Document méthodologique et de la formation sur la communauté d'apprentissage professionnelle et le leadership pédagogique.

Travaux de l'atelier tenu au CFEEF du 5 au 9 février 2023

Ali Houmed, Expert de l'AUF

Dabar Moussa Guedi, expert national

Table des matières

Introduction 1

État des lieux au sein du ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle 2

1. L'analyse du paysage éducatif 2

2. Stratégie 5

3. La feuille de route 6

4. Formation des acteurs 10

4.1 Module de formation 1 : La Communauté d'Apprentissage Professionnelle 10

4.1.1 Présentation sommaire du module : 10

4.1.2 Les étapes de la formation 10

4.1.3 Détails des activités de formation 12

4.2 Module de formation 2 : Le leadership pédagogique au sein de l'établissement 18

4.2.1 Présentation sommaire du module : 18

4.2.2 Les étapes de la formation 18

4.2.3 Détails des activités de la formation 20

4.3 Module de formation 3 : Transformer l'équipe pédagogique en Communauté d'Apprentissage Professionnelle 33

4.3.1 Présentation sommaire du module : 33

4.3.2 Méthodologie préconisée : 33

4.3.3 Définir la vision commune et les valeurs partagées (guide p. 19 à 33

5. L'évaluation de performance d'établissement en termes de capacité à réduire l'échec scolaire. 43

Bibliographie i

Introduction

Le présent document méthodologique découle des travaux de l'atelier de formation tenu du 5 au 9 février 2023 au Centre de Formation des Enseignants de l'Enseignement fondamental (CFEEF) sur les Communautés d'Apprentissage Professionnelle (CAP). Cet atelier avait réuni une trentaine de participants issus de l'enseignement de base et moyen et secondaire et composés de directeurs d'écoles, de chefs d'établissement, de conseillers pédagogiques, de formateurs et chercheurs du CFEEF ainsi que des conseillers d'orientation.

L'atelier visait à partager avec les acteurs du système éducatif djiboutien le guide sur les CAP préparés par le groupe thématique d'expert (GTE 3) du programme APPRENDRE à l'intention des pays désireux de redynamiser leur collectif enseignant. Ce guide propose des connaissances pratiques sur le concept de CAP accompagnées des démarches et outils de pilotage d'une CAP. En complément à la formation, les participants ont analysé l'environnement du système éducatif djiboutien et proposé une feuille de route pour redynamiser les communautés d'apprentissage professionnelles à Djibouti. L'atelier fut aussi l'occasion d'adapter les outils au contexte éducatif djiboutien et faire l'ébauche du présent document méthodologique.

Ce document méthodologique s'adresse aux formateurs (conseillers pédagogiques, inspecteurs, chefs d'établissements …) chargés de former et d'accompagner les membres des CAP.
Il porte sur la mise en œuvre et l'animation de communautés de pratiques d'établissements orientées vers l'amélioration des apprentissages fondamentaux, le renforcement du leadership pédagogique au sein d'un établissement et l'évaluation de performance d'établissement en termes de capacité à réduire l'échec scolaire.

État des lieux au sein du ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle

Dans cette rubrique, nous présentons trois documents qui sont produits par les participants à l'atelier pour servir de base de réflexion sur la transformation des écoles djiboutiennes en communautés de pratiques professionnelles. Il s'agit d'une analyse du paysage éducatif djiboutien, la stratégie globale et la feuille de route pour implémenter progressivement les CAP au sein des écoles djiboutiennes.

1. L'analyse du paysage éducatif

Au cours de l'atelier, les participants ont analysé l'environnement du système éducatif djiboutien. L'analyse a été conduite à l'aide d'outil SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats), en français forces, faiblesses, opportunités et menaces.

Forces

- Existence d'une volonté politique manifeste du ministère propice à l'implémentation/redynamisation des CAP (la loi d'orientation, impulsion des CAP, processus de politique du corps unique…),
- Existence, à l'échelle du ministère, des collaborateurs compétents et chevronnés pour implémenter/redynamiser les CAP;
- Existence, au niveau des établissements, d'une culture de travail connue sous l'appellation de « l'équipe pédagogique » structurée autour des activités de l'établissement (organisations des réunions de coordination, communication, gestion des examens, analyse des résultats, projets d'établissement…),
- Disponibilité, au niveau de certains établissements (surtout du moyen et secondaire) des moyens financiers octroyés par l'État sous forme de bons de commande;
- Disponibilité dans certains établissements, d'infrastructures susceptibles de faciliter les activités des CAP (Salles aménagées, bibliothèque, salle smart, salle des professeurs…);
- Existence dans certains établissements, de moyens techniques et technologiques (Internet, salle informatique, photocopieurs, salle audiovisuelle, laboratoires…
- Possibilité d'aménager les heures de travail au niveau des établissements de l'enseignement moyen et secondaire;
- Disponibilité des organes du ministère pour accompagner les CAP (CFEEF, IG, Directions…)

- Existence au niveau du CFEEF de laboratoire de recherche pour appuyer les activités de la CAP.

Faiblesses

- Les effets négatifs des classes surchargées (effet négatif sur la qualité, difficulté de prise en charge),
- Faible motivation de certains enseignants traduite par l'absentéisme fréquent et le manque d'engagement dans les activités en dehors des heures de travail réglementaire;
- Une mauvaise gestion des ressources humaines au niveau du ministère (affectation arbitraire, nomination des chefs d'établissements, absence de valorisation de l'effort de l'enseignant (e), sanctions non appliquées pour certains…)
- L'absence d'une culture de travail basée sur la vision commune et le leadership au niveau de l'établissement…
- Insuffisance en personnel dans certains établissements (enseignant, administratif, technique, pédagogique…)
- Conditions de travail difficiles dans certains établissements (biens immobiliers, mobiliers, techniques, informatiques insuffisants ou en mauvais état…)
- Insuffisance des ressources financières au niveau de certains établissements, notamment ceux du primaire;
- Les directeurs mal outillés pour l'exercice de leur fonction (absence de formation en leadership, en gestion d'établissement, insuffisance de ressources…)
- Manque de communication entre le ministère et l'établissement (éloignement, problème de réseaux, outils…).

Opportunités

1. Les moyens et expertises du CRIPEN (édition; impression, diffusion…);
2. Disponibilité des partenaires de l'éducation (AUF - agence universitaire francophone-, ONGs…) susceptibles d'appuyer les activités de la CAP;
3. Existence des partenaires de proximité : (parents, mairie, conseils régionaux, conseils de quartier protection civile…);

Menaces

1. L’environnement hostile au niveau de certains établissements situés dans des sensibles en termes de sécurité;
2. L'institution impose des directives qui ne répondent pas aux besoins de l’établissement
3. L’absence de cadre légal instituant la mise en place des CAP constitue une menace pour la pérennité des CAP;
4. L’absence de protocole autorisant les établissements à accéder directement aux financements de partenaires peut limiter l’accès aux ressources;
5. L’initiative des CAP peut connaître le même sort que des initiatives précédentes et s’arrêter brusquement à cause d’insuffisance de ressource, de changement de cap, de démotivation des acteurs…
6. La cherté du coût de la vie et l’inflation qui poussent les enseignants à travailler durant leurs heures de repos et par conséquent limitent le temps à consacrer aux activités des CAP.

2. Stratégie

Sur la base de l'analyse de l'environnement éducatif djiboutien, les participants ont développé une stratégie globale pour implémenter/redynamiser les communautés d'apprentissage professionnelles. Cette stratégie, formulée autour de trois axes, vise à i) créer un environnement propice à la mise en place des CAP, ii) définir le rôle du laboratoire de recherche et iii) se doter d'une stratégie de pérennisation des CAP.

1. Axe stratégique 1 : Créer un environnement propice à la mise en place des CAP

- Renforcer la gestion des ressources humaines (affectation, nomination des chefs d'établissements, valorisation de l'effort de l'enseignant (e), sanctions…),
- Affecter suffisamment de personnel dans les établissements (enseignant, administratif, technique, pédagogique…),
- Mettre à la disposition des établissements des ressources financières pour répondre au besoin de l'établissement et/ou autoriser les établissements à accéder directement aux financements de partenaires,
- Maintenir l'effectif des classes à un maximum de 40 élèves,
- Motiver les enseignants (promotion sur la base de méritocratie ; valorisation des compétences, talents, rendements des enseignants…),
- Renforcer la formation des chefs d'établissement surtout au niveau du leadership pédagogique,
- Assurer (renforcer?) la sécurité de l'établissement au cas il est situé dans une zone sensible en termes de sécurité),
- Institutionnaliser la mise en place de la CAP.

Axe stratégique 2 : Assigner au laboratoire de recherche du CFEEF (LABRA) son rôle dans la mise en place des CAP

- Renforcer la capacité de laboratoire pour la rendre efficace pour la conduite des recherches (renforcement de capacité des chercheurs, parrainage avec des laboratoires universitaires et sur le long terme, appui à la mise en place d'un comité scientifique…),
- Accompagner l'implémentation de la CAP et contribuer à son rayonnement,
- Affecter des chercheurs dans les différentes CAP selon les thématiques,
- Concevoir et conduire de projets de recherche sur les activités de la CAP,

- Répertorier et diffuser les meilleures pratiques (publication, conférences, ateliers de formation, colloques …),
- Effectuer la recension d'écrits scientifiques sur les CAP et les communiquer aux acteurs de la CAP,
- Suivre et évaluer du point de vue scientifique l'efficacité des projets des CAP,
- Faire des publications scientifiques sur les thématiques de réflexion développées dans les CAP,
- Faire émerger des pistes d'amélioration aux dysfonctionnements constatés (recommandations)
- Accompagner le développement des compétences des membres de la CAP (concevoir des dispositifs de FI, FC)

Axe stratégique 3 : La pérennisation des CAP

- Inclure des modules de formations sur les CAP dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants, des chefs d'établissements et des conseillers pédagogiques (FI demandé de constituer des mini-projets concernant la mise en place du CAP, portfolio…),
- Créer, au niveau de l'inspection générale, une plateforme d'échange, de visibilité et de partage destinée à partager les activités des CAP,
- Organiser des journées " porte ouverte" des activités de la CAP,
- Mettre en place des mécanismes de valorisation et de reconnaissance des activités des CAP (récompense des meilleurs CAP, des meilleures initiatives…),
- Assurer des partenariats des CAP djiboutiennes avec celles des autres pays de l'Afrique francophone,
- Mettre en place des mécanismes de suivi et d'évaluation et remédiation des activités de la CAP en l'intégrant dans la fiche d'évaluation de l'établissement.

3. La feuille de route

La question de pérennisation est au cœur des préoccupations des participants à l'atelier. Ainsi, pour garantir l'adhésion de principaux acteurs à l'implémentation des CAP et être conforme à la culture administrative du ministère, l'équipe préconise une approche descendante, c'est-à-dire l'impulsion

des CAP par la hiérarchie. La feuille de route suggère les différentes actions qui doivent être entreprises au niveau du ministère, des structures d'appui comme le CFEEF et le CRIPEN et au niveau des établissements, et ce, à travers les différentes phases d'évolution des communautés d'apprentissage professionnelles.

Objectifs :

- Faire évoluer les équipes pédagogiques vers les Communauté d'Apprentissage Professionnelle (CAP) qui favorisent la professionnalisation du corps enseignant à travers la collaboration,
- Renforcer le leadership pédagogique et les Communautés d'apprentissage professionnel pour réduire l'échec scolaire,
- Produire des connaissances sur la base des travaux des CAP et pérenniser le fonctionnement des communautés d'apprentissage professionnelle.

Les actions pour implémenter/redynamiser les communautés d'apprentissage

Pré-stade conscientisation:

- **Niveau institutionnel (ministère) :**
  - Institutionnalisation de la CAP par la mise en place du cadre légal sous forme d'arrêtés, notes de service et leur diffusion,
  - Conception, validation et diffusion des documents-cadres (guide pratique, feuille de route)
- **Niveau intermédiaire (structures d'appui) :**
  - Lecture et recensement des écrits scientifiques sur les CAP pour le communiquer aux acteurs de la CAP,
  - Intégration des sous-modules sur la CAP au dispositif de formation existant (initiale et continue) des 3enseignants, chefs d'établissements et conseillers pédagogiques.
- **Niveau établissement (micro)**
  - Sensibilisation des futurs membres des CAP (séance d'une demi-journée)
  - Aménager l'environnement de travail pour les activités de la CAP,

Stade 1 : Initiation

- **Niveau institutionnel (ministère) :**

- Vulgarisation de la CAP
- Appui aux écoles et établissements en termes de ressources (humaines, financières, infrastructures, techniques.) pour faciliter la mise en place des CAP et les pérenniser

- **Niveau intermédiaire (structures d'appui) :**
  - Formation des acteurs de la CAP et sa vulgarisation,
  - Affectation des chercheurs dans les différentes CAP selon les thématiques.
  - Conception des modules de formation sur la CAP et leur intégration dans les dispositifs de formation initiale et continue des acteurs du système éducatif.
- **Niveau établissement (micro)**
  - Composition de la communauté au niveau des établissements,
  - Formation des membres de la communauté,
  - Choix de la thématique,
  - Définition des stratégies d'action, de plan d'action…

Stade 2 : Implémentation

- **Niveau institutionnel (ministère) :**
  - Action de suivi/évaluation,
  - Appui et accompagnement
- **Niveau intermédiaire (structures d'appui)**
  - Affecter des chercheurs dans les différentes CAP selon les thématiques
  - Conception et conduite de projets de recherche sur les représentations des acteurs (enseignants…) au sujet de la CAP,
  - Visibilité des premières actions des CAP,

- **Niveau établissement (micro)**
  - Implémentation/ Redynamisation de la CAP :
  - Réalisation des activités des CAP;
  - Mise en place des actions de coordination et d'auto-évaluation

Stade 3 : Institutionnalisation

- **Niveau institutionnel (ministère) :**
  - Action de suivi/évaluation,
  - Appui et accompagnement (réponse aux besoins des établissements)
  - Normalisation des conditions de travail
- **Niveau intermédiaire (structures d'appui)**
  - Mettre en place d'une base des données interactive pour accompagner les projets de la CAP
  - Des émissions radiophoniques et télévisuelles hebdomadaires de sensibilisation sur la CAP
- **Niveau établissement (micro)**
  - Réalisation des activités de la CAP tout au long de l'année.
  - Mise en place des actions de coordination, d'évaluation et suivi des CAP (Suivi périodique; auto-évaluation des différents acteurs avec les outils disponibles).
  - Mise en place des moyens financiers pour la réalisation des activités de la CAP

Stade 4 : socialisation – rayonnement

- **Niveau institutionnel (ministère) :**
  - Appui, suivi, évaluation
  - Mise en place des canaux de communication fiable entre l'établissement et le ministère
  - Mise en réseaux des CAP autour des journées portes ouvertes
- **Niveau intermédiaire (structures d'appui)**
  - Recension et diffusion des meilleures pratiques (publication, conférences, ateliers de formation, colloques …),
  - Création, au niveau de l'inspection générale (par exemple), d'une plateforme d'échange, de visibilité et de partage destinée aux CAP.
- **Niveau établissement (micro)**
  - Élargir la vision de la CAP au niveau de l'établissement, du leadership partagé,
  - Organiser des journées " porte ouverte" des activités de la CAP

4. Formation des acteurs

Même si le concept de communauté d'apprentissage professionnelle constitue une prolongation de l'équipe pédagogique déjà existante au niveau des écoles et des établissements, les principaux acteurs, notamment les directeurs et les chefs d'établissements doivent maîtriser les fondamentaux du fonctionnement des CAP ainsi que les outils de pilotage.

Dans cette optique, nous préconisons trois demi-journées de formation pour familiariser les équipes pédagogiques sur le concept de la communauté d'apprentissage professionnelle, les théories qui la sous-tendent, les approches et les outils proposés. Ces séances de formation sont à visée informative et formative, car elles consistent d'une part à minimiser le niveau de résistance et maximiser l'adhésion à l'implémentation des communautés d'apprentissage professionnelle.

4.1 Module de formation 1 : La Communauté d'Apprentissage Professionnelle

4.1.1 Présentation sommaire du module :

Ce module de formation vise à introduire le concept et développer les compétences liées à la mise en œuvre et l'animation de communautés de pratiques d'établissements ou inter-établissements orientées vers l'amélioration des apprentissages fondamentaux. Il expose aussi les principaux cadres théoriques sur lesquelles s'appuie la CAP.

Durée approximative de la formation : 4 heures

4.1.2 Les étapes de la formation

Les étapes de la formation	**Activités**
Préparation aux apprentissages	Accueil des participants Présentation des formateurs et des participants Collecte des attentes des participants par rapport au thème de la formation Présentation du plan de la formation
Réalisation de nouveaux apprentissages	**Activité 1** : La Communauté de Pratique Professionnelle, qu'est-ce que c'est? • Questions ouvertes : Que signifie pour vous la Communauté d'Apprentissage professionnelle ? Pouvez-vous donner une première définition de la CAP ? • Définition sur PowerPoint (voir détails activité 1)

	<u>Activité 2</u> : Les différentes appellations de la CAP • Questions ouvertes : Existe-t-il au sein de vos établissements des structures qui jouent les mêmes que les CAP ? Comment fonctionnent ces structures ? • Ls différentes formes de collectifs d'enseignants observés dans la recherche : Projection sur PowerPoint (*voir détails activité 2*) **<u>Activité 3</u>** : Quelle(s) théorie(s) justifient la mise en place des CAP? • Activité individuelle, discussion de groupe. Identifier les fondements théoriques de la Communauté d'Apprentissage Professionnelle (voir détails activité 3) **<u>Activité 4</u>** : Initiation des CAP • Questions ouvertes : qui peut initier la mise en place ou la redynamisation d'une CAP ? Discussion autour des avantages et inconvénients des propulseurs des CAP. • Présentation des deux approches (ascendante et descendante) sous forme de projection (voir détails activité 4) **<u>Activité 5</u> :** Les responsables des CAP, leurs rôles et responsabilités • Brainstorming : qui sont les responsables d'une CAP ? Quels sont les principaux acteurs ? Qui peut participer ? • Correction collective • Rôles et responsabilités des acteurs des CAP. Activité de groupe : par groupe de 5-6 choisir un groupe d'acteur de la CAP et identifier leurs rôles et responsabilités (voir détails activité 5). • Correction collective **<u>Activité 6</u>** : Les différentes dimensions d'une CAP • Prise de connaissance des 7 dimensions d'une CAP sous forme de projection. • Activité de groupe de 4-5 : Décrire chacune des 7 dimensions en 1-2 phrases explicatives. (Voir détails activité 6). Si les participants ont accès à un ordinateur connecté, l'activité peut être faite sur Google docs. **<u>Activité 7</u>** : Convergences/divergences entre l'équipe pédagogique et la CAP • Activité de groupe : À l'aide de diagramme de Venn, identifier les points de divergence et convergence entre l'équipe pédagogique et la CAP. • Correction collective
Retour sur la formation	• Évaluations de la formation

	○ Évaluation à chaud (niveau 1) : Questionnaire de satisfaction sur le déroulement de la formation ○ Évaluation de maîtrise de compétence (niveau 2) _ Questionnaire sur la CAP

4.1.3 Détails des activités de formation

Activité 1 : La Communauté de Pratique Professionnelle, qu'est-ce que c'est?

La Communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)

Une tentative de définition

« Un regroupement de professionnels scolaires (pouvant inclure ou non des sous-groupes) qui travaillent en collaboration autour d'un but commun, interagissent et réfléchissent ensemble de manière continue et constructive, partagent des ressources et leurs expériences et apprennent ensemble avec et par les pairs dans une perspective de développement professionnel continu et d'amélioration de l'apprentissage des élèves » Mukamurera et Dembélé (2021)

Activité 2 : A projeter.

N°	Dénominations	Références scientifiques
1	Communauté de pratique ou Community of practice (CoP)	Wenger (1998) ; Gibert (2018)
2	Communauté d'Apprentissage (CA)	Dionne et al. (2010)
3	Communauté d'Apprentissage Professionnelle (CAP) ou Professional Learning Community (PLC)	DuFour (2004) ; Leclerc et Labelle (2013)
4	Communauté Virtuelle d'enseignants ou Online PLCs	Duncan-Howel (2010)
5	Communauté d'apprentissage hybride ou "blended learning" ou Hybrid PLCs	Blitz (2013)
6	Communauté de praticiens virtuelle (Daele et Charlier, 2006) (CoPV) Communauté de pratique virtuelle, Online community of practice (OCoP), Virtual community of practice (VCoP)	Daele et Charlier (2006)
7	Communauté d'élaboration de connaissances (Knowledge-building community)	Scardamalia & Bereiter (1994, 2003)
8	Communauté de pratique en réseau (CoPeR)	Laferrière et Gervais (2006)

9	Groupe de codéveloppement professionnel (professional co-development)	Payette et Campagne (2005)

Source : « Guide d'accompagnement pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle en milieu scolaire »

Activité 3 :

La fiche suivante est distribuée aux participants.

Consigne : Dites dans quelles mesures les théories ci-dessous peuvent constituer les fondements théoriques de la Communauté d'Apprentissage Professionnelle. Source : (Mukamurera & Dembélé, 2023)

- **Le socioconstructivisme,** qui considère que l'apprentissage est un processus actif, constructif et interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres dans un processus d'échanges interpersonnels, de co-construction de sens et de connaissances (Tardif, 2017).
- **La théorie socioculturelle**, qui considère que l'apprentissage est un acte éminemment social et culturel, un produit de la collaboration entre des individus (Dehdary, 2017) et « qui implique des médiations à autrui et des artefacts culturels » (Tardif, 2017).
- **La théorie de l'apprentissage situé** considère que la connaissance se situe dans des contextes authentiques, et que l'apprentissage est influencé par l'activité, le contexte et la culture (Abigail, 2016). De ce fait, l'apprentissage et la culture s'avèrent indissociables et « ce lien se développe grâce à des contextes sociaux qui surviennent lorsque la pratique est partagée » entre des membres d'une communauté.
- **La théorie des organisations apprenantes** qui développe l'idée que pour survivre, une organisation doit se transformer en communauté et s'engager dans une démarche de développement continu, en faisant participer l'ensemble de ses membres à la résolution de problèmes, à la création de savoirs collectifs et au renforcement de l'organisation (Tardif, 2017).
- **Les théories de l'apprentissage des adultes** développent le principe que les adultes apprennent mieux par l'expérience et par une démarche de résolution de problèmes (Steyn, 2013).

Activité 4 : Les approches, à projeter.

Approche descendante

- **Initiative** : instance centrale (ministère de l'Éducation ou direction régionale de l'éducation)
- **Impulsion** : décision prise par la hiérarchie et mise en oeuvre par les structures de proximité et les établissements scolaires à des fins de développement professionnel des enseignants visant l'amélioration des apprentissages des élèves
- **Dans ce cas**, la CAP peut être perçu comme un dispositif de contrôle.
- **Risque** : peut occasionner une faible mobilisation en particulier lorsque les contenus de formation ne correspondent pas pleinement aux besoins des participants.

Approche ascendante

- **Initiative** : instance déconcentrée (chercheurs universitaires dans le cadre de recherche-action/formation, enseignants, directions d'école)
- **Impulsion** : décision prise par les structures de proximité et les établissements scolaires pour améliorer les pratiques, développer l'entraide entre les membres du collectif avec la même finalité, à savoir améliorer les apprentissages des élèves.
- **Dans ce cas**, la CAP peut renforcer le sentiment d'appartenance des pairs à leurs structures
- **Risque** : peut occasionner un manque d'organisation et une difficulté à apporter des compromis lors des discussions débattues

Source : « Guide d'accompagnement pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle en milieu scolaire »

Activité 5 :

D'abord, le formateur, à travers un questionnement approprié emmener à identifier les différents acteurs des CAP, notamment : le directeur, les enseignants, les encadreurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers pédagogiques) et les chercheurs.

Ensuite, quatre groupes sont formés et chaque groupe réfléchit sur les rôles et responsabilités d'un groupe d'acteur, par exemple les enseignants…

Éléments de réponse tirés du guide GTE-AUF.

Enseignants

Les enseignants sont les acteurs centraux des CAP. La dimension la plus importante des responsabilités du corps enseignant est l'engagement. Il peut se faire de différentes manières à savoir :

- Participer aux activités des communautés,
- Partager leurs répertoires de connaissances, de pratiques
- Apporter leur questionnement pour réinvestir le fruit de leur apprentissage dans la pratique.

Directeurs et chefs d'établissement scolaire

Les directions et chefs d'établissement scolaire doivent s'assurer du bon fonctionnement de la CAP en :

- Instaurant une vision commune claire,
- Offrant les conditions adéquates notamment à travers la gestion de l'emploi du temps, les ressources matérielles, infrastructurelles et financières.

La direction peut aussi jouer un rôle de partage de connaissances, de données ou d'expériences pertinentes de terrain par rapport à leur vécu pour dynamiser et alimenter les CAP.

Encadreurs pédagogiques

Les encadreurs pédagogiques ont un rôle d'accompagnement, d'animation et de formation des enseignants et directeurs. Ils peuvent également avoir pour tâche la sélection et le recrutement des participants aux CAP d'initiative institutionnelle.

Chercheurs

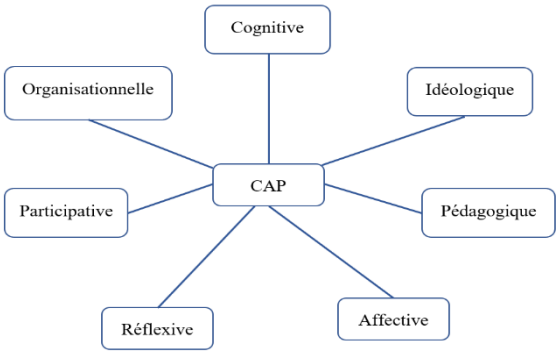
Les chercheurs ont un double rôle. Ils peuvent être chercheurs et animateurs. Leurs tâches peuvent être variées à savoir :

- Participer au processus de recrutement des participants,
- Animer une séance,
- Proposer des modalités de travail collaboratif,
- Partager des connaissances,
- Diffuser et valoriser les travaux réalisés en CAP,
- Collecter et analyser des données.

Les écrits montrent que le chercheur est un avantage considérable dans le fonctionnement d'une CAP.

Sources : Prenger et al. (2019) ; Bélanger et al. (2019) ; Schaap et Bruijn (2018)

Activité 6 : Les 7 dimensions de la CAP



Une fois les sept dimensions de la CAP cernées, les participants sont invités à une réflexion par groupe. **Consigne :** Décrire chacune des 7 dimensions en 1-2 phrase explicative.

Éléments de réponse selon le guide GTE-AUF.

La dimension cognitive

Elle se réfère à l'idée de développement de connaissances, de quête de sens et de diffusion de l'expertise favorisant l'apprentissage collectif.

La dimension affective

Elle évoque la création d'un climat de confiance et de soutien mutuel entre les membres, l'instauration d'une culture de collaboration et d'un climat propice aux échanges, le bien-être et le sentiment d'appartenance.

La dimension idéologique

Elle renvoie à une vision partagée quant au cadre normatif qui encadre la pratique professionnelle et quant à la réussite des élèves, ainsi qu'à l'engagement collectif en vue de l'atteinte d'un but commun.

La dimension pédagogique

Elle concerne l'amélioration des pratiques d'enseignement et engage « une démarche d'enquête collaborative où le choix des interventions s'appuie sur les pratiques éprouvées par la recherche ».

La dimension réflexive

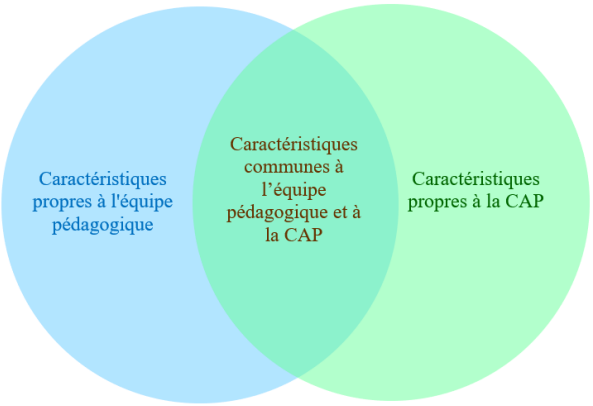
Elle évoque l'exercice d'une « pratique réflexive où les prises de décision sont basées sur des preuves, soit les données d'apprentissage des élèves ».

La dimension participative

Elle fait référence à un leadership qui favorise la participation des membres aux prises de décision.

La dimension organisationnelle

Elle a trait aux conditions physiques et humaines qui permettent aux membres de collaborer.



Activité 7 : Activité de groupe : À l'aide de diagramme de Venn, identifier les points de divergence et convergence entre l'équipe pédagogique et la CAP.

Correction collective

Activité 8 : Évaluation de la formation

Kirkpatrick (1959) a défini quatre niveaux d'évaluation de la formation. **Évaluation de niveau 1** : Évaluation des réactions (évaluation à chaud, évaluation immédiate); **Évaluation de niveau 2** : Évaluation de maîtrise des compétences (l'évaluation des apprentissages) ; **Évaluation de niveau 3** : Évaluation de transfert (évaluation des comportements) ; **Évaluation de niveau 4 :** Évaluation d'impact (l'évaluation des résultats).

Ici, nous proposons les évaluations du type 1 et 2.

Évaluation du type 1 : Les formateurs peuvent utiliser les grilles habituelles de fin de formation.

Évaluation type 2. Questionnaire sur les fondamentaux de la CAP

Répondez par vrai ou faux. Justifiez votre réponse.

4.2 Module de formation 2 : Le leadership pédagogique au sein de l'établissement

4.2.1 Présentation sommaire du module :

Le concept de leadership pédagogique revient souvent la littérature scientifique sur le rôle des directeurs et chefs d'établissements. Comme la mise en place et l'animation d'une CAP dépendent grandement du rôle des directeurs d'écoles, ces derniers doivent renforcer leurs compétences en leadership.

Le guide d'accompagnement pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle en milieu scolaire justifie le leadership au sein de l'école en ces termes :
« La direction d'école a un rôle primordial à jouer dans le processus de transformation de l'école en CAP, notamment en assurant un leadership transformationnel, partagé et pédagogique. Le leadership transformationnel a pour fonction d'apporter des transformations par un soutien à la collaboration et à l'autonomisation des individus au sein d'un groupe. Il permet de développer une vision partagée, d'obtenir un consensus vis-à-vis des objectifs, de faciliter la collaboration, d'opérer des changements stratégiques et systématiques, et de modéliser les comportements, les croyances et les valeurs (Kappler Hewitt et al., 2014). Toutefois, pour favoriser un fonctionnement en CAP, la direction d'école doit partager son leadership avec les enseignants (prises de décision) en leur offrant des occasions d'exercer leur propre leadership, en assumant des rôles variés et des tâches différentes (Hargreaves et Fink, 2006). » Page 11.

Durée de la formation sur le chapitre 1 : 6-8 heures

4.2.2 Les étapes de la formation

Les étapes de la formation	**Activités**
Préparation aux apprentissages	Accueil des participants Présentation des formateurs et des participants Collecte des attentes des participants par rapport au thème de leadership Présentation du plan de la formation
Réalisation de nouveaux apprentissages	**<u>Activité 1</u>** : Définition de concept « leader », « leadership » • Question ouverte : Qu'est-ce qu'un leader ? Le leadership ? • Présentation de la définition (Powerpoint) voir ci-dessous « activité 1 » tout en insistant sur les mots en gras.

	<u>Activité 2</u> : Les théories sur le leadership (Présentation PowerPoint) • Questions ouvertes : Est-ce qu'on naît leader ou on le devient ? • Présentation sur PowerPoint (les théories de leadership (voir activité 2) **<u>Activité 3</u>** : Test psychométrique : suis-je un bon disciple? • Test individuel (voir test, activité 3 dans contenus) • Partage des réponses et discussions **<u>Activité 4</u>** : Évaluons notre style de leadership? Quel type de leader suis-je? • Test individuel (voir test des styles de leadership de Blake et Mouton, activité 4a, dans contenus) • Commentaire de différents styles de leadership et leur portée • Présentation des différents styles de leadership selon Blake et Mouton (voir activité 4b) **<u>Activité 5</u> :** Pouvoir et leadership • Questions ouvertes : quel (s) pouvoirs doit utiliser le leader pour diriger ? • Présentation sur les différents types de pouvoirs selon French et Raven (voir activité 5) **<u>Activité 6</u>** : Les techniques de motivation et leur implication • Questions ouvertes : Est-ce qu'un encadreur doit motiver les enseignants ? Pourquoi ? Quelles sont vos techniques pour motiver ? etc. • Découverte des théories et techniques pour motiver. Les participants sont répartis en 6 groupes et chaque groupe travaille sur une théorie de motivation et présente les résultats aux autres participants. Chaque groupe peut approfondir la recherche sur le sujet grâce à Internet (si possible). Attention, la maîtrise de ces théories sera évaluée ! • Corrections et questions-réponses. NB : Chaque groupe doit expliquer comment cette théorie peut être appliquée dans le cadre de l'encadrement pédagogique. **<u>Activité 7</u>** : Questionnaire d'autoévaluation sur le leadership à l'intention des directions d'école (voir grille **<u>Activité 8</u> :** Activité facultative, mais intéressante Questionnaire sur la motivation • Le Quizz peut être proposé sur Kahoot, PowerPoint ou à l'oral, dépendamment des conditions matérielles de la formation.
Retour sur la formation	• Évaluations de la formation ○ Évaluation à chaud (niveau 1) : questionnaire de satisfaction ○ Évaluation de maîtrise de compétence (niveau 2). Quizz

	○ Évaluation de transfert (niveau 3) _ A déterminer par les formateurs ○ Évaluation (niveau 4) _ A déterminer par les formateurs

4.2.3 Détails des activités de la formation

Activité 1 : définitions des concepts (à présenter sur PowerPoint ou l'écrire au tableau ou sur une grande feuille).

Leader : « Un leader est un anglicisme qui désigne un responsable, une personne qui dirige, qui est à la tête d'une équipe, d'un mouvement, d'une organisation » CNRTL[1]

Leadership : « Capacité, pour le responsable de l'équipe, **d'influencer** des personnes de façon à ce qu'elles puissent exécuter des tâches **sans contraintes**, **avec toute la motivation voulue pour atteindre des objectifs communs »**. Ordre des ingénieurs du Québec

Activité 2 : Les théories sur le leadership (à présenter sous forme de diapositives avec possibilités d'insérer des images pour rendre la présentation plus vivante).

La théorie de « Grand Homme » de Thomas Carlyle (1795-1881_ historien, essayiste et philosophe anglais). Cette théorie soutient qu'on ne devient pas leader, on naît leader. Le leader naît avec des caractéristiques de leader: charisme, intelligence, confiance, compétences sociales, etc. C'est le cas de Abraham Lincoln; mère Thérésa, T. Sankara, etc..

Les théories des traits du leadership : Ces théories considèrent qu'on ne naît pas leader, mais on naît avec certaines qualités de leader. En revanche, tous ceux qui ont les caractéristiques de leaders ne sont pas forcément des leaders.

L'école de la contingence et les théories situationnelles ; White et Hodgson (1960). Pour ces théories, le leadership émerge dans une situation. Un bon leader, c'est celui qui trouve un bon équilibre entre les comportements, les besoins et le contexte.

La théorie comportementale du leadership de (Kurt Lewin et R. Lipitt). Ces auteurs affirment qu'on ne naît pas leader, mais en le devient grâce à l'observation, à l'enseignement et à l'effort sur soi.

Les théories participatives partent, quant à elles, du fait qu'il n'y a pas de leadership sans équipe. Par conséquent, un bon leader est celui qui est conscient du rôle que les autres peuvent jouer et les inclut dans les processus de prise de décision.

[1] Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

Les théories de gestion, elles, défendent l'idée que le leadership, c'est la supervision, l'organisation et la performance du groupe. Le leader, c'est celui qui gère la performance des individus, récompense les succès et sanctionne les échecs.

Les théories relationnelles ou transformationnelles estiment que le leadership est une relation orientée sur les liens entre les dirigeants, les personnes dirigées et les résultats du groupe. Le leader est celui qui permet d'avancer et au groupe et à l'individu.

Activité 3 : Test d'évaluation de style de disciple, activité individuelle doit être imprimée à l'avance.

Auto-évaluation Disciples dévoués (es)

Pensez à votre supérieur actuel ou celui avec qui vous avez travaillé dans le passé. Répondez à chaque question décrivant votre attitude en utilisant l'échelle suivante.

5 - 4 - 3 - 2 - 1

Je fais ça régulièrement Je ne fais pas ça

____1. Je me rends utile et offre mes services à mon supérieur (e) lorsque les choses ne vont pas bien.

____2. Je prends des initiatives pour faire plus de travail que d'ordinaire sans qu'on me le demande de faire.

____3. Je conseille et j'entraîne mon supérieur (e), par exemple s'il est nouveau, inexpérimenté ou s'il se trouve dans une situation où l'aide est nécessite.

____4. Si mon supérieur (e) propose une mauvaise idée, je m'inquiète et j'essaie d'améliorer le plan, au lieu de mettre en œuvre une mauvaise décision.

____5. Je cherche et j'encourage mon supérieur (e) pour donner un feed-back (rétroaction) honnête plutôt que de l'éviter et d'agir sur la défensive lorsqu'il me propose une rétroaction.

____6. J'essaie de clarifier mon rôle lors de l'exécution d'une tâche en m'assurant que j'ai compris les attentes du supérieur (e) et le niveau de performance attendu.

____7. Je montre mon appréciation à mon supérieur (e) par exemple en le remerciant s'il fait quelque chose dans mon intérêt.

____8. Je tiens mon supérieur (e) informé (e), je ne retiens pas les mauvaises nouvelles.

____9. Je résisterais à une influence inappropriée de mon supérieur (e), s'il (elle) me demandait, je ne ferais rien d'illégal ou contraire à l'éthique.

Additionnez vos résultats de la ligne 1 à 9, puis écrivez votre score ici_____ ensuite, situez-le dans l'échelle.

9 - 15 - 25 - 35 - 45

Disciple non dévoué *disciple dévoué*

Plus votre score est élevé, plus vous êtes un (e) disciple dévoué (e). Toutefois, votre supérieur (e) a un effet sur votre relation de disciple. Un mauvais supérieur peut négativement affecter votre attitude d'un (e) disciple dévoué (e), néanmoins, il vous appartient de demeurer un (e) bon (ne) disciple.

Activité 4a : **Testez votre style d'encadrement** (Test des styles de leadership de Blake et Mouton)

Consigne : Le test se compose de 5 catégories. Chaque catégorie comprend 5 affirmations (A, B, C, D, E). Pour chaque catégorie, sélectionnez l'affirmation correspondant à votre position personnelle immédiate et spontanée.

Critère 1 : direction et contrôle

A) L'Homme n'aime pas le travail et fera tout pour l'éviter, on doit l'y contraindre, contrôler et diriger son activité dans le détail, le menacer de sanctions si l'on veut qu'il fournisse les efforts nécessaires à la réalisation des objectifs de l'entreprise. Les individus sont a fortiori incapables d'organiser leur travail et cette tâche incombe donc aux échelons supérieurs. Les relations entre chef et subordonné sont faites d'autorité et d'obéissance.

B) Le manager ne donne pas d'ordres impératifs, il utilisera plutôt la persuasion et, lorsque ses compétences sont supérieures à celles d'un de ses collaborateurs, il n'hésitera pas à accomplir le travail à sa place. On ne demande pas au personnel de rendre des comptes et les entretiens d'encouragement sont fréquents, ce qui permet d'assurer adhésion et compréhension, et de déléguer largement. Les aspects positifs du travail sont soulignés et le manager sera toujours à la disposition de ses collaborateurs pour discuter avec eux de leur travail.

C) Il s'agit de prendre le moins de risques et de responsabilités, et de ne faire que le strict nécessaire. Le manager ne fait pas acte d'autorité et agit en transmetteur de messages du haut vers le bas ; il ne cherche pas à obtenir l'amitié de ses équipes et ne se sent pas responsable des erreurs qu'ils peuvent commettre.

D) Le manager assure la planification, la direction et le contrôle, mais avec beaucoup plus de souplesse qu'en A. Il cherche à animer, communiquer, motiver. Les ordres sont accompagnés d'explications, et leur exécution est contrôlée à l'aide de la technique "de la carotte et du bâton" ce qui nécessite de la diplomatie et une politique d'équilibre. Si une faute est commise, le collaborateur a le bénéfice du doute (carotte), mais s'il y a récidive, on prend des mesures (bâton). Dans ce style, les règles et les traditions ont un très grand poids, et servent de guide à l'action.

E) L'idée-force est l'implication personnelle de tous, ce qui se manifeste par une définition en commun des objectifs, des délégations de pouvoir, une révision éventuelle des objectifs, un examen des résultats, dont on tire des enseignements pour l'avenir. Le manager dirige et oriente le travail et s'assure que de bonnes décisions sont prises; il clarifie les buts à atteindre ; il a une tâche de formateur et d'informateur, et n'hésite pas à apporter son concours lorsque des obstacles surgissent.

Critère 2 : la notion d'objectif

A) Cette notion est absente en ce qui concerne la production et le personnel, mais existe au niveau individuel ; en effet, le manager poursuit des objectifs personnels qui sont de toucher son salaire, de rester dans l'organisation pour en tirer des avantages personnels, ce qui nécessite un minimum de travail pour l'organisation.

B) Il s'agit de maintenir un équilibre entre les objectifs de l'entreprise et ceux des individus. L'objectif n'est pas un quota autoritairement fixé, mais une zone vers laquelle il faut tendre. Ce qui a pour effet d'encourager le conformisme, et de nuire à la créativité et à l'innovation.

C) Le manager considère que : objectifs organisationnels et individuels sont compatibles et même interdépendants. Des objectifs clairs et réalistes, difficiles, mais accessibles sont définis en commun. L'espoir de ce que leur réalisation apporte aux objectifs généraux de l'organisation est une puissante source des pulsions qui orientent l'individu vers l'objectif qu'il s'est fixé.

D) Le manager s'intéresse beaucoup aux objectifs de l'organisation, alors que les objectifs du personnel, qui pourraient contribuer à la réalisation de ceux de l'organisation, ne sont pas ou sont

peu pris en considération. Dans ce style, la notion d'objectif apparaît sous la forme de quotas fixés autoritairement.

E) Il ne saurait être question de quotas, mais d'objectifs précisés en commun, objectifs suffisamment généraux pour que tout le monde puisse y adhérer ; en général, ces objectifs ne concernent pas directement le travail et relèvent plutôt du domaine de la formation ou de l'organisation générale de l'entreprise.

Critère 3 : la communication

A) L'objectif est clair : il s'agit de supprimer la manie du secret et de s'exprimer avec franchise. Elle est multilatérale, et est la clé de la compréhension mutuelle. Pour atteindre ces objectifs, on utilise les moyens de formation et d'entraînement à la communication qui permettent de prendre en compte les aspects affectifs sous-tendant toute communication.

B) Les communications sont formelles, les canaux en sont définis rigidement, ce qui permet de mieux surveiller la circulation des informations. Pour se renseigner, un manager court-circuitera la voie hiérarchique descendante, mais respectera la voie ascendante.

C) Elles sont abondantes et surtout informelles ; on s'efforce de ne transmettre que les informations favorables ; elles sont le moyen de maintenir la cohésion affective de l'organisation.

D) L'isolement des individus est la caractéristique essentielle et les communications sont maintenues au minimum. Le cadre n'assume qu'un rôle de messager, il ne fait que transmettre le message, ce qui lui permet d'éviter toute critique. Dans ce style, les médias classiques d'informations ne sont pas utilisés.

E) Le manager utilise à la fois les canaux de communication formels et informels. Les communications informelles lui permettent de garder le contact avec l'organisation, et ainsi d'adapter son programme d'action de manière à satisfaire les tendances formelles et implicites de l'organisation. Les enquêtes d'opinion lui permettent de prendre des décisions qui sont dans le sens de la majorité et lui évitent de s'impliquer. Il s'agit donc d'une méthode pragmatique de management.

Critère 4 : attitudes dans les conflits

A) En cas de conflit, l'objectif essentiel du manager est de diminuer les tensions au sein du groupe et d'en préserver l'harmonie. Pour ce faire le conflit n'est pas réprimé, mais aplani, l'accent est mis

sur les aspects positifs de la situation au détriment des aspects négatifs. On peut avoir recours à des conseillers extérieurs qui permettront aux personnes de s'exprimer.

B) La "politique de l'autruche" est la règle. On évite le conflit par tous les moyens, on peut même le nier. Pour ce faire, un manager peut se retirer physiquement du conflit, ne donne jamais son opinion, et ne s'implique surtout pas.

C) Un conflit ne s'attaque pas de front, il est préférable de le réduire à une série de petits conflits puis de rechercher des compromis. Une autre technique utilisée consiste à séparer les parties en cause en changeant les personnes de service ou en modifiant l'organigramme. Les réunions qui risquent d'être une source de conflits, sont préparées à l'avance avec chacune des personnes concernées si bien qu'un accord sur la décision est obtenu avant même le début de la réunion. En résumé, on peut dire que les vrais problèmes ne sont pas résolus, mais on a empêché qu'ils se posent.

D) Les conflits existent toujours, mais ne sont pas insolubles. Lorsqu'ils éclatent, on cherche à les analyser en profondeur par confrontation directe des parties en cause. Il faut "vider son sac" et discuter ensemble des éventuelles solutions, ce qui suppose une énorme confiance entre les personnes. Ainsi, le conflit au lieu d'être un frein, peut devenir un facteur d'évolution.

E) Le conflit est un frein à la production et doit être résolu dans les délais les plus brefs par le manager. Il s'agit pour le chef d'étouffer les conflits avant qu'ils ne se diffusent dans l'entreprise. Un conflit se dépasse dans l'action, il faut atteindre les objectifs. Mais il ne s'agit pas du dépassement en commun d'un problème, les problèmes ne sont pas mis sur la table et débattus ensemble. En réalité, le chef impose sa volonté aux subordonnés, les causes du conflit ne sont pas recherchées, il y a un vainqueur et un vaincu, avec toutes les conséquences que cela implique : réapparition de ces conflits mal résolus de manière déguisée comme le ralentissement de la production, négligence, etc ...

Critère 5 : les réunions

A) Le manager accorde une grande importance aux réunions, car elles sont l'occasion de faire participer son encadrement et de recueillir des suggestions qu'il pourra plus tard reprendre à son compte. Ces réunions lui permettent de ne pas engager sa responsabilité et ainsi d'éviter les réactions négatives.

B) L'objectif du manager au cours de ces réunions est d'impliquer tous ceux qui sont concernés par une décision, de libérer leur pouvoir créateur et de créer des conditions permettant d'utiliser les idées émises. On ne fait pas des réunions pour se réunir ; si les conditions l'exigent, le problème peut être réglé par celui qui détient l'information ou bien à deux.

C) Le but des réunions pour le manager n'est pas de prendre une décision en groupe, mais d'informer rapidement ses subordonnés des décisions qu'il a prises et de contrôler leur travail. Il y a peu d'interactions au sein du groupe et les échanges se font entre un collaborateur et le manager.

D) Les réunions sont l'occasion de créer et de maintenir un climat amical bien plus qu'un des moyens d'atteindre les objectifs de travail. Les questions risquant de créer des dissensions sont enterrées, et il ne s'agit pas d'imposer son point de vue, mais plutôt de participer à une discussion libre et amicale où le conformisme de chacun évitera les désaccords.

E) Les réunions sont l'occasion de transmettre les ordres et non pas de prendre des décisions en commun. L'attitude passive est prédominante, car le manager recherche deux choses : l'isolement et avoir le moins de contacts possible avec ses pairs ou ses supérieurs, ce qui lui permet de ne pas s'impliquer dans les problèmes.

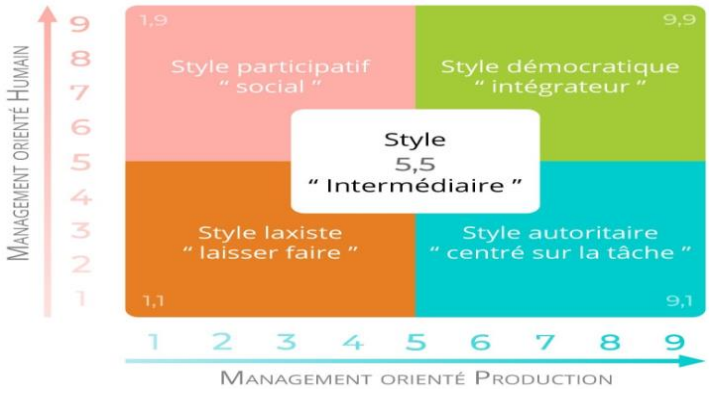
Résultats

Pour chaque critère, reportez votre résultat sur la grille ci-dessous en entourant la lettre correspondante à votre affirmation. Votre style est donné par la colonne verticale ayant le plus grand nombre de cercles.

Critères	**N°**	**Styles**				
		1.1	1.9	5.5	9.1	9.9
Direction et contrôle	1	C	B	D	A	E
Notion d'objectifs	2	A	E	B	D	C
Communications	3	D	C	E	B	A
Attitudes devant le conflit	4	B	A	C	E	D
Réunions	5	E	D	A	C	B

Activité 4b : Les 5 styles de leadership selon Blake et Mouton (1970). A préparer sur diapositive.

Le formateur doit maîtriser les travaux de Blake et Mouton pour pouvoir expliquer l'image ci-dessous et répondre aux questions des participants.



Activité 5 : Les différents types de pouvoir du leader

Deux chercheurs en psychologie sociale, John French et Bartram Raven identifient, en 1959, cinq types pouvoirs du leader. Bartram Raven ajoute en 1965 un sixième pouvoir. Quels sont ces pouvoirs alors? Les auteurs distinguent six types de pouvoir émanant de deux sources distinctes, « fonctionnelle » et « personnelle ».

Les pouvoirs fonctionnels : Pouvoirs obtenus grâce à un titre, une fonction.

- ***Le pouvoir légitime*** : ce pouvoir repose sur la perception qu'une personne a le droit formel d'énoncer ses exigences et de s'attendre à ce que les autres s'y soumettent et obéissent.
- ***Le pouvoir de récompense*** : ici le pouvoir résulte de la capacité d'une personne à récompenser ceux qui obtempèrent
- ***Le pouvoir coercitif*** : ce pouvoir repose sur le fait que les autres pensent qu'une personne peut punir ceux qui ne se soumettent pas à son pouvoir.
- ***Le pouvoir d'information*** : ici le pouvoir résulte de la capacité d'une personne à contrôler l'information dont les autres ont besoin pour accomplir quelque chose.

Les pouvoirs personnels :

- *Le pouvoir d'expertise* : le pouvoir repose sur le niveau élevé de compétences et de connaissances d'une personne.
- *Le pouvoir de référent* : ce pouvoir découle de l'attirance, la valeur et le droit au respect dû à une personne aux yeux des autres.

Les limites des pouvoirs fonctionnels : C'est un pouvoir donné, il peut être retiré un jour. Le pouvoir de récompense peut créer une sorte de surenchère. Par sa nature, l'être humain exige toujours plus, une même récompense ne peut motiver plusieurs fois. Le pouvoir coercitif, quant à

lui, crée chez les personnes un sentiment de méfiance, la nécessité de développer des mécanismes de défense.

Les puissances des pouvoirs personnels : C'est un pouvoir illimité qui appartient à la personne qui pourra l'exercice même si elle quitte le poste ou la responsabilité. A approfondir par la lecture des articles de la référence.

Activité 6 : Les théories explicatives sur la motivation

Il existe au moins une centaine de théories qui tente d'expliquer comment motiver une personne au travail. Comme la plupart de ces théories se reprennent et se complète, nous avons identifié 6 principales théories de la motivation qui sont : la théorie **d'Alderfer**, la théorie de **Herzberg**, la théorie de l'**autodétermination**, la théorie de **Maslow**, la théorie des trois besoins de **McClelland** et la théorie **X et Y**. chaque groupe doit effectuer des recherches sur Internet et présenter les résultats sur un support de leur choix. En revanche, si les participants ne peuvent avoir accès à Internet durant la formation, les formateurs doivent proposer de courts textes qui expliquent les théories, les imprimer et remettre à chaque groupe la théorie sur laquelle il travaille. Des propositions des textes sont faites dans la référence bibliographique ci-dessous.

Activité 7 :

Outil 1 : Questionnaire[2] d'autoévaluation sur le leadership à l'intention des directions d'école

a. Objectif poursuivi : Décrivez votre style de leadership en tant que direction d'école.

b. Supports proposés : Le questionnaire multifactoriel sur le leadership (MLQ) se fonde sur les principes du leadership transformationnel et s'adresse aux directions d'école. Cependant, dans le but d'avoir le point de vue de ses collègues, la directrice ou le directeur pourrait inviter le personnel enseignant à compléter le questionnaire à sa place. Dans ce cas, il s'agirait de substituer le « Je » dans le questionnaire par « Elle » ou « Il ».

Utilisez l'échelle d'évaluation suivante :

Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Souvent ou toujours
0	1	2	3	4

[2] Traduit et adapté de Northhouse (2001). *Leadership: Theory and Practice*, Sage Publications.

Questionnaire d'autoévaluation sur le leadership à l'intention des directions d'école

1	Je mets les gens à l'aise autour de moi	0	1	2	3	4
2	J'exprime simplement et en peu de mots ce qui pourrait et devrait être fait	0	1	2	3	4
3	Je permets aux autres d'utiliser de nouvelles approches pour revoir d'anciens problèmes.	0	1	2	3	4
4	J'aide les autres à s'épanouir	0	1	2	3	4
5	Je dis aux autres quoi faire s'ils veulent être récompensés pour leur travail.	0	1	2	3	4
6	Je suis satisfaite ou satisfait quand les autres rencontrent les normes que nous avons acceptées au préalable.	0	1	2	3	4
7	Je me satisfais de laisser les autres faire leur travail comme ils l'ont toujours fait.	0	1	2	3	4
8	Les autres ont totalement confiance en moi	0	1	2	3	4
9	Je présente le côté attrayant de ce que nous pouvons faire.	0	1	2	3	4
10	J'apporte de nouvelles façons d'envisager des questions difficiles.	0	1	2	3	4
11	Je laisse savoir aux autres ce que je pense de leur travail.	0	1	2	3	4
12	Je reconnais/récompense les autres lorsqu'ils atteignent leurs objectifs.	0	1	2	3	4
13	En autant que ça fonctionne bien, je n'apporte aucun changement.	0	1	2	3	4
14	Peu importe ce que les autres veulent faire, je suis d'accord.	0	1	2	3	4
15	Les gens sont fiers d'être associés à moi	0	1	2	3	4
16	J'aide les autres à trouver un sens à leur travail	0	1	2	3	4
17	J'amène les autres à remettre en question des idées qu'ils n'ont jamais questionnées auparavant	0	1	2	3	4
18	J'accorde une attention personnelle à celles et ceux qui semblent exclus.	0	1	2	3	4
19	Je fais remarquer aux autres ce qu'ils peuvent retirer de ce qu'ils font	0	1	2	3	4
20	J'informe les autres des normes qu'ils doivent connaître pour faire leur travail.	0	1	2	3	4
21	Je n'en demande pas plus aux autres que ce qui est absolument nécessaire	0	1	2	3	4

Scores

Ce questionnaire mesure le leadership selon sept facteurs. Le score pour chaque facteur est déterminé par la somme de trois questions précises. Par exemple, pour déterminer le score pour le

facteur 1, Influence positive, additionnez les réponses aux questions 1, 8 et 15. Répétez le processus pour chaque facteur.

Facteurs	Score total
Facteur 1 – Influence positive (questions 1, 8 et 15)	
Facteur 2 – Source d'inspiration (questions 2, 9 et 16)	
Facteur 3 – Stimulation intellectuelle (questions 3, 10 et 17)	
Facteur 4 – Attention individuelle (questions 4, 11 et 18)	
Facteur 5 – Témoignage de reconnaissance (questions 5, 12 et 19)	
Facteur 6 – Gestion par exceptions (questions 6, 13 et 20)	
Facteur 7 – Leadership laissez-faire (questions 7, 14 et 21)	

Échelle des scores : Élevé = 9-12 ; Moyen = 5-8 ; Bas = 0-4

Activité 8 : Quizz sur les théories de motivation

1. Je suis une théorie qui présente une pyramide de besoin en trois blocs constitués de : besoins existentiels, besoins sociaux et désir de croissance. Qui suis-je ? Alderfer- Maslow- Autodétermination
2. Par leur nature, les humains n'aiment pas le travail, c'est pourquoi il faut les forcer. C'est : la théorie de l'autodétermination ; la théorie Y, la théorie X, la théorie de Herzberg.
3. Vrai ou faux ? Selon la théorie d'Alderfer, les personnes qui travaillent pour assouvir leurs besoins existentiels sont peu productives dans le travail.
4. Quelle théorie est basée sur le besoin d'affiliation, le besoin d'accomplissement et le besoin de puissance ? Herzberg ; McClelland; Maslow, Deci et Rayan.
5. Vrai ou faux ? McClelland distingue deux types de besoins de pouvoir : celui du pouvoir socialisé et celui du pouvoir personnel.
6. Vrai ou faux ? D'après la théorie d'Alderfer, l'individu doit se développer ailleurs, pas dans le milieu professionnel.
7. Selon la TAD (Théorie de l'autodétermination) les personnes sont motivées par : Compétence – Autonomie – Relation ; Compétence – pouvoir – Reconnaissance
8. Vrai ou faux ? La théorie de Maslow considère que la satisfaction des besoins est à la base de motivation de l'individu.

9. Pour la théorie de Herzberg, toute motivation repose sur une satisfaction optimale induite par 2 types de facteurs : Facteurs psychologiques et Facteurs moteurs, Facteurs sensoriels et Facteurs d'hygiène, Facteurs moteurs et Facteurs sensoriels, Facteurs d'hygiène et Facteurs moteurs.
10. Vrai ou faux ? Le besoin d'estime est au sommet de la pyramide de Maslow.
11. Vrai ou faux ? Selon Herzberg, les facteurs d'hygiène ne constituent pas les réelles forces de motivation.
12. Vrai ou faux ? La motivation intrinsèque est motivée par l'espoir d'une récompense ou l'évitement d'une sanction.
13. Dites de quelle motivation s'agit-il ? Mahmat travaille jusqu'à minuit, car il passionné de son métier. Motivation intrinsèque – Motivation extrinsèque.
14. Vrai ou faux ? Maslow considère que si le besoin inférieur n'est pas satisfait, la personne ne pas passer à la satisfaction du besoin supérieur.
15. La théorie de l'autodétermination est mise en lumière par : Alderfer et Rayan ; Deci et Rayan; Herzberg, Maslow;
16. Selon Herzberg, la motivation optimale résulte de : haut degré d'hygiène et haut degré de satisfaction ; haut de degré de motivation et faible degré d'insatisfaction.
17. Vrai ou faux ? D'après McClelland, les personnes très motivées par le pouvoir ont toujours un excellent rendement professionnel.
18. Vrai ou faux ? La théorie Y part du principe que l'homme aime son travail, la gestion RH n'est pas vraiment nécessaire.

Réponses : *1 (Alderfer), 2 (La théorie X), 3 (vrai), 4(McClelland), 5 (vrai), 6 (faux), 7 (Compétence – Autonomie – Relation), 8 (vrai), 9 (Facteurs d'hygiène et Facteurs moteurs.), 10 (faux), 11 (vrai), 12 (faux), 13 (Motivation extrinsèque), 14 (vrai), 15 (Deci et Rayan), 16 (haut degré d'hygiène et haut degré de satisfaction), 17 (faux), 18 (faux).*

Référence bibliographique du module 2

Kirkpatrick, D. L. (1959). Technique for evaluating training programs. Journal of the American Society of Training Directors, 13, 21-26.

Merle, P. (2016). Échec scolaire en France. Après-demain, 4, 23-25.

Mukamurera, J., & Dembélé, M. (2023). Guide d'accompagnement pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle en milieu scolaire_ Se professionnaliser en collaborant ! APPENDRE _ AUF.

OCDE. (2016a). Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE [Text]. https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/regards-sur-l-education-2016_eag-2016-fr

Les pouvoirs du leader, tiré du site : https://destination-leadership.fr/2018/07/09/leadership-les-5-pouvoirs-pour-lacquerir-et-le-faire-grandir/

Kirkpatrick, D. L. (1959). Technique for evaluating training programs. Journal of the American Society of Training Directors, 13, 21-26.

Merle, P. (2016). Échec scolaire en France. Après-demain, 4, 23-25.

Mukamurera, J., & Dembélé, M. (2023). Guide d'accompagnement pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle en milieu scolaire_ Se professionnaliser en collaborant ! APPENDRE _ AUF.

OCDE. (2016a). Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE [Text]. https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/regards-sur-l-education-2016_eag-2016-fr

4.3 Module de formation 3 : Transformer l'équipe pédagogique en Communauté d'Apprentissage Professionnelle

4.3.1 Présentation sommaire du module :

La redynamisation du collectif d'enseignant passe par la transformation de l'équipe pédagogique existante en communauté d'apprentissage professionnelle. Ce module présente les démarches et outils nécessaires pour favoriser l'implémentation d'une CAP. Le guide de l'AUF « *Guide d'accompagnement pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle en milieu scolaire* » propose une série de sept actions accompagnées par des outils nécessaires. Une fois les directeurs formés au leadership, le premier objectif de la CAP est de définir une vision commune et des valeurs partagées pour polariser les actions. Les outils présentés dans cette section ont été adaptés au contexte éducatif djiboutien.

4.3.2 Méthodologie préconisée :

A ce stade, les membres de la communauté d'apprentissage sont identifiés, l'espace et le temps pour les travaux de la CAP sont définis. Ici commence le fonctionnement réel de la CAP de l'établissement et en tant que groupe fonctionnel, chaque équipe est libre d'adopter des stratégies de fonctionnement qui lui conviennent. Pour définir une vision commune et des valeurs partagées, le guide de l'AUF présente 4 grilles. À titre d'exemple, les membres de la CAP peuvent former quatre groupes thématiques travaillant chacun sur un groupe et la validation des outils peut être faite en séance plénière.

4.3.3 Définir la vision commune et les valeurs partagées (guide p. 19 à

Outil 1 : Dresser le profil de l'école à l'aide d'une grille

Outil 2 : Apprécier le rendement de l'école

Outil 3 : Apprécier les compétences professionnelles des enseignants

Outil 4 : Élaborer la mission, la vision, les valeurs et buts de l'école

Outil 1 : grille du profil de l'école

Avant même de tenter de définir la vision et les valeurs communes, il est souhaitable de faire le portrait global du personnel, des élèves, des partenaires et de l'ensemble de la communauté scolaire, à l'aide de données tirées de sources variées.

L'outil ci-dessous renferme des thèmes qui peuvent vous aider à dresser le portrait de votre école à partir de vos opinions comparées à la réalité.

Représentations	**Observations**
Notre collectif et la communauté scolaire	
La réussite scolaire	
L'apprentissage collectif enseignant	
Le leadership partagé	

NB. L'animateur du travail de groupe (choisi par ses pairs) prendra soin de définir les éléments constitutifs de chacun des quatre thèmes avant le démarrage de la réflexion collective.

Outil 3 : Apprécier le rendement de l'école

L'appréciation découle de l'analyse des résultats scolaires des élèves. Une bonne analyse du rendement de l'école peut s'appuyer sur les éléments suivants :

Outil 2 : Dimensions et indicateurs de développement de l'éducation

Dimensions	**Indicateurs**
La scolarisation	- Évolution de l'effectif des élèves durant les trois dernières années - la moyenne des effectifs par classe ;
La fréquentation solaire	- les élèves qui viennent souvent en retard ; - les élèves qui s'absentent souvent. etc.
Parcours scolaire	- le pourcentage d'élèves exclus au cours des trois dernières années ; - le taux de redoublement ; - le taux d'abandon - le taux de rétention ;
Les performances scolaires	- le taux de réussite aux examens scolaires ; - le niveau de maîtrise des compétences de base
Les difficultés scolaires	- le nombre total d'élèves par classe, ayant des difficultés en français ; - le nombre d'élèves qui ne savent pas lire ; - le nombre total d'élèves par classe ayant des difficultés en mathématiques ;
Autre (à préciser)	

Outil 4 : Apprécier les compétences professionnelles des enseignants

La grille ci-dessous[3] est tirée du guide de la CA des maîtres au Mali. Elle est à remplir avec l'équipe de la CAP. Elle contient différents champs de compétences à développer chez les enseignants. Pour chacun de ces champs, il y a des exemples de pratiques professionnelles et chacune de ces pratiques doit être appréciée par l'ensemble des enseignants formant la CAP.

Outil 4 : Grille d'appréciation des compétences professionnelles des enseignants

Champs de compétences	**Exemples de pratique professionnelle**	**Ne réponds pas aux exigences**	**A améliorer**	**A poursuivre**
		A	**B**	**C**
1	**Compétences liées à la Pédagogie et Didactique**			
C1 : S'approprier les contenus de l'enseignement et les stratégies pédagogiques définis dans les programmes scolaires	Comprendre la logique d'organisation du curriculum d'études et des programmes scolaires Connaître les courants pédagogiques et les théories de l'apprentissage Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique Cerner, dans le programme scolaire, les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les stratégies pédagogiques autour desquels les situations d'enseignement-apprentissage seront organisées			

[3] Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Guide pratique de la communauté d'apprentissage (CA) des maîtres*. Direction Nationale de l'Enseignement Normal, Bamako (Mali).

C2 : Préparer des activités et des situations d'enseignement-apprentissage en fonction des élèves, des contenus des programmes scolaires et des intentions pédagogiques	Effectuer la planification annuelle du programme Préparer des situations d'enseignement-apprentissage conformes au programme scolaire et adaptées aux besoins des élèves Planifier les activités d'évaluation et s'assurer de leur cohérence avec les objectifs d'apprentissage visés Réunir le matériel didactique nécessaire Prévoir le temps nécessaire à chaque phase didactique de la situation d'enseignement-apprentissage			
C3 : Faciliter les apprentissages des élèves	Vérifier les prérequis des élèves et réactiver les connaissances préalables à la situation d'enseignement-apprentissage Susciter et entretenir la motivation des élèves Utiliser des méthodes et techniques d'enseignement variées et adaptées au rythme d'apprentissage des élèves Ajuster les pratiques pédagogiques en fonction de la complexité des tâches et des besoins spécifiques des élèves Prévoir des activités d'intégration, de transfert et de réinvestissement des apprentissages en vue d'optimiser le développement des compétences Proposer des occasions de retour réflexif pour favoriser, chez les élèves, la capacité de faire la synthèse et l'objectivation des apprentissages effectués			
C4 : Utiliser correctement les langues d'enseignement en communiquant oralement et par écrit de façon claire et précis	Maîtriser les outils et les règles d'usage de la langue orale et écrite dans sa communication au sein de l'école Employer un registre de langue approprié dans ses interventions auprès des élèves Se soucier, dans toutes les situations d'enseignement-apprentissage, du niveau d'acquisition et de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves			
C5 :Gérer le groupe-classe	Aménager la salle de classe en fonction des activités planifiées Créer et entretenir un climat propice aux apprentissages Aider les élèves à reconnaître et gérer adéquatement leurs comportements et leurs émotions Veiller à une gestion efficace du temps imparti aux activités d'enseignement-apprentissage Rappeler et faire respecter les mesures de sécurité dans la classe, au sein et autour de l'école			

C6 Évaluer les apprentissages scolaires	Concevoir ou choisir des modalités et des instruments d'évaluation qui s'appuient sur les programmes scolaires et permettent de vérifier les apprentissages effectués par les élèves Utiliser une variété d'activités d'évaluation pour offrir à tous les élèves l'occasion de démontrer les apprentissages effectués Donner des rétroactions fréquentes et constructives à l'élève pour lui permettre de se situer dans ses apprentissages et soutenir sa progression Utiliser l'information récoltée par l'entremise des différentes modalités d'évaluation pour avoir une vue d'ensemble de son groupe-classe et réguler son enseignement en conséquence Connaître et respecter les directives ministérielles en matière d'évaluation des élèves			
	Compétences en Communication et Collaboration			
C7 : Entretenir une communication de qualité avec les parents d'élèves et les partenaires de la communauté	Connaître et respecter les attentes de l'établissement scolaire en matière d'évaluation des apprentissages et de communication des résultats aux parents Utiliser un registre de langue approprié dans ses interactions avec les parents et la communauté Communiquer régulièrement avec les parents à propos de la réussite scolaire et du bien-être de l'enfant			
C8 : Collaborer avec ses collègues et les membres de l'équipe-école au quotidien et dans le cadre du projet d'établissement	Partager avec les pairs ses expériences et les bonnes pratiques d'enseignement dans le cadre disciplinaire et interdisciplinaire Participer au sein de l'équipe-école à l'élaboration et à la mise en œuvre du projet d'établissement			
3	**Compétences en Éthique et Déontologie**			
C9 : Agir en éducateur et d'une manière éthique et responsable	Éviter toute forme de discrimination et de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative Apporter sa contribution à la socialisation des élèves et à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable, etc			

C10 : Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif djiboutien et des textes réglementaires de la profession enseignante	Connaître le système éducatif et les principes législatifs et réglementaires qui régissent son organisation et son fonctionnement Agir dans le respect des droits et obligations définis dans le Statut des personnels de l'Éducation Nationale			
4	**Compétences en Développement personnel et professionnel**			
C11 : S'engager dans une démarche de développement personnel et professionnel continu	Adopter une posture réflexive vis-à-vis de son enseignement de manière à inscrire sa pratique professionnelle dans une perspective d'amélioration continue Participer régulièrement à la formation continue pour développer et actualiser ses compétences professionnelles.			
C12 : Contribuer à la valorisation et au rayonnement de la profession enseignante	Soutenir et accompagner ses pairs novices dans leur développement professionnel Faire preuve de créativité et d'innovation pour promouvoir la profession enseignante			
5	**Compétences en culture numérique**			
C13 Utiliser efficacement les technologies numériques pour échanger et se former	Créer des documents numériques à l'aide des logiciels basiques Mener une recherche et une veille technologique Gérer des données numériques Utiliser les TICE et les outils de formation ouverte et à distance pour actualiser ses connaissances et se perfectionner			

C14 : Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier	Concevoir, préparer et mettre en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage en s'appuyant sur les outils et ressources numériques Aider les élèves à s'approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative			

N.B. : L'énoncé « Autres » permet d'ajouter des exemples de pratiques professionnelles. Tous les exemples listés sous divers champs de compétence doivent être naturellement contextualisés et adaptés aux réalités de chaque école. La colonne « Observations » permet de donner des précisions complémentaires sur l'item choisi.

Outil 5 : Élaborer la mission, la vision, les valeurs et buts de l'école

Le travail s'appuie sur un questionnaire en quatre volets : la mission, la vision, les valeurs et les buts de l'école. L'objectif est de formuler l'énoncé de mission et de vision au sein d'une école et s'approprier le langage relatif à ces concepts.

Volet 1 : mission de l'école - Questionnaire

a. Quelle est la raison d'être de notre école ?
b. Que devons-nous accomplir ensemble ?
c. Que voulons-nous que les élèves apprennent ?
d. Comment saurons-nous ce que les élèves ont appris ?
e. Que comptons-nous faire pour aider les élèves qui n'atteignent pas les résultats souhaités ?

Volet 2 : vision de l'école - Questionnaire

a. Reportons-nous dans cinq ans. Décrivons les pratiques, les relations interpersonnelles et le climat qui assureront la réussite scolaire des élèves et le développement continu des capacités de l'équipe-école.
b. Que sera devenue notre école dans cinq ans si nous gardons le cap sur notre mission ?

Volet 3 : valeurs de l'école - Questionnaire

a. À quoi devons-nous nous engager pour accomplir notre mission et atteindre notre vision ?
b. Quels sont les comportements que nous devons adopter pour contribuer au succès de notre école ?
c. Comment devons-nous agir pour créer le genre d'école que nous avons dit vouloir devenir ?
d. Résumons, dans un énoncé, ce que nous voulons accomplir : « Ensemble, nous nous engageons à… »

Volet 4 : buts de l'école - Questionnaire

a. Comment saurons-nous si nous progressons ou non vers notre vision ?
b. Quels sont les indicateurs qui feront l'objet d'un suivi continu ?
c. En plénière, les membres de l'équipe mettent en commun leurs réponses en regroupant les mots clés sur un bloc-notes géant.
d. La direction ou un membre du personnel explique les prochaines étapes.
e. Conclusion et choix d'un petit groupe qui accepte de rédiger les énoncés de mission et de vision à partir de la mise en commun des réponses.

f. Suivi : le groupe de rédaction présente les énoncés à l'équipe lors d'une prochaine rencontre.

Source : réadapté de Dufour et collab. (2006). *Learning by Doing*, et de Dufour et collab. (2004). *Premiers pas*.

Pour le pilotage de la CAP, le guide GTE 3 – AUF constitue un outil pratique d'accompagnement.

5. L'évaluation de performance d'établissement en termes de capacité à réduire l'échec scolaire.

Évaluation de performance d'établissement en termes de capacité à réduire l'échec scolaire.

L'échec scolaire constitue un des enjeux majeurs de l'école du XXIe siècle. Les conséquences de l'échec scolaire sont lourdes pour le pays et la société. Selon le rapport de l'OCDE (2016) l'échec scolaire est « multifactoriel et résulte de « la combinaison » et de « l'accumulation de différents obstacles et désavantages entravant le parcours des élèves tout au long de leur vie ». Jusqu'au début des années soixante, le fait de quitter l'école de façon précoce ne posait pas de problème, mais depuis que l'âge de scolarité obligatoire a été défini, les scolarités raccourcies constituent l'échec scolaire (Merle, 2016).

Néanmoins, il renvoie à un certain nombre d'indicateurs comme le fait de quitter l'école sans l'obtention du premier diplôme, l'insuffisance des compétences scolaires, le retard scolaire, etc.

La littérature scientifique regorge d'approches, de méthodes d'analyse, de prévention et de prise en charge de l'échec scolaire. De nombreux écrits scientifiques montrent l'importance du rôle de l'école et des enseignants est important tant la prévention, dans la détection et la prise en charge de l'échec scolaire.

La psychologie sociale et la théorie de l'attribution (Weiner, 1979) a montré que la perception qu'on les enseignants de leurs élèves influencent les résultats scolaires de ces derniers. Si l'enseignant a une perception positive de l'élève ce dernier aura des résultats positifs, de même une perception négative de l'enseignant peut conduire à l'échec de l'élève. Le cadre d'analyse de l'OCDE distingue par catégories de facteurs à l'origine de l'échec scolaire : les facteurs internes à l'enfant, les facteurs environnementaux (famille, environnement social…) et les facteurs scolaires donc propre au système éducatif, à l'école, etc..

En combinant ces approches et en les greffant aux outils déjà existants, nous proposons une stratégie reposant sur cinq indicateurs pour évaluer la performance des écoles/établissements concernant leur capacité à réduire l'échec scolaire.

1. Grille d'évaluation d'une école/établissement
2. Performances de test standardisées
3. Taux d'assiduité

4. Taux d'obtention du diplôme
5. Transformation des équipes pédagogiques en communauté d'apprentissage

1. **Grille d'évaluation de l'école/établissement**

   Le ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle a développé un outil d'appréciation globale d'un l'établissement. Développé sous forme de grille, cet instrument, mis à jour en 2021, évalue le rendement de l'école à travers le leadership pédagogique, la gestion administrative et un troisième critère spécifique à l'école. C'est un outil, propre au système éducatif djiboutien et qui offre des perspectives intéressantes pour évaluer la performance de l'établissement à réduire l'échec scolaire.

2. **Performances de test standardisées** :

   De nombreux pays et organisations internationales utilisent des tests standardisés pour mesurer les performances des élèves dans les disciplines fondamentales comme la lecture, les mathématiques et les sciences. Ces outils permettent de comparer la performance des établissements entre eux, d'instaurer un climat d'émulation et évaluer leurs progrès. Ils peuvent être développés à l'échelle locale ou régionale et avec les moyens existants. Un test similaire avait été administré en lecture en 2009.

3. **Taux d'assiduité**

   De nombreux pays comptabilisent le taux d'assiduité des élèves comme indicateur de prévalence de l'échec scolaire. Selon les conseillers d'orientation djiboutiens, l'absentéisme constitue un fléau au niveau de l'enseignement moyen et secondaire. Mais le phénomène est suivi de près par le ministère qui a renforcé le rôle des conseillers d'orientation formés et qui disposent des outils et mécanismes de gestion de l'absentéisme des élèves.

4. **Taux d'obtention du diplôme**

   Le taux de diplomation est un facteur de rendement important. De nombreuses études associent l'importance de taux de diplomation à la réduction de l'échec scolaire.

5. Transformation des équipes pédagogiques en communauté d'apprentissage

La redynamisation du collectif enseignant par la transformation des écoles en communauté d'apprentissage se veut comme une alternative pour professionnaliser le corps enseignant, mais aussi à réduire l'échec scolaire. Dans cette perspective, le fonctionnement de la communauté d'apprentissage professionnelle peut constituer un levier sur lequel s'appuyer pour réduire l'école scolaire. Ledit fonctionnement de la CAP peut être observé en transformant les caractéristiques de la communauté d'apprentissage professionnel comme critères d'évaluation.

- La dimension cognitive
- La dimension pédagogique
- La dimension affective
- La dimension réflexive
- La dimension participative
- La dimension organisationnelle

Bibliographie

Kirkpatrick, D. L. (1959). Technique for evaluating training programs. Journal of the American Society of Training Directors, 13, 21-26.

Merle, P. (2016). Échec scolaire en France. Après-demain, 4, 23-25.

Mukamurera, J., & Dembélé, M. (2023). Guide d'accompagnement pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle en milieu scolaire_ Se professionnaliser en collaborant ! APPENDRE _ AUF.

OCDE. (2016a). Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE [Text]. https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/regards-sur-l-education-2016_eag-2016-fr