

CERI/CD/RD(2001)2

**SYSTEME NEO-ZELANDAIS DE RECHERCHE ET DEVELOPPEMENT EN EDUCATION**

**RAPPORT DE BASE**

**MINISTERE DE L'EDUCATION, NOUVELLE-ZELANDE**

**Juin 2001**

## TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION .....	5
Contexte .....	5
Le présent document .....	7
1.0 POLITIQUE NATIONALE ET PROGRAMME DE RECHERCHE ET DEVELOPPEMENT EN EDUCATION.....	8
1.1 Existe-t-il une politique nationale et un programme de recherche et développement en éducation ?.....	8
1.2 Les grands thèmes de la recherche et développement en éducation .....	9
1.3 Quelle place fait-on dans la recherche en éducation aux tendances économiques et sociales ? .....	10
1.4 Activités de collecte et de diffusion de résultats de recherche solidement étayés en vue de leur mise en application concrète .....	11
1.5 Activités de collecte et de diffusion de résultats de recherche solidement étayés en vue de leur utilisation pour l'élaboration des politiques.....	11
1.6 Les activités de recherche et développement en éducation sont-elles évaluées ? .....	12
1.7 La politique nationale encourage-t-elle l'internationalisation des efforts de recherche ?.....	12
2.0 ORGANISATION ET FINANCEMENT DES SYSTEMES DE RECHERCHE ET DEVELOPPEMENT EN EDUCATION.....	14
2.1 Centres de recherche et développement en éducation.....	14
2.2 Programmes fondamentaux de recherche et développement en éducation .....	15
2.3 Le financement des activités de recherche et développement en éducation.....	16
2.4 Les caractéristiques du personnel de recherche-développement en éducation.....	19
3.0 L'IMPACT DE LA RECHERCHE-DEVELOPPEMENT EN EDUCATION SUR LES PRATIQUES ET SA CONTRIBUTION A L'ELABORATION DES POLITIQUES.....	20
3.1 Eléments démontrant que la recherche et développement en éducation améliorent la qualité de l'enseignement et la formation, des établissements d'enseignement ou de la gestion de l'éducation .....	20
3.2 Eléments démontrant que la recherche et développement en éducation contribuent à l'élaboration des politiques .....	22
3.3 Evaluation de la contribution de la recherche et développement en éducation à la pratique et à l'élaboration des politiques.....	22
4.0 INTERACTION ENTRE LES PRODUCTEURS DE RECHERCHE, LES PRATICIENS ET LES DECIDEURS PUBLICS .....	23
4.1 Les liens d'interdépendance entre chercheurs, praticiens et décideurs publics .....	23
4.2 Comment les résultats des activités de recherche et développement en éducation sont-ils communiqués aux praticiens et aux décideurs publics ?.....	23
4.3 Les enseignants, les chefs d'établissement et les décideurs publics sont-ils réceptifs aux résultats des recherches ? .....	26

4.4	La communauté s'occupant de recherche et développement en éducation s'inspire-t-elle du débat international et y contribue-t-elle ? .....	27
5.0	GESTION DES CONNAISSANCES DANS LA SOCIETE DU SAVOIR.....	28
5.1	Développer une volonté de gestion des connaissances .....	28
5.2	Développer le rôle des praticiens dans la gestion des connaissances.....	29
5.3	Constituer des réseaux pour la gestion des connaissances et les utiliser.....	29
5.4	Utiliser les TIC à l'appui de la gestion des connaissances .....	30
5.5	Forger de nouveaux rôles et de nouveaux liens entre chercheurs et praticiens pour mieux favoriser la recherche et développement en éducation.....	30
5.6	Concevoir de nouvelles formes de perfectionnement professionnel, qui reflètent et renforcent les priorités en matière de gestion des connaissances .....	30
5.7	Intégrer le capital de connaissances et le capital social.....	31
5.8	Concevoir une infrastructure pour favoriser la gestion des connaissances .....	31
6.0	QUELLES AMELIORATIONS POURRAIENT ETRE APORTEES AU SYSTEME EXISTANT DE RECHERCHE ET DEVELOPPEMENT EN EDUCATION ?.....	32
	Politiques nationales et programmes de recherche et développement en éducation.....	32
	Organisation et financement de la recherche et développement en éducation.....	32
	Les résultats de la recherche et développement en éducation .....	33
	Stratégies d'interaction producteur-utilisateur.....	33
	SIGLES.....	34
	BIBLIOGRAPHIE.....	35
	ANNEXE 1 .....	36
	Principaux informateurs interrogés aux fins du présent rapport .....	36
	ANNEXE 2.....	37
	Etudes documentaires .....	37

## INTRODUCTION

1. Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE a lancé une série d'examens des systèmes nationaux de recherche et développement en éducation. L'objectif est de déterminer dans quelle mesure le système de R-D en éducation en place dans un pays donné est un moyen efficace de créer, synthétiser et diffuser le savoir dont peuvent tirer parti les praticiens et les décideurs publics. Il s'agit donc d'un objectif plus vaste que celui d'un examen axé sur la qualité des recherches effectuées et l'équipe d'examineurs souhaite connaître la contribution de la recherche et du développement en éducation à la constitution d'une base de connaissances dans une société du savoir.

2. La recherche et développement en éducation est définie en termes généraux pour les besoins du présent examen. L'équipe qui est chargée de cet exercice souscrit à cette définition proposée dans le rapport de l'OCDE de 1995 intitulé *La recherche et le développement en matière d'enseignement – tendances, résultats et défis*.

*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, p. 40)*

3. L'examen met en lumière que la recherche et développement en éducation, dans sa conception, constitue un domaine de recherche pluridisciplinaire et que beaucoup des activités de recherche et développement en rapport avec l'éducation seront menées dans le cadre d'autres disciplines.

### Contexte

4. Un examen de la recherche et développement en éducation en Nouvelle-Zélande doit s'inscrire dans un contexte ayant plusieurs caractéristiques importantes.

#### *L'évolution politique, économique et sociale*

5. Au milieu des années 80, la Nouvelle-Zélande est entrée dans une période de mutations économiques et sociales spectaculaires. Elle est en effet passée rapidement d'une économie protectionniste à un pays attaché au principe du modèle de marché, en supprimant les tarifs douaniers et les subventions à l'exportation. Cette suppression du protectionnisme exercé par l'Etat s'est accompagnée d'une tendance à réduire la taille de l'administration publique ainsi que le rôle du gouvernement central dans les affaires sociales et économiques.

6. La réduction de l'appareil administratif a coïncidé avec l'apparition d'un souci de transparence plus grande à l'égard des dépenses de l'Etat et une tendance à sous-traiter les services publics, en particulier dans le domaine sanitaire et social. S'il est vrai que la sous-traitance ne s'est pas imposée autant dans les services éducatifs que dans les services sanitaires et sociaux, la recherche et développement en éducation est l'une des parties de ce secteur qui a été fortement influencée par le passage d'un système de financement des établissements eux-mêmes à un système de financement sous contrat.

### ***Réformes de l'enseignement***

7. Dans le cadre des réformes économiques et sociales, une décentralisation de l'administration de l'enseignement s'est opérée au profit des établissements scolaires eux-mêmes en application de la loi de 1989 sur l'éducation. Chaque établissement scolaire est à présent dirigé par un conseil dont les membres sont élus et qui est responsable de la bonne gestion de l'école. Le conseil d'administration — qui comprend d'ordinaire 3 à 7 représentants des parents, le directeur et un représentant du personnel — est l'employeur de l'ensemble du personnel, est responsable des performances des enseignants, supervise la mise en œuvre du programme d'enseignement et gère les finances et l'actif immobilier de l'établissement. Toutes ces tâches incombait auparavant à l'Etat via le Ministère de l'éducation. Les conseils d'administration sont responsables devant la Couronne et leurs performances font l'objet d'un suivi par *L'Office d'inspection de l'éducation (ERO)*.

8. Pour couvrir leurs dépenses de fonctionnement, les établissements scolaires reçoivent une subvention forfaitaire dont le montant est calculé en fonction de l'effectif d'élèves. Dans les années 90, les pouvoirs publics ont pris des mesures pour que les salaires des enseignants soient également financés au moyen de subventions globales mais devant les résistances opposées par certains milieux, le gouvernement alors au pouvoir n'a pas poursuivi dans cette voie.

9. Parallèlement cette refonte en profondeur de l'organisation et de la gestion des établissements scolaires, un nouveau programme d'enseignement couvrant toute la durée de l'enseignement obligatoire a été mis en œuvre. Le *New Zealand Curriculum Framework: Te Anga Matauranga o Aotearoa* (1993) définit les grandes lignes du programme scolaire. Il comprend les principes sur lesquels repose le programme et décrit sept domaines essentiels d'apprentissage, huit séries de qualifications de base, ainsi que les attitudes et les valeurs courantes qu'il convient d'inculquer et de renforcer par l'intermédiaire des enseignements scolaires. Les textes officiels décrivant dans le détail les connaissances que les élèves sont censés acquérir à chaque âge et dans chaque domaine essentiel de l'apprentissage ont été progressivement adoptés durant les années 90. Ces textes sont publiés en anglais et en Te Reo Maori (en langue Maori) pour l'enseignement dispensé dans cette langue.

### ***Réforme de l'enseignement supérieur***

10. L'enseignement supérieur a également fait l'objet d'une réforme spectaculaire durant les années 90. Ce secteur qui comprenait un petit nombre d'universités traditionnelles et un certain nombre d'établissements d'enseignement supérieur à vocation professionnelle, comprend désormais des établissements beaucoup plus nombreux et divers, y compris des établissements privés, offrant un large éventail de formations théoriques et professionnelles. Les universités traditionnelles ne sont plus désormais les seules à avoir le droit de délivrer des diplômes.

11. Une nouveauté importante est que tous les établissements d'enseignement supérieur — universités, établissements professionnels ou wananga (établissement supérieur qui préserve, enrichit et diffuse des connaissances concernant les traditions et les coutumes Maori) établis en application de la loi

de 1989 sur l'éducation sont tenus d'assurer des activités non seulement d'enseignement mais aussi de recherche.

12. A l'instar des centres d'éducation de la petite enfance, les établissements d'enseignement supérieur financent leurs dépenses de fonctionnement et de salaires au moyen de subventions globales. Les financements publics ayant diminué, les droits de scolarité des étudiants ont été sensiblement majorés afin de combler le déficit. Les pressions qui s'exercent sur ces établissements pour qu'ils mobilisent des revenus sont beaucoup plus grandes qu'auparavant.

### ***Le biculturalisme***

13. L'Aotearoa-Nouvelle-Zélande est une nation biculturelle. Le document qui définit les relations entre la Couronne (représentée au premier chef par le gouvernement néo-zélandais) et la population indigène Maori est le Traité de Waitangi. Il est apparu au cours des 20 dernières années environ que cet héritage biculturel était une question fondamentale dans les activités nationales du pays.

14. Dans le secteur de l'éducation, le biculturalisme transparait essentiellement dans la création des kohanga reo — centres d'éducation de la petite enfance en langue Maori — et des kura kaupapa Maori — écoles primaires dont l'enseignement est assuré entièrement en Maori — et, à une date plus récente, des wharekura — nouvel établissement d'enseignement secondaire qui accueille les élèves souhaitant poursuivre leurs études en Maori après le primaire. Certains établissements scolaires comptent des classes d'immersion en langue Maori et des classes bilingues.

15. S'agissant de la recherche et développement en éducation, la pertinence des initiatives prises en matière d'enseignement en faveur des enfants Maori est d'un intérêt primordial pour les éducateurs et la quasi-totalité des projets de R-D portent en partie sur cet aspect. En outre, les recherches en kaupapa Maori est un secteur de recherche florissant qui utilise ses propres méthodes.

### **Le présent document**

16. Le présent rapport de base a été établi à l'intention de l'équipe d'examineurs qui doit se rendre en Nouvelle-Zélande. Il a pour objet de communiquer les éléments d'information expressément demandés par l'équipe et s'articule autour des quatre thèmes retenus, et formulés ci-après sous forme de questions :

- dans quelle mesure existe-t-il une politique et un programme national de recherche et développement en éducation ?
- comment le système de recherche et développement en éducation est-il organisé et financé ?
- quelles preuves a-t-on que la recherche et développement en éducation contribue à améliorer la pratique et à éclairer les décideurs ?
- quelle est la nature et l'étendue des interactions formelles et informelles entre les chercheurs, les décideurs et les praticiens.

17. Le présent document est établi principalement à partir des éléments d'information recueillis lors d'entretiens récents avec un petit nombre d'informateurs clés (énumérés dans l'Annexe 1) sélectionnés par le Ministère de l'éducation, et de divers documents de source gouvernementale et non gouvernementale. Les sources de documentation portant sur la recherche et développement en éducation sont toutefois rares et leur contribution au présent rapport est secondaire par rapport à celle des informateurs clés.

## 1.0 POLITIQUE NATIONALE ET PROGRAMME DE RECHERCHE ET DEVELOPPEMENT EN EDUCATION

### 1.1 Existe-t-il une politique nationale et un programme de recherche et développement en éducation ?

18. Les informateurs conviennent que jusqu'à une date très récente, la Nouvelle-Zélande ne menait aucune action comparable à une politique nationale ou à un programme de recherche et développement en éducation.

19. Depuis toujours, les activités de recherche et développement en éducation étaient fragmentées, étaient conduites essentiellement à une petite échelle et souvent s'inscrivaient dans des programmes d'action à court terme ou répondaient aux centres d'intérêt de tel ou tel chercheur ou groupe de chercheurs. Certains ont tenté de fixer des priorités en matière de recherche avec la collaboration de la communauté de chercheurs en éducation, des décideurs publics et des praticiens (NZCER 1997), mais les initiatives de ce genre ne semblent pas avoir été maintenues ou passées en revue.

20. A une date plus récente, toutefois, le Ministre de l'éducation a fait savoir que les recherches en éducation financées par l'Etat devaient s'aligner davantage sur les objectifs à long terme, et que le gouvernement s'engageait à renforcer la base de recherche sur laquelle s'appuient les décideurs pour élaborer leurs politiques avec fiabilité.<sup>1</sup>

21. Conformément à l'engagement pris par le Ministre de fixer des objectifs à moyen terme pour la recherche et développement en éducation, le Ministère de l'éducation a récemment engagé une *Action stratégique de recherche (SRI)*. Cette stratégie a été conçue pour que les travaux courants d'élaboration des politiques continuent de s'appuyer sur des recherches solides et que la base d'information stratégique du Ministère de l'éducation permette à ce dernier d'anticiper les actions à mener à l'avenir.

22. Deux phases importantes de cette *Action stratégique de recherche* sont à présent achevées :

1. Le Ministère a commandé neuf études documentaires afin d'avoir une bonne idée de la réflexion actuelle et des faits nouveaux dans un large éventail de domaines essentiels. Ces études donnent une vision globale des documents dépouillés, repèrent les lacunes dans les connaissances et indiquent la nature des recherches susceptible de les combler. Des précisions concernant ces neuf études se trouvent dans l'Annexe 2.
2. Une consultation officielle des chercheurs, des décideurs et des praticiens spécialisés dans l'éducation au sujet des priorités à retenir pour les recherches et de l'établissement d'un programme de travaux dans ce domaine. Organisée une seule fois, cette consultation a suscité un enthousiasme considérable chez les informateurs qui sont favorables à d'autres consultations ou formes de collaboration au sujet des priorités nationales en matière de recherche et développement en éducation.

23. L'*Action stratégique de recherche (SRI)* porte uniquement sur les activités de recherche et développement en éducation commandées par le Ministère de l'éducation. Toutefois, en dépit d'un budget

---

1. Honorable Trevor Mallard, communiqué de presse 4/10/00.

relativement faible, une importante proportion des recherches est financée par le gouvernement ce qui donne à cette action le statut de facto de politique nationale.

24. Ces dispositions étant récentes, il ne peut être question de suivi ou d'évaluation, ni d'ailleurs de l'efficacité avec laquelle elle oriente les activités de recherche et développement en éducation.

## 1.2 Les grands thèmes de la recherche et développement en éducation

25. Les neuf études documentaires commandées par le Ministère de l'éducation en 1999 donnent une bonne indication de ce que le Ministère estimait être à cette époque les principaux thèmes de recherche en éducation. Ces études sont répertoriées dans le détail dans l'Annexe 2. Elles portent sur les thèmes suivants :

- Les effets des ressources de la famille et de la collectivité sur les résultats de l'enseignement
- L'éducation de la prime enfance
- Les effets des programmes scolaires et l'évaluation des résultats de l'enseignement
- Les effets de la conduite, de l'organisation, de la gestion des établissements scolaires sur les résultats de l'enseignement
- Les effets de la dotation en ressources des établissements scolaires sur les résultats de l'enseignement
- Le rôle des effets des pairs sur les résultats des activités de formation
- L'enseignement et la formation dispensés en entreprise.

26. Les informateurs interrogés aux fins du présent rapport ont été invités à indiquer les thèmes des activités de recherche et développement en éducation étudiés au cours des dix dernières années. On a observé une grande concordance entre la liste des thèmes indiqués ci-dessus et les thèmes nouveaux ou courants signalés par les informateurs.

### *Thèmes courants*

27. Les thèmes indiqués ci-après figurent en bonne place dans les activités de recherche et développement en éducation depuis dix ans.

28. *Les réformes de l'enseignement.* L'évaluation de l'impact des réformes de l'enseignement a constitué l'un des grands axes des recherches au cours des dix dernières années. Un exemple primordial de ce type de recherche est le *Smithfield Project* (Lauder *et al* 1994), étude longitudinale de l'impact des réformes de l'enseignement sur les choix et les résultats des élèves/étudiants. Selon certains, cette recherche serait en partie le fruit d'une critique idéologique de la politique gouvernementale. Autre exemple, l'étude longitudinale effectuée par l'Institut néo-zélandais pour la recherche en éducation, (NZCER) pour suivre les effets des réformes de l'enseignement de 1989, sous le titre *The Impact of Education Reforms from 1989*. Entre 1989 et 1999, ce projet de recherche a consisté à soumettre à des enquêtes répétées les chefs d'établissement, les membres des conseils d'administration, les parents et les enseignants au sujet de l'impact des réformes sur les écoles primaires et les établissements d'enseignement secondaire du premier cycle.



29. *Evaluation.* Les pratiques d'évaluation sont un autre thème qui a retenu l'attention à l'échelon tant national qu'individuel, ce qui témoigne d'un intérêt croissant pour les résultats éducatifs. On peut citer divers exemples, parmi lesquels : la recherche relative à une stratégie cohérente d'évaluation nationale ; la participation à des études internationales à grande échelle, notamment la *Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS)* et le *Programme pour le suivi international des acquis des élèves (PISA)* ; les recherches sur les performances d'un échantillon d'enfants dans le pays afin de fournir un suivi national du système éducatif ; et la mise en place de *Banques d'outils d'évaluation (ARB)* destinées à donner aux enseignants des moyens d'évaluation très concrets.

30. *Les élèves à risque.* Les élèves qui risquent de se trouver en difficulté, ou en échec, scolaire ont fait l'objet d'un grand nombre de travaux. Au cours des dix dernières années, des activités de recherche et développement ont en particulier constamment porté sur les moyens d'améliorer les résultats scolaires des élèves Maori. Diverses variables — le sexe, l'origine socio-économique ainsi que l'appartenance ethnique — ont retenu l'attention mais ont cessé d'être des facteurs explicatifs dans la recherche en éducation pour devenir elles-mêmes des thèmes d'étude considérés sous l'angle de leur impact sur les résultats des élèves.

31. *Amélioration des établissements scolaires.* Des projets « à la carte » d'amélioration des établissements scolaires ont été lancés dans les régions du pays où l'on estimait que la piètre qualité de certains établissements mettait les élèves en danger. Certains de ces projets sont actuellement évalués simultanément et constituent un autre axe du programme de recherche : l'amélioration des établissements scolaires.

32. *L'enseignement en langue indigène.* Parallèlement au développement du modèle d'enseignement primaire en langue Maori (*kura kaupapa Maori*), des recherches ont été consacrées à l'éducation en langue indigène et ces travaux, outre qu'ils sont d'une grande utilité pour la Nouvelle-Zélande, sont jugés de niveau international par plusieurs personnes interrogées aux fins du présent rapport.

### **Thèmes nouveaux**

33. *Pédagogie et acquisition de connaissances.* L'impact de la pédagogie sur l'acquisition de connaissances est un thème de recherche qui actuellement bénéficie d'une sorte de regain d'intérêt. S'il est vrai que depuis 1992 un important projet de recherche intéresse les liens entre la pédagogie et l'acquisition de connaissances en Nouvelle-Zélande, les informateurs ont eu le sentiment que la qualité des enseignants et la qualité des pédagogies sont des questions qui ont été quelque peu éclipsées dans les recherches à cette époque, mais sont de nouveau d'actualité dans les activités de recherche-développement en éducation.

34. *Le savoir-lire-compter.* Les décideurs publics s'intéressent actuellement à l'amélioration des capacités de lecture, d'écriture et de calcul des élèves néo-zélandais. Cette politique se reflète dans le programme de recherches.

## **1.3 Quelle place fait-on dans la recherche en éducation aux tendances économiques et sociales ?**

35. Les personnes interrogées ont dit avoir la certitude que les chercheurs néo-zélandais en éducation tiennent effectivement compte des tendances de l'économie et de la société. Parmi les exemples cités figure l'importance accordée par les chercheurs aux élèves en difficulté scolaire et aux liens entre cette situation et le niveau socio-économique ; on peut également signaler l'intérêt que les chercheurs portent à la gestion et à la conduite des systèmes éducatifs, attitude qui découle directement des réformes de l'enseignement adoptées à la fin des années 80 et au début des années 90.

36. Cela étant, ils sont convenus que les données de recherche "instantanées" sont beaucoup plus solides que les données longitudinales, ce qui limite l'analyse de l'impact des tendances économiques et sociales. Il a également été signalé qu'en général, les chercheurs en éducation ont des centres d'intérêt qui correspondent davantage à ceux des spécialistes en sciences sociales qu'à ceux des économistes et qu'il y aurait lieu d'améliorer le dialogue avec ces derniers.

#### **1.4 Activités de collecte et de diffusion de résultats de recherche solidement étayés en vue de leur mise en application concrète**

37. Rares sont les mesures concertées prises pour présenter les résultats des recherches en vue de leur mise en application concrète. Deux d'entre elles ont été citées : la revue SET, publiée depuis longtemps par le *Conseil néo-zélandais pour la recherche en éducation (NZCER)* et destinée aux praticiens, et la ressource en ligne plus récente du ministère de l'Éducation *Te Kete Ipurangi (TKI)*, site bilingue sur le Web diffusant des informations destinées à permettre aux communautés scolaires néo-zélandaises d'accéder facilement à des renseignements utiles, y compris sur la recherche, par l'Internet.

38. Il y a d'autres exemples de travaux de recherche, davantage basés sur des projets, dont les résultats sont présentés de telle sorte qu'ils soient immédiatement utiles aux praticiens.

39. Selon les informateurs, les rapports émanant du *Projet national de suivi de l'enseignement (NEMP)* constituent un bon exemple de présentations de résultats de recherche solidement étayés, permettant aux praticiens de les utiliser immédiatement. Les informateurs s'accordent cependant à dire que de sérieux problèmes se posent pour présenter les résultats des recherches aux praticiens sous une forme que ces derniers jugent utilisable et qu'ils sont prêts à assimiler.

40. L'évaluation réalisée parallèlement au projet *SEMO* donne des résultats, reposant sur des données probantes, qui influent sur les pratiques dans le domaine considéré ainsi que sur l'élaboration de la politique.

#### **1.5 Activités de collecte et de diffusion de résultats de recherche solidement étayés en vue de leur utilisation pour l'élaboration des politiques**

41. L'*Action stratégique de recherche (SRI)* est un dispositif concerté qui tente de renforcer les liens entre les prises de décision et la recherche en s'assurant que les travaux de recherche commandés présentent un intérêt direct pour les décideurs et que ces derniers de leur côté peuvent tirer parti d'une recherche de qualité.

42. Les informateurs ont cité des exemples précis de résultats de recherche qui éclairaient directement les décideurs dans leurs tâches avant la création de la *SRI*. Ils ont notamment mentionné :

- La *Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS)* qui a montré qu'à certains niveaux, les résultats des élèves néo-zélandais en mathématiques étaient inférieurs à ceux d'élèves d'autres pays se trouvant dans une situation comparable. La *TIMSS* a conduit à créer le Groupe de travail sur les maths et les sciences et, à partir de là, à prendre des mesures dans l'enseignement primaire.
- Selon les évaluations faites du projet *SEMO* conduit dans le sud d'Auckland, ce projet offre, estime-t-on, un bon exemple des recherches éclairant directement les décideurs et les praticiens et par conséquent influant sur les actions concrètes.

- Les résultats du *Projet national de suivi de l'enseignement (NEMP)* présentent un intérêt direct pour l'élaboration des politiques. Les informateurs ont cité le cas du Groupe d'étude sur la lecture et l'écriture, établi par le gouvernement après que certains résultats du *NEMP* avaient révélé les difficultés d'élèves néo-zélandais dans ce domaine. Ce Groupe d'étude a lui-même fondé le Groupe d'experts sur la lecture et l'écriture qui est chargé, entre autres attributions, de synthétiser les résultats des recherches à l'intention des décideurs.
- L'étude sur les *enfants compétents* a été et est toujours une importante source d'informations : cette étude longitudinale détermine les effets à long terme des modes de prise en charge et d'éducation de la prime enfance. Elle consiste à suivre une cohorte d'enfants qui au départ n'avaient pas encore atteint l'âge de 5 ans — dans la phase actuelle de cette étude, les enfants de l'échantillon ont 12 ans. Cette étude est la seule du genre réalisée dans le contexte néo-zélandais et a influé pendant longtemps sur l'élaboration des politiques et sur les pratiques.

## **1.6 Les activités de recherche et développement en éducation sont-elles évaluées ?**

43. L'*Action stratégique de recherche (SRI)* a fait l'objet d'un examen par les pairs à l'échelle nationale et internationale, autrement dit, le programme de recherche du principal financeur des activités de R-D en éducation a été soumis à un examen rigoureux à l'échelle internationale. Les études documentaires dans ce domaine, sur lesquelles la SRI repose, ont également été analysées par les pairs.

44. Actuellement, le ministère de l'Éducation et l'*Association néo-zélandaise de recherche en éducation (NZARE)* ont conjointement fait réaliser un projet destiné à inventorier les capacités et les possibilités de recherche et développement en éducation dans tout le pays. Bien qu'en grande partie descriptif, ce projet comprend une partie d'évaluation. Les résultats seront communiqués prochainement.

45. La recherche en éducation qui s'inscrit dans des projets est évaluée. Les travaux universitaires sont soumis à un examen par les pairs, en particulier au moment où les résultats sont publiés. Les recherches commandées par le ministère de l'Éducation sont de plus en plus passées en revue par des experts soit en Nouvelle-Zélande, soit dans d'autres pays. Les examens externes sont moins probables dans le cas des projets de développement qui sont cependant susceptibles de faire l'objet d'une évaluation.

46. A l'échelon des établissements, les centres de recherche peuvent être évalués ; ainsi, une faculté ou un département peut être soumis à un examen interne à l'université, mais les indicateurs normalement ne portent pas sur la qualité de la recherche produite. Les travaux de recherche du Conseil néo-zélandais pour la recherche en éducation (NZCER) ont fait l'objet d'examens par les pairs.

## **1.7 La politique nationale encourage-t-elle l'internationalisation des efforts de recherche ?**

47. Selon les informateurs, si les chercheurs néo-zélandais en éducation reconnaissent l'importance de l'internationalisation de la recherche en éducation et s'efforcent de jouer un rôle actif dans ce processus, leur motivation est pour l'essentiel personnelle et n'est pas le fruit des encouragements donnés par une politique nationale dans ce sens.

48. Les chercheurs en éducation ont en général des relations tout à fait satisfaisantes au niveau régional, en Australie et dans les pays du Pacifique. Au-delà de cette région, les pays qui servent de référence en matière d'éducation sont plutôt le Royaume-Uni, le Canada et, dans une moindre mesure, les États-Unis. La participation à la communauté de chercheurs internationale consiste principalement à communiquer des articles ou à assister à des conférences.

49. Outre les études documentaires dans ce domaine, le ministère de l'Education fait analyser de temps à autre les publications parues à l'échelle internationale afin d'éclairer les chercheurs ou les décideurs.

50. Certaines universités cherchent à faire partie d'associations internationales d'établissements afin de renforcer et d'internationaliser leurs efforts de recherche et d'enseignement. Ainsi, l'université d'Auckland et l'AUT font partie de groupes internationaux spécialisés dans l'enseignement supérieur.

51. L'éducation en langue indigène est un domaine dans lequel, selon certains informateurs, la Nouvelle-Zélande atteint un niveau élevé de compétences et pourrait apporter une contribution plus grande à l'échelle internationale. Des efforts plus soutenus pourraient être faits pour encourager les chercheurs et les décideurs néo-zélandais spécialisés dans ce domaine à participer à des actions internationales.

## 2.0 ORGANISATION ET FINANCEMENT DES SYSTEMES DE RECHERCHE ET DEVELOPPEMENT EN EDUCATION

52. D'après la description qu'en font plusieurs informateurs, le secteur de la recherche et du développement en éducation en Nouvelle-Zélande est fragmenté ou morcelé, autrement dit il manque de cohérence et, jusqu'à une date récente, ne faisait l'objet d'aucune forme de politique ou programme d'action national. Les capacités de recherche se concentrent dans un petit nombre de pôle d'excellence, en général au sein des grandes universités ainsi qu'au Conseil néo-zélandais pour la recherche en éducation (NZCER). Le financement centralisé, passant par appel à la concurrence, a créé un environnement dans lequel l'effort de recherche est dans une large mesure déterminée par le programme d'action gouvernemental et dans lequel il peut être difficile de trouver des financements pour la recherche à plus long terme.

### 2.1 Centres de recherche et développement en éducation

53. Les capacités de recherche en éducation sont pour l'essentiel concentrées dans les universités traditionnelles et au *Conseil néo-zélandais pour la recherche en éducation (NZCER)*, les nouvelles universités, les établissements d'enseignement supérieur à vocation professionnelle et les centres de formation des maîtres commençant à se doter de moyens de recherche. Les travaux de développement sont plus équitablement répartis, les centres de formation des maîtres jouant souvent un rôle pilote à cet égard.

54. Outre les recherches entreprises par les universitaires au sein de leur département ou par les centres de formation des maîtres, certaines grandes universités disposent également de centres ou d'instituts plus particulièrement axés sur la recherche. On peut citer à titre d'exemple : à Auckland, *IRI – the International Research Institute for Maori and Indigenous Education* et le *Wolf Fisher Centre*; à Waikato, *l'Institute for Research in Learning and Teaching* et le *Centre for Science, Mathematics and Technology Education Research*; le *Educational Research and Development Centre* à l'Université Massey, et le *Educational Assessment Research Unit* et le *Children's Issues Centre* à l'Université d'Otago.

55. Dans les universités, les recherches sont financées grâce aux recettes liées aux effectifs d'étudiants, à celles provenant des contrats de recherche et aux subventions, si les demandes les concernant sont acceptées. Les universités disposent également d'étudiants diplômés qui renforcent leurs capacités de recherche.

56. A l'exception possible de l'Université d'Auckland, les instituts et les départements de recherche en éducation sont de petite taille au regard des critères internationaux dans ce domaine et, selon les informateurs, les compétences de recherche dans bien des cas ne sont pas institutionnalisés, mais reposent encore sur les centres d'intérêt et les efforts des personnes.

57. Le *Conseil néo-zélandais pour la recherche en éducation (NZCER)* est réputé pour ses compétences en matière de recherche en éducation même si, d'après certains informateurs, il a été quelque peu éclipsé ces derniers temps par les grandes universités. Ce Conseil est un organisme officiel indépendant dont la mission est de favoriser une recherche d'excellence en éducation et de diffuser ses résultats. Ces principales sources de financement comptent un accord d'achat avec le gouvernement, les recettes provenant de contrats de recherche, et le produit des ventes. (NZCER 2000)

58. Le ministère de l'Éducation dispose de ses propres compétences de recherche ; cela dit, les capacités de sa Division de la recherche sont en grande partie utilisées pour contribuer aux projets internationaux d'évaluation ainsi qu'à la mise en place et à la gestion de projets de recherche et d'évaluation. D'autres divisions du ministère se livrent également à des recherches, mais dès lors que leurs travaux atteignent une certaine ampleur, ils sont en toute probabilité sous-traités et gérés par la Division de la recherche.

## 2.2 Programmes fondamentaux de recherche et développement en éducation

59. Tout un éventail de programmes fondamentaux de recherche et développement en éducation ont été cités par les personnes interrogées aux fins du présent rapport. Parmi ces programmes de recherche, certains visent à améliorer l'évaluation des résultats de l'enseignement :

- *Le Projet national de suivi de l'enseignement (NEMP)* entrepris à l'Université d'Otago a pour but de donner une vision générale des acquis et autres résultats scolaires d'un échantillon représentatif d'élèves néo-zélandais scolarisés en 4<sup>ème</sup> et en 8<sup>ème</sup> années.
- *Les Banques d'outils d'évaluation (ARB)* – ce projet géré par le *Conseil néo-zélandais pour la recherche en éducation (NZCER)* élabore des moyens permettant d'évaluer les acquis en mathématiques, en sciences et en anglais entre la 3<sup>ème</sup> et la 6<sup>ème</sup> année. Les différents instruments dont disposent les *ARB* sont conçus pour aider les établissements scolaires à comparer en continu les performances des élèves à des performances-type à l'échelle nationale.
- *La mise au point d'outils de lecture, d'écriture et de calcul pour les élèves de 5<sup>ème</sup> et de 7<sup>ème</sup> années en Anglais et en Maori* – ce projet est réalisé conjointement par l'Université d'Auckland et par le Education Testing Centre de l'Université de Nouvelle-Galles-du-Sud. Il prévoit l'élaboration d'outils pour la lecture, l'écriture et le calcul que les enseignants seront en mesure d'utiliser pour évaluer les compétences et les capacités des élèves en anglais néo-zélandais ainsi qu'en mathématiques ; dans le cas des élèves suivant un enseignement en Maori, il s'agira d'évaluer leurs capacités et leurs acquis en Te Reo Maori (en langue Maori) et en pangarau (mathématiques).

60. Un autre programme fondamental a pour vocation d'évaluer le projet, décrit ci-dessous, d'amélioration des établissements scolaires :

- *Evaluation des actions menées pour renforcer l'enseignement à Otara et à Mangere (SEMO)* – cette évaluation se compose de quatre études visant à déterminer comment les mesures ont été prises et mises en œuvre et jusqu'à quel point elles ont amélioré la qualité des relations au profit d'un enseignement meilleur et d'un renforcement des moyens qu'ont les établissements scolaires et la collectivité de continuer à progresser.

61. Quatre autres projets de recherche à grande échelle peuvent être cités, les deux derniers étant pour l'essentiel achevés :

- Un programme de recherche intégré, établi par le ministère de l'Éducation et conçu pour étayer et évaluer l'élaboration et la mise en œuvre de *Special Education 2000*, politique nouvelle en faveur des apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers, amorcée en 1997. Le programme de recherche comprend : des exercices de validation de bases de données ; une série d'analyses de publication sur les dotations en ressources, les pratiques effectives et les

services assurés ; des évaluations de programmes particuliers ; et une évaluation longitudinale de la politique mise en œuvre.

- *Competent Children* – cette étude longitudinale réalisée par le *Conseil néo-zélandais pour la recherche en éducation (NZCER)* détermine les effets qu'ont différents modes de prise en charge et d'éducation de la prime enfance sur l'apprentissage et le développement des enfants.
- *Understanding Teaching and Learning (ULT)* – projet longitudinal entrepris par le Département de l'éducation de l'Université de Canterbury, l'*ULT* a tout d'abord mis au point un modèle descriptif de processus d'apprentissage en classe, puis a analysé les effets qu'ont le sexe et l'appartenance ethnique des enfants sur leurs acquis, et va déterminer l'impact des enseignants et des programmes sur les acquis des élèves.
- *Educational Performance and Opportunities (Le projet Smithfield)* – Il s'agit dans cette étude longitudinale de déterminer l'impact des réformes de l'enseignement sur les choix et les résultats des élèves du primaire et du secondaire. (Ministère de l'Éducation, 1998, 1999a, 2000b).

### **2.3 Le financement des activités de recherche et développement en éducation**

62. En Nouvelle-Zélande, le financement des activités de recherche et développement en éducation est extrêmement centralisé puisque le ministère de l'Éducation est le principal financeur. Certaines de ces activités sont également financées dans le cadre de l'enveloppe votée pour la recherche, la science et la technologie, mais cette enveloppe ne comprend aucun volet expressément consacré à la recherche et développement en éducation. Les sources de financement possibles dans le cadre de cette enveloppe comprennent la *Foundation for Research, Science and Technology (FRST)*, le *Health Research Council (HRC)*, le *Public Good Science Fund (PSGF)* et le *Marsden Fund* administré par la *Royal Society of New Zealand* pour la recherche effectuée en milieu universitaire. Les chercheurs interrogés aux fins du présent rapport ont fait savoir qu'en réalité il est extrêmement difficile aux chercheurs en éducation d'accéder à des financements en provenance de toutes ces sources.

63. Les départements universitaires, les établissements d'enseignement supérieur à vocation professionnelle et autres obtiennent des financements pour la recherche grâce aux droits de scolarité acquittés par les étudiants (dénombrés en équivalent plein temps). Certains départements universitaires ont également réussi à obtenir des financements de fondations étrangères pour des projets de recherche particuliers, mais il est inhabituel d'obtenir des ressources financières de l'étranger. Certains chercheurs sont également parvenus à obtenir des financements de faibles montants pour des projets auprès d'autres ministères tels que le ministère de la Politique sociale, le ministère de la Justice et le ministère du Travail.

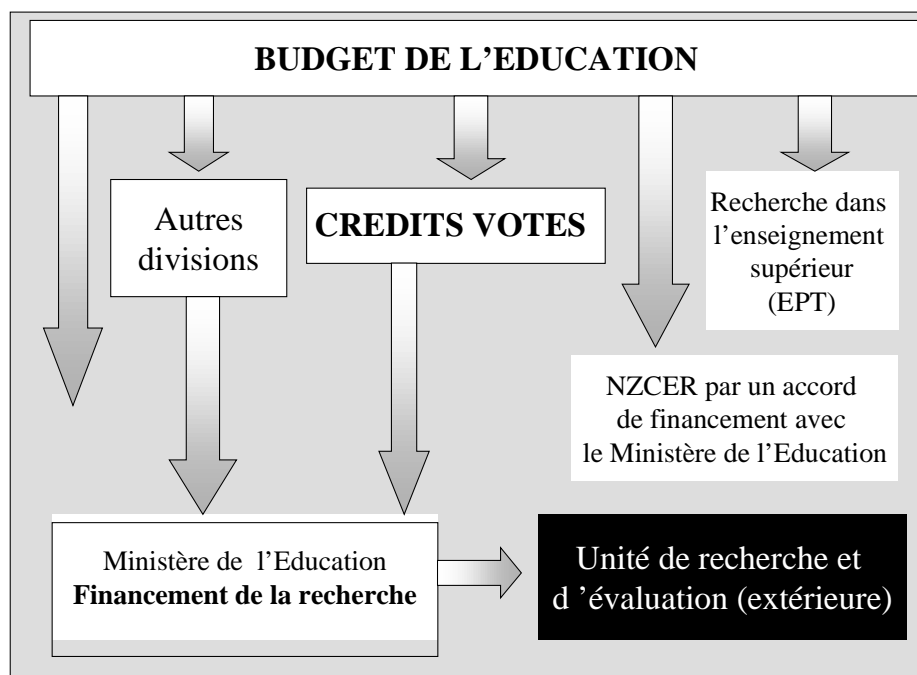


Figure 1 : Financement de la R-D en éducation provenant du budget de l'éducation

64. Dans la figure 1, on constate que la recherche et développement en éducation est financée sur le budget de l'éducation via les crédits alloués à la recherche dans l'enseignement supérieur (étudiants comptabilisés en équivalent plein temps), le Conseil néo-zélandais pour la recherche en éducation, et le ministère de l'Éducation.

65. Le ministère dispose de capacités internes de recherche (autrement dit, de personnel qui entreprend des recherches) et sous-traite également des travaux de recherche à des fournisseurs extérieurs. Les projets de recherche et développement commandés sont financés par des crédits budgétaires affectés à des initiatives gouvernementales particulières ainsi que par les budgets des différentes divisions du ministère. La Division de la recherche du ministère dispose également d'un petit budget pour faire des travaux ciblés sur des domaines d'action stratégiques. Au ministère, l'Action stratégique de recherche (SRI) sert à définir une série de priorités en matière de recherche afin de déterminer comment utiliser au mieux ces ressources.

66. Le tableau 1 présente un récapitulatif des financements affectés à la communauté de chercheurs en éducation entre le 1er juillet 1997 (début de l'exercice financier 1997/98) et le 30 juin 2001 (fin de l'exercice financier 2000/2001) par l'intermédiaire de la Division de la recherche du ministère de l'Éducation. Ce récapitulatif comprend toutes les activités de R-D en éducation financées au cours de cette période de cinq ans.



<b>Source de financement</b>	<b>Dollars NZ</b>
<b>Crédits budgétaires</b>	<b>16,500,000</b>
Crédits budgétaires affectés à des programmes ou à des politiques spécifiques	(2,300,000)
Exercices d'évaluation : analyses documentaires, R-D et évaluations	(3,200,000)
Banques d'outils d'évaluation	(4,000,000)
Projet national de suivi de l'enseignement	(7,000,000)
<b>Financement provenant des activités de la Division de la recherche</b>	<b>3,600,000</b>
<b>Financement provenant des activités d'autres Divisions</b>	<b>1,200,000</b>
<b>Autres (y compris les financements extérieurs et interministériels)</b>	<b>200,000</b>
<b>Total</b>	<b>21,500,000</b>

**Tableau 1: Dépenses du ministère de l'Éducation au titre de la R-D en éducation, 1er juillet 1997-30 Juin 2001 (par l'intermédiaire de la Division de la recherche)**

Note: Les dépenses au titre des différents projets sont énumérées dans les rapports annuels de la recherche établis par la Division de la recherche. Dans la mesure où les projets s'étendent sur plusieurs exercices financiers, les chiffres ont été arrondis au 100 milliers de dollars le plus proche.

67. Il appartient également au ministère de l'Éducation de négocier chaque année un accord d'achat avec l'*Institut néo-zélandais pour la recherche en éducation (NZCER)*.

68. Selon certains, le financement de la recherche sur la base de projets et l'objectif opérationnel du principal financeur sont deux facteurs qui ont des conséquences non négligeables pour le type de recherche-développement en éducation entrepris en Nouvelle-Zélande, ainsi que pour la valorisation du personnel.

69. La recherche à long terme et la recherche dans des secteurs qui ne semblent pas au moment même présenter une utilité opérationnelle ont du mal attirer les financeurs. L'un des domaines qui, actuellement suscite l'intérêt des décideurs publics est la contribution des pédagogies à l'acquisition de connaissances. Toutefois, les études longitudinales sur la relation entre la pédagogie et les connaissances acquises, qui ont donné des résultats d'une très grande utilité, ont eu beaucoup de mal ces dernières années à se faire financer car les priorités des pouvoirs publics et les efforts de recherche étaient orientés dans d'autres directions.

70. Les difficultés rencontrées pour renforcer les capacités du personnel de recherche-développement en éducation tiennent dans une large mesure au financement par projet qui ne favorise ni la création ni le maintien de centres de recherche pouvant former de nouveaux chercheurs et les superviser.

71. Selon certains informateurs, du fait que le ministère de l'Éducation finance la plus grosse partie de la R-D en éducation indépendamment de la prise en charge financière des étudiants comptabilisés en

équivalent plein temps, et que la communauté de chercheurs est de petite taille, les chercheurs plus chevronnés obtiennent plus facilement des financements que leurs collègues moins expérimentés.

#### **2.4 Les caractéristiques du personnel de recherche-développement en éducation**

72. Les résultats d'un projet de recherche inventoriant les capacités et les possibilités du personnel de recherche en éducation seront connus prochainement et devraient être disponibles au moment de la visite de l'équipe d'examineurs.

73. En Nouvelle-Zélande, le personnel de R-D en éducation représente un faible effectif. Les chercheurs travaillent dans les établissements d'enseignement supérieur, ou les instituts qui leur sont rattachés, au *Conseil néo-zélandais pour la recherche en éducation*, au ministère de l'Éducation, ou travaillent de façon indépendante en qualité de sous-traitant assurant des services de recherche. Cette communauté se caractérise par quelques chercheurs réputés et chevronnés qui travaillent soit de façon relativement isolée, soit au sein d'équipes plus importantes à la réalisation de projets spécifiques. Les personnes interrogées aux fins du présent rapport s'inquiétaient de ce que ce secteur ne se dotait pas actuellement de capacités suffisantes pour l'avenir en développant les compétences des jeunes chercheurs. Il y a deux raisons à cela : l'absence de centres de recherche en éducation ayant une masse critique suffisante pour permettre une évolution de ce genre ; et une stratégie de sous-traitance et de financement de la recherche qui ne favorise pas les dépenses d'infrastructure qu'une telle évolution exigerait.

74. Les chercheurs en éducation ont suivi des parcours de formation très différents. Dans le passé, ils étaient pour l'essentiel des spécialistes de la psychopédagogie, mais en partie du fait que la loi sur l'éducation de 1989 a exigé que tous les établissements d'enseignement supérieur entreprennent des recherches, ils viennent désormais d'horizons plus variés.

75. Selon un informateur, la part de certaines disciplines traditionnelles telles que l'histoire, la philosophie et la sociologie de l'éducation semblent diminuer au profit de nouveaux axes de recherche parmi lesquels le postmodernisme, le féminisme, la recherche « kaupapa Maori » et l'efficacité des praticiens.

76. Les informateurs interrogés aux fins du présent rapport ont noté un manque de chercheurs dans certains secteurs. Selon eux, il faudrait accroître le nombre de chercheurs Maori ainsi que d'autres chercheurs pouvant travailler efficacement avec le Maori et par ailleurs disposer d'un plus grand nombre de chercheurs rompus à l'analyse quantitative.

77. La collaboration interdisciplinaire augmente dans le cadre des projets, mais selon certaines des personnes interrogées, il est rare qu'elle soit systémique ou s'observe concrètement dans les infrastructures.

### **3.0 L'IMPACT DE LA RECHERCHE-DEVELOPPEMENT EN EDUCATION SUR LES PRATIQUES ET SA CONTRIBUTION A L'ELABORATION DES POLITIQUES**

#### **3.1 Eléments démontrant que la recherche et développement en éducation améliorent la qualité de l'enseignement et la formation, des établissements d'enseignement ou de la gestion de l'éducation**

##### *Enseignement et acquisition des savoirs*

78. Les informateurs interrogés aux fins du rapport étaient partagés sur la question de savoir si des éléments démontraient que la recherche et développement en éducation améliorent la qualité de l'enseignement et de l'acquisition des savoirs. La plupart se sont accordés à dire que certains éléments prouvaient que la recherche améliorerait la pratique, mais que ces éléments n'étaient pas nombreux.

79. Le nouveau programme d'enseignement national remplace peu à peu les anciens cursus depuis 1992. Le ministère de l'Education procède actuellement à un bilan qui fournira plus d'informations sur la façon dont les changements apportés au programme d'enseignement ont été mis en pratique et sur la façon d'améliorer la mise en œuvre des cursus. L'un des éléments de ce bilan est la *National School Sampling Study* dont l'objet est d'obtenir des informations en retour de la part des enseignants au sujet de l'efficacité en pratique du programme d'enseignement.

80. Les informateurs ont précisé qu'il est inhabituel en Nouvelle-Zélande de réaliser les recherches longitudinales nécessaires pour démontrer l'impact des mesures prises sur l'enseignement et l'acquisition de connaissances. Les nouveaux programmes d'enseignement, adoptés au cours des dix dernières années, constituent un bon exemple d'une action primordiale susceptible d'avoir un impact énorme sur l'enseignement et l'acquisition de connaissances ; pourtant, leur mise en œuvre n'a été accompagnée d'aucune évaluation systématique à grande échelle.

81. L'évaluation des différents projets est sous-traitée depuis un certain temps. C'est seulement à une date plus récente qu'il est devenu relativement courant de procéder au moment même de la mise en œuvre des projets à des évaluations qui permettent de recueillir des données systématiques indiquant si les actions basées sur des recherches améliorent ou non les résultats.

82. Les informateurs ont cité quelques exemples de ces sources de données.

- le projet *SEMO* dans le sud d'Auckland, qui a bénéficié d'une collaboration intense entre chercheurs et praticiens et dont le bilan fait clairement ressortir que les résultats de l'évaluation influent sur les pratiques ;
- les programmes destinés à améliorer la maîtrise de la lecture et de l'écriture, qui s'inspirent fortement des travaux de recherche, révèlent des résultats prometteurs ;

- le projet *Books in Homes*, en vertu duquel les enfants scolarisés dans les quartiers défavorisés reçoivent en cadeau des livres qu'ils peuvent emporter chez eux. Les capacités de lecture et d'écriture des élèves sont évaluées lorsqu'ils adhèrent au programme puis un an après ;
- les travaux de développement basés sur des recherches, entrepris par l'IRI – *The International Research Institute for Maori and Indigenous Education* exerce une influence sur les pratiques dans les écoles primaires Maori ;
- les *Banques d'outils d'évaluation (ARB)* influent sur les pratiques d'évaluation dans les établissements scolaires ;
- le *Projet national de suivi de l'enseignement (NEMP)* dont les phases postérieures ont démontré que les lacunes recensées lors des phases antérieures avaient été comblées en classe ;
- les faits nouveaux observés dans le secteur de la petite enfance, en particulier le nouveau programme *Te Whariki* et la priorité accordée au perfectionnement professionnel, sont indubitablement liés aux travaux de recherche entamés dans les années 80.

### ***Etablissements d'enseignement***

83. Outre le projet *SEMO*, fruit d'un partenariat de chercheurs œuvrant pour l'amélioration d'établissements scolaires, les informateurs ont été instamment invités à trouver des exemples spécifiques montrant que la recherche a servi à améliorer la qualité des établissements d'enseignement. Certains ont précisé, cependant, que l'on se préoccupe beaucoup plus désormais du cadre dans lequel l'enseignement est assuré, et que l'on reconnaît la nécessité d'assurer des environnements appropriés – des écoles primaires Maori par exemple.

### ***La gestion des activités éducatives***

84. La gestion des activités éducatives a bénéficié d'une attention considérable dans les travaux de recherche à la suite des profonds changements liés aux réformes de 1989. On ne voit pas bien cependant si la recherche a contribué à améliorer la qualité de la gestion ou simplement à expliquer les changements.

85. Les recherches sur la gouvernance, l'organisation et la gestion des activités éducatives sont un bon exemple de travaux qui ont été entrepris plutôt pour donner suite à la réorientation en profondeur de l'action gouvernementale et des pratiques que pour l'expliquer – situation que plusieurs informateurs estiment caractéristique de la recherche en éducation en Nouvelle-Zélande.

86. Un exemple de recherche sur la gestion, qui est également un exemple de recherche s'inscrivant dans le prolongement d'une décision des pouvoirs publics, est le projet que le ministère de l'Éducation a fait faire sur les "regroupements" d'établissements scolaires. Dans le présent contexte, il y a regroupement lorsque des écoles autonomes de petite taille, disposant souvent de moyens de gestion très limités, se regroupent localement pour l'accomplissement de certaines tâches administratives, réduisant par là même la charge de travail pesant sur chacune d'elles. Les recherches ont montré que le regroupement réduit effectivement la charge de travail administrative de chaque chef d'établissement, mais non pas la charge globale de travail.

### **3.2 Eléments démontrant que la recherche et développement en éducation contribuent à l'élaboration des politiques**

87. Les informateurs ont estimé que des données démontraient que la recherche et le développement en éducation contribuent à l'élaboration des politiques nationales. Ce constat tient en partie au fait que le ministère de l'Éducation, qui est chargé d'élaborer la politique, est fréquemment le financeur et a exercé une grande influence sur l'établissement du programme de recherche en éducation.

88. Dernièrement, ce ministère, par l'intermédiaire de l'*Action stratégique de recherche (SRI)*, a manifesté un intérêt plus vif qu'il ne l'avait fait auparavant pour un large éventail de travaux de recherche. La SRI témoigne également d'un engagement à faire en sorte que la recherche éclaire plus directement les décideurs, et montre que ces derniers peuvent jouer un rôle actif dans la définition des thèmes de recherche.

89. Les chercheurs reconnaissent que le lien entre la recherche et la ligne de conduite des pouvoirs publics ne peut pas toujours être direct. Les résultats des recherches sont rarement exempts d'ambiguïté et posent souvent autant de problèmes qu'ils en résolvent. Toutefois, les chercheurs interrogés aux fins du présent rapport estiment que les autorités de l'éducation s'intéressent activement à la recherche et que les sources fréquemment citées dans leurs notes d'orientation témoignent de leur volonté d'utiliser les résultats des recherches.

90. Les groupes d'étude et autres dispositifs mis en place pour améliorer la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul ont été cités afin de montrer que les décideurs dans ces domaines ont tenu compte des résultats des recherches.

91. Les changements d'orientation dans le secteur de la petite enfance, en particulier dans le domaine des diplômes des personnels, est un autre exemple de la contribution directement apportée par la recherche en éducation à l'élaboration des politiques.

### **3.3 Evaluation de la contribution de la recherche et développement en éducation à la pratique et à l'élaboration des politiques**

92. Aucun dispositif n'existe pour évaluer à intervalles réguliers ou systématiquement la contribution de la recherche et développement en éducation aux pratiques suivies ou à l'élaboration des politiques.

93. Une culture de l'évaluation s'installe à présent davantage en Nouvelle-Zélande. Jusqu'à une date récente, même si les différents projets faisaient l'objet d'évaluations, il n'existait, selon les informateurs, aucun programme d'évaluation systématique et en profondeur, ni aucune méta-évaluation susceptible de fournir des informations valables sur la contribution du secteur aux pratiques et à l'élaboration des politiques.

94. On peut citer des exemples isolés de synthèse ou de commentaires au sujet de la contribution de la recherche et du développement en éducation, dans des rapports présentés à des conférences de l'*Association néo-zélandaise des chercheurs en éducation (NZARE)* et du *Conseil néo-zélandais pour la recherche en éducation (NZCER)*.

#### **4.0 INTERACTION ENTRE LES PRODUCTEURS DE RECHERCHE, LES PRATICIENS ET LES DECIDEURS PUBLICS**

##### **4.1 Les liens d'interdépendance entre chercheurs, praticiens et décideurs publics**

95. Les informateurs interrogés aux fins du présent rapport ont fait état de relations positives entre les chercheurs, les praticiens et les décideurs publics. La petite taille de la communauté de spécialistes de la recherche et développement en éducation est un facteur qui favorise des relations étroites. Il est clair cependant que ces relations sont pour l'essentiel informelles, souvent liées à la réalisation de projets, et notamment avec les praticiens, bien développées surtout au niveau local. Pour illustrer ces relations, on peut citer tous les cas passés de praticiens devenus des décideurs et de chercheurs accueillis dans des établissements scolaires.

96. Les chercheurs confirmés se connaissent les uns les autres et sont au courant des travaux se déroulant dans l'ensemble du pays. Les chercheurs connaissent également les principaux décideurs publics dans leur domaine respectif et plusieurs d'entre eux ont fait savoir qu'ils se sentaient tout à fait libres d'engager un dialogue avec ces responsables et avaient la certitude que leurs opinions seraient prises au sérieux.

97. Les politiques et programmes d'éducation étant nationaux et le secteur de l'enseignement obligatoire étant relativement homogène, les projets de recherche, si les fonds le permettent, peuvent être entrepris à l'échelle nationale. Il s'ensuit également que les recherches entreprises n'importe où sur le territoire ont toutes les chances d'être utiles dans l'ensemble du pays. C'est pourquoi aussi bien les chercheurs et les décideurs publics et que certains praticiens s'intéressent vivement aux résultats des recherches.

98. Rares sont les circuits officiels de communication entre ces trois groupes. Il est fait mention des conférences organisées par l'*Association néo-zélandaise des chercheurs en éducation (NZARE)* qui donnent aux chercheurs et aux décideurs publics l'occasion de communiquer, mais peu de praticiens y assistent. Le forum organisé pour débattre du projet d'exposé des priorités en matière de recherche de la *SRI* a été extrêmement apprécié car il permis un dialogue entre les différentes parties prenantes, et il faut espérer que cet exercice se renouvellera.

##### **4.2 Comment les résultats des activités de recherche et développement en éducation sont-ils communiqués aux praticiens et aux décideurs publics ?**

###### *Communication aux praticiens*

99. La communication aux praticiens des résultats des recherches sous une forme qui soit intelligible et utile constitue, estime-t-on, l'une des plus grandes difficultés auxquelles le secteur de la recherche et développement en éducation est confronté.

100. Les résultats de la R-D en éducation sont actuellement communiqués aux praticiens (entre autres personnes) par des moyens très divers et notamment :

- des revues universitaires telles que le *New Zealand Journal of Education Studies* ;
- des journaux hebdomadaires de grande diffusion tels que *The New Zealand Education Review* ;
- *SET*, brochure publiée par le *Conseil néo-zélandais pour la recherche en éducation (NZCER)* trois fois par an à l'intention des établissements scolaires, qui comprend des synthèses des recherches présentant un intérêt pour les enseignants ;
- de brèves synthèses des recherches en cours et achevées, établies par la Division de la recherche en vue de paraître dans le *Rapport annuel de recherche* du ministère de l'Éducation ;
- *Te Kete Ipurangi (TKI)*, le site du ministère de l'Éducation sur le Web proposé aux enseignants ;
- des résumés des travaux de recherche, établis par les syndicats d'enseignants, le *New Zealand Educational Institute (NZEI)* et le *Post-primary Teachers Association (PPTA)*, et communiqués à leurs membres ;
- des séminaires sur des recherches et des thèmes d'actualité ; ainsi, les *National Assessment Regional Seminars* ont été organisés conjointement en 2000 par le ministère de l'Éducation, le *NZEI*, et l'Université de Canterbury ;
- des exposés, que font souvent des chercheurs devant des organisations professionnelles ainsi que lors de conférences ou de séminaires réunissant des éducateurs ;
- des rapports de recherche, et bulletins connexes, s'adressant directement aux praticiens, notamment ceux publiés par le *Projet national de suivi de l'enseignement (NEMP)* et envoyés gratuitement à tous les établissements scolaires ;
- l'Internet, par lequel les établissements scolaires peuvent signaler l'intérêt qu'ils portent aux ressources mises sur place par les *Banques d'outils d'évaluation (ARB)* et télécharger les documents pertinents gratuitement ;
- *"Input"* – le bulletin d'information diffusé par l'*Association néo-zélandaise des chercheurs en éducation (NZARE)* — comprend des synthèses des recherches en cours et récemment achevées ;
- toute une série de publications établies à partir des recherches sont diffusées par le *Conseil néo-zélandais pour la recherche en éducation (NZCER)* et mis en vente par ce dernier ; des bulletins d'information paraissant à intervalles réguliers et des campagnes ciblées en font la promotion dans les établissements scolaires ;
- des synthèses des résultats des recherches sont souvent données aux participants à la recherche ;

- une diversité de rapports de synthèse établis par l'*Office d'inspection de l'éducation (ERO)*, à partir des observations faites par les membres de l'Office au cours de leur inspection des établissements scolaires.

101. Les personnes interrogées se sont accordées à dire que la communication par écrit des résultats des recherches était d'un intérêt limité pour les praticiens. Les deux tiers à peu près des établissements scolaires sont abonnés à la publication très réputée *SET*, mais on ne sait pas combien de lecteurs cette revue compte dans les établissements. Entre un tiers et les deux tiers des établissements scolaires achètent également bon nombre des autres publications diffusées par le *Conseil néo-zélandais pour la recherche en éducation (NZCER)*.

102. Les informateurs sont convenus qu'il fallait s'efforcer davantage d'exprimer les résultats des recherches non pas en jargon de chercheurs, ou de décideurs, mais en termes accessibles aux praticiens.

103. Les informateurs ne savent pas de façon certaine qui sont les principaux « transmetteurs » des résultats des recherches, en plus de ceux qui produisent les moyens de communication énumérés ci-dessus. Selon certains, la petite taille de la communauté de R-D en éducation ainsi que sa relative absence de formalités permettent aux chercheurs, aux praticiens et aux décideurs publics de communiquer directement sans nécessiter d'intermédiaire.

104. Aucun point de vue ne s'est clairement dégagé sur le rôle de la communauté chargée du perfectionnement professionnel des enseignants dans la transmission des résultats des recherches, mais il faut reconnaître qu'aucun des informateurs interrogés ne joue un rôle de premier plan dans ce type d'activités. Certains informateurs ont précisé qu'avant les réformes de l'enseignement, cette tâche revenait aux inspecteurs de l'école qui faisaient connaître aux enseignants les travaux de recherche et développement en rapport avec leurs pratiques professionnelles. Dans un examen récent consacré à l'*Office d'inspection de l'éducation (ERO)*, il est proposé d'aligner plus étroitement les fonctions d'évaluation et d'amélioration de cet organisme et de renforcer ses fonctions consultatives (State Services Commission 2000). Selon d'autres informateurs, les instituts de formation des maîtres jouent un rôle dans la transmission des résultats des recherches – les conseillers scolaires fondent leurs pratiques sur les recherches récentes et ces instituts assurent des formations, sanctionnées par des diplômes de niveau supérieur, qui comprennent des volets de recherche appliquée.

### ***Décideurs publics***

105. Toutes les recherches sous-traitées par la Division de la recherche du ministère de l'Éducation font obligatoirement l'objet, en vertu du contrat signé, d'un rapport à la Division. Il est donc certain que les différents rapports sont transmis aux décideurs compétents au sein du ministère. Tous les projets de recherche et développement, quelle qu'en soit la taille, sont supervisés par une commission consultative dont les membres comprennent des décideurs publics de premier plan, qui sont donc nécessairement au courant de l'état d'avancement et du développement de tel ou tel projet, et qui ont également accès au rapport final.

106. Lorsque d'importants résultats de recherches sont diffusés, le ministère de l'Éducation définit une stratégie d'information qui prévoit la transmission de communiqués de presse et de résumés des recherches aux journalistes spécialisés dans l'éducation. Les comptes rendus de recherche établis à l'intention de la Division de la recherche sont publiés par le ministère et mis à disposition sur demande.



### **4.3 Les enseignants, les chefs d'établissement et les décideurs publics sont-ils réceptifs aux résultats des recherches ?**

#### *Enseignants*

107. D'après les informateurs interrogés aux fins du présent rapport, les enseignants néo-zélandais font preuve d'un esprit créatif et sont disposés à innover. Toutefois, ils s'intéresseraient pour l'essentiel au développement ayant une application immédiate dans leurs propres pratiques. Leur lourde charge de travail est sans aucun doute la principale raison de cette priorité donnée à l'utilité, mais le peu de place accordée à la recherche dans la formation initiale et continue des enseignants est un élément qui n'est peut-être pas non plus étranger à cette situation. Si la recherche revêtait plus d'importance dans la formation initiale des maîtres, cette situation pourrait changer et les enseignants pourraient croire davantage en leur aptitude à assimiler et à utiliser les résultats des recherches.

108. Les informateurs ont reconnu qu'il fallait associer davantage les enseignants à l'établissement du programme de recherche et créer à leur intention de plus nombreuses occasions de participer à des projets afin d'optimiser leur sentiment d'appropriation des résultats.

#### *Dirigeants d'établissements scolaires*

109. En Nouvelle-Zélande, les établissements scolaires sont administrés par des directeurs qui, pour plus de la moitié d'entre eux, enseignent également, ce qui veut dire qu'ils assument une charge d'enseignement tout en ayant la responsabilité de gérer l'établissement. La délégation des pouvoirs de décision étant au cœur des réformes de l'enseignement, les responsabilités de gestion et d'administration des chefs d'établissement ont considérablement augmenté. Ces derniers ont été donc obligés de redéfinir leurs priorités en ce qui concerne leur charge de travail, et il se peut qu'ils aient accordé un rang plus faible de priorité que ce n'était le cas avant les réformes, au suivi des travaux courants de recherche et développement en éducation. Malgré cela, ils invitent les chercheurs à leur faire des communications et un nombre croissant d'entre eux cherchent à obtenir un diplôme de maîtrise d'enseignement, ce qui les amène à recourir davantage à la recherche et à comprendre celle qui est accessible et celle qui est de bonne qualité.

110. La culture que le chef d'établissement instaure dans l'établissement scolaire joue un rôle décisif pour déterminer si les enseignants sont sensibilisés et réceptifs aux résultats des recherches. Il faut encourager les enseignants à juger la recherche utile et à en intégrer les résultats dans leurs pratiques.

#### *Décideurs publics*

111. Comme cela a été dit dans d'autres sections du présent rapport, les décideurs publics semblent réceptifs aux travaux de recherche en éducation, ce qui n'est pas surprenant lorsque le programme d'action du gouvernement a une influence de premier plan sur les travaux de recherche et développement commandés ou que les chercheurs eux-mêmes entreprennent des travaux de recherche qui influent sur la politique nationale.

#### **4.4 La communauté s'occupant de recherche et développement en éducation s'inspire-t-elle du débat international et y contribue-t-elle ?**

112. Les informateurs pour la plupart considèrent que les spécialistes néo-zélandais de recherche et développement en éducation participent activement aux débats internationaux dans ce domaine. La Nouvelle-Zélande participe assidûment aux projets de l'*OCDE* et de l'*UNESCO* et est un membre actif de l'*Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)*.

113. Exprimant un point de vue tout à fait divergent, un informateur estime que la communauté de chercheurs néo-zélandais en éducation a une attitude insulaire et n'apporte pas à l'échelle internationale le concours qui devrait être le sien, étant donné l'envergure des travaux réalisés dans ce pays.

114. Plus précisément, des informateurs estiment que la Nouvelle-Zélande apporte un concours à l'échelle internationale, qu'elle pourrait peut-être renforcer dans les domaines suivants : l'éducation de la petite enfance, l'éducation en langues indigènes, l'enseignement et l'acquisition des savoirs, l'acquisition des savoirs fondamentaux, l'évaluation et le suivi, et l'organisation et la gestion de l'éducation.

## 5.0 GESTION DES CONNAISSANCES DANS LA SOCIÉTÉ DU SAVOIR

115. Dans le présent rapport de base, l'objectif était de se demander si le pays évolue vers le modèle 2 de production de connaissances en éducation et de répertorier les initiatives susceptibles de renforcer les moyens qu'il a de produire, de transférer et de diffuser avec succès des savoirs.

116. Le modèle 2 de production de connaissances, selon la définition qu'en donnent Gibbons et al. (1994) consiste à produire des connaissances :

- appliquées
- liées à la résolution de problèmes
- transdisciplinaires
- induites par la demande
- témoignant d'un esprit d'entreprise
- soumises à des exigences de transparence, et
- intégrées dans des réseaux.

117. Il était demandé de rendre compte des progrès réalisés par la Nouvelle-Zélande en recensant les dispositions prises au regard de huit objectifs.

### 5.1 Développer une volonté de gestion des connaissances

118. S'agissant de la gestion des connaissances dans le secteur de la recherche-développement en éducation, *Action stratégique de recherche (SRI)* est un dispositif qui tente d'apporter une certaine cohérence et de définir des orientations à suivre et, qui, dans la mesure où il a fait l'objet d'une large sensibilisation, pourrait servir à focaliser les activités de gestion des connaissances.

119. Tous les établissements d'enseignement supérieur étant obligés, en application de la loi de 1989 sur l'éducation, d'entreprendre des recherches, la production de connaissances a une nouvelle dimension dans les instituts de formation des maîtres. Comme les futurs praticiens sont davantage sensibilisés à la recherche durant leur formation initiale et comme leurs capacités dans ce domaine sont renforcées, ils pourraient être amenés à voir dans leurs connaissances professionnelles une ressource qui peut, et doit, être mise en commun.

120. Pour illustrer cette volonté plus générale de gérer les connaissances acquises par la recherche et développement, on peut citer le projet Foresight. Entrepris en 1998, ce projet devait permettre la mise en application, au milieu de l'année 2000, de nouvelles priorités concernant des recherches et autres activités scientifiques et technologiques, financées par des fonds publics. Le projet Foresight n'était pas un exercice de planification stratégique, mais tentait plutôt de définir un cadre conceptuel définissant des voies d'accès à une situation future souhaitable et de recenser les compétences de base nécessaires pour créer ces voies

d'accès. En donnant la priorité à une démarche tournée vers l'avenir, l'idée était de se donner les moyens de s'adapter stratégiquement aux événements et aux tendances à mesure de leur apparition.

121. Le projet Foresight avait deux grands objectifs :

1. Favoriser un processus régulier de réflexion stratégique dans les diverses communautés pour étayer la définition d'une vision cohérente et prospective tant des besoins de savoirs nouveaux et de progrès technologiques, que des possibilités qui s'offrent à cet égard.
2. A partir des indications recueillies, définir une nouvelle série de priorités applicables à partir de juillet 2000 aux investissements des pouvoirs publics dans la recherche, la science et la technologie afin de compléter les diverses intentions stratégiques d'autres investisseurs (ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie, 1998).

122. Le projet Foresight a conduit le gouvernement à fixer quatre objectifs très ambitieux pour la recherche, la science et la technologie à compter de juin 2000. Parmi ces objectifs, celui de l'innovation est décrit comme suit :

*Les investissements réalisés au titre de cet objectif aident le système global d'innovation à fonctionner aussi efficacement que possible. Il comprend les coûts à supporter pour mettre en place et gérer le système, garantir le flux de nouvelles idées grâce à la recherche fondamentale et prendre des initiatives pour faire connaître les résultats des recherches et des innovations. (Ministre de la recherche, de la science et de la technologie, 2000).*

## **5.2 Développer le rôle des praticiens dans la gestion des connaissances**

123. *SEMO* est un exemple de projet très médiatisé dans lequel les enseignants et les chercheurs collaborent à l'amélioration de la qualité des établissements scolaires dans toute une région. Ce partenariat a suscité une participation active des praticiens dans les établissements scolaires et a prouvé l'utilité de la mise en commun des connaissances et des données d'expérience dans l'ensemble des établissements scolaires.

124. L'obligation faite à tous les établissements d'enseignement supérieur, y compris les instituts de formation des maîtres, d'entreprendre des recherches fait clairement passer le message à la profession que les praticiens doivent sinon s'engager dans la réalisation de recherche, du moins s'engager aux côtés des chercheurs.

## **5.3 Constituer des réseaux pour la gestion des connaissances et les utiliser**

125. Des observations ponctuelles donnent à penser que l'isolement de certains établissements scolaires diminue grâce au développement rapide de l'utilisation des technologies de l'information à l'école et au recours accru à la source d'informations et de documentation aisément accessible qu'est l'Internet.

126. A un niveau plus local, les établissements scolaires sont encouragés à se "regrouper" pour tirer parti des possibilités de perfectionnement professionnel et d'autres formes de soutien.

127. Toutefois, selon certains informateurs, il semblerait que l'enseignement soit désormais une entreprise moins collégiale et moins tournée vers l'extérieur qu'elle ne l'était dans le passé et que les

établissements scolaires concentrent en général leur énergie sur eux-mêmes, conformément aux exigences de leur conseil d'administration.

#### **5.4 Utiliser les TIC à l'appui de la gestion des connaissances**

128. En 1998, le gouvernement a lancé l'*Interactive education: an information and communication technologies (ICT) strategy for schools*. Cette stratégie qui s'étalait sur une période de trois ans et coûtait 16.2 millions de dollars, comprenait deux volets – la construction d'infrastructures et le renforcement des capacités des établissements scolaires – qui fusionnaient les actions en cours et nouvelles. (Ministère de l'éducation, 1999b).

129. Les *Banques d'outils d'évaluation (ARB)* centralisent les instruments d'évaluation situés sur l'Internet. Elles ont été mises en place pour aider les établissements scolaires et les enseignants à évaluer les acquis des élèves en mathématiques, en sciences et en anglais. Des modèles – accessibles en ligne – sont également mis au point pour étayer les programmes d'acquisition des savoirs fondamentaux, en fournissant aux enseignants des exemples des connaissances que les élèves sont censés avoir acquises à chaque niveau du programme d'enseignement.

130. *Te Kete Ipurangi (TKI)*, ressource proposée en ligne par le ministère de l'Éducation aux enseignants, est un exemple d'une autre utilisation des TIC destinée à favoriser la gestion des connaissances (<http://www.tki.org.nz/>).

#### **5.5 Forger de nouveaux rôles et de nouveaux liens entre chercheurs et praticiens pour mieux favoriser la recherche et développement en éducation**

131. De nouvelles bourses d'études scientifiques et technologiques ont été créées pour permettre aux enseignants de travailler dans des instituts de recherche et dans l'industrie. A l'issue d'une première série de demandes en 1999/2000, 35 candidats répondaient aux critères de qualité requis. Trente autres bourses ont été mises à disposition ultérieurement la même année. (Ministère de l'éducation, 1999a).

132. Le projet *SEMO*, dont il a été question dans d'autres sections du présent rapport, est un bon exemple d'activités qui ont forgé de nouvelles relations entre chercheurs et praticiens.

#### **5.6 Concevoir de nouvelles formes de perfectionnement professionnel, qui reflètent et renforcent les priorités en matière de gestion des connaissances**

133. A la suite des réformes de l'enseignement qui exigeaient une plus grande transparence à l'égard de la communauté des parents, les établissements scolaires se sont rendus compte que les parents ne souhaitaient pas que les enseignants s'absentent pour des périodes prolongées (plus d'un jour ou deux) pour suivre des activités de perfectionnement professionnel. Ce constat a conduit à abandonner certains projets couronnés de succès dans le passé, tels que celui qui consistait à réunir des professeurs "pilotes" pour des activités de perfectionnement professionnel. Ces enseignants talentueux et enthousiastes entreprenaient en groupe une formation de perfectionnement professionnel d'une semaine puis retournaient dans leur établissement pour servir de modèles à leurs collègues.

134. Avec l'introduction progressive des nouveaux programmes d'enseignement, les récentes activités de perfectionnement professionnel ont été pour l'essentiel centrées sur les cursus et ont été assurées dans le cadre de contrats conclus par le ministère de l'Éducation avec les instituts de formation des maîtres et d'autres prestataires.

135. Le volet de la stratégie de TIC consacré au perfectionnement professionnel (voir 5.4) est un exemple de ce type de formation axé sur la gestion des connaissances.

### **5.7 Intégrer le capital de connaissances et le capital social**

136. L'un des axes des réformes de l'enseignement était de développer dans la collectivité un sentiment plus fort "d'appropriation" des activités éducatives. L'intention était de faire en sorte que les établissements scolaires soient plus à l'écoute des cités dans lesquelles ils s'intègrent et de mettre en place une structure permettant à la cité d'apporter son concours aux établissements scolaires. D'après les recherches, la plupart des établissements sont en mesure d'attirer un nombre suffisant de parents pour siéger au conseil d'administration ; cela étant, les administrateurs des conseils ont des particularités qui reflètent les communautés dont ils sont issus et les établissements scolaires appartenant aux déciles inférieurs compteront plus probablement que ceux des déciles supérieurs des administrateurs Maori et des administrateurs sans diplôme (Wylie 1999).

### **5.8 Concevoir une infrastructure pour favoriser la gestion des connaissances**

137. *Société du savoir et gestion des connaissances* décrit les éléments de l'infrastructure à mettre en place pour favoriser la gestion des connaissances (OCDE 2000).

138. Dans certains de ces domaines, la Nouvelle-Zélande a progressé plus que d'autres pays. Les progrès constatés concernent :

- les réseaux de TIC reliant les organismes éducatifs les uns aux autres ou à d'autres ressources de gestion des connaissances ;
- la création de forums pour définir des stratégies et donner des conseils sur la R-D en éducation et sur les activités futures de recherche ; et
- l'instauration de partenariats entre les établissements scolaires et les chercheurs en éducation.

139. Les progrès sont moins importants en ce qui concerne d'une part les modèles de perfectionnement professionnel destinés à favoriser la gestion des connaissances au sein des personnels chargés de diriger et d'administrer les établissements d'enseignement, et d'autre part la mise en place et l'utilisation de réseaux pour la gestion des connaissances. Toutefois, certaines filières de formation professionnelle de niveau supérieur (les formations diplômantes de gestion de l'éducation par exemple) présentent en général une nette orientation vers la recherche.

## **6.0 QUELLES AMELIORATIONS POURRAIENT ETRE APPORTEES AU SYSTEME EXISTANT DE RECHERCHE ET DEVELOPPEMENT EN EDUCATION ?**

140. Il était également demandé de préciser dans le présent rapport les améliorations qui pourraient être apportées au système existant de recherche et développement. Les principaux informateurs interrogés aux fins du présent rapport ont retenu plusieurs améliorations possibles. Celles-ci ont été regroupées en fonction des quatre thèmes de l'examen.

### **Politiques nationales et programmes de recherche et développement en éducation**

- promouvoir d'autres sources de financement afin de conduire des recherches qui actuellement ne figurent peut-être pas en priorité dans le programme national ;
- intensifier le débat entre les différentes parties prenantes – notamment les pouvoirs publics, les établissements scolaires, les chercheurs et les diverses communautés afin de parvenir à une vision concertée des préoccupations actuelles en matière d'éducation ;
- dynamiser la participation des chercheurs néo-zélandais aux débats internationaux consacrés à l'éducation ainsi que celle des personnes jouant un rôle dans les projets de développement éducatif.

### **Organisation et financement de la recherche et développement en éducation**

- diversifier les sources de financement ;
- rechercher plus activement des financements étrangers et une collaboration internationale ;
- favoriser, par le financement, la mise en place d'une infrastructure de recherche et développement ;
- encourager par le financement un plus grand nombre d'études longitudinales et une plus grande reproduction des recherches ;
- analyser plus avant les abondantes séries de données recueillies par le ministère de l'Education.

### **Les résultats de la recherche et développement en éducation**

- évaluer de façon plus systématique les projets de développement basés sur des recherches ;
- procéder à un plus grand nombre de méta-évaluations pour déterminer les progrès réalisés par rapport aux objectifs visés et pour obtenir des informations en retour sur les performances du secteur de la recherche et développement en éducation.

### **Stratégies d'interaction producteur-utilisateur**

- renforcer l'engagement des chercheurs et impliquer davantage les praticiens ;
- faire preuve d'un esprit plus créatif pour diffuser les résultats des recherches et les développements basés sur les recherches ;
- instaurer une plus grande collaboration entre les instituts de recherche ainsi qu'entre les disciplines au sein de ces instituts ;
- donner plus de place à la recherche dans la formation initiale et continue des enseignants ;
- formaliser davantage les possibilités de contacts entre les chercheurs, les décideurs publics et les praticiens.



## SIGLES

ARB	Assessment Resource Banks (banque d'outils d'évaluation)
EPT	Equivalent plein temps
ERO	Education Review Office (office d'inspection de l'éducation)
IRI	International Research Institute for Maori and Indigenous Education (institut international de recherche sur l'éducation en Maori et en langues indigènes)
NEMP	National Education Monitoring Project (projet national de suivi de l'enseignement)
NZARE	New Zealand Association of Researchers in Education (association néo-zélandaise des chercheurs en éducation)
NZCER	New Zealand Council for Educational Research (institut néo-zélandais pour la recherche en éducation)
NZEI	New Zealand Educational Institute (institut néo-zélandais de l'éducation)
PPTA	Post Primary Teachers Association (association des enseignants du post-primaire)
SEMO	Initiatives to Strengthen Education in Mangere and Otara (Mesures visant à renforcer l'enseignement à Mangere et à Otara)
SRI	Strategic Research Initiative (Action stratégique de recherche)
TKI	Te Kete Ipurangi

## BIBLIOGRAPHIE

- Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., et Trow M., (1994), *The new production of knowledge*. Sage. Cited in, *Reviews of national educational research and development systems*. OCDE, mars 2000.
- Gouvernement de la Nouvelle-Zélande. *Education Act 1989*. Réimpression en 1995 avec incorporation des amendments.
- Lauder H., Hughes D., Waslander S., Thrupp M., McGlenn J., Newtown S., et Dupuis A. (1994), The creation of market competition for education in New Zealand: and empirical analysis of a New Zealand secondary school market, 1990-1993. The Smithfield Project: Phase One. Wellington. Victoria University of Wellington.
- Ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie (1998), *The Foresight Project*.
- Ministère de l'Education (1998), Annual research report 1998-1999, Research Division. Ministry of Education.
- Ministère de l'Education (1999a), Annual research report 1998-1999, Research Division. Ministry of Education.
- Ministère de l'Education (2000b), Annual research report 1999-2000, Research Division. Ministry of Education.
- Ministère de l'Education. (1999b), Briefing for the incoming Minister of Education.
- Ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie (2000), Transforming New Zealand: challenges and opportunities in research, science and technology.
- Ministry of Education. (2000a), Draft statement of strategic research priorities: directions and opportunities.
- New Zealand Council for Educational Research (1997), Priorities for Educational Research in New Zealand: Conference Proceedings. NZCER. Wellington.
- NZCER (2000), Annual Report 1999-2000.
- Organisation de Coopération et de Développement économiques (1995), *La recherche et le développement en matière d'enseignement — tendances, résultats et défis*. Paris. OCDE.
- Organisation de Coopération et de Développement économiques (2000), *Société du savoir et gestion des connaissances*. Paris. OCDE.
- Rogers S *et al* (2000), Report to the Minister of Education: A review of the roles and responsibilities of the Education Review Office. State Services Commission
- Wylie C. (1999), *Ten years on: how schools view educational reform*. Wellington. New Zealand Council for Educational Research

## ANNEXE 1

### **Principaux informateurs interrogés aux fins du présent rapport**

Sandie Aiken – Executive Officer Curriculum, New Zealand Educational Institute

Robyn Baker – Director, New Zealand Council of Educational Research

Jacky Burgon – Research Division, Ministry of Education

Brian Findsen – Associate Head, School of Education and Social Science, AUT.

Alison Gilmore – University of Canterbury

John Hattie – Professor, Department of Education, University of Auckland

John Langley – Director, Teacher Registration Board

Rob McIntosh – Group Manager, Ministry of Education

Stuart McNaughton – Director, Woolf Fisher Research Centre

Roger Peddie – Associate Professor, Dept of Education, University of Auckland

Melissa Weenink – Research Division, Ministry of Education

Lynne Whitney – Senior Manager, Research Division, Ministry of Education

Cathy Wylie – Chief Researcher, New Zealand Council of Educational Research

## ANNEXE 2

**Etudes documentaires**

*The Impact of Family and Community Resources on Student Outcomes: An Assessment of the International Literature with Implications for New Zealand*, **Stanford University**: Thomas Nechyba; Patrick McEwan; and Diana Older-Aguilar.

*Early Childhood Education Literature Review*, **Children's Issues Centre – Otago University**: Anne Smith, Grace Grima, Michael Gaffney, Kim Powell, with input from Len Masse and Steve Barnett.

*The Effects of Curriculum and Assessment on Pedagogical Approaches and on Education Outcomes*, **University of Waikato**: Malcolm Carr; Clive McGee; Alister Jones; Elizabeth McKinley; Beverly Bell; Hugh Barr; and Tina Simpson.

*Influence of Peer Effects on Learning Outcomes: A Review of the Literature*, **University of Auckland**: Ian Wilkinson; John Hattie; Judith Parr; Michael Townsend; Martin Thrupp; Hugh Lauder; and Tony Robinson.

*Literature Review of the Effect of School Resourcing on Education Outcomes*, **BERL/Infometrics**: Peter Norton; Kel Sanderson; Tony Booth; and Adolf Stroombergen.

*The Effects of School Governance, Ownership, Organisation and Management on Educational Outcomes*, **John Rentoul and John Rosanowski**, with Neil Dempster, Darrell Fisher, Neville Hosking, Roger Hunter, Geoff Pugh, and Geoffrey Walford.

*Human Resources Issues in Education*, **Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto**: Michael Fullan and Blair Mascal.

*Monograph on Quality in Post-compulsory Education*, **Education Directions**: Jeremy Baker; Dave Guerin; and David Woodhouse.

*Enterprise-based Education and Training – A Literature Review*, **Monash University/Australian Council for Educational Research**: Michael Long; Rose Ryan; Gerald Burke, and Sonnie Hopkins.