ont estimé que son ampleur a été largement néfaste.

43. Nous pensons nécessaire de distinguer plusieurs composantes différentes : une concurrence entre institutions pour les étudiants ; une concurrence entre chercheurs pour le financement de la recherche et la nature des contrats de recherche adjugés. La première est un facteur contextuel crucial. Le financement des universités est dominé par le recrutement des étudiants ; l'argent suit l'étudiant et l'EEPT est la principale source de revenus pour les universités.⁵ Même dans un marché en expansion (le financement total sur la base de l'EEPT a augmenté de 18.8% entre 1991 et 1999), ce financement ressemble beaucoup à un jeu à somme nulle dans lequel une institution prospère essentiellement aux dépens d'une autre. Il en est résulté un degré élevé de concurrence entre les institutions, peu de frontières géographiques limitant la concurrence. La concurrence a été accentuée par le déclin du financement de l'EEPT. Celui-ci a été estimé à 33% entre 1980 et 1998 (Scott & Scott 2000, p. 6), et s'est accompagné d'une augmentation de 48% du ratio EEPT/personnel, qui est passé de 12.5 à 18.4. Cela a eu deux impacts majeurs : le temps généralement disponible pour la recherche universitaire s'en est trouvé considérablement affecté et la concurrence entre institutions en a été plus vive.

44. Le premier facteur (le temps) a un impact négatif direct évident sur l'activité de recherche. Mais la concurrence pour le recrutement des étudiants n'affecte pas nécessairement directement le deuxième élément identifié ci-dessus, à savoir la collaboration entre les chercheurs. Nous avons toutefois observé dans certaines institutions les signes d'un esprit de concurrence tel qu'elles ont découragé leurs membres voire même leur ont interdit de faire de la recherche en collaboration avec des collègues appartenant à d'autres institutions. L'impact global d'une telle attitude est bien entendu négatif, en particulier dans un groupe limité.

45. Nous tenons à souligner que concurrence et collaboration ne s'opposent pas nécessairement. Dans de nombreux contextes, notamment industriels, la concurrence encourage activement la collaboration, incitant les personnes à se regrouper pour l'étude ou l'exécution de leur recherche. C'est une question de niveaux globaux d'énergie dans le système et de règles régissant le processus. Il y a place ici pour un examen des procédures de commande de la recherche mais aussi pour un examen de leurs propres pratiques par les responsables des institutions.

46. Un problème distinct concerne la nature des contrats émis. Nous faisons ici principalement référence à la recherche commandée par le ministère de l'Éducation. Celle-ci est importante non pas tant en raison de son volume dans l'absolu que de sa prépondérance dans le domaine de la recherche contractuelle. Nous avons été frappés par le rôle prédominant du ministère dans le financement des projets de recherche. Naturellement, et cela se comprend, les préoccupations du ministère tendent à concerner la recherche appliquée et leur focalisation relativement court termiste reflète les priorités politiques. Cela n'est pas un problème lorsque le cercle des bailleurs de fonds de la recherche est étendu mais en Nouvelle-Zélande il ce n'est pas le cas. Il n'existe pas de conseil autonome de la recherche et très peu de fondations (voire aucune) sont prêtes à financer la recherche en matière d'enseignement. (Le soutien du Wolf-Fischer Trust en faveur

⁵ En 1999, le système de financement en gros des EEPT a été remplacé par l'allocation universelle de droits d'inscription dans l'enseignement tertiaire qui ne plafonne pas le nombre de places.

de l'éducation des Maoris paraît être une exception). Si certains chercheurs réussissent à l'évidence à constituer une série continue de projets de recherche bénéficiant d'un financement du ministère, la nature contractuelle et court-termiste de la plupart des travaux accroît de manière à peu près certaine la fragmentation. Elle entravera également l'aptitude à construire une capacité au sein de la communauté des chercheurs, le développement d'une expertise et d'une expérience en matière de recherche mais aussi la capacité à regarder au-delà des thèmes de la recherche appliquée et à projeter les questionnements de la recherche dans un contexte de long terme.

47. L'émergence d'une culture contractuelle compétitive revêt une importance plus grande. Décideurs et chercheurs s'intéressent de plus en plus à la notion de capital social en tant que complément du capital humain. Le capital social réside dans les réseaux et dans les relations qui encouragent la confiance et la réciprocité à des fins mutuelles. L'argumentation générale est que les qualifications et compétences des individus ne contribueront pleinement à une société du savoir que si elles s'inscrivent dans un ensemble fonctionnel de relations sociales (OCDE, 2001). Cela vaut aussi bien pour la recherche en matière d'enseignement que pour d'autres domaines ; si, dans ses efforts de construction d'un capital humain, la recherche en matière d'enseignement montrait une diminution du capital social, l'ironie serait grande.

Domaine couvert

48. Le cadre des thèmes et des domaines de focalisation de la R-D en matière d'enseignement ébauché ci-dessus constitue un formidable défi. De plus, la recherche en matière d'enseignement peut couvrir un large éventail de sujets ; elle peut également puiser dans un large éventail de disciplines. Même les grands pays ont des difficultés à couvrir toutes les possibilités de recherche générées par le formidable enjeu que constitue le développement d'une société fondée sur le savoir. Il nous apparaît toutefois que la recherche néo-zélandaise présente quelques déficits de couverture importants.

49. Le plus manifeste, et de loin, concerne la recherche au-delà de l'école. En effet, si au niveau des écoles, la Nouvelle-Zélande couvre un éventail raisonnable de thèmes de recherche, on peut se demander si ces thèmes recouvrent une base de disciplines suffisamment large. L'enseignement tertiaire est beaucoup moins bien couvert. Nous sommes informés de certaines études, par exemple des taux de retour aux études universitaires, et de la participation. Mais, compte tenu du développement spectaculaire de l'enseignement post-secondaire nous sommes frappés par le peu de recherches effectuées concernant l'impact de cet enseignement sur la promotion sociale, le caractère de l'offre universitaire et ses implications pour le marché du travail. En outre, le champ plus vaste de l'éducation permanente (enseignement des communautés et des adultes, formation et développement organisationnel) apparaît largement sous-développé. On peut arguer que l'activité dans ce dernier domaine est largement confinée aux travaux concernant la communauté maorie, qui met l'accent sur l'apprentissage collectif. Le fait que l'éducation permanente ne soit pas une priorité de la recherche risque assurément de limiter les opportunités pour les chercheurs maoris.

50. En Nouvelle-Zélande, l'importance de l'éducation permanente est de plus en plus reconnue. Dans son avant-propos du deuxième rapport du TEAC, intitulé *Shaping the System*, le vice-ministre de l'Education Steve Maharey enregistre la participation à une vision large et inclusive de l'éducation permanente et l'engagement de placer l'enseignement tertiaire au cœur d'une initiative en faveur d'une société du savoir. Ce phénomène revêt deux dimensions et dans les deux la recherche fait défaut. L'une de ces dimensions est la distribution des possibilités d'éducation sur la durée de la vie par rapport au système d'enseignement scolaire, autrement dit les schémas de participation qui s'étendent au-delà de l'entrée dans l'enseignement tertiaire des jeunes issus du système scolaire. La seconde est la fréquence et l'importance

de l'acquisition de savoir au-delà de l'enseignement scolaire, dans les organisations économiques et au sein des communautés.

51. Cela pose le problème de la communication et des relations intersectorielles. Dans un petit pays, on pourrait s'attendre à ce que cette forme de communication soit relativement développée dans la mesure où les membres d'un corps relativement restreint de chercheurs et de décideurs se connaîtront naturellement davantage que dans un pays fortement peuplé. Nous ne sommes pas convaincus que cet avantage soit exploité de manière adéquate. Comme on nous l'a fait remarquer, cela peut également être une contrainte lorsque les personnes se connaissent trop bien et en conséquence ne sont pas disposées à prendre des risques ou à sortir du rang. Le vaste cadre qui commence à émerger permettra d'explorer ces possibilités dans l'avenir.

52. Il ne s'agit pas uniquement de savoir ce qui se passe dans d'autres domaines d'action. L'un des principaux problèmes qui se pose à la recherche est l'interaction entre la politique et la pratique dans différentes sphères, par exemple entre l'instruction et le marché du travail ou entre l'instruction et la santé. A ce que nous comprenons, on a tenté dans le passé d'élaborer un programme commun dans le premier domaine mais cela n'a pas donné des résultats positifs.

53. Comme nous l'avons dit, il serait totalement déraisonnable d'attendre des chercheurs néo-zélandais qu'ils couvrent la gamme complète des domaines de recherche. Néanmoins, il nous apparaît clairement que la distribution actuelle n'est pas bien orientée pour relever les défis d'une société apprenante. Travailler davantage sur l'enseignement tertiaire et l'éducation permanente en général est, à l'évidence, une priorité ; et il convient de réfléchir sérieusement à la manière d'y inclure des questions socio-démographiques plus larges, par exemple les implications de l'évolution de la proportion de Maoris et de personnes des îles du Pacifique dans la population néo-zélandaise, ou les conséquences du vieillissement de la population pour les professions enseignantes à tous les niveaux.

Capacité de recherche

Formation

54. Le Professeur Brian Findsen, de l'Université de Technologie d'Auckland, s'est lancé récemment dans un exercice de cartographie de la capacité de recherche en matière d'enseignement. Les résultats complets de ce travail, commandé par le ministère de l'Education, viendront compléter le tableau de la R-D en matière d'enseignement. Le rapport souligne la diversité de la capacité existante et les formes distinctes de la capacité de recherche dans les différents types d'institutions. Le secteur tertiaire unique qui existe actuellement et dans lequel toutes les institutions tertiaires sont financées sur une base analogue, recouvre néanmoins des groupes distincts de focalisation de la recherche. Comme on pouvait s'y attendre, les universités plus anciennes se concentrent davantage sur la recherche fondamentale tandis que les "colleges of education" s'intéressent beaucoup plus aux formes appliquées de la recherche, et travaillent en liaison étroite avec les praticiens.

55. Le rapport Findsen traite des tendances qui ont un impact sur les carrières dans la recherche. Il identifie, en particulier, la manière dont la valorisation professionnelle assume un rôle plus central dans les qualifications pointues, ce qui affecte à la fois le contenu de la recherche et le mode de recherche. Les filières à temps partiel d'accès aux qualifications de 1^{er} et 2^{ème} cycle permettent une intégration plus étroite de la recherche et de la pratique mais limitent la capacité d'acquisition d'expérience et d'un éventail complet de techniques de recherche. La croissance du mode de valorisation professionnelle signifie d'une part qu'un plus grand nombre de chercheurs développent un contact avec la recherche à la fois en exécutant eux-mêmes des recherches et en devenant plus étroitement informés des processus et des résultats de la

recherche. Elle signifie, d'autre part, qu'une carrière dans la recherche en matière d'enseignement n'est pas une trajectoire fortement définie.

56. Ici encore, c'est une question d'équilibre. L'intégration de la recherche et de la pratique en salle de classe est à l'évidence positive. Mais, en même temps, la base de capacité doit être sauvegardée et entretenue de telle sorte que le nombre des chercheurs ayant les compétences et l'implication requises pour soutenir une communauté de recherche soit suffisant. Des qualifications de troisième cycle dans la recherche en matière d'enseignement ne sont pas le seul moyen d'y parvenir mais elles sont probablement essentielles au succès d'une capacité de recherche à long terme. La qualité du programme de formation des diplômés de 1^{er} et 2^{ème} cycle est un sujet de préoccupation, accentué par l'abandon du Programme de chercheurs affiliés qui ne fournissait qu'un nombre limité d'enseignants bénéficiant d'un congé à plein temps pour se consacrer à la recherche.

Expertise

57. Il est un autre aspect très important qui nous ramène à la question de ce qui constitue la recherche. Nous n'en concluons pas qu'en Nouvelle-Zélande l'accumulation de données est particulièrement insuffisante en raison de la taille du pays. On peut arguer en effet que les données sont trop nombreuses pour pouvoir être traitées de façon satisfaisante ; ainsi, l'accumulation de données sur les enfants par rapport à la responsabilité de l'école semble avoir atteint des niveaux de saturation [indications tirées du projet SEMO (Strengthening Education in Bangere and Otara Evaluation)]. Mais nous pensons assurément que la capacité d'exploiter pleinement les données existantes, est limitée. Nous soupçonnons qu'une sorte de cercle vicieux est à l'oeuvre. Même parmi les chercheurs universitaires établis, la capacité d'explorer de façon systématique des ensembles de données, est relativement limitée.

58. Cela signifie que les générations futures de chercheurs n'ont guère de chances de développer une telle expertise et que l'opportunité de débats et d'analyses cumulés n'existe pas. Il ne s'agit pas tant de suggérer qu'un grand nombre de nouveaux ensembles de données est nécessaire que de construire la capacité d'exploiter les données existantes à un niveau de complexité raisonnable.

59. Le problème concerne pour partie l'intégration de différents ensembles de données. Nous avons entendu dire, par exemple, que les ensembles de données sur le marché du travail détenus par SkillsNZ ne sont pas reliés aux ensembles de données sur l'enseignement. Nous tenons à souligner que cela n'est pas spécifique à la Nouvelle-Zélande ; la compatibilité des ensembles de données et leur utilisation effective posent généralement problème dans tous les pays. Mais, en Nouvelle-Zélande, le manque d'expertise sophistiquée d'analyse accentue le problème par rapport au débat et à la recherche en matière d'enseignement.

60. La capacité et la culture sont étroitement liées. Nous avons décelé les signes d'une distorsion, que l'on retrouve également dans d'autres pays, à savoir une aversion des chercheurs de l'enseignement à s'engager dans une recherche quantitative en général et le fait que les données quantitatives ne figurent pas en bonne place dans les débats au sein des cercles d'enseignants. Les problèmes ainsi mis en évidence découlent de l'isolement relatif de la R-D en matière d'enseignement par rapport à d'autres domaines et disciplines.

Capacité intermédiaire

61. Cela conduit à se poser la question de savoir s'il devrait exister un organisme intermédiaire entre les chercheurs et les pouvoirs publics. Nous avons déjà commenté le degré inhabituel d'implication directe du ministère de l'Education dans l'élaboration du programme de la recherche et dans la commande de recherche, et l'influence que cela peut avoir sur son contenu et son approche. Lors des séances de retour

d'information organisées vers la fin de notre visite, nous avons émis le point de vue que, compte tenu de la taille du pays, il n'était pas réaliste d'envisager la création d'un organisme distinct à part entière commanditant la recherche en matière d'enseignement. Point de vue qu'ont contesté quelques membres présents de la communauté des chercheurs ; toutefois, nous sommes d'avis qu'un tel organisme absorberait probablement une capacité de recherche précieuse dans des formes de travail relativement improductives, autrement dit dans une activité organisationnelle plutôt que dans une activité de recherche effective. Le volume de la recherche en matière d'enseignement n'est simplement pas suffisant pour justifier un corps intermédiaire distinct.

62. Nous voyons toutefois la nécessité d'un mécanisme qui permettrait de développer les programmes de recherche n'émanant pas directement du ministère de l'Éducation. Cela est important à la fois pour offrir une base de recherche plus diversifiée que celle existant actuellement et pour fournir différents modèles de commande et d'évaluation de la recherche. Deux solutions nous semblent possibles. La première consiste à établir un conseil de recherche semi-autonome embrassant les sciences sociales en général et à l'intérieur duquel l'enseignement jouerait un rôle. Ce niveau d'agrégation plus élevé permettrait des économies d'échelle appropriées. Cette solution présenterait également l'avantage de relier plus étroitement l'enseignement et les autres sciences sociales. La seconde consiste à développer une forme d'intermédiation moins institutionnalisée mais encore importante telle qu'un groupe consultatif de chercheurs (des universités, du NZCER et d'ailleurs) et autres parties prenantes et d'autres disciplines qui établirait les priorités de la recherche, conseillerait sur leur mise en oeuvre et leur soutien et commenterait les progrès accomplis.

Concentration/masse critique

63. Toute ceci renforce les arguments, déjà énoncés dans plusieurs rapports, en faveur d'une plus grande concentration de l'expertise en matière de recherche. La Nouvelle-Zélande compte à présent un nombre important d'établissements d'enseignement tertiaire qui, en principe du moins, peuvent tous être engagés dans une activité de recherche. Mais surtout elle compte plus de 50 "colleges of education" dont chacun pourrait prétendre faire de la recherche (bien qu'une petite proportion seulement en fasse dans des proportions notoires) Nous reconnaissons que le fait d'inclure tous ces établissements à l'intérieur d'un secteur unique a accru la capacité du secteur à faire une recherche appliquée, et renforcé les liens entre la recherche et la pratique⁶. Toutefois, l'existence d'un compromis entre la diffusion et la capacité d'effectuer une recherche fondamentale et à long terme nous apparaît clairement. Il faut absolument trouver les moyens de regrouper l'expertise en matière de recherche.

64. Nous approuvons la recommandation du rapport du TEAC (Tertiary Education Advisory Committee) intitulé *Shaping the System* selon laquelle le système doit être conçu pour promouvoir et soutenir une capacité de recherche de classe internationale incluant celle des Maoris et des peuples du Pacifique. Cela supposera une plus grande spécialisation et concentration de l'activité de recherche au sein du système d'enseignement tertiaire. Le Comité recommande l'établissement ou la reconnaissance au sein du système d'enseignement tertiaire de centres ou de réseaux nationaux d'excellence en matière de recherche, et l'existence de liens avec une stratégie nationale et la communauté internationale de la recherche. Ces centres ou réseaux devront également avoir des liens très forts avec d'autres parties du système d'enseignement tertiaire et avec des parties extérieures à celui-ci.

⁶ Nous comprenons, par exemple, que certains petits collèges entrés assez récemment dans le système ont été particulièrement pertinents pour les préoccupations de la communauté maorie, du fait en partie de leur petite taille qui leur permet d'être étroitement liés aux communautés locales.

65. Nous approuvons en particulier la nécessité de penser en termes de réseaux aussi bien que de centres. Nous comprenons que dans certaines domaines la concentration des chercheurs au sein d'une institution unique pourrait se justifier. Mais ce n'est pas la seule façon d'avancer. Si l'on tire parti de la taille de la Nouvelle-Zélande et si l'on utilise les nouvelles TIC on peut développer des mécanismes permettant une concentration intellectuelle sans la juxtaposition physique.

66. De tels réseaux et centres ne doivent pas nécessairement être calqués sur les thèmes des domaines de focalisation spécifiés dans le cadre stratégique. Ils doivent prendre en compte la capacité actuelle du domaine et les ambitions des chercheurs actifs (étant donné en particulier que la curiosité intrinsèque des chercheurs est l'une des plus fortes garanties de qualité de la recherche). Les types de problèmes à aborder lors du développement de ces réseaux et de ces centres sont :

- le processus d'identification des principaux sujets/thèmes autour desquels ils devront être construits ;
- la possibilité d'élargir la base disciplinaire de la recherche en matière d'enseignement en faisant en sorte que les chercheurs des principaux départements d'enseignement extérieurs soient impliqués ;
- l'intégration à leurs activités d'une fonction de construction de capacités, par exemple par le biais de programmes de formation des diplômés de 1^{er} et 2^{ème} cycle ;
- l'implication dans une approche commune de l'exploration et de l'exploitation des ensembles nationaux de données.

67. En fin de compte, ce serait un grand pas en avant si du moins quelques uns de ces centres/réseaux étaient financés sur des crédits autres que le Education Vote, par exemple sur les crédits du ministère du Travail et du ministère de la Santé.

Interface avec la pratique et la politique

68. Nous avons trouvé que globalement la communication entre la recherche et la pratique est de grande qualité. Cela est particulièrement vrai au niveau des écoles, ce qui n'est pas étonnant compte tenu de la focalisation de la recherche sur le système scolaire. Il y a trois raisons à cela. Premièrement, la diffusion est bien gérée. En particulier, des publications comme "SET - Research Information for Teachers" présentent les résultats sous une forme aisément accessible de sorte que les enseignants ayant peu de temps à consacrer à la lecture sur la recherche peuvent en prendre connaissance et que les directeurs d'écoles peuvent opérer un tour d'horizon de la recherche pertinent pour leurs écoles. Deuxièmement, comme nous l'avons déjà mentionné, de nombreux enseignants s'engagent dans une valorisation professionnelle qui comporte une composante recherche. Cela les met en contact avec la recherche et peut même les impliquer dans la conduite de recherches, les sensibilisant davantage à l'intérêt de la recherche mais aussi à son vocabulaire.

69. Troisièmement, il y a eu quelques développements intéressants sous la forme d'activités de recherche en participation, reliant les chercheurs aux hommes de terrain. L'exemple le plus frappant, que nous avons pu observer pour notre plus grand profit, est le projet SEMO qui s'attaque aux problèmes d'une région d'échec scolaire située au sud d'Auckland. Ici, il est évident qu'avait été instauré un processus de dialogue sur les priorités et procédures impliquant les directeurs, les enseignants, les parents et leurs représentants, et les chercheurs. Le projet est à l'évidence bien placé pour façonner l'élaboration de la politique. Bien entendu, toute la recherche ne peut être conçue de cette façon et les attentes des praticiens

pour ce qui est de l'accessibilité et de la pertinence immédiate de la recherche ne sont pas toujours réalistes mais des exemples tel que celui-ci peuvent grandement contribuer à encourager une communication productive.

70. Les signes d'une interface active entre la recherche et la pratique ont été beaucoup moins nombreux à d'autres niveaux, et en particulier à tous les niveaux du système éducatif pour l'interface entre la recherche et la politique. Il apparaît que des changements ont été opérés dans le système tertiaire sans aucune référence aux résultats de la recherche, et sans même un engagement sérieux d'évaluation ou d'analyse après coup. Nous n'avons guère observé les signes d'une influence de la recherche sur l'enseignement et l'acquisition de savoir dans le système universitaire. Etant donné l'insuffisance apparente de la recherche au-delà du système d'enseignement scolaire, l'impact sur la politique ou la pratique de l'enseignement des adultes ou plus généralement de l'éducation permanente, n'est a fortiori guère important.

71. Développer une tradition de politique basée sur les résultats constitue un enjeu majeur⁷ qui implique un engagement à assez long terme des décideurs et des chercheurs et des arrangements complexes pour l'élaboration et l'évaluation des résultats. Une distinction importante que nous aimerions souligner c'est le fait que cet enjeu est sensiblement différent des types d'évaluations de projets qui peuvent être pertinentes et importantes mais qui ne constituent pas en soi une analyse de la politique.

Conclusions et recommandations

1. Nous saluons les initiatives récentes de développement d'une approche forte et stratégique de la recherche en matière d'enseignement en Nouvelle-Zélande. Il faut s'appuyer sur ces bases en encourageant un débat plus large sur les priorités de la recherche, un débat sur le fond et sur la capacité de recherche.
2. Des progrès importants nécessiteront des ressources supplémentaires car il ne s'agira pas simplement d'étendre le système dans sa forme actuelle.
3. Nous pensons qu'il est préférable d'envisager une extension dans le cadre d'une extension globale du financement des sciences sociales. Cela devrait notamment encourager l'interaction entre les chercheurs appartenant au milieu enseignant et ceux issus d'autres disciplines.
4. Les ressources doivent également provenir de sources plus diverses. Actuellement la dépendance à l'égard des pouvoirs publics, et en particulier du ministère de l'Éducation, est trop grande.
5. Une intermédiation entre les pouvoirs publics et la communauté des chercheurs est possible. La constitution d'un Conseil de recherche sur les sciences sociales, comportant un sous-groupe consacré à la recherche en matière d'enseignement, pourrait marquer un pas en avant important. L'option d'un conseil distinct de la recherche en matière d'enseignement n'est pas réaliste.
6. Le cadre émergent des thèmes et domaines de focalisation est prometteur. Il révèle des déficits de recherche importants dans certains domaines, notamment dans l'enseignement tertiaire et l'éducation

⁷

A l'instar de bon nombre d'autres observations de ce rapport, cela ne doit pas être interprété comme impliquant que d'autres pays font notablement mieux dans ce domaine. Au Royaume-Uni, par exemple, l'ancien ministère de l'Éducation et des Sciences (Department of Education and Science) a été décrit par son ancien secrétaire permanent comme une "zone de non-savoir". Un centre spécifique pour une politique et une pratique basées sur les résultats est à présent en place.

permanente. L'éducation permanente, en particulier, inclut des formes communautaires d'apprentissage particulièrement importantes pour la communauté maorie.

7. Une vision plus large de la recherche en matière d'enseignement suppose de réexaminer les liens entre la recherche dans les différents domaines d'action avec notamment le marché du travail, la santé et la question des Maoris/des populations des îles du Pacifique.
8. Il faut s'intéresser à la constitution d'une capacité et d'une infrastructure de recherche distincte de commande de recherche supplémentaire. Cela est essentiel si l'on veut améliorer les performances de la R-D à moyen et long terme.
9. Une certaine concentration de la capacité de recherche est nécessaire, ce qui ne signifie pas nécessairement une concentration physique mais le développement explicite de masses critiques de recherches autour de certains thèmes ou domaines.
10. Nous ne pensons pas que la concurrence et la collaboration soient nécessairement opposées mais nous estimons en revanche qu'il est nécessaire de façonner le processus de formulation et d'exécution de la recherche de sorte qu'il augmente le capital social au lieu de le miner.
11. Le développement de la capacité d'utiliser efficacement les bases de données existantes mérite une attention particulière. Ce qui implique pour les chercheurs actuels mais aussi futurs, et pour les décideurs chargés de diriger la recherche un effort important de valorisation des ressources humaines.
12. Des mesures incitatives pourraient être utiles pour encourager la recherche à travers les disciplines, les domaines et les secteurs.
13. La question de la construction dans l'enseignement d'une tradition de politique basée sur les résultats doit être abordée de manière explicite.

REFERENCES

- BLAMPIED, N. (2000), "Scholarship: Its Nature and Significance for New Zealand Higher Education", Department of Psychology, University of Canterbury, and Otago Education", First Evaluation Report, Research Division, Ministry of Education.
- Ministry of Education (2000), "Statement of Strategic Research Priorities: Directions and Opportunities", Wellington, New Zealand.
- Ministry of Education (2000), "New Zealand's Tertiary Education Sector: Profile and Trends", Wellington, New Zealand.
- Ministry of Education (2001), "OECD Review of New Zealand's Educational Research and Development Systems", Background Report, Wellington, New Zealand.
- Ministry of Research, Science and Technology (1998), "Building Tomorrow's Success - Guidelines for Thinking Beyond Today", Wellington, New Zealand.
- Ministry of Research, Science and Technology (2000), "Transforming New Zealand: Challenges and opportunities in research, science and technology", Wellington, New Zealand.
- OCDE (1995), "La Recherche et le Développement en matière d'enseignement – Tendances, résultats et défis", Paris.
- OCDE (1996), "Knowledge Bases for Educational Policies", Paris.
- OCDE (2000), "Société du savoir et gestion des connaissances", Paris.
- OCDE (2001), "Le bien-être des nations: le rôle du capital humain et social", Paris.
- SCOTT & SCOTT (2000), "New Zealand University Funding over the Last Two Decades", The New Zealand Vice-Chancellors' Committee, Wellington.
- Tertiary Education Advisory Commission (2001), "Shaping the System", 2nd Report, Wellington, New Zealand.

ANNEXE I

PERSONNES INTERROGÉES
ENQUÊTE DE L'OCDE SUR LA R-D EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT EN NOUVELLE-
ZÉLANDE
19-22 MARS 2001 (AUCKLAND, CHRISTCHURCH, WELLINGTON)

| | |
|---------------------------------------|--|
| Sandi AIKIN [+ 2 autres personnes] | NZEI (syndicat des enseignants du primaire) |
| Robin BAKER | Directeur du Conseil néo-zélandais pour la recherche en matière d'enseignement |
| Dr. Neville BLAMPIED | Association du personnel universitaire |
| Elisabeth EPPEL | Directeur Ministère de l'Éducation |
| Howard FANCY | Secrétaire général Ministère de l'Éducation |
| Dr Alison GILMORE | Education Department Université de Canterbury (Présidente de l'Association néo-zélandaise des chercheurs en matière d'enseignement) |
| Professeur John HATTIE | School of Education Université d'Auckland |
| Margaret LEDGERTON | Association des enseignants de l'Université |
| Gavin LOCKWOOD [+ 2 autres personnes] | Directeur de la Education Section Trésorerie |
| Hon Steve MAHAREY | Ministre adjoint de l'Éducation (enseignement tertiaire) |

CERI/CD(2001)4

| | |
|---|---|
| Rob McINTOSH | Directeur Ministère de l'Education |
| Dr Lindsay PARRY [+ 4 autres personnes] | Directeur adjoint Christchurch College of Education |
| Dr. Paul REYNOLDS | Analyste en chef de la politique Ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie |
| Professor Graham SMITH | Recherche internationale Institut pour les Maoris et les populations indigènes (IRI) Université d'Auckland |
| Associate Professor Lucie SMITH | Recherche internationale Institut pour les Maoris et les populations indigènes (IRI) Université d'Auckland |
| Amanda TORR [+ 1 autre personne] | Directeur du Comité consultatif de l'enseignement tertiaire (TEAC) |
| Lynne WHITNEY [+ 2 autres personnes] | Directeur de recherche Ministère de l'Education |
| Cathy WYLIE | Chercheur de niveau senior Conseil néo-zélandais pour la recherche en matière d'enseignement |
| Visite de l'école primaire de South Auckland participant au projet SEMO (Strengthening Education in Mangere and Otara Evaluation) | |
| Kerrie CROSSMAN | Ecole de Yendarra |
| Glenda KITNEY | Ecole de Yendarra |
| Joan SIMPSON | Ecole de Yendarra |
| Colleen MURRAY | Ecole de Yendarra |

ANNEXE II

REVUES DES PUBLICATIONS SUR L'ETAT ACTUEL DES CONNAISSANCES COMMANDEES PAR LE MINISTERE NEO-ZELANDAIS DE L'EDUCATION

1. *The impact of family and community resources on student outcomes: an assessment of the international literature with implications for New Zealand.* Université de Stanford.
2. *Early childhood education literature review.* Children's Issues Centre. Université d'Otago.
3. *The effects of curriculum and assessment on pedagogical approaches and on education outcomes.* Université de Waikato.
4. *Influence of peer effects on learning outcomes: a review of the literature.* Université d'Auckland.
5. *Literature review of the effects of school resourcing on educational outcomes.* BERL/Infometrics.
6. *The effects of school governance, ownership, organisation and management on educational outcomes.* John Rentoul et John Rosanowski, avec la collaboration de Dempster N, Fisher D, Hosking N, Hunter R, Pugh G and Walford G.
7. *Human resources issues in education.* Ontario Institute for Studies in Education. Université de Toronto.
8. *Monograph on quality in post-compulsory education.* Education Directions.
9. *Enterprise based education and training: a literature review.* Université de Monash /Australian Council for Educational Research.

ANNEXE III

EQUIPE D'INSPECTEURS DE L'OCDE

| | |
|--|---|
| <p>Professeur Martin CARNOY School of Education CERAS Building Stanford University STANFORD CA 94305 Etats-Unis</p> | <p>Professeur Tom SCHULLER Dean, Faculty of Continuing Education Birkbeck College 26 Russell Square LONDON WC1B 5DQ Royaume Uni</p> |
| <p>Carl THAM, Secrétaire général Olof Palme International Centre Sveavägen, Plan 5 Box 836 STOCKHOLM 10136 Suède</p> | <p>Avec le concours de Kurt LARSEN, Administrateur principal OCDE/CERI 2, rue André-Pascal 75775 PARIS Cedex 16 France</p> |