



MENTORAT DES DIRECTEURS D'ÉCOLE : ORIENTATIONS PRATIQUES

Maria Cecília Luiz (org.)

MENTORAT
DES DIRECTEURS D'ÉCOLE :
ORIENTATIONS PRATIQUES

MENTORAT
DES DIRECTEURS D'ÉCOLE :
ORIENTATIONS PRATIQUES

Maria Cecília Luiz (org.)

São Carlos, 2022

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Maria Cecília Luiz [Org.]

Mentorat des directeurs d'école : orientations pratiques. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 187p. 16 x 23 cm.

ISBN : 978-65-5869-850-0 [Digital]

DOI : 10.51795/9786558698500

1. Mentoria. 2. Educação. 3. Escola. I. Título.

CDD – 370

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão Linguística: Marina Gimenez Parra e Vanessa Aparecida de Oliveira

Tradução: Sara Guimarães Cassiano Ribeiro

Editoração Eletrônica: Jéssica Veloso Morito

Identidade Visual e Capa: Jéssica Veloso Morito

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

Avant-propos.....	07
Présentation	11
1 Mentorat des directeurs : écoute active et culture collaborative.....	17
2. Bases techniques et théoriques dans le mentorat des directeurs	39
3. Savoirs des directeurs et la culture collaborative	65
4. Communication et relations interpersonnelles.....	79
5. Les figures d'Apprendre de directeurs et l'École-Autre	99
6. Projet politique pédagogique et le mentorat des directeurs	117
7. Direction du directeur d'école	137
8. La gestion financière et l'infrastructure de l'école.....	147
9. Évaluation éducative et la gestion scolaire	161
10. Violences sociales et scolaires : le défi des relations quotidiennes.....	175
Biografia dos autores	187

AVANT-PROPOS

Le livre présenté aujourd'hui reflète la continuité et l'approfondissement d'une ligne de travail que Maria Cecilia Luiz et son équipe ont développée autour de la formation des chefs d'établissement. Ainsi, deux livres ont déjà été publiés sur la formation des chefs d'établissement, dans lesquels la question du mentorat occupe une place centrale, comme l'indiquent leurs titres **Mentorat des directeurs d'école : formation et contextes éducatifs au Brésil** (2021) et **Mentorat et directeurs d'école : directives pédagogiques** (2022), tous deux publiés par l'Université Fédérale de Sao Carlos, à Sao Paulo.

Il convient de souligner la manière originale et pertinente dont la question du mentorat est abordée, puisque dans les deux ouvrages elle n'apparaît pas de manière autonome, mais toujours en intersection avec d'autres questions d'égale importance pour la formation initiale et continue des acteurs de l'organisation scolaire.

En particulier, dans ce travail, d'autres problèmes liés au mentorat apparaissent, tels que : la culture de collaboration, la communication, le projet politico-pédagogique, le leadership, la gestion financière, l'évaluation pédagogique et les différents types de violence dans le contexte scolaire. Ces questions sont d'une grande complexité, révélant la spécificité de l'école en tant qu'organisation, et leur connaissance et interpellation peuvent constituer des apports et des défis pour tous les professionnels de l'éducation qui aspirent à une conception démocratique de l'école publique.

Les questions émanent alors d'une forme encadrée dans des salles d'apprentissage, par rapport à laquelle une double approche est prévue. D'une part, leur inscription, même brève, dans des perspectives théoriques et, d'autre part, la présentation d'un ensemble de pistes d'action (processus, méthodes et techniques de travail), dans le cadre de chacune des problématiques, afin de soutenir l'exercice de la gestion scolaire. Un cadre possible de dialectique entre la théorie et la pratique est ainsi esquissé.

Malgré la contribution qui sous-tend cette approche, nous sommes allés au-delà de l'œuvre elle-même et, dans ce cadre, nous n'avons pas pu ne pas prêter attention à son contexte d'origine : le programme de formation Mentoria de Directeurs D'école, développé en 2022, programme développé à la suite d'un précédent, le projet Mentoria et Coopération en gestion scolaire, développé en 2021, promu par le Secrétariat de l'éducation de base du ministère de l'éducation, en partenariat avec l'Université Fédérale de Sao Carlos.

Ainsi, dans le cadre de ce programme, nous considérons que ses responsables et formateurs sont mis au défi, voire même de continuer à (re)penser la formation continue des acteurs scolaires. Tout d'abord, il leur est demandé d'exercer une veille critique sur les deux voies que peut prendre cette formation : soit cette formation est l'occasion de se confronter à une vision plus globale, renvoyant la gestion scolaire au champ politique de l'enseignement scolaire, soit, au contraire, il s'agit d'une formation dépolitisée, insularisée dans une perspective technique de gestion scolaire.

De manière plus spécifique, le cadre de la première perspective mentionnée, plus réflexive, prend une importance particulière si la formation favorise la capacité d'analyse critique des possibilités et des limites d'une approche de nature plus procédurale et technique. Fournir cette analyse critique implique de rompre avec une prétendue neutralité politico-idéologique qui ne s'appuie pas sur les apports de la pensée éducative critique et à laquelle les processus, méthodes et techniques de gestion ne sont pas étrangers.

Pourtant, sous le prétexte de cette œuvre et de son contexte original, d'autres questions se posent et, à mon avis, elles méritent d'être réfléchies. Tout d'abord, je trouve étrange que cette formation se déroule en dehors d'un contexte académique. On peut se demander si l'université ne présente pas, dans le contexte brésilien et international, un patrimoine dans ce domaine, et s'il est possible de combiner recherche et action, avec des contributions à une formation réflexive par rapport à la gestion de l'école publique. Outre cette question concernant un éventuel chevauchement entre les cours dispensés par l'université et ce programme de formation, elle semble également sous-tendre une

conception partielle et fragmentée de la formation des acteurs scolaires, à savoir les directeurs d'école. Il nous semble donc qu'il s'agit d'une formation non inscrite dans des processus prolongés et solides du point de vue théorique et empirique, afin de rendre la formation continue profonde et durable.

Dans un exercice d'analyse critique sur cette opportunité de formation, je pense que nous ne pouvons pas esquiver ces questions. Inévitablement, les réponses apportées par différents acteurs susciteront de nouveaux débats, apportant au cœur de la discussion des points de vue et des intérêts divergents, auxquels il faudra continuer à répondre par un large débat et des négociations, ceux-ci ne sont possibles que dans une société démocratique, à laquelle ne sont pas étrangers les efforts de l'école, notamment de sa gestion, pour les concrétiser. C'est précisément ce potentiel de l'école que nous ne devons pas perdre et auquel la formation doit continuer à apporter une contribution significative.

Braga, avril de 2022
Fernanda Martins





PRÉSENTATION

Ce livre fait partie du matériel pédagogique du **Cours de perfectionnement en mentorat des directeurs d'école**, afin de répondre aux exigences de la gestion scolaire dans leurs différents contextes et d'assurer le mentorat des directeurs par des échanges d'expériences, expériences et apprentissages entre pairs, dans la perspective d'être un espace d'accueil et de respect, toujours en privilégiant les intérêts collectifs.

Chercheurs, enseignants et étudiants de l'Université Fédérale de Sao Carlos (UFSCar) ont rencontré des directeurs et des représentants des secrétariats de dix États brésiliens pour élaborer une proposition méthodologique pour l'encadrement des directeurs et établir leurs bases théoriques et pratiques, c'est-à-dire des approches qui prennent en compte la diversité, rompre avec des préjugés, favoriser la reconnaissance et l'acceptation de l'autre dans l'environnement à l'intérieur et à l'extérieur de l'école ; une perspective qui, dans la vision de ces chercheurs, doit être encouragée par tous les professionnels de l'éducation.

Cette formation est basée sur des critères théoriques tels que : la gestion démocratique ; le respect de la diversité des personnes et des actions ; l'appréciation d'aspects organisationnels tels que le leadership, l'administration pédagogique et financière ; mise en valeur du désir et du sens attribué à la vie et de la façon dont on peut percevoir les défis ; en mettant l'accent sur les processus de formation qui découlent de ces aléas. En plus de ces présupposés, les principes méthodologiques sont fondées sur une culture collaborative ; la recherche de l'écoute active ; le rapport au savoir (en relation avec les figures de d'Apprendre de directeurs) ; apprendre à être ; le savoir comme objet de travail scolaire ; et la formation de soi et de l'autre.

Le mentorat des directeurs est un processus interactif et dynamique entre deux ou plusieurs directeurs d'école, avec des sujets qui comprennent qu'être directeur n'est pas une compétence intrinsèque, c'est-à-dire qu'ils reconnaissent qu'à l'école, il ne suffit pas d'être directeur d'école, pédagogique qui sait se rapporter ; être directeur doit être quelque chose construit

dans un système de formation avec des spécificités qui les aident quotidiennement dans leurs tâches pratiques. C'est essentiel de qualifier et de qualifier le parcours professionnel du directeur, car il existe une grande diversité de situations selon chaque école à des époques différentes et/ou des stages dans leur carrière.

On sait que même si c'est un processus commun à tous les directeurs d'école, chaque sujet vit des situations différentes. En ce sens, les connaissances sur la gestion d'une institution scolaire sont importantes, en particulier lorsque le directeur a besoin de compétences complexes avec capacité d'adaptation et de nouvelles dynamiques de travail jour après jour.

On croit qu'un processus de formation d'un directeur a lieu au cours de sa vie, et la constitution de sa trajectoire personnelle et/ou professionnelle se fait à travers des expériences potentiellement formatives, un énorme chantier de savoirs. Cette relation avec le savoir est un processus continu (CHARLOT, 2000), qui commence dans l'enseignement et la formation initiale (sous licence) et se perpétue à tout moment dans la carrière, pendant les relations et expériences avec d'autres professionnels.

Il a été réfléchi sur ces questions, que l'Université Fédérale de Sao Carlos (UFSCar) en partenariat avec le Secrétariat de l'éducation de base (SEB), du ministère de l'éducation (MEC) a offert, dans un environnement virtuel d'apprentissage, un cours de perfectionnement en mentorat de directeurs d'école. L'idée est d'encourager, dans chaque État fédéral, la possibilité de mettre en œuvre, de manière institutionnalisée, la formation continue appelée "mentorat de directeurs d'école", en vue de favoriser une collaboration constante entre pairs ; contribuer à améliorer les pratiques en matière de gestion des écoles ; restructurer les actions et les solutions d'adversité dans l'exercice de la fonction ou du poste, afin de répondre à la fonction principale de l'école : amélioration du processus et du développement de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves.

Le but de cet ouvrage est de fournir un matériel didactique systématique pour guider les pratiques et les expériences à l'école, et d'aider à réaliser les trois étapes importantes pour la réalisation du mentorat des directeurs : préparation, mise en œuvre et évaluation de l'ensemble du processus.

Les sections qui composent cette publication apportent comme base d'études des contributions pertinentes tant du point de vue théorique que du point de vue pratique, rappelant que les apports théoriques et pratiques explicités peuvent être modifiés ou adaptés pour subventionner de nouvelles propositions ou perspectives pour l'encadrement de directeurs selon l'État ou la municipalité brésilienne.

Le livre présente dix salles d'apprentissage :

Dans la Salle d'apprentissage 1, intitulée "Mentorat des directeurs : écoute active et culture collaborative", sous la Direction de Dr. Maria Cecilia Luiz, Maître Aline Cristina de Souza et Maître Rita de Cassia Rosa da Silva, apporte la définition et la méthodologie du mentorat des directeurs ; conseils sur la façon de faire la sélection et la formation des directeurs mentors et mentorats ; explication du concept d'écoute active et culture collaborative.

Dans la salle d'apprentissage 2, intitulée "Bases techniques et théoriques dans le mentorat des directeurs", sous la Direction de Dr. Maria Cecilia Luiz, Maître Caroline Miranda Palmieri da Silva et Maître Maria Carolina Rosa Orlando Barbosa, se présente comme apprendre des échanges inspirants de différents professionnels ; comment réaliser les récits personnels et professionnels ; travailler avec un dossier documentaire réflexif et comprendre l'importance d'un retour écrit.

Dans la Salle d'apprentissage 3, intitulée "Savoirs des directeurs et la culture collaborative", de la part du Professeur. Dr. Flávio Caetano da Silva, présente l'importance du désir de savoir et de la production de sens, au-delà de la distinction de ce qui est information, dans la perspective de Charlot (2000).

Dans la salle d'apprentissage 4, intitulée "Communication et relations interpersonnelles", de la part de Maître Cristina Danielle Pinto Lobato et Maître Marcela Luiz Correa da Silva, conceptualise l'écoute active dans les relations existant à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, en plus de fournir des outils de dialogues dans des conversations difficiles, apprentissage des bases de la rétroaction orale, selon la communication non-violente.

Dans la salle d'apprentissage 5, intitulée "Les figures d'Apprendre de directeurs et l'École-Autre" par le Professeur Dr. Flávio Caetano da Silva, présente le projet d'une école-autre, apporter la compréhension de le rapport au savoir et la production de sens de deux écoles municipales dans l'État de Sao Paulo, Brésil, (Enseignement primaire et éducation de l'enfant).

Dans la salle d'apprentissage 6, intitulée "Projet politique pédagogique et le mentorat des directeurs", de la part de Dr. Maria Cecília Luiz, Dr. Alba Valéria Baensi et Maître Renata Pierini Ramos, aborde les étapes du Projet Politique Pédagogique dans le mentorat des directeurs, avec : diagnostic de l'école et rétroaction écrite ; relevé des défis et des hypothèses de solutions.

Dans la salle d'apprentissage 7, intitulée "Direction du directeur d'école", de la part de Dr. Camila Perez da Silva et du Professeur Maître Ricardo Gavioli de Oliveira, dépeint les compétences professionnelles du chef et encourage le directeur à travailler en collaboration avec la participation collective. Conceptualise la différence de leadership éducatif partagé et distribué, apporte la vision stratégique et la performance intégrée de la gestion des risques et de la gestion des imprévus.

Dans la salle d'apprentissage 8, intitulée "La gestion financière et l'infrastructure de l'école", par Dr. Maria Cecília Luz, Dr. Anderson Severiano Gomes et Dr. Rafaela Marchetti, esquisse les connaissances concernant les ressources publiques disponibles et l'autonomie pour développer des travaux collaboratifs et participatifs. Il présente l'importance du diagnostic des problèmes d'infrastructure physique et pédagogique.

Dans la salle d'apprentissage 9, intitulée "Évaluation éducative et la gestion scolaire", de la part de Dr. Maria Cecília Luiz et Dra. Ana Lucia Calbaiser da Silva envisage trois modalités pour l'évaluation du point de vue de la gestion scolaire : évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage ; évaluation institutionnelle et évaluation externe. Il définit l'évaluation comme un processus continu, cumulatif et systématique ayant un caractère diagnostique et pronostique.

Dans la salle d'apprentissage 10, intitulée "Violences sociales et scolaires : le défi des relations quotidiennes", de la part de Maître Jéssica Veloso Morito et Maître Alexandra Gonçalves

Zago, croit que la compréhension des types de violences symboliques au sein de l'école (harcèlement, violences psychologiques, verbales, physiques etc.) et en dehors de celle-ci (pauvreté, différences sociales, abandon, négligence etc.) apporte une meilleure convivialité scolaire. Il croit que cette compréhension contribue à diminuer le processus d'invisibilité des conflits et des violences à l'école.

Je suis extrêmement heureux du résultat de ce travail pédagogique qui devrait donner de nouveaux résultats lors de leur mise en œuvre, mais dans le même but : constituer une école de qualité dans l'enseignement et l'apprentissage, accueillante à tous, dans toutes les diversités et avec une gestion conditionnée par des perspectives démocratiques. C'est le rêve que nous ne voulons pas rêver seuls, car c'est lui qui nous pousse à aller de l'avant.

Bonne lecture!

Été de 2022
Dr. Maria Cecília Luiz

1

MENTORAT DES DIRECTEURS : ÉCOUTE ACTIVE ET CULTURE COLLABORATIVE

Maria Cecília Luiz
Rita de Cassia Rosa da Silva
Aline Cristina de Souza

APERÇU : Définition et méthodologie du mentorat. Sélection et formation des directeurs. Développement de la culture collaborative. Attention aux différences. Écoute Active.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

- Conceptualiser le mentorat et pratiquer leur méthodologie
- Comprendre l'importance de la sélection et de la formation des directeurs
- Apprendre et pratiquer la culture collaborative
- Exercer l'écoute active.

1. TUTELLE DES DIRECTEURS : DÉFINITION ET MÉTHODOLOGIE

Il n'existe pas aujourd'hui au Brésil de programme ou de réseau qui encourage, de manière institutionnalisée, l'échange d'expériences, d'apprentissages et de pratiques inspirantes entre



directeurs d'école. Les données du questionnaire du directeur de la course au Brésil de l'année 2017, révèlent que 93,83% des directeurs d'école échangent des informations entre eux. Cela montre que l'absence ne porte pas sur les échanges, mais sur les espaces institutionnalisés.

Dans le pays, il n'y a presque pas de bibliographie sur le mentorat des directeurs d'école, puisque l'on trouve généralement des références et des propositions axées sur le mentorat des enseignants, en particulier pour les débutants. Récemment, le Conseil national de l'éducation a approuvé la matrice nationale commune des compétences du directeur scolaire, et le fait qu'il n'y ait pas eu de document auparavant, parfois, le fait qu'il n'y ait pas eu de document auparavant, parfois, a empêché les Secrétariats de l'Éducation de suivre les performances du gestionnaire tout au long de sa carrière, voire dans sa fonction ou sa fonction.

Ce scénario rend difficile un diagnostic des points pour l'amélioration et la recherche d'interventions de formation efficaces, aboutissant à l'absence d'un flux d'activités et de routines, ce qui s'intensifie également par le nombre élevé de directeurs au Brésil avec des contrats temporaires, surcharge et chevauchement des fonctions administratives, pédagogiques et financières.

Compte tenu de ce qui précède, depuis la fin de l'année 2020, l'Université Fédérale de Sao Carlos (UFSCar), en partenariat avec la Coordination générale de la formation des gestionnaires et techniciens de l'éducation de base du Secrétariat de l'éducation de base du ministère de l'éducation (CGFORG/DICAP/SEB/MEC) développe un projet pilote de mentorat de directeurs avec la participation de dix états fédérés, entièrement en ligne. Chaque Secrétariat d'État de l'Éducation a élu ses représentants et a sélectionné les 15 directeurs participants de son état, selon certains critères établis par le projet. Le projet pilote comprenait au total 16 représentants des secrétaires de l'éducation de l'État et 150 directeurs d'école.

Ce projet avait deux grands objectifs : élaborer et développer une méthodologie unique capable de respecter les réalités et les différences de chaque Secrétariat de l'Éducation des régions brésiliennes ; et encourager chaque Secrétariat, désormais ce

pilote, à créer la formation continue propre de mentorat de directeurs présentiel et/ou virtuel.

L'objectif de développer une méthodologie de parrainage des directeurs, en collaboration avec les éducateurs participants, a mis l'accent sur les processus, les actions telles que : écouter et respecter les autres ; comprendre les perspectives et les alternatives de chacun ; défier et questionner ; négocier des points de vue ; et maintenir la cohésion des sujets et des groupes dans leur ensemble. Pendant le processus, il y avait aussi une formation continue avec diverses connaissances sur la profession quotidienne du directeur d'école, en mettant l'accent sur la culture collaborative et le souci d'avoir un sens différencié pour la gestion scolaire.

Le mentorat des directeurs proposés pour les écoles brésiliennes est basé sur le **MENTORAT TRANSFORMATEUR**, c'est-à-dire un paradigme qui cherche à fournir des actions conjointes entre directeurs dans le but d'innovation éducative. Le point fort, ce sont les échanges d'idées, de sentiments, d'informations et de points de vue entre directeurs, mais avec la prise de conscience que tous ceux qui sont impliqués dans l'école doivent être inclus, et les décisions doivent être entièrement guidées par ce qui est le mieux adapté au contexte scolaire.

Pour Besnoy et Mcdaniel (2016), le mentorat se réfère à la relation entre deux personnes ou plus qui fournit le partage de contacts, réseaux de relations et de soutien dans un domaine choisi. Elle est décrite, également par des auteurs tels que Hansford et Ehrich (2006), comme un processus qui bénéficie à de nouveaux directeurs (première expérience de carrière) ou à la dépendance administrative (par voie de concours ou d'indication) ou ceux qui sont à un moment donné de leur carrière avec des difficultés à gérer leurs écoles. Le soutien aux nouveaux directeurs d'école est fondamental pour l'amélioration de l'école principalement par le rôle socialisant de l'éducation elle-même, car rien ne s'apprend tout seul et la connaissance ne doit pas non plus être limitée.

García-Garduño, Slater et López-Gorosave (2011) affirment que la plupart des gestionnaires sont confrontés à des défis similaires. C'est pourquoi, on entend qu'en encourageant des

espaces systématisés pour que les échanges d'expériences aient lieu, on configure un espace qui s'accroche au vrai sens de l'apprentissage : construire le savoir ensemble.

En réfléchissant à ces questions, une méthodologie nationale d'encadrement des directeurs a été élaborée sur la base de trois contextes : **préparation**, **application** et **vérification des résultats**.



Préparation



Application



Vérification des résultats

Nous pouvons voir le tableau avec les bases, les étapes et les principes à considérer, comme suit :

TABLEAU 1 : Bases, étapes et principes à prendre en considération

BASES	ÉTAPES	PRINCIPES À PRENDRE EN CONSIDÉRATION
	Sélection des directeurs (s'orienter vers un leader dans chaque groupe)	Compétences interpersonnelle
		Motivation
		Connaissance du système éducatif
		Expérience en administration scolaire
		Autocritique constructive
	Formation des directeurs (s'orienter en vue d'avoir une direction dans chaque groupe)	Fondements théoriques et pratiques, notions sur le mentorat des dirigeants et culture collaborative
Informations sur les profils, les besoins et les contextes scolaires des cadres		

PRÉPARATION		(connaissances des directeurs)
		Aspects organisationnels : leadership scolaire ; questions pédagogiques et administration financière
		Aspects sur les violences extra et intrascolaires
	Équilibrer les dialogues (s'orienter vers être démocratique et pluriel dans le groupe)	Expériences diverses dans des contextes scolaires
		Positionnements pratiques et options de valorisation (gestion démocratique)
		Respect de la diversité des personnes et des actions
Vérifier les besoins et les objectifs sans préjugés		
Caractéristiques des relations	Axé sur le support, le guidage et la rétroaction	
	Basé sur l'empathie, la confiance, la flexibilité, l'engagement et l'amitié	
APPLICATION	Principes méthodologiques	Culture collaborative
		Les connaissances des directeurs : relation avec les figures d'Apprendre
		Lecture et interprétation des défis scolaires
		Support de la communication permanente et systématique
	Stratégies méthodologiques	Récits personnels et professionnels et Diagnostic de l'école
		Observation et échanges d'expériences concrets
		Enregistrement documentaire réflexif : retour écrit et oral

		Dialogue et écoute active (avec les pairs dans le mentorat et avec les sujets impliqués dans l'école)
		Élaborer un plan de mentorat avec des défis et des solutions possibles
	Surveillance et évaluation	Évaluation périodique du processus méthodologique et des actions
		Réunions permettant une autoévaluation et des rapports
VÉRIFICATION DES RÉSULTATS	Socialisation professionnelle	Amélioration des compétences
		Une plus grande confiance pour mener des actions stimulantes et innovantes
		Une plus grande satisfaction au travail
	Socialisation organisationnel	Connaissance approfondie de la culture et des valeurs de l'école
		Développement de réseaux collaboratifs
		Indépendance dans les solutions de problèmes
		Reconnaissance et validation de la communauté scolaire

Source : Élaboré par Profa. Dr. Maria Cecília Luiz, 2022.

La conception du mentorat des directeurs brésiliens suppose que les questions collaboratives des pratiques professionnelles - une relation qui permet les échanges d'expériences - ne devrait pas créer de normes, ou un modèle unique d'être directeur scolaire.

Au contraire, la valorisation est par la multiplicité des sujets et des expériences, avec la possibilité de nouveaux regards et

pensées face aux exigences existantes, ou celles qui apparaîtront à l'avenir.

2. SÉLECTION DES DIRECTEURS

Depuis plus de 30 ans, le tutorat est utilisé dans plusieurs pays comme stratégie pour soutenir et promouvoir l'apprentissage des directeurs d'école, en particulier au début de leur carrière. Sur la base d'analyses effectuées dans des études internationales concernant l'encadrement des directeurs d'école, certaines actions ont été proposées au cours du projet pilote, dont la sélection et la formation des directeurs. Il convient de souligner que tout le processus, comme cela a déjà été dit, a été réalisé via e-mentoring, c'est-à-dire via le mentorat en ligne.



E-MENTORING : mentorat en ligne par le moyens de la communication plates-formes et systèmes virtuels, au moyen de l'Internet.

Dans le processus du projet pilote a été identifié la nécessité d'avoir un chef de file dans les petits groupes, car c'est cette personne qui fait les connexions au début du mentorat des directeurs. Ce directeur est appelé directeur mentor et les autres dirigeants sont appelés directeurs mentorés, expliqué ci-dessous.

2.1 Qu'est-ce qu'être directeur mentor ?

Être directeur mentor n'est pas une compétence intrinsèque, que ce soit dans le domaine scolaire ou non; car il ne suffit pas seulement d'être didactique, pédagogique ou de savoir se rapporter. Le mentorat exige un système de formation compatible avec les spécificités qui sont proposées, il faut ne pas s'accrocher aux extrêmes des soins ou du discours de l'autonomie, il n'est pas non plus une expérience commune dans les formations initiales. C'est pourquoi il est nécessaire d'apprendre à écouter l'autre, à

donner des conseils résolus, à partager des feedbacks critiques qu'ils attachent au processus du mentorat.

Cette articulation de l'action du directeur en tant que mentor, par une définition claire des responsabilités, est de nature à promouvoir un système d'exploitation des compétences différenciées de direction dans les fonctions de coordination et de direction auxiliaire, le renforcement de l'autonomie préalable sur les thèmes pertinents pour la gestion et la signalisation différenciée des performances que constitue le processus collaboratif de l'identité professionnelle : identifier, valoriser, renforcer et resynchroniser les leaders émergents dans les écoles.

2.2 Qu'est-ce qu'un mentor directeur ?

Le rôle du mentor n'est pas seulement de jouer le rôle du directeur mentor, le directeur mentor est tout aussi important, voire plus, dans cette relation de développement des pratiques scolaires. Le directeur mentoré établit des relations liées au travail d'être directeur, il faut donc non seulement écouter, mais analyser les expériences exposées d'autres directeurs et de leur mentor, savoir dialoguer et exprimer les demandes émergentes.

Pour cela, il est primordial que vous sachiez évaluer les besoins réels au profit de l'objectif commun : ce n'est pas une liste des aspirations du directeur, mais une exposition sincère des vulnérabilités, de l'administration scolaire, avec possibilité d'échange d'expérience par le mentorat (KRAM; ISABELLA, 1985).

2.3 Quels sont les critères de sélection de ces directeurs ?

Certains critères importants ont été mis en évidence dans la sélection des directeurs, ou même au moment de les diviser en petits groupes de mentorat. L'un d'eux était d'être en poste ou en tant que directeur dans les écoles, de lycée et de grande taille, avec des étudiants inscrits à l'École Primaire, Années Finales et Lycée. Cela est dû aux indices cités dans l'indice de développement de l'éducation de base (IDEB), c'est-à-dire que ce

sont les écoles qui ont le plus fait face à des défis au cours des dernières décennies au Brésil.

Il existe **quatre critères subjectifs** qui sont fondamentaux pour choisir un gestionnaire ayant le potentiel d'être un leader, sous la forme d'un directeur mentor.

Figure 1 : Critères subjectifs pour le choix d'un directeur mentor

1. **Expérience dans la structure organisationnelle**
2. **Motivation et engagement**
3. **Connaissance du leadership de l'école et du système éducatif**
4. **Compétences interpersonnelles**



Source : Élaboré par les auteurs, 2022.

2.3.1 *Expérience dans la structure organisationnelle*

Il est de la plus haute importance de prendre en considération ce qu'un directeur pense de l'enseignement et de l'apprentissage, comment il dirige une culture organisationnelle, comment il gère l'information à l'école. Il est également important de considérer comment le directeur gère les questions démocratiques, en ce sens que :



Il peut interroger tout **le monde et être questionné.**

Il sait peut-être quelque chose, mais **il a besoin de nous tous.**

Il doit réfléchir sur les défis rencontrés dans le collectif, **mais pas peut centraliser les décisions**



2.3.2 *Motivation et engagement*

Il est nécessaire de comprendre l'importance de l'engagement et de la motivation du directeur, car ce sont deux attitudes cruciales dans le mentorat. Il est suggéré de prendre en considération le moment de la carrière de ce directeur, ainsi que sa motivation à réaliser des actions et à organiser son école.

2.3.2 *Connaissance du leadership de l'école et du système éducatif*

Prise en compte des éléments qui appartiennent au bon leader.

Conscience de soi : la capacité de connaître et de comprendre ses propres émotions.

Autogestion : la capacité de contrôler les impulsions et les sentiments eux-mêmes dans toutes les situations.

Empathie : aptitude à considérer les sentiments des autres.

Compétence sociale : capacité de relation et de don pour développer des affinités.

2.3.4 *Compétences interpersonnelles*

En s'associant à différents groupes à l'école, un directeur se heurte à des différences individuelles et collectives, qu'elles soient de contenu, intellectuelles, émotionnelles, physiques, culturelles, religieuses, environnementales, entre tant d'autres.

L'interaction entre les êtres humains a lieu avec l'acceptation, le respect et l'accueil de l'autre et, par conséquent, les relations interpersonnelles de l'école ne seront concrètes que s'il y a compréhension de tous par rapport aux différences de chacun.

3. FORMATION DES DIRECTEURS

En plus de la sélection, les directeurs doivent être *formés* au mentorat, avec des fondements et des conceptions, principalement sur la culture collaborative, l'écoute active et la relation avec le savoir.

Pour Charlot (2000), la notion de formation doit être comprise comme une forme de décollage d'une manière à l'autre. Cela arrive à partir du moment où, en recevant des informations du monde, chaque sujet produit des sens pour son existence, il se modifie d'un état à l'autre. Ce qui résulte de la production de sens sur le monde objectif - dans lequel le sujet apparaît, s'adapte, grandit et, enfin, sera socialisé - est, pour est, pour l'auteur, le savoir.

Un directeur, en vivant et en donnant un sens à ses expériences, à ses actes dans le monde - à ses activités -, à sa capacité d'élaborer mentalement et cognitivement le monde, expérimente des formes différenciées de subjectivité. Ce directeur produit un savoir, ou plusieurs savoirs, qui sont internalisés - subjectifs.

Dans le projet pilote, au cours du tutorat en pratique, on observe jusqu'à présent que cette formation continue a contribué à accueillir et à soulager la solitude des gestionnaires, en aidant et en progressant dans leurs carrières professionnelles, par le biais d'un retour d'information, les opinions partagées et les actions. Même si le projet pilote n'a pas été mené à son terme et qu'il a été possible de mettre en place de nombreuses pratiques inspirantes durant le parrainage, il a été décidé de lancer, en 2022, un cours de perfectionnement auprès des directeurs d'école, avec une certification de 180h.

Le Cours de perfectionnement, une formation continue de mentorat de directeurs, a eu pour but de former des professionnels qui agissent dans des contextes divers, avec des implications distinctes et constantes transformations sociales et économiques qui interfèrent dans l'école. L'imprévisibilité des tâches et la diversité des problèmes sont les mêmes et donc pour Spillane et Ortiz (2016), réfléchir sur des solutions dans des contextes locaux spécifiques facilite les actions avec succès.

Les défis ne sont pas toujours discutés et délibérés dans les constructions conjointes à l'école, donc ils génèrent une insécurité pour le directeur qui ne se sent pas prêt à utiliser de nouvelles technologies, et comprend l'énorme demande de résoudre des situations-problème - avec des applications de connaissances théoriques et techniques - qui souvent ne parvient pas à s'en rendre compte.

Les relations d'apprentissage formées dans le tutorat - orientations structurées - aident à développer des solutions créatives en permettant des changements, car la fonction des directeurs est complexe et il est donc essentiel qu'ils soient correctement préparés et soutenus (WILDY ; CLARKE 2008).

Cette formation continue comprend deux livres qui soutiennent le cours "*Mentorat de directeurs d'école : formation et contextes éducatifs au Brésil*", et "*Mentorat de directeurs d'école : orientations pratiques*". Ce dernier a un format plus didactique pour aider à réaliser des actions systématiques et continues.

4. DÉVELOPPEMENT DE LA CULTURE COLLABORATIVE ET DE L'ÉCOUTE ACTIVE

Après avoir compris ce qu'est le parrainage et ses processus de mise en œuvre dans le travail du directeur d'établissement, il est nécessaire de comprendre l'un des points principaux pour le développement des activités et les changements nécessaires dans les actions menées à l'école : **la mise en œuvre de la culture collaborative.**

La culture collaborative, selon Alcover et Gil (2002), peut être comprise comme le type de culture dans laquelle la dynamique du travail collaboratif entre les membres du groupe, de manière systématique et soutenue dans le temps, génère dans l'équipe de travail la responsabilité partagée de la réalisation des objectifs institutionnels, et de l'installation de la vision d'apprentissage en groupe.

La collaboration, pour des auteurs comme Fullan et Hargreaves (2000), va de pair avec des normes et des possibilités de perfectionnement continu et d'apprentissage tout au long de la carrière. Cette collaboration a un impact significatif sur les

incertitudes des activités menées par l'équipe scolaire, qui sont souvent liées au travail accompli.

Damiani (2008) indique que le processus de collaboration doit rechercher un leadership partagé, avec confiance mutuelle et la coresponsabilité dans les activités et les actions qui sont menées par les membres de l'équipe, par le soutien de tous pour atteindre les objectifs de l'institution qui sont discutés dans le collectif, et par l'établissement de relations horizontales.

Pour sa mise en œuvre dans le cadre scolaire, selon Luiz (2021), il faut d'abord prendre en compte la compréhension de quels mouvements conduisent aux changements et innovations indispensables dans l'exécution des activités, de manière que celles-ci avec la culture collaborative, en l'effaçant et en la naturalisant dans le contexte scolaire.

Un autre point important mis en évidence par Luiz (2021) est que la culture collaborative au quotidien des activités scolaires n'apparaît pas spontanément. Il est nécessaire que sa mise en place soit promue par des activités menées par toute l'équipe, par un travail collaboratif initié par le directeur scolaire et ensuite étendu à toute l'équipe de travail.

Pour Godoy et Obregón (2015), basé sur Prendes et Sánchez, il est possible d'identifier plusieurs dimensions qui caractérisent le travail collaboratif, comme présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 2 : Dimensions caractérisant le travail collaboratif



DIMENSIONS DU TRAVAIL COLLABORATIF

Partage d'un objectif commun

Les membres du groupe partagent un objectif commun qui est clair pour tous. Cet objectif est

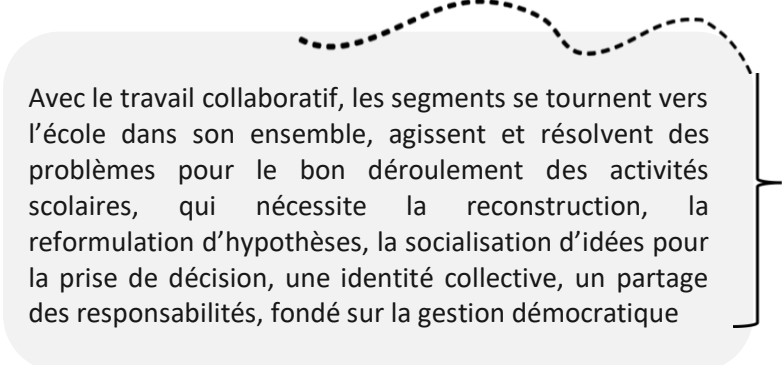
	axé sur l'amélioration de l'apprentissage de l'élève qui, en définitive, est le but de l'école
Réciprocité	Les membres du groupe se lient et influencent les uns les autres, à tel point que leur propre travail est affecté par le travail de leurs pairs. Il existe une interdépendance, chacun a sa part de responsabilité pour les actions de tous et aussi pour le partage de la responsabilité pour le résultat
Communication mutuelle	Le travail se déroule dans un cadre de relations synthétiques et de confiance dans lequel se développent les compétences de communication des membres, telles que l'écoute active, l'empathie et la révérence
Interaction avec l'intention	Dans le groupe de personnes ayant des compétences, des connaissances et des perspectives hétérogènes sont assurées l'échange d'idées, d'expériences, d'informations et d'opinions diverses. Cela implique la négociation de différents points de vue, ce qui conduit à remettre en cause et à remettre en question les idées initiales des participants, en vue du meilleur résultat
Résultat significatif	Le travail est efficace dans la mesure où il permet d'atteindre l'objectif partagé, en obtenant un résultat satisfaisant pour tous les participants et en obtenant des solutions de meilleure qualité

Source : Élaboré par les auteurs, 2022.

Sur la base de ces dimensions, le travail collaboratif repose sur l'hypothèse que les sujets apprennent mieux en relation et en interaction avec leurs collègues, en apportant de nouvelles idées et connaissances. Selon Luiz (2021), dans ce modèle de travail se produit un processus de nouvelle construction de la connaissance, dans lequel les savoirs et les expériences des membres du groupe sont rétroactivement discutés et reformulés, générant ainsi de nouvelles propositions d'amélioration.

Dias (2016), il se réfère également à la culture collaborative comme un gain significatif à l'école, car il permet de partager des temps et des espaces d'apprentissage, socialisation des connaissances, des compétences et des intérêts de ses membres. Cela augmentera le temps d'écouter l'autre, avec plus de respect, et d'échanger des idées pour trouver des solutions.

Dans cette perspective, pour DIAS (2016, p. 8):



Avec le travail collaboratif, les segments se tournent vers l'école dans son ensemble, agissent et résolvent des problèmes pour le bon déroulement des activités scolaires, qui nécessite la reconstruction, la reformulation d'hypothèses, la socialisation d'idées pour la prise de décision, une identité collective, un partage des responsabilités, fondé sur la gestion démocratique

Pour Nunes (2011), l'un des aspects fondamentaux de la culture collaborative est de donner la priorité au dialogue, car il permet à chaque membre de l'équipe de travail d'exprimer ce qu'il pense et de concrétiser son action. L'auteur, en apportant des éléments de Freire (2014) sur l'importance du dialogue et de la collaboration, caractérise aussi le savoir-faire comme source de respect pour les différentes opinions, diversités et autres, ce qui rend possible un travail en commun, c'est-à-dire collaboratif.

Dans cette perspective, la pratique de l'écoute active dans les différents espaces scolaires peut être comprise comme une forme de collaboration, car Moura et Giannella (2016) et Nunes (2011)



affirment que le dialogue est essentiel, ainsi que la pratique d'une écoute active, sensible et profonde dans ce processus.

L'écoute va au-delà de l'ouïe, pour Moura et Giannella (2016, p. 10), puisque **“ L'écoute est un processus de réception, attribution de la signification et/ou réponse à partir d'un message verbal et/ou non verba”**

Il'écoute active permet l'ouverture pour que l'on puisse reconnaître l'autre comme quelqu'un qui peut contribuer dans différents contextes, même avec des perceptions différenciées. Selon des études de Sclavi (2003), Rogers (1997) et Barbier (2008), écouter activement suppose non seulement d'écouter pour enregistrer une opinion, mais de comprendre ce que l'autre a à dire, en évitant les jugements et les évaluations. Selon Rogers (1997), ce type d'écoute profite et rend plus sensible celui qui la pratique et promeut la transformation en l'autre qui est écouté.

En vue de la mise en œuvre de la culture collaborative, après avoir compris sa définition, certaines étapes - composées d'un cycle séquentiel - sont indispensables à sa concrétisation, mais il est à noter que chaque institution scolaire doit identifier son plus grand besoin, et à partir de ce point, commencer ses activités, comme le montre la figure basée sur Luiz (2021) :

Figure 3 : Étapes de la mise en œuvre de la culture collaborative



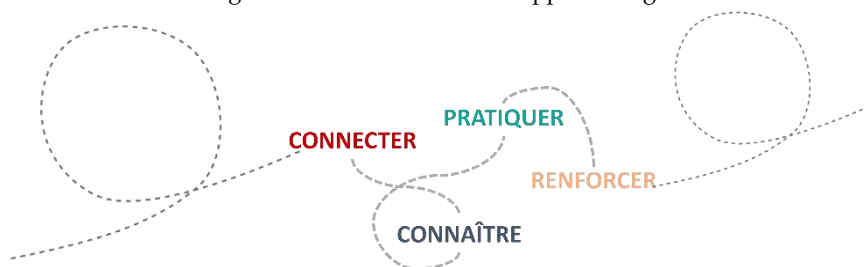
Source : Élaboré par les auteurs, 2022.

Après avoir identifié l'étape dans laquelle chaque unité scolaire se trouve, un autre facteur important est l'utilisation d'une route d'apprentissage, par la mise au point d'outils capables d'aider dans la pratique des activités pour atteindre l'objectif de cette étape.

Pour Luiz (2021), cette route d'apprentissage favorise tout le développement du processus, construit et consolide les pratiques du travail collaboratif. Ce processus est réalisé sur la base de quatre piliers, identifiés par les verbes suivants : connecter, connaître, pratiquer et consolider.

Chacun de ces verbes a une signification dans le parcours d'apprentissage, comme indiqué ci-dessous :

Figure 4 : Piliers de la route d'apprentissage



CONNECTER	Des activités sont menées en mettant l'accent sur les expériences antérieures des participants afin de se rapprocher d'un nouvel apprentissage fondé sur les connaissances existantes.
CONNAÎTRE	Des activités sont menées en mettant l'accent sur l'explication et la compréhension des nouvelles connaissances, avec une implication dans le travail du directeur.
PRATIQUER	Des activités sont menées en mettant l'accent sur l'application pratique dans les situations identifiées, en analysant la réalité actuelle et en établissant des liens entre les contenus étudiés et le travail du directeur.

RENFORCER	Des activités sont menées en mettant l'accent sur les réflexions sur les apprentissages, avec l'intention d'améliorer les pratiques et de les appliquer à de nouveaux défis.
------------------	--

Source : basée au Chili, 2019

Dans le cadre de la proposition d'utilisation de la route d'apprentissage, les outils développés peuvent être élargis en fonction des besoins de chaque groupe, en fonction de quel point du processus de passage à la culture collaborative l'apprentissage ciblera (LUIZ, 2021).

À chacune des étapes, on constate simultanément le stade auquel se trouve l'unité scolaire, au moyen d'une classification à trois niveaux, comme indiqué ci-après :

Figure 5 : Estágios da Rota de Aprendizagem da Unidade Escolar



Source : baseada em Chile, 2019.

On affirme pour conclure ce texte que, en aucun cas, une méthodologie nationale de mentorat de directeurs n'a été pensée comme quelque chose à imposer de façon hiérarchique (de haut en bas), ou comme une ligne directrice à suivre par les directeurs, ou en tant que modèle d'administration de l'école, où l'on calcule uniquement les résultats dans la gestion de l'école.

Au contraire, toute connaissance et savoir acquis ou compris par les directeurs - dans ce processus de formation continue du mentorat développé sur le territoire brésilien - consiste à établir un processus de collaboration et de partage, dont les objectifs sont

de promouvoir la culture collaborative et de donner la priorité à la gestion démocratique et participative dans les écoles, une approche novatrice, systématique et planifiée entre les pairs.

RÉFÉRENCES

ALCOVER, C. ; GIL, F. (2002). Créer du savoir collectivement : apprentissage organisationnel et groupe. **Journal of work and organization psychology**, Angleterre, v. 18, n. 2-3, p. 259-301.

BARBIER, R. (2008). Les notions-bifurcations dans la recherche-action. **Magazine Vision Enseignement Avec Science**, v. 45, n. 01, p. 5- 20.

BESNOY, K. D; MCDANIEL, S. C. (2016). Monter dans les rêves et l'estime : Mentorat croisé pour promouvoir les compétences en leadership chez les élèves doués d'âge secondaire. **Gifted Child Today**, c. 39, n. 1, p. 18-30.

CHILL. Ministère de l'éducation. (2019). Centre de perfectionnement, d'expérimentation et de recherche pédagogique. **Travail collaboratif et développement professionnel des enseignants à l'école**. Chili : Ministère de l'Education.

CHILL. Ministère de l'éducation. (2019). **Guide d'outils pour le développement des ressources personnelles dans les équipes dirigeantes**. Chili : Ministère de l'éducation.

CHARLOT, B. (2000). **Le rapport au savoir** : éléments pour une théorie. Porto Alegre : Artes Médicas.

DAMIANI, M. F. (2008). Comprendre le travail collaboratif dans l'éducation et de révéler ses avantages. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 13, n. 31, p. 213-230.

DIAS, C. R. (2016). **L'importance du travail collaboratif dans la mise en œuvre de la gestion démocratique à l'école**. Travaux d'achèvement de cours (Spécialisation en coordination pédagogique). Secteur de l'Éducation, Université Fédérale de Paraná, p. 16.

FREIRE, P. La dialogie : essence de l'éducation comme pratique de la liberté. In : FREIRE, P. **Pédagogie de l'opprimé**. Rio de Janeiro : Paz e Terra.

FULLAN, M ; HARGREAVES, A. (2000). **L'école comme organisation apprenante** : cherchant une éducation de qualité. Saint Paul : Artmed.

GARCÍA-GARDUÑO, J. M.; SLATER, C.; LÓPES-GOROSAVE, G. (2011). **Beginning elementary principals around the world**. Management in Education.

GODOY, C. ; OBREGÓN, J. (2015). **Culture d'apprentissage collaborative et son impact sur l'école**. Chili : Red-Labsur.

HANSFORD, B. ; EHRICH, L. (2006) La principauté : quelle est l'importance de l'orientation ? **Journal de l'Administration de l'Éducation**, v. 44, n. 1, p. 36-52.

KRAM, K. E.; ISABELLA, L. A. (1985). Mentoring alternatives : the role of peer relationship in career development. **Academy of management journal**, Boston, v. 28, n. 1, p. 111-132.

LUIZ, M. C. et al. Méthodologie du Programme de Mentorie : culture collaborative. In : LUIZ, M. C. (Org.) (2021). **Mentorat de directeurs d'école** : formation et contextes éducatifs au Brésil. Sao Carlos : Sead-UFSCar.

MOURA, M. S. S. ; GIANNELLA, V. (2016). L'art d'écouter : les nuances d'un champ de pratiques et de connaissances. **Revista Terceiro Incluído**, v. 6, n. 1, p. 9-24.

NUNES, M. L. F. (2011). **Gestion démocratique et participative** : Éduquer avec la Participation de Tous. Monographie (Spécialisation) Centre Universitaire International (UNINTER).

ROGERS, C. R. (1997). **Devenir personne**. Sao Paulo : Martins Fontes.

SCLAVI, M. (2003). **Arte di ascoltare e mondi possibili**. Milan : Ristampa Bruno Mondadori.

SPILLANE, J.; ORTIZ, M. (2016). Perspective distribuée du leadership et de la gestion scolaire : implications cruciales. **Leadership Éducatif à l'École** : Nueve Miradas. Santiago du Chili : Ediciones Universidad Diego Portales, Cedle.

WILDY, H.; CLARKE, S. (2008). Principals on L-plates : Rear view mirror reflections. **Journal of Educational Administration**, v. 46, n. 6, p. 727-738.

2

BASES TECHNIQUES ET THEORIQUES DANS LE MENTORAT DES DIRECTEURS

Maria Cecília Luiz
Caroline Miranda Palmieri da Silva
Maria Carolina Rosa Orlando Barbosa

APERÇU : Échanges inspirants de différents professionnels. Récits personnels et professionnels. Enregistrement documentaire réflexif et l'apprentissage de la rétroaction écrite. Diagnostic de l'école et l'identification des principaux défis. Élaboration et suivi du plan dans le mentorat.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

- Comprendre la valeur des échanges inspirants de professionnels
- Expérimenter les récits personnels et professionnels
- Apprendre à effectuer la rétroaction écrite.
- Diagnostiquer et identifier les défis de votre école
- Comprendre l'importance de l'élaboration du plan dans le mentorat
- Savoir comment évaluer et surveiller le plan dans le mentorat

1. MENTORAT DES DIRECTEURS : ÉCHANGES ET APPRENTISSAGES PAR PAIRS

Pour Inostroza, Tagle et Jara (2007), le mentorat est défini par le processus collaboratif des participants et implique : des

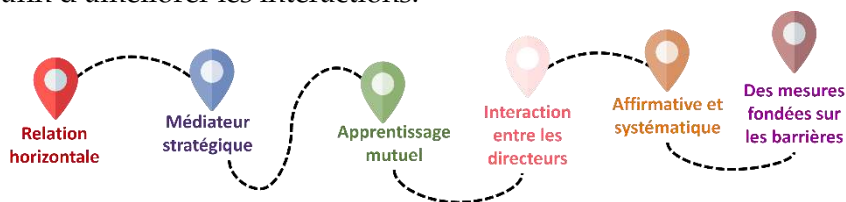


conversations, des échanges d'expériences, des analyses réfléchies et, par conséquent, des influences mutuelles à la recherche de solutions de problèmes dans le but de produire des savoirs dans la pratique.

Selon des auteurs tels que Calvo (2014) ; Damiani (2008) ; Inostroza, Tagle et Jara (2007), il est essentiel de maintenir une relation horizontale entre les participants du mentorat, mais ils soulignent également la nécessité d'avoir un directeur mentor qui agit comme médiateur stratégique, d'accompagner les difficultés du groupe - principalement pour réaliser de nouveaux changements et actions -, de soutenir les autres directeurs parrainés, dans le but de garantir une relation d'apprentissage mutuel et de bons résultats.

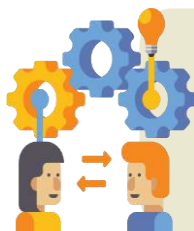
Il est à noter que l'interaction entre directeurs ne peut pas se produire de manière hiérarchique, même avec un directeur mentor, car il faut comprendre que tous les besoins et contributions entre les gestionnaires sont importants. Le mentorat des directeurs doit être affirmée et systématique, leurs actions sont basées sur les obstacles qui surgissent dans les pratiques quotidiennes en raison du défi de les résoudre.

Merino et Melero (2017) désaccord sur ce qui n'est pas mentor, c'est-à-dire ne devrait pas être un environnement destiné à effectuer une thérapie, pas plus que des évaluations de performance du directeur ou de l'école. Le directeur mentor ne devrait pas être conseiller de l'école du directeur parrainé, mais les deux devraient contribuer au processus d'orientation : apprendre des expériences et des défis partagés ; saisir l'occasion, établir des connexions et développer de nouvelles procédures afin d'améliorer les interactions.



Pour Schunk et Mullen (2013) et Villani (2006), le *e-mentoring*, également connu sous le nom de mentoring en ligne, est réalisé de manière virtuelle, où les pairs communiquent sur

l'internet au moins une fois par semaine pendant une période de six mois à un an. Le e-mentoring est un moyen d'assurer une formation continue pour les directeurs en cas de transfert de postes ou de fonctions dans la gestion scolaire ; pour les questions d'organisation des améliorations dans l'enseignement et l'apprentissage des étudiants et autres.



E-MENTORING : Mentorat en ligne, en utilisant comme moyen de la communication plates-formes et systèmes virtuels, au moyen de internet. Dans le cas du parrainage de directeurs, les paires communiquent sur l'Internet au moins une fois par semaine pendant une période de six mois à un an.

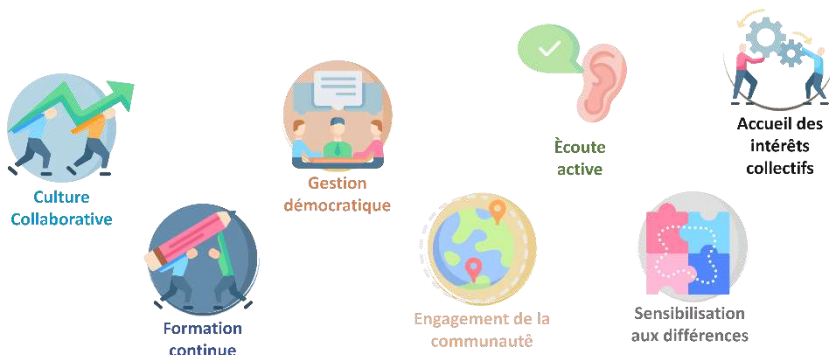
Au cours des échanges d'expériences, les directeurs ont la possibilité d'obtenir de l'aide dans les activités les plus difficiles - quelque chose qu'ils auraient à eux seuls plus de difficulté à exécuter, et ils peuvent partager des analyses de réflexion sur leurs pratiques. Pour que l'apprentissage par les pairs ait lieu, il est important que le discours d'un "autre" directeur soit légitime, reconnu, même s'il appartient à des réalités différentes, selon Cerdas et López (2005) :

pour que cette situation d'interaction se produise, il est important que ceux qui participent au dialogue et à la réflexion reconnaissent l'autre comme légitime pour apprendre de lui, car il est un collègue. Le un autre, bien qu'il ait des connaissances, des expériences et des attentes différentes, constitue une contribution à la réflexion, car c'est précisément la multiplicité qui permet de s'ouvrir à de nouveaux regards, questions et réflexions (CERDAS; LÓPEZ, 2005, p. 4, traduction notre).

Dans les apprentissages entre pairs, selon les auteurs, se développent de façon dynamique, de manière graduelle, et dans celles-ci, les connaissances des directeurs issues de leurs pratiques sont visibles, selon les niveaux d'empathie et de confiance mutuelle. Le dialogue entre les professionnels et la

recherche de solutions aux problèmes augmentent la fréquence des apprentissages et les conduisent à atteindre des objectifs communs de manière plus explicite et cohérente.

Le mentorat de directeurs peut être considéré comme un espace où l'on recherche des solutions, la compréhension des causes et des conséquences des défis par les échanges d'expériences, de expériences et autres ; car, par cette compréhension, les relations sont médiation et améliorées. Dans cette perspective, les éducateurs contribuent également à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage de leurs étudiants, aident au processus de scolarisation, puisqu'ils sont prêts à exercer le dialogue, avec des preuves que les conflits peuvent être des potentialisateurs d'opportunités pour traiter les différences.



Les directeurs sont encouragés à obtenir de nouvelles positions dans des situations scolaires ordinaires, en raison de l'échange de rôles et/ou de la possibilité de reformuler leurs attitudes et leurs valeurs par des échanges. L'idée est de déconstruire l'image d'un professionnel idéal, voire d'arrêter de juger certains collègues directeurs pour des modèles institutionnalisés.

Ce type d'apprentissage permet aussi aux directeurs de se sentir à nouveau charmés par la profession, car les différentes façons de concevoir les processus pédagogiques, c'est-à-dire d'avoir l'occasion d'entendre différentes pensées, Les connaissances et les expériences enrichissent les débats professionnels et sont indispensables à la réalisation de changements conceptuels et pratiques.

Selon Jaarsveld, Mentz et Branwen (2015), le tutorat est important pour la croissance du travail, pour la création de la confiance en soi, dans une relation où les directeurs mentors et mentees partagent les compétences et le style de leadership. Alors qu'ils passent plus de temps ensemble, l'orientation se développe dans une relation durable et stable, promouvant spécialement les objectifs de confiance et de compétences.

2. MODALITÉS PRATIQUES DE L'APPRENTISSAGE PAR LES PAIRS

Réfléchir à l'apprentissage par les pairs dans un processus de mentorat signifie valoriser la culture collaborative; être attentif à une formation continue quotidienne qui répond aux exigences du contexte scolaire; donner la priorité à la gestion démocratique et à l'engagement de la communauté - car elle stimule la participation et la confiance pour interagir et décider du parcours des activités scolaires -; favoriser l'écoute active et la sensibilisation aux différences; et d'effectuer des échanges qui accueillent et tiennent compte des intérêts collectifs.

Pendant le mentorat des directeurs, il est important que les directeurs se concentrent sur les situations problématiques, donc ils doivent développer des compétences telles que :

Tableau 1 : Compétences à développer par le directeur

COMPÉTENCES QUE LE DIRECTEUR DOIT DÉVELOPPER

Décrire ce qui se passe en ce moment (oralement et par écrit)

Valoriser les multiples perspectives et respecter la construction produite dans le groupe

Comprendre la pertinence d'établir la médiation, les accords et l'écoute active

Réaliser les étapes du parrainage, avec des actions pratiques convenues par le groupe, en notant et en demandant de l'aide si nécessaire

Promouvoir la culture de collaboration, c'est-à-dire l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation stratégique de mesures visant à atteindre des objectifs communs



Source : Élaboré par les auteurs, 2022.

Toutes ces mesures se traduiront par des attitudes plus démocratiques, notamment :

Tableau 2 : Prise en compte des attitudes plus démocratiques

Partage des prises de décision ;

Développer des projets ou des plans dans la perspective de la culture collaborative ;

La participation au processus ;

Réfléchir aux actions mises en place et aux possibilités de les mener à bien ;

Rechercher la multiplicité des points de vue de toutes les personnes impliquées dans l'école en les aidant à considérer différents aspects, scénarios et opportunités ;

Savoir poser des questions ;

Donner des *feedbacks* écrits ou oraux, car ils reflètent les évidences des changements ou des difficultés existantes ;

Être clair en s'exprimant, en évitant de laisser des questions en suspens ;

Avoir une conscience de soi des mots et/ou des actions prononcés au sein du groupe et de leurs conséquences ;

Évaluez-vous dans les pratiques réussies et non réussies ;

Identifier le besoin de leadership distributif ;

S'évaluer à la fois dans des pratiques réussies et peu réussies ;

Déléguer des responsabilités en apprenant à partager ;

Identifier les exigences de l'environnement scolaire, interne ou externe ;

Établir des conclusions logiques sur la base des informations disponibles.



Source : Élaboré par les auteurs, 2022.

Les directeurs ont besoin de réfléchir à la façon dont ils vont communiquer, ou même aborder les questions controversées, en exprimant leurs pensées et leurs préoccupations de manière gentille et honnête.

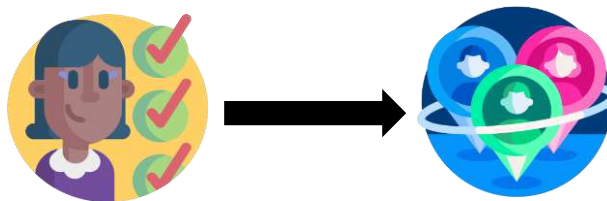
Il est nécessaire que le chef d'établissement connaisse son contexte de travail au-delà de l'évidence, c'est-à-dire de la vision commune. Il faut développer la capacité de lire et de comprendre la réalité scolaire comme fruit des processus établis selon son public cible, le cadre, les valeurs et la culture scolaire construite jusqu'à son arrivée à l'école (DALCORSO, 2020).

Selon Dalcorsio (2020), il est nécessaire de s'engager à connaître, en effet, chaque école de chaque directeur participant de l'encadrement. Cela signifie connaître les histoires, les valeurs, les références, les caractéristiques propres, les difficultés et les réalisations, dans le but d'obtenir des réponses spécifiques de manière intentionnelle et planifiée.

Pour les auteurs, l'un des défis est de développer une vision systémique et intégratrice de la culture scolaire, "afin que la promotion de décisions plus affirmées en faveur de la qualification de l'apprentissage se fasse à partir de l'analyse de différentes perspectives sur le même sujet" (DALCORSO, 2020, p. 65).

À cette fin, le mentorat cherche à développer une vision stratégique des directeurs, en prenant en considération la construction de processus permettant de connaître le "contexte dans lequel les acquis d'apprentissage sont produits" (DALCORSO, 2020, p. 66).

Un autre point essentiel est d'avoir un positionnement démocratique, à cette fin, chaque directeur doit respecter son école, c'est-à-dire son équipe scolaire, pour la prise de décisions collectives possibles, avec des principes d'équité, d'inclusion et de prise en compte des différences.



Le mentorat est un processus d'interaction, et savoir avec qui nous allons travailler est extrêmement important pour établir un véritable contact, afin que le mentorat soit réalisé dans un climat de confiance, avec une communication transparente.

3. STRATÉGIES MÉTHODOLOGIQUES : QUATRE ÉTAPES FONDAMENTALES

Contrairement à ce que l'on imagine, de nouveaux projets ne proviennent pas de grandes idées, mais de l'identification de problèmes qui doivent être résolus et pour lesquels nous pouvons trouver différentes solutions. On peut affirmer que la manière la plus cohérente de résoudre ou de rechercher des solutions aux défis de l'école est :

d'élaborer des projets pédagogiques avec des actions possibles

Il est essentiel que les directeurs, pendant le mentorat, n'oublent pas certaines attitudes.

Pour mener à bien cette formation continue, mentorat de directeurs, avec succès, on suggère quelques stratégies méthodologiques qui aident à tracer cette voie.

Ces stratégies sont organisées en quatre étapes :



Le point de départ du mentorat de directeurs sont les récits personnels et professionnels, comme suit.

4. PREMIÈRE ÉTAPE : RÉCITS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS

Lors des premières rencontres, les directeurs du groupe de mentorat doivent se présenter en rendant compte de leurs trajectoires personnelles et professionnelles. C'est une stratégie fondamentale pour que tout le monde puisse se connaître, surtout dans les domaines où ils ont été améliorés.

L'important, c'est que, même en agissant dans la même dépendance administrative, il y ait des découvertes de points inconnus, des similarités et des convergences, des éléments qui portent sur la création de lien et d'empathie.

Cette première conversation, en plus de permettre la connaissance des trajectoires personnelles et professionnelles, permet également aux directeurs de commencer le processus de reconnaissance de leurs faiblesses, ainsi que des principaux sentiments et attentes.

4.1 Qu'est-ce qu'un récit?

Avant de réaliser une narration, il faut comprendre sa signification. Plusieurs auteurs décrivent des concepts sur les récits dans les recherches en éducation. On distingue trois composantes qui se rapportent, à partir de :

- 1** HISTOIRE

comment le directeur implique les sujets dans certains événements, dans, **un espace et un temps déterminé**, et permet une première interprétation de ce qui est contact.
- 2** DISCOURS

Comprendre la **façon spécifique** dont l'histoire est présentée.
- 3** SIGNIFICATION

une **interprétation** que l'auteur a attribuée à partir des interrelations de son histoire et de ses discours respectifs.

Quand vous faites une recherche, comment différencier l'histoire de la narration?

L'histoire est la façon dont le sujet rapporte sa vie; le récit est la manière qui est décrite par chercheur, c'est-à-dire comment il constitue les histoires personnelles et professionnelles, selon avec sa systématisation

La narration en tant que méthode de recherche suppose donc une démarche méthodologique ancrée dans **l'interaction entre chercheur et participants**, un jeu de relations basé sur la **confiance mutuelle** au moment de la collecte des données, puis sur leur interprétation.

4.2 Comment mener une réunion pédagogique avec la perspective d'écouter des récits?

Le directeur qui dirige la réunion pédagogique sera le premier à raconter son histoire, dites aux autres directeurs ou enseignants, si possible, de se baser sur leur récit. Soyez simple et honnête en racontant votre histoire.

Le récit se compose d'un ensemble d'événements séquencés, de manière syntaxique et très spécifique. Il est composé de **début-mi-fin**, avec un **sujet** – nous allons proposer le sujet aux directeurs –, qui encourage la projection de valeurs humaines à partir d'elle.


4.3 Qui sont les participants?

En principe, les participants peuvent être les directeurs de mentorat, mais le directeur peut réaliser cette activité dans son école avec les autres éducateurs. Restez à l'écoute des participants pour assurer un temps de parole égal pour tous. N'oubliez pas que certaines personnes ont la possibilité de parler de vous, et d'autres non. Il est donc important de les encourager

et de les encourager à parler un peu de leur vie personnelle et professionnelle. Créez une **ambiance chaleureuse**, commencez par raconter votre propre histoire (directeur mentor).

Le récit est l'occasion pour tous les directeurs d'un même groupe de mentors de mieux se connaître. Elle apporte la compréhension de la pensée expérientielle de l'éducateur, à **la signification qu'il donne à ses expériences**, à **l'évaluation des processus et des façons d'agir**, ainsi qu'elle permet d'adhérer **aux contextes vécus et dans lesquels se sont déroulées les actions**, en donnant une information localisée. Voici quelques exemples de thèmes spécifiques qui peuvent être étudiés à travers le récit. Comprenez,

Tableau 3 : Thèmes pour la narration

	Les concepts et les valeurs que j'ai en ce qui concerne les questions personnelles et sociales ;
	La manière dont je pratique la gestion scolaire ;
	Savoirs éducatif et pédagogique ;
	Ce qui veut dire enseigner et apprendre ;
	À quoi sert une formation continue.

Source : Élaboré par les auteurs, 2022.

Rappelez-vous que ce que j'apprécie le plus, c'est ce que je soulignerai dans l'histoire. Un autre point est de penser que ce que j'apprécie n'est pas toujours ce que je fais. Il est donc possible de comprendre ce qui reste dans le plan idéal et dans le réel.

Suggestion pour la narration personnelle et professionnelle points qui doivent être garantis pour mieux connaître les directeurs :

Nom complet ;
Âge ;

Lieu de naissance;
Famille qui appartient (père, mère, nombre de frères et sœurs);
Quelque chose d'important dans son enfance;
Qui a encouragé leur vie scolaire;
Au cours de votre scolarité, quels sont les bons souvenirs?
Au cours de votre scolarité, quels sont les mauvais souvenirs?
Dites-moi quel professeur vous a marqué dans votre adolescence. Pourquoi?
Racontez-nous le début de votre carrière dans le magistère.
Comptez votre parcours professionnel jusqu'à ce que vous arriviez aujourd'hui.
Dans la gestion scolaire, quelles sont les caractéristiques de ma direction à l'école?
Si je pouvais changer quelque chose qui ferait différent ?

IMPORTANT : Permettez au directeur d'ajouter ou de signaler quelque chose qu'il désire (s'il le souhaite)

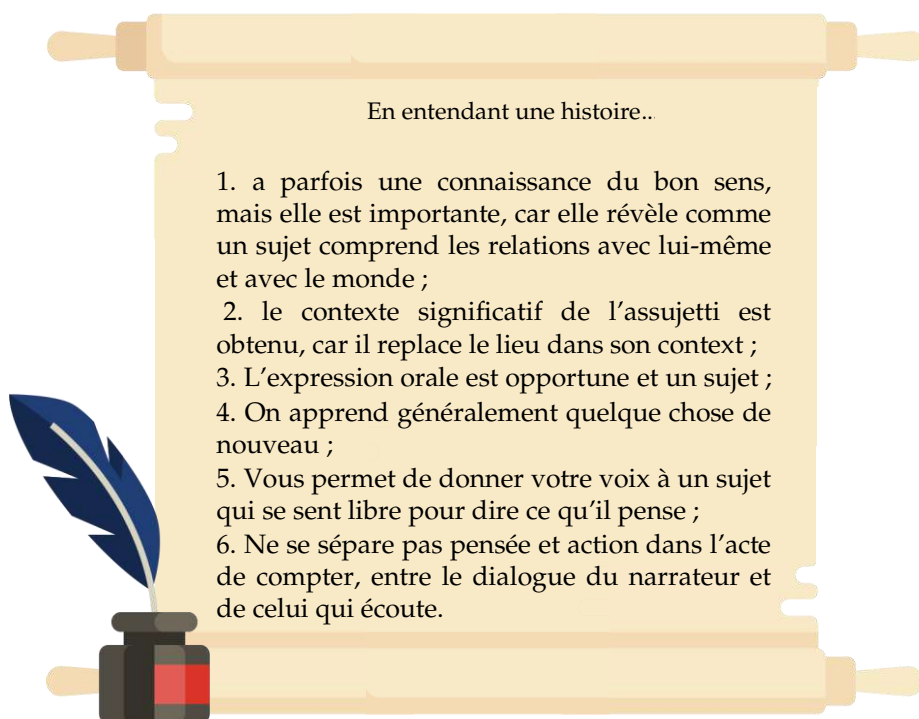
4.4 Comment systématiser les récits personnels et professionnels des directeurs?

De la même façon que le récit est idéal pour écouter les histoires des directeurs - car il nous offre un moyen d'entendre leurs voix et commencer à comprendre leur culture, c'est-à-dire son point de vue -, faire sa systématisation est important pour comprendre et analyser ce qui a été rapporté.

En réalisant cette activité, on a deux objectifs : mieux connaître les directeurs, et faire connaître tout le monde. Par conséquent, l'importance d'écouter les histoires et de créer les

récits, en se concentrant sur la compréhension des voix de chacun et de l'ensemble du groupe. Par exemple : *ce qui nous unit? Quelles sont les similitudes et les différences?*

Avant de commencer à analyser, comprenez que six facteurs sont importants pour considérer les récits. Ce sont eux :



Enfin, en pensant à la question des différences et des valeurs que chacun assume au cours de sa vie, il est nécessaire que le mentorat de directeurs soit réalisé de manière à respecter ce que chacun pense - le "moi" et l'"autre" -, parce que chacun a sa propre position sur différents sujets, selon la constitution de ses histoires, et cela doit être considéré principalement, doit être respecté selon les limites de chacun pour que, avec prudence, de manière démocratique, on crée un collectif.

En systématisant les récits, il est essentiel de produire un enregistrement réflexif, c'est-à-dire, un retour écrit, pour cela, met en évidence quelques conseils, à suivre.

5. ÉTAPE 2 : APPRENTISSAGE POUR FEEDBACK ÉCRITE¹

Les enregistrements et les *feedbacks* sont des documents utilisés comme sources d'information et de stockage de données, et sont des outils qui aident dans le processus de parrainage à développer des stratégies d'action et d'amélioration. Ces formes d'enregistrements sont des techniques importantes, principalement dans le mentorat de type mentoring - qui a lieu virtuel -, car il exige des directeurs une organisation très attentive quant aux agendas des réunions en ligne à l'avance; rendez-vous à distance; routines avec la communication virtuelle; et la réalisation d'une bonne rétroaction écrite.

QU'EST-CE QUE LA RÉTROACTION ÉCRITE ?



Documents

utilisés comme sources d'information et de stockage de données



Instruments

qui aident à l'élaboration de stratégies d'action et à l'amélioration

Il fait partie du mentorat des directeurs, pendant le processus de formation, de faire des réflexions sur leurs pratiques, donc faire une rétroaction personnalisée est indispensable.

On sait qu'il existe différentes façons d'élaborer un retour d'information - oral (oral ou virtuel), enregistrement vidéo, vidéoconférence ou écrit - et que toutes les formes sont pertinentes, mais aussi complexes.

Le retour écrit est indispensable dans l'environnement virtuel d'apprentissage (AVA), car il est enregistré et accessible à tout moment par les pairs.

¹ LUIZ, M. C. (Org.) (2021). Mentorat de directeurs d'école : formation et contextes éducatifs au Brésil. Sao Carlos : Sead-UFSCar.

En raison de l'exposition de ce qui est écrit dans une rétroaction écrite il est primordial que ce soit bien élaboré, car, écrit avec un mauvais style peut être associé à une sorte de récrimination, jugement, condamnation, alors qu'en réalité, il devrait susciter des réflexions sur les actions et les attitudes à la recherche d'améliorations dans la gestion scolaire, puisqu'il s'agit de processus de formation.

Dans ce document d'appui, la suggestion est d'élaborer des commentaires écrits sur la base de trois moments distincts :



BRAVO !

PRENDRE UN
BON DÉPART

Toute action ou tâche accomplie a quelque chose qui peut être loué. Reconnaître les points forts et la façon dont les gens peuvent les utiliser pour surmonter les défis



QUEL DOMMAGE !

PRÉSENTER LES
POSSIBILITÉS
D'AMÉLIORATION

Indiquer délicatement les points fragiles qui peuvent être réélaborés. Remercie pour engagement et mettre les points qui n'ont pas été touchés, sans critiques sévères indiquant des lacunes qui peuvent être changées



POURQUOI PAS !

SYSTÉMATISER
QUELQUES IDÉES

Identifier les moyens de présenter l'action ou la tâche et proposer des orientations. Expliquer les solutions aux défis et comment elles peuvent conduire à une autre personne à une croissance et à nouvelles opportunités


L'apprentissage que la rétroaction écrite apporte dans les informations des travaux futurs - dans la mesure où il apporte des réflexions sur la pratique actuelle - et indique de nouvelles opportunités. Un retour d'information doit être honnête, précis et pertinent, doit porter dans son champ d'application une analyse conjointe des actions ou des tâches qui doivent être effectuées, dans la perspective de la culture collaborative (objectifs communs).

En ce sens, le retour d'information permet :



Il y a quelques principes de base qui doivent être suivis pour que la rétroaction écrite soit pertinente. Bien que ce soient des principes relativement simples, ils sont d'une importance fondamentale. Ils sont :

Tableau 3 : Principes de base du retour d'information

<p>Aide dans la construction des relations entre les directeurs, donc un faible retour d'information fournira une relation faible; si elle est critique ou offensante, il en sera de même pour la relation; mais si elle est positive, la relation sera aussi positive.</p>
<p>Il apporte des attitudes cordiales, c'est pourquoi il est important de saluer un collègue et de demander comment était son week-end, ou comment il se sent sur le moment.</p>
<p>Avoir un contact "visuel" adapté à l'écriture de la rétroaction est essentiel, car il en découle une relation en ligne.</p>
<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 20px;"> <p>Prenez soin d'accorder beaucoup d'attention ou de donner toute sorte de traitement différencié aux personnes qui demandent plus de retour sur la rétroaction. Ces comportements peuvent créer des relations inégales entre le groupe.</p> <p>Les relations doivent être plus affectueuses, l'objectif étant que tous les directeurs participants se sentent accueillis. Tous, sans exception!</p> </div> </div>

Source : Élaboré par les auteurs, 2022.

À partir des études de Cardoso (2018), on obtient neuf types de notices documentaires ou *feedbacks* écrites dans la catégorie informative et/ou d'évaluation. On les appelle ainsi :

1. **Compte rendu d'expérience** : partager une expérience professionnelle, académique ou personnelle en rapport avec le sujet en discussion ;
2. **Conseil et/ou suggestion** : liés à différents sujets tels que la technologie, la pratique pédagogique ;
3. **Clarification** : clarification d'un point de vue qui a été mal interprété par un autre participant du groupe ;

4. Concordance ou désaccord : généralement accompagnée d'une justification ;

5. Interrogation : questions lancées au groupe dans le but d'inciter les participants à exprimer leurs opinions ;

6. Demande : elle implique des questions concernant un message ou une idée ;

7. Informations demandées : via des messages de rétroaction contenant des informations demandées par les collègues du groupe ;

8. Correction : parfois parce que vous avez mal compris un concept ;

9. Agrandissement : un nouveau point est ajouté.

Sur la **base de la méthodologie de la culture collaborative**, suivez les techniques et stratégies qui guident la conduite des réunions en général :



AU DÉBUT DE LA RÉUNION, l'objectif et la tâche à accomplir. Le travail collaboratif nécessite que chacun visualise les objectifs, ils doivent donc être explicites et partagés.



PENDANT LA RÉUNION, établissez et sécurisez des moments où les participants du groupe peuvent s'influencer mutuellement.



À LA FIN DE LA RÉUNION, réfléchissez à l'entente de chacun et à la qualité de la collaboration entre pairs. Faites une évaluation à la fin de chaque réunion d'affaires - dans les cinq dernières minutes.

Il y a quelques précautions essentielles pour les réunions, comme indiqué ci-dessous :

Établir une communication mutuelle : créer un environnement accueillant et stimulant pour que les gens se sentent à l'aise.

Différences d'opinion sur le sujet : profitez-en pour que chacun exprime ses opinions et discutez ensemble pour clarifier un objectif commun.

Lorsqu'il y a des échecs ou des problèmes : favorisez l'écoute active et ne blâmez personne en particulier.

Favorisez des espaces spécifiques pour tester l'empathie : autorisez et encouragez les désaccords en pointant vos opinions.



Évitez les critiques destructrices : favorisez le renforcement positif.

Quand il y a des points de vue différents : respectez les différences, car les divergences d'idées ne viennent pas des gens.

Prévoyez suffisamment de temps pour la discussion : tout le monde doit se voir garantir le même temps de parole.

5.1 Connaître l'école par le diagnostic

Comme déjà mentionné, les récits – professionnels et personnels – racontés par les réalisateurs, au début du mentorat, sont d'une grande valeur pour faciliter le rapport entre pairs, avec un lien d'accueil. Aussi, pour en savoir un peu plus sur l'école de chaque directeur participant, il est intéressant de connaître le document officiel de l'école : le Projet Politique Pédagogique (PPP).

Le diagnostic de l'école est une tâche que les chefs d'établissement ont l'habitude de réaliser en début d'année, avec des instruments généralement élaborés par les directions de l'éducation. Mais, après tout, pourquoi est-il important de diagnostiquer la situation de l'école ?

Pour favoriser le travail collaboratif et une planification pédagogique innovante, basée sur la culture collaborative, il est essentiel de sensibiliser et de mobiliser la communauté scolaire sur la pertinence et la nécessité d'introduire de nouvelles pratiques ou de modifier celles existantes, afin de chercher de nouvelles réponses au contexte. école qui change continuellement.

Il est proposé que tous les administrateurs présentent leur PPP lors d'une réunion spécifique. Sur la base de l'apprentissage par les pairs et des commentaires écrits, chaque administrateur doit lire le PPP d'un pair et faire son analyse.

Il existe un guide étape par étape pour faciliter le déroulement des réunions :

1. Auto-évaluation et suivi : est-il possible de développer le travail collaboratif ou la résolution de problèmes à l'école ?
Demandez aux réalisateurs : est-ce possible ?

2. Sensibilisation et objectif : une école sans objectif ne peut pas avoir d'objectifs communs. La sensibilisation de la communauté scolaire au travail collaboratif doit passer par une implication dans les objectifs de chaque école.

3. Identification des besoins, défis et/ou opportunités : nous ne faisons pas toujours ce type de réflexion sur nos besoins, défis et/ou opportunités, et ce sera le moment de le faire. Il est nécessaire d'identifier ce que l'école vise, pour cela, il faut enquêter sur leurs perceptions et leurs idées.

4. Planification et développement : planification et développement de pratiques collaboratives, mise en place de nouvelles actions et suivi du travail collaboratif - l'élaboration de plans à court, moyen et long terme est importante pour guider le travail collaboratif.

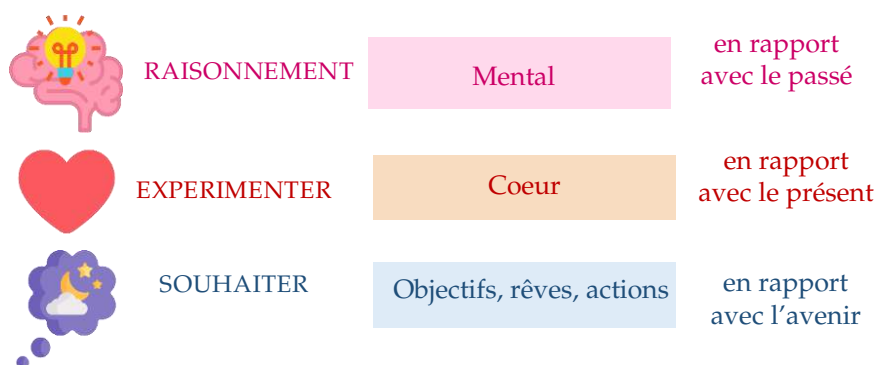
5.2 Travail en équipe et travail collaboratif, quelle est la différence?

Généralement, ces deux types de travail - en équipe et en collaboration - sont confondus dans la pratique, mais en fait, ils sont similaires, mais différenciés. **Le travail d'équipe** signifie que nous avons une action ou une tâche à résoudre ensemble et chacun est désigné pour accomplir une partie. **Le travail collaboratif** peut être réalisé conjointement ou non, mais il doit être collaboratif, c'est-à-dire qu'il doit avoir la collaboration de tous les participants.

Selon Damiani (2008), dans le travail collaboratif, les membres d'un groupe s'appuient pour atteindre des objectifs communs qui sont négociés par le collectif, en établissant des

relations qui tendent à la non-hiérarchisation; au contraire, on recherche un leadership partagé, avec confiance mutuelle et de coresponsabilité dans la conduite des activités et des actions menées.

Le travail collaboratif repose sur l'hypothèse que les sujets apprennent mieux lorsqu'ils interagissent avec les autres et qu'ils sont en relation, par le biais de nouvelles idées et connaissances, avec des caractéristiques de partage. Un exemple serait de sensibiliser la réflexion du PPP de l'école, avec une stratégie méthodologique de trois stages :



Le travail collaboratif est lié à la manière dont les professionnels de l'éducation travaillent ensemble. Cela implique d'avoir des objectifs communs à l'école, qui doivent être ceux de tous. Pour le développement de ces pratiques, les activités doivent avoir lieu avec l'intention de veiller au travail individuel, mais aussi de réaliser le travail de manière collective (CALVO, 2014) ce qui diminue la pression particulière et rend plus profitable les ressources et le savoir-faire existant dans le contexte scolaire.

Pour Bretas (2015), raisonner, expérimenter et désirer sont des dimensions associées respectivement à l'esprit, au cœur et aux membres. En comprenant comment se déroulent les trois étapes, il est possible d'apporter à la discussion les volontés, intentions et motivations des directeurs.

L'idée est d'aider dans la recherche de possibilités d'action et de faire des projections futures, ce qui est lié à ces trois aspects,

en gardant à l'esprit que le raisonnement est lié au passé, l'expérience du présent, et le désir de l'avenir.

6. TROISIÈME ÉTAPE : ÉLABORATION DU PLAN DE PARRAINAGE

Après avoir diagnostiqué l'école, il est intéressant d'identifier les défis qui se produisent dans la vie quotidienne ou, en particulier, du directeur. Avant de penser à comment faire cette action, il est nécessaire de rappeler ce qui fonde le travail avec la culture collaborative. Le directeur mentor doit discuter avec les autres directeurs de la culture collaborative, en tenant compte de ces trois points importants pour qu'elle se produise :



Dialogue et engagement



Écoute active



Planification dans le mentorat

Le dialogue est un instrument qui permet d'approfondir les attentes, la connaissance de soi et l'identification des aspects qui peuvent être discutés lors des réunions de mentorat. Le directeur mentor présente clairement le plan de tutorat, avec des propositions qui doivent être suivies de la manière suivante :

- 1. Présentation de la proposition relative aux activités ;**
- 2. clarification des objectifs ;**
- 3. mise en œuvre ;**
- 4. discussion et acheminement ; et**
- 5. suivi et évaluation.**

L'essence du mentorat passe par la qualité des conversations, c'est pourquoi les directeurs devraient utiliser la communication comme stratégie pour établir une relation équilibrée. La façon de mener un dialogue peut être la clé qui incitera un directeur à réfléchir sur une situation importante,

identifier les problèmes, dilemmes et les apprentissages. En ce sens, le dialogue doit captiver, de sorte qu'il vous incite à réfléchir sur vos expériences et à rechercher des solutions dans votre propre contexte.

7. ÉTAPE 4 : SUIVI ET ÉVALUATION

Pour Reeves (2016), le succès d'une action pédagogique ne dépend pas du projet ou de la proposition elle-même, mais de la profondeur et de la cohérence de sa mise en œuvre. Dans ce contexte, le suivi et l'évaluation sont des points à mettre en évidence dans ce matériel de soutien. Après la clôture de chaque étape ou activité, toute personne déléguée par le groupe de pilotage est chargée de systématiser les informations recueillies. Pour cela, il est courant de demander aux directeurs d'organiser les idées qui surgissent pendant le mentorat afin qu'elles puissent être incluses dans un document officiel.

La culture collaborative est une méthodologie fondamentale dans des approches théoriques et pratiques traitant de la formation continue "étudient, partagent des expériences, analysent et recherchent ensemble leurs pratiques pédagogiques dans un contexte institutionnel et social spécifique" (VAILLANT, 2016, p. 11, notre traduction).

Faire le suivi et l'évaluation est quelque chose à faire non seulement à la fin des étapes, mais tout le temps. Il y a quelques conseils importants pour la surveillance, ce sont :



Veiller à ce que les réunions du parrainage soient systématisées et se tiennent en permanence ;



Évaluer la manière dont les solutions et les stratégies sont élaborées; et



Suivre le rythme et la vitesse des changements, car il faut parfois accélérer le processus, mais d'autres doivent aller lentement et réfléchir aux ajustements.

Pour identifier et affronter les résistances et les obstacles qui se présentent, il est proposé d'entreprendre les actions suivantes :



Réfléchir sur les priorités et garder toujours le focus ;



Détecter les besoins en formation et en soutien;



Évaluer dans quelle mesure les nouvelles décisions et les actions peuvent renforcer ou changer l'école.

Pendant le mentorat des directeurs, il y a souvent des résistances quant au travail qui est proposé. Cela est dû au fait qu'il n'est pas facile d'opérer des changements, car on a tendance à maintenir ce qui est le plus confortable.

L'un des moyens de résister aux changements consiste à empêcher que les actions proposées ne se produisent pas, c'est pourquoi il est essentiel que davantage de personnes soient impliquées dans le suivi et le suivi du processus. Plus la motivation est forte, plus l'alignement et l'appropriation des actions nécessaires sont importants.

Pour que le parrainage des directeurs se produise, il est crucial que chaque directeur participant ait les comportements suivants : qu'il rencontre une équipe représentative de son école; qu'il organise des réunions constantes d'évaluation du processus; et, qu'il stimule la participation, la communication et l'engagement de tous.

RÉFÉRENCES

BRETAS, A. (2015). **Éducation hors caisse**. Minas Gerais : Creative Commons.

CALVO, G. (2014). Développement professionnel des enseignants : l'apprentissage professionnel collaboratif. In : OREALC / UNESCO. **Thèmes critiques pour la formulation de nouvelles politiques éducatives en Amérique Latine et dans les Caraïbes : le débat actuel**. Santiago : OREALC/UNESCO.

CARDOSO, A. C. S. (2018). La rétroaction étudiant-étudiant dans un environnement virtuel d'apprentissage. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n. 1, p. 383-409.

CERDAS, A. M. ; LÓPEZ; I. Le groupe d'apprentissage par les pairs : une possibilité de favoriser le changement des pratiques quotidiennes de classe. In : ARELLANO, M.; CERDA, A. M. (Org.). (2005). **Formation continue des enseignants : un chemin à partager**. Chili : CPEIP.

DAMIANI, M. F. (2008). Comprendre le travail collaboratif dans l'éducation et de révéler ses avantages. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 13, n. 31, p. 213-230.

DALCORSO, C. Z. et al. (2020). **Programme de mentorat : du directeur(a) au directeur(a)**. Saint André : Elos Educacional.

INOSTROZA, G.; TAGLE, T. Y.; JARA, E. (2007). Formation de mentors d'enseignants débutants de l'éducation de base. **Docencia**, Chili, n. 33, s/v, p. 57-63.

JAARSVELD, Q.; MENTZ, K.; BRANWEN, H. (2015). Tutoriel pour les directeurs débutants : mentorat pour les directeurs débutants. **Revista de Ciências Humanas**, v. 1, n. 55, p. 92-99.

LUIZ, M. C. et al. Méthodologie du Programme de Mentorie : culture collaborative. In : LUIZ, M. C. (Org.) (2021). **Mentorat de**

directeurs d'école : formation et contextes éducatifs au Brésil. Sao Carlos : Sead-UFSCar.

MERINO, P. ; MELERO D. (2017). **Accompagner de nouveaux chefs de l'éducation** : des outils de mentorat pour les réalisateurs débutants. Santiago : Université Diego Portales/CEDLE.

REEVES, R. B. (2016). What is cross-cultural mentoring? An integrative literature review and discussion of the term cross-cultural mentoring. **International Journal of Coaching and Mentoring**, Canada, v. 13, n. 1.

SCHUNK, D.; MULLEN, C. (2013). Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning. **Educational Psychology Review**, v. 25, n. 3, p. 361-389.

VAILLANT, D. (2016) Travail collaboratif et nouveaux scénarios pour le développement professionnel des enseignants. **Docencia**, Chili, n. 60, s/v, p. 5-13.

VILLANI, S. (2006). **Mentoring programs for new teachers** : models of induction and support. Thousand Oaks: Corwin.

3

SAVOIRS DES DIRECTEURS ET LA CULTURE COLLABORATIVE

Flávio Caetano da Silva

APERÇU : Apprendre à être humain. Désir de savoir. Production de sens. Information, savoirs et connaissances. Bilan des savoirs des directeurs. Culture collaborative. Pratiques scolaires démocratiques. Perspective du projet de soi et du projet de vie

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

- Identifier et comprendre les connaissances des directeurs en matière de participation et de gestion démocratique
- Identifier et comprendre les relations intersubjectives dans les milieux scolaires du point de vue des directeurs
- Identifier et comprendre les connaissances sur les pratiques démocratiques et la culture collaborative

1. CONNAÎTRE LES DIRECTEURS : POURQUOI APPRENDRE?

Le professeur Bernard Charlot (2000), s'appuyant sur le philosophe Immanuel Kant, met en garde contre la naissance d'individus de l'espèce humaine, mais nous devons apprendre des humains à devenir humains. Lorsque nous atteignons le

monde, chacun de nous est confronté à un impératif : nous devons apprendre pour être humains.

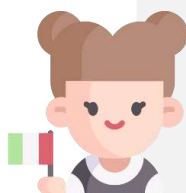
Vivre dans un monde humain, c'est vivre en apprenant. **Pourquoi devrions-nous apprendre?**



Nous ne sommes pas nés prêts. C'est ce que signifie "la vie est une école" : nous sommes tous destinés à apprendre pour devenir humains. C'est le point de départ d'une discussion sur l'opportunité de collaborer. Pour être admis dans le monde humain, nous devons établir des relations avec les humains en tant qu'humains, nous avons besoin de leur collaboration.



On va y réfléchir...



Imaginez un enfant né dans une famille italienne. En étant enregistrée par ses parents, elle devient italienne selon les lois de ce pays, selon la culture locale et selon le souhait de ses parents, mais elle n'est pas encore italienne et ce n'est pas parce qu'elle ne parle pas encore italien, Mais c'est parce qu'elle n'a pas encore appris à être italienne.

Il y aura un besoin impératif de se lier avec les Italiens autour d'eux pour devenir ce qu'ils sont destinés à être. Ainsi aussi avec nous tous. Nous ne sommes pas nés prêts. Nous sommes venus au monde comme des êtres inachevés, dans le processus de constitution de ce que nous deviendrons.

Il s'ensuit qu'en nous liant avec d'autres humains, nous voyons se manifester petit à petit le désir de devenir partie prenante de ce que nous vivons. En ce sens, le désir est une force motrice qui nous pousse à devenir partie du monde humain. La raison pour laquelle nous sommes devenus humains a déjà été exposée, mais nous devons nous demander ce qui nous maintient fermement dans le processus de devenir une partie du monde humain.

Comment comprendre ce qui nous maintient sur cette trajectoire ou comment nous avançons dans cette direction. Il y a donc quelque chose qui nous fait rester. Quelque chose qui fonctionne comme un amalgame qui nous relie aux autres et au trajet. Le ciment qui solidifie notre constitution en tant qu'humains, qui produit la subjectivité - l'être sujet dans ce monde - est le sens.

C'est de lui que l'on établit une grille de lisibilité du monde devant nous. Voilà ce que signifie subjectivité : comment lire le monde autour de nous et en nous? Plus encore, comme Foucault (2017, p. 1032) l'a écrit : "Que faire de vous-même?"



Quel travail de travailler sur lui-même?

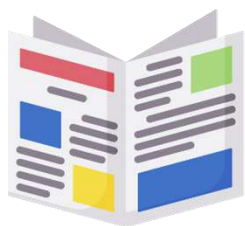
Comme si 'gouverner' en exerçant les actions dans lesquelles il se tient lui-même comme objet de ces actions, le domaine dans lequel elles s'appliquent, l'instrument auquel elles recourent et le sujet qui agit?"

2. INFORMATIONS, SAVOIRS ET CONNAISSANCES

Nous nous connectons avec le monde à travers les informations qui nous parviennent. Mais tout ce qui nous arrive n'a pas de sens. **On peut dire qu'on a vécu le monde.** Comme devant une table pleine de différentes offrandes de nourriture, les uns connus, les autres non, nous décidons ce qui nous convient, ce

que nous voulons, à partir de ce que nous avons déjà rassemblé comme répertoire acquis.

Nos goûts, nos choix, enfin, tout est prouvé dans le menu de la **réalité** que nous présente la vie quotidienne. Ce qui est logique, c'est qu'on garde nos affaires. Elle contient nos **savoirs** : les produits de la relation que nous établissons avec le monde, par les informations qui nous parviennent. Il n'y a pas de savoir sans production de sens, il n'y a pas de sens sans désir d'apprendre.



Informations



Savoirs



Connaissances

Reste à savoir ce qu'on fait des gens dans le sac qu'on porte. Nous les **savons**, nous les identifions, nous les identifions, ils deviennent **une partie de nous-mêmes**. À ce moment-là, nous pouvons dire que nous avons subjectif nos savoirs au point de faire partie de nous-mêmes. Nous pouvons donc les appeler connaissances.

Dans le cas des informations et des savoirs, nous pouvons les échanger avec les autres, les offrir, les envoyer par e-mail ou *whatsapp*, les écrire dans un livre ou un journal ou ailleurs. Lorsque nous le faisons, nous voulons que les autres les reçoivent avec les sens que nous leur donnons. Cependant, ce qui peut se produire est qu'ils peuvent arriver à eux comme de simples informations.



3. BILAN DES SAVOIRS DES DIRECTEURS

En 2021, nous avons consulté par e-mail les directeurs d'écoles publiques de tout le pays sur divers sujets liés à la gestion scolaire. Nous nous intéressons à identifier ce que les directeurs

disent savoir sur la collaboration à l'école, la démocratie dans l'environnement scolaire, la participation de la communauté aux décisions internes, la coopération étudiante entre autres. Nous examinerons ici plusieurs des réponses que nous avons reçues. Nous commençons par une question que nous nous posons à partir des réponses obtenues :



Comment apprendre à collaborer à l'école, selon la vision de les directeurs et les directeurs consultés?

Pour établir un dialogue avec les réponses obtenues, nous les avons organisées en grands thèmes que nous appelons constellations, qui sont présentées ici dans des **figures d'Apprendre**, et qui, finalement, nous ont amenés à réfléchir à **la façon dont ils apprennent ce qu'ils disent savoir** (CHARLOT, 2000). Pour faciliter la visualisation, les réponses des directeurs et des directeurs apparaissent en italiques devant les "figures d'Apprendre", comme suit.

3.1 Constellation numéro un : connaître les élèves de l'école

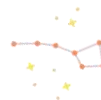
Nous présentons les réponses groupées ci-dessous, en identifiant qu'elles représentent des figures de d'Apprendre, signifiant des savoirs indiqués par les directeurs et les directeurs en trois dimensions : domaine d'un savoir théorique, domaine d'une activité, domaine d'une manière d'être (savoir relationnel) comme proposé par Charlot (2000). Telles sont celles relatives à l'implication des différents acteurs

Figures de d'Apprendre : *actions réalisées en conformité avec le Conseil scolaire ; un travail réalisé en partenariat avec le Conseil des écoles ; Conseil des écoles ; Conseil des écoles ; Unité Exécuteur et Syndicat des étudiants ; par le biais d'un processus démocratique et participatif ; avec le Conseil de l'École nous avons cherché des alternatives et le soutien du Secrétariat de*

l'éducation et de la municipalité ; participation au Conseil scolaire a également été une voie qui a contribué à améliorer l'interaction entre l'école et la communauté ; nous signons le Syndicat des étudiants ; le Conseil scolaire ; problèmes de communication : j'ai réuni et organisé le Conseil scolaire ; participation sociale ; comme le Conseil scolaire et l'APM ; à participer aux décisions de gestion de l'école ; participation des parents aux Conseils scolaires ; participation de la famille aux réunions des parents et des maîtres ; au conseil d'école et à l'APM ; une culture de confiance a été créée.



Comment apprendre ce qu'on dit savoir ?



Les directeurs et les directeurs apprennent quand ils font une activité d'engagement, c'est-à-dire quand l'activité représente ce que l'on sait de ce que c'est que d'être impliqué - s'engager, donner de l'importance, vouloir être ensemble, décider ensemble, marquer votre place dans un débat ou une réunion, être présent sur un projet. C'est comme les directeurs et les directeurs comprennent l'activité de l'autre - du professeur, du coordinateur pédagogique, de l'élève, des parents ou de la famille.

Ainsi, si les parents sont appelés à la réunion des parents et que peu apparaissent la première fois, mais leur nombre augmente dans d'autres occasions, le directeur peut dire qu'il sait que les parents se soucient de ce genre d'activité et que le chemin pour gagner la confiance des parents est prometteur. L'objet-savoir y est défini par l'énoncé de la réunion des parents, qui va d'un savoir du type "les parents ne participent pas" à un autre "nous avons réussi à augmenter la participation". Ce "oui" pourrait signifier que vous désiriez beaucoup et que vous pouvez célébrer le résultat.

Parmi les questions qui ont été abordées par les directeurs et les directeurs dans les réponses envoyées nous trouvons : pratiques scolaires démocratiques et la culture collaborative dans la perspective du projet de soi (ce que je pense de moi et de ma vie

en ce moment) et du projet de vie (ce que je désire pour moi et pour ma vie future). La question que nous nous posons en ce moment s'énonce ainsi : ce que les perspectives démocratiques dans les environnements scolaires apportent comme défis dans les projets de formation de chacun - élèves, enseignants, serveurs non enseignants, directeur ou directrice, les parents et la famille - dans leurs projets de vie? Passons aux constellations suivantes.

3.2 Constellation deux : pratiques scolaires démocratiques et culture collaborative

Dans cette constellation, nous nous sommes concentrés sur les questions liées à la participation de la communauté extérieure à l'école dans les questions qui l'affectent en interne. Nous organisons la réflexion des savoirs indiqués par les directeurs autour de la question : qu'est-ce que collaborer à l'école ? Quels rapports peut-on établir avec les principes démocratiques ?

Figures de d'Apprendre : *l'implication de chacun ; demandes de la communauté ; écouter les étudiants; collaboration et intérêt de*



FIGURES DE L'APPRENDRE



tous ; façon d'interagir ; travail en équipe ; amener la famille à l'école – honorer les enfants; construction démocratique du PPP ; *Guilde étudiante ; élection des chefs de classe; participer aux décisions de l'école; décisions collégiales ; formation professorale; espace d'écoute; les partenariats stratégiques (y compris les mouvements sociaux) ; valoriser les capacités de chacun.*

Comment apprendre ce qu'on dit savoir ?



Les directions d'école apprennent quand elles réalisent une activité d'implication, c'est-à-dire quand l'activité représente ce que l'on sait de ce que c'est que de s'impliquer – s'engager, donner de l'importance, vouloir être ensemble, décider ensemble, marquer sa place dans un débat ou dans une réunion, pour être



présent dans un projet. C'est ainsi que les directeurs comprennent l'activité de l'autre – l'enseignant, le coordonnateur pédagogique, l'élève, les parents ou les membres de la famille.

Ainsi, si les parents sont convoqués à une réunion de parents et que peu d'entre eux se présentent la première fois, mais que leur nombre augmente à d'autres moments, le directeur peut dire qu'il sait que les parents tiennent à ce type d'activité et que la façon de gagner la confiance des les parents sont prometteurs. L'objet-savoir y est défini par l'énoncé réunion de parents, qui va d'un type de savoir comme « les parents ne participent pas » à un autre « on a réussi à augmenter la participation ». Ce "nous l'avons fait" peut signifier que nous voulions beaucoup et que nous pouvons célébrer le résultat.

Parmi les questions qui ont été abordées par les directeurs dans les réponses envoyées, nous avons relevé : les pratiques scolaires démocratiques et la culture collaborative dans la perspective du projet de soi (ce que je pense de moi et de ma vie en ce moment) et du projet de vie (ce Je veux pour moi et pour ma vie à l'avenir).

La question que nous nous posons en ce moment est formulée ainsi : qu'est-ce que les perspectives démocratiques en milieu scolaire apportent comme enjeux dans les projets de formation de chacun - élèves, enseignants, personnel non enseignant, directeur ou directeur, parents et membres de la famille - en vos projets de vie ? Passons aux constellations suivantes.

3.3 La troisième constellation : participation et gestion démocratique

Ce que les directeurs et les directeurs d'école disent savoir sur la gestion ? Ce que les directeurs et les directeurs d'école disent savoir au sujet de la gestion démocratique ?

Figures de d'Apprendre : *rapport d'école à la communauté scolaire ; où tous ont voix au chapitre ; la famille place hors du contexte scolaire ; tous de l'équipe scolaire ; la coresponsabilité de tous les acteurs ; actions axées sur l'amélioration des résultats ;*

notre confrontation quotidienne est d'avoir une communauté participative ; dialoguer davantage avec notre communauté ; participation de la communauté aux projets mis en œuvre par l'école ; doit être aligné sur réalité de la communauté ; le plus grand problème était de faire participer les familles aux actions scolaires ; relations interpersonnelles ; écouter plus la communauté et être accessible ; améliorer la relation de la communauté avec l'école dans les aspects de communication, de valorisation et de participation ; la communauté scolaire se sent partie ; engagée dans les actions ; rapprocher tous de la gestion scolaire ; mesures prises par notre gestion démocratique et participative ; PPP, même pour l'élaboration de celui-ci ; réaliser des activités qui ont amené les parents à l'intérieur de l'école pour honorer ou pour partager le succès des travaux de leurs enfants ; agissant en tant que partenaires.



FIGURES DE L'APPRENDRE



Comment apprendre ce qu'on dit savoir ?



Ce qu'il a appris et ce qu'il dit, c'est qu'apprendre à savoir/apprendre à maîtriser une activité/apprendre à être sont les fondements du savoir lui-même - dans cette constellation, la voix de ceux qui sont hors du milieu scolaire, mais intimement lié par le fait que ses enfants vont à l'école tous les jours.

Donner la parole aux familles est une intention déclarée par toutes les écoles publiques où nous avons été. Des réponses obtenues émane un certain sentiment de recherche pour accroître la participation des membres de la famille à la vie scolaire.

Cet effort passe par le dépassement d'une idée ancienne : celle dont les parents sont appelés à l'école pour affronter des problèmes avec leurs enfants pour une nouvelle manière de souhaiter la présence des parents à l'école : faire émerger et approfondir un partenariat entre l'école et les familles des élèves.



3.4 Quatrième constellation : une gestion partagée

Et que disent les directeurs de la gestion partagée ?

Figures de d'Apprendre : *gestion partagée ; participation de la famille à la gestion scolaire; convocation du collège pour agir avec la direction ; réunion mensuelle une action conjointe de gestion, les enseignants, le personnel, la famille et les élèves eux-mêmes ; ont pris le parti des familles, au risque de perdre le poste occupé ; le rapprochement de la famille avec l'école ; gestion partagée ; insérer directement dans la salle de gestion, comme gestion auxiliaire.*



FIGURES DE L'APPRENDRE



Comment apprendre ce qu'on dit savoir ?



Comment apprendre à partager? Disent les directeurs et les directeurs : en partageant. Il faut donc y considérer une activité à maîtriser.

Le partage apporte un sentiment de perte, de diminution de puissance, de trop de gens donnant pitaco où il n'est pas appelé! Mais c'est là qu'est la question du partage.

Désir (et action) de savoir ce que les gens ont à dire sur ce qui affecte leur vie.

Dire qu'il peut y avoir une perte de pouvoir en partageant des décisions importantes de l'école avec tous ceux qui lui sont chers, y compris ses parents et sa famille, revient à dire que ce qui compte vraiment n'est pas qui dirige l'école, mais quel est son rôle dans la vie et dans les projets de chacun.

Peut-être que plus le sentiment de pouvoir diminue, plus le sentiment de confiance entre les personnes concernées augmente.

C'est donc à nous de nous demander si nous avons choisi de renforcer le pouvoir de commander ou la confiance entre l'école, ses agents et la communauté qu'elle prétend servir.



3.5 Constellation cinq : dialogie et travail collectif

Qu'en est-il du travail collectif ?

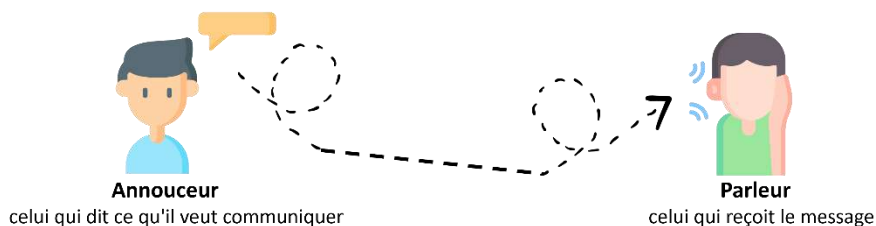


Figures de d'Apprendre : *gestion dialogique; appeler l'équipe, dialoguer; aussi bonnes que soient les qualités du gestionnaire et dans la plupart des cas ils ont, le travail doit être collectif; coparticipation; les parents reçoivent le projet de règlement, qui est expliqué et discuté avec eux.*

Comment apprendre ce qu'on dit savoir ?



Le dialogue est beaucoup plus que la parole et l'écoute, suppose interaction (BAKHTIN, 2006, p. 117), y compris le livre, comme "acte de la parole imprimée" (BAKHTIN, 2006, p. 118), est aussi une forme de dialogue. Le verbe lui-même suppose déjà un locuteur - celui qui énonce un message qu'il veut communiquer - et un locuteur - celui qui reçoit le message. Le secret réside dans le fait que ce qui unit les deux n'est pas le message, mais l'interaction.



La direction qui dit apprécier le dialogue dit aussi qu'elle veut parler, et si elle entend et écoute ce que tout le monde a à dire. Cela semble simple, et en fait c'est le cas. Mais ce qui est simple n'est pas toujours facile. Dans ce cas, le "tout" veut dire "tout" même. À l'école, agissent directeur ou directeur, professeurs, coordinateurs pédagogiques, femmes de ménage,

femmes de ménage, concierge ou concierge, jardinier, élèves - de divers âges et, en dehors de l'école, mais étroitement liés à elle, les parents et les parents des élèves.

Ça veut dire que "tous" sont tous, sans exception. C'est un peu comme : Nous sommes tous sur un grand bateau, il y a le capitaine, des marins, des diplômés, d'autres moins, des équipages, des opérateurs de machines, des cuisiniers et un peu plus de gens qui travaillent là. Puis viennent les voyageurs, ceux qui font confiance non seulement au capitaine, mais à tous ceux qui travaillent sur le bateau. Lorsque le navire part, sur le quai, les parents et amis aux yeux larmoyants restent dans un mélange de joie et d'appréhension, car ils souhaitent que le voyage soit bon et que tous arrivent sains et saufs à destination. On ne s'attend pas à ce que certains arrivent bien, mais tous. A l'école devrait être aussi. Imaginez les parents saluant sur le quai. On ne pense pas non plus que certains pourraient ne pas arriver à destination. Et si un parent est correctement contacté pour lui dire que son fils est sur le point de s'égarer, il sera certainement disposé à sauter dans l'eau pour le secourir.



Quel est le secret de la métaphore? C'est simple! Il suffit de dire que votre enfant se noie, mais il est temps de sauver. On pense qu'aucun parent ne reste sur le quai à attendre de voir où ça mène. Chacun de ceux qui côtoient les enfants et les jeunes du bateau-école sait comprendre à temps si leurs petits bras se déplacent droit, afin de ne pas se noyer longtemps avant que le plus grand mal n'arrive.

RÉFÉRENCES

BAKHTIN, M. M. (2006). **Marxisme et philosophie du langage**. Sao Paulo : Hucitec.

CHARLOT, B. (2000). **Le rapport au savoir : éléments pour une théorie**. Porto Alegre : Artes Médicas.

FOUCAULT, M. **Dits et écrits, II. 1976-1988**. (2017). Édition établie sous la direction de Daniel Defert e François Ewald, avec la collaboration de Jacques Lagrange. Paris : Quarto Gallimard.

COMMUNICATION ET RELATIONS INTERPERSONNELLES

Cristina Danielle Pinto Lobato
Marcela Luiz Correa da Silva

APERÇU : Écoute active dans les relations. Outils de dialogues. Conversations difficiles. Bases de la rétroaction orale. Communication non-violente. Cycle des saisons. Défis de l'école. Plan dans le mentorat. Profils des professionnels de l'école.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

- Apprendre à pratiquer l'écoute active dans les relations
- Connaître les outils de dialogues dans les conversations difficiles
- Présenter les bases de la rétroaction orale selon la communication non-violente
- Comprendre les défis de l'école avec le cycle des saisons
- Réfléchir à l'importance des différents profils professionnels dans l'élaboration du plan dans le mentorat

1. COMMUNICATIONS DANS LES RELATIONS DE L'ÉCOLE

L'écoute n'a pas la même signification que l'écoute, la première est liée à notre capacité à assimiler les sons par

l'audition, et la seconde traduit la compréhension des informations qui parviennent à nos sens. Ainsi, l'écoute active dans les relations à l'intérieur et à l'extérieur de l'école doit se produire à travers l'"attention physique, avec nos expressions corporelles, et l'attention émotionnelle, avec la présence attentive à ce qui se passe avec les personnes devant moi" (LUIZ, 2021, p. 152).

Afin de comprendre ce que l'autre a à dire, en évitant les jugements et les évaluations

Sclavi (2003), Rogers (1997) e Barbier (2008)



Enrichit et rend plus sensible à celui qui pratique, en promouvant la transformation de l'autre qui est écouté

Rogers (1997)

La planification des réunions scolaires devient une occasion de pratiquer l'écoute active. En ce sens, il est essentiel à la préparation du calendrier de la rencontre, voire même, au cours de la réunion. Ainsi :

la contribution de chaque personne avec sa perspective et sa voix développe une communauté scolaire ouverte à la multiplicité. Nous sommes des êtres pluriels, et comme nous traitons les conflits, avec l'espace d'apprentissage sur les différences? (LUIZ, 2021, p. 152).

Il y a des moyens de rendre les réunions scolaires plus efficaces. La sociocratie², par exemple, nous propose des réunions plus courtes et plus efficaces, avec la définition précédente de sujets spécifiques, sans mélanger plusieurs thèmes. Comme il s'agit de réunions courtes, il est suggéré qu'elles se tiennent quotidiennement dans les organisations (CALIARI, 2017).

Avec la proposition de faire ces réunions quotidiennement, il est possible d'aligner des stimuli à l'intelligence collective et d'écartier les blocages aléatoires, avec des améliorations significatives dans la communication de l'équipe. La proposition

² Pour en savoir plus sur le sujet, rendez-vous sur : RAU, J. T. ; KOCH-GONZALEZ, J. (2019). Plusieurs voix, une chanson : l'autogestion par la sociocratie. Traduit par Sonzai Traduções Ltda. Curitiba : Voo.

consiste à ce que les réunions quotidiennes se composent de trois à neuf personnes et se tiennent avec tous les participants debout, en prévoyant une durée de cinq à dix minutes au début de la journée.

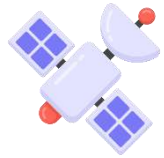
La sociocratie présente une façon de planifier des réunions courtes et efficaces et définit l'"altitude" de la conversation, par exemple :



Réunion à terre (traite des questions importantes)



Réunion avion (planification des jours ou des semaines)



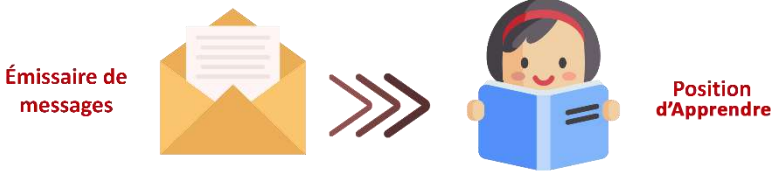
Réunion satellite (réunion de *brainstormings* autour de processus et de décider qui fait quoi)

2. OUTILS DE DIALOGUES DANS LES CONVERSATIONS DIFFICILES

Pour aider à résoudre les litiges et donner un nord pour résoudre et pratiquer des conversations difficiles entre les gens - que ce soit dans l'environnement scolaire ou autre -, il y a quelques outils qui proviennent de la technique de négociation de Harvard ou Harvard Methode.

Dans ce texte, on présente certaines de ces techniques, qui peuvent aider au quotidien celui qui est dans l'environnement scolaire, en ce qui concerne la communication et les relations interpersonnelles.

Dans la recherche de nouveaux outils, il est essentiel de changer la position de l'émissaire à la position de celui qui veut être un apprenant.



Pour en savoir plus...

Cette méthode a été créée en tant que projet de recherche en 1981 à la faculté de droit de Harvard. Le projet a une grande importance, puisqu'il a même aidé dans les relations entre les États-Unis et l'ancienne URSS à l'époque de la Guerre froide. Il peut être utilisé dans tout type de conflit - individuel, collectif, politique, familial, communautaire -, y compris à l'école, par tous les agents qui en font partie. D'abord, il faut changer notre position dans un conflit, dans une conversation difficile avec quelqu'un, de "messenger", c'est-à-dire de quelqu'un qui possède "la vérité", "les faits" et qui ne transmettra tout cela à l'autre, que dans une position d'apprentissage. Ce n'est qu'ainsi qu'il sera possible d'ouvrir la voie à un dialogue d'apprentissage (LUIZ, 2021, p. 156 et 157).

Dans un conflit, il y a en réalité trois dialogues : "**dialogue de ce qui s'est passé ?**", "**dialogue des sentiments**" et "**dialogue de l'identité**" (STONE ; PATTON ; HEEN, 2011).

Dans le dialogue **dialogue de ce qui s'est passé ?**, il est primordial que pendant le mentorat, posez des questions comme : qui OK? Qui veut dire quoi? De qui est la faute? Qui c'est mal ?

C'est le dialogue qui se déroule en nous dans un conflit, mais avec la conviction que ce que je pense est "bien"



et par conséquent, l'autre est "faux" et est "responsable" de la situation. De même, la partie adverse pense qu'elle est correcte et qu'elle a la raison et les faits pour le prouver. Chacun s'imagine ainsi qu'il a "la vérité".

Pour Stone, Patton et Heen (2011), c'est le premier dialogue d'une conversation difficile, le plus superficiel. Pour la plupart, on ne parvient pas à comprendre les conflits de manière très approfondie, dont le résultat est la paralysie des actions.

Dans le **dialogue des sentiments**, dans la plupart des situations, le plus gros problème est que les gens essaient de se maintenir rationnels, évitent de démontrer et d'observer en profondeur, vos sentiments. "Cependant, chaque conversation difficile implique beaucoup de sentiments, et ceux-ci ne peuvent pas être laissés de côté" (LUIZ, 2021, p. 158). Les auteurs complètent encore :



Est-ce que mes sentiments sont valables ? appropriés ? est-ce que je devrais les accepter ou les nier, les exposer ou les garder? que faire des sentiments de l'autre personne? (LUIZ, 2021, p. 158).

Un conflit est essentiellement une conversation de sentiments et on comprend difficilement ou on parvient à des accords si l'on ne traite pas la question centrale : les sentiments. Ils ont été l'un des grands défis des éducateurs : comprendre, parler et gérer leurs propres sentiments. Ce n'est qu'en traitant avec les sentiments que vous avez l'opportunité de diminuer les risques de conflits, et cette capacité peut être apprise.

Dans le **dialogue sur l'identité**, le conflit est interne, car la difficulté réside généralement dans l'identité elle-même, dans la façon dont le sujet voit et communique, en identifiant ce qu'il est, nous réfléchissons ainsi :





Sommes-nous compétents ou incompétents? Gens bons ou mauvais? Dignes d'amour ou pas? Comment ce qui est arrivé affecte mon image de soi, mon amour-propre et le sens de qui je suis dans le monde? (LUIZ, 2021, p. 159).

Le dialogue de quelqu'un qui ne possède pas une bonne image de soi perd souvent son équilibre, mais, au contraire, quand le sujet comprend son identité, il transforme en force son anxiété.

Au-delà des trois dialogues, il y a l'**hypothèse de la vérité**. Comme on l'a déjà dit, le dialogue difficile commence avec des gens qui se croient bons ou mauvais dans une discussion. Mais la question n'est pas de savoir si vous avez raison ou non, mais les perceptions, les interprétations et les valeurs des deux côtés.

Dans "Que s'est-il passé ?" l'éloignement de l'hypothèse de la vérité ouvre la possibilité de laisser des preuves de côté, c'est-à-dire que peu importe qui a raison ou tort, car le centre principal de la conversation est le fait de savoir quelles sont les perceptions, les interprétations et les valeurs de ceux qui participent au dialogue.

Une autre question importante en pensant aux conversations difficiles est l'**invention de l'intention**, dont le sujet croit connaître les intentions de l'autre pendant la communication. Ces suppositions se justifient en raison de certaines attitudes observées, ce qui n'est pas toujours réel, et ne se manifeste que dans le regard de celui qui a supposé. Dans ce contexte, certaines personnes agissent à des fins diverses, sans intention de blesser ou d'atteindre l'autre, mais à cause de cette invention de l'intention divers conflits sont animés.

Il en va de même lorsque l'on aborde le dialogue difficile, c'est-à-dire la **structure de la culpabilité**, car lorsqu'il y a une discussion entre les personnes, on cherche facilement un coupable et c'est de préférence l'autre. Cette vision est source de discorde, de contestation et de peu d'apprentissage.

Au contraire, lorsqu'il propose de tenir une conversation conflictuelle de manière impartiale, on se rend compte que cette manière peut contribuer à des changements de positions et de perceptions futurs. En effet, lorsqu'on abandonne la responsabilité, la recherche des raisons pour lesquelles la situation a débouché sur le conflit change considérablement et évite que cela ne se reproduise.



On croit que "toute histoire a deux faces", mais la plupart des gens ne s'en souviennent pas. Un autre point de discussion est le thème "nous pensons que le problème est l'autre". Il est courant, dans une conversation, de supposer qu'il y a eu des conflits à cause de l'erreur de l'autre personne, quelqu'un qui gagne des adjectifs d'égoïste, irrationnel, fou, etc.

En ce sens, il semble que l'autre personne ne soit pas disposée à écouter et que le problème ne soit pas résolu. La prudence, en cas de conflit, c'est de ne pas considérer que la version donnée par une personne est la seule cohérente, que ce soit moi ou l'autre. Mais ce choc d'idées se produit parce que les gens ont des histoires différentes. Ces histoires sont constituées, selon quelques étapes :

- 1 **Nous avons reçu des informations.**
- 2 **Nous avons vécu le monde (visions, sons et sentiments).**
- 3 **Nous interprétons ce que nous voyons, entendons et sentons.**
- 4 **On donne du sens à tout ça.**
- 5 **On tire des conclusions de ce qui se passe.**

À chaque pas, il y a la possibilité que différentes histoires se croisent et, dans des conversations difficiles, notre tendance est de négocier les conclusions, mais nous oublions le principal, qui sont les façons de voir et d'interpréter le monde de chacun.

Dans ce contexte, "nous avons des informations différentes" fait partie d'une autre question pertinente dans les conversations difficiles, car il est extrêmement complexe d'absorber toutes les informations, les faits et les sentiments impliqués, ce qui implique certainement de ne pas tenir compte de l'heure de la communication, en accordant plus d'attention à certains discours qu'à d'autres.

Chaque personne pense posséder "les faits", alors qu'en réalité elle possède des informations sur ce qu'elle a le plus porté attention. Et il est naturel d'avoir une telle confusion, parce que sont ivres les expériences passées, dans des règles apprises sur la façon de faire les choses. Une stratégie qui aide en ce moment est de communiquer à l'autre les règles que vous suivez et de l'encourager à faire de même.

Lorsque vous avez cette attitude, le thème **accepter les deux histoires : adopter la posture "et"** est logique, car adopter la posture "et" est de comprendre que les deux histoires ont un sens, et cela ne signifie pas d'être d'accord avec l'histoire de l'autre, mais seulement de comprendre.

La position "et" fournit la base pour soutenir votre point de vue et votre sentiment, sans avoir à diminuer l'opinion et les sentiments de l'autre. La question la plus utile dans une conversation.

Ce n'est pas "qui a raison ?" mais "maintenant, que nous comprenons l'un l'autre, comme pouvons-nous faire quelque chose pour résoudre ce problème?" (LUIZ, 2021, p. 163).

Dans la communication, en oubliant rechercher les coupables, apparaît la chance de "Abandonnez la faute -



Acceptez les deux histoires : adopter la posture "Et"



Abandonnez le blâme : décrire le système de contribution.

esquisser le système de contribution", car dans tout conflit il y a un système de contribution. Cela signifie que tous contribuent à cette situation, même si elle a été minimale. Pour aider, quelques suggestions sont faites :

Commencez en parlant de votre propre contribution, car cela évite un autre devient défensif.

Aidez l'autre à comprendre exactement ce qui a été contribution de celui ci, en étant spécifique par rapport à observations et raisonnements.

Expliquez à l'autre comment cela pourrait être fait d'une autre de manière à ce qu'il ne se reproduise plus à l'avenir (LUIZ, 2021, p. 164).

Il est indispensable que dans le mentorat de directeurs les directeurs réfléchissent sur le sujet des conversations difficiles, Beaucoup de chocs à l'intérieur et à l'extérieur de l'école se produisent par manque de recherche pour le contrôle ou l'absence de compréhension de la façon dont les communications sont établies au cours des discours.

Pour penser au sujet, on met en évidence le "dialogue des sentiments et la recherche du contrôle", qui est lorsque l'on comprend l'importance des sentiments pour la vie. On comprend aussi qu'ils sont trop puissants pour rester en prison, donc ils apparaissent d'une manière ou d'une autre, ou brusquement. Rosenberg (2006), avec la théorie de la communication non-violente (CNV), a emballé ses études sur les piliers de l'empathie.

Avoir de l'empathie et se connecter à ses propres sentiments signifie les sentir (et ne pas les nier), pour, à partir de là, essayer les comprendre, en voyant quels besoins ne sont pas servis. Faire cet exercice d'auto-empathie, auto-conexion et auto-compression, son interaction avec les autres et avec vous-même sera plus facile (LUIZ, 2021, p. 165)



Il est important de communiquer à l'autre vos sentiments, car souvent, les sentiments deviennent la question principale dans un

dialogue difficile. Pour approfondir la thématique, on introduit le "dialogue de l'identité - Demandez-vous ce qui est en jeu", dans le but de vérifier que tous ont des conflits d'identité, et il n'y a pas une quantité d'amour et de réalisation qui évite ces défis. Ainsi,

[...] penser avec clarté et honnêteté sur qui vous êtes peut aider à réduire le niveau d'anxiété pendant le dialogue et renforcer significativement ses bases faciles (LUIZ, 2021, p. 165).


En évaluant le sentiment d'identité, il est conjecturé "la pensée du 'tout ou rien'" dans lequel le sujet se croit complètement compétent ou incompétent, sans milieu terme. Ces pensées de "tout ou rien" laissent l'identité de la personne très instable, très sensible à un feedback. Dans ce cas, soit on a tendance à nier l'information, soit on en donne trop..

Nous devons savoir que tout le monde nous voit comme un mélange de bons et de mauvais comportements, de choix plus ou moins nobles, etc., comme nous le voyons les autres. La vision de soi de manière complexe te fortifie devant la vie (LUIZ, 2021, p. 166).

Commencer une conversation difficile pour la troisième histoire, c'est-à-dire celle qui peut être racontée par un troisième observateur, plus neutre, est une autre étape appelée "le début : commencez par la troisième histoire". Elle doit s'efforcer d'être un observateur impartial, en invitant l'autre à une enquête conjointe.

Dans le processus, il est important d'avoir une posture de curiosité par rapport à l'autre "apprendre : écouter de l'intérieur". Pour cela, on demande de nouveau après l'écoute, dans le but de paraphraser ce qui a été dit pour s'assurer que tout a été compris. En écoutant les sentiments à l'arrière et en le communiquant à l'autre, le directeur réussit à paraphraser ce qui est dit, tout en se demandant si c'est bien ce que l'autre voulait dire.

Le meilleur chemin vers la curiosité est celui-ci : "Demandez à apprendre". La proposition est de laisser l'enquête comme invitation et non comme exigence. Exemples :



Dites-en plus sur la façon dont vous voyez les choses

Les actions que j'ai faites-vous affectent-elles ?

De quelles informations avons-nous besoin pour nous comprendre ?

Quels sont les sentiments exprimés en discutant de ce sujet ?

Discuter plus sur ce qui est le plus pertinent pour Vous

Lorsque le dialogue va dans des directions destructrices, restructurez-le et réfléchissez sur : **vérité** (histoires différentes) ; **accusations** (intentions et impact) ; **culpabilité** (contribution) ; **jugements** (sentiments) ; **et ce qui ne va pas avec vous** (ce qui se passe sous l'optique de l'autre).

Répéter les mêmes informations ne résoudra pas le problème, surtout lors de conversations difficiles. Ainsi, dialoguer, c'est écouter, paraphraser et communiquer sa façon de voir la situation à ce moment-là. Pour aider, il est suggéré : de rassembler des informations et de créer des options qui satisfassent les deux ; de dire à l'autre ce qui pourrait vous persuader ; s'il n'y a pas d'alternative qui vous plaise à tous les deux, vous devez vous demander : Suis-je prêt à accepter moins que ce que je veux ou préfère-t-il accepter les conséquences de mon refus ?

Voici un résumé pour faire face à une conversation difficile avec quelqu'un³ :

Première étape : préparez-vous en passant par les trois dialogues. Asseyez-vous et commencez à noter : Reliez "ce qui

³ Les cinq étapes ont été écrites entièrement sur la base de la section par : LUIZ, M. C. (Org.). (2021). Mentorat des directeurs d'école : contextes de formation et d'éducation au Brésil. São Carlos : SEaD-UFSCar.

s'est passé", selon votre point de vue et le point de vue de l'autre. D'où vient votre histoire (informations, expériences passées, règles)? Et l'autre? Quel impact la situation a-t-elle eu sur vous? Quelle peut être l'intention de l'autre? Avec quoi chacun a contribué au problème? Comprendre les émotions : Enquêter sur votre impression émotionnelle et l'ensemble des émotions que vous ressentez. Établissez votre identité : Qu'est-ce qui vous semble être à risque sur vous? Que devez-vous accepter pour être plus sûr?

Deuxième étape : vérifier vos objectifs et décider si vous devez soulever la question. Pensez ce que vous souhaitez atteindre avec cette conversation? Modifiez votre position pour soutenir l'apprentissage, le partage et la solution du problème. Répéter les mêmes informations ne résoudra rien. Décider est la meilleure façon d'aborder la question et d'atteindre ses objectifs? La question est-elle vraiment intégrée dans votre dialogue d'identité? Pouvez-vous affecter le problème en modifiant vos contributions? Si vous ne soulevez pas la question, que pouvez-vous faire pour vous aider à aller de l'avant? Décider : est-ce la meilleure façon d'aborder la question et d'atteindre ses objectifs? La question est-elle vraiment ancrée dans votre dialogue d'identité? Pouvez-vous affecter le problème en modifiant vos contributions? Si vous ne soulevez pas la question, que pouvez-vous faire pour vous aider à aller de l'avant?

Troisième étape : commencez par la troisième histoire. Décrivez le problème comme la différence entre vos histoires. Inclure les deux points de vue comme partie légitime de la discussion. Partagez vos objectifs. Invitez l'autre à vous rejoindre en tant que partenaire pour clarifier la situation ensemble.

Quatrième étape : enquêtez sur l'histoire de l'autre et la vôtre. Écoutez pour comprendre le point de vue de l'autre sur ce qui s'est passé. Posez des questions. Reconnaissez les sentiments derrière les arguments et les accusations. Paraphrasez pour voir si vous avez compris. Essayez de clarifier comment vous en êtes arrivés là. Partagez vos points de vue, vos expériences passées,

vos intentions et vos sentiments. Restructuration, restructuration, restructuration pour rester sur les rails. De la vérité aux perceptions, de la culpabilité à la contribution, des accusations aux sentiments, et ainsi de suite.

Cinquième étape : la solution du problème. Créez des options qui répondent aux préoccupations et aux intérêts les plus importants des deux parties. Cherche des modèles pour ce qui devrait arriver. Gardez à l'esprit les modèles de zèle réciproque ; les relations allant seulement dans un sens durent rarement. Parlez de la façon de garder la communication ouverte au fur et à mesure que vous allez de l'avant (LUIZ, 2021, p. 170-171).

3. APPRENTISSAGE DES BASES DU RETOUR D'INFORMATION ORAL : COMMUNICATION NON VIOLENTE

Allant au-delà de ce que Ribeiro (2019) affirme de "la langue comme mécanisme de maintien de pouvoir", la perspective du mentorat de directeurs est une invitation à la réflexion sur l'idée du langage comme exercice de pouvoir partagé, de puissance, de vie.

Rosenberg (2009) a systématisé un langage qui alimente la vie par le biais de la communication non-violente, mettant l'accent sur quatre composantes : **observation**, **sentiments**, **besoins** et **demandes**.



Observation



Sentiments



Besoins



Demandes

L'observation est liée à l'acte de décrire la réalité à partir d'actions concrètes : ce que vous voyez ou entendez, séparer de ce que vous jugez ou évaluez. Dans le domaine des relations, c'est comprendre que les faits observables sont distincts de nos

évaluations et comment nous pouvons exprimer de la manière la plus efficace ce que nous vivons.

Un exemple : "Lors de votre dernière réunion, vous êtes arrivé à 10 h, après l'heure convenue, qui était 9 h 30". Un langage violent imprime habituellement des étiquettes ou des généralisations, apportant vos perceptions personnelles à un événement concret : "vous êtes toujours en retard, vous n'avez aucun respect pour les engagements".

Les sentiments sont des messages que notre corps nous signale qu'il a quelque chose d'important pour nous qui est en cours d'examen ou pas. L'expansion de notre vocabulaire sur les sentiments est une véritable alphabétisation émotionnelle, on peut trouver dans le livre organisé par Luiz (2021), Mentorat de directeurs d'école : formation et contextes éducatifs au Brésil, une liste de sentiments présentée par Marshall Rosenberg.

Dans le contexte des commentaires, deux questions sont importantes à étudier : comment suis-je censé donner un retour d'information maintenant? Comment l'autre personne pourrait être pour recevoir la rétroaction? "Je suis tendue et impatiente de lui parler de son arrivée 30 minutes après l'horaire convenu pour la réunion".

Donc, réévaluez sur donner le feedback à ce moment-là, qui sait à une autre occasion où il sera plus calme et présent, le dialogue sera plus productif. De même, vérifiez avec la personne qui recevra la rétroaction s'il y a disponibilité pour la rencontre et cherchez à construire un environnement d'ouverture pour la conversation.

Les besoins sont les liens avec notre humanité : des valeurs, des principes et ce que nous voulons pour nourrir notre vie. Il est possible de consulter une liste de besoins compilés par Marshall Rosenberg sur les axes suivants : autonomie, célébration, communion, intégrité, interdépendance et loisirs. En pensant au format de rétroaction, les questions suivantes sont utiles : qu'est-ce qui est important pour moi ? Qu'est-ce qui peut contribuer à l'autre personne ? "Lors de la dernière réunion, vous êtes arrivé à 10 h, après l'horaire convenu, qui était à 9 h 30, et pour moi, il est important de s'engager et de respecter les arrangements".

La demande est l'expression concrète de ce qui contribuera à la relation à l'heure actuelle. Un point essentiel est que ce soit dans l'affirmative, pour que la personne puisse répondre ou non à ce qui a été demandé. "Et si vous n'arrivez pas à l'heure?"

En bref, en regroupant tous les composants de la Communication Non-violente dans l'exemple présenté, nous pouvons construire le dialogue suivant : "Comment allez-vous? Je souhaite vous parler pour vous donner un commentaire sur un point de la dernière réunion, êtes-vous disponible maintenant?" Si vous avez une réponse positive, allez-y.

"Donc, lors de la dernière réunion, vous êtes arrivé à 10 h 30 après l'horaire convenu, qui était à 9 h 30, et pour moi, il est important de s'engager et de respecter les accords. J'ai été frustrée d'avoir préparé un premier moment d'intégration entre les personnes présentes et vous n'y avez pas participé. Je considère votre contribution pertinente et je veux écouter comment vous pouvez contribuer aux actions de l'école cette année". "Qu'est-ce que tu dis si tu réalises que tu ne seras pas à l'heure? Avez-vous une autre proposition sur la manière de gérer ce genre de situation à l'avenir?"

Nous sommes des êtres dynamiques, et une proposition non violente dans les relations est guidée par un langage qui accompagne des changements continuels, pour rompre avec la culture de la violence et avoir l'intention de construire une culture collaborative.

Pour rappel, une proposition de retour⁴, d'information orale contient les mêmes points : bon, dommage, et ainsi de suite

4. CYCLE DES STATIONS EN SE CONCENTRANT SUR LES DÉFIS DE L'ÉCOLE

Le cycle des saisons est une ressource structurée à partir de questions génératrices pour penser les défis de l'école. Les questions proposées sont attachées aux saisons, hiver, printemps, été et automne, présentant un parallèle avec les cycles de la nature pour que les gens qui composent la communauté scolaire

⁴ Les commentaires écrits ont été décrits et expliqués dans la salle 2.

reconnaissent en eux-mêmes leurs potentialités : de quoi je veux m'occuper? Ce que je veux voir fleurir ? Ce que je veux qu'il soit resplendissant? Ce que je veux laisser aller ?



Les réponses sont pertinentes pour les directeurs, qui sont des leaders, afin qu'ils puissent contribuer au développement des membres de la communauté scolaire et qu'il y ait un plus grand engagement dans les solutions aux défis identifiés à l'école.

L'engagement est la base de l'efficacité d'un Plan de Mentorat. Qu'entendez-vous par engagement? En se connectant au vocabulaire des besoins de la Communication Non Violente, seraient-ils liés à l'indépendance? Par exemple : soutien, compréhension, unité, confiance, considération, empathie, honnêteté, respect.

Le cycle des saisons est un processus individuel de cartographie initiale des défis de l'école. La prochaine étape est de relever les défis identifiés. Une ressource qui peut être utilisée est de créer collectivement un nuage de mots, en regroupant les défis sur les axes principaux par des synthèses en mots et en ressources visuelles, pour ensuite penser de manière créative aux solutions possibles.

5. APPRENTISSAGE DES BASES DE LA RÉTROACTION ORALE : COMMUNICATION NON VIOLENTE

La construction d'une culture collaborative à l'école passe par la croyance en la diversité existante, en considérant les potentialités de chaque personne qui fait partie de cette communauté. Sur la base de la Méthodologie Collaborative de Projet, il y a quatre profils complémentaires qui sont

fondamentaux pour le développement d'un plan dans le mentorat : rêveurs, planificateurs, réalisateurs et célébrateurs.

Considérer cette pluralité de profils, c'est comprendre que chaque personne a une contribution fondamentale à la construction dans l'école que l'on souhaite.

Un *profil rêveur* peut présenter des difficultés à travailler avec quelqu'un de profil réalisateur, par exemple. Ou, pour un *profil planificateur*, il sera difficile d'agir avec une personne de *profil célébrant*. En effet, dans la société occidentale, les profils des réalisateurs et des planificateurs sont généralement évalués comme les plus efficaces, mais les profils rêveurs et célébrants sont également nécessaires. Souvent, les questionnaires ne manifestent que les caractéristiques de l'un ou l'autre profil, mais nous avons la capacité de développer les compétences et les compétences des quatre profils.



LE PROFIL RÊVEUR



LE PROFIL PLANIFICATEUR



LE PROFIL REALISATEUR



LE PROFIL CELEBRANT

Le profil rêveur est relié à ces personnes qui grattent les bases pour le début des projets, qui identifient ce qui pousse les gens vers les objectifs. Plus les personnes impliquées dans l'école comprennent quels sont les objectifs et ce qui motive les actions, plus elles sont engagées et engagées dans les objectifs fixés.

Le profil planificateur est dans le domaine de relier les objectifs avec les actions concrètes pour les atteindre, en traçant les itinéraires à parcourir et en identifiant les intrants nécessaires à la structuration de l'objectif.

Le profil réalisateur est celui de l'action : mettre la main dans la masse pour exécuter ce qui a été planifié, en poursuivant ce qui a été rêvé initialement.

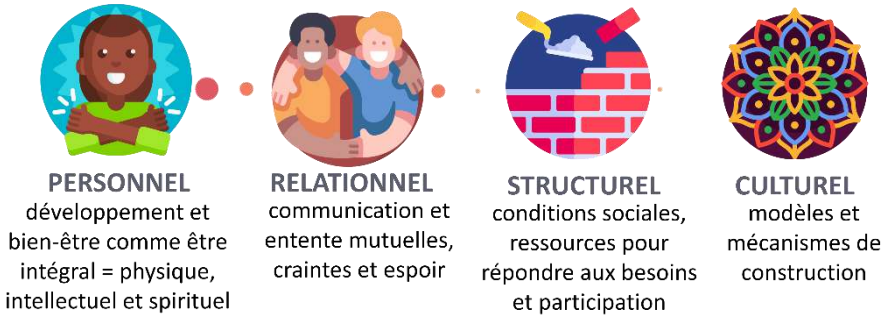
Le profil célébrant, , à son tour, en plus d'être important pour la continuité de la participation des personnes vers les objectifs, est également responsable de surveiller et d'évaluer l'avancement de ce qui a été prévu. Face à la constatation de ce qui contribue ou non à atteindre les objectifs fixés, il est possible de corriger les routes.

Pouvez-vous identifier le profil auquel vous appartenez ?

Et les autres personnes avec qui vous allez créer le plan du mentorat ?

Considérer le potentiel existant et la façon dont les gens peuvent contribuer de leur mieux au mentorat et à l'école de chaque directeur, en comprenant que c'est un processus de changement et implique des stratégies à développer avec les gens, leurs relations, dans les structures et la culture.

Lederah (2012) décrit les stratégies nécessaires à un processus de changement, comme :



La connexion avec le Cycle des Saisons, mentionné précédemment, est d'apprendre de la nature le temps de planter, arroser et récolter les futurs souhaitables pour l'école.

RÉFÉRENCES

CALIARI, R. (2017). **Sociocratie**. Brésil. Disponible à : <https://www.sociocracia.org.br>>. Accès à : 11 janvier. 2022.

LEDERACH, J. P. (2012). **Transformation des conflits**. Sao Paulo : Palas Athena.

RIBEIRO, D. (2019). **Lieu de Parole**. Sao Paulo : Pollen.

ROSENBERG, M. (2006). **Communication non-violente** : Techniques pour améliorer les relations personnelles et professionnelles. Sao Paulo : Agora.

LUIZ, M. C. (Org.) (2021). **Mentorat de directeurs d'école** : formation et contextes éducatifs au Brésil. Sao Carlos : Sead-UFSCar.

STONE, D.; PATTON, B.; HEEN, S. (2011). **Conversations difficiles**. Rio de Janeiro : Elsevier.

LES FIGURES D'APPRENDRE DE DIRECTEURS ET L'ÉCOLE-AUTRE

Flávio Caetano da Silva

APERÇU : Projets d'une École-Autre. Rapport au savoir. Production de sens de deux écoles municipales paulistes (Enseignement primaire et éducation de l'enfant). Les figures d'apprendre des éducateurs et étudiants.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

- Réfléchir sur le projet d'une École-Autre.
- Conduire la perception de l'école que nous avons, en empêchant de penser à une autre façon d'être école
- Identifier la production de savoirs et de sens entre les écoles étudiées et les directeurs
- Comprendre les figures d'apprendre d'étudiants

1. RAPPORT AU SAVOIR ET LES FIGURES D'APPRENDRE

La formation de mentorat des directeurs d'école est une proposition méthodologique basée sur quelques hypothèses et principes. Les présupposés sont la gestion démocratique, la culture collaborative, la relation avec le savoir et la coopération entre pairs au sein de l'école, entre tous ceux qui sont présents

chaque jour dans cet espace et les histoires de vie et les processus de formation qui en découlent.

Parmi les principes, il y a l'écoute active, la coopération, la valorisation du désir et du sens que les gens attachent à leur vie et à leurs défis, l'apprendre à être, le savoir comme objet du travail scolaire, les raisons qui poussent les gens à faire ce qu'ils font à l'école et dans la formation de soi et de l'autre, donc la rencontre entre la formation de mentorat et le projet École-Autre ont un sens. Avec la fusion de ces deux points de vue, on a l'application du projet à la perspective de la réalité scolaire.



Le projet École-Autre a été conçu dans le format de projet intervention. L'idée originale était d'amener dans une véritable école une question fondamentale du point de vue de la théorie de la relation avec le savoir : **comment apprendre ce que l'on sait ?**

Elle serait adressée tant aux élèves de l'école qu'à ceux qui y travaillent. À tous ceux qui y travaillent. Pourquoi cette question : **si vous savez comment quelqu'un apprend ce qu'il sait, pouvez-vous imaginer comment enseigner autre chose ?**

Nous savions d'avance qu'il n'y aurait pas de réponse unique et définitive. Si c'était le cas, elle serait la plus précieuse au monde. Pourtant, on se doutait qu'elle nous aiderait à comprendre ou à trouver des moyens de relever les défis de l'enseignement, en particulier à l'école.



De cette question surgit une autre question, presque simultanément, dans notre tête : **comment l'apprendre et le savoir changent-ils nos vies ?**

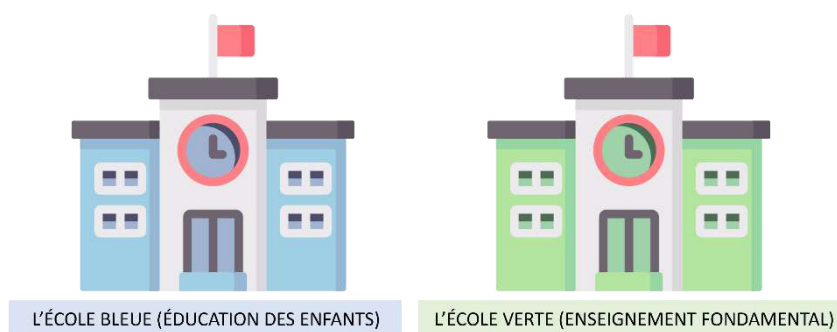
Cette dernière est née des études que nous avons faites dans la perspective de la biographie, ou comment les histoires de vie peuvent représenter d'importants alliés dans le processus de formation et de constitution du **projet de soi** et du **projet de vie** (DOMINICÉ, 2006 ; DELORY-MOMBERGER, 2008).

En possession de ces deux questions, nous développons des activités qui partaient de l'hypothèse que tout le monde apprend, surtout quand est présent le désir d'apprendre qui pousse

l'individu à chercher le sens des choses qui l'entourent. C'est pourquoi nous nous intéressons à ce que chacun sait et à ce qui motive chaque individu à affronter son quotidien et ses défis.

Ainsi, nous commençons à dialoguer avec les agents qui travaillent dans les scotes et leurs acteurs⁵ : Bleu (Maternelle) et Vert (Ecole Primère), toutes deux du réseau municipal d'une municipalité de l'état de São Paulo, Brésil.

De ce dialogue, d'autres personnes, des dizaines de personnes intéressées à savoir comment ce projet se développerait



Nous apportons ici les réactions des personnes impliquées dans le projet de l'École-Autre et leurs développements.

2. BILAN DES SAVOIRS DES ÉDUCATEURS DE L'ÉCOLE VERTE

Nous avons eu huit rencontres avec les éducateurs de l'École Verte entre août et décembre 2021, avec un minimum de quinze jours entre l'un et l'autre. Ont participé à ces rencontres : la directrice, la vice-directrice, la coordinatrice pédagogique, tous les enseignants et professeurs et une cuisinière. Nous demandons à chacun de commencer par écrire un récit autobiographique, dans le but de connaître



⁵ Dans l'intention de protéger l'anonymat des écoles participant à la recherche, nous avons choisi d'attribuer les noms fictifs "Bleu" et "Vert".

comment chacun énonce des aspects de sa vie, en ce qui concerne les processus de formation scolaire. Et comment cela se déroule dans le travail effectué au quotidien à l'École Verte.

Dans les récits autobiographiques, on trouve un peu de tout. Des gens avec une âme de professeur, mais qui étaient dans une autre fonction, attendant avec impatience de pouvoir enseigner. Des gens qui enseignent la langue étrangère et qui se trouvent mal informés sur la raison pour laquelle les élèves n'apprennent pas une autre langue, vraiment, pour savoir parler, écrire, écouter, enfin communiquer dans une autre langue. Des gens qui travaillent avec le sport et qui s'efforcent de faire beaucoup plus que juste enseigner le volley, le basket ou le football et la compétition dans le sport. Des gens qui ont commencé leur scolarité en zone rurale avec beaucoup de difficultés, et même s'ils aimaient étudier, tout concourait pour ne pas réaliser le désir d'apprendre.

Ce que ces gens savent sur l'éducation et l'école. Ils savent que l'école peut représenter beaucoup dans la vie de familles pour lesquelles elle est la seule possibilité pour leurs enfants d'avoir une vie meilleure. Vous savez que personne n'apprend sans effort intellectuel, mais aussi sans effort personnel, sans volonté de surmonter d'énormes obstacles. Désir d'apprendre et que le résultat - le savoir - fasse une différence dans leur vie. Ils connaissent la valeur de la profession d'enseignant, même s'ils sont dans d'autres fonctions. Ils savent que chacun enseigne à l'école, quel que soit le nom de sa fonction ou de son poste. Vous savez qu'il faut retourner à l'école chaque jour, avec la conviction renouvelée que tout peut être mieux. Ils savent que l'école ne peut pas se rendre à la répétition, tandis que les enfants et les jeunes aspirent à apprendre ce qui fera la différence dans leur vie.

3. BILAN DES SAVOIRS DES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE VERTE (ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL)

Lors d'une rencontre avec l'équipe d'enseignants, les serveurs non enseignants, les directeurs, la supervision scolaire, nous provoquons les éducateurs avec quelques questions : vous consultez les élèves à l'école? À quel moment? Dans quel but? Que se passe-t-il après la consultation? Entendez-vous chaque élève? Pourquoi est-il important d'écouter les élèves?

À partir de Charlot (2009, p.14), trois questions ont été posées qui nous ont aidés à réfléchir sur les questions ci-dessus:



Quel sens cela a-t-il pour un enfant, en particulier pour un enfant du milieu populaire, d'aller à l'école ?

Quel sens a-t-il de s'appliquer à l'école ?

Quel sens a-t-elle d'apprendre à l'école ou ailleurs ?

Avec l'aide des membres de la direction de l'école, nous avons commencé la recherche pour savoir ce que les étudiants savent. Nous n'apportons ici qu'un petit échantillon de ce que nous avons obtenu, car le travail commence et nous ferons encore un long chemin pour découvrir ce que savent les étudiants de l'Escola Verde.

On a demandé aux élèves ce qu'ils savaient de la vie, de l'école, de l'apprentissage. Nous vous présentons ci-dessous la constellation de ce savoir appelé « Le monde qui m'entoure ».

3.1 Première constellation : le monde qui m'entoure

Les élèves d'une cinquième année (ils ont dix années) de l'école verte ont dit :



Figures de d'Apprendre : *Avoir une bonne vie - l'école enseigne, être pompier, savoir parler anglais, musique, famille, ne pas juger, jouer au tennis, perdre mère / père, rester seul à la maison, l'enseignante est source d'inspiration, faire des comptes difficiles, défaites et victoires dans la vie, respect de l'autre, être éduqué, respecter les différences, dessiner, cours les plus amusants, mathématiques, championnat de football à l'école, être joueur de football, cuisiner, étudier, un jour je vais travailler, être vétérinaire, avoir [enfants] jumeaux, être entrepreneur, être avocat, l'un aider l'autre, jouer en ligne, sciences, faire du vélo, patins, skateboard, voir la neige, tristesse pour la mort (parent, dans la pandémie), donner de l'affection aux gens, prendre des leçons sur les jeux, apprendre à programmer des jeux, preuve surprise est mauvais, lorsque l'enseignant aide à l'heure de l'épreuve, changer le monde, droit des gens, logement pour tous, rester loin de ceux qui nous blessent à la maison, partir de ce monde (dans la pandémie) chanter, l'importance de la famille, l'église et l'école, le prix élevé du riz, haricots, remercier Dieu pour le panier, apprendre l'anglais pour voyager à New York, explorer le monde, connaître Paris, l'université est très important, l'armée est importante, beaucoup de vols dans la ville, quand je grandis, il faut avoir un emploi, avoir un métier : coiffeur, médecin, perdre un être cher (mort), Youtube, ne pas déranger l'intimité des autres, être astronome, faire des leçons sur l'espace, ne peut pas parler mal des autres, faire mes choses moi-même (je sais faire un peu de leçon par moi-même), la mère est la personne qui enseigne le plus (à la maison), père absent, soin de chien, vivre sur la plage.*

4. FIGURES D'APPRENDRE DE L'ÉCOLE VERTE (ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL)

De la constellation nous organisons les figures d'apprendre dans ses trois dimensions : (1) les façons d'établir un **savoir-objet théorique**, (2) la **maîtrise d'une activité** et (3) les

aspects relationnels - apprendre à être avec l'autre. Voyons ce que les élèves ont dit.

Savoir-objet (théorique) : Avoir une bonne vie / faire des comptes (mathématiques) / défaite-victoire/ étudier les sciences / neige / tristesse / mort / cours de jeux / programme de jeux / preuve surprise (mauvais) / changer le monde / droit des gens / maison à tous / suicide/ prix haut du riz et des haricots / panier de base / remercier Dieu / apprendre l'anglais / voyage à New York / explorer le monde / rencontrer Paris / collègue / armée / vol dans la ville / avoir un emploi / avoir un métier / coiffeur / médecin / vie privée / domicile à la plage

Maîtriser une activité : être pompier / parler anglais / musique / jouer au tennis / dessiner/ championnat de football à l'école / être joueur de football / cuisine / travail / être vétérinaire / être entrepreneur / être avocat / jouer en ligne / vélo / patins/ skate / chanter / parler anglais / être astronome / faire des leçons sur l'espace / faire les choses elles-mêmes seul / prendre soin de chien

Savoir relationnel : famille / ne pas juger / perdre la mère ou le père / rester seul/ enseignante (source d'inspiration) / respect de l'autre / être éduqué / respecter les différences / cours les plus amusants / avoir des enfants jumeaux / aider l'autre / donner de l'affection / enseignant qui aide à l'heure de l'épreuve / rester loin de ceux qui nous blessent / église / école / ne pas déranger la vie privée des autres / ne peut pas parler mal des autres / mère qui enseigne à la maison / père absent

Comment avez-vous appris ce que vous savez ?

Pour comprendre comment les élèves apprennent ce qu'ils savent, nous avons établi des dialogues avec leurs récits pour comprendre *avec qui ils apprennent* et les réponses nous indiquent que c'est avec la famille, à l'église, à l'école, avec la mère, avec le professeur inspirant, avec l'autre (ne pas être seul) dans les cours amusants, avec la vie (défaites et victoires), avec le suivant, avec le différent, avec le professeur de maths, avec les joueurs de football, avec les jumeaux, avec les joueurs en ligne, en cours de science, avec les collègues/amis dans la rue, avec le père, avec la mère, Avec Dieu, avec le monde, avec l'université, avec l'armée, avec la coupe de cheveux, avec le médecin, avec les proches (quand la mort survient dans la famille).

Celui avec qu'ils apprennent, nous mène à ce qu'ils apprennent : à la maison, à l'église, à l'école, dans la classe de l'enseignante inspirante, dans les cours amusants, dans la vie, en classe de maths, à la télévision, dans les familles des jumeaux, sur Internet, en classe de sciences, dans la rue, dans le monde, là où il coupe ses cheveux, là où se trouve le docteur, à la veillée.

Nous avons isolé les verbes qui ont été liés à la façon dont nous apprenons des élèves pour mieux identifier les actions qui impliquent cet effort intellectuel. Les voici : expérimenter (vivre expériences) / réfléchir, voir, distinguer, différencier / expérimenter / saisir - prendre pour vous / se rapporter / explorer, enquêter, questionner, douter et recréer / entendre, imiter, prêter attention, raisonner / faire, participer, interagir, errer, toucher, essayer de demander / rechercher / interagir / observer / saisir des informations / transmettre des informations / enseigner / partager. Si vous regardez bien, ce sont des manières d'agir que les enfants et les adolescents consultés utilisent pour apprendre. Ce sont des pistes pour la relation entre les éducateurs - qu'ils soient enseignants, membres de la direction scolaire, serveurs non enseignants - dans leurs efforts d'enseigner, ou au moins permettre d'apprendre et leurs élèves. Au moment où l'éducateur se trouve confronté à la demande d'un travail pédagogique prenant en compte la production de sens par les enfants à l'école et les défis et difficultés éventuels qui en découlent, ces verbes peuvent apporter quelques suggestions à faire pour que les élèves apprennent le contenu scolaire ou, avant cela, s'y intéressent autant qu'ils s'intéressent à d'autres contenus qu'ils vivent.



**Le bilan du savoir exigeait de trouver
un lieu et un moyen de faire l'autre
chose de soi même**

Dans le parcours des journées qui va d'une rencontre à l'autre, dans le projet École-Autre, on a identifié qu'il n'a pas été possible de définir comment les éducateurs devaient s'organiser pour réaliser cette action le bilan du savoir. Puis, en octobre, les enseignants, réunis en HTPC (horaire du travail pédagogique collectif), ont défini qu'ils consulteraient les élèves lors des assemblées de classe, pratique déjà développée par l'école pour traiter des sujets d'intérêt aussi bien des élèves que des enseignants et de la gestion scolaire. Les assemblées de classe impliquent les élèves et les élèves d'une classe. Son but est de traiter des thèmes qui concernent l'espace spécifique de chaque salle de classe, en cherchant à réguler la coexistence entre tous les élèves et leurs enseignants.

Il y a aussi les assemblées scolaires. Parmi elles "participent les représentants de tous les segments de la communauté scolaire ([élèves,] deux de chaque classe, enseignants et fonctionnaires) sont choisis en obéissant à une systématique de roulette, leur périodicité doit être mensuelle, coordonnée par un membre de la direction de l'école. Ces assemblées cherchent à discuter de thèmes impliquant la coexistence, les relations interpersonnelles, les conflits, l'utilisation des espaces, et les projets communs" (PPP de l'École Verte).

Aux trois questions exposées ci-dessus, d'autres ont été ajoutées pour mieux éclairer les élèves sur ce qu'ils souhaitent vraiment savoir. Voilà les questions :



1. Depuis que nous sommes nés, nous avons appris beaucoup de choses, à la maison, dans le quartier, à l'église et à l'école. Qu'avez-vous appris ? Avec qui ?
2. De tout ce que vous avez appris ce qui était le plus important pour vous ?
3. Et maintenant ce que vous souhaitez apprendre à l'école que personne ne vous a encore enseigné ?
4. Qu'est-ce que l'école signifie pour vous ?
5. Quel est votre plus grand rêve ?
6. Quelle est leur plus grande peur ? Qu'est-ce qui te rend angoissé (a) ?

7. Est-il arrivé quelque chose dans la pandémie que vous voulez dire ?

8. Savez-vous déjà ce que je voudrais être quand je serai grand ?

À partir des réponses des élèves, il a été établi qu'un *programme d'orientation* des élèves sera mis en œuvre. Ainsi, il représente un effort pour accompagner chaque élève dans son parcours scolaire comme moyen d'écouter chacun, identifier les réalisations, défis, difficultés et sera assumé par les agents scolaires impliqués dans le projet École-Autre. Pour mener à bien l'activité d'orientation des élèves, l'école a l'intention de les inviter à participer au contrat, ce qui exigera que l'école revienne à plein temps. Les élèves ne seront pas regroupés par âge, mais par intérêt de savoirs, comme prévu dans le Projet École-Autre.

5. BILAN DES SAVOIRS DES ÉDUCATEURS DE L'ÉCOLE BLEUE (ÉDUCATION DES ENFANTS)

Nous avons organisé six rencontres avec les agents travaillant à l'**École bleue** (Maternelle). Ce sont des rencontres qui nous ont permis de nous déplacer entre un moment initial où nous étions en train de nous étudier - nous les partisans du projet (la direction de l'**École bleue** et le chercheur de l'UFSCar) et les agents scolaires - et un le moment où les activités ont commencé à avoir un sens pour toutes les personnes concernées.



Une chose normale du point de vue de le rapport au savoir, qui part du principe que nous n'apprenons que ce qui a du sens pour nous. Ainsi, comme à l'École Verte (Ecole Première), nous commençons par une écriture autobiographique, dans le but d'identifier les savoirs de chaque participant sur certains thèmes qui nous paraissent pertinents : école, formation scolaire, apprendre, savoir, information, connaissance, trajectoires de vie, bref, qui nous sommes et comment nous nous constituons dans ce que nous sommes.

Dans les récits autobiographiques, nous trouvons de nombreuses pistes sur l'École Elle-même et le désir d'une École Autre. Des gens qui disent "Je respire école, je vis école" aux

traumatismes vécus dans un enchevêtrement de choses vécues et qui caractérisent un ensemble insensé : d'agressions verbales au mépris. Dans ces cas-là, nous nous demandons, qu'est-ce qu'il a fallu pour que des enfants traités avec une telle désinvolture par des agents scolaires puissent souhaiter devenir éducateurs? La réponse est simple. Elles n'ont pas seulement vécu de mauvaises choses à l'école. Cependant, il serait bon d'y réfléchir un peu.

Lorsqu'elles sont invitées à rendre compte d'aspects de leur vie et de leur formation scolaire, elles enregistrent des récits de ces événements, ce qui nous indique qu'elles ont été très significatives à l'époque et le sont encore aujourd'hui. Nous pouvons nous engager sur la voie du discours du dépassement. Ces gens sont des gagnants, car ils ont surmonté les traumatismes de l'enfance, ont surmonté les difficultés et sont devenues éducatrices! Mais les choses ne sont pas si simples que ça.

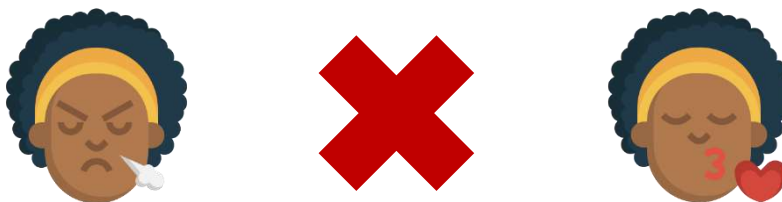


Le récit qui nous parvient aujourd'hui de ces événements négatifs, vécus dans l'enfance, au sein de l'école, a suivi la vie scolaire de ces personnes pendant longtemps et jusqu'à aujourd'hui sont rappelés. Mais il s'est passé quelque chose. Dans certains cas, le père, la mère ou un frère ou une sœur, ou une autre personne, a aidé à la recherche d'un horizon à la vie, une forme de dépassement de ce qui a été vécu et qui s'est constitué dans un immense manque de sens pour l'enfant.

À un moment, quelqu'un a suggéré une autre possibilité de vivre et de comprendre l'école. Parfois, c'était un professeur, un "François", un "Jean" ou un "Joseph" : "Mon premier jour à la nouvelle école était magnifique, mon professeur s'appelait Joseph, il était très charismatique et il m'a accueilli avec beaucoup d'affection, avec un sourire sur le visage qui effaçait toute peur qui était dans mon cœur. Depuis ce jour, ma vie a changé, je n'avais plus peur de l'école, du professeur, je ne pleurais plus..." (Professeur de l'École Bleue).

La trajectoire scolaire, selon certains récits, a été marquée par l'opposition **enseignante mechante et enseignante joyeuse et affectueuse**. Ce que chacun a représenté dans la vie de chaque enfant est une multitude d'expériences bonnes et mauvaises, mais qui sont constitutives de la vie et de la formation de ceux et celles

qui agissent aujourd'hui dans l'éducation. Dans certains cas, une très mauvaise expérience relationnelle a été surmontée par une autre très bonne, par des gens qui prêtaient attention à l'être-enfant avant même de voir l'élève et faisait de la relation adulte-enfant une expérience de dépassement. Dans d'autres cas, les mauvaises expériences invitaient à enfreindre les règles. Dans d'autres, l'entêtement était le moyen de surmonter les difficultés et les angoisses de relations déformées et agressives.



Les années de travail à l'école ne nous donnent pas la certitude de ce que les enfants feront avec ce qu'on enseigne à l'école. Mais une chose est sûre : elles feront quelque chose, elles en tireront une leçon, elles serviront à quelque chose là-bas. Cela nous amène à la conclusion qu'il n'y a aucune raison de croire que les enfants et les jeunes deviendront ce que nous voulons ou que nous projetons sur eux.

Dans ce sens, quand nous écrivons "former des citoyens", "former des élèves critiques", "former des élèves protagonistes", cela ressemble plus à un caractère prescriptif que nous avons appris dans les cours de formation des enseignants que nous avons fait, dans le style de conceptions directives et autoritaires, que l'on trouve encore dans certains établissements d'enseignement supérieur. Le caractère peut même être prescriptif. Le résultat ne.

Nous concluons ce sujet par le récit d'une éducatrice de l'École Bleue, rappelant une phrase écrite par son professeur, à un moment de sa formation, dans laquelle il citait Paul Freire, dans son livre Pédagogie de l'Opprimé : "L'éducation ne transforme pas le monde.

“ L'éducation change les gens, les gens changent le monde”.

6. BILAN DES SAVOIRS DES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE BLEUE (MATERNELLE)

En demandant aux enfants ce qu'ils savent, on a trouvé beaucoup de choses qui servent à penser à l'urgence de l'École Autre. Ou peut-être qu'on devrait appeler ça une *latence* ? Peut-être que l'École Autre veut apparaître à chaque façon de savoir qui jaillit du sol de la réalité dans chaque école, dans chaque expérience vécue. Ce qui nous amène à nous demander si nous sommes attentifs, si nous sommes à la recherche de l'imprévu, ou non prescrit au jour le jour avec les enfants. Voyons ce que disent les éducatrices⁶ à l'École Bleue :



Ils savent jouer à faire semblant, imiter, reproduire des gestes, créer leur propre jouet à partir de jeux d'emboîtement. Ils adorent jouer et être défiés par des activités qui impliquent le corps, comme courir, sauter, jouer, enfin tout ce qui contemple les parties du jeu, quelqu'un sait et veut toujours partager à leur manière.



Ils présentent également un bon dialogue, une compréhension et des faits.

- 1-« Le soleil s'en va et la lune vient;
- 2-« J'ai remarqué qu'à la fin du jour le soleil disparaît et la lune apparaît, donc le jour et la nuit arrive ;
- 3-Ma mère a dit que le soleil éclairera le Japon;
- 4-« J'ai appris de ma mère que la Terre tourne donc le jour et la nuit;
- 5- La terre et le soleil sont ronds j'ai vu à la télévision.
- 6- Nous vivons dans elle

⁶ Nous utilisons le terme *éducateurs* de manière générique. Dans l'école bleue, il y a un groupe d'éducateurs et un groupe d'enseignants. Le premier groupe est formé en Lycée et le second en Enseignement Supérieur, dans le réseau communal de la ville recherchée.

7. AVEC QUI LES ENFANTS DE L'ÉCOLE BLEUE ONT-ILS APPRIS CE QU'ILS SAVENT? OÙ ONT-ILS APPRIS ?

Les enfants apprennent dans les médias technologiques - sur les réseaux sociaux - ainsi que par la curiosité qui les fait chercher le nouveau, en demandant toujours quelque chose à quelqu'un proche d'eux. En général avec les membres de la famille et à l'école aussi. À l'école, en développant un projet appelé "D'où il vient", loué par les éducatrices de l'École Bleue, un travail d'hypothèses, soulevées sur les roues des conversations avec les enfants, nous avons remarqué que l'éducatrice a été surpris par les réponses obtenues. Voici le récit de l'éducatrice :

Le projet "D'où vous venez", que nous développons avec les enfants, est très précieux, car les enfants ont appris à faire des recherches, développe aussi mieux l'oralité car ils expriment leurs hypothèses. J'ai demandé aux étudiants ce qu'ils savaient de l'électricité ? Cette conversation a été très enrichissante, parce que les enfants m'ont surpris par rapport à la prise de conscience de la dépense de l'énergie, tout le monde connaît le prix exorbitant qu'elle est. En ce qui concerne les hypothèses d'où vient l'énergie électrique, suit ci-dessous les réponses qu'ils ont donné. Ils ont dit:

- Provient du fil électrique;
- Vient du poteau;
- Ça vient de la prise.



Que disent les enfants ?

- Prier a Dieu ;
- Se doucher seul ;
- Faire origami ;
- Savoir danser ;
- Faire une salade ;

Mettre du linge ;
 Il est bon dans le jeu ;
 Savoir dessiner ;
 Faire du vélo ;
 Faire le maquillage.



8. CONCLUSION

Le Projet École-Autre a accompli jusqu'ici un semestre d'activités. Nous avons commencé en Août et nous avons clôturé en Décembre 2021. Ce qui est prévu est d'avoir six semestres ultérieurs. Ce qui nous amènera probablement à clôturer tout le projet en juin ou juillet 2024. Dans les deux unités éducatives. Nous invitons les agents scolaires à participer, en offrant une certification de cours de perfectionnement de 180 heures, pour chacun des semestres du projet, dans le cadre de la Pro-Rectrice d'Extension Universitaire de l'UFSCar.

Le projet abrite des éducateurs, des parents d'élèves de différentes villes et états brésiliens. Dans ces endroits, il y a des participants qui suivent nos réunions virtuellement, nous permettant d'établir de nouvelles visions, de nouvelles critiques, de nouvelles exigences, de nouveaux horizons pour le développement du projet.



Nous avons également créé, dans le cadre du projet, un groupe de référence d'enfants et d'adolescents avec lesquels nous avons des rencontres, en général un par mois, virtuellement. Ce groupe de référence nous a beaucoup appris sur ce que pensent les enfants qui sont aussi dans les écoles au quotidien.

Nous ne pensons pas à partir, ou de produire des modèles ou d'anticiper des concepts sur la façon dont les enfants pensent. Nous croyons que chaque enfant est unique.

Les prochaines étapes du projet sont prévues, mais feront l'objet de discussions avec les éducateurs et les éducateurs des deux écoles. Ce sont les suivants : Émergence d'une école- Autre ; Défis et efforts pour concevoir le Professeur-Autre ; Consolidation

de la condition d'apprenant dans l'École-Autre ; Défis structurels de l'École-Autre comme possibilité d'une pédagogie pour notre temps.

Ce que nous avons appris, c'est que tous, enfants et jeunes, enseignants, professeurs, directeurs d'école, coordinatrices et coordinateurs d'école, cuisinières, et autres serveurs non enseignants qui nous accompagnent dans le projet École-Autre, ont des savoirs. Tout le monde apprend. Nous l'avons déjà compris

Le projet École-Autre a été mené dans le cadre de la Formation de Mentorat de Directeurs, coordonnée par Profa. Dra. Maria Cecilia Luiz, le projet École-Autre et ses membres ont cherché à expliciter une corrélation, qui pour nous est profonde et nécessaire, parmi les défis de la gestion scolaire à notre époque, où de vieilles exigences restent encore présentes : l'évasion, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, les enseignants démotivés, les structures éducatives autoritaires, la spontanéité récurrente, les évaluations internes et externes produisant des notes inadéquates, bref, les blessures que nous connaissons de longue date éducateurs.

Par ailleurs, la pandémie du Sars-covid-19, qui s'est installée depuis le début de l'année 2020, a représenté partout un effort monumental pour surmonter les immenses abîmes qui se sont créés, en particulier à l'école publique, générant des déflations que nous ne sommes pas encore en mesure de dimensionner. Nous savons que l'école d'avant la pandémie ne sera plus la même.

Peut-être est-il temps que nous tirions une leçon de cette immense tragédie humaine pour l'école : ne serait-ce pas le moment propice pour faire émerger une École Autre à l'intérieur de l'École Publique? Nos enfants et nos jeunes attendent avec impatience notre réponse.

Ils n'ont pas le temps d'attendre de longs débats sur ce que devrait être la pédagogie de notre temps. Il est temps de répondre

d'urgence à la question de savoir quel être humain nous produisons à partir de l'éducation (CHARLOT, 2020).

RÉFÉRENCES

CHARLOT, B. (2020). **Éducation ou barbarie** : un choix pour la société contemporaine. Sao Paulo : Cortez Editora.

CHARLOT, B. (2009). **Le rapport au savoir dans les médias populaires une recherche dans les Lycées professionnels de banlieue**. Porto : CIIE/Livpsic, 2009.

DOMINICÉ, P. (2006). La formation des adultes confrontée à l'impératif biographique. Sao Paulo : **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 345-357.

DELORY-MOMBERGER, C. (2008). **Biographie et éducation**. Figures d'individu-projet. Sao Paulo : Paulus : EDUFRN.

PROJET POLITIQUE PEDAGOGIQUE ET LE MENTORAT DES DIRECTEURS

Maria Cecília Luiz
Alba Valéria Baensi
Renata Pierini Ramos

APERÇU : Élaboration du Plan Politique Pédagogique. Processus démocratique et participatif. Étapes du PPP dans le mentorat. Diagnostic de l'école. Relevé des défis. Hypothèses de solutions. Plan dans l'encadrement (PNM) des directeurs.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

- Connaître le caractère procédural, collectif, démocratique et interactif
- Connaître le caractère pédagogique et faire le diagnostic de l'école par le PPP
- Répertorier les défis de l'école pour composer le PPP
- Établir un plan dans le mentorat des directeurs, avec des solutions possibles

1. ÉTAPE PAR ÉTAPE DU MENTORAT DE DIRECTEURS

Le mentorat de directeurs est constitué d'un **échange entre pairs**, dans le **but d'aider le directeur à comprendre comment gérer son école avec succès**. Pour cela, la première étape est de réfléchir sur le processus d'enseignement et



d'apprentissage de vos étudiants, **identifier les défis que je vis et de vérifier** comment être plus sûr de cette conduite.



Comprendre et faire se produire le phénomène de l'enseignement et l'apprentissage est le but de l'institution scolaire. Mais c'est aussi l'un de ses plus grands défis, car le nombre de variables et de possibilités est énorme, selon le groupe social, le temps et l'espace. C'est avec cette diversité de croyances, des idées, des caractéristiques embryonnaires avec des échanges de symboles et de biens, qui constituent l'environnement de l'école. Ainsi, toute unité scolaire est établie de manière institutionnelle, intentionnelle et systématique par des méthodes et des règles, ainsi que par l'organisation, la structuration et la transposition didactique.



En pensant à cette constitution organisationnelle, il fait partie des actions de l'école d'élaborer et de surveiller le Projet politique pédagogique (PPP), document officiel, prévu par la Loi de Lignes Directrices Fondamentales (LDB) n° 9394/96, un registre écrit qui n'aura de légitimité que s'il est développé avec la participation de ceux qui sont impliqués dans son collectif : directeur et son personnel de gestion, enseignants, employés, étudiant et leurs familles

La thématique de ce texte, "Projet politique pédagogique et mentorat de directeurs", cherche à mettre en évidence comment les directeurs peuvent améliorer leurs actions en ce qui concerne l'élaboration et le suivi du PPP, un peu laborieux, car ce processus n'est pas seulement un processus avec des connaissances juridiques, mais dépend de la conception, de la disposition et de la participation de la gestion scolaire et de toutes les personnes concernées à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.

La gestion démocratique, avec la culture collaborative, l'écoute active et l'exercice du dialogue - en respectant les différences -, peut réaliser cet environnement novateur. Dans le parrainage des directeurs, il est indispensable que les **défis et les chances de solution** de l'école soient visibles dans le Projet Politique Pédagogique (PPP) et que ce collectif participatif, communauté scolaire et locale, soit sensibilisé et engagé. Comme il ne suffit pas que l'école connaisse ses principaux défis, il importe qu'ils soient résolus selon les attentes générales de l'ensemble du groupe.

2. DIAGNOSTIC DE L'ÉCOLE : ANALYSE DU PPP

La méthodologie du mentorat des directeurs conseille aux petits groupes de gestionnaires de présenter leurs PPP les uns aux autres, afin de les analyser et de produire un retour d'information écrit pour chacun. Chaque directeur doit lire un PPP d'un collègue et faire ses analyses, action déjà décrite⁷.

Cette recommandation aux directeurs est essentielle pour que chacun connaisse les différentes réalités de chaque école, mais avec prudence, car l'objectif n'est pas d'évaluer chaque PPP. Cette action ne doit pas devenir une évaluation ou une comparaison, car elle n'est pas en vogue comme chaque PPP a été élaboré, ni quels éléments devraient être présents dans sa constitution ou non.

Il est primordial d'observer si certains facteurs importants sont décrits dans le document et de systématiser la rétroaction écrite sur la base de certaines compréhensions et analyses. De cette réflexion sur le PPP succédera la déconstruction de savoirs déjà établis et le renouvellement d'idées avec des alternatives ou des possibilités de nouvelles pratiques.

Pour faciliter le travail d'analyse du PPP, certains facteurs sont présentés dans ce texte (par ordre alphabétique) comme une proposition. La méthode prévoit que le directeur vérifie si le PPP analysé a traité les six facteurs décrits ci-dessous et comment ils ont été traités :

⁷ Cette importance de l'analyse et de la restitution écrite du PPP a déjà été pointée en salle 2.

FACTEURS CULTURELS

sont ceux qui expriment les expériences que l'école juge important de développer et/ou de partager avec ses étudiants. Ces facteurs apparaissent lorsque les éducateurs respectent les différences de religion, de genre, de race, d'ethnie, etc., ou même valorisent les coutumes et les comportements de la communauté, c'est-à-dire ses modèles culturels.

FACTEURS ÉCONOMIQUES

sont ceux qui explicitent les questions relatives à financière de l'école, par exemple des projets publics ou privés qui ont été ou seront financés. Ou même lorsque l'infrastructure de l'unité scolaire doit être évaluée et/ou modifiée en fonction des ressources financières. En outre, il est important d'avoir des données du quartier avec caractéristiques de l'emplacement de l'environnement, du profil économique de la communauté et des étudiants

FACTEURS PHILOSOPHIQUES

sont ceux qui révèlent les fondements philosophiques de l'école. Parfois, on les appelle la mission de l'institution scolaire quelque chose d'indispensable à observer. Certaines questions aident à comprendre ces fondements comme : quel genre d'être humain voulons-nous former ? Que voulons-nous comme société ? Quelle école voulons-nous ?

FACTEURS PÉDAGOGIQUES

sont ceux qui définissent les concepts d'enseignement et d'apprentissage ou l'identité pédagogique de l'école. Dans cet univers, on distingue la pratique par la gestion démocratique - le souci de constituer des espaces collectifs -, c'est-à-

dire la participation délibérative des collégiens de l'école - Conseil scolaire, Conseil de classe, Conseil des étudiants -, avec un réel pouvoir de décision. En outre, il convient de prêter attention à la manière dont les facteurs suivants sont référencés : le contenu et les programmes scolaires; l'évaluation institutionnelle et à grande échelle; l'évasion, l'abandon; l'inclusion d'élèves spéciaux (accessibilité) et technologiques (enseignement à distance) etc. Parmi les facteurs pédagogiques, il convient également d'inclure un système de formation continue pour les professionnels de l'école, ce qui est déterminant pour le succès des questions éducatives

FACTEURS POLITIQUES

sont ceux réputés dans les lois, fédéral, étatique et municipal, les législations ou les règlements qui structurent l'école dans leurs parties bureaucratiques. Il est crucial de comprendre s'il existe une citation spécifique de politiques publiques d'État, ainsi que des questions relatives à la valorisation du magistère, aux modes de sélection des directeurs et des enseignants - nommés, élus, concursentés, etc. - ; plan de carrière du professionnel de l'éducation et temps pour la préparation de la classe ou de l'heure collective pédagogique

FACTEURS SOCIAUX

sont ceux qui mettent en évidence toute l'histoire de l'école et de sa communauté locale. Il est également essentiel de faire connaître la relation de l'unité scolaire avec la société actuelle et de travail. Les questions sociales qui déterminent directement les aspects pédagogiques

Outre ces facteurs, il est également essentiel de vérifier les défis présentés dans le PPP et les propositions pour les relever. C'est parce que, en plus de la connaissance fournie par la lecture et l'analyse du PPP de différentes écoles, cette méthodologie permet au directeur, par le biais de la rétroaction écrite, d'avoir une vision de la façon dont d'autres personnes voient leur unité scolaire, ou dans quelle mesure le document représente effectivement ce qui se passe dans les espaces scolaires.

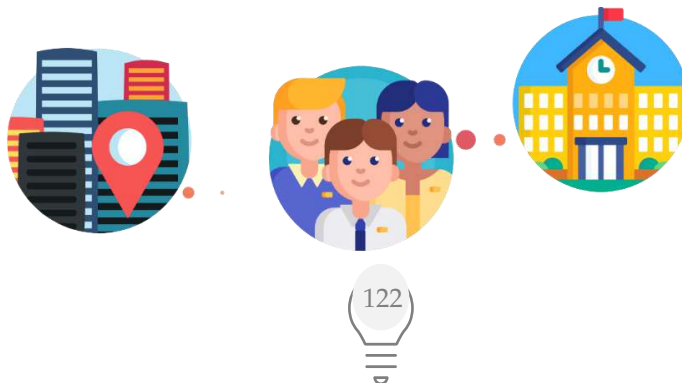
Un autre point important de la méthode est de fournir des "visites", présentielles ou virtuelles, pour rencontrer les membres de l'école qui ont élaboré le PPP. Cet exercice de découverte offre la vision spécifique de chaque école, avec ses singularités qui constituent une identité.

Il est important que chaque directeur participant au tutorat exerce le processus d'analyse et de systématisation du PPP et des récits professionnels et personnels des collègues, car cette procédure permet d'obtenir le diagnostic de l'école.

Il est entendu que :

[...] diagnostiquer signifie aller au-delà de la perception immédiate, de la simple opinion (du grec, *doxa*) ou de la description, et poser problème à la réalité, chercher à saisir ses contradictions, son mouvement interne, de telle sorte que l'on puisse la surmonter par une nouvelle pratique, fertilisée par la réflexion théorique critique (VASCONCELLOS, 2000, p. 190).

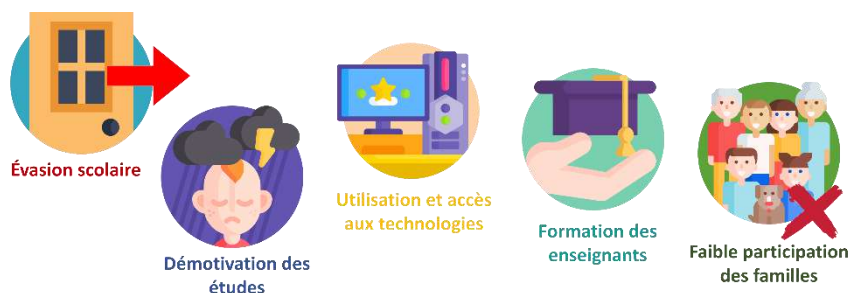
En ce moment, les directeurs de mentorat réussissent à poser des questions conjointes sur : quelle est la conception de l'école et de l'éducation que l'on a et que l'on veut? Quelle est la fonction de l'école? Comment les résultats scolaires positifs déterminent-ils la relation avec la communauté scolaire et locale? Dans quelle mesure l'école influence-t-elle ou modifie-t-elle la société?



Ce processus ne se réalise que dans la pratique, tant dans l'encadrement que dans l'école, si l'engagement et les relations entre les pairs ont lieu par le dialogue et l'échange d'expériences. Rappelant que la culture collaborative n'apparaît pas de façon spontanée, mais par un travail collaboratif (objectifs communs), avec une attente délibérée d'instaurer cette conception.

2.1 Organiser le travail collaboratif après le diagnostic de l'école

Après avoir diagnostiqué l'école, la prochaine étape consiste à identifier ses principaux défis, par exemple : l'évasion scolaire; la démotivation des étudiants; l'utilisation et l'accès aux technologies; la formation des enseignants; peu de participation des familles etc. La proposition est de réaliser étape par étape quelques étapes au cours de l'encadrement, mais aussi dans le collectif des écoles de chaque directeur.



3. IDENTIFIER LES DÉFIS DE L'ÉCOLE

Même si certains directeurs éprouvent des difficultés à identifier les défis de leur école, cela fait partie du processus méthodologique du mentorat. Deux contretemps peuvent facilement se produire : premièrement, la résistance, car en vérifiant quelles sont les principales adversités à l'école, il est impératif que les éducateurs recherchent des solutions et des changements, ce qui engendre souvent déséquilibre et inconfort. Une autre hésitation est d'avoir à identifier les problèmes au

début du processus, car il demande réflexion sur ses causes et ses conséquences, un moment prudent pour ne pas culpabiliser les gens.

Par conséquent, les directeurs de mentorat sont invités à effectuer un *brainstorming*, "tempête cérébrale" ou "tempête d'idées" dans leurs écoles, afin de permettre la reconnaissance et l'analyse des défis les plus latents, en mettant l'accent sur les actions les plus propices à effectuer.

Pour la réalisation de la technique, il est indiqué d'utiliser l'outil *Mentimeter*⁸ mis à disposition par *Google*, dans lequel les participants choisissent deux défis et/ou besoins qu'ils jugent les plus importants. Il est conseillé à l'école de sauvegarder votre nuage de mots ou de phrases dans un PDF, car cela fait partie de la méthode que tout le monde a ces figures à la main.



Avant d'appliquer *Mentimeter*, il est suggéré que le directeur sensibilise tous ceux qui vont participer, emballés dans la réflexion sur les trois points distincts : défis liés au passé (raisonner), présent (expérimenter), ou futur (désirer) de l'école.

⁸ *Mentimeter* est une plate-forme en ligne qui permet de créer des présentations interactives et permet aux participants de répondre à différents types de questions via un smartphone ou un ordinateur. Le directeur peut utiliser *Mentimeter* gratuitement, avec diverses fonctionnalités et partager à travers un code qui sera généré via Internet. Il suffit de transférer ce code à votre public afin qu'ils aient accès à *Mentimeter* sur l'ordinateur ou sur les téléphones mobiles avec l'application installée.

Lorsque l'on veut identifier des défis, les actions du **raisonnement** sont liées à l'esprit, il est donc important de rechercher des problèmes qui se sont produits ou qui ont précédé depuis un certain temps dans l'unité scolaire.

Les actions de **l'expérience** sont liées au cœur, au sentiment, quand on pense à connaître quelque chose de nouveau, certains changements importants commencent dans le présent et l'école peut se permettre de sentir. Et les actions du **désir** sont liées aux rêves, aux projets futurs, aux possibilités et aux attentes, tels que les objectifs définis par l'école.



RAISONNER

esprit

passé

Ce que je pense ?



ESSAYER

cœur

présent

Ce que je ressens ?



DESIRER

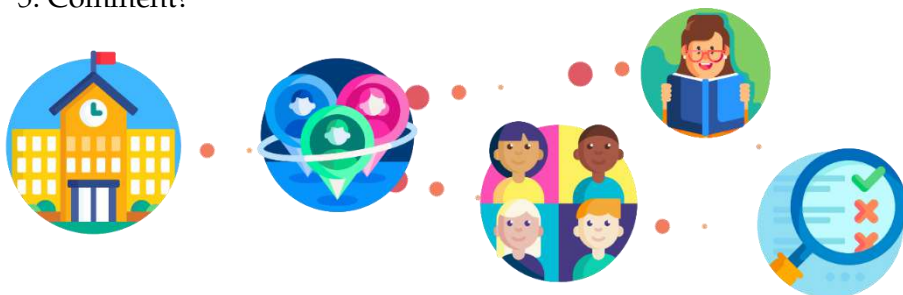
rêves

futur

Ce que je veux ?

Outre ces trois points, une autre forme d'inspiration est d'utiliser le cycle des stations et la liste de necessidades. Dans ce sens, la question se pose :

1. Quel est le projet d'école souhaitable?
2. Qui construira ce projet?
3. Comment utiliser le PPP dans ce processus?
4. Le directeur et les éducateurs sont-ils prêts à affronter les défis de l'école?
5. Comment?



Dans la méthodologie de mentorat de directeurs, chaque directeur est censé observer les trois points - raisonner, expérimenter et désirer -, selon le résultat de Mentimeter (nuage de mots ou de phrases) et élaborer sa systématisation selon la technique de la rétroaction écrite et orale "bien, dommage, pourquoi pas".

La prochaine étape sera de présenter cette systématisation pour les acteurs de l'école qui à partir des défis énumérera collectivement des hypothèses de solution.

4. ÉTABLISSANT LES HYPOTHÈSES DE SOLUTION

Plus complexe que d'identifier des défis est de penser à des solutions pour eux, et cela se voit déjà dans les premières impasses, quand on cherche à mener tout le processus avec des objectifs communs de manière démocratique, avec la participation du collectif.

Un autre obstacle courant est l'absence d'engagement des éducateurs, des étudiants et de leurs familles dans la constitution et la réalisation de solutions, car l'école attribue cette fonction uniquement au directeur et à son équipe de gestion.

En outre, il est généralement difficile d'élaborer des hypothèses créatives différentes de celles auxquelles on est habitué. Parfois il n'est pas facile de penser "hors de la boîte", donc il peut y avoir des réticences dans le processus.

Indépendamment des revers, il fait partie de la méthodologie de mentorat de directeurs d'établir les hypothèses de solution, qui, comme son nom l'indique, sont des moyens possibles (hypothèses) que l'école doit rechercher pour tenter de résoudre ses défis.

Pour donner suite à la méthode, il est éminent que les directeurs sensibilisent à nouveau les participants avec la réflexion sur :

1. comment est la situation actuelle de l'école par rapport aux défis sélectionnés?
2. Quels sont les points forts de l'école pour les affronter?

3. Comment résoudre les problèmes sans blâmer quelqu'un?
4. Comment les résoudre collectivement?

Certains dérapages au cours de ce processus méthodologique peuvent se produire, car énumérer les défis et les hypothèses de solutions est une activité peu commune, donc il n'est pas toujours possible de comprendre ce qui se passe réellement à l'école.

La tendance est de garder l'accent sur des questions uniques comme : la structure physique, des thèmes abstraits ou trop divers, de l'indiscipline des étudiants ou de l'incapacité de l'équipe de gestion etc.

Ainsi, l'accent est mis sur ce qui n'est pas toujours essentiel pour améliorer les performances de l'enseignement et de l'apprentissage des étudiants. Énumérons quelques exemples à reconsidérer lors du mentorat des directeurs:



STRUCTUREL

L'école qui voit seulement des problèmes dans la structure physique

DÉFIS : les questions d'infrastructure scolaire
Exemple : peinture ; construction de mur ; réforme du toit ; de la salle de bains

HYPOTHÈSES DE SOLUTIONS : l'école publique n'a pas l'autonomie pour résoudre des défis impliquant des ressources financières, implique de rester en stagnation dans la même situation



ABSTRAITE

L'école qui entrevoit seulement des solutions abstraites

DÉFIS : trop de questions
Exemple : engagement ; développement ; union ; motivation ; connaissance

HYPOTHÈSES DE SOLUTIONS : l'école ne se concentre pas sur les plans à court, moyen et long terme, elle stagne sur des questions larges et abstraites



GLOBAUX

L'école ne voit que des solutions diversifiées

DÉFIS : globaux, où "tout s'adapte", très global
Exemple : partenariat ; dialogue ; accueil ; défis d'apprentissage ; projet intégré ; prise de conscience ; travail d'équipe

HYPOTHÈSES DE SOLUTIONS : l'école ne parvient pas à définir un ou quelques défis communs de l'école pour se concentrer sur la résolution, implique de rester dans la même situation



DISCIPLINAIRE

L'école voit seulement les questions de l'indiscipline scolaire

DÉFIS : attitudes des étudiants disciplinés, rigides

Exemple : communiqué sous le couvert de lois ; étudiants ne participent aux cours qu'après une réunion avec les membres de la famille ; présence de la direction dans la salle de classe ; exiger le respect des normes de l'école

HYPOTHÈSES DE SOLUTIONS : l'école ne parvient pas à se concentrer sur la résolution, car il n'y a pas de place pour la culture collaborative, elle implique de stagner ou de créer des conflits qui peuvent engendrer des situations de violence



RELATIONS AVEC LA GESTION SCOLAIRE

L'école qui ne voit que les questions avec la gestion scolaire

DÉFIS : liés à la conduite de la gestion scolaire
Exemple : aider la gestionnaire ; empathie ;



**ACCUEILLANTE
ET RÉSOLUTOIRE**

responsabilité ; moins
d'attestation

HYPOTHÈSES DE SOLUTIONS : le directeur peut être surpris par un positionnement négatif de l'école à son égard. Les relations entre le directeur et sa communauté scolaire sont complexes et le gestionnaire doit être préparé à des chocs et des défis conflictuels. L'empathie est un bon début

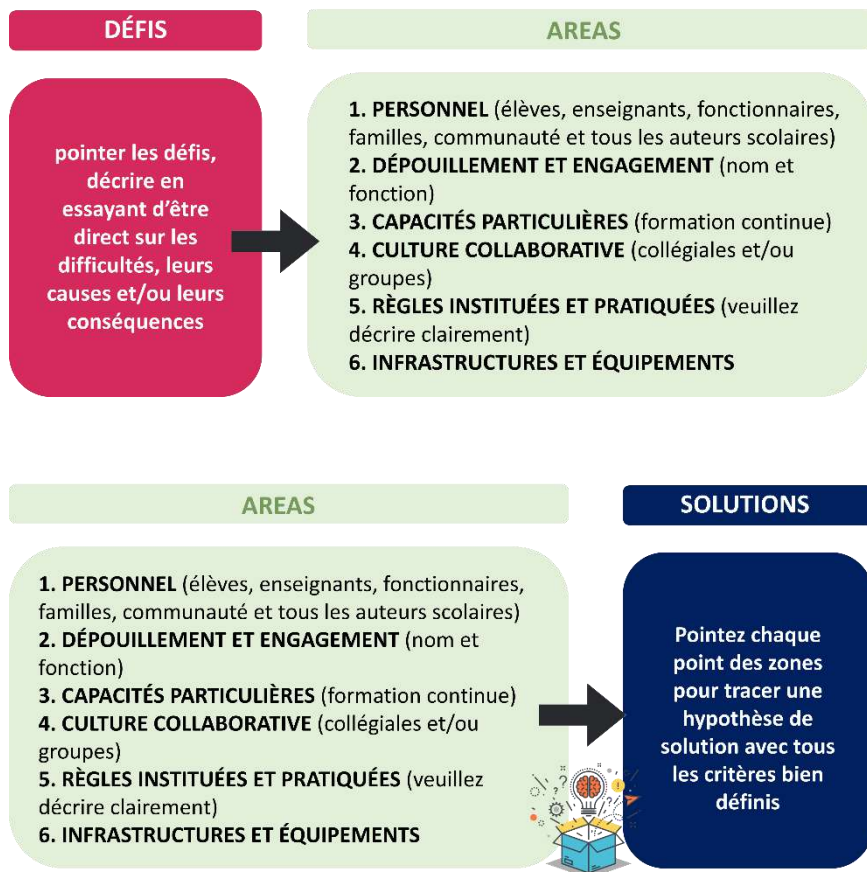
L'école qui entrevoit des défis et des solutions possibles avec des actions possibles

DÉFIS : détermine les principaux défis susceptibles de donner lieu à des actions à court, moyen et long terme

HYPOTHÈSES DE SOLUTIONS : une partie des zones établies, parvient à tracer un plan dans le mentorat en fonction de la réalité de l'école, établit des interventions concrètes qui assainissent ou diminuent les défis..

5. RÉFLÉCHIR SUR LE PLAN DANS LE MENTORAT


Pour le plan dans le mentorat, il faut réfléchir et remplir les trois points distincts :



Pour systématiser les défis et les hypothèses de solution, un cadre a été élaboré qui permet une meilleure visualisation, facilitant les points pour le plan dans le mentorat, comme on le voit ci-dessous :

Tableau 1 : Plan rempli dans le tutorat

PLAN CHEZ LE MENTORAT DES DIRECTEURS



DÉFIS	DOMAINES	SOLUTIONS
<p>1. premier défi, décrivez-le en essayant d'être direct sur la difficulté, ses causes et/ou ses conséquences.</p>	<p>1.PERSONNES (élèves, enseignants, fonctionnaires, familles, communauté et tous les acteurs/agents scolaires)</p>	<div style="border: 1px solid black; height: 300px; width: 100%;"></div>
	<p>2.DISPONIBILITÉ ET ENGAGEMENT (nom et ce qu'il fera)</p>	
	<p>3.CAPACITÉS PARTICULIÈRES (formation continue)</p>	
	<p>4. CULTURE COLLABORATIVE (Organes collégiaux)</p>	
	<p>5. RÈGLES ÉTABLIES ET APPLIQUÉES (Décrire clairement)</p>	
	<p>6.INFRASTRUCTURES ET ÉQUIPEMENT</p>	

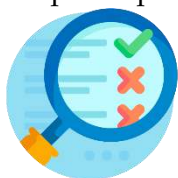
Source : Élaboré par Profa. Dr. Maria Cecília Luiz, 2022.

Il est primordial de se rappeler que, lorsque la méthodologie est développée et conduite de manière démocratique, dans le collectif, plus de chances que le plan de mentorat soit réalisé dans son intégralité. Donc, encore une fois, il y a besoin de sensibiliser tous les participants avec des questions, comme :

1. y a-t-il une écoute active pour tout participant ?
2. Comment les communications sont-elles réalisées ?
3. Les questions génératrices qui ont été posées aident-elles à penser aux principaux problèmes ?
4. Qu'est-ce qui compte vraiment pour l'école ?

Une fois le tableau de plan rempli dans le tutorat, les directeurs de leurs petits groupes de mentorat pourront suivre le développement des actions dans chaque école.

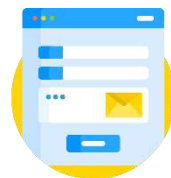
Avant de conclure, il convient de souligner que la méthodologie de l'encadrement des directeurs a fait honneur à trois étapes importantes :



Diagnostic de la situation de l'école



Identifier les défis et les possibilités de solution



Planification dans le mentorat des directeurs
dans le but de planifier, exécuter et surveiller

6. PLANIFICATION ET SUIVI DU PLAN

Les directeurs, après avoir planifié comment se déroulera le plan de mentorat et les pratiques pour résoudre leurs problèmes, doivent être attentifs aux dates et aux mises en œuvre des actions mises en place. Il est entendu que réaliser les hypothèses de solutions par l'écoute active et la culture collaborative, avec des objectifs communs, signifie se préoccuper : d'identifier les disponibilités et les besoins des personnes, les engagements, les compétences particulières, etc. ; établir et suivre des règles établies pour tous; évaluer les infrastructures; acheter des équipements, etc.

En outre, tous ceux qui participent au plan de parrainage doivent surveiller ou suivre le développement des actions, afin que les échéances ne soient pas perdues et que les interventions puissent, en fait, elles sont pratiquées pour provoquer des transformations significatives à l'école.



PLANIFIER

comment se produiront les chances de solution dans la pratique

EXÉCUTER

réaliser les hypothèses de solution par l'écoute active et la culture collaborative



SURVEILLER

suivi du développement des actions



En finalisant ce texte, on entend que la reconnaissance d'expériences dans la gestion scolaire pèse sur des changements pédagogiques, de sorte que le travail collaboratif mené dans le mentorat de directeurs permet cette réflexion sur les pratiques excitantes.

Parfois, la littérature dans le domaine de la gestion estimait que le principal obstacle à la performance d'un bon directeur d'école était l'absence de maîtrise du contenu ou des procédures pédagogiques, mais en examinant les expériences des cadres, on voit beaucoup de difficulté dans la lecture et l'interprétation des problèmes et des défis (absence d'écoute active), ceux les plus basiques qui se produisent au jour le jour de l'école, ou même dans les moyens de résoudre les demandes ou de faire face à la possibilité de décompresser de la communauté scolaire.

De nombreux professionnels de l'éducation, habitués aux sens qui circulent dans le langage quotidien, éprouvent des difficultés à résoudre dans la pratique des problèmes liés à la communication, en particulier lorsqu'ils utilisent des jargons techniques, des concepts pédagogiques, des termes administratifs, etc.

Il est nécessaire que les directeurs de l'encadrement soient attentifs à ce que vous disiez, par écrit ou oralement, sur tout problème ou situation conflictuelle, car la valorisation de chaque point de vue de chaque sujet est la garantie que la compréhension, par la communication, des idées, des expériences et des objectifs soient respectés et pris en compte dans le collectif comme des suggestions pour de nouvelles stratégies.

RÉFÉRENCES

LUIZ, M. C. (Org.) (2021). **Mentorat de directeurs d'école** : formation et contextes éducatifs au Brésil. Sao Carlos : Sead-UFSCar.

VASCONCELLOS, C. S. (2000). **Planification** : Projet d'enseignement-apprentissage et Projet Politico Pédagogique. Sao Paulo : Libertad.

DIRECTION DU DIRECTEUR D'ÉCOLE

Camila Perez da Silva
Ricardo Gavioli de Oliveira

APERÇU : Compétences professionnelles du chef. Incitation au travail collaboratif. Le gestionnaire comme chef des relations interpersonnelles à l'école. Leadership éducatif partagé et distribué. Vision stratégique et performance intégrée. Gestion des risques et gestion des imprévus.

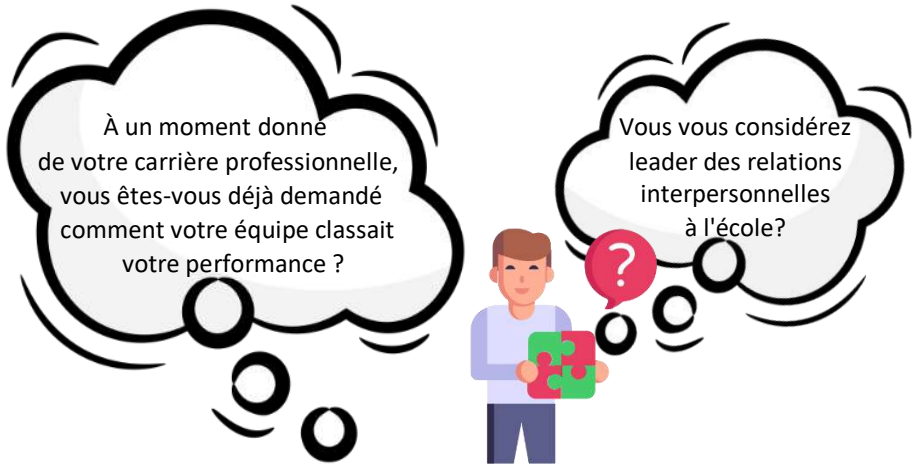
OBJECTIFS GÉNÉRAUX

- Analyser l'importance du leadership dans la gestion scolaire, en mettant l'accent sur le travail collaboratif et la vision collective
- Différencier les leaders partagés et distribués
- Comprendre comment les relations interpersonnelles et les contingences influencent la culture organisationnelle de l'école.

1. LEADERSHIP ET GESTION SCOLAIRES

Avant la promulgation de la Constitution de 1988 et de la Loi sur les Lignes directrices et les Bases de l'Éducation nationale de 1996 au Brésil, l'administration scolaire suivait la logique de l'administration d'entreprise, en se concentrant sur les questions bureaucratiques et administratives.

Avec la réouverture politique et démocratique, l'orientation technocratique de l'administration scolaire a été remplacée par l'orientation pédagogique, ce qui a entraîné des changements importants, en particulier le **remplacement de l'idée d'administration par celle de gestion scolaire**, qui a entraîné des changements importants en termes d'incitation à la participation de la communauté aux processus décisionnels de l'école.



Dans ce contexte, il était nécessaire de nuancer l'attitude peu dialogique et autoritaire des professionnels de l'éducation, en particulier celle du directeur scolaire, qui s'est vu contraint de mettre en place des stratégies permettant de démocratiser sa gestion.



Le directeur de l'école devait agir en tant que chef des relations interpersonnelles à l'école, influençant et motivant tout le monde à atteindre des objectifs communs, établissant une culture de collaboration capable d'évoluer tous les membres de son équipe

Dans le contexte éducatif, le style de leadership est beaucoup plus orienté vers les gens que vers les tâches. Le chef de

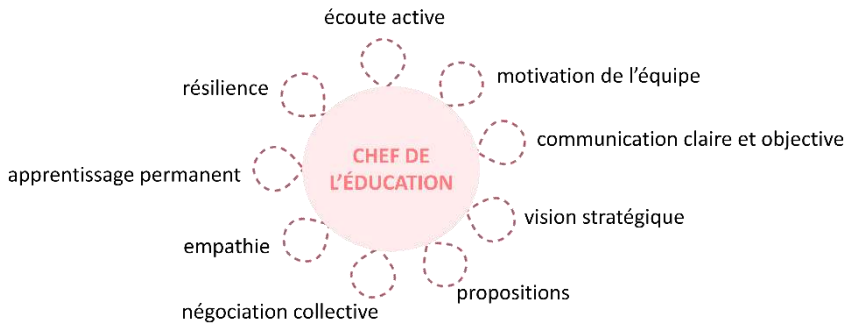
l'éducation est celui capable d'encourager la participation collective et démocratique des sujets à l'école.



Le leadership n'a pas de rapport direct avec la position qu'il occupe dans l'hierarchie d'une institution donnée. Il concerne la légitimation et la reconnaissance de l'autorité du leader par ses dirigeants

Les actions d'un directeur qui se prétend chef visent à renforcer la confiance et à encourager le travail collaboratif en faveur de l'amélioration des processus organisationnels de l'école, en mettant l'accent sur l'optimisation de sa fonction pédagogique.

Figure 1 : Compétences du chef de l'éducation

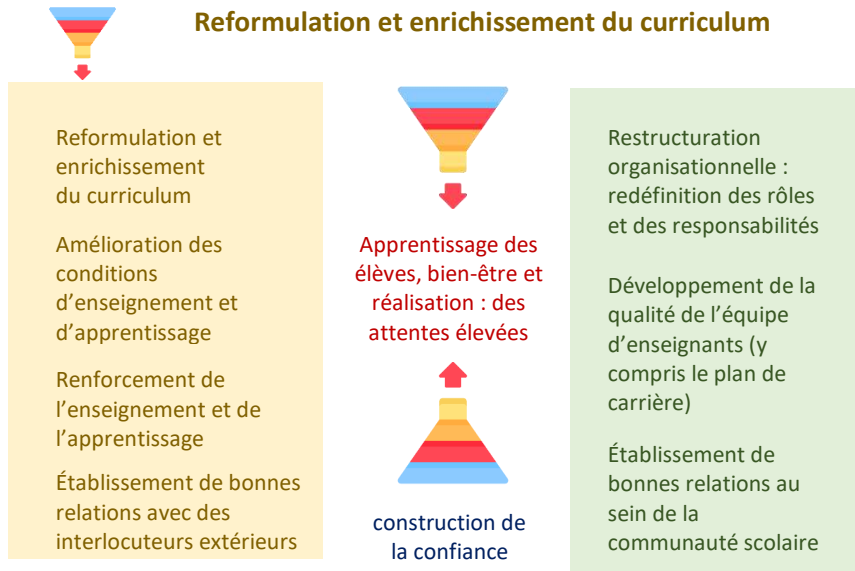


Source : Rédaction par les auteurs, 2022.

Il est essentiel que le chef de file organise ses activités administratives en se concentrant sur la gestion de l'apprentissage, en allant au-delà du simple suivi et/ou de la supervision des activités menées dans l'environnement scolaire, en se présentant comme un collaborateur et un facilitateur des actions, Et pas le contraire.

Le leadership du directeur produit des effets directs sur l'apprentissage des étudiants et sur le climat organisationnel de l'école. Les différences de personnalité et de styles de leadership exercent une influence directe sur le succès ou l'échec scolaire.

Figure 2 : Aspects liés à la réussite de la direction de l'éducation



Source : British Council, 2019.

Tous les directeurs jugés réussis présentaient des pratiques et des caractéristiques communes, quelle que soit l'école dans laquelle ils opéraient : ce sont des "pratiques catalyseurs" qui favorisent l'effectivité des actions collaboratives comme l'écoute active; la direction partagée et la structure de travail (TORRES-ARCADIA et al.).



Pour illustrer la façon dont ces "pratiques catalyseurs" se concrétisent dans les écoles, nous avons élaboré une brève description des actions du chef de file, considérées comme des exemples de confiance et de motivation de l'équipe.

Tableau 1 : Caractéristiques des cadres supérieurs

DES DIRECTEURS EN TÊTE	
CARACTÉRISTIQUE	EXEMPLE D'ACTION
Cohérence	Actions qui vont avec votre discours
Persévérance	Attitude proactive face aux défis
Amélioration du climat organisationnel	Mettre l'accent sur les solutions plutôt que sur les problèmes
Communication	Messages clairs et alignés sur des objectifs communs
Motivation de l'équipe	Définition d'objectifs viables
Préoccupations quant aux résultats	Proposition d'actions éducatives collaboratives axées sur l'apprentissage

Source : Élaboré par les auteurs, 2022.

Le leadership et la motivation sont "deux processus interpersonnels étroitement interdépendants" (MAXIMIANO, 2017, p. 267). Leader est celui capable à la fois de gérer les conflits et d'exercer des influences positives sur votre équipe.

Le manque d'habileté du directeur général à identifier la cause centrale des problèmes et des conflits dans l'environnement scolaire fait que les solutions proposées fonctionnent beaucoup plus comme un palliatif que comme un mécanisme efficace de résolution.

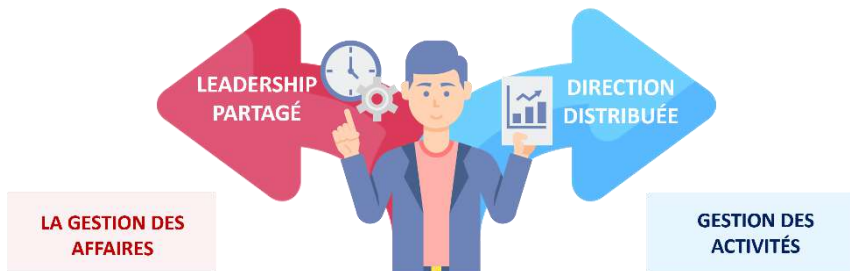
Des solutions superficielles et inefficaces ne servent qu'à masquer les conflits au lieu de les éliminer et peuvent engendrer des problèmes encore plus complexes



Il convient également de rappeler qu'un climat organisationnel sain ne se limite pas à l'élimination des conflits, mais à la recherche de nouvelles façons de les gérer, ce qui nécessite une action intégratrice de la part du directeur-chef, pour rassembler et gagner la confiance des gens.

Dans le processus de gestion des relations interpersonnelles à l'école, le directeur doit reconnaître quels sujets exercent différents types de leadership afin de canaliser le potentiel de ces influences pour optimiser la qualité de l'éducation offerte. Il appartient au directeur de développer les compétences pour agir du point de vue de la distribution et le partage de son leadership, en promouvant des actions collégiales et collaboratives, régies par le principe de décentralisation et de transition pour accroître l'implication et la responsabilité conjointe des sujets sous leur orientation.

Le processus de distribution et de partage du leadership exige une attention particulière de la part du gestionnaire au degré de confiance établi entre lui et les autres membres de son équipe, car il s'agit d'un processus qui va bien au-delà de la simple délégation ou distribution des tâches. Son objectif est de contribuer à ce que les professionnels de l'école développent leurs capacités particulières ensemble et pour le fonctionnement organique de l'unité.



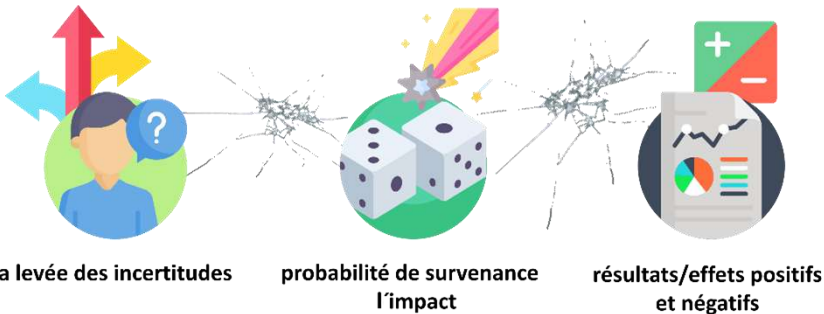
Le grand défi est d'identifier différents profils d'action, en tenant compte des forces et des faiblesses de chacun, en évitant que le processus de distribution et de partage de leadership devienne un facteur de génération de chaos en raison du manque de compétences du directeur-chef de file pour reconnaître les compétences professionnelles de chaque membre de son équipe,

en leur attribuant des responsabilités qui ne correspondent pas à leurs capacités.

Un leadership partagé suppose une collaboration mutuelle et conjointe, tandis que le leadership distribué, une collaboration spécifique de plusieurs individus à différents niveaux organisationnels



La **notion de risque** est également fondamentale pour le succès de la performance du directeur-chef. Elle permet de vérifier les différents effets indésirables observés au cours du développement de certaines activités ou projets qui auraient pu être mieux pris en compte s'ils avaient été abordés à partir d'une vision stratégique et partagée.



Outre l'identification et la gestion des risques, il incombe au directeur général de **gérer les situations d'urgence**, qui concernent ces situations ou événements qu'il n'est pas en mesure de prévoir ou de contrôler. Le cas le plus latent d'urgence constaté actuellement est la pandémie découlant du nouveau coronavirus (SARS-Cov-2), qui a exigé des actions de planification et de replanification stratégique constants de la part des gestionnaires scolaires.

Comprendre comment réaliser l'évaluation et la gestion des risques dans l'environnement scolaire et élaborer un plan d'urgence contribue de manière significative à minimiser les

incidences et les conséquences d'événements imprévus et indésirables. Ce sont des qualifications importantes de directeur-chef qui doivent être accomplies en collaboration avec la communauté pour obtenir l'effet désiré.



Engager et soutenir des processus d'amélioration significatifs et permanents dans les écoles n'est pas une tâche facile. Toutefois, des méthodologies de partage et d'orientation axées sur l'échange d'expériences et le débat collectif sur les défis posés, comme le cours de perfectionnement auprès des directeurs, constituent des instruments concrets pour la transformation de l'école en faveur de l'accomplissement effectif de sa fonction sociale.

Il est certain que la clarification de certains points fondamentaux de l'action du directeur en tant que chef des relations interpersonnelles à l'école est importante pour établir une culture de collaboration, en se concentrant sur la proposition de solutions susceptibles de promouvoir des avancées réelles et de minimiser les problèmes inhérents à la vie quotidienne des établissements d'enseignement.

RÉFÉRENCES

BRITISH COUNCIL. (2019). **Leadership et gestion scolaire** : agenda de internationalisation. Traduction Stephen Rimmer. Sao Paulo : [s. n.].

MAXIMIANO, A. C. A. (2017). **Gestion de projets** : comment transformer les idées en résultats. Sao Paulo : Atlas.

TORRES-ARCADIA, C. C. (2013). *et al.* **The principal in Mexico** : a study of successful cases. World Education Research Association : 12th National Conference on Education Research, COMIE.

LA GESTION FINANCIERE ET L'INFRASTRUCTURE DE L'ÉCOLE

Maria Cecília Luiz
Anderson Severiano Gomes
Rafaela Marchetti

APERÇU : Ressources publiques disponibles à l'école et pour l'école. Travaux collaboratifs et participatifs. Transparence et éthique. Reddition des comptes. PDDE Interactive. Démocratisation de l'accès à l'information.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

- Comprendre comment gérer les ressources publiques en vue d'améliorer l'infrastructure physique et pédagogique de l'école
- Comprendre l'ampleur de l'utilisation des fonds publics dans un contexte de gestion démocratique
- Permettre des partenariats entre l'école et les collégiens et/ou UEx (Unité d'exécution)
- Utiliser le PDDE interactif pour faciliter et encourager les questions financières de l'école

1. RESSOURCES FINANCIÈRES À L'ÉCOLE ET POUR L'ÉCOLE

La décentralisation des ressources financières, promulguée par la Loi de Lignes Directrices et Bases (LDB) n° 9394/96, a

favorisé la gestion démocratique, fondée sur l'encouragement à l'autonomie - dépenses d'entretien et de mise en conformité des propositions pédagogiques - et à la participation de la communauté scolaire. En vertu de cette loi, il a été possible de faciliter le transfert de ressources entre les entités fédérées et donc de financer des services, des actions et des bienfaits éducatifs.

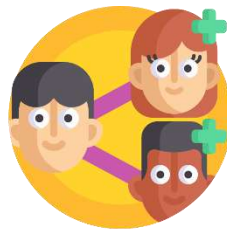
La fédération met des ressources à la disposition des écoles afin de redéfinir le rôle de l'Union dans ce processus de décentralisation, mais aussi de produire des lignes directrices et des normes nationales. Cette restructuration modifie les politiques publiques et interfère directement dans les domaines de la démocratie, de l'équité d'accès et du séjour des étudiants à l'école.



**Opportuner la
gestion démocratique**



**Encouragement à
l'autonomie**



**Participation de la
communauté scolaire**

Au cours des années 1990, la municipalité a été fortement encouragée à privilégier l'enseignement, avec une certaine autonomie pour les systèmes éducatifs - avec la possibilité de changements dans les gestions locales -, tandis que le peu de soutien à la gestion, à l'élaboration des politiques a été apporté, L'investissement dans la formation a empêché un processus de décentralisation plus efficace dans la gestion de l'éducation.

Les Secrétariats d'Éducation (Municipalités et des États) sont chargés de mener les questions liées à l'organisation et au financement du système éducatif et définissent des politiques et des directions éducatives qui concernent l'établissement scolaire. Les États et les municipalités subventionnent les unités scolaires selon la légalité locale, principalement les grandes dépenses liées à l'infrastructure de l'école. Généralement, ce sont les services de fournitures et les offres des préfectures, ou des gouvernements de

l'État, qui effectuent cette attention spécifique de chaque réseau d'enseignement.



- 1 modifie les politiques publiques
- 2 interférer directement avec les méta-références à la démocratie, et
- 3 dans la recherche de l'accès et du séjour des étudiants à l'école

Dans ce texte, "Gestion financière et l'infrastructure à l'école", on cherche à réfléchir sur la façon dont l'Union gère et transfère la gestion financière aux États et aux municipalités qui reçoivent des ressources financières et des missions. On part de l'idée que la décentralisation opérationnelle résout les problèmes de centralisation des actions et l'absence de démocratie, mais qu'elle permet en fait à l'unité Fédérale d'exécution de surveiller et de contrôler tout ce qui se passe, y compris les résultats d'évaluation de l'éducation de base.

Le financement de l'école publique est lié aux politiques éducatives et organisé par la gestion de l'éducation via les sources budgétaires prévues par la loi, comme le Fonds de maintien et de développement de l'éducation de base et de valorisation des professionnels de l'éducation (FUNDEB); le salaire-éducation; et les programmes fédéraux de financement de l'éducation.



Pour Gomes (2021), un système de collaboration dans le domaine de l'éducation de base aurait **trois points fondamentaux** : **institutionnalisation de forums de négociation fédérative** ; **meilleure définition du rôle et coordination au niveau des États** ; et **le renforcement de la coopération et de la participation au sein de chaque école**.

En ce sens, il devient fondamental de comprendre l'école et la gestion scolaire comme un espace privilégié de rencontre entre l'État et la société civile. La gestion scolaire se traduit par un pont

entre la gestion politique, administrative et pédagogique, c'est-à-dire qu'elle ne commence pas et ne se termine pas dans les institutions scolaires. Cela est dû à leurs besoins quotidiens, à la recherche incessante de développer l'enseignement et à l'apprentissage de qualité pour les étudiants.

La réussite scolaire ne dépend pas toujours des seuls éducateurs, c'est pourquoi, selon Tiramonti (1997) et Furlán (1992), il existe deux perspectives pour la recherche de l'autonomie scolaire : la gestion autonome libre du contrôle du pouvoir politique, et une gestion dont la définition de l'autonomie se fait par auto-organisation, inséparables de la conception de la participation collective dans les processus de planification et dans l'évaluation du fonctionnement de l'école.

Selon Adriano et Peroni (2007), les comptes rendus par les organes de gestion de l'éducation ont leurs motivations et leurs préoccupations beaucoup plus motivées par la crainte de la Cour des comptes de l'Union (TCU) que par la décentralisation et l'articulation démocratique de l'État par la société civile.

Les politiques éducatives ont une forte tendance à modifier l'organisation institutionnelle et le système éducatif, parfois dans le but de rendre le système éducatif moins bureaucratique, plus dynamique, afin de légitimer les mécanismes de différenciation et de segmentation institutionnelle.

Selon des études réalisées par Krawczyk (1999), il existe un souci de démocratisation de la gestion scolaire, mais celle-ci n'est pas toujours liée par des objectifs tels que : décentralisation des espaces de décision ; autonomie ; équité du système éducatif ; définition d'une nouvelle conception de l'éducation ; de la culture scolaire, etc.

2. RESSOURCES PUBLIQUES DISPONIBLES ET CULTURE COLLABORATIVE

L'école est une institution publique qui reçoit des fonds provenant de la mise en commun d'un ensemble d'impôts et de transferts effectués par l'Union, selon le processus de redistribution du Fonds de maintien et de développement de l'éducation de base et de valorisation des professionnels de

l'éducation (FUNDEB). Cependant, l'utilisation de ces fonds fédéraux nécessite un travail de gestion financière de manière collaborative et participative - afin de répondre aux exigences d'infrastructure de l'école.

Pour Libâneo, Oliveira et Toschi (2009, p. 295), l'école est "une référence pour la formulation et la gestion des politiques éducatives", ses pratiques organisationnelles étant l'autonomie et la gestion démocratique. La gestion démocratique prévoit l'ouverture au dialogue et à la démocratisation des décisions par le biais de collèges constitués de la démocratie représentative, des définitions des normes et des actions dans leurs sphères d'action.

L'une des ressources financières mises à disposition par l'Union est le **Programme Argent direct à l'école (PDDE)**, qui se caractérise par une assistance dispensée aux écoles primaires dans les réseaux municipaux, régionaux et fédéraux afin d'améliorer l'infrastructure physique et pédagogique, le renforcement de l'autonomie scolaire et le relèvement des indices de performance de l'éducation de base.



**Améliorer la
structure physique
et pédagogique**



**Renforcer
l'autogestion
scolaire**



**Élever les indices
de performance de
l'éducation de base**

Les ressources du **PDDE Interactive** sont transférées en fonction du nombre d'élèves décrit dans le recensement scolaire de l'année précédant celle du nouveau budget. Selon le niveau d'enseignement, il est également possible de demander d'autres types différenciés, tels que : accessibilité, qualité, urgence, structure, etc. Les modalités prévoient une aide au développement de projets à l'école conformément au PPP.

Il y a, dans les crédits du PDDE, une partie du coût pour l'utilisation de



matériels quotidiens, de consommation rapide par l'école et qui contribuent au développement pédagogique. En attendant, il est également possible d'agréger le montant du PDDE pour acquérir des biens de capital, c'est-à-dire des biens durables qui peuvent également contribuer pour la solidification de certains espaces à l'école, avec des finalités bien spécifiques au quotidien pédagogique.

Même lorsque la valeur du bien acheté ne permet pas son acquisition avec une passe, le directeur peut demander la reprogrammation pour l'année suivante, dans le but de réunir des fonds et d'acquérir un bien de valeur plus élevée avec une nouvelle passe. La consolidation de ce processus doit faire l'objet d'un dialogue et à partir des rapports ou extraits bancaires de la reprogrammation effectuée, les priorités sont définies afin d'atteindre certains objectifs pédagogiques.

Une autre somme d'argent importante pour l'école est le **Programme d'Éducation Connectée**. Leur adhésion apporte plus de technologies à l'unité scolaire, avec l'extension des services fournis à la gestion et aux pratiques pédagogiques, ainsi que l'utilisation de technologies avancées et renforcement de ces langages par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage. Grâce à l'acquisition de nouveaux équipements, il est possible d'accéder aux réseaux informatiques, d'avoir de nouvelles informations et de nouveaux contenus, permettant aux étudiants de connaître le monde qui les entoure.



Il convient de souligner que, comme tout autre instrument technologique, son utilisation peut être profitable, mais aussi apporter des défis et des problèmes à l'école. Actuellement, les

réseaux sociaux offrent toutes sortes d'informations et de nouveaux contenus (instructifs et destructifs), de sorte que les éducateurs doivent constamment discuter avec leurs étudiants sur l'accès et la navigation des sites Web et des contextes de l'Internet.

Le mentorat des directeurs, dans leur conception méthodologique, prévoit la culture collaborative, c'est-à-dire le processus de collaboration dans les activités et les actions, avec un leadership partagé, la confiance mutuelle et la coresponsabilité. L'objectif est de créer des relations horizontales entre tous les acteurs liés à l'école.



Culture collaborative doit être travaillée de façon continue, par des discussions et des réflexions sur les objectifs communs qui répondent à tous, c'est-à-dire les normes, les décisions et les opportunités, avec un caractère d'apaisement des incertitudes au moment des choix, en particulier en ce qui concerne les ressources financières. Le Directeur est le leader local et il est chargé d'assurer la culture collaborative, l'écoute active, et tous les aspects nécessaires pour atteindre les objectifs prévus et l'utilisation des fonds publics.

3. SUIVI DES RESSOURCES FINANCIÈRES

Au Brésil, rares sont les directeurs qui proposent des concours et sont effectifs, assumant un poste dans leurs États et/ou les municipalités. La majorité reste dans la fonction de directeur seulement pour une durée déterminée, étant désigné ou sélectionné de différentes manières : élu par l'école; passer des épreuves sélectives plus l'élection; sur indication du Secrétariat de l'Éducation.

Cette rotation de la fonction de directeur semble offrir une chance démocratique à plusieurs enseignants de l'école, mais pour les questions relatives aux ressources financières, cela n'est pas toujours bénéfique, car à chaque changement, le gestionnaire doit apprendre comment administrer les ressources publiques et vérifier comment les performances de la gestion précédente ont été gérées.



En plus du directeur, généralement, les ressources financières de l'école sont gérées par une Unité Exécutive (UEX) - également appelée, dans certaines régions, l'Association des Parents et Maîtres (APM) - et ses collégiens. Le directeur est chargé de veiller à la constitution et à l'organisation de ces organes collégiaux, qui, avec l'équipe de gestion, gèrent les fonds reçus de manière démocratique, principalement en ce qui concerne la destination des ressources financières liées aux questions pédagogiques et administratives.

En dépit de la législation, LDB, présuppose une certaine autonomie dans la gestion scolaire, on sait qu'il existe certaines limitations (engendrage) et un manque de flexibilité dans la décision de l'administration des fonds. C'est souvent le cas pour garantir la justice dans le processus, car les fonds sont mis à disposition et réglementés dans des paragraphes qui définissent des postes possibles de dépenses publiques ou déterminent où ils doivent être dépensés.

Par ailleurs, il est urgent de **progresser dans la pratique en matière de gestion et de maintien des principes d'équité**, de justice et de démocratie en ce qui concerne l'utilisation des ressources publiques, notamment la gestion participative et la culture collaborative, car la forme judicieuse et satisfaisante répondra aux besoins et aux aspirations de toute l'école.



Parallèlement à la décentralisation des ressources destinées à l'éducation ou à la modification des politiques, des doutes se font jour quant à l'utilisation cohérente de ces fonds, c'est-à-dire que le contrôle ne doit pas faire défaut. Les directeurs ne fournissent pas toujours des informations sur les sources de ressources, les modes de distribution, les aspects juridiques, le contrôle et le suivi de la

mise en œuvre des dépenses publiques et des politiques relatives au financement de l'éducation.

Parfois, la société et les éducateurs eux-mêmes ignorent l'importance de leur participation à ce processus de surveillance des ressources financières, telles que : leur origine ; instruments de contrôle ; lois réglementaires ; et devoirs fédéraux, étatiques et municipaux. Il appartient donc à la population, avec les organes de contrôle externes, de se faire présente et active avec les gestionnaires publics avec l'intention de superviser et de collaborer à la bonne utilisation des ressources.

Les petites dépenses, telles que le matériel didactique, pédagogique, les dépenses administratives, d'hygiène, de nettoyage et d'entretien du bâtiment, du mobilier et des équipements existants, sont financées, entre autres, par les ressources du programme



Argent direct à l'école (PDDE). Les priorités des ressources transmises à l'école, qui sont à la disposition de l'UEx ou de l'APM, avec l'aide du conseil d'école, doivent être respectées afin de garantir le bon fonctionnement de l'unité et la prise en charge des besoins pédagogiques. Selon Luiz (2021):

L'école a besoin de créer des interactions entre les parties, non pas comme une forme d'échange de faveurs, mais comme un complément à ce qui s'établit dans l'environnement familial. La proximité entre les deux (famille et école) n'est pas une tâche facile, elle exige la confiance et la mise en place de stratégies (LUIZ, 2021, p. 67).

Il est assez fréquent que l'école affirme que les membres de la famille participent peu à la vie scolaire de leurs enfants, tout en soulignant la nécessité d'un tel partenariat. Cependant, ces demandes semblent déroutantes, car ce désir de participation est soutenu par les éducateurs de manière générique, car lorsqu'il s'agit de demander comment les membres de la famille peuvent aider, il y a peu de réponses efficaces.



Il est assez courant que l'école affirme avoir peu de participation des membres de la famille à la vie scolaire de ses enfants, tout en soulignant la nécessité d'un tel partenariat. Cependant, ces demandes semblent confuses, car cette aspiration à la participation est soutenue de manière générale par les éducateurs, car au moment où l'on se demande comment les familles peuvent aider, les réponses sont peu nombreuses

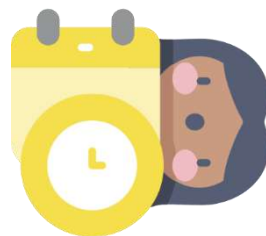
L'un des moyens de valoriser la participation des personnes hors école est le Conseil scolaire (CE). S'occuper de la composition et du fonctionnement du conseil scolaire est important pour la gestion scolaire, car c'est ce collège qui accompagnera tout le processus éducatif et pédagogique de l'école.

Les multiples déterminations et modifications qui interviennent dans la société, dans le système éducatif et dans l'école elle-même peuvent être comprises dans les espaces de réunions du CE (Conseil Scolaire), car l'interaction démocratique avec les différents membres, sur des sujets pertinents tels que : par exemple, les critères de gestion du goûter scolaire et la discussion sur sa qualité, sont importants d'être discutés avec la participation de tous, dans le collectif.

Pour recevoir les ressources, il faut être à jour avec la responsabilité, il est donc indispensable de faire attention à l'organisation financière, les bilans, les procès-verbaux remplis avec des détails, les signatures de tous les responsables. Il est conseillé d'exécuter des ressources financières au moyen d'appels d'offres ou, dans le cas de montants moindres, d'obtenir trois budgets distincts (au moins) afin de faire preuve de zèle et de transparence dans l'utilisation de l'argent public. En outre, il est essentiel d'avoir une place à l'école, bien visible, où tous les frais sont fixés dans le langage et local accessible à tous les acteurs de l'école.

À la fin de chaque année, les unités scolaires transmettent tous les détails des dépenses et recettes aux Secrétariats de l'Éducation qui réalisent une première analyse. Toutes les étapes réalisées par l'école seront contrôlées par le Fonds national de développement de l'éducation (FNDE), la Cour des comptes de l'Union (TCU) et le système de contrôle interne du pouvoir exécutif fédéral.

Une **bonne communication** et une **bonne transparence** sont essentielles pour **l'éthique** et la **bonne conduite** avec des ressources financières et pour réaliser des changements dans l'infrastructure de l'école. Pour la culture collaborative, la meilleure forme de directeur se communiquer avec les parents et les éducateurs est par le biais de réunions programmées, où tout le monde peut décider sur quelle priorité seront dépensés (définir des objectifs communs), déterminer qui seront les prestataires de services et apporter la clarté dans les prestations de comptes.



Les réunions doivent être rendues publiques démocratiquement, afin que tout le monde sache et que les procès-verbaux soient publiés à chaque étape du processus d'utilisation des fonds publics. Il y a un lien avec la communauté lorsque les éducateurs établissent en général la priorité à l'écoute active et à la culture collaborative. Ce partenariat est créé et stimulé par la participation et la confiance pour interagir et décider du parcours des activités scolaires.

La **sensibilisation**, **les échanges**, **les échanges avec accueil** et **les intérêts collectifs** pendant le parrainage de directeurs favorisent également la visibilité et l'importance de la dimension démocratique dans les écoles. Des exemples d'incitations peuvent être vus dans : la tenue de petites assemblées avec des élèves ; boîte à suggestions ; enquêtes réalisées par le Conseil des étudiants et la CE ; élection de représentants ; parents présents ; école de parents où les membres de la famille peuvent apprendre et enseigner leurs savoirs ; Les maires ou les conseillers municipaux mirins de l'école ; le parlement scolaire et autres. Il y a tant d'autres façons innovantes

de chercher une plus grande participation sur les problèmes quotidiens que vit l'école.

Un directeur, en accord avec les élèves, doit être attentif aux moyens qu'il met à disposition en ce qui concerne l'utilisation des fonds publics, car cette interaction constitue un sentiment d'appartenance, renforce la représentativité, favorise une plus grande collaboration. On établit la culture collaborative lorsque la gestion des fonds et des dépenses est traitée avec des objectifs communs et tout le monde observe que : la réforme de l'école a été délibérée dans le collectif, l'offre pour l'achat de matériel a été faite de manière transparente, les environnements scolaires sont améliorés en raison des études et des réflexions de différents groupes.

L'engagement à employer correctement des fonds publics doit être le principe et l'engagement de chaque directeur et de tous ceux qui font partie de l'école. Lorsque l'unité scolaire se propose d'accomplir un travail par plusieurs mains différentes, elle peut aussi affronter de manière plus résolue ses défis et problèmes quotidiens.

RÉFÉRENCES

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (2007). Implications du programme Argent Direct à l'école pour la gestion de l'école publique. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 98.

BRÉSIL. (1988). Constitution de la République Fédérative du Brésil. **Journal Officiel [de la] République Fédérative du Brésil**. Brasilia.

BRÉSIL. (1996). Loi n° 9.394 du 20 décembre 1996. Elle établit les Lignes Directrices et les Bases de l'Éducation Nationale. **Journal Officiel [de la] République Fédérative du Brésil**. Brasilia.

BRÉSIL. (2014). Loi n° 13.005 du 25 juin 2014. Approuve le Plan National d'Éducation. **Journal Officiel [de la] République Fédérative du Brésil**. Brasilia.

BRÉSIL. (2020). **Loi n° 14.113 du 25 décembre 2020**. Réglemente le Fonds de Maintien et de Développement de l'Éducation De Base et de Valorisation des Professionnels de l'Éducation. Brasilia.

BRÉSIL. (2005). Ministère de l'Éducation. **Programme National de Renforcement des Capacités des Conseillers Municipaux de l'Éducation (Pro-Conseil)**. Brasilia : MEC.

FURLÁN, A. et al. (1992). La gestion pédagogique. Polémique et cas. In : EZPELETA, J.; FURLAN, A. **La gestion pédagogique de l'école**. Chili : Unesco.

LUIZ, M. C. (Org.) (2021). **Mentorat de directeurs d'école : formation et contextes éducatifs au Brésil**. Sao Carlos : Sead-UFSCar.

KRAWCZYK, N. (1999). Gestion scolaire : un champ miné... Analyse des propositions de 11 municipalités brésiliennes. **Educação e Sociedade**, n. 20, v. 67.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; et TOSCHI, M. S. (2009). **Le système d'organisation et de gestion de l'école** : théorie et pratique. Sao Paulo : Cortez Editora.

LÜCK, H. (org.). (2000). Gestion scolaire et formation des chefs. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 1-195.

SILVA JUNIOR, C. A. da. (1995). **L'école publique comme lieu de travail**. Sao Paulo : Cortez Editora.

TIRAMONTI, G. (1997). **Les impératifs des politiques éducatives des années 90**. Buenos Aires : Novidades Educativas.

ÉVALUATION EDUCATIVE ET LA GESTION SCOLAIRE

Maria Cecília Luiz
Ana Lúcia Calbaiser da Silva

APERÇU : Trois modalités d'évaluation. Évaluation de l'enseignement et l'apprentissage. Évaluation institutionnelle. Évaluation externe. Processus continu, cumulatif et systématique. Le caractère diagnostique et le pronostic de l'évaluation.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

- Comprendre les limites et les possibilités du processus d'évaluation
- Permettre la compréhension des trois modalités d'évaluation dans le cadre scolaire
- Encourager les interventions dans le processus et les actions des directeurs dans le processus d'évaluation

1. L'ÉVALUATION DE L'ÉDUCATION ET LA GESTION SCOLAIRE

L'évaluation éducative se caractérise par trois aspects : **l'évaluation de l'enseignement et l'apprentissage**, **l'évaluation institutionnelle** et **l'évaluation externe**.



**EVALUATION DE
L'ENSEIGNEMENT ET
DE L'APPRENTISSAGE**

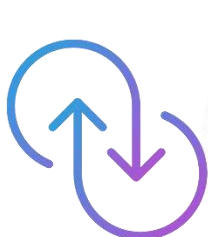


**EVALUATION
INSTITUTIONNELLE**



**EVALUATION
EXTERNE**

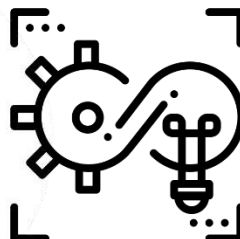
En outre, l'importance de la compréhension de l'évaluation est de la percevoir comme un **processus continu, cumulatif et systématique**, dont le caractère est le diagnostic et le pronostic.



**PROCESSUS
CONTINU**



**CUMULATIF ET
SYSTEMATIQUE**



**DIAGNOSTIC
ET PRONOSTIC**

Dans la société actuelle, l'évaluation est fondamentale pour la gestion des organisations, car c'est par elle que, par exemple, les relations de travail peuvent être structurées.

Dans ce cas, l'évaluation sert d'outil de sélection, de promotion et de développement professionnel. L'école, organisation complexe, utilise également l'évaluation à des fins similaires (FENÊTRE, 2009).

Mais comment cela se passe-t-il? Dans les écoles, l'évaluation a plusieurs fonctions. Voyons quelques-unes d'entre elles qui ont été répertoriées sur la base des études d'Almerindo Afonso Janela (2009).

TABLEAU 1 : Fonctions de l'évaluation

ÉVALUATION	
	Délimite à la fois l'entrée et la sortie du système scolaire ;
	Décide le passage de l'étudiant d'une année à l'autre dans un système scolaire série ;
	Permet un contrôle partiel des enseignants (que ce soit par les cadres ou les pairs eux-mêmes) ;
	Définit les informations à transmettre aux parents et aux responsables des étudiants ;
	La gestion de la classe définit la motivation, les attitudes (indiscipline et discipline) et le processus d'enseignement et d'apprentissage des élèves ; et
	Il fournit un retour d'information aux enseignants sur les méthodes pédagogiques qu'il utilise et permet de comprendre comment les étudiants comprennent ou non le contenu.

Source : Élaboré par les auteurs, 2022.

En observant le tableau précédent, on constate que l'évaluation est présente dans toute la vie quotidienne de l'école, c'est pourquoi Sacristán et Gomes (1998, p. 296) affirment que, dans la salle de classe, "évaluer n'est pas une action sporadique ou circonstancielle des enseignants dans l'institution scolaire, mais quelque chose qui est très présent dans la pratique pédagogique".

L'évaluation est fondamentale pour le fonctionnement de l'école et pour l'amélioration de la qualité de l'éducation.

En outre, l'évaluation a des conséquences significatives sur la vie post-scolaire des étudiants et sur les relations de travail des enseignants.

D'où la nécessité d'approfondir notre connaissance de ce sujet. La première question que nous pouvons nous poser est :



Qu'est-ce que l'évaluation et quelles sont ses caractéristiques ?

2. L'ÉVALUATION

Dans notre quotidien nous utilisons le terme évaluer pour nous référer à l'acte d'apprécier la valeur, le mérite, la qualité, la prise en compte de quelque chose, juger, établir la valeur et autres. Il est important de considérer que l'action d'évaluer quelque chose ou quelqu'un suppose un modèle comparatif. Voyons :

Évaluer se réfère à tout processus par lequel une ou plusieurs caractéristiques d'un élève/a, d'un groupe d'étudiants, d'un environnement éducatif, d'objectifs éducatifs, de matériels, d'enseignants/as, de programmes, etc., reçoivent l'attention de ceux qui évaluent, analysent et en valorise leurs caractéristiques et conditions en fonction de certains critères ou points de référence pour émettre un jugement qui est pertinent pour l'éducation" (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 298, griffeurs de l'auteur).

Évaluer est une action complexe, qui implique différentes personnes, avec des conceptions différentes. Par conséquent, l'acte d'évaluation doit être bien planifié et sa fonction doit être bien comprise par tous les sujets directement et indirectement impliqués dans ce processus. La **transparence** est l'une des exigences fondamentales de cette action.

Nous allons à présent faire une deuxième réflexion :



Comment l'évaluation a-t-elle été comprise dans notre quotidien ?

Au cours des dernières décennies, il existe dans la société brésilienne la diffusion d'une conception d'évaluation qui considère la qualité réduite à l'obtention de meilleures notes et résultats aux examens ou aux épreuves.

Dans cette conception, l'accent est mis sur le classement des écoles et, par conséquent, sur la stimulation d'une

logique compétitive entre les institutions scolaires (CAPPELLETTI, 2015).

La concurrence s'installe et les établissements d'enseignement se hâtent de diffuser leurs résultats comme le principal, dans de nombreux cas le seul, indicateur de la prétendue "qualité éducative" : pistes, propagande, slogans, et les écoles note dix gagnent en visibilité dans les médias (CAPPELLETTI, 2015, p. 99).

Et quand on n'atteint pas la position requise dans le classement, l'institution scolaire est considérée comme de mauvaise qualité. Dans de nombreux cas, on néglige les questions sociales, économiques, culturelles, psychologiques et éducatives qui influent directement et/ou indirectement sur les résultats des évaluations. La déception tend être internalisée comme un échec de l'institution, des enseignants et/ou des élèves eux-mêmes.



Cette logique est également présente au sein de certains établissements d'enseignement. Vous savez-si certaines d'entre elles publient des listes de notes, en classant les apprenants ainsi que les enseignants en fonction de leurs résultats. Les meilleurs étudiants sont admirés et félicités par leurs pairs, mais ceux qui obtiennent les pires résultats sont exclus de toute façon : par l'école et par la société.

Dans cette conception de l'évaluation prévaut la logique mercadologique de la concurrence et du conflit, qui tend à creuser de plus en plus le fossé éducatif entre les établissements d'enseignement et entre les sujets scolaires eux-mêmes. L'individualisme et la compétitivité prennent place dans le quotidien scolaire.

Il est important que cette logique soit renversée et, pour cela, il est nécessaire de comprendre que l'évaluation ne peut être considérée comme une fin en soi : l'évaluation reste à évaluer. **L'évaluation va plus loin.**

Cipriano Carlos Luckesi (2000, s.p.) affirme que "l'acte d'évaluation implique deux processus articulés et indissociables : diagnostiquer et décider. Une décision est impossible sans diagnostic, et un diagnostic sans décision est un processus

avorté". C'est le processus d'évaluation qui produira des données et des informations pour les prises de décision.

Le mentorat de directeurs, dans sa conception théorique, considère l'évaluation comme un **processus continu**, **cumulatif** et **systématique**, de caractère **diagnostico** et **pronostic**.

L'évaluation, en tant que processus continu, cumulatif et systématique, a lieu au début d'un processus, pendant son développement, et à la fin, en fournissant des données et des informations qui peuvent aider les sujets impliqués dans la compréhension de la réalité (caractère diagnostique) et dans le (ré)ciblage des actions (caractère pronostique). La collecte continue de données et d'informations permet la réflexion sur l'ensemble évalué



Dans la pratique, cette conception d'évaluation "vise l'amélioration du travail scolaire, car connaissant à temps les difficultés, on peut en analyser les causes et trouver les moyens de les surmonter" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010, p. 351). Ce processus gagne en efficacité lorsqu'il est réalisé dans le collectif, à travers la **culture collaborative**.

VOUS SAVIEZ ?



Dans la culture collaborative, le travail collaboratif gagne en importance dans le cadre scolaire.

Dans ce processus, les professionnels de l'éducation s'appuient sur le développement de ses activités en faveur d'un objectif commun qui avait été négocié précédemment. Ce sont des caractéristiques de ce type de travail : le leadership partagé, la

confiance mutuelle et la coresponsabilité dans le développement des actions.

Dans ce contexte, l'évaluation peut être considérée comme une pratique de réflexion collective qui permet de comprendre le contexte analysé et d'indiquer des actions en faveur de l'amélioration du processus éducatif et du quotidien scolaire.

Le mentorat des directeurs propose que les processus d'évaluation développés dans les écoles utilisent dans leurs procédures méthodologiques *feedbacks* critiques comme "bon, dommage et ainsi de suite".

	BRAVO !	souligner les aspects positifs de ce qui est évalué
	QUEL DOMMAGE !	réfléchir aux aspects qui doivent être améliorés (problèmes et défis)
	POURQUOI PAS !	faire des suggestions qui peuvent apporter des améliorations aux problèmes et défis énumérés

3. ÉVALUATION INSTITUTIONNELLE ET LARGE ÉCHELLE

Comme on l'a déjà dit, l'évaluation de l'éducation comporte trois modalités, mais bien qu'elles soient présentées séparément (didactiquement), il est important de comprendre qu'elles sont liées.

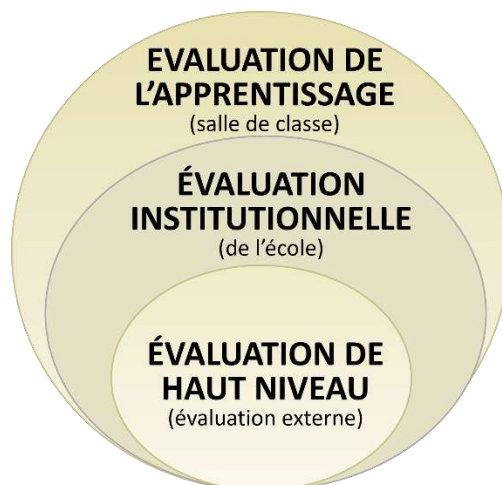
Chacune d'elles peut présenter des données et/ou des informations importantes qui contribuent à la compréhension de la réalité évaluée. Par exemple, les résultats des évaluations

externes peuvent contenir des informations qui complètent les évaluations internes et d'apprentissage.

L'évaluation de l'apprentissage, également appelée évaluation interne, se fonde sur le processus d'enseignement et d'apprentissage développé en classe. Les enseignants évaluent le rendement et les performances des élèves et les "qualifications qu'ils attribuent sont consignées dans les dossiers, dans les dossiers qui permettront de décider du passage entre les cours, les niveaux et les titres finaux" (SACRISTÁN; GOMÉS, 1998, p. 318).

Pour une meilleure compréhension, observez le diagramme suivant :

DIAGRAMME 1 : Évaluations



Source : Élaboré par les auteurs, 2022.

Comme nous l'avons vu précédemment, différentes méthodes d'évaluation peuvent être utilisées par les enseignants en classe. Le choix de la méthodologie est lié à l'objectif recherché.

Lorsque nous considérons l'évaluation comme un processus **continu**, **cumulatif** et **systématique**, **diagnostique** et **pronostic**, il est important que nous choisissons des méthodologies d'évaluation qui tiennent compte

de ces caractéristiques, telles que l'évaluation par les pairs et l'évaluation de la formation.

Considérer l'étudiant comme un sujet actif dans le processus d'évaluation lui permet d'être plus impliqué et engagé dans son processus d'enseignement et d'apprentissage. En outre, elle réduit sensiblement le niveau de stress et d'anxiété de ces sujets, ce qui réduit les conflits entre les enseignants et les élèves dans les classes.

L'évaluation institutionnelle est essentielle pour que l'école connaisse sa propre réalité, en réfléchissant sur ses points positifs et les points à améliorer. Elle est liée à l'autoévaluation développée dans les écoles.

L'évaluation institutionnelle implique l'évaluation de l'apprentissage. En outre, elle est liée à l'évaluation de la gestion, de l'organisation scolaire, du curriculum et des processus d'enseignement et d'apprentissage, de la performance et de la qualification des enseignants, de l'infrastructure de l'école, de la participation de la communauté locale, parents et responsables des élèves, du profil socio-économique des étudiants, entre autres (BRANDALISE, 2011).

Malgré son importance, l'évaluation institutionnelle "est peu réalisée à l'intérieur des écoles, n'est pas incluse dans les différentes actions qu'elle mène, comme une analyse systématique de l'institution en vue d'identifier ses faiblesses et potentialités, et de permettre l'élaboration de plans d'intervention et d'améliorations" (BRANDALISE, 2011, p. 3).

C'est pour plusieurs raisons, comme le manque de préparation et/ou de connaissance des professionnels de l'éducation sur les méthodologies d'évaluation, le manque de temps devant les exigences quotidiennes des écoles, entre autres.

Dans de nombreuses écoles qui réalisent l'évaluation institutionnelle, l'un des principaux motivateurs est le suivi du Projet Politique Pédagogique. En outre, des conseils actifs tels que le Conseil scolaire et le Syndicat des étudiants contribuent également à la réalisation et au suivi de l'évaluation institutionnelle de l'école.

Il est important de souligner que, en plus de permettre la connaissance de soi de l'école, l'évaluation institutionnelle tend à

présenter les données et les informations nécessaires à la réalisation de la planification, plan d'action et autres au sein de l'institution.

L'évaluation externe ou à **grande échelle** est réalisée par des acteurs extérieurs à l'école, même si celle-ci collabore et y participe. Ces agents peuvent être des organismes publics ou privés.

À titre d'exemple, citons les évaluations du Système d'évaluation de l'éducation de base (Saeb) réalisées par l'Institut national d'études et de recherches éducatives Anísio Teixeira (Inep), au Brésil, et les évaluations du Programme international d'évaluation des étudiants (Pisa) réalisé par l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE).

Les évaluations externes sont généralement réalisées à grande échelle et visent à fournir des données et des informations sur l'éducation de manière large, sans se limiter à un élève donné (comme dans l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage) et à une école (comme dans l'évaluation interne).

En couvrant un nombre raisonnable de participants, les évaluations externes permettent d'analyser les données des réseaux d'enseignement, du système éducatif national et même de faire des comparaisons internationales, en fonction de leur objectif.

4. DIMENSIONS DE L'ÉVALUATION

Comme nous l'avons vu précédemment, l'évaluation scolaire est complexe et ne peut donc pas être considérée uniquement comme un outil technique d'évaluation.

En d'autres termes, l'évaluation n'est pas neutre. Outre la dimension technique, l'évaluation a également des dimensions politiques, idéologiques et éthiques qui ne peuvent être ignorées par ses agents, qu'ils soient évaluateurs ou évalués.

Vous voulez un exemple ?

Dans une large mesure (au niveau macro), les résultats des évaluations servent à légitimer ou à discréditer les politiques éducatives. En outre, l'évaluation peut être considérée comme un mécanisme de contrôle gouvernemental, social et éducatif. C'est dans ce sens que des agences internationales financières telles que la Banque Mondiale font également part de leurs préoccupations quant à l'évaluation, en particulier des méthodologies adoptées dans les évaluations, étant donné que leurs résultats influencent le financement de projets dans plusieurs pays, comme le Brésil (FENÊTRE, 2009; STEPHANOU, 2005).



En ce qui concerne les évaluations externes, il est important que les agents scolaires sachent qui est les formulateurs de ces examens et quelles sont leurs finalités.

La transparence du traitement de ces informations tend à permettre à la communauté scolaire de s'impliquer davantage et de s'engager davantage dans le processus d'évaluation.

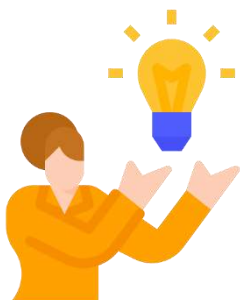
Au sein des unités scolaires (niveau micro), les dimensions politique, idéologique et éthique de l'évaluation se distinguent également à différents moments de la réalisation de l'évaluation :

dans le choix des éléments de preuve	quel contenu sera souligné et quel sera en arrière-plan
au moment où l'évaluation sera réalisée	les apprenants seront avertis au préalable ou sera une évaluation surprise
les méthodes et techniques utilisées	sera épreuve objective, discours, séminaires, travaux

dans la correction des problèmes	ce qui sera considéré pour qualifier une réponse comme correcte ou erronée, quels sont les critères de référence employés
lors de l'attribution des notes	est considéré comme le processus ou uniquement le résultat final
sous forme de publication des notes	rend public ou non les résultats; il en informe les parents ou les élèves eux-mêmes

C'est parce que l'acte d'évaluation peut être influencé par des négociations et des jeux de pouvoir, que ce soit dans les évaluations des étudiants ou dans celles des enseignants.

Réfléchir sur...



Quel est le type et qui formule la méthodologie d'évaluation des enseignants ?

Quelles sont les méthodologies adoptées et les accords stipulés par les enseignants en classe pour évaluer leurs élèves ?

Pour conclure...

Quelques réflexions ont été faites sur l'évaluation, en soulignant les caractéristiques et l'importance de la finalité de l'évaluation éducative, qui est de fournir des données et des informations pour la compréhension de la réalité et la proposition d'actions en faveur de l'amélioration de la qualité de l'éducation (caractère diagnostique et pronostic).

On constate que l'évaluation éducative comprend l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage, l'évaluation institutionnelle et l'évaluation externe. Ces trois types d'évaluation peuvent fournir des données importantes pour la compréhension de la réalité scolaire.

On observe que l'évaluation d'une action complexe, intentionnelle et qui, bien que présentant des outils techniques d'utilisation et de traitement des données, n'est pas neutre. L'évaluation revêt des dimensions politiques, idéologiques et éthiques qui doivent être prises en compte par les participants au processus d'évaluation.

RÉFÉRENCES

BRANDALISE, M. Â. T. (2011). **Évaluation institutionnelle de l'école** : concepts, contextes et pratiques. ANPAE : Sao Paulo.

CAPPELLETTI, I. (2015). F. Les conflits dans la relation évaluation et la qualité de l'éducation. **Educar em Revista**, number special 1, p. 93-107.

FENÊTRE, A. A. (2009). **Évaluation éducative** : régulation et émancipation. Sao Paulo : Cortez Editora.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. (2010) **Éducation scolaire** : politiques, structure et organisation. Sao Paulo : Cortez Editora .

LUCKESI, C. C. (2000). **Qu'est-ce même l'acte d'évaluer l'apprentissage ?** Porto alegre : Artmed.

SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, A. I. Pérez. (1998). **Comprendre et transformer l'enseignement**. Porto Alegre : Artmed.

STEPHANOU, M. C. (2005). Analyse comparative des méthodologies d'évaluation des agences internationales de développement BID et BIRD dans le financement de projets sociaux au Brésil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 127-160.

VIOLENCES SOCIALES ET SCOLAIRES : LE DÉFI DES RELATIONS QUOTIDIENNES

Jéssica Veloso Morito
Alexsandra Gonçalves Zago

APERÇU : Compréhension des types de violences. Violences intrascolaires et extrascolaires. Processus d'invisibilité des violences à l'école. Conflits scolaires. Cycles de violence. Sujets dans le cycle de la violence. Médiation de conflits. Souffrance émotionnelle.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

- Connaître et réfléchir sur les violences physiques, verbales, symboliques et psychologiques
- Réfléchir sur les violences extrascolaires et intrascolaires
- Comprendre sur l'invisibilité des violences
- Comprendre comment se produisent les cycles de violence et comment ils sont encouragés

1. VIOLENCE : CONCEPTUALISATION ET DÉFINITIONS

La violence est polysémique, multiforme et controversée. Il y a une certaine complexité dans la compréhension des situations de violence, car leur signification, dans chaque contexte social, crée un ensemble de valeurs subjectives, selon des règles établies

par les circonstances. Toutefois, nous devons toujours orienter les relations vers la garantie des droits de l'homme.

Le terme violence trouve ses racines dans la *violentia* latine (MICHAUD, 1989), qui est lié au terme viol, le latin *violare*, lié à l'utilisation de l'agressivité intentionnelle. Pour Houaiss (2001), la violence est la qualité de la violence ou l'effet de violence. En complément, selon Arendt (2004), la violence est considérée comme un instrument de domination, elle est donc dynamique et changeante, et au fur et à mesure qu'une société se transforme, les violences changent aussi ses représentations, ses dimensions et ses significations.

La violence, selon Tavares dos Santos (2009), principalement dans le cadre scolaire, est une préoccupation qui doit être affrontée comme un mal qui le ronge; étant donné que le sujet n'est pas reconnu ou ne se considère pas comme appartenant à l'école, a sa subjectivité niée ou menacée, ce qui provoque le dégoût et peut déboucher sur de nouveaux actes de violence en réponse aux actions qu'il a subies en premier.

Nous considérerons dans ce matériau les violences comme :

Phénomènes sociaux, dans leurs multiples formes et manifestations, qui promeuvent des relations ou des actes agressifs, favorisant la non-reconnaissance de l'autre, la négation de la dignité humaine, l'absence d'empathie et le manque d'altération, qui ensemble causent des dommages physiques, psychologiques et / ou sociales aux individus appartenant à une donnée collective/groupe.



Lorsque nous abordons le sujet de la violence, il faut être prudent, car il y a une fine ligne entre les terminologies qui sont adoptées comme synonymes, mais dans cette conception, elles ont des directions très différentes. Dans cette perspective, il est important de comprendre les conflits et les situations de violence.



Les conflits sont des actes et/ou des actions de désaccord ou de non-concordance. Dans les différences d'idées peuvent se produire instabilités dans la reconnaissance de l'espace et dans les différences, donc il y a l'étrangeté. Bref, ce sont des situations sans violence, mais avec un grand potentiel pour y parvenir.



Les situations de violence correspondent aux situations où il y a une sorte de violence comme responsable des relations, que ce soit celle déterminée par le pouvoir en place ou en réponse à une action antérieure.

Source : Élaboré par les auteurs, 2022.

Les conflits sont des points d'articulation importants, mais lorsqu'ils ne sont pas abordés et problématisés et qu'ils sont "cachés", ils peuvent, et ils culminent généralement, dans les situations de violence.

C'est pourquoi il est important d'articuler des espaces d'écoute qui envisagent le consensus et encouragent la pratique d'actions collaboratives, dans le but de maintenir les relations interpersonnelles dans la perspective de l'écoute active, de l'empathie et de l'altérité

2. TYPES DE VIOLENCE ET LEURS DÉFINITIONS

Les violences, pour une meilleure compréhension de leurs domaines, sont divisées en quatre types : verbale, physique,

symbolique et psychologique, qui peuvent se produire de manière unique, complémentaire ou déclenchées les unes par les autres.

TABLEAU 1 : Violences, définitions et leurs champs d'interaction

VIOLENCE	CHAMP D'INTERACTION VIOLENTE	DÉFINITION
VERBAL	Se rapportant aux termes verbaux, qu'ils soient oraux ou écrits	Caractérisée par la passivité imposée à la force et par le silence, de sorte que l'activité expressive et la parole d'autrui sont empêchées ou annulées, ce qui favorise le sentiment de collusion, d'abaissement, d'indifférence ou de limitation par l'imposition de pouvoir
PHYSIQUE	Liée à la domination et/ou à la soumission du corps de l'autre	Caractérisée par l'usage intentionnel, ou résultant d'une action antérieure, de la force physique à l'encontre d'un sujet ou d'un groupe, aboutissant à blessures, dommages corporels ou privations
PSYCHOLOGIQUE	Concernant les sensations d'imposition et/ou de soumission, subjectivement	Caractérisé comme un acte ou un épisode qui peut être imperceptible ou inaperçu qui va coïncider la victime et annuler sa propre perception d'être. Elle est généralement facilement naturalisée


<p>SYMBOLIQUE</p>	<p>Liée aux contraintes sociales qui normatisent et/ou normalisent des actions, des opinions et des valeurs morales</p>	<p>Il se caractérise comme une pratique subtile de la relation de domination sans que les sujets à remettre en cause ne l'acceptent que. Ce sont les punitions spécifiques découlant des conduites hors norme préalablement ou non établies par la pratique scolaire et sociale</p>
--------------------------	---	---

Source : Élaboré par les auteurs, 2022.

Comprendre les liens entre les types de violence permet de comprendre les dimensions des relations, leurs axes de rupture et les façons possibles de commencer à traiter la dénaturation de leurs pratiques, surtout avec la perception que les violences finissent par se déclencher l'une dans l'autre, et cela culmine dans le maintien des cycles des violences.

3. VIOLENCES INTRA ET EXTRASCOLAIRE

Quand les situations violentes influencent l'espace scolaire, on a deux catégorisations : les violences extrascolaires et intrascolaires.

<p>VIOLENCE EXTRASCOLAIRE</p> <p>Violences survenant hors de l'espace scolaire, mais leurs influences et/ou conséquences interfèrent dans les relations au sein de l'école.</p>		<p>VIOLENCE INTRASCOLAIRE</p> <p>Violences qui se produisent dans l'espace scolaire. Ce sont des situations de violence dans/de/à l'école et influencent les (non) cohabitations à l'intérieur de l'école</p>
--	---	--

Les violences intrascolaires sont des conséquences de situations qui complètent la vie des sujets du noyau scolaire, elles ont de nombreuses causes, mais les conséquences doivent être

mesurées par l'école, et des interventions efficaces existent quand elles sont nécessaires.

En ce sens, il est important de ne pas rendre impossible l'existence humaine en dehors du contexte scolaire, c'est-à-dire la vie de l'élève et ses relations, mais de ne pas se décharger de la coresponsabilité humaine que nous avons avec l'autre.

En outre, lorsque nous abordons les violences intrascolaires, Charlot (2002) souligne que dans le milieu scolaire, **il y a des violences dans, à et de l'école.**



VIOLENCE DANS L'ÉCOLE

C'est celle qui se passe à l'intérieur de l'école, mais ça peut arriver n'importe où

VIOLENCE À L'ÉCOLE

C'est celle qui se produit de manière institutionnelle dans les relations scolaires

VIOLENCE DE L'ÉCOLE

C'est celle qui se produit contre l'école, endommageant le patrimoine public

Les personnes qui composent le noyau de l'école, les enseignants, les élèves, les gestionnaires et tous les autres sujets, passent la plupart du temps dans l'espace de l'école, en la transformant en loque des interactions sociales.

Le noyau scolaire devrait être un lieu de construction collaborative permanente et ininterrompue, pour que l'école comprenne la violence et comment gérer les conflits.

Ce n'est pas toujours le cas, car les individus éprouvent beaucoup de difficultés à dénaturer les violences ou à comprendre comment elles se produisent à l'intérieur de leurs espaces.

En cela, les sentiments d'impuissance face à un réseau de relations inconnues conduisent à des solutions ou des réponses rapides - que ce soit par manque de connaissance ou de compétences - plus violentes, dans la tentative d'apaiser les conflits ou les violences déjà instaurées.

4. CYCLES DE VIOLENCE

Les cycles peuvent se répéter le plus souvent avec l'intensification des massifications des violences, avec habituellement une diminution du temps entre les actions et/ou les actes violents. Ainsi, le centre du cycle, qu'il soit de facteur humain, physique ou subjectif, se trouve-t-il coïncidé et intimidé par le flux et la fréquence des cycles de violence(s).

Les cycles de violence(s)⁹ sont les formes - cycliques et continues - que les situations de violence sont encouragées par les sujets, cultivées dans les espaces et/ou perpétuées dans les relations entre les pairs, en mettant en évidence des relations abusives qui massifient les violences et/ou l'omission de groupes ou de sous-groupes d'appui.

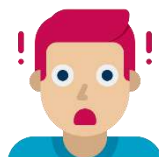
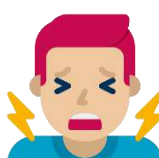

Quand nous pensons à la rupture d'un cycle, nous adoptons le concept de contracyclique, c'est-à-dire la résnification qui atteint le sujet, situations ou espace, nouvelles interrelations non faussées par des médiations de pouvoir qui dirigent vers le sentiment de ne pas appartenir, étrangement ou mal à l'aise.

4.1 Etapes des cycles de violence(s)

Ces cycles peuvent se répéter plus souvent avec l'intensification des massifications de violence, généralement avec une diminution du temps entre les actions et/ou les actes violents. Ainsi, le centre du cycle, qu'il soit de fait humain, physique ou subjectif, est co-incinéré et intimidé par le flux et la fréquence des cycles de violence(s).

⁹ Les cycles de violence ou de violence, puisque les cycles peuvent se référer à une seule action violente ou à l'ensemble des interventions violentes contre le sujet, le patrimoine ou la subjectivité.

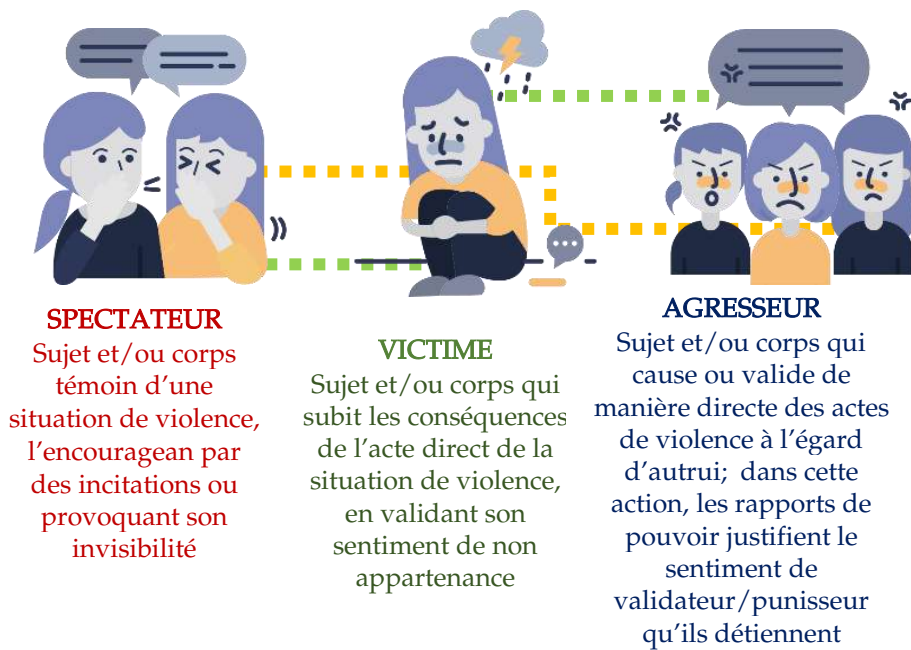
Quand nous pensons à la rupture d'un cycle, nous adoptons le concept de contracyclique, c'est-à-dire la résurrection qui frappe le sujet, situations ou espace, de nouvelles interrelations non faussées par des médiations de pouvoir qui dirigent vers le sentiment de ne pas appartenir, étrangement ou inconfortable.

	<p>Bizarremment</p>	<p>correspond aux instabilités, aux désaccords ou à la non-concordance par rapport aux différences dans certaines situations qui éloignent les corps, qu'ils soient matériels ou subjectifs, du sentiment d'appartenance à l'ensemble</p>
	<p>Tension</p>	<p>correspond aux premiers chocs, confrontations et contraintes; comme (re)action à la perception de l'éloignement des corps et à la représentativité de la subjectivité de la différence, par laquelle quelqu'un ou quelque chose s'identifie</p>
	<p>Agression</p>	<p>correspond à la situation de violence qui s'instaure faute de médiation et/ou d'espaces d'accueil, aboutissant à des actes violents, c'est-à-dire des espaces où les agressions se produisent</p>

5. SUJETS DE LA VIOLENCE : SVA ET VER

Les relations qui ont lieu entre les sujets ne sont pas linéaires, ni définitives, et il y a donc un enchevêtrement d'interconnexions qui maintenant rapprochent les sujets par la reconnaissance des singularités, ou bien les éloignent par l'étrangement des différences.

Les cycles de violence sont composés de trois acteurs : **s**pectateurs, victimes et **a**gresseurs (SVA).




Les cycles de violence(s) peuvent être reconfigurés afin de cesser, par la réflexion sur l'empathie et l'autorégulation des émotions, de manière individuelle par l'auto-conception ou la collectivité, en mettant l'accent sur ce qui blesse ou blesse les personnes ou les groupes, assigner de nouveaux regards au-delà de la rétribution des sentiments et des émotions refoulées, permettant une base d'accueil contracycliques (BAC).

La BAC doit être promue comme un espace (physique ou subjectif) sûr, composé des multiples subjectivités qui composent le noyau scolaire, permettant la création de groupes ou sous-groupes pour le soutien, l'accueil et l'écoute.

Il est fondamental d'associer différents acteurs du corps scolaire, car il implique les différents panoramas de systèmes de relations, composés du microsystème, du mésosystème, du macrosystème et de l'exosystème, qui, interconnectés, composent l'univers scolaire des sujets.

TABLEAU 2 : Violences, définitions et leurs champs d'interaction

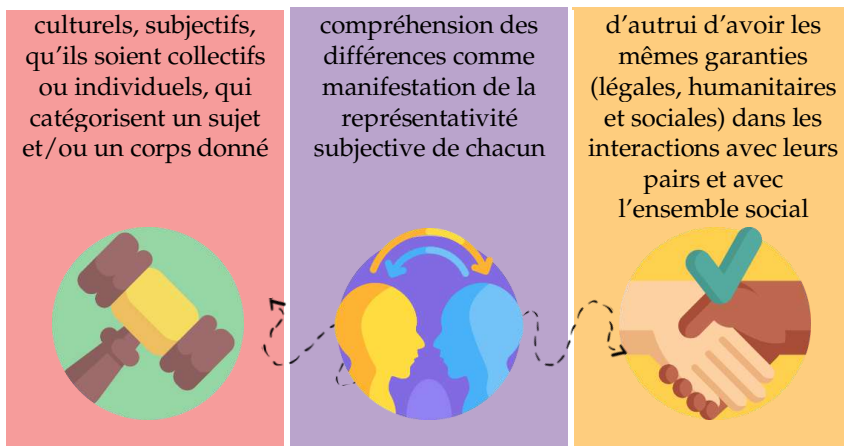
PANORAMA	CADRE DES RELATIONS	TYPE DE RELATION
MICROSYSTÈME	Mineur des Relations	Sujet et la relation avec toute l'école, avec tout le noyau scolaire 
MÉSO-SYSTÈME	Relation pondérée, médiane	Sujet et la relation avec la classe et ses composants, qu'ils soient physiques ou humains
MACROSYSTÈME	Plus grande des relations	Sujet et relation avec l'autre, les groupes ou sous-groupes avec lesquels il s'identifie
EXOSYSTÈME	Relations extérieures	Sujet et la relation avec le monde extérieur et toute la vie sociale qui pénètre dans les murs de l'école

Source : Élaboré par les auteurs, 2022.

La base d'accueil contracyclique doit être ponctuée sur trois concepts de garantie des droits et de l'humanité universels : **v**aleurs, **e**mpathie et **r**espect (VER).

TABLEAU 3 : VER

VALEURS	EMPATHIE	RESPECT
Tout ensemble de principes moraux,	Perception de l'autre par l'écoute active,	Compréhension du droit égalitaire



Source : Élaboré par les auteurs, 2022.

6. PRÉPOSITIONS AUX RELATIONS : MÉDIATION ET ÉCOUTE POUR LES TEMPS D'ACCUEIL

La médiation est le pont vers les premiers pas d'un long parcours, dans la lutte contre les violences relationnelles au sein du noyau scolaire. Dans cette perspective, l'écoute devient fondamentale, surtout en temps d'accueil, en demandes d'attention à une couche accablée par les angoisses et les incertitudes d'un avenir pas encore dépeuplé.

À cet égard, la création d'un réseau collaboratif pour lutter contre les cycles de violence ne met pas seulement en évidence le scénario et la (ré)connaissance des effets de la violence à l'école, mais permet d'identifier les causes et les conséquences principales, en intégrant les élèves - et tout le noyau scolaire -, par le rôle d'agir sur les exigences qui entourent leurs interactions, par la médiation des conflits et le dialogue. Ce n'est qu'ainsi que des espaces d'accueil peuvent être créés pour que les sujets se sentent en sécurité, recherchent ces points d'appui et puissent composer de nouveaux contracycls guidés par la VER.

RÉFÉRENCES

ARENDR, H. **De la violence**. (2004). Traduction par Maria Claudia Drummond Trindade. Brasilia : Université de Brasilia.

CHARLOT, B. (2002). La violence à l'école : comment les sociologues français abordent cette question. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443.

HOUAISS, A. (2001). **Dictionnaire Houaiss de la langue portugaise**. Rio de Janeiro : Villar e Houaiss.

LUIZ, M. C. (Org.) (2021). **Mentorat de directeurs d'école : formation et contextes éducatifs au Brésil**. Sao Carlos : Sead-UFSCar.

MICHAUD, Y. **La violence**. (1989). Traduction de L. Garcia. Sao Paulo : Ática.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. (2009). **Violences et conflits**. Porto Alegre : Tomo Editorial.



BIOGRAPHIE DES AUTEURS

Alba Valéria Baensi, docteur en politique, éducation, formation et société du programme de troisième cycle en éducation de l'Université Fédérale de Fluminense (UFF), maître en évaluation et gestion de l'éducation publique de l'Université Fédérale de Jucepar (UFJF) et diplômée en pédagogie de l'Université Fédérale Fluminense (UFF). Membre du groupe de recherche sur les politiques publiques dans le domaine de l'éducation (GRUPPE/UFF) et du groupe d'étude et de recherche sur l'éducation subjectivité et la culture (GEPESC).

Alexsandra Gonçalves Zago, maître em sciences mathématiques, diplômé en mathématiques de l'Université Fédérale de São Carlos (Ufscar). Diplômée en pédagogie de l'Université d'État Paulista "Júlio de Mosqueta Filho" (UNESP/Araraquara). Superviseur de l'enseignement au Secrétariat Municipal de Ribeirão Preto. Membre du groupe d'études et de recherches sur l'éducation subjectivité et la culture (GEPESC).

Aline Cristina de Souza, docteur en éducation pour le Programme Post Graduation en Education de l'Université Fédérale de São Carlos (PPGE/Ufscar), Maître en Education Spéciale pour le Programme Post Graduation en Education Spéciale Diplômée en éducation spéciale de l'Université Fédérale de São Carlos (PPGEES/Ufscar), diplômée en pédagogie et éducation spéciale de l'Université Fédérale de São Carlos (Ufscar). Membre du groupe d'études et de recherches sur l'éducation subjectivité et la culture (GEPESC).

Ana Lúcia Calbaiser da Silva, docteur et maître en éducation par le Programme de troisième cycle en éducation de l'Université Fédérale de São Carlos (PPGE/Ufscar), diplômée en Licence en pédagogie de l'Université Fédérale de São Carlos (Ufscar). Professeur d'éducation de base I rempli au Conseil municipal de

Porto Ferreira. Membre du groupe d'études et de recherches sur l'éducation subjectivité et la culture (GEPESC).

Anderson Severiano Gomes, docteur en éducation par le Programme Post-graduation en éducation de l'Université Fédérale de São Carlos (PPGE/Ufscar), maître en éducation par l'Université Pontificale Catholique de São Paulo (PUC/SP) Diplômé en pédagogie de l'Université pontificale catholique de São Paulo (PUC/SP). Directeur de l'école du département municipal de l'éducation de São Paulo. Membre du groupe d'études et de recherches sur l'éducation subjectivité et la culture (GEPESC).

Camila Perez da Silva, réalisant un post-doctorat dans le domaine du mentorat de directeurs à l'Université Fédérale de Saint-Charles (Ufscar). Docteur en éducation et maître en sociologie à l'Université Fédérale de São Carlos (Ufscar). Diplômée en sciences sociales, pédagogie et philosophie. Professeur adjointe à l'université d'État de la région Tocantins du Maranhão (UEMASUL). Spécialiste en gestion scolaire (MBA) de l'Université de São Paulo (PECEGE/USP). Membre du groupe d'études et de recherches sur l'éducation subjectivité et la culture (GEPESC).

Caroline Miranda Palmieri da Silva, master en éducation pour le programme de troisième cycle en éducation de l'Université Fédérale de São Carlos (PPGE/Ufscar), diplômée en pédagogie et membre du groupe d'études et de recherche en éducation subjectivité et culture (GEPESC).

Cristina Danielle Pinto Lobato, maître en Biens culturels et Projets Sociaux par la Fondation Getúlio Vargas (FGV), spécialiste en Médiation et Méthodes Appropriées de Résolution des Conflits par l'Institut Universitaire de Recherche de Rio de Janeiro (IUPERJ) diplômée en droit de l'université d'État de Rio de Janeiro (UERJ). Coordinatrice du groupe thématique des pratiques restauratives de l'Institut MEDIARE. Membre du groupe d'études

et de recherches sur l'éducation subjectivité et la culture (GEPESC).

Fernanda Martins, docteur en Organisation et Administration Scolaire de l'Université de Minho, Portugal. Professeure Auxiliaire du Département des Sciences Sociales de l'Éducation de l'Institut d'Éducation, à l'Université du Minho, Campus Gualtar, Braga, Portugal. Participe au Centre de recherche sur l'éducation. Coordonne le Groupe de recherche "Politique d'Éducation, de Gouvernance et de Gestion".

Flávio Caetano da Silva, docteur en éducation par le Programme de troisième cycle en éducation de l'Université de São Paulo (PPGE/USP), maître en éducation par le Programme de troisième cycle en éducation par l'Université d'État de Campinas (PPGE/UNICAMP) diplôme de pédagogie de l'université d'État de Campinas (UNICAMP) et de géographie de la faculté d'études sociales de Limeira (FAESLI). Professeur associé complet du département d'éducation de l'Ufscar, accrédité dans le Programme de troisième cycle en éducation de l'Université Fédérale de São Carlos (PPGE/Ufscar) dans la ligne de recherche : Éducation, Culture et Subjectivité. Membre du groupe d'études et de recherches sur l'éducation subjectivité et la culture (GEPESC).

Jéssica Veloso Morito, maître en éducation du Programme de Troisième cycle en éducation de l'Université Fédérale de São Carlos (PPGE/Ufscar) ; spécialisation en production de matériel didactique par la Faculté Intervale ; diplômée en mathématiques et pédagogie de l'Université Fédérale de São Carlos (Ufscar). Membre du groupe d'études et de recherches sur l'éducation subjectivité et la culture (GEPESC).

Marcela Luiz Corrêa da Silva, maître en éducation par le Programme de troisième cycle en éducation de l'Université Fédérale de São Carlos (PPGE/Ufscar). Diplômée en méthodes alternatives de résolution des conflits de l'EPM. Avocate de l'Université presbytérienne Mackenzie. Membre du groupe

d'études et de recherches sur l'éducation subjectivité et la culture (GEPESC).

Maria Carolina Rosa Orlando Barbosa, maître en éducation par le Programme de troisième cycle en éducation de l'Université Fédérale de São Carlos (PPGE/Ufscar), diplômée en Baccalauréat en Statistiques par l'Université Fédérale de São Carlos (Ufscar). Membre de la GEPESC (Groupe d'études et de recherches sur l'éducation et la culture). Employée technique administrative encombrée au Département d'éducation de l'Université Fédérale de São Carlos (Ufscar).

Maria Cecília Luiz, docteur en éducation scolaire par l'Université d'État Paulista "Júlio de Mosquita Filho" (UNESP/Araraquara), maître en éducation par le Programme de troisième cycle en éducation de l'Université Fédérale de São Carlos (PPGE/Ufscar) Diplômée en pédagogie de l'université Fédérale de São Carlos (Ufscar). Professeur associé bondé dans le département de l'éducation de l'Université Fédérale de São Carlos (Ufscar), accrédité dans le Programme de troisième cycle en éducation de l'Université Fédérale de São Carlos (PPGE/Ufscar) dans la ligne de recherche : Éducation, Culture et Subjectivité. Coordinatrice du groupe d'études et de recherche sur l'éducation subjectivité et culture (GEPESC).

Rafaela Marchetti, réalisant un post-doctorat dans le domaine du mentorat de directeurs à l'Université Fédérale de São Carlos (Ufscar), docteur et maître en éducation par le programme pos universitaire en éducation de l'Université Fédérale de São Carlos (PPGE/Ufscar) diplômée en pédagogie de l'Université d'État Paulista "Júlio de Mosquita Filho" (UNESP/Araraquara), membre du Groupe d'études et de recherches sur l'éducation subjectivité et la culture (GEPESC).

Renata Pierini Ramos, maître en éducation par le Programme de troisième cycle en éducation de l'Université Fédérale de São Carlos (PPGE/Ufscar). Diplômée en pédagogie du Centre universitaire central pauliste (UNICEP) et en lettres du Centre universitaire FIEO (UNIFIEO). Professeur titulaire d'une licence

en pédagogie au Centre universitaire central pauliste (UNICEP) et professeur de l'éducation de base I chargée au Secrétariat municipal de São Carlos. Membre du groupe d'études et de recherches sur l'éducation subjectivité et la culture (GEPESC).

Ricardo Gavioli de Oliveira, doctorant et maître en éducation par le Programme de troisième cycle en éducation de l'Université Fédérale de São Carlos (PPGE/Ufscar), diplômé en maîtrise en mathématiques par (Ufscar) et en pédagogie (UNINOVE). Spécialiste de la coordination pédagogique (UFSCAR), de l'enseignement des mathématiques (IFMA), de la gestion scolaire et de la gestion des projets (MBA) par le PECEGE/USP. Membre du groupe d'études et de recherches sur l'éducation subjectivité et la culture (GEPESC).

Rita de Cássia Rosa da Silva, maître en éducation par le Programme de troisième cycle en éducation de l'Université Fédérale de São Carlos (PPGE/Ufscar), spécialiste en informatique appliquée à l'éducation de l'Université de São Paulo (USP) ; Education et Technologies de l'Université Fédérale de São Carlos (Ufscar) ; diplômée en éducation musicale de l'Université Fédérale de São Carlos (Ufscar) et la pédagogie de l'Université d'État Paulista "Júlio de Mosquita Filho" (UNESP/Araraquara) membre du groupe d'études et de recherches sur l'éducation subjectivité et culture (GEPESC).

Le mentorat de directeurs d'école proposé pour les écoles brésiliennes ont le paradigme du mentorat transformationnel, un référentiel qui cherche à fournir des actions conjointes entre directeurs d'école, basé sur des échanges de savoir, idées, sentiments, informations, perceptions et impressions, et a pour principe la gestion démocratique. Le but c'est réfléchir sur le lien avec le savoir, c'est-à-dire identifier le savoir comme objet de travail scolaire - le sens et le désir que les éducateurs attribuent à leurs défis et comment ils cherchent des solutions - et assimiler l'écoute active et la culture collaborative dans la convivialité de l'école.