



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

**Biennale de l'ADEA 2003
(Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003)**

Groupe de travail sur la profession enseignante

L'autoévaluation scolaire : le chemin vers une meilleure école

**Rapport sur la mise en oeuvre du processus d'autoévaluation
scolaire au Swaziland : enseignements tirés de ces expériences**

par Dawn Quist

**Document de travail
en cours d'élaboration**

NE PAS DIFFUSER

Doc. 4.B

Ce document a été commandé par l'ADEA pour sa biennale (Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de l'auteur et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Le document est un document de travail en cours d'élaboration. Il a été préparé pour servir de base aux discussions de la biennale de l'ADEA et ne doit en aucun cas être diffusé dans son état actuel et à d'autres fins.

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2003

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)

Institut international de planification de l'éducation

7-9 rue Eugène Delacroix

75116 Paris, France

Tél. : +33(0)1 45 03 77 57

Fax : +33(0)1 45 03 39 65

adea@iiep.unesco.org

Site web : www.ADEAnet.org

Table des matières

ABREGE.....	7
1. RESUME.....	8
2. INTRODUCTION	13
2.1. LA QUALITE DE L'EDUCATION : CONCEPTS ET PRATIQUES	13
2.2. LA RECHERCHE DE LA QUALITE EN EDUCATION EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE	13
2.2.1. <i>Qualité et équité</i>	13
2.2.2. <i>Qualité et intrants</i>	13
2.3. AMELIORATION DE LA QUALITE : TENDANCES RECENTES	14
2.3.1. <i>Gestion de la qualité</i>	15
3. HISTORIQUE DU GTPE/ADEA EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE	16
3.1. RENFORCEMENT DES CAPACITES	16
4. L'AUTOEVALUATION SCOLAIRE : CADRE CONCEPTUEL	18
4.1. UNE REVUE DE LA LITTERATURE DISPONIBLE	18
4.2. JUSTIFICATION DE L'AUTOEVALUATION SCOLAIRE	18
4.2.1. <i>Objectif général de l'autoévaluation scolaire</i>	18
4.2.2. <i>Avantages potentiels de l'autoévaluation scolaire</i>	19
4.2.3. <i>Contraintes et défis potentiels</i>	20
5. LES INITIATIVES DE L'ADEA D'APPUI ET DE GESTION DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE ET D'AUTOEVALUATION SCOLAIRE	21
5.1. RAPPEL.....	21
5.2. RESULTATS	22
5.2.1. <i>Renforcement des capacités</i>	22
5.2.2. <i>Le travail en réseau : connaissances et compréhension partagées</i>	22
5.2.3. <i>Questions critiques</i>	23
6. AMELIORER LA QUALITE DE L'EDUCATION DE BASE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE : ETUDE DE CAS SUR LA MISE EN OEUVRE DE L'AUTOEVALUATION SCOLAIRE AU SWAZILAND	24
6.1. INTRODUCTION	24
6.2. OBJECTIFS SPECIFIQUES DE L'ETUDE	24
6.3. CONCEPTION DE L'ETUDE.....	24
7. RESULTATS DES TRAVAUX.....	26
7.1. AU NIVEAU NATIONAL.....	26
7.2. CHANGEMENTS ESCOMPTEES DANS LES ECOLES	30
7.3. AU NIVEAU DES ECOLES	31
7.4. QUESTIONS CRITIQUES	33
7.4.1. <i>Aux niveaux national et régional</i>	33
7.4.2. <i>Au niveau de l'école</i>	34
8. ENSEIGNEMENTS	36
8.1. CONTRIBUTIONS DES INFORMATEURS.....	36
8.2. DEFIS IDENTIFIES	37
9. RECOMMANDATIONS	38
9.1. RECOMMANDATIONS AUX MINISTERES DE L'EDUCATION/SERVICES DE L'EDUCATION	38
9.2. RECOMMANDATIONS AUX DIRECTEURS D'ECOLE	38
9.3. RECOMMANDATIONS AU GTPE.....	38

10. ANNEXES	40
ANNEXE 1 : PROGRAMME DE L'ATELIER DE FORMATION EN AUTOEVALUATION SCOLAIRE	40
ANNEXE 2 : PROGRAMME DE CONSULTANCE.....	40
ANNEXE 3 : PLAN D'ENTRETIEN SEMI-STRUCTURE	40
ANNEXE 4 : RAPPORT SUR L'AUTOEVALUATION SCOLAIRE AU SWAZILAND 2002/2003 ...	40
11. BIBLIOGRAPHIE	52

Acronymes et abréviations

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education Nationale de langue Française
GTPE	Groupe de travail sur la profession enseignante
MLA	Monitoring Learning Achievement
NESIS	National Education Statistical Information Systems
(SISED)	Systèmes d'information nationaux sur les statistiques de l'éducation
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs des Pays de la CONFEMEN
PRSP	Poverty Reduction Strategy Papers
SACMEQ	Southern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality
SAP	Programmes d'ajustement structurels
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

ABREGE

A première vue, l'autoévaluation scolaire systématique est un outil simple qui permet de mesurer l'efficacité d'une école et d'identifier les moyens de l'améliorer. De fait, il est de plus en plus établi que ce processus permet aux enseignants et aux écoles de se faire une bonne idée de leurs performances.

Des séminaires, appuyés par l'ADEA et par le Secrétariat du Commonwealth, ont été organisés en Gambie, au Swaziland et au Kenya au cours des quatre années écoulées. Ils ont permis de former des cadres de l'éducation en techniques d'autoévaluation scolaire. Ces techniques sont considérées comme des moyens permettant d'améliorer substantiellement la qualité de l'éducation de base et les performances des écoles en Afrique subsaharienne.

Ce rapport récapitule les questions abordées au cours de ces ateliers. Il analyse ensuite les conclusions d'une étude de cas réalisée du 22-29 mars 2003, au Swaziland, sur la mise en œuvre et l'impact de l'autoévaluation scolaire (AES), dans les écoles de ce pays. Les conclusions de cette étude reposent sur des informations qui ont été fournies par des agents du ministère de l'éducation, de l'inspection scolaire, des conseillers pédagogiques et des directeurs d'école.

Ces conclusions renvoient à d'importants processus et politiques mis en œuvre par le ministère de l'éducation et le comité directeur national de l'AES du Swaziland, afin d'améliorer la qualité de l'éducation dans leur pays, au moyen de l'application de l'autoévaluation dans les établissements du primaire et du secondaire. A ce jour, Les leçons tirées de ces expériences ont d'importantes implications pour l'action au niveau national et régional ainsi que pour les autres ministères.

1. RESUME

1. **Justification et lancement de l'évaluation** : L'ADEA a créé un groupe ad hoc pour étudier les questions qui se rapportent à la fourniture de services d'éducation de base de qualité en Afrique subsaharienne. Ce groupe ad hoc avait pour objectif de réunir des connaissances récentes sur des stratégies et des options de politique prometteuses qui pourraient servir à élaborer un cadre de discussion. Ce cadre permettrait, à son tour, aux intervenants potentiels de s'engager et d'appuyer de nouvelles politiques et des interventions axées sur de nouvelles pratiques. A plus long terme, l'objectif visé consistait à aider les pays membres à élaborer des stratégies d'intervention fondées sur les enseignements de l'expérience, le partage d'informations sur les expériences réussies, l'identification et l'analyse d'expériences nationales réussies ou prometteuses.

2. Depuis 1993, le GTPE/ADEA a lancé de nombreuses initiatives visant à améliorer la qualité dans le secteur de l'éducation. Cette étude a été commanditée afin de procéder à une analyse critique de l'impact effectif ou potentiel de l'une de ces initiatives (l'autoévaluation scolaire) en Afrique subsaharienne.

3. Cette étude avait plus spécifiquement pour objectifs de :

- Synthétiser les conclusions d'études sur la contribution possible et effective d'intrants et de processus d'autoévaluation scolaire à l'amélioration de la qualité de l'éducation de base.
- Identifier des questions critiques de politique à résoudre pour être en mesure de produire des initiatives réussies au niveau national;
- Résumer les leçons tirées de l'expérience et les implications de ces leçons pour l'action aux niveaux national et régional.

4. Le GTPE a sélectionné le Swaziland pour réaliser cette étude de cas. Les conclusions de cette étude seront partagées avec d'autres pays africains, avec une insistance particulière sur ses enseignements et ses implications pour les ministères de l'éducation et leurs partenaires. L'exercice a été réalisé par un consultant de l'University of Reading (RU) en collaboration avec des membres du comité directeur national chargé de la mise en oeuvre de l'autoévaluation scolaire au Swaziland.

5. **Méthodologie** : Pour l'analyse et la collecte des données, les approches ci-après ont été utilisées : étude documentaire des travaux récents sur l'amélioration de la qualité de l'éducation et l'autoévaluation scolaire (AES). La liste des documents qui ont été analysés est présentée en annexe. Le comité directeur national a préparé un rapport sur l'évaluation scolaire au Swaziland 2002-2003. Des entretiens avec des responsables du ministère de l'éducation, des directeurs d'institutions scolaires primaires et secondaires, des membres des comités directeurs nationaux et régionaux, qui ont été créés par le ministère de l'éducation, ont permis de collecter des informations sur le processus qui a été retenu par le ministère pour faciliter l'adoption de l'autoévaluation dans les écoles. Des contacts avec une variété d'intervenants, au cours de visites effectuées dans quatre écoles situées dans diverses régions du pays, ont permis de collecter des informations supplémentaires.

6. Trois plans d'entretiens semi-structurés ont été conçus pour traiter des questions critiques et s'efforcer, autant que possible, de valider les résultats.

7. **La section A** relative aux questions concernant le niveau national. Les principaux informateurs retenus ont été les suivants : M. G. Kunene, Principal secretary; M. B.S. Ndlovu, directeur par intérim et inspecteur en chef de l'enseignement secondaire; trois inspecteurs en chef, des inspecteurs principaux et six membres du comité directeur

national. Les questions prévues dans cette section étaient axées sur les aspects relatifs aux politiques, à la planification et la mise en œuvre. *Ces questions étaient plus spécifiquement les suivantes* : Orientation et justification de l'évaluation scolaire; bénéficiaires identifiés; détails des plans d'introduction de l'autoévaluation dans les écoles; initiatives en cours visant à améliorer la qualité de l'école; processus existants d'inspection interne; rôle des inspecteurs et des conseillers pédagogiques dans le processus de mise en œuvre; questions concernant « l'appropriation »; importance de la base de données nationale en vue d'un appui au processus d'évaluation dans les écoles; ressources nécessaires, pertinence du module de formation utilisé par rapport au processus de formation en AES.

8. **La section B** était axée sur les perceptions de l'impact que produirait ce processus sur les écoles et sur la qualité de l'éducation. Elle s'adressait à des groupes spécifiques au niveau national et dans les écoles. La première série de questions concernait les perceptions du « changement escompté dans les écoles ». Elle englobait les questions portant sur les changements escomptés dans la culture scolaire, l'évolution professionnelle, l'organisation, « l'appropriation », l'implication des collectivités et d'autres intervenants.

9. **La section C** regroupait des questions adressées aux directeurs d'école et s'efforçait, autant que possible, de vérifier les informations collectées au niveau national. Ces questions étaient notamment les suivantes : informations concernant les stratégies d'introduction de l'autoévaluation dans les écoles; formation reçue; progrès accomplis à ce jour; implication des intervenants dans le processus; contraintes et défis prévisibles ou passés; niveaux de motivation du personnel; niveaux d'accès aux statistiques de l'éducation, niveau de ressources mobilisables ou requis pour mener le programme à bien.

10. **Interprétation des résultats:** bien que le ministère de l'éducation et le comité directeur national n'aient pas été en mesure de progresser autant qu'ils l'auraient voulu, au cours de la première année, en raison d'un manque de financements, l'engagement du ministère est clairement démontré pour ce qui concerne la fourniture de financements et d'appui; en effet, la détermination du comité directeur national, la planification minutieuse de ses activités et l'enthousiasme des directeurs d'école qui ont été impliqués dans le processus sont évidents. La section 6 contient une présentation plus détaillée des conclusions de l'étude.

▪ Enseignements

11. Cet exercice avait principalement pour objectif d'identifier les enseignements tirés par les participants à la mise en œuvre de l'AES au Swaziland, ainsi que leurs implications pour les activités des ministères de l'éducation et leurs partenaires sur le continent.

12. Nécessité de disposer d'un cadre de référence clair qui :

- prévoit, au sein du ministère de l'éducation, la mise en place d'un mécanisme permettant de faciliter la mise en œuvre du processus d'AES aux niveaux national et régional.
- Précise le mandat budgétaire concernant les ateliers de formation pour le lancement de l'initiative, la tenue des réunions périodiques des responsables des regroupements scolaires.
- Définit l'AES comme un mécanisme d'appui à d'autres initiatives d'amélioration scolaire en cours telles que celles qui concernent

l'amélioration globale de l'école, la gestion globale de l'école ou des initiatives d'évaluation continue.

13. Nécessité de sensibiliser le personnel travaillant dans des secteurs critiques au sein du ministère de l'éducation : inspection, finances et planification, formation en cours d'emploi, etc.

14. Nécessité de créer une compréhension partagée du processus d'implication des intervenants : au Swaziland les directeurs d'école sont censés être les leaders mais il leur faut également avoir l'appui de leurs adjoints et des présidents des comités de gestion de l'école.

15. Nécessité d'identifier des directeurs d'école dynamiques, dans différentes zones, pour assurer le leadership et appuyer des groupes de 6-8 écoles implantées dans leur zone.

16. Nécessité de « vendre » l'idée de l'AES aux acteurs pertinents. L'autoévaluation scolaire n'est pas un « nouveau » concept. Le processus de l'AES s'efforce simplement d'élargir, de manière plus systématique, ce concept et ses limites afin de produire des améliorations durables dans les écoles.

17. Nécessité de mettre en place des équipes solides aux niveaux national et régional

- La composition du comité directeur national est équilibrée. Diverses opinions et intérêts ainsi que divers services du ministère de l'éducation y sont représentés.
- Le comité fait preuve d'un solide esprit d'équipe. Les discussions sont franches et ouvertes, les tâches sont réparties entre tous ses membres.

▪ **Défis perçus**

18. Les évaluations scolaires n'ont pas encore été appliquées dans les écoles. Certains domaines qui nécessitent un appui supplémentaire et ou des actions de formation, tout au long de l'exécution du programme, ont été identifiés :

- Augmentation de la charge de travail : Ceci concerne les formateurs, les directeurs d'école et les enseignants.
- Evaluation/esprit d'initiative des directeurs d'école et des enseignants : Certains agents, y compris des formateurs, n'ont jamais participé à ce type d'évaluation. Même dans les pays développés, des études ont montré que le personnel, au début, a eu du mal à :
 - Réfléchir à ses propres pratiques;
 - Collecter et analyser des données;
 - Partir des résultats pour prendre collectivement « les bonnes décisions » en vue d'améliorer les choses;
 - Instaurer des changements viables car il arrive que les modifications proposées aillent à l'encontre de vieilles habitudes.

▪ **Recommandations**

19. Le comité directeur national a fait les recommandations suivantes, à l'intention d'autres pays d'Afrique subsaharienne qui ont entamé un processus d'autoévaluation scolaire ou qui aimeraient mettre en œuvre un tel exercice :

Pour les Ministères de l'éducation/services éducatifs

- Veiller à ce que le but principal de l'AES soit clairement compris et intégré dans les politiques et les plans;
- Négocier la meilleure manière possible, pour les écoles, de réaliser leur AES en insistant sur la structure qui sera chargée de faire ce travail et les outils qui seront utilisés à cet effet;
- Encourager les écoles à s'approprier le processus d'AES et veiller, au sein de l'école, à ce que tous les acteurs y participent;
- Veiller à ce que les écoles bénéficient d'un appui continu de la part de leurs conseillers pédagogiques et de directeurs d'école qui ont « réussi » dans leur propre zone d'intervention.
- Veiller à ancrer l'AES dans le processus d'élaboration des plans d'action visant à améliorer l'école et à la lier explicitement à d'autres initiatives similaires.
- Veiller à ce qu'il y ait des ressources suffisantes pour financer les actions de formation et le processus de mise en oeuvre de l'AES.

Pour les directeurs d'école

- Veiller à ce que l'ensemble des acteurs comprennent clairement les objectifs, la justification et le processus;
- Faire en sorte que les premiers exercices d'évaluation soient pratiques et réalisables en un laps de temps relativement bref (ex : un trimestre).
- Evaluer les activités qui ont un impact immédiat sur l'enseignement et l'apprentissage; les utiliser pour alimenter le processus de planification et identifier les domaines qui requièrent des améliorations. (Cette démarche peut également aider à motiver le personnel et les parents).
- Réfléchir d'avance aux moyens de désamorcer les conflits et réduire les tensions éventuelles : manque de temps; relations humaines – entre le personnel et différents intervenants ou entre l'école et la direction locale de l'éducation.
- « Vendre » les avantages de l'AES et inciter l'ensemble des intervenants à participer le plus tôt au processus
- Obtenir le soutien d'un « ami critique » (un universitaire, un conseiller pédagogique, un autre directeur d'école, etc.). Penser à créer des groupes de soutien.
- Faire en sorte que le directeur et son personnel aient suffisamment de temps pour effectuer ce travail en veillant à ne pas les surcharger.

Pour le GTPE

20. L'expérience du Swaziland montre que l'autoévaluation scolaire peut aider à améliorer durablement et considérablement la qualité de l'éducation de base.

21. L'autoévaluation scolaire est un processus systématique visant à générer des informations quantitatives et qualitatives servant à tirer des enseignements pertinents pour améliorer la qualité de l'éducation. On peut, cependant, se demander jusqu'à quel point l'interprétation des données et les décisions qui en découlent peuvent être réalistes,

réalisables dans de nombreuses écoles en Afrique qui n'ont ni les compétences ni le soutien requis.

22. La notion d'évaluation de programmes est tout à fait nouvelle pour de nombreuses écoles en Afrique ; l'AES est généralement effectuée par une équipe ou par une équipe d'évaluateurs amateurs qui sont, par ailleurs, chargés d'effectuer d'autres tâches. Les outils doivent par conséquent être faciles à utiliser. Le GTPE peut, cependant, apporter davantage de soutien en :

- Elaborant un module qui explique clairement la justification et le processus d'autoévaluation scolaire. Ce module peut être mis à la disposition de pays qui désirent réaliser des AES au moyen d'activités et d'études de cas axées sur des pratiques locales qui ont fait leurs preuves.
- Soutenant la mise au point d'un processus visant à intégrer systématiquement les initiatives d'amélioration de la qualité dans tous les services des ministères de l'éducation. Actuellement, ces initiatives sont prises sur une base ad hoc. En appuyant de nombreuses initiatives d'amélioration de la qualité qui sont mises en œuvre par diverses agences d'assistance technique, ex : formation de directeurs d'école, amélioration des services d'inspection; création de centre d'information pédagogique; autoévaluation scolaire et évaluation scolaire continue. Ces initiatives ne sont pas toujours clairement reliées aux priorités nationales.
- En réfléchissant à l'impact éventuel du VIH/SIDA sur la mise en œuvre de l'AES au niveau régional. Dans certaines zones, il se peut que la capacité de réaliser une autoévaluation approfondie soit sévèrement limitée par la pénurie d'enseignants dans les écoles.

2. INTRODUCTION

2.1. La qualité de l'éducation : concepts et pratiques

23. Il y a toujours eu des divergences d'opinion entre les spécialistes de l'éducation sur ce qu'est « une éducation de bonne qualité » et sur les étapes précises qui permettent d'y parvenir. Un rapport établi par le Secrétariat du Commonwealth, en novembre 1989, sur « la qualité de l'éducation de base », suggère que ces divergences sont dues au fait que ce concept est multidimensionnel et a de nombreuses définitions. Par ailleurs, les divers acteurs du processus éducatif n'accordent pas la même importance aux composantes de la qualité de l'éducation (Secrétariat du Commonwealth, 1989:1).

2.2. La recherche de la qualité en éducation en Afrique subsaharienne

24. Une brève revue de la littérature existante permet de retracer l'évolution des préoccupations concernant la qualité de l'éducation au cours des vingt années écoulées.

2.2.1. Qualité et équité

25. Pendant plus de deux décennies, dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, les préoccupations relatives à la qualité étaient centrées sur les questions d'égalité d'accès à l'éducation. On pensait qu'il était possible d'atteindre cet objectif en réalisant deux autres objectifs majeurs : l'éducation primaire universelle (EPU) et l'éducation pour tous (EPT). Ces objectifs restent, de nos jours encore, les priorités de nombreux gouvernements.

2.2.2. Qualité et intrants

26. La déclaration de politique de la Banque Mondiale (1988) sur l'éducation en Afrique Subsaharienne, insistait sur la nécessité de mettre l'accent sur la disponibilité des intrants de base afin d'atteindre les objectifs de qualité et d'expansion (Banque mondiale, 1988:4). Cette opinion était liée aux résultats d'une cinquantaine d'études qui avaient été réalisées dans les années 1970-1980. Ces études étaient axées sur une série restreinte de variables intrants-extrants tels que : les dépenses par élève; les manuels scolaires par élève ou la qualification des enseignants. L'accent était mis sur les effets que chacune de ces variables pouvait produire sur les performances des élèves.

27. La plupart des conclusions favorables à l'hypothèse selon laquelle la qualité dépendrait de la disponibilité d'une combinaison adéquate d'intrants se sont avérées peu probantes ou difficiles à étayer. Il n'a pas toujours été possible d'identifier clairement le type d'améliorations qui ont été mesurées : taux de réussite aux examens, amélioration des revenus personnels; performance globale d'un groupe d'âge; performance moyenne de l'ensemble d'une population scolaire ou les meilleurs 10-20% de l'ensemble.

28. En dépit des différences considérables des niveaux de ressources, les mesures des normes de l'éducation étaient souvent axées sur la comparaison des performances des élèves en Afrique subsaharienne avec celles qui prédominaient dans les pays développés. De nos jours, les ambitions sont plus réalistes : on s'efforce de faire en sorte que le maximum d'élèves aient une durée de scolarisation donnée. En outre, on

s'attend à ce que les écoles inculquent suffisamment d'aptitudes cognitives, pratiques et sociales aux élèves pour leur permettre d'être compétitifs sur le marché du travail ou pour poursuivre leurs études.

29. Ainsi comprise, l'amélioration de la qualité peut plus aisément être reliée à l'organisation de l'enseignement et au processus d'apprentissage dans les écoles. Pour cette raison, l'attention est maintenant centrée sur un aspect important, qui avait été négligé dans les études, à savoir, la possibilité d'aborder les questions de qualité sous l'angle de la gestion scolaire, de l'amélioration des processus d'enseignement et d'apprentissage.

2.3. Amélioration de la qualité : tendances récentes

30. Deux courants d'idées ont eu un impact important sur les perceptions de l'éducation. Le premier se rapporte au mouvement en faveur de l'efficacité scolaire/l'amélioration de l'école et le second, à la gestion de la qualité.

31. On tend, de plus en plus, à reconnaître que, pour qu'une société soit en mesure de relever les futurs défis, le système éducatif doit produire des individus créatifs, imaginatifs et capable de s'adapter à la nouveauté. Les réformes de l'éducation devraient viser à créer une « société caractérisée par l'apprentissage ». Ces idées signalent des services éducatifs de qualité. Cependant, pour comprendre pleinement ce concept, il convient de replacer les intrants, les processus et les résultats escomptés dans le cadre d'une conception globale de l'éducation. La gestion du changement qualitatif doit être analysée de manière plus approfondie et placée dans le contexte de sa mise en œuvre. Toutefois, les réformes devraient, à la fois, tenir compte du contexte de leur mise en œuvre et en procéder. Cette opinion conduit à mettre l'accent sur les programmes qui privilégient l'initiation du changement par les écoles concernées.

32. Depuis 1993, par exemple, les documents de la Banque Mondiale insistent sur l'idée que l'amélioration de la qualité de l'éducation dépend de l'adoption d'approches qui mettent l'accent sur l'école en tant que structure capable d'initier le changement. A propos de cette fonction, le document intitulé « Research into Practice : Guidelines for Planning and Monitoring the Quality of Primary Education in Sub-Saharan Africa » précise :

« C'est le rôle central de chaque école, dans toute sa complexité, qui a été négligé dans la planification et l'évaluation de la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne »

(Heneveld, 1993:6).

33. Les initiatives visant à améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne commencent à tenir compte de ce changement d'orientation : de nombreux programmes sont davantage ancrés dans les écoles et analysent la gestion des processus d'apprentissage et d'enseignement ainsi que la qualité, la culture scolaire et la vie dans la salle de classe. Trois initiatives importantes, mises en œuvre par l'ADEA depuis 1993, mettent l'accent sur l'amélioration de la qualité dans les écoles. Il s'agit de : l'initiative de formation des directeurs d'école en gestion et en leadership, qui a été lancée en 1993 ; des manuels qui ont été élaborés pour appuyer le travail des inspecteurs scolaires et, plus récemment, de l'initiative visant à promouvoir l'autoévaluation scolaire.

2.3.1. Gestion de la qualité

34. Navaratnam et O'Connor (1993) définissent la gestion de la qualité comme suit :

« une série de concepts, de stratégies, d'outils, de croyances et de pratiques visant à améliorer la qualité des produits et des services et réduire le gaspillage et les coûts ».

35. Navaratnam a identifié six étapes complémentaires dans ce qu'il appelle le « voyage vers la qualité ». Ce voyage est reflété dans le processus d'autoévaluation et comprend la collecte, l'analyse des données et la prise de décision. Les six étapes concernées sont les suivantes :

- Prise de conscience et autoévaluation;
- Formation et mise en place de l'équipe;
- Planification de la qualité;
- Processus de mise en oeuvre;
- Evaluation approfondie;
- Amélioration continue.

36. La mise en œuvre de la qualité devrait accorder une attention minutieuse à la totalité de ce processus. Des repères doivent être fixés. On doit veiller à impliquer autant d'intervenants que possible dans la mise au point de pratiques prometteuses. Dans l'idéal, on devrait veiller à assortir l'autoévaluation d'une évaluation externe de la qualité pour aider l'institution concernée à apprécier la qualité de sa gestion. Les liens qui existent entre la mise en œuvre de la qualité et les processus d'autoévaluation scolaires sont évidents.

3. HISTORIQUE DU GTPE/ADEA EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Objectif général du GTPE/ADEA : Collaborer avec les ministères africains de l'éducation, les collectivités locales, les partenaires du développement, les ONG et le secteur privé pour développer et maintenir des services d'éducation de base de qualité en créant un environnement propice à la formation des enseignants, au développement professionnel continu, à l'amélioration de l'école et de la gestion scolaire; et à l'accès rapide, pour tous les enseignants et les élèves, à l'information et aux connaissances.

Stratégie: créer des opportunités, mettre en place divers mécanismes participatifs et consultatifs d'analyse de la formation des enseignants, de leur évolution professionnelle, des systèmes de gestion de la profession enseignante. Mettre en place des mécanismes d'accès à l'information et aux connaissances, proposer des interventions visant à corriger les déséquilibres existants, y compris des politiques et des pratiques.

37. Le GTPE/ADEA a lancé l'Initiative d'appui et de gestion de la profession enseignante (Teacher Management and Support) en Afrique, en 1993. Cette initiative a pour objectif général d'aider les ministères africains de l'éducation à mettre en place des services d'éducation de base de qualité, en créant un environnement favorable à l'appui et à la gestion de la profession enseignante et à l'instauration d'un environnement amélioré d'enseignement et d'apprentissage pour tous les enseignants et tous les élèves.

3.1. Renforcement des capacités

38. La principale critique adressée à l'éducation en Afrique subsaharienne renvoie à sa faible capacité de relever les défis du développement de l'éducation. Cette faiblesse a été identifiée à plusieurs niveaux du système éducatif, tant au niveau institutionnel qu'à celui des professionnels chargés de jouer divers rôles. L'une des principales tâches du GTPE a, par conséquent, consisté à renforcer les capacités dans divers domaines pour répondre aux besoins en gestion et en formation professionnelle qui ont été identifiés par les ministères de l'éducation de la sous-région.

39. Le GTPE a adopté une définition très large du concept de renforcement des capacités. Au début, il englobait toute mesure visant à renforcer les capacités, des enseignants et des gestionnaires de la profession enseignante, de répondre à des besoins locaux précis. Le renforcement des capacités englobait, par conséquent, la formation en développement de matériels de formation, la fourniture de matériels de formation en tant que principaux outils utilisés pour améliorer les compétences professionnelles et les actions de formation proprement dit. Le GTPE a appliqué cet aspect de son programme d'activités, avec succès, car il s'agissait de répondre à des besoins professionnels qui avaient été clairement identifiés par les ministères de l'éducation. Le succès de ces activités s'explique également par le fait que les spécialistes africains de l'éducation qui en ont bénéficié sont devenus, ultérieurement, des formateurs. Cette approche originale a été très appréciée par les ministères de l'éducation, qui l'ont considérée comme un moyen de développer des compétences cruciales pour leur pays et pour les pays de leur sous-région.

40. Depuis 1993, des équipes de rédacteurs venant de pays participant au programme, ont conçu de nombreux manuels et modules de formation, dont des manuels axés sur l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles de la région. Ces manuels et modules sont les suivants :

- Huit modules de formation de directeurs d'école (1993);
- Huit modules de formation de directeurs d'école (traduit en portugais) pour les directeurs d'école du Mozambique (1996);
- Adaptation desdits modules aux besoins spécifiques des directeurs d'école au Lesotho(2000);
- Elaboration de quatre manuels d'orientation pour les inspecteurs d'école (1998);
- Elaboration de quatre manuels d'orientation pour les inspecteurs d'école (traduit en portugais, 1998);
- *L'autoévaluation scolaire : vers une meilleure école* (1998).

41. Ce dernier module, (qui entre dans le cadre de notre étude) a été d'abord utilisé dans les ateliers organisés en Gambie, au Swaziland et au Kenya. Il a été mis au point par Joe Hogan à l'aide d'intrants fournis par des spécialistes de divers pays. Il s'appuie largement sur les matériels qui ont été mis au point et testés en Ecosse par le Strathclyde Region's Education Department (Département de l'éducation de la région de Strathclyde).

42. Dans la préface à ce module, M. Cream Wright, qui était alors directeur de la division des ressources humaines du Secrétariat du Commonwealth, justifiait l'évaluation scolaire en ces termes :

« L'importance de l'école, en tant que lieu de définition par excellence de l'éducation, s'est régulièrement renforcée au fil du temps. Sous l'effet de la décentralisation des systèmes éducatifs et du surcroît d'autonomie qui en a découlé, l'école doit désormais rendre des comptes à une grande variété d'acteurs ».

« ... Cette obligation de reddition de comptes implique que l'on a défini des objectifs académiques, pédagogiques et de développement clairs, à l'aune desquels les progrès réalisés par l'institution scolaire pourront être mesurés. Ces progrès dépendent, à leur tour, de l'existence de plans et de stratégies destinés à guider la mise en œuvre et la gestion de l'école. Dans le contexte de l'Afrique, il s'agit de nouvelles exigences qui peuvent alourdir le fonctionnement d'établissements scolaires habitués à recevoir des directives et des orientations du ministère de l'éducation ou d'écoles confrontées à des problèmes fondamentaux de manque de ressources de base, d'enseignants majoritairement non qualifiés, de personnel démoralisé. Pourtant, malgré ces contraintes, toutes les écoles doivent s'efforcer de progresser dans ce sens pour pouvoir être comptables de la qualité de l'éducation dans leur pays ».

4. L'AUTOEVALUATION SCOLAIRE : CADRE CONCEPTUEL

4.1. Une revue de la littérature disponible

43. Qu'est-ce que l'autoévaluation scolaire ? En termes très simples, l'autoévaluation scolaire consiste, pour une école, à **se demander comment elle se porte** ? Elle implique la nécessité d'examiner, globalement, les performances réalisées dans des domaines cruciaux tels que la culture, l'éthique de l'école, son organisation, sa gestion, le contenu du programme d'enseignement, l'enseignement et l'apprentissage, les performances des élèves, l'appui aux élèves, les relations communautaires; d'analyser plus spécifiquement les domaines de réussite dans lesquels l'école connaît des succès mais aussi là, où il y existe des préoccupations.

44. L'autoévaluation comporte également un aspect comparatif qui amène à se poser la question suivante : **quelles sont les performances de notre école par rapport à d'autres écoles?** Cette perspective est celle qui a été adoptée par les rédacteurs du livret intitulé '*School Evaluation Matters*' (Londres, OfSTED, 1998) publié par le DfEE du Royaume-Uni, et par les rédacteurs du livret publié, en 1998, par le Scottish Education and Industry Department intitulé '*How good is our school? Self-evaluation using performance indicators*'.

45. Dans ces deux pays, l'autoévaluation scolaire est étroitement liée à l'utilisation d'indicateurs de performance, de cibles et à la réalisation de comparaisons avec d'autres établissements. Dans leur ouvrage intitulé « *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation* », MacBeath et al. suggèrent ce qui suit :

« L'une des principales caractéristiques de l'autoévaluation scolaire est de permettre à l'école de réfléchir de manière critique à des critères externes, de les comparer à des critères internes et comparer leur pertinence et leurs avantages respectifs ».

MacBeath et al. (1996) p.11.

46. De nombreux aspects spécifiques au contexte de l'Afrique expliquent qu'il soit difficile d'y appliquer ces recommandations.

4.2. Justification de l'autoévaluation scolaire

- A quelle fin utilise t-on l'autoévaluation scolaire ?
- Quels sont les avantages potentiels ?
- Quels sont les domaines de préoccupation ?

4.2.1. Objectif général de l'autoévaluation scolaire

47. La préface au module utilisé dans les ateliers insiste sur la reddition des comptes et l'amélioration en tant que principaux objectifs de l'autoévaluation. Toutefois, dans son article intitulé « *School Evaluation: The Politics and Process. San Francisco* » (McCutchan Publishing Co., in McBeath, 1999, p.5), Ernest House (1973) recommande

d'être attentif aux objectifs politiques implicites qui sont à l'œuvre au niveau international et au niveau micro de l'école et de la salle de classe.

48. Au niveau international, les objectifs politiques de l'AES font partie du processus de décentralisation des services éducatifs en cours dans la plupart des pays de la région de la SADC et d'autres régions. Ce processus est véritablement considéré comme un moyen de répondre aux besoins locaux mais il constitue également une réponse aux succès mitigés des initiatives qu'ont initié les autorités centrales pour améliorer durablement l'apprentissage et l'enseignement, sans l'appui des écoles et des acteurs locaux.

49. Dans ce contexte, la reddition de comptes renvoie non seulement au désir des ministères de l'éducation de montrer que l'argent investi dans l'éducation est utilisé judicieusement, pour reprendre les propos du ministre de l'éducation du Swaziland (2002) mais aussi, au fait, qu'à l'échelle micro, les écoles doivent de plus en plus rendre des comptes sur la qualité de leur enseignement.

50. A cet effet, les écoles doivent s'impliquer dans l'évaluation continue de leurs performances en général, et s'engager, notamment, à évaluer les performances qui se rapportent à la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage, au développement professionnel du personnel enseignant et non enseignant et au développement organisationnel.

51. Dans la plupart des pays de la région, les inspecteurs sont traditionnellement chargés d'effectuer les évaluations externes et de veiller au respect des normes. Ils sont surchargés de travail et ils sont souvent non préparés à suivre les tendances les plus récentes de la gestion de l'éducation. Leur aptitude à initier le mouvement vers l'amélioration de l'école est limitée. On doute également de leur aptitude à « porter deux chapeaux » ; à assumer, en d'autres termes, efficacement leurs fonctions de critique/évaluateur extérieur et de conseiller/facilitateur. Pour toutes ces raisons, on a de plus en plus le sentiment que les écoles sont mieux placées que les autorités centrales, pour répondre aux besoins de leur communauté.

4.2.2. Avantages potentiels de l'autoévaluation scolaire

52. Des études réalisées par Davies et Rudd (2001), McBeath (1999) et Nevo (1995) suggèrent ce qui suit :

- L'AES peut susciter **des changements dans la culture d'une école** en créant un forum de participation élargi à l'ensemble des acteurs concernés par la qualité et l'amélioration de l'école.
- Les écoles qui s'auto évaluent peuvent élaborer leur propre programme et permettre au personnel de se concentrer sur des domaines pertinents par rapport à leur contexte : cela favorise **l'appropriation** du processus. Dans le contexte africain, le mouvement initial peut être donné par le directeur d'école ou par d'autres formateurs. Il devrait, cependant, être possible (à l'aide d'actions de formation) d'encourager la « communauté scolaire » (proviseurs/comités de gestion scolaire, enseignants, élèves et parents) à s'impliquer davantage dans la planification stratégique des programmes et des activités de l'AES.
- Le **développement professionnel** des enseignants peut tirer partie de l'engagement d'une école à s'auto évaluer, notamment dans une institution où le personnel est encouragé à partager son expertise avec les collègues et à initier des opportunités de développement professionnel au sein de l'établissement.

- L'AES peut constituer un mécanisme permettant au directeur et comité de gestion d'apprendre des choses sur leur école et introduire des **changements structurels**.
- L'AES peut servir à encourager **la participation de la collectivité**. La collectivité et les hommes d'affaires importants peuvent apporter des contributions importantes sous la forme d'idées et de réactions qui peuvent servir à améliorer les pratiques dans les salles de classe.

53. Dans de nombreux pays, les directeurs d'école ont bénéficié du **soutien d'amis chargés de les critiquer**. Il peut s'agir de responsables locaux de l'éducation, de conseillers ou de collègues. Un « ami critique », extérieur à l'école et qualifié, peut aider à identifier les domaines qui nécessitent des améliorations et poser éventuellement des questions qui font réfléchir.

54. Les kits d'autoévaluation qui sont proposés dans le commerce, ou mis au point par les autorités locales/nationales de l'éducation, peuvent fournir diverses informations sur les « **outils et les techniques** » de mise en œuvre des activités d'évaluation. Ces kits sont utiles dans la mesure où ils évitent à l'établissement concerné de « réinventer la roue ». Toutefois, il est important de se souvenir que la quasi-totalité des programmes et des activités devront être adaptés aux besoins spécifiques des écoles.

4.2.3. Contraintes et défis potentiels

55. Les tensions qui ont émergé au Royaume-Uni et dans d'autres pays lors de la mise en œuvre initiale de l'AES, qui se rapportent aux buts de l'AES, aux questions de reddition de compte et de contrôle de la qualité, apparaîtront inévitablement dans les pays ayant participé aux ateliers.

56. Le fait que les ministères de l'éducation ne disposent pas de données primaires, en quantité suffisante, ou que les écoles manquent d'expérience en terme de définition d'objectifs et d'identification d'indicateurs de performance, sont des problèmes qui doivent être réglés d'une manière ou d'une autre.

57. Le niveau de soutien requis pour rendre le personnel apte à assumer un processus d'évaluation systématique et élaborer des plans d'action réalisable constitue également un défi. David Nevo (1995) relève que les premières étapes de l'AES sont généralement mises en œuvre par des « amateurs », par des enseignants, et très souvent par des directeurs d'école qui manquent d'expérience et de formation en collecte et analyse de données quantitatives et qualitatives.

5. LES INITIATIVES DE L'ADEA D'APPUI ET DE GESTION DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE ET D'AUTOEVALUATION SCOLAIRE

5.1. Rappel

58. Entre 1999 et 2002, trois ateliers de formation ont été organisés, en Afrique, avec l'appui de l'ADEA et du Secrétariat du Commonwealth. Le premier de ces ateliers a été tenu à Banjul (Gambie), en juin 1999, et a réuni 30 inspecteurs scolaires et directeurs d'école gambiens et deux responsables ghanéens de l'éducation. Le deuxième atelier, organisé en février 2002, à Mbabane (Swaziland) a permis de former 35 responsables de l'éducation venant de huit pays de la SADC : Botswana, Lesotho, Malawi, Mozambique, Namibie, Swaziland, Zambie et Zimbabwe. Le plus récent de ces ateliers a été organisé en avril 2002, à la demande du FEA/FAWE. Les participants à cet atelier étaient composés de l'ensemble du personnel (50 enseignants) de trois centres d'excellence soutenus par le FAWE au Kenya, en Tanzanie et au Rwanda.

59. Les participants aux deux premiers ateliers étaient des responsables de ministères de l'éducation, des responsables de l'éducation, des directeurs d'écoles appelés à devenir des formateurs aux niveaux régional et départemental et, à aider à lancer le processus d'AES dans les écoles. Ces ateliers, d'une durée de six jours, (soit 50 heures environ) de formation de base en AES ont couvert les aspects suivants : techniques et outils de collecte et d'analyse de données; prise de décision et élaboration d'un plan d'action pour améliorer la situation sur la base de la simulation d'une étude de cas portant sur une école. A la fin de l'atelier, les participants ont pris le temps de réfléchir à des questions cruciales telles que : le rôle et les responsabilités des responsables de l'éducation/inspecteurs dans les programmes de formation et dans la mise en œuvre de l'AES dans les écoles ; l'impact de l'AES sur la culture scolaire et la charge de travail à l'école. Ils ont également eu l'opportunité de discuter d'autres sujets concernant leur propre situation. Les activités finales comprenaient la participation à un simulacre d'AES basé sur une étude de cas qui avait été mise au point par le facilitateur, et la préparation d'un projet de plans nationaux que les participants devaient présenter à leurs ministères respectifs (un modèle de programme de base est présenté à l'annexe 1).

60. Le troisième atelier a, pour la première fois, permis de conduire des actions de formation dans les écoles. En 1999, le FAWE a lancé son programme d'appui aux « Centres d'excellence ». Le but de ce programme consistait à montrer comment l'on pouvait répondre aux problèmes relatifs à l'éducation des filles, de manière holistique, en appliquant une série de stratégies efficaces axées, notamment, sur les défis spécifiques que les filles devaient relever dans un pays ou une région donnés. L'atelier de Nairobi avait pour but de permettre aux directeurs d'école et au personnel des trois centres d'excellence des pays sus-cités de se familiariser avec le processus de l'AES. Cet atelier a enregistré la participation de cinquante et une personnes; de la quasi-totalité du personnel des trois écoles concernées : trente- trois participants venaient de l'AIC Girls School, Kajiado, Kajiado District, Province de la Rift Valley (Kenya, dans la région Masai) : vingt et une personnes, du Kacyiru Secondary School, Kigali, (Rwanda) et sept, de Mgugu Secondary School, Kilosa District, (Région de Morogoro, Tanzanie). Les quatre premiers jours de l'atelier étaient semblables à ceux des trois premiers ateliers. Toutefois, le 5e et le 6e jour, les participants ont réalisé une mini-évaluation de leur propre école et

préparé un plan d'action qu'ils devaient s'efforcer de mettre en œuvre une fois rentrés chez eux.

5.2. Résultats

61. Les activités et les discussions des ateliers ont produit quelques résultats immédiatement visibles dont deux qui relevaient des objectifs du GTPE.

5.2.1. Renforcement des capacités

62. Les trois ateliers organisés en Afrique ont permis de former plus de 110 inspecteurs, responsables de l'éducation, directeurs d'école et enseignants en techniques d'AES. Tous ont confirmé que ces ateliers leur ont permis d'acquérir de nouvelles compétences.

63. L'auteur de ce rapport a participé à l'atelier du FAWÉ en tant que facilitateur principal, avec deux autres formateurs venant du Botswana et du Malawi, qui étaient respectivement directeur d'une école secondaire et inspecteur d'école. Ces deux formateurs ont d'abord été formés en techniques d'AES dans un atelier régional organisé, en février 2002, à Mbabane (Swaziland). Ils étaient tous deux formateurs au niveau national mais n'avaient jamais eu l'opportunité de travailler au niveau international ou avec l'auteur du présent rapport. Leur contribution et la différence de leurs styles de présentation ont beaucoup apporté à notre programme. L'enthousiasme et l'application des participants du FAWÉ ont été très appréciés par les co-facilitateurs de l'atelier. Ils ont notamment relevé, avec plaisir, que le personnel des écoles participantes étaient capables de travailler ensemble, dès le début du programme. Il était évident que les écoles soutenues par le FAWÉ partageaient des idéaux et une vision commune et se sentaient véritablement membres d'une « famille ».

5.2.2. Le travail en réseau : connaissances et compréhension partagées

64. Les ateliers ont permis de réunir des spécialistes de l'éducation venant de divers départements de ministères de l'éducation et de divers pays de la région de la SADC. Au cours des discussions et des activités, les participants ont pu partager des connaissances et des idées. A cet égard, il est intéressant de citer les appréciations particulièrement frappantes d'un évaluateur:

« Cet atelier a constitué une grande opportunité de rencontrer et échanger des idées avec des éducateurs venant non seulement de divers départements de ministères de l'éducation mais aussi de divers pays. Cette rencontre a permis d'élargir nos horizons et nous a donné de nouvelles incitations à améliorer nos écoles ».

65. Les enseignants des écoles soutenues par le FAWÉ ont unanimement déclaré ce qui suit :

« Cet atelier a constitué un excellent moyen de nous inciter à réfléchir profondément à l'avenir de notre école et nous faire prendre conscience que nous sommes tous responsables de cette tâche ».

5.2.3. Questions critiques

66. Les participants ont identifié trois besoins qui jouent un rôle critique dans la mise en oeuvre réussie d'un exercice d'autoévaluation scolaire. Ceux-ci se rapportent à :

- **La nécessité de disposer d'un cadre de référence clair ;**
- **La nécessité de clarifier le rôle des inspecteurs/responsables de l'éducation;**
- **La nécessité de disposer de ressources en quantité suffisante pour les actions de formation et la mise en œuvre du processus.**

67. Les questions concernant le degré de prise en compte de ces aspects au niveau national sont couvertes dans la section ci-après, qui présente un rapport sur l'état d'avancement de la mise en oeuvre de l'AES dans des écoles du Swaziland depuis la tenue de l'atelier SADC, en février 2002.

6. AMELIORER LA QUALITE DE L'EDUCATION DE BASE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE : ETUDE DE CAS SUR LA MISE EN OEUVRE DE L'AUTOEVALUATION SCOLAIRE AU SWAZILAND

6.1. Introduction

68. L'ADEA a créé un groupe ad hoc pour répondre au défi que représente la fourniture de services d'éducation de base de qualité en Afrique. L'objectif de ce groupe ad hoc consiste à rassembler les connaissances les plus récentes sur les stratégies et les options de politique prometteuses qui peuvent servir à encadrer les discussions, à susciter l'engagement et le soutien en faveur d'une nouvelle politique et de nouvelles pratiques. A plus long terme, ce groupe ad hoc a pour objectif d'aider les pays participants à développer leurs capacités en conception et mise en œuvre de stratégies d'amélioration de la qualité. L'ADEA souhaite aider les pays africains à élaborer des stratégies d'action qui se fondent sur les enseignements tirés de l'expérience, des interventions conjointes réussies, de l'identification et de l'analyse d'expériences nationales réussies ou prometteuses.

69. A la suite de l'atelier organisé pour les pays de la SADC, en février 2002, nous avons appris que le ministère de l'éducation du Swaziland a immédiatement soutenu la mise en œuvre du cadre de référence pour l'autoévaluation scolaire que les participants originaires de ce pays avaient élaboré pendant l'atelier. En conséquence, le GTPE a sélectionné le Swaziland pour réaliser une étude de cas sur le processus d'évaluation en cours et, si possible, une analyse de l'impact de cette initiative. Les résultats de l'évaluation seront partagés avec d'autres pays africains, avec une insistance particulière sur les enseignements et leurs implications pour les actions futures des ministères de l'éducation et de leurs partenaires.

6.2. Objectifs spécifiques de l'étude

70. Les objectifs spécifiques de l'étude consistaient à :

- Résumer la contribution effective et potentielle du GTPE à l'amélioration de la qualité de l'éducation de base en Afrique par l'apport d'intrants et d'appuis au processus de l'AES.
- Identifier des questions critiques de politique qui demandent à être résolues pour que les initiatives nationales puissent être couronnées de succès;
- Résumer les leçons de l'expérience et les implications pour l'action aux niveaux national et régional.

6.3. Conception de l'étude

71. L'étude a été conçue, à la fois, comme une étude documentaire fondée sur l'analyse de la documentation disponible et comme une analyse du cadre conceptuel reflétant l'état actuel de la réflexion sur la mise en œuvre de l'autoévaluation scolaire. L'annexe présente une liste des ouvrages de référence qui ont été consultés et des visites

effectuées dans les écoles du Swaziland qui ont participé à un programme de formation en AES.

72. Il a été convenu que le consultant/auteur de ce rapport resterait en contact avec les responsables du ministère de l'éducation, les membres du comité directeur national chargé de la mise en oeuvre de l'AES, les inspecteurs en chefs, les inspecteurs principaux régionaux, les conseillers pédagogiques et les directeurs d'école pour recueillir leurs réflexions sur leurs expériences en AES et leur contribution à l'amélioration de la qualité (voir le programme de visites présenté en annexe 2).

73. A cet effet, le consultant a élaboré un plan d'entretiens semi-structurés comportant trois parties : les questions de la section A étaient adressées aux responsables de l'éducation et aux membres du comité directeur; celles de la section C, aux directeurs d'école. Les questions de la section B concernaient l'impact potentiel, et autant que possible, effectif, de cette intervention sur la qualité. Elle était adressée aux responsables des ministères et aux directeurs d'écoles (voir le plan d'entretien présenté en annexe 3). Ce plan d'entretien, permettait, dans une certaine mesure, de valider les opinions exprimées et de déceler les convergences ou les divergences de perception des problèmes par le ministère et par les écoles. L'annexe 4 présente la liste des informateurs qui ont été consultés.

7. RESULTATS DES TRAVAUX

7.1. Au niveau national

Principaux informateurs : Personnel du ministère de l'éducation et membres du comité directeur national

A1 *Quel est, selon vous, le principal objectif de l'AES (Reddition de comptes/ Amélioration de l'école)*

74. Les répondants ont une opinion très positive de l'AES. Ils pensent que l'AES est un moyen d'améliorer l'école. Selon eux, il s'agit d'un élément crucial du processus de planification globale du développement de l'éducation et du plan de gestion globale de l'éducation. Ce programme est pleinement soutenu par le ministère (information confirmée par M. B. S. Ndovlu, le directeur par intérim de l'éducation et par M. Kunene, Premier secrétaire du ministère de l'éducation).

A2 *Quelle est, selon vous, la justification de l'AES ?*

75. Au niveau national, l'AES fait partie du processus de décentralisation scolaire en cours au Swaziland. Elle est véritablement perçue comme un moyen de répondre aux besoins locaux et comme une réponse aux succès mitigés remportés par les autorités centrales qui ont tenté d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

76. Dans ce contexte, le concept de reddition de comptes renvoie au désir qu'ont les ministères de l'éducation de montrer que l'argent qui est investi dans l'éducation est utilisé à bon escient (S.E. M. le Sénateur Carmichael, Ministre de l'éducation, Swaziland, 2002) et au fait que les écoles sont de plus en plus tenues de rendre des comptes sur la qualité de l'enseignement qu'elles dispensent.

77. Les écoles doivent s'impliquer dans un processus d'évaluation continu de leurs performances, notamment, de la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage. Ces objectifs justifient l'autoévaluation scolaire.

A3 *Qui sont, selon vous, les principaux bénéficiaires de l'AES ?*

78. Tous les principaux répondants ont désigné l'ensemble du système. Les écoles sont les bénéficiaires immédiats. Mais les répondants pensent que l'AES est un moyen important d'améliorer la qualité de l'éducation dans leur pays et de s'assurer que les ressources sont utilisées le plus efficacement possible par une structure transparente de gestion et de leadership.

A4 *Y a-t-il un plan visant à introduire l'AES dans toutes les écoles primaires et secondaires du Swaziland ? Et jusqu'à quel point a-t-il été mis en oeuvre ?*

79. A la suite de l'atelier sponsorisé par l'ADEA (février 2002), et qui a réuni des participants venant de neuf pays membres de la SADC, un comité directeur AES a été créé. Ce comité était composé notamment des douze ressortissants Swazi qui avaient participé à l'atelier et de cadres de divers services du ministère de l'éducation :

- | | | |
|--------------------|-------------------|--|
| ▪ Président | M. Peter Inampasa | Inspecteur principal |
| ▪ Vice-président | Mme A.N. Dlamini | Responsable régional de l'éducation, Région de Manzini |
| ▪ Secrétaire | Dlamini B.L | Inspecteur |
| ▪ Vice- secrétaire | Dlamini F.S Zaba | Directeur d'école |

Membres du comité Région

▪ Dlamini B.H	Mbabane	Directeur d'école
▪ Dlamini C.T	Lubombo	Inspecteur
▪ Dlamini E.B	Manzini	Professeur
▪ Fakudze J.G	Manzini	Conseiller pédagogique
▪ Hlope M	Manzini	Inspecteur
▪ Mavuso A	Shiselweni	Inspecteur
▪ Mciza T.T	Mbabane	Inspecteur principal
▪ Ngamphalala W	Lubombo	Conseiller pédagogique

80. Le comité a été conçu de manière à fonctionner aux niveaux national et régional. Un de ses membres a été chargé d'assurer la coordination des activités au niveau régional. (Voir annexe 4 : structure du comité).

81. De nombreuses réunions ont été organisées avec l'appui du ministère de l'éducation pour élaborer un programme d'envergure nationale. Le processus a commencé par une campagne de sensibilisation des responsables de l'éducation qui avait pour but de leur expliquer les principaux objectifs du programme. Il s'agissait d'éviter que le programme soit rejeté par des personnes qui l'auraient perçu comme une initiative imposée par le haut. Un plan d'action prévoyant l'organisation d'ateliers dans le pays a été élaboré par le comité. Ses membres ont été chargés d'assurer diverses fonctions : adapter les études de cas aux contextes locaux, prendre en charge la logistique et adresser les invitations aux participants.

82. Un atelier de formation de hauts responsables a été organisé, au ministère de l'éducation, le 7 mai 2002. Cet atelier a réuni 30 participants parmi lesquels : le directeur de l'éducation, trois inspecteurs en chef, quatre responsables régionaux de l'éducation, cinq directeurs de collèges, le secrétaire exécutif de l'éducation, le Directeur du centre pédagogique national, le directeur de la formation pédagogique en cours d'emploi et les douze participants nationaux à l'atelier de formation de février 2002, qui ont présenté le plan qu'ils ont élaboré.

83. Cet atelier, d'un coût de E.800 (1000 dollars), avait pour but de sensibiliser les hauts responsables du ministère de l'éducation, les responsables régionaux de l'éducation et les inciter à soutenir le programme AES.

84. Un deuxième atelier, (d'un coût de 5000 dollars), qui a été sponsorisé par le ministère de l'éducation et inauguré par M. B.S. Ndlovu, directeur de l'éducation par intérim, a été organisé du 27 au 31 mai 2000. Cet atelier a permis de réunir soixante participants parmi lesquels : 11 inspecteurs en chef, 17 inspecteurs régionaux, 6 conseillers en formation pédagogique en cours d'emploi; 5 enseignants principaux, 2 professeurs de collège, 3 directeurs d'école et 12 membres du comité directeur national qui avaient déjà reçu une formation.

85. Ce deuxième atelier, plus pratique, avait pour but de former des cadres régionaux qui seraient chargés de former des directeurs d'écoles primaires et secondaires et leurs adjoints afin de maintenir et soutenir le processus d'AES dans leurs régions respectives. Le résultat escompté de cet atelier consistait à permettre aux participants d'élaborer des programmes nationaux d'AES comprenant les éléments suivants :

- Identification des forces motrices de l'AES;
- Identification des principaux avantages de l'AES pour les écoles,

- Identification des facteurs qui favorisent ou limitent les stratégies d'application de l'AES ;
- Appropriation effective de l'AES.

86. Les premières actions de formation des directeurs d'école, au niveau régional et dans les zones scolaires, se dérouleront, progressivement, tout au long de l'année prochaine. Les fonds disponibles sont cependant limités. L'organisation de ces ateliers de formation dépendra de la disponibilité des fonds et, dans une certaine mesure, de la disponibilité de formateurs principaux.

87. [Le financement est un problème réel mais il semble que d'autres activités pèsent également sur le plan d'action. L'équipe nationale ne compte que 12 membres. Les équipes nationales peuvent ne comporter que trois, voire moins de formateurs. Or, il faut former 100 directeurs d'école environ].

Est-il prévu de lier l'AES aux initiatives d'amélioration scolaire en cours ?

- Oui – les communications présentées à l'atelier ont lié l'AES au processus de planification globale du développement de l'éducation et à la gestion globale de l'école. D'autres agences d'appui ont déjà initié des projets allant dans ce sens.

Est-il prévu de lier l'AES au processus d'inspection externe qui existe déjà ?

- Les répondants estiment que l'AES est un processus qui permettra de renforcer l'inspection externe. Dans tous les établissements que nous avons visités, les directeurs comptaient sur le soutien des inspecteurs ou des conseillers pédagogiques régionaux pour les aider à mettre en œuvre l'AES et élaborer des plans d'action pour l'amélioration de l'école.

A5 *Selon vous, quel rôle les inspecteurs/responsables de l'éducation devraient-ils jouer dans la formation et dans la mise en œuvre de l'AES (leader, facilitateur ou ami chargé de critiquer) ?*

88. Les équipes régionales sont composées d'inspecteurs, de conseillers pédagogiques et de directeurs d'école. Leur première responsabilité consiste à former les directeurs de leur région puis à appuyer l'AES en tant que facilitateur et ami chargé de critiquer.

A6 *Selon vous, à quel niveau de l'institution scolaire l'appropriation sera t-elle cristallisée? [Qui selon vous, devrait être chargé de guider le processus dans les écoles ? Ce processus devrait-il fonctionner de haut en bas ou sa direction devrait-elle être plus diffuse et impliquer l'ensemble de l'école, voire de la collectivité locale ?]*

89. Le processus d'introduction de l'AES dans les écoles est encore dans sa phase d'initiation. Le comité directeur de ce pays pense que le moyen le plus approprié d'introduire l'AES dans les écoles consiste à former d'abord les directeurs d'école. Il y a deux raisons pour cela :

- Le nombre de directeurs d'école concernés; le pays compte environ 800 écoles primaires et 200 écoles secondaires soit environ, 250 écoles par région;
- Traditionnellement, les innovations scolaires sont initiées par les directeurs d'école.

90. Les évaluations d'expériences pilotes qui seront mises en œuvre dans les écoles que nous avons visitées ont permis à l'ensemble du personnel de ces

établissements de participer à une analyse sur les forces, les faibles, les opportunités et les tendances qui a débouché sur des décisions et un plan d'action. Les parents et les élèves n'ont pas encore été impliqués dans ces exercices. Tous les directeurs d'école qui ont été interviewés pensent qu'il sera utile d'impliquer les élèves dans l'évaluation de certains aspects de la vie scolaire.

91. Les répondants pensent que la contribution des parents est essentielle. Toutefois, un directeur d'école est d'avis qu'il peut être difficile d'impliquer les parents au début du processus.

- On a relevé des controverses sur le rôle des associations d'enseignants et des comités de gestion scolaires. On pense que leurs rôles, aux niveaux régional et national devraient être clarifiés.
- Il est parfois difficile d'amener les parents à s'intéresser activement à la vie scolaire : la plupart des parents travaillent et ne peuvent être disponibles que le week-end. Certains parents, notamment, des parents d'élèves du secondaire, ont l'impression que leurs enfants sont suffisamment grands et ne voient pas pourquoi ils devraient participer. Comme l'a dit un directeur d'école :

« Il nous faut vendre l'idée d'AES, pour que les parents en comprennent les avantages pour l'école et pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement dispensé à leurs enfants ».

A7 Le ministère de l'éducation a-t-il un accès suffisamment important aux bases de données statistiques qui peuvent aider les écoles à évaluer leurs propres performances ?

- Les résultats des examens nationaux sont disponibles, bien qu'ils ne soient pas aussi détaillés que l'auraient souhaité les directeurs d'école; ils auraient voulu disposer d'informations sur des domaines de faiblesses concernant certaines matières, par exemple.
- Les données concernant les qualifications des enseignants; les taux d'inscription et d'abandon scolaire sont également disponibles au niveau national.

92. La plupart des formateurs et des directeurs d'école ont le sentiment qu'il faudra compléter l'information statistique disponible et former les directeurs d'école et leurs collaborateurs en : collecte, analyse de données, constitution d'échantillon et définition de critères d'évaluation. A défaut de les former, il conviendra de leur fournir un appui dans ces domaines pour leur permettre d'élaborer des plans d'action utiles et fiables.

A8 Quelles ressources sont (ou seront) mises à la disposition des écoles pour leur permettre de réaliser systématiquement leur AES ?

- **Formation:** Il est prévu d'organiser des ateliers de formation régionaux et dans les écoles au cours de l'année à venir. Le ministère a donné l'assurance qu'il apporterait son appui financier et matériel pour l'organisation de ces ateliers.
- **Appui au suivi:** il ne fait aucun doute que le comité directeur national et les coordinateurs régionaux sont disposés à soutenir le processus de suivi de l'AES dans les écoles. Les principales contraintes concernent, cependant, la charge de travail des inspecteurs; le nombre d'écoles dans leur région/zone et la distance qu'ils devront parcourir. Actuellement, il n'y a que 12

formateurs principaux (soit trois par région) et environ 1000 directeurs d'écoles à former. Tous les formateurs principaux ont un emploi à temps plein (inspection pour l'appui pédagogique, direction d'établissements scolaires). Il conviendrait d'élaborer un plan pour réduire le temps qu'ils consacrent à la formation dans les écoles. Ce point est traité dans la question (iv) ci-après et dans les sections 6 et 7 qui concernent les enseignements et les recommandations.

- **Appui financier:** le budget requis pour mener les actions de formation dans les régions et les zones scolaires sera disponible en 2003-2004. D'autres questions importantes relatives à cet aspect ont été posées par les écoles et au niveau régional.
 - Un responsable régional de l'éducation (REO) a relevé la nécessité d'élaborer un cadre de référence budgétaire précis sur la base duquel les dépenses effectuées par les directeurs d'école et les formateurs locaux seront remboursées. Ces dépenses concernent notamment l'organisation de réunions dans les régions et dans les zones scolaires; l'achat de rafraîchissements ou l'élaboration de matériels.
- **Soutien matériel :** le ministère souhaiterait qu'un manuel destiné à l'ensemble des directeurs d'école soit élaboré. Cela permettrait de disposer d'un guide détaillé pour la mise en œuvre de l'AES dans les écoles, d'études de cas et d'activités qui pourraient aider les directeurs à mettre en place des processus efficaces et viables d'AES. Les formateurs principaux utilisent les instruments qu'ils ont mis au point pendant l'atelier SADC et ont déjà adapté l'étude de cas au contexte de leur pays. Il leur reste cependant à réunir ces documents sous la forme d'un manuel pour le lancement des opérations d'AES dans les écoles.

A9 Avez-vous pu utiliser le manuel, tel qu'il a été élaboré, pour vos actions de formation?

93. Le manuel n'a pas été utilisé dans les actions de formation. Il ne fournit pas suffisamment d'éléments et d'informations sur les procédures pour orienter l'utilisateur. L'équipe nationale a utilisé les matériaux qui ont été mis au point pendant l'atelier SADC et a adapté les études de cas et certains exercices au contexte du pays. Tous les directeurs d'école ont trouvé ces matériaux intéressants, utiles et relativement faciles à utiliser. Il y a eu des problèmes prévisibles de compréhension. Les directeurs d'école auront besoin de temps et de pratique pour maîtriser les outils et acquérir les compétences requises pour la mise en œuvre de l'AES. Tous les directeurs ont suggéré qu'un manuel d'AES leur serait très utile. Ils en auront besoin pour former tous les directeurs et leurs collaborateurs à l'étape suivante de la mise en œuvre de l'AES.

7.2. Changements escomptés dans les écoles

Perceptions des répondants

- *L'AES pourrait constituer un lien utile entre les bureaux locaux de l'éducation/les responsables de l'éducation et les écoles (il semble qu'il y ait toujours eu des relations cordiales entre les écoles et les inspecteurs). Certaines controverses prévisibles se sont produites. Toutefois, au cours de mes visites, les relations entre les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et les écoles dont ils étaient responsables au niveau local et régional étaient empreintes de cordialité.*

- *L'AES pourrait permettre d'avoir une vue d'ensemble de la performance individuelle des écoles.* Les inspecteurs et les directeurs d'école pensent que l'AES leur permettra d'avoir, pour chaque école, une vue plus complète des forces et des domaines qui requièrent un peu plus d'attention. Il s'agit là d'un des importants résultats escomptés de la mise en œuvre de ce programme.
- *L'AES pourrait permettre de collecter des données précieuses qui peuvent être utilisées par les écoles et compléter les données existant aux niveaux régional et national :* Le personnel aurait besoin d'être formé pour effectuer les activités de collecte, d'analyse de données, de constitution des échantillons et d'élaboration de critères d'évaluation pertinents.
- *L'AES pourrait changer la culture de l'école :* ce point est impossible à vérifier avant la première année de mise en œuvre du processus d'évaluation et des plans d'action visant à améliorer les domaines de faiblesse qui ont été identifiés.
- *L'AES favoriserait le développement professionnel du personnel :* les directeurs d'école pensent qu'il est possible d'intégrer le développement du personnel dans le plan d'action (conseils, leçons de démonstration, etc.). Ils pensent que ces actions peuvent être mises en œuvre par leurs propres agents et en partageant des informations avec d'autres écoles locales sur les pratiques réussies.
- *L'AES permettrait de disposer d'un mécanisme de changement structurel (renforcement des niveaux de compréhension; implication, travail gratifiant):* autant de facteurs impossibles à vérifier pour le moment.
- *L'AES pourrait permettre de renforcer « l'appropriation »* – Une fois de plus, les directeurs d'école pensent que cela est possible. Seul le temps permettra de vérifier cette hypothèse.
- *L'AES pourrait promouvoir l'implication de la collectivité:* participation accrue de l'ensemble des intervenants – il se peut que cette participation ne soit pas réalisable, au début du processus de mise en œuvre, dans tous les domaines. La plupart des formateurs et des écoles préféreraient tester le processus à petite échelle, en n'impliquant, dans un premier temps, que le personnel scolaire et les élèves.

7.3. Au niveau des écoles

Informateurs: directeurs d'école

94. Les informations consignées dans cette section proviennent des quatre écoles que les directeurs d'école ont visitées. Ces informateurs sont les suivants :

- M. Joseph Sondlo (directeur d'école) Usuthu Mission Primary School; Manzini Region
- M. P. Dlamini, P. (directeur d'école) Nhlangano Central High School; Shiselweni Region
- Mme L.M.Dlamini, (directrice d'école) Duze High School; Lubombo Region:
- M. M. Simelani (directeur d'école) Londunduma High School; Hhohho Region.

95. Les commentaires de deux directrices d'école membres du Comité directeur national (MM Zaba Dlamini et Hope Dlamini).ont été intégrés dans cette section.

C1 Quel plan a été établi pour la mise en œuvre de l'AES dans les écoles ?

96. Des directeurs d'école triés sur le volet ont participé à l'atelier qui a été organisé, du 27 au 31 mai 2002, au Thokoza Christian Centre. Ils ont trouvé la formation intéressante et pertinente. Une fois rentrés, ils ont organisé des ateliers dans leurs écoles respectives pour informer leurs collaborateurs. A la question qui les invitait à identifier

les aspects positifs et les succès, deux de ces directeurs d'école ont répondu que l'atelier avait été particulièrement utile.

C2 Quelle formation avez-vous reçue ? De quelle formation votre personnel aura-t-il besoin ?

- Concept
- Techniques et outils particuliers
- Formulation d'indicateurs de performance
- Analyse de données
- Elaboration de plans d'action.

97. Les directeurs d'école qui ont participé aux ateliers ont reçu une formation couvrant chacun de ces aspects. La plupart d'entre eux ont eu le sentiment qu'ils n'ont pas eu assez de temps pour internaliser les processus et les procédures. Ils ont, cependant, beaucoup apprécié le concept. Malheureusement, faute de financement en 2002, le lancement du processus de mise en oeuvre de l'AES a dû être reporté à l'exercice financier en cours.

C3 Qu'avez-vous été en mesure d'accomplir ?

98. Nous n'avons pu former que quelques directeurs d'école. L'essentiel des actions de formation prévues au niveau régional sera effectué cette année. Les quatre directeurs qui ont reçu une visite d'appui technique ont organisé des petits ateliers, pour expliquer le processus de l'AES à leurs collaborateurs. Le directeur de l'Usuthu Mission, par exemple, a organisé une analyse SWOT et élaboré un petit plan d'action pour l'amélioration de l'école.

C4 Avez-vous été en mesure d'impliquer, d'entrée de jeu, l'ensemble des acteurs concernés dans le processus d'évaluation ?

99. Non. Pas encore. Des enseignants ont été impliqués et deux directeurs d'école auraient voulu que les élèves participent à une évaluation de leur comportement à l'école. Certaines écoles ont connu des problèmes de brimade. Les directeurs de ces écoles auraient souhaité que les élèves participent à l'identification des causes de ces comportements et de solutions appropriées.

C5 Quels problèmes spécifiques avez-vous rencontré ou pensez-vous devoir résoudre ?

100. Les directeurs d'école n'ont pas encore commencé à évaluer systématiquement des domaines précis. Il ressort toutefois des discussions qu'on a eues avec eux que le personnel, et peut-être plusieurs directeurs, auraient besoin de formation et d'appui dans la plupart des domaines ci-après :

- Identification des cibles et d'indicateurs de performance précis;
- Collecte et analyse de données;
- Prise de décision, hiérarchisation;
- Formulation de plans d'action (il conviendrait de mieux définir les critères de succès et les tâches à accomplir; les plans actuels sont plutôt vagues).

C6 Quel niveau de motivation a-t-on enregistré en faveur du processus de mise en œuvre de l'AES ?

101. « Le ministère de l'éducation considère que l'AES est un travail comme un autre » Je n'ai cependant pas eu cette impression pendant mes entretiens avec les directeurs d'école et les formateurs.

102. « L'AES est un moyen d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans notre école ». Cela ne fait aucun doute.

103. Quel a été l'impact de l'AES sur les charges de travail ? On ne dispose pas encore de données sur ce point. Il y a cependant des signes que cet aspect pourrait poser des problèmes (voir la note sur l'attitude des chefs de département).

104. Peu d'efforts ont été consentis jusqu'ici pour répondre aux questions 7 et 8.

C7 Pensez-vous être capables de générer vos propres critères d'évaluation et indicateurs de performance ?

C8 Quelles ressources avez-vous été en mesure de consacrer à l'AES ?

- du temps pour remplir les questionnaires/observation en classe.
- Formation à l'école.
- Soutien matériel.

7.4. Questions critiques

7.4.1. Aux niveaux national et régional

▪ **Elaboration d'un cadre de référence précis**

105. Le ministère de l'éducation du Swaziland a donné clairement mandat au comité directeur national pour élaborer un cadre de référence national pour la mise en œuvre de l'AES dans ce pays. Comme indiqué au point A4 du présent rapport, les équipes nationales et régionales ont été formées et mises en place.

106. Toutefois, les discussions ont permis de constater que, malgré les ateliers régionaux de formation qui ont été prévus, les directeurs d'école auront besoin d'un appui considérable pour le lancement du processus d'AES. Les quatre principales régions scolaires sont subdivisées en zones. Même à ce niveau, on constate que certaines zones peuvent regrouper une quarantaine d'écoles. Les équipes de formation devront, par conséquent, apporter un appui important aux directeurs d'école. Or, il est peu probable qu'ils puissent le faire compte tenu de leur charge de travail actuelle.

▪ **Proposition d'amendements au cadre de référence**

107. Compte tenu de ce qui précède, l'auteur de ce rapport suggère que, dans chaque zone, les écoles soient regroupées en petits « noyaux » de 6-8 établissements en fonction de la distance qui les séparent les unes des autres. Il conviendrait d'identifier des directeurs d'école dynamiques, pendant les sessions de formation. Ils pourraient être chargés de faciliter la mise en œuvre de l'AES dans leur zone. Les formateurs principaux pourraient alors jouer le rôle « d'amis chargés de critiquer », de superviser et soutenir les progrès réalisés par les regroupements d'écoles, au fur et à mesure que le besoin s'en ferait sentir.

▪ **Nécessité de clarifier le rôle des inspecteurs et des responsables de l'éducation**

108. Après enquête, cette question semble poser probablement moins de problèmes au Swaziland que dans d'autres pays où les exercices d'AES ont été mis en oeuvre par les services d'inspection scolaire. La composition de l'équipe du Swaziland est équilibrée car elle réunit un responsable régional de l'éducation, des inspecteurs principaux, des inspecteurs régionaux et des directeurs d'école. La charge de travail pose cependant des problèmes. En effet, l'AES n'est qu'une partie du travail des membres de cette équipe. Cela constitue une raison supplémentaire de mobiliser des soutiens pour la mise en oeuvre de l'AES, au niveau local, sous la forme de petits groupes animés par le directeur d'une école locale.

▪ **Niveaux de ressources**

109. Il sera nécessaire de mobiliser des ressources financières importantes dès que le programme sera lancé. L'équipe a prévu cette contrainte. Il a été décidé de placer la mise en oeuvre du processus d'autoévaluation sous la responsabilité du directeur de l'INSET, qui a un plus grand accès aux fonds consacrés à l'organisation d'ateliers de formation. (Ce fait est également révélateur de l'orientation de l'AES au Swaziland qui met davantage l'accent sur l'aspect « développement » que sur « la reddition de comptes ». Ce deuxième aspect aurait pu prédominer si la mise en oeuvre du processus avait été placée sous l'égide de l'inspection scolaire. Quoi qu'il en soit, la décision de confier la direction du processus d'AES à l'INSET permet aussi d'obtenir les remboursements de frais justifiés, à travers le ministère de l'éducation.

7.4.2. Au niveau de l'école

▪ **Capacité des écoles à réagir à l'AES en fonction de leur environnement socio-économique et géographique.** Il est possible -et cela est un risque réel- que les écoles situées dans des zones reculées ou dans des zones très démunies n'aient pas les ressources internes requises pour réaliser une AES et améliorer la qualité de l'éducation qu'elles dispensent.

▪ **Niveau de soutien disponible dans les régions**

110. Dans certaines régions, il se peut que les écoles soient moins bien soutenues par les formateurs et les conseillers pédagogiques que dans d'autres régions, pour diverses raisons : insuffisance du personnel d'appui, manque de dynamisme des formateurs, nombre élevé d'établissements scolaires, etc.

111. Le regroupement des écoles, au niveau des zones scolaires, devrait permettre de réduire les effets de ces contraintes car ces regroupements pourraient être animés par des directeurs d'écoles bien formés et dynamiques, tout au moins, au début du processus. Un directeur d'école a suggéré que la concurrence, entre les écoles d'un même regroupement, pourrait provoquer des tensions. Il est possible de réduire ces tensions en organisant les réunions des groupes à divers endroits, à tour de rôle, et en adoptant le principe du leadership tournant après la première phase du test du processus d'évaluation.

▪ **Domaines éventuels de tension ou de conflit**

- On peut enregistrer divers niveaux de motivation et de soutien : entre le directeur, le directeur-adjoint et le président du comité de gestion de l'école, au niveau de l'école; entre un chef de département (HOD) confirmé et donc salarié et un chef de département intérimaire et non salarié; ou entre le comité de gestion scolaire et l'association des enseignants, s'il y en a une.

- Les conflits peuvent provenir de l'inaptitude de la direction à impliquer l'ensemble des acteurs. Cela se traduirait par la marginalisation de certains groupes (ex: les agents subalternes ou les moins qualifiés ou les parents, etc.).
- Les tensions peuvent provenir de charges de travail de plus en plus importantes; de pressions peuvent surgir du fait de la lourdeur des efforts à consentir pour maintenir le processus et appliquer les plans d'action.
- Il est possible que des divergences émergent entre les buts et objectifs scolaires de l'école et ceux qui ont été définis au niveau national (cette question a suscité de nombreuses controverses, des opinions ont été exprimées en faveur de cette idée et contre cette idée).

112. Les membres du comité directeur national et les directeurs que nous avons rencontrés ont reconnu qu'il se pourrait que des conflits émergent à propos d'un ou plusieurs des points de tension qui ont été identifiés. Ils pensent, cependant, que les relations qui existent entre les établissements scolaires et, entre les responsables de l'éducation, sont suffisamment bonnes pour que ces problèmes puissent être résolus sans trop de heurts. Les directeurs d'école sont, quant à eux, pressés d'entamer la mise en œuvre d'un processus qu'ils perçoivent comme capable d'avoir un impact durable sur la qualité de l'enseignement dispensé dans leurs établissements.

8. ENSEIGNEMENTS

8.1. Contributions des informateurs

- **Nécessité d'élaborer un cadre de référence précis qui :**
 - Prévoit, au sein du ministère de l'éducation, la création d'une instance chargée de faciliter la mise en oeuvre du processus d'AES aux niveaux national et régional. Au Swaziland, cette instance est implantée au sein de l'INSET, ce qui tend à privilégier l'aspect « développement ».
 - Donne un mandat budgétaire clair concernant les actions de formation requises pour le lancement du processus et l'organisation des réunions périodiques des instances de direction de l'AES.
 - Définit clairement l'AES comme un mécanisme d'appui aux autres initiatives d'amélioration scolaire en cours (ex :gestion scolaire globale, évaluation continue, etc.).
- **Nécessité de sensibiliser des services importants du ministère de l'éducation** (à savoir : les services de l'inspection, des finances, de la planification, de la formation en cours d'emploi et de la formation). Il s'agit de réduire les risques de résistance et de créer une compréhension partagée de la double orientation d'un processus qui est axé sur le développement scolaire et la reddition de comptes.
- **Nécessité d'avoir une conception précise du processus d'implication des intervenants :** Au Swaziland, les directeurs d'école sont censés diriger le processus d'AES, obtenir l'appui de leurs adjoints et des présidents des comités de gestion scolaires. Il peut être facile d'impliquer les enseignants et les élèves, dès le départ. Il convient, cependant, de veiller à ce que tous les acteurs aient la possibilité de participer à un aspect ou à un autre du processus d'évaluation.
- **Nécessité d'identifier, dans les zones scolaires, des directeurs d'école dynamiques,** capables de gérer le processus et animer des regroupements de 6-8 établissements scolaires de leur zone. Cette démarche est nécessaire pour les raisons suivantes :
 - Les principaux formateurs nationaux et régionaux ont d'autres responsabilités que leur rôle de formateurs en AES. Ils pourraient ne pas être en mesure d'apporter l'appui requis aux écoles pendant la première année. Or, il s'agit-là d'une étape cruciale.
 - Au niveau des regroupements, les directeurs auront une compréhension plus aiguë des contraintes et des défis et pourront affiner les évaluations et les plans d'action.
- **Nécessité d'obtenir l'adhésion d'acteurs pertinents.** L'AES n'est pas un nouveau « concept ». Les directeurs/les établissements qui réussissent ont toujours effectué des évaluations de leur propre travail. Le processus d'AES n'est qu'une tentative visant à appliquer ce processus et ce cadre d'une manière plus systématique afin de générer des améliorations viables dans les écoles.
- **Nécessité de mettre en place une équipe solide aux niveaux national et régional**
 - La composition du Comité directeur AES du Swaziland est équilibrée. Ce comité regroupe des représentants de l'ensemble des services du ministère de l'éducation et reflète bien la diversité des opinions et les intérêts en place.

- Ce comité fait preuve d'un solide esprit d'équipe. Les discussions sont franches, ouvertes; les responsabilités sont réparties entre tous les membres.

8.2. Défis identifiés

113. Bien que l'AES n'ait pas encore été appliquée dans les écoles, on a déjà identifié des domaines qui pourraient requérir davantage de soutien ou de formation, au fil du temps

▪ Accroissement des charges de travail

114. Ce problème concernera non seulement les formateurs mais aussi les directeurs d'école et les enseignants. Il importe, par conséquent, de former les adjoints des directeurs d'école et les présidents des comités de gestion scolaire et d'amener d'autres acteurs dynamiques à participer au programme le plus tôt possible.

▪ Nécessité de renforcer les compétences des directeurs d'école et des enseignants

115. Certains agents, voire certains formateurs, n'ont jamais participé à ce type d'évaluation. Même dans les pays rompus à ce genre d'exercice, le personnel impliqué pour la première fois dans une AES a trouvé qu'il est difficile de :

- Réfléchir à sa propre pratique;
- Collecter et analyser des données;
- Prendre, collectivement, les « bonnes décisions », à la lumière des résultats de l'AES, pour améliorer la situation;
- Instaurer des changements viables, notamment, lorsque les modifications proposées bousculent les habitudes.

116. Compte tenu de ce qui précède, il se pourrait qu'il soit nécessaire de prévoir d'autres actions de formation en : collecte et analyse de données, prise de décision, gestion des conflits et gestion du changement.

9. RECOMMANDATIONS

9.1. Recommandations aux Ministères de l'éducation/Services de l'éducation

- Veiller à ce que le but principal de l'AES soit clairement compris et intégré dans les politiques et les plans;
- Négocier la meilleure manière possible, pour les écoles, de réaliser leur AES en insistant sur la structure qui sera chargée de faire ce travail et les outils qui seront utilisés à cet effet;
- Encourager les écoles à s'approprier le processus d'AES et veiller, au sein de l'école, à ce que tous les acteurs y participent;
- Veiller à ce que les écoles bénéficient d'un appui continu de la part de leurs conseillers pédagogiques et de directeurs d'école qui ont « réussi » dans leur propre zone d'intervention.
- Veiller à ancrer l'AES dans le processus d'élaboration des plans d'action visant à améliorer l'école et à la lier explicitement à d'autres initiatives similaires.
- Veiller à ce qu'il y ait des ressources suffisantes pour financer les actions de formation et le processus de mise en oeuvre de l'AES.

9.2. Recommandations aux directeurs d'école

- Veiller à ce que l'ensemble des acteurs comprennent clairement les objectifs, la justification et le processus;
- Faire en sorte que les premiers exercices d'évaluation soient pratiques et réalisables en un laps de temps relativement bref (ex : un trimestre).
- Evaluer les activités qui ont un impact immédiat sur l'enseignement et l'apprentissage; les utiliser pour alimenter le processus de planification et identifier les domaines qui requièrent des améliorations. (Cette démarche peut également aider à motiver le personnel et les parents).
- Réfléchir d'avance aux moyens de désamorcer les conflits et réduire les tensions éventuelles : manque de temps; relations humaines – entre le personnel et différents intervenants ou entre l'école et la direction locale de l'éducation.
- « Vendre » les avantages de l'AES et inciter l'ensemble des intervenants à participer le plus tôt possible au processus.
- Obtenir le soutien d'un ami qui fera office de critique (un universitaire, un conseiller pédagogique, un autre directeur d'école, etc.). Penser à créer des groupes de soutien.
- Faire en sorte que le directeur et ses collaborateurs aient suffisamment de temps pour effectuer ce travail en veillant à ne pas les surcharger.

9.3. Recommandations au GTPE

117. L'expérience du Swaziland montre que l'autoévaluation scolaire peut aider à améliorer, durablement et considérablement, la qualité de l'éducation de base.

118. L'autoévaluation scolaire est un processus systématique qui peut permettre de générer des informations quantitatives et qualitatives et tirer des enseignements pertinents pour améliorer la qualité de l'éducation. On peut, cependant, se demander

jusqu'à quel point l'interprétation des données et les décisions qui en découlent peuvent être réalistes, réalisables dans de nombreuses écoles en Afrique qui n'ont ni les compétences ni le soutien requis.

119. La notion d'évaluation de programme est tout à fait nouvelle pour de nombreuses écoles en Afrique ; l'AES est généralement effectuée par une équipe d'enseignants ou d'évaluateurs amateurs qui sont, par ailleurs, chargés d'effectuer d'autres tâches. Les outils doivent par conséquent être faciles à utiliser.

120. LE GTPE peut cependant apporter davantage de soutien à l'AES :

- **Elaborer un module** qui explique clairement la justification et le processus d'autoévaluation scolaire. Ce module peut être mis à la disposition de pays qui désirent réaliser des AES au moyen d'activités et d'études de cas axées sur des pratiques locales qui ont fait leurs preuves.
- **Appuyer, au niveau sectoriel, la conception d'un processus visant à intégrer systématiquement les initiatives d'amélioration de la qualité dans tous les services des ministères de l'éducation.**

121. Actuellement ces initiatives sont prises sur une base ad hoc. De nombreuses initiatives d'amélioration de la qualité mises en œuvre par diverses agences d'assistance technique sont en cours d'exécution : (formation de directeurs d'école, amélioration des services d'inspection; création de centres d'information pédagogique; autoévaluation scolaire et évaluation scolaire continue). Ces initiatives ne sont pas toujours clairement reliées aux priorités nationales.

10. ANNEXES

**Annexe 1 : Programme de l'atelier
de formation en autoévaluation scolaire**

Annexe 2 : Programme de consultance

Annexe 3 : Plan d'entretien semi-structuré

**Annexe 4 : Rapport sur l'autoévaluation scolaire
au Swaziland 2002/2003**

Annexe 1 : Programme de l'atelier de formation en autoévaluation scolaire

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)

Groupe de travail sur la Profession enseignante et Secrétariat du Commonwealth

Atelier de formation en autoévaluation scolaire

PROGRAMME

Ouverture – Accueil des participants

Jour 1 Présentation du module

Objectifs de l'atelier

Autoévaluation scolaire : contexte de politique

Unité 1 Une approche à l'autoévaluation scolaire

(1) But de l'autoévaluation scolaire

- Qu'est-ce que l'autoévaluation scolaire ?

- Que faut-il évaluer ? - Avantages

(Liens avec les modules de formation du Secrétariat du Commonwealth "Better Schools Headteacher Training Modules" ou avec d'autres modules pertinents).

(2) Buts et objectifs

Que faut-il évaluer ?

Réactions des participants

Liens avec trois modules 'Better Schools'. Module 1 : Gestionnaires de l'éducation et auto-développement (Self-Development for Educational Managers) et Module 6 : Suivi de l'efficacité scolaire : le module de l'utilisateur (Monitoring School Effectiveness. The 'User's Module') Brève présentation des techniques de formation.

Jour 2 Unité 1 - Approche à l'autoévaluation scolaire

(3) Approches pratiques à l'autoévaluation

a) Sources de données

De quelles informations avons-nous besoin ?

Quelles informations sont disponibles dans les écoles ?

b) Indicateurs de performance

Où en sommes nous ?

Comment savoir que nous avons réussi ? (Critères de succès).

c) Outils et techniques

Quelles techniques peuvent de collecte et d'analyse de données utiliser ?

Questionnaires, Check-lists

Analyse SWOT / Roues des objectifs

Analyse des facteurs propices ou contraires au changement

Hiérarchisation.

Réactions des participants aux travaux pratiques

JOURS 3 ET 4 : L'AUTOEVALUATION DANS LES ECOLES PRIMAIRES

Jour 3 Présentation des unités

(1) Session plénière

(1) Présentation des unités: Evaluation par l'approche scolaire globale.

Structure de gestion et modes d'organisation

Rôle de l'équipe de direction

Thèmes : les services des écoles secondaires

a) Domaines à évaluer

b) Processus et procédures

c) Etapes de la planification de l'action

Réactions des participants

(2) Travail en groupe sur les écoles primaires ou secondaires

Analyse des annexes A, B et C

Activités liées aux contraintes et problèmes perçus

Réaction des groupes de travail

Jour 4 Aspects critiques de la gestion

**Développement du personnel. Programmes d'enseignement. Ressources.
Enseignement et apprentissage. Enseignement à domicile et relations avec la
collectivité**

Il est demandé aux groupes de travail de présenter des exposés sur la manière dont ils
procèderaient pour effectuer des évaluations dans des domaines de leur choix.

Réactions et analyse critique des activités de la session du matin.

Jour 5 L'auto-évaluation en tant que moyen de progresser : vers une meilleure école

De l'évaluation aux plans d'action.

Etudes de cas portant sur une école primaire ou secondaire.

Réactions à l'étude de cas.

Plénière

Questions à discuter/présentation:

Rôle des responsables de l'éducation/ des inspecteurs dans la formation et la mise en
œuvre de l'autoévaluation dans les écoles;

Préparation d'un plan national de formation

Impact de l'AES sur la culture scolaire et les charges de travail

Autres domaines (à identifier par les participants)

Jour 6 Élaboration d'un programme de formation

J'élabore un programme de formation pour ma région/mon école

Présentation du travail des groupes et réaction

Synthèse finale et évaluation de l'atelier

Clôture de l'atelier

Annexe 2 : Programme de consultance

PROGRAMME DES REUNIONS ET DES VISITES

Lundi, 24 mars

Réunions

- 09h30 Visite de courtoisie au directeur de l'éducation et à trois inspecteurs en chef
10h 30 Les trois inspecteurs
11h00 Inspecteurs principaux
14h-16h Le comité directeur

Etablissements scolaires visités

Mardi, 25 mars : Manzini region: Usuthu Mission Primary School

Matin

Accompagnateur : Jabo Facudze, conseiller pédagogique, membre du comité régional de Manzini et membre du Comité directeur national pour l'AES

M. Joseph Sondlo (Directeur d'école)

Mercredi, 26 mars : Shiselweni Region: Nhlangano Central High School

Accompagnateur : Mme Lamakhosa

M. P. Dlamini, P. (Directeur d'école)

Mardi, 27 mars : Lubombo Region: responsable régional de l'éducation et Duze High School

Accompagnateurs : M. Wilson Ngamphalala et Mma Zaba Dlamini

Responsable régional de l'éducation : M.

Directeur de Duze High School, Mme L.M.Dlamini

Vendredi, 28 mars : Londunduma High School- Hhohho Region

Matin

Accompagnateurs: Brigid Dlamini et Hope Dlamini

Directeur d'école : M. M. Simelani

Les visites nous ont donné l'opportunité de nous entretenir avec le personnel des écoles et les élèves.

14h-16h Dernière réunion avec le comité directeur

Annexe 3 : Plan d'entretien semi-structuré

ASSOCIATION POUR LE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION EN AFRIQUE

GROUPE DE TRAVAIL PROFESSION ENSEIGNANTE

Le défi de l'apprentissage: améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique

Evaluation de la mise en oeuvre de l'autoévaluation scolaire au Swaziland

22- 29 mars 2003

Plan d'entretien semi-structuré

SECTION A : Au Niveau National

Principaux informateurs : agents du ministère de l'éducation et membres du comité directeur national

- A1 Quel est, selon vous, le principal objectif de l'AES (*Reddition de comptes/Amélioration de l'école*)
- A2 Quelle est, selon vous, la justification de l'AES ?
- A3 Qui sont, selon vous, les principaux bénéficiaires de l'AES ?
- A4 Y a t-il un plan visant à introduire l'AES dans toutes les écoles primaires et secondaires du Swaziland ? Et jusqu'à quel point a t-il été mis en oeuvre ?
- Est-il prévu de lier l'AES aux initiatives d'amélioration scolaire en cours ?
 - Est-il prévu de lier l'AES au processus d'inspection externe qui existe déjà ?
- A5 Selon vous, quel rôle les inspecteurs/responsables de l'éducation devraient-ils jouer dans la formation et dans la mise en oeuvre de l'AES (leader, facilitateur ou ami chargé de critiquer)
- A6 Selon vous, à quel niveau de l'institution scolaire l'appropriation sera t-elle cristallisée? [Qui selon vous, devrait être chargé de guider le processus dans les écoles ? Ce processus devrait-il fonctionner de haut en bas ou sa direction devrait-elle être plus diffuse et impliquer l'ensemble de l'école, voire de la collectivité locale ?]
- A7 Le ministère de l'éducation a t-il un accès suffisamment important aux bases de données statistiques qui peuvent aider les écoles à évaluer leurs propres performances ?
- A8 Quelles ressources sont (ou seront) mises à la disposition des écoles pour leur permettre de réaliser systématiquement leur AES ?
- Formation;
 - Appui pour le suivi;
 - Soutien financier;
 - Soutien matériel.
- A9 Avez-vous pu utiliser le manuel, tel qu'il a été élaboré, pour vos actions de formation ? Quelles modifications avez-vous dû apporter ?

SECTION B: Changements escomptés dans les écoles

B1 Changements positifs: les résultats ci-après ont été enregistrés dans d'autres pays ? Sont-ils applicables au Swaziland ?

Avantages supposés de l'AES :

- L'AES pourrait constituer un lien utile entre les bureaux locaux de l'éducation/les responsables de l'éducation et les écoles
- L'AES pourrait permettre d'avoir une vue d'ensemble de la performance individuelle des écoles.
- L'AES pourrait permettre de collecter des données précieuses qui peuvent être utilisées par les écoles et compléter les données existant aux niveaux régional et national (*Y a-t-il des problèmes concernant la collecte et l'analyse de données ?*)
- L'AES pourrait changer la culture d'une école : (*améliorer la collaboration entre les écoles et entre l'école et les services de l'éducation*).
- L'AES pourrait favoriser le développement professionnel du personnel
- L'AES permettrait de disposer d'un mécanisme de changement structurel (*meilleure compréhension, implication accrue et gratification professionnelle*)
- L'AES pourrait permettre de renforcer "l'appropriation" (*les écoles travaillent à la réalisation d'objectifs qu'ils ont eux-mêmes définis*).
- L'AES pourrait promouvoir la participation de la collectivité et l'implication des acteurs concernés.

B2 Contraintes aux niveaux national et régional

Points requérant des commentaires :

- (i) Nécessité d'élaborer un cadre de référence clair.
Quelles questions majeures de politiques ont dû être résolues pour élaborer un plan national d'AES couronné de succès et viable (Lieu d'implantation, budget, etc.)?
- (ii) Rôle des inspecteurs et des responsables de l'éducation.
- (iii) Niveaux de ressources requis.

La disponibilité des ressources (financières, humaines et matérielles) en quantité suffisante pour appuyer les actions de formation et la mise en oeuvre du programme au niveau de la région, de la zone et de l'école.

B3 Questions critiques au niveau des écoles


Points requérant des commentaires :

- (i) Capacité d'écoles implantées dans divers environnements socioéconomiques/géographiques à réagir à l'AES.
- (ii) Niveaux d'appui aux régions/ appui disponible dans les régions ?
- (iii) Domaines possibles de conflit.

SECTION C : Directeurs d'école et coordonnateurs régionaux

- C1 Quel plan a été établi pour la mise en œuvre de l'AES dans les écoles ?
- C2 Quelle formation avez-vous reçue ? De quelle formation votre personnel aura-t-il besoin ?
- Concept
 - Techniques et outils particuliers
 - Formulation d'indicateurs de performance
 - Analyse de données
 - Elaboration de plans d'action.
- C3 Qu'avez-vous été en mesure d'accomplir ?
- C4 Avez-vous été en mesure d'impliquer, d'entrée de jeu, l'ensemble des acteurs concernés dans le processus d'évaluation ? Quels problèmes anticipez-vous à cet effet ?
- C5 Quels problèmes spécifiques avez-vous rencontré ou pensez-vous devoir résoudre ?
- Les directeurs d'école n'ont pas encore commencé à évaluer systématiquement des domaines précis. Il ressort, toutefois, de nos entretiens avec eux que, le personnel, et peut-être plusieurs directeurs, auraient besoin de formation et d'appui dans la plupart des domaines ci-après :
- (i) Identification des cibles et d'indicateurs de performance précis;
 - (ii) Collecte et analyse de données;
 - (iii) Prise de décision, hiérarchisation;
 - (iv) Formulation de plans d'action (il conviendrait de mieux définir les critères de succès et les tâches à accomplir; les plans actuels sont plutôt vagues).
- C6 A votre avis, les gens sont-ils motivés pour mettre en œuvre une AES ?
- C7 Pensez-vous être capable de générer vos propres critères d'évaluation et indicateurs de performance ?
- C8 Quelles ressources avez-vous été en mesure de consacrer à l'AES ?
- (i) Du temps pour remplir les questionnaires/observation en classe.
 - (ii) Formation à l'école.
 - (iii) Soutien matériel.

Annexe 4 : Rapport sur l'autoévaluation scolaire au Swaziland 2002/2003

<p>Telegrams: IMFUNDVO Facsimile: (268) 404-3880 Telephone: (268) 404-1851</p>	<p style="text-align: center;">MINISTRY OF EDUCATION</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Kingdom of Swaziland Inspectorate Division Modern Languages Department French</p> <p style="text-align: center;">Email: pinampasa@africaonline.co.sz <i>Modern Languages Department- Senior Inspector: Inampasa Peter - Extension 2146</i></p>	<p>P.O. Box 39 Mbabane Swaziland H100</p>
--	--	---

Ce document est un rapport sur l'atelier d'autoévaluation scolaire, sponsorisé par le GTPE/ADEA -Secrétariat du Commonwealth, qui a été organisé, pour les pays de la SADC, du 18-23 février 2002, à Ezulwini Hotel.

Cet atelier avait pour objectif d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles au moyen de l'auto-analyse. Il a reçu toute l'attention des représentants du Swaziland qui y ont participé. Ces derniers, ont, en effet, immédiatement après l'atelier, créé un comité directeur national chargé de l'autoévaluation scolaire et composé des membres élus ci-après :

Président	M. Peter Inampasa	Inspecteur principal
Vice- Présidente	Mme A.N. Dlamini	Responsable régional de l'éducation
Manzini		
Secrétaire	Dlamini B.L	Inspecteur d'école
Vice-Secrétaire	Dlamini F.S Zaba	Directrice d'école

Membres du comitéRégion

Dlamini B.H	Mbabane	Directrice d'école
Dlamini C.T	Lubombo	Inspecteur d'école
Dlamini E.B	Manzini	Professeur de lycée
Fakudze J.G	Manzini	Conseiller pédagogique
Hlope M	Manzini	Inspecteur d'école
Mavuso A	Shiselweni	Inspecteur d'école
Mciza T.T	Mbabane	Inspecteur principal
Ngamphalala W	Lubombo	Conseiller pédagogique

(Voir l'organigramme présenté en annexe).

LE comité directeur national AES et les comités régionaux ont organisé des réunions appuyées par le ministère de l'éducation du Swaziland. Elles n'ont bénéficié d'aucun budget. Pendant ces réunions, il a été convenu d'élaborer un plan national d'action minutieusement conçu qui commencerait par une campagne visant à expliquer clairement les principaux objectifs de l'AES aux acteurs concernés. Cette décision avait pour but d'éviter que l'exercice ne soit rejeté ou interprété comme une initiative imposée par le

haut. Le comité a élaboré un plan d'action concernant l'organisation d'ateliers de formation sur l'ensemble du territoire national. Les tâches à effectuer ont été réparties entre les membres dudit comité. Il s'agissait notamment de : adapter des études de cas au contexte local, s'occuper de l'identification des locaux, des questions de logistique et des invitations aux participants, etc.

La réunion de planification -dont le compte rendu est présenté en annexe- a débouché sur l'organisation des deux premiers ateliers dont l'atelier de formation des cadres qui s'est tenu, le 7 mai 2000, dans la salle de conférence du ministère de l'éducation. Ont participé à cet atelier 30 personnes, parmi lesquelles : le directeur de l'éducation, trois inspecteurs en chef d'école, les quatre représentants régionaux de l'éducation, 5 directeurs de lycée; le Premier secrétaire de l'enseignement; le directeur du centre pédagogique national, le directeur de la formation pédagogique en cours d'emploi et douze présentateurs de communications.

Cet atelier avait pour but de sensibiliser les hauts fonctionnaires du ministère de l'éducation et les responsables régionaux de l'éducation pour les inciter à soutenir l'exercice d'AES. Cet atelier a coûté E800.00 (exprimé en monnaie locale).

Le deuxième atelier, sponsorisé par le ministère de l'éducation, s'est tenu du 27 au 31 mai, au Tokhoza Christian Youth Centre pour un coût de E39650.00 (exprimé en monnaie locale). Il a permis de réunir 11 inspecteurs principaux, 17 inspecteurs régionaux, 6 conseillers en formation dispensée en cours d'emploi; 5 professeurs principaux; 2 professeurs de lycée; 3 directeurs d'école et les 12 membres du comité directeur national AES qui avaient déjà bénéficié d'une formation, soit, 60 participants au total.

Le principal objectif de cet atelier consistait à former des cadres qui, à leur tour, formeraient des directeurs d'écoles secondaires et primaires et leurs adjoints, de manière à ce qu'ils puissent maintenir et soutenir le processus d'AES et améliorer les performances de leurs établissements respectifs. Le produit escompté de l'atelier consistait à permettre aux représentants qui y ont participé d'élaborer des programmes d'AES. Ce travail impliquait les tâches suivantes :

- Identifier les forces motrices de l'AES.
- Identifier les principaux avantages de l'AES pour les écoles.
- Identifier les facteurs qui favorisent ou qui inhibent l'application de stratégies efficaces de mise en œuvre de l'AES.
- Assurer l'appropriation du processus par les acteurs concernés.

Le deuxième atelier, plus pratique, a été officiellement ouvert par M. B.S. Ndlovu, qui était alors directeur de l'éducation par intérim. Ces deux ateliers ont très certainement été couronnés de succès car ils ont permis aux participants d'acquérir les compétences requises pour former des directeurs d'école et leurs adjoints à mesure que les quatre équipes régionales élaboreraient leurs propres plans de formation.

Il importe également de signaler que toutes les personnes qui ont bénéficié d'une formation en AES la perçoivent comme un instrument viable qui peut permettre d'améliorer la qualité de l'éducation au Swaziland. Elles souhaitent toutes, ardemment, que ce programme soit intégré dans le système scolaire.

Le ministère de l'éducation n'a pas été en mesure de sponsoriser les ateliers nationaux car les activités pour l'exercice financier 2002/2003 avaient déjà été budgétisées. La mise en œuvre des programmes d'AES a, par conséquent, été remise à l'exercice financier 2003/2004, qui débute en avril 2003. En conséquence, toutes les présentations qui avaient été prévues ont dû être reportées en attendant la mise en place des fonds. Le fait que le ministère de l'éducation, à travers le bureau du Premier secrétaire, ait demandé que les

programmes d'AES pour 2003/2004 soient imputés au budget de l'INSET (Education et formation sur le tas) a été un facteur encourageant.

Les inspecteurs en chef d'écoles primaires et secondaires ont eu des entretiens avec le directeur de l'INSET afin de convenir de dates appropriées pour le lancement des premiers ateliers de formation. Il s'agit de veiller à ce que ces ateliers ne se tiennent pas au même moment que ceux prévus pour la formation des directeurs d'école et leurs adjoints, dans le cadre de l'exercice financier 2003/2004.

RESSOURCES HUMAINES ET FINANCIERES FOURNIES PAR LE MINISTERE DE L'EDUCATION

Le ministère de l'éducation s'est engagé à soutenir le programme d'autoévaluation scolaire en permettant au personnel compétent du siège du ministère et de ses bureaux régionaux de vulgariser le programme au moyen d'ateliers de formation de directeurs et de directeurs adjoints d'école. Le ministère s'est également engagé à rembourser les frais encourus par ces agents pendant la mise en œuvre du programme.

En outre, le ministère a prévu une ligne budgétaire pour l'organisation d'ateliers dans le cadre de l'exercice financier 2003/2004. Il se peut que cette somme soit insuffisante pour couvrir les frais relatifs aux programmes de démarrage, aux activités de suivi et de viabilisation de l'AES. Pour cette raison, l'appui du Secrétariat du Commonwealth aux efforts consentis par le ministère de l'éducation serait hautement apprécié et permettrait à l'exercice d'autoévaluation scolaire de produire l'impact qui en est escompté.

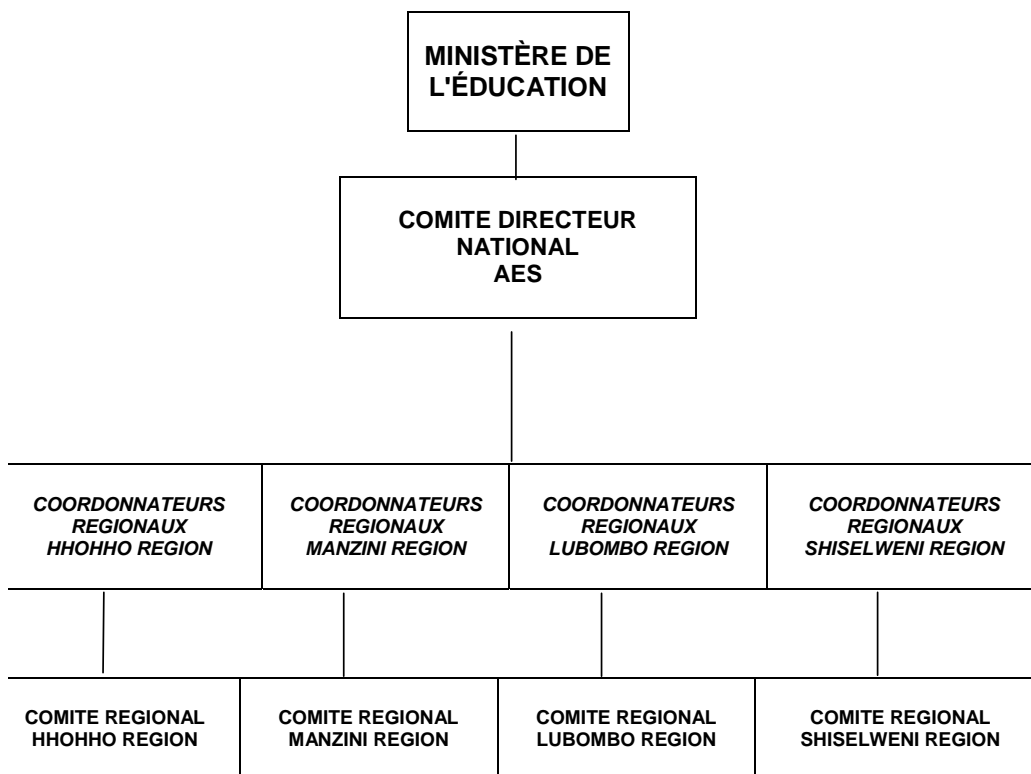
En plus des 12 personnes qui ont été formées par le Secrétariat du Commonwealth et, dont la liste est présentée au paragraphe 2 de la page 1, les groupes de personnes ci-après ont été également formés en AES:

- 3 directeurs d'école
 - 1 directeur d'école primaire Usuthu Primary- Manzini Region
 - 2 directeurs d'écoles secondaires – Londunduma High school, Hhohho Region Duze High School – Lubombo Region).
- 11 inspecteurs principaux
- 17 inspecteurs régionaux
- 6 conseillers en formation en cours d'emploi
- 5 Maîtres principaux
- 2 professeurs de lycées professionnels
- Les cadres du ministère de l'éducation.

Les ressources humaines nécessaires au lancement du processus sont désormais disponibles. On espère que la plupart des directeurs d'école auront été entièrement formés avant la fin du deuxième trimestre de l'année 2003 et qu'ils seront à même de lancer l'exercice d'autoévaluation de leur établissement. Enfin, il est prévu de terminer la formation des adjoints aux directeurs d'école avant le troisième trimestre de l'année 2003.

CADRE DE REFERENCE

ORGANIGRAMME DU PROCESSUS D'AUTO-EVALUATION SCOLAIRE (AES)



11. BIBLIOGRAPHIE

- Alvik, T. (1996) *Self-evaluation: What, why, how, by whom, for whom?* Dundee, Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- Carron, G. and De Grauwe, A. (2001) *School supervision in four African countries: Volume 1 Challenges and reforms* from the series 'Trends in school supervision'. Paris, UNESCO/IIEP.
- Carron, G. and De Grauwe, A. (1998) *Current issues in supervision: a literature review*. Paris, UNESCO/IIEP.
- Davies, D. and Rudd, P. (2001) 'Evaluating school self-evaluation' Windsor, NFER. A Local Government Association Educational Research Programme report.
- Ferguson, N., Early, P., Fidler, B. and Ouston, J. (2000) *Improving schools and inspection: the Self-Inspecting School* London, Paul Chapman.
- Hogan, J. (1998) *Progress through self-evaluation: the path to a better school*. London Commonwealth Secretariat.
- Ernest House (1973) *School Evaluation: The Politics and Process*. San Francisco, McCutchan Publishing Co.
- Lindahl, R.A. (2001) 'Evaluating the principals performance: an essential step in promoting school excellence' *Education* vol. 8 (2) pp. 204-211.
- MacBeath, J. (1999) *Schools must speak for themselves* London, Routledge.
- MacBeath J., Boyd, B. and Rand, J. (1996) *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation* London, National Union of Teachers.
- MacBeath, J., Schratz, J., Jakobsen, L. and Meuret, D. (2000) *Self-evaluation in European Schools* Taylor and Francis.
- Matthews, P. and Smith, G. (1995) 'OFSTED: Inspecting schools and improvement through inspection' *Cambridge Journal of Education* vol. 25 (1) pp. 23-35.
- Nevo, D. (1995) *School-based evaluation: a dialogue for school improvement*. Oxford, Elsevier Science.
- Sanders, J. R. (1992) *Evaluating School Programs: an educator's guide* Newbury Park, California. Corwin Press.
- Saunders, L. (1999) 'Who or what is school self-evaluation for?' *School effectiveness and school improvement* vol. 10 (4) pp. 414-429.
- Saunders, L. and Stradling B. with Rudd, P. (2000) *Raising attainment in Secondary schools: handbook for School Self-Evaluation*. Slough, NFER.
- Schratz, M. (1997) *Initiating change through self-evaluation: methodological implications for school development*. Dundee, Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- Townsend, T., Clarke, P. and Ainscow, M. (eds.) (1998) *Third Millenium Schools: a world of difference in effectiveness and improvement*. Lisse, Swets and Zeitlinger.
- Webb, R. and Vulliamy, G. (1998) 'External inspection or school self-evaluation? A comparative analysis of policy and practice in primary schools in England and Finland' *British Educational Research Journal* vol. 24 (5) pp. 539-557.
- Wroe, A. and Halsall, R. (2001) 'School self-evaluation: measurement and reflection in the school improvement process' *Research in Education* vol. 65 May pp. 41-52.