

Surmonter les tensions de partenariat entre le milieu scolaire et universitaire dans le développement de la formation continue des directions d'établissement scolaire.

Emmanuel Poirel, Université de Montréal;
Kim Marleau, CSDM;
David D'Arrisso, Université de Montréal;
Huguette Drouin, Université de Montréal



16^e Journée scientifique de l'ADERAE
1^{er} novembre 2019, Campus Longueuil de l'Université de Sherbrooke
Collaboration entre universitaires et praticiens : une invitation à revoir le rapport aux experts



Plan de la présentation

1. CONTEXTE
2. RECHERCHE-INTERVENTION
3. DÉROULEMENT
4. DÉMARCHE D'ANALYSE ET RÉSULTATS
5. UNE SÉQUENCE D'ACTIVITÉ
6. DISCUSSION ET CONCLUSION
7. RÉFÉRENCES

1. CONTEXTE

- ✓ La collaboration entre la Commission scolaire de Montréal (CSDM) et le Département d'administration et fondements de l'éducation (DAFÉ) de l'Université de Montréal (UdeM) existe depuis de nombreuses années
- ✓ Projet de partenariat sur la formation des directions d'établissement d'enseignement subventionné par le MELS en 2014 (Chantier 7)

Objectif général :

Concevoir, expérimenter et évaluer une formation destinée aux directions d'établissement scolaire en témoignant du partenariat université/milieu scolaire essentiel à l'efficacité de la formation professionnelle continue.

1. CONTEXTE

- ✓ Le partenariat implique de considérer des zones où les acteurs confrontent leurs idées, c'est-à-dire des zones dynamiques de négociation-tension constantes entre les personnes (Corriveau, Boyer, Fernandez et Strigkanuk, 2010; Landry, 2013).
- ✓ Les tensions sont des ruptures qui interrompent le flux normal du travail. Lorsqu'elles sont dépassées et surmontées, elles sont plutôt favorables au développement (Barma, 2010).

Nous avons donc considérer de façon positive les tensions qui émergent du partenariat dans une perspective de développement.

1. CONTEXTE

Objectif spécifique :

- ✓ Explorer et documenter le processus de partenariat afin d'y dégager les meilleures pratiques en nous inspirant de recherches sur le partenariat université/milieu scolaire dans la formation en administration scolaire (Sanzo, Myran & Clayton, 2010; Whitaker, King et Vogel 2004).

Définition du partenariat inspirée de Lasnier (2000) et Rhéaume (2008):

« un ensemble d'activités de concertation reliées comprenant des interventions qui permettent aux acteurs (CS, Université, participants-les directions) d'agir à toutes les étapes du processus ».

2. Recherche-intervention

Une recherche-intervention tel qu'entendu par Mérini et Ponté (2008) :

« Relations de coopération qui peuvent être développées entre intervention, recherche et formation à partir du parti pris, déjà bien connu, selon lequel ces dernières s'ancrent dans un même paradigme, celui des pratiques (Barbier, 1998 ; Martinand, 2003) et s'opérationnalisent dans la recherche-intervention... un modèle où les modalités d'action ne seraient plus à l'unique initiative du chercheur, ni commandées par une institution, mais seraient soumises à négociation » (p. 79).

2. Recherche-intervention

Intervention appuyée par :

- ✓ Les **quatre attitudes** à adopter afin de favoriser le développement du partenariat collaboratif (Freire, 1998) soit : l'humilité, la confiance, l'espérance et la pensée critique.
- ✓ Les **principales conditions d'un partenariat réussi** (Miller et Hafner, 2008) : fonder sur les ressources et les besoins identifiés par la communauté, être guidé stratégiquement par un leadership représentatif, demeurer conscient des contextes et rester enraciné dans ceux-ci, traiter les enjeux à des niveaux systémiques, positionner son agir selon des attentes claires et réalistes et créer des environnements où la participation mutuelle est maximisée.

Ces attitudes et conditions ont été présentées au début de la démarche afin de reposer notre travail de partenariat sur des bases communes.

2. Recherche-intervention

Avec en tête ce double objectif de recherche et d'intervention, ce projet a aussi pris appui sur des fondements d'ergonomie et d'analyse du travail, dont la clinique de l'activité (Clot, 1999) qui vise à transformer le travail en intervenant sur des situations problématiques, tout en produisant des connaissances scientifiques (Yvon, 2010).

3. DÉROULEMENT

Les partenaires :

- ✓ CSDM (3 cadres de la Commission scolaires, une analyste et 3 directions d'établissement scolaire)
- ✓ Université de Montréal (3 professeurs en administration de l'éducation)
- ✓ Réunis sur une base mensuelle entre les mois de janvier et août 2015.

Déroulement des rencontres :

- ✓ Préparation du matériel de support – ODJ – PPT (proposition - concept, théorie, approche) - PV (UdeM)
- ✓ Logistique, documents internes (pensée institutionnelle, profil de compétences, portrait de pratique professionnelle) (CSDM)

3. DÉROULEMENT

Le développement du partenariat :

La première rencontre des partenaires :

- ✓ Présenter le projet
- ✓ S'enquérir des objectifs de chacun CSDM/UdeM
- ✓ Discuter des éléments d'impact sur la qualité de la formation
- ✓ Présenter les conditions et les attitudes d'un partenariat réussi (Freire, 1998; Miller et Hafner, 2008).

3. DÉROULEMENT

Le développement du partenariat :

Cinq autres rencontres (selon la même séquence) :

- ✓ Animation et matériel préparés par l'UdeM (document de présentation envoyé la semaine précédant la rencontre).
- ✓ Compte rendu de la rencontre précédente :
 - Envoyé préalablement aux partenaires pour commentaires
 - Commentaires intégrés aux compte-rendu
 - CR + Commentaires utilisés à titre de retour au début de la rencontre
 - Validation par les partenaires sur place
- ✓ Nouveau contenu proposé par l'UdeM et soumis à la négociation.

3. DÉROULEMENT

La recherche : déroulement de la méthode de collecte de données

Dispositif de confrontation vidéo collective (Meyer et Peltier, 2011)

- ✓ Chacune des rencontres de partenariat a été filmée.
- ✓ Retour sur les vidéos après les rencontres et identification de tensions (entre 5 et 7 tensions à la suite de chacune des rencontres pour un total de 30 tensions).
- ✓ Identification des 5 tensions les plus significatives sur la base de trois critères;
 - *elles reviennent plus d'une fois dans les différentes rencontres;*
 - *l'intensité vécue est palpable*
 - *une transformation, un changement s'est produit.*

3. DÉROULEMENT

La recherche : déroulement de la méthode de collecte de données

- ✓ Montage vidéo (10 minutes) pour chacune des 5 tensions
- ✓ Présentation en auto-confrontation collective afin d'obtenir les commentaires des participants.
 - Trois séances d'entretiens en confrontation collective
 - Grille d'entretien que chacun des participants devait compléter après avoir observé la séquence vidéo qui comprenait 4 questions :
 - D'où vient votre tension (historique, culture, perceptions, résistances. Etc.) ?
 - Comment avez-vous surmonté la tension et participé au changement ?
 - Quelles conditions ont nui ou facilité votre travail en partenariat ?
 - Quelles attitudes (les vôtres, autrui) ont nui ou facilité votre travail en partenariat ?

3. DÉROULEMENT

La recherche : déroulement de la méthode de collecte de données

- ✓ Après quoi, les participants étaient invités à commenter la séquence en se plaçant dans leur posture professionnelle respective (identité et rôle professionnels) afin de répondre, en tant que partenaire du projet, quelles étaient leurs préoccupations dans ces situations-tensions spécifiques ?
- ✓ Les rencontres de confrontation collective ont également été filmées pour fin d'analyse et l'ensemble du matériau a été retranscrit en verbatim.
- ✓ Afin d'appuyer davantage l'analyse de ces tensions et obtenir le maximum de *traces de l'activité* (Philippot, 2016), nous avons également mobilisé les comptes rendus de chacune des rencontres de travail, les échanges de courriels entre les partenaires, ainsi que le rapport d'évaluation de la formation qui a été présenté et discuté entre les partenaires à la fin du processus.

4. DÉMARCHE D'ANALYSE ET RÉSULTATS

Retranscription du verbatim des vidéo des trois rencontres de confrontation collective sur les cinq grandes tensions :

1. Accueil et acceptabilité de la proposition de contenu de la formation par les directions d'établissement ;
1. Obligation de participation à la formation pour les directions d'établissement ;
2. Choix du titre de la formation ;
3. Évaluation des gestionnaires et appréciation transformée en Portrait d'une pratique professionnelle ;
4. Sélection et embauche des formateurs.

4. DÉMARCHE D'ANALYSE ET RÉSULTATS

Analyse systématique des données (Van der Maren, 2014) et analyse des traces de l'activité (Philippot, 2016)

Tableau d'analyse 1 (vidéo et verbatim)

- ✓ Identification de neuf (9) objets pour la tension un (1), dix (10) objets pour la tension deux (2), six (6) objets pour la tension trois (3), huit (8) pour la tension quatre (4) et finalement trois (3) objets qui touchaient la cinquième tension.

Tableau d'analyse 2 (comptes rendus des rencontres en lien avec les 5 tensions)

- ✓ 34 énoncés (tension 1), 16 énoncés (tension 2), 6 énoncés (tension 3), 23 énoncés (tension 4) et 9 énoncés (tension 5).

Tableau d'analyse 3

- ✓ Réponses des participants sur la grille d'entretien

Tableau d'analyse 4

- ✓ Condensation de l'ensemble des données afin d'en retirer du sens par les trois chercheurs. Synthèses, discutées entre les chercheurs pour fin de validation.

4. DÉMARCHE D'ANALYSE ET RÉSULTATS

TABLEAU d'analyse 4 <u>Tension</u>	Q1 Source de la tension	Q2 Comment surmonter la tension	Q3.1 Conditions facilitant le partenariat	Q3.2 Conditions nuisant au partenariat	Q4.1 Attitudes facilitant le partenariat	Q4.2 Attitude nuisant au partenariat
T1 Acceptabilité du contenu	Manque de leadership de la haute direction de la CSDM et peur que le projet avorte	En verbalisant les craintes	Ouverture, franchise et confiance entre les membres	Contexte politique et budgétaire	Ouverture et confiance entre les membres	NA
T2 Obligation de participation	Culture organisationnelle, méfiance et faible sentiment d'appartenance des DÉ	Confiance et espoir devant le changement	Transparence et franchise ainsi que la stratégie de communication avec la Haute direction	Méfiance ainsi que le faible sentiment d'appartenance	Climat d'écoute, de confiance et calme	L'obligation reste un tabou (malaise)
T3 Titre	L'importance du titre comme instrument de construction de sens et de mobilisation à participer	Qualité des échanges, écoute et plaisir	Ouverture et confiance dans les échanges, type d'animation et temps alloué	NA	Climat d'écoute et respect de chacun	NA
T4 Grille (portrait) d'évaluation des compétences	Ambiguïté sur les objectifs de l'outil, crainte.	Ouverture vers un changement, acceptation et discussion	Transformation de l'outil suivant les discussions	Manque de clarté sur l'outil, ses visées	Conscience collective, ouverture, espace de dialogue	NA
T5 Choix des formateurs	La qualité, les compétences et la crédibilité	Le fait que l'UdM ait assumé cette tâche	Confiance accordée à l'UdeM et appui de la Haute direction de la CSDM	Manque de clarification au début sur qui fait quoi	Confiance, collaboration et flexibilité	inquiétudes

4. DÉMARCHE D'ANALYSE ET RÉSULTATS

Un premier constat : Prendre en compte la culture organisationnelle

Nos résultats montrent l'importance de considérer que le partenariat entre la CSDM et l'UdeM s'est joué dans un contexte de la transformation de la culture organisationnelle de la CSDM. En outre la présentation du nouveau profil de compétences développé par la CSDM a soulevé plusieurs questions en lien avec la formation en développement

*« T'sais, on était pas dans une culture tant de développement, on était dans quelque chose de spontanée » ... « Quelqu'un qui embarque, qu'est nouveau là, il embarque pas dans la même culture que si t'était y a 10 ans ou 15 ans mais là on est dans quelque chose....» ... « à la question de...de... des outils qu'on développe (profil de compétences), de la culture en arrière de ça, c'est quoi la vision qu'on a dans... c'est quoi la nouvelle CSDM ? T'sais, c'est quoi le rôle des directions dans cette nouvelle CSDM là ? Qu'est-ce qu'on veut développer chez nos directions ? (**CSDM**)*

4. DÉMARCHE D'ANALYSE ET RÉSULTATS

Un premier constat : Prendre en compte la culture organisationnelle

La Direction générale avait exprimé une volonté que cette formation soit un levier d'une nouvelle culture de développement professionnel :

« Pour lui (DG) c'est très important, tous les travaux qu'on fait présentement. Il veut intégrer le changement de culture par rapport au développement professionnel... Bon, on commence avec nous, les directions pis... c'est vraiment quelque chose qui va faire partie même de son discours de rentrée, j'veux dire y va comme cadrer ça là, en tout cas d'après ce qu'il nous a annoncé » (CSDM)

5. UNE SÉQUENCE D'ACTIVITÉ

(tension #2 – obligation de participation)

Comme en témoigne le débat sur l'obligation à la participation (tension #2), le virage vers une culture moins autoritaire a été perçu par les DÉ partenaires comme un manque de leadership.

- ✓ « On aura à se poser la question, cette démarche d'appropriation là, est ce que ... toutes les directions d'établissement devront y participer? ... j'vous l'dis spontanément là... Des fois j'me dis, la commission scolaire, j'trouve a de la difficulté à imposer des choses qui sont nécessaires ». (DÉ1).
- ✓ « ça aurait dû être clairement nommé que c'était obligatoire, dans quels lieux, mobiliser les gens autour de ça, pis prendre le leadership qu'il y a à prendre là-dedans (DÉ) »
- ✓ « la difficulté est que avant ça on l'avait le coup de fouet pis l'obligation... on s'faisait taper, pis y avait vraiment un patron qui disait « J't'ai à l'œil, c'est assez, tu erres complètement, arrête de penser comme ça ». On se l'faisait dire sans aucun problème ». (DÉ2).
- ✓ « j'me dis ça avec la direction générale, c'est toutes des choses à valider parce que je vous dirais c'est plus ou moins dans la culture là par rapport à des formations de... de dire euh... c'est obligatoire... La direction générale osait pas utiliser le mot obligatoire » (DÉ1)
- ✓ « je sais mais la culture qui nous a fait naître là, elle est encore en nous (DÉ2)

5. UNE SÉQUENCE D'ACTIVITÉ

Comment surmonter la tension de l'obligation ?

Comment inciter des professionnels à suivre une formation qui n'est pas obligatoire?

*« c'est quand même incroyable, t'sais, on a trainé ça quand même à chacune des rencontres. T'sais, ça nous a embêté vraiment, pis c'est vrai que c'est pas un tabou ... quand on veut implanter quelque chose, ... de dire que, on va convoquer les directions, que ça va être obligatoire ... comme commission scolaire, on a de la difficulté à faire ça, ... **(CSDM)** ».*

Si d'un côté il y avait la perception d'un manque de leadership de la part de la CSDM, d'un autre côté les directions se sont montrées réticentes à l'obligation de participer à cette formation.

*« ah bé si c'est obligatoire, là on sent qu'on nous a imposé ça ». **(DÉ)** »*

5. UNE SÉQUENCE D'ACTIVITÉ

Afin de favoriser un réel changement de culture étendu à l'ensemble de l'organisation, il était de plus en plus évident que toutes les directions devaient participer à cette démarche.

« à la lumière de ce qu'on dit je vois pas comment y aurait pas... un début de démarche qui serait pas obligatoire » (UdeM).

Sans adhésion spontanée la formation allait être, à toutes fins pratiques, obligatoire et les partenaires se sont mis à la recherche de la meilleure façon d'annoncer la formation pour obtenir l'acceptation des directions.

- ✓ *« Les gens ont besoin d'un chemin ; on veut qu'il y ait une direction ; on peut être plus ou moins contents de ça, mais c'est ça qu'on demande, donc on l'a. » (DÉ)*
- ✓ *« Est-ce qu'on va prendre un moment pour se dire quelles sont les objections des gens pour ne pas participer ? »... (DÉ)*

5. UNE SÉQUENCE D'ACTIVITÉ

La stratégie a donc été d'impliquer le plus possible les directions d'établissement dans le processus afin de démontrer la qualité et la nécessité de la démarche pour répondre à leur besoin de développement professionnel.

- ✓ *« dans tout cette démarche-là, il faut impliquer les directions dans la construction de ça sinon ils vont le vivre comme une obligation bêtement imposée là » (**CSDM**)*
- ✓ *« c'est une obligation volontaire dans l'esprit. C'est-à-dire, que pour être accepté faut que ça soit perçu comme nécessaire... Si ça n'est pas perçu comme nécessaire, ... le mot obligatoire va être aussi mal vu là que le mot formation ou le mot supervision » (**DÉ3**)*
- ✓ *« Moi j'pense que faut que ce soit nécessaire pour la majorité et obligatoire pour la minorité » (**CSDM**).*

5. UNE SÉQUENCE D'ACTIVITÉ

Comment surmonter la tension de l'obligation ?

Afin d'impliquer les directions d'établissement, d'assurer que la majorité y voit de l'intérêt sans toutefois rendre explicitement obligatoire la participation à cette démarche, un point tournant a été de faire passer le message par le partenaire (UdeM) lors d'une rencontre où toutes les directions étaient.

Nous relevons deux éléments qui témoignent du changement de culture de la CSDM et de la construction d'un climat de confiance dans le partenariat :

- 1) l'UdeM était pour la première fois invité à participer à cette rencontre annuelle dans laquelle toutes les directions sont présentes (450).
- 2) habituellement destinée uniquement à transmettre de l'information des dirigeants vers les directions (top down), l'UdeM en a profité pour faire participer toutes les directions à un exercice de réflexion sur le développement professionnel en posant la question : « quelles sont les conditions qui favorisent votre développement professionnel ? » permettant de produire un « nuage de mots ».

5. UNE SÉQUENCE D'ACTIVITÉ

Comment surmonter la tension de l'obligation ?

La conclusion de la présentation de l'UdeM en présence des 450 directions et des dirigeants de la CSDM a été d'aborder directement la question de l'obligation en spécifiant l'importance de la démarche pour le bénéfice de tous et en mentionnant que la recommandation du comité était que toutes les directions d'établissement y participent.

Enfin, une invitation à participer à un focus groupe permettant de valider le contenu de la démarche a été lancée et plus d'une quarantaine de directions ont participé à l'exercice en novembre 2015.

Au final, 162 directions d'établissement sur les 200 se sont inscrites sur une base volontaire à la première phase de la démarche. L'année suivante, les directions adjointes ont été invités.

6. DISCUSSION ET CONCLUSION

L'expérience que nous avons vécue dans le cadre de cette recherche-intervention a permis de faire ressortir comment les tensions rencontrées et surmontées ont participé à la réussite du partenariat.

Fondé sur un lien de confiance et d'humilité entre les partenaires (Freire, 1998), nous avons soulevé trois éléments pour expliquer le succès de ce partenariat;

- ✓ la considération de la culture organisationnelle,
- ✓ l'espérance
- ✓ le leadership

6. DISCUSSION ET CONCLUSION

PRENDRE EN COMPTE LE CONTEXTE ET LA CULTURE ORGANISATIONNELLE

- ✓ Une opportunité pour la CSDM de poursuivre les changements entamés en vue d'une plus grande responsabilisation des directions d'établissement au regard de leur propre développement professionnel.
- ✓ Une culture organisationnelle qui semble témoigner d'une méfiance des directions d'établissement à l'égard des administrateurs du centre,
- ✓ Un travail en partenariat dynamique (aller-retour au fur et à mesure entre le DG et le comité pour valider le travail effectué)
- ✓ Un changement de culture qui se manifeste à même le titre (Tension #3 **Démarche de développement professionnel des directions d'établissement : Le développement par la réflexion et l'action : ma contribution pour une CSDM apprenante**)

Apprendre dans l'action dans une démarche réflexive participe au travail collaboratif « a responsibility for their role in moving a school from congeniality to deeper levels of collegiality focused on school culture and trusting relationships » (Mackenzie and Marnik, 2008, p. 195).

6. DISCUSSION ET CONCLUSION

PRENDRE EN COMPTE LE CONTEXTE ET LA CULTURE ORGANISATIONNELLE

- ✓ Passer d'une culture plus directive vers une culture de responsabilisation chez ses directions d'établissement au regard de leur développement professionnel tout en visant l'apprentissage organisationnel ne se fait pas sans difficultés.
- ✓ C'est en favorisant le dialogue entre les cadres de la CSDM et les DÉ que l'UdeM a participé à transformer, du moins au sein du comité, le climat de méfiance en climat de confiance.
- ✓ C'est en bénéficiant de l'apport des praticiens que les universitaires ont pu mieux comprendre la réalité du contexte et de la culture et qu'ils ont pu participer au changement (Goduto, Doolittle & Leake (2008).
- ✓ À titre d'exemple, c'est en facilitant les débats entre les directions et les cadres de la CSDM que l'UdeM a participé à la modification de la grille d'évaluation des compétences qui s'est progressivement transformée en « portrait d'une pratique professionnelle ». Ceci rejoint aussi l'importance d'être critique et de faire participer les directions d'établissement aux décisions qui les concernent. (Gutmore, Gutmore, and Strobert, 2009; Whitaker, King, and Vogel, 2004). Notons que pour Freire (1998) la pensée critique est une attitude nécessaire pour favoriser le développement du travail collaboratif.

6. DISCUSSION ET CONCLUSION

SUR L'IMPORTANCE DE SOUFFLER UN VENT D'OPTIMISME

- ✓ Dans le contexte particulier de la CSDM on peut comprendre la difficulté des directions à adhérer à une vision institutionnelle en pleine transformation et donc à envisager de façon positive les retombées de ce changement.
- ✓ Le travail en partenariat a été l'occasion de construire collectivement une vision commune positive de l'avenir en mettant l'accent non seulement sur le développement individuel, mais aussi sur le développement organisationnel. Cet aspect a été incarné par le type d'animation qui a permis de projeter les membres du comité vers un avenir prometteur. Freire (1998) avait déjà indiqué en quoi l'espérance était nécessaire en termes d'attitude à avoir pour favoriser le partenariat.
- ✓ Dès le départ, lors de la toute première rencontre avec le comité, accent mis sur l'attitude et donc sur un savoir-être qui a été essentiel à la qualité de notre travail en partenariat. Optimisme incarné dans les attitudes dont l'approche clinique et la posture d'animation n'est pas étranger à la collaboration (Doucet et Bourassa, 2016).

6. DISCUSSION ET CONCLUSION

SUR L'IMPORTANCE DE FAVORISER UN LEADERSHIP DISTRIBUÉ

- ✓ Le leadership déployé au sein du comité était de nature distribuée (Spillane, 2008).
- ✓ Tout au cours du travail en partenariat des initiatives ont été prises de part et d'autre et sans trop de censure. L'expertise des uns laissant la place à celle des autres et à tout moment chacun des membres du comité a pu trouver sa place pour faire émerger son leadership, qu'il s'agisse d'un cadre de la CSDM, d'une direction d'établissement ou d'un professeur de l'UdeM.
- ✓ Le pouvoir de chacun des membres au sein du groupe a donc été partagé tout au cours du partenariat. Contrairement à la vision plus traditionnelle du leadership transformationnel, qui repose sur la capacité d'une personne à mener une équipe, l'apport et le développement de chacun des membres a servi pour le bénéfice de l'ensemble (Basom & Yerkes, 2004).
- ✓ On peut faire l'hypothèse que ce type de leadership a permis de surmonter les tensions et de favoriser le développement par l'émergence des possibles (Clot, 1999).
- ✓ L'émergence du leadership de chacun peut être une source de construction du climat de confiance nécessaire à un travail en partenariat réussi, cela n'aurait pu être possible sans positionner son agir selon des attentes claires et réalistes (Miller et Hafner, 2008) et en rendant la démarche nécessaire et utile pour la pratique (Sanzo, Myran and Clayton, 2011).

7. RÉFÉRENCES

- Barma, S. (2010). Analyse d'une démarche de transformation de pratique en sciences, dans le cadre du nouveau programme de formation au secondaire, à la lumière de la théorie de l'activité. *Canadian Journal of Education* 33(4): 677-710.
- Brassard, A. (2009). Référentiel de compétences et élaboration de programmes en gestion de l'éducation: « c'est un peu plus compliqué que ça ». In M. Ettayebi, R. Opertii et P. Jonnaert (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire* (pp. 245-260). Paris : l'Harmattan, Collection Éducation et sociétés.
- Basom, M.R. & Yerkes, D.M. (2004). A School-University Partnership in Administrator Preparation: Learnings and Subsequent Questions. *Educational Leadership and Administration*, 16, 47-59.
- Brooks, J. S., Havard, T., Tatum, K. & Patrick, L. (2010). It Takes More Than a Village: Inviting Partners and Complexity in Educational Leadership Preparation Reform. *Journal of Research on Leadership Education*, 5(12.4) 418-435.
- Clot, Y. (2018). *Travail et pouvoir d'agir*. coll. Le Travail Humain. Paris : Presses universitaires de France.
- Corriveau, L., Boyer, M., Fernandez, N., Striganuk, S. (2010). Construits théoriques sur la dynamique du travail collectif dans des établissements scolaires. In L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud, L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies et paradoxes*, (p. 74-86). Bruxelles : De Boeck.
- Doucet, M.C. & Bourassa, B. (2016). Couleurs de la posture et des pratiques d'accompagnement en intervention et en recherche. In Dans G. Fournier, E. Poirel et L. Lachance et (dir.), *Éducation et vie au travail : Perspectives contemporaines sur les parcours de vie professionnelle*. Les Presses de l'Université Laval (p. 215-252).
- Engestrom, Y (2013), Interventions formatives pour la formation d'un concept collectif : trois écoles en mutation. Conférence 4; Conférences John Dewey 2013 : Concept formation in the wild as Educational Challenge : Activity-Theoretical Research Program; CREAD : centre de recherche sur l'éducation, l'apprentissage et la didactique, IUFM de Bretagne, Université de Rennes, France.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, MD: Rowan & Littlefield.

7. RÉFÉRENCES

- Goduto, L.R., Doolittle, G. & Leake, D. (2008) Forming Collaborative Partnerships on a Statewide Level to Develop Quality School Leaders, *Theory Into Practice*, 47(4), 345-352, DOI: 10.1080/00405840802329425.
- Gutmore, D., Gutmore, R.F.G. and Stobert, B. (2009). Meeting the Needs: A Best Practice Grow Your Own School Leader Program. *AASA Journal of Scholarship and Practice* 6(1), 33-39.
- Landry, C. & Garant, C. (2013). *Formation continue, recherche et partenariat : Pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire*. Les Presses de l'Université du Québec. Montréal, Canada.
- Libois, J. (2017). *La part sensible de l'acte; présence au quotidien en éducation sociale*. Genève, Suisse : ies Éditions.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal, Québec : Guérin.
- Mackenzie, S.V. and Marnik, G.F. (2008). Rethinking Leadership Development: How School Leaders Learn in Action. *Schools: Studies in Education*, 5(1/2), 183-204. URL: <http://www.jstor.org/stable/10.1086/591826>
- Miller, P.M., Hafner, M.M., (2008). Moving Toward Dialogical Collaboration: a Critical Examination of a University-School-Community Partnership. *Educational Administration Quarterly*. 44(1), 66-110. <http://eaq.sagepub.com/content/44/1/66>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport MELS (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Merini, C. & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 16(1), 77-95. doi:10.3917/savo.016.0077.
- Philippot, T. (2016). *Les traces de l'activité: Objets pour la recherche et outils pour la formation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Sanzo, K.L., Myran, S. and Clayton, J.K. (2011). Building bridges between knowledge and practice: A university-school district leadership preparation program partnership. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 292-312. DOI 10.1108/09578231111129073
- Spillane, J.P. & Diamond, J.B. (2007). *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers College Press.
- Van der Maren, J.M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels*. Édition De Boeck.
- Whitaker, K.S., King, R. and Vogel, L.R. (2004) School district-university partnerships: graduate student perceptions of the strengths and weaknesses of a formed leadership development program. *Planning and Changing*, 35(3-4), 209-222.