



©Auteures. Cette œuvre, disponible à <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.984>, est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

# Notre agir professionnel de leaders chercheuses-praticiennes pour contribuer au bien-être dans une organisation envisagée apprenante

Brigitte **Gagnon**  
Université de Sherbrooke (Canada)

Marie-Hélène **Guay**  
Université de Sherbrooke (Canada)

Our professional action as practitioner-researcher leaders  
to contribute to well-being in a learning organization

<https://dx.doi.org/118162/fp.2025.984>

## Résumé

Actuellement, plusieurs initiatives et outils sont développés et diffusés pour appuyer le bien-être des enseignants et autres personnels scolaires. Or, peu d'écrits détaillent ce que les leaders praticiens et chercheurs croient, veulent et font pour soutenir le bien-être chez eux et autour d'eux. Cet article présente un agir professionnel de leaders chercheuses-praticiennes engagées à contribuer au bien-être des enseignants et autres personnels scolaires dans des organisations envisagées apprenantes. Généré par une méthodologie de type « étude de soi », ce construit veut inspirer des actions compétentes, conscientes et systémiques de soutien au bien-être par et pour les leaders praticiens et chercheurs en éducation.

### Mots-clés

Leaders praticiens et chercheurs, agir professionnel compétent et conscient, organisation apprenante, bien-être, étude de soi.

### Abstract

Currently, several initiatives and tools are being developed and disseminated to support the well-being of teachers and other school staff. However, few writings detail what practitioner-researcher leaders believe, want and do to support well-being in themselves and around them. This article presents a professional action of practitioner-researcher leaders committed to contributing to the well-being of teachers and other school staff in organizations considered learning. Generated by a "self-study" type methodology, it aims to inspire competent, conscious and systemic actions to support well-being by and for practitioner leaders and researchers in education.

### Keywords

Leaders practitioners and researchers, competent and conscious professional action, learning organization, well-being, self-study.

## Problématique

Les défis actuels rencontrés par les enseignants et autres personnels scolaires se révèlent difficiles à appréhender pour une proportion de plus en plus importante de ceux-ci (Drago-Severson et al., 2023). De ce fait, on n'a ainsi jamais autant parlé de bien-être en éducation (Goyette et Martineau, 2020). Cet objet constitue désormais une priorité de plusieurs organisations scolaires. À titre d'exemple, au Québec, le climat de bienveillance, le bien-être et la sécurité des élèves sont évoqués dans plusieurs objectifs du plan stratégique actuel du ministère de l'Éducation (MEQ, 2023). De nombreuses recherches et initiatives sont ainsi déployées pour soutenir le bien-être dans les établissements et les centres de services scolaires et commissions scolaires.

À ce jour, ces recherches et ces initiatives sont souvent mises en œuvre pour une catégorie spécifique de personnes au sein des organisations scolaires. Qui plus est, elles sont soutenues par des consultants ou des universitaires intervenant à titre d'experts dans les milieux sur la base de leurs ancrages théoriques respectifs (Rousseau et al., 2022). Il y a là un paradoxe. En effet, alors qu'il est démontré que les recherches et les initiatives sur le bien-être en milieu scolaire gagnent à être envisagées dans une perspective systémique, ancrées dans des structures collaboratives et une définition consciente et partagée de ce qu'est le bien-être (Borri-Anadon et al., 2021; Bowen et al., 2022; Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2020), les leaders praticiens et chercheurs rencontrent des enjeux pour concevoir et incarner de telles pratiques. Autrement dit, au cœur des recherches et des initiatives concernant le bien-être, comme celles sur d'autres objets en éducation, les leaders praticiens et chercheurs peinent à incarner

eux-mêmes les pratiques porteuses de transformations au sein d'organisations envisagées apprenantes (Aldon et al., 2020; Lapointe et Morrissette, 2017). Ainsi, à ce jour, on trouve très peu d'écrits consacrés aux savoirs professionnels<sup>1</sup> de leaders praticiens et chercheurs pour inspirer leur communauté en ce sens (Gearty et Marshall, 2021).

*Comment des leaders praticiens et chercheurs contribuent-ils au bien-être des enseignants et autres personnels scolaires dans une organisation envisagée apprenante ?* Cet article veut apporter des réponses à cette question. Il rend explicite des savoirs professionnels pour outiller une nouvelle génération de leaders, praticiens et chercheurs, soucieuse d'oser *être, faire et penser* autrement, au cœur de la complexité actuelle, pour contribuer au bien-être des enseignants et autres personnels scolaires.

Ces savoirs professionnels sont générés par le biais d'une méthodologie de type « étude de soi » déployée en filigrane de recherches antérieures et actuelles. Ils décrivent notre propre agir professionnel compétent et conscient en tant que leaders chercheuses-praticiennes œuvrant au développement d'organisations envisagées apprenantes en éducation (Gagnon et Guay, 2021; Gagnon et Guay, 2023; Gagnon, et Guay, 2024; Guay et Gagnon, 2021a, 2021b). Dans la prochaine section, avant de détailler cette méthodologie et cet agir professionnel, nous clarifions le réseau des concepts centraux suivants qui sous-tendent la problématique et la question de recherche susmentionnées, c'est-à-dire : 1) leader(s) praticien(s) et chercheur(s); 2) agir professionnel compétent et conscient; 3) organisation apprenante et 4) bien-être.

## Ancrages théoriques

### *Leader(s) praticien(s) et chercheur(s)*

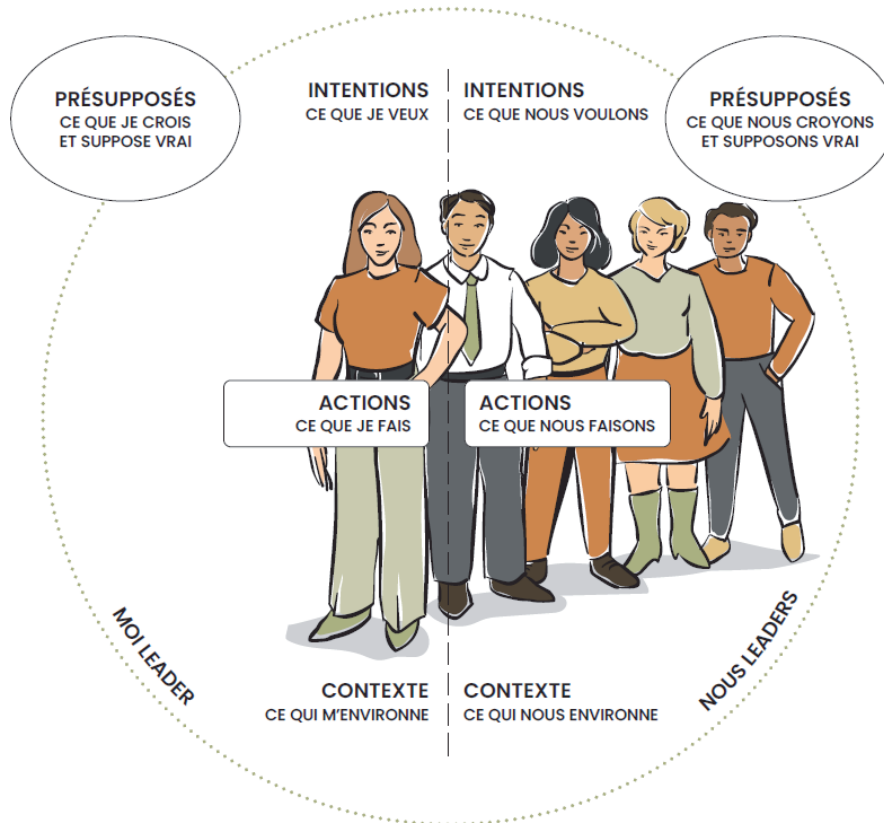
Un leader ou un groupe de leaders correspond à une personne ou un groupe de personnes ayant la capacité à mener, à entraîner à sa suite et à influencer ses collaborateurs pour concrétiser des projets répondant à ses besoins individuels et collectifs et à créer un monde auquel d'autres veulent appartenir (ADGSQ et al., 2024). En éducation, les différents personnels scolaires peuvent tous être considérés, individuellement ou ensemble, comme des leaders (Guay et Gagnon, 2019). Leur agir professionnel compétent et conscient représente aujourd'hui un levier essentiel du déploiement des projets au service du bien-être au sein d'organisations scolaires envisagées apprenantes.

### *Agir professionnel compétent et conscient*

Un agir professionnel compétent et conscient des leaders praticiens et chercheurs en éducation est ici envisagé, en tant que capacité à mettre en œuvre les actions efficaces les plus susceptibles d'influencer la transformation significative de leur organisation, en fonction d'intentions et de présupposés conscients et explicites ajustés au contexte (Guay et Gagnon, 2024). Autrement dit, un leader qui déploie un agir professionnel compétent et conscient témoigne de savoir-faire adaptés aux caractéristiques de son environnement. Ces savoir-faire sont en cohérence avec les orientations et les objectifs organisationnels prioritaires et, surtout, ils sont ancrés dans des croyances et des théories de référence conscientes pour lui-même et les autres. La figure 1 illustre l'interrelation des composantes d'un agir professionnel compétent et conscient, individuel et collectif, de leaders praticiens et chercheurs.

**Figure 1**

*L'agir compétent et conscient de leaders praticiens et chercheurs*



### **Organisation apprenante**

Documentée par de nombreux auteurs à la suite de la proposition initiale de Peter Senge en 1990 (Garvin, 2008; Guillemette, 2021; OCDE, 2016), l'organisation envisagée apprenante correspond fondamentalement à « une organisation dont l'ensemble des actions systémiques et différenciées d'éducation et de gestion soutiennent le développement individuel et collectif des personnes par, pour et avec celles-ci et, par le fait même, le développement organisationnel dans son ensemble » (ADGSQ et al., 2024, p. 30). En ce sens, une organisation apprenante est moins un résultat qu'un processus sur lequel veillent les leaders qui ont compris que l'atteinte de la mission des organisations contemporaines est désormais tributaire de l'état de développement des compétences et de la conscience des personnes qui la constituent (Marsick et Watkins, 1999).

## **Bien-être**

De nombreux praticiens et chercheurs ont contribué à enrichir la conceptualisation et la diffusion d'outils pratiques sur le bien-être en éducation (Boniwell et Reynaud, 2018; Borri-Anadon et al., 2021; Conseil supérieur de l'éducation, 2020; Gagnon; 2020a, 2000b; Goyette, 2025; Gravelle, 2019; Mamprin, 2021; Seligman et al. 2009; Théorêt et Leroux, 2014). Il existe désormais de nombreuses définitions du bien-être sous-tendues de présupposés diversifiés non consensuels (Conseil supérieur de l'éducation, 2020). De notre point de vue, toutes ces conceptions du bien-être sont recevables si elles sont mobilisées ou créées, en collaboration et en conscience, en tenant compte des besoins de ceux qui le ressentent et de leur environnement (Gagnon et Guay, 2024). En ce sens, le bien-être est ici envisagé en tant que perception/sensation subjective positive, individuelle ou collective, variant en fonction des besoins prioritaires (*psychologiques, physiques, émotionnels, relationnels et spirituels*) contextualisés de ceux qui la ressentent (Gagnon et Guay, 2023). Le bien-être réfère à une perception subjective positive, puisque seule la personne ou le groupe de personnes concernées est en mesure de témoigner de ce qu'elle ou il perçoit et ressent face à une situation donnée dans un contexte spécifique. En tant que perception/sensation positive, le bien-être varie en fonction des besoins contextualisés de ceux qui le ressentent. Le bien-être n'est pas une perception/sensation fixe (Borri-Anadon et al., 2021). Il est largement tributaire d'un besoin conscientisé à un moment donné, c'est-à-dire d'un manque ou d'un écart perçu entre une situation actuelle et désirée.

En somme, de notre point de vue, l'agir professionnel compétent et conscient des leaders, praticiens et chercheurs constitue un levier central de leur bien-être individuel et collectif au sein d'une organisation apprenante. Des personnes qui sont capables d'en influencer d'autres par l'incarnation d'agirs professionnels qui inspirent et éduquent les autres sont plus à même de porter une perception positive de leurs besoins comblés. Ces personnes vivent et participent ainsi à l'émergence d'organisation où le développement et le bien-être de chacun deviennent les piliers du développement et du bien-être au sein de toute d'organisation. En ce sens, Nalipay et al. (2024) démontrent l'influence positive sur les élèves d'enseignants qui cultivent leur propre bien-être. Ils évoquent l'idée de contagion positive et soutiennent la nécessité de prendre soin de soi pour influencer les autres en ce sens. Le réseau d'ancrages théoriques appuie donc notre volonté d'explicitier notre propre agir professionnel, en tant que leaders chercheuses-praticiennes, pour contribuer au bien-être dans une organisation apprenante.

## **Méthodologie**

Une réponse à la question *Comment des leaders praticiens et chercheurs contribuent-ils au bien-être des enseignants et autres personnels scolaires dans une organisation envisagée apprenante ?* a exigé le déploiement d'une méthodologie pour mettre à jour et conscientiser notre propre agir professionnel compétent et conscient en tant que chercheuses-praticiennes. Dans cette perspective, nous avons retenu l'étude de soi ou « self study<sup>2</sup> » (Hauge, 2021; Lassonde et al., 2009; McCool et Myers, 2021; McNiff, 2017; Vanassche et Kelchtermans, 2015), laquelle permet de rendre explicites les « *comment* » des leaders praticiens et chercheurs ayant eux-mêmes agi, appris et cherché, avec et pour d'autres leaders, au sein d'organisations apprenantes pour soutenir le bien-être des enseignants et autres personnels scolaires.

L'étude de soi est une méthodologie d'apprentissage auto-initié, ciblée et orientée vers l'amélioration de sa pratique, en collaboration avec d'autres (McCool et Myers, 2021). Une de ses finalités est de générer des savoirs professionnels pour contribuer au bien-être personnel, social et planétaire (McNiff, 2017). Cette contribution se fait, entre autres, par le modelage de sa propre pratique, c'est-à-dire par l'illustration de manières d'être et de faire quelque chose en adoptant une perspective et une approche particulière (Hauge, 2021). Les chercheurs-praticiens qui la mobilisent partagent certains présupposés, dont la conviction que la transformation de soi est l'outil le plus puissant pour soutenir la transformation des autres et de l'organisation (Gearty et Marshall, 2021). Ils considèrent également que ce que chaque personne pense, ressent, expérimente au regard de sa pratique à partir d'une intention claire et explicite est précieux pour l'avancement de la connaissance et peut inspirer les autres, car les savoirs professionnels générés par ce type de méthodologie sont transférables plutôt que généralisables (Aakernes et al., 2024).

L'étude de soi ne nécessite pas de collecter de nouvelles données pour des objectifs spécifiques de recherche, mais plutôt d'utiliser des données existantes tirées de recherches antérieures ou de traces écologiques (planification, journal, notes de terrain, observations, réflexions, conversations, archives, correspondances, etc.) (McCool et Myers, 2021; Vanassche et Kelchtermans, 2015). Différentes méthodes d'analyse de données sont répertoriées dans les écrits, dont le codage, l'écriture de textes, l'organisation des données, la cartographie conceptuelle, la narration, l'analyse de contenu, l'analyse par thèmes, la discussion collégiale, etc. (McCool et Myers, 2023). Pour notre part, nous privilégions l'analyse en mode écriture (Paillé et Muchielli, 2016) que nous définissons comme un processus d'analyse flexible, fluide et dynamique, où un travail délibéré d'écriture et de réécriture soutient la reformulation, l'explicitation, l'interprétation ou la théorisation sans qu'interviennent d'autres moyens de réduction de données (Bruneau et al., 2024). Nous actualisons cette méthode en quatre temps : 1) l'appropriation des matériaux collectés, 2) l'observation des notes analytiques, 3) le processus de maturation par réécritures successives 4) la production d'une version intégrative (Bruneau et al., 2024). Cette analyse se fait en discussion collégiale avec personne amie critique qui permet d'obtenir un regard croisé dans l'interprétation des données, et de soutenir la prise de recul sur notre pratique en vue d'actions à venir.

La validité de l'étude de soi est assurée par différents moyens, dont la mise en place d'un processus méticuleux et transparent ancré dans la collaboration critique et l'introspection (Pithouse-Morgan, 2022) et la présentation des résultats auprès de divers publics (Lassonde et al., 2009). La fiabilité de l'étude de soi implique de présenter, de manière explicite, des exemples tirés de travaux réels, et ce, en décrivant les intentions, le contexte et les présupposés sous-jacents à la création des savoirs professionnels qui en découlent (McCool et Myers, 2021; Vanassche et Kelchtermans, 2015). Cela explique les artefacts présentés plus bas issus de projets réellement concrétisés.

Dans le cadre de la présente étude de soi, nous avons collecté des données sur notre agir professionnel par le biais de journaux de bord (Guay et Gagnon, 2021c), lesquels ont été analysés, en mode écriture (Bruneau et al., 2024; Paillé et Muchielli, 2016), en filigrane d'actions de diffusion de nos recherches (Gagnon, 2020a; Gagnon et Guay, 2021; Guay et Gagnon, 2020 a,b; Guay et Gagnon, 2021 a,b.). En contexte d'étude de soi, Vanassche et Kelchtermans (2015) insistent sur la grande valeur de la personne amie critique avec laquelle il est possible de déposer et de partager certains incidents critiques, source d'apprentissage sur soi, sur les autres et sur la situation professionnelle.

## Un agir professionnel de leaders praticiens et chercheurs

Dans les lignes qui suivent, en tant que dyade de chercheuses-praticiennes soucieuses de soutenir le bien-être des enseignants et autres personnels scolaires au sein d'organisations envisagées apprenantes, nous détaillons notre agir professionnel compétent et conscient mis à jour par l'étude de soi décrite ci-dessus. Les sections qui suivent détaillent ainsi, en ordre, le contexte, les intentions et les présupposés sous-jacents à nos actions puisqu'un savoir professionnel, pour être transférable et porteur dans une situation professionnelle semblable, doit nécessairement l'être dans un contexte apparenté et sur la base d'intentions et de présupposés explicites également apparentés (Guay et Gagnon, 2021c).

### Contexte

Au fil des dernières années, à titre de cadre-conseil, de conseillère pédagogique, de chercheuse ou d'accompagnatrice, individuellement ou en dyade, en contexte de développement organisationnel ou de recherche-action en éducation, nous avons participé à des dizaines de projets visant le développement d'organisations envisagées apprenantes soucieuses du bien-être des enseignants et autres personnels scolaires. La large majorité de ces projets se sont échelonnés sur plusieurs mois, mais plus souvent sur plusieurs années. Ils ont été subventionnés par les organisations scolaires elles-mêmes, certaines associations ou des organismes subventionnaires provinciaux et nationaux.

### Présupposés

Un présupposé est ici entendu comme une référence décrivant ce que nous considérons comme vrai et croyons conceptualisé en matière de 1) théories de références (*ex. : savoirs théoriques et savoirs professionnels*) et 2) croyances et valeurs inspirant notre agir (ADGSQ et al., 2024). Nos théories de référence sur ce que sont des leaders praticiens et chercheurs, un agir professionnel compétent et conscient, une organisation apprenante et le bien-être ont été présentés dans la section 2 *Ancrages théoriques*. Les croyances et les valeurs suivantes au regard de l'éducation, la recherche et le leadership inspirent également notre agir professionnel.

- Nous croyons que la recherche en éducation correspond à une activité de compréhension et de transformation d'une situation pédagogique, objet d'étude de l'éducation (Legendre, 2005). Notre apport passé et actuel en recherche, inspiré des méthodologies de la grande famille de la recherche-action, est plus spécifiquement dédié à *la recherche pour transformer*, qui gagne, de notre point de vue, à être éclairée des résultats de *la recherche pour comprendre* (Guay et Gagnon, 2021c).
- Nous portons, au sens de Pratt (2002), des valeurs pédagogiques de sollicitude, d'apprenti et de réforme sociale. Globalement, cela signifie que nous accordons une attention particulière aux relations et aux manières d'être des personnes et que nous apprécions ancrer notre apprentissage, et le leur, dans des projets porteurs de sens susceptibles de transformer nos manières d'être et de faire au service de notre émancipation individuelle et collective.
- Inspirées des théories constructivistes-développementales du leadership (Cook-Greuter, 2004; Drago-Severson et Blum-DeStephano, 2018; 2023; Kegan, et Laskow Lahey, 2016; Laloux,

2015; Rooke et Torbert, 2016), nous estimons que le leadership est un processus d'influence d'une personne, ou d'un groupe de personnes, incarnant un agir compétent et conscient propre à développer celui d'autrui en contexte d'actualisation d'une transformation significative pour eux (Guay et Gagnon, 2024).

### ***Intentions***

Au cœur des différents contextes où nous intervenons, inspirées des présupposés susmentionnés, les intentions suivantes sous-tendent notre contribution :

- Documenter, expérimenter et diffuser les caractéristiques d'une organisation apprenante soucieuse du développement et du bien-être individuels et collectifs.
- Accompagner le développement du leadership individuel et collectif des leaders praticiens et chercheurs en éducation, pilier fondamental du développement d'une organisation apprenante.
- Documenter, expérimenter et diffuser les dispositifs démontrés les plus porteurs pour développer une organisation apprenante, dont la recherche-action, l'accompagnement et le cercle d'accompagnement.

### ***Actions***

À ce jour, les résultats de l'étude de soi sur notre agir professionnel révèlent les cinq actions prioritaires suivantes de chercheuses-praticiennes pour contribuer au bien-être du personnel scolaire d'organisations envisagées apprenantes.

#### **Établir une solide alliance entre les praticiens et les chercheurs**

Une première action que nous privilégions est l'établissement d'une solide alliance de travail entre les praticiens et les chercheurs, c'est-à-dire que nous négocions les conditions nécessaires au travail collaboratif (Vachon et Normandeau, 2024). Nous considérons qu'un projet ne peut se concrétiser sans une équipe collaborative de praticiens et de chercheurs engagés dans la planification, l'animation et la régulation des rencontres inhérentes à un projet. Par exemple, en tant que chercheuses-praticiennes, dans le cadre de l'accompagnement d'une équipe d'enseignants, nous constituons habituellement une équipe collaborative avec la direction d'établissement et avec un conseiller pédagogique accompagnateur de l'école. Avec cette équipe, nous établissons une alliance de travail qui clarifie nos responsabilités relatives à la prise en compte du bien-être tel qu'il est conçu par l'équipe collaborative. Le tableau ci-dessous illustre cette alliance réalisée en début de recherche-action avec des leaders praticiens et chercheurs d'un centre de services scolaire. Dans ce milieu, inspiré des travaux de Seligman (2013), le bien-être est constitué de différentes composantes.

## Tableau 1

*Exemple d'une alliance de travail entre praticiens et chercheurs, cohérente avec leur conception partagée du bien-être.*

| Composantes du bien-être | Responsabilités   |
|--------------------------|---|
| Émotions positives       | <ul style="list-style-type: none"><li>• Se donner une compréhension partagée de nos intentions et de ce que nous avons à faire.</li><li>• Plaisir</li></ul>   |
| Relations positives      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Écoute</li><li>• Confidentialité</li><li>• Respect</li><li>• Accueil</li></ul>  |
| Engagement               | <ul style="list-style-type: none"><li>• Se donner un environnement physique qui soit favorable à la concentration.</li></ul>  |
| Accomplissement          | <ul style="list-style-type: none"><li>• Se donner des objectifs atteignables.</li><li>• Être en mesure de se voir progresser.</li><li>• Se donner des moments d'introspection pour faire le point sur nous-mêmes.</li></ul> |
| Sens                     | <ul style="list-style-type: none"><li>• Rendre explicite le lien entre les ressources et le bien-être.</li><li>• Soutenir le transfert des ressources dans nos projets individuels.</li></ul>                               |
| Équilibre                | <ul style="list-style-type: none"><li>• Suivre le rythme du groupe.</li><li>• Privilégier les rencontres en avant-midi.</li></ul>   |

*Note.* Gagnon et Bruneau (2024; 2025)

Nous favorisons une participation équitable au regard des orientations et des prises de décision dans la réalisation du projet. Nous nous assurons de nous donner un espace-temps de qualité pour nous connaître et nous comprendre. La prise de notes sur le déroulement de la rencontre et sur nos observations et ressentis permet de constituer notre mémoire partagée au sein de l'équipe. Nous pouvons ainsi en tenir compte lors des rencontres suivantes. Quelques jours avant la tenue de la rencontre collaborative, nous prenons le soin de rappeler, par courriel, les intentions et le déroulement prévu de la rencontre à venir, ainsi que le travail préparatoire convenu ensemble. Nous nous permettons d'ajuster la planification pour tenir compte des impondérables ou de changements émergents.

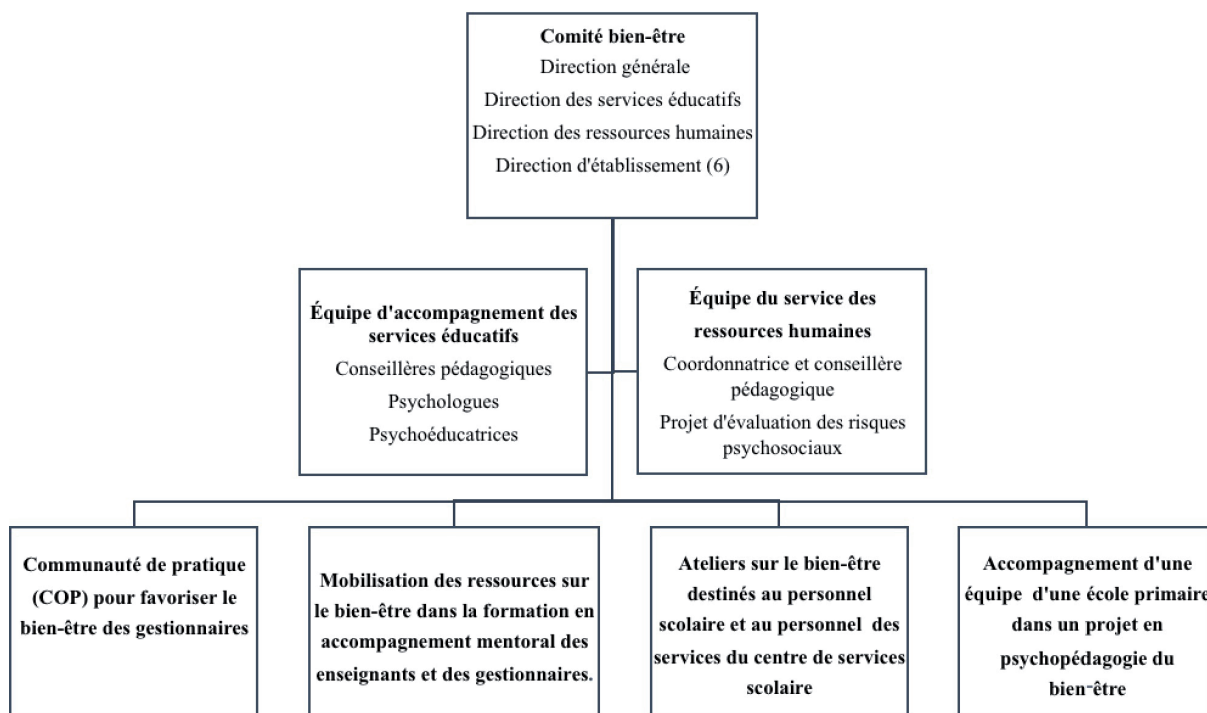
### **Envisager le soutien au bien-être de façon systémique**

Une deuxième action que les leaders praticiens et chercheurs gagnent à prioriser pour soutenir le bien-être des personnes enseignantes et des autres personnels scolaires est celle d'envisager leurs actions dans une perspective systémique (Bowen et al., 2022 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2020). Cela implique d'avoir en tête la vision et la planification stratégiques sous-jacentes aux systèmes ou sous-systèmes de

cette organisation. Au Québec, la vision stratégique axée sur la réussite et la planification stratégique correspondent globalement au *Plan d'engagement vers la réussite* (PEVR)<sup>3</sup> dans un centre de services scolaire ou d'une commission scolaire ou au *projet éducatif* dans un établissement scolaire spécifique. Les leaders praticiens et chercheurs qui envisagent le bien-être dans une perspective systémique évitent de démarrer un projet sur cet objet sans avoir clairement établi la portée systémique de leur contribution. Ils sont conscients qu'ils peuvent ainsi voir, faire voir et réguler l'apport de leur initiative à la réussite éducative en complémentarité aux autres actions prioritaires concourantes au sein de l'organisation. Envisager le soutien au bien-être de façon systémique signifie également se soucier de toutes les parties prenantes de l'organisation. Le bien-être de toutes les personnes de l'organisation apprenante (élèves et adultes) doit être pris en compte avec la même attention (Borri-Anadon et al., 2021 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2020). Par exemple, dans le cadre du déploiement du PEVR et des projets éducatifs de certaines écoles d'un centre de services scolaire, des initiatives ont été déployées, en cohérence, dans différents sous-systèmes de cette organisation. Un projet regroupant des enseignants d'une école primaire en communauté d'apprentissage a été mis en place pour développer une approche en psychopédagogie du bien-être (Goyette et al., 2020). Simultanément, aux services éducatifs, une équipe constituée de conseillères pédagogiques, d'un psychologue et d'une psychoéducatrice développait du matériel pour former et accompagner le personnel des écoles et le personnel des services du centre administratif qui en faisaient la demande (Gagnon et al., 2020). En outre, au service des ressources humaines, une équipe était engagée dans un projet portant sur l'évaluation des risques psychosociaux. Finalement, un accompagnement sur le bien-être était offert à des mentors-enseignants (Gagnon, 2022) et à des directions d'établissement dans le cadre d'un programme en insertion professionnelle. Voici ci-dessous (figure 2) une illustration de la systémie d'un réseau d'initiatives sur le bien-être dans un centre de services scolaire (Gagnon et Lachapelle, 2022).

**Figure 2**

*Illustration de la systémie d'un réseau d'initiatives sur le bien-être dans un centre de services scolaire*



***Se mobiliser en tant que communauté de leaders autour d'un projet***

Une troisième action prioritaire de leaders praticiens et chercheurs, soucieux de contribuer au bien-être des enseignants et autres personnels scolaires d'organisations envisagées apprenantes, consiste à se mobiliser autour d'un projet. Un projet émerge d'un besoin de changement et d'innovation qui appelle le passage d'une situation actuelle et désirée. Il rassemble des personnes volontaires exerçant différentes fonctions dans l'organisation, lesquelles souhaitent agir et se développer ensemble au regard d'un même objet. Les projets, échelonnés sur plusieurs mois ou plusieurs années, permettent de concrétiser une situation désirée sur la base d'actions planifiées, régulées, évaluées et diffusées. Les projets peuvent prendre la forme d'une recherche-action (Guay et Gagnon, 2021c) ou d'un accompagnement collectif (Guay et Gagnon, 2021a). Le projet représente également une source de développement professionnel pour les personnes participantes, dont nous-mêmes en tant que chercheuses-praticiennes. Les personnes qui s'y engagent gagnent à se donner une intention prioritaire de développement individuel et à la partager aux collaborateurs dans une perspective d'enrichissement des projets respectifs. Par exemple, l'une de nous a accompagné une équipe-école primaire durant trois années pour développer des pratiques en psychopédagogie du bien-être leur permettant d'enseigner le bien-être aux élèves en l'incarnant elles-mêmes dans leur vie personnelle et professionnelle. L'équipe était formée d'une directrice d'établissement, de conseillères pédagogiques, d'une chercheuse universitaire et d'enseignantes de différents cycles du primaire. Chaque membre de l'équipe s'est donné un projet de développement professionnel pour améliorer sa pratique psychopédagogique et elle a été accompagnée, de façon individuelle, en filigrane du projet collectif. Au cours des trois années, il a été possible de mettre à jour

des savoirs professionnels utiles pour le milieu, mais également pour la communauté éducative élargie. Un modèle d'agir compétent en psychopédagogie du bien-être et un répertoire de ressources pour enseigner le bien-être en classe ont été ainsi formalisés et un local destiné au bien-être des élèves a été créé (Gagnon, 2020b; Goyette et al., 2020).

### ***Préciser ou consolider une conception partagée du bien-être***

Une quatrième action fondamentale des leaders praticiens et chercheurs est de préciser ou de consolider une conception partagée du bien-être. En effet, tel que susmentionné, le concept de bien-être est polysémique et peut correspondre à un objet sensiblement distinct selon, entre autres, la culture organisationnelle, les valeurs, l'état de développement, la posture ou les cadres théoriques préférés des personnes et des organisations (Rousseau et al., 2022; Gagnon et Guay, 2024). *Qu'est-ce que le bien-être ? Pourquoi devrions-nous soutenir le bien-être ? Comment le faire ?* Ces questions nécessitent des réponses des parties prenantes des différents systèmes et sous-systèmes d'une organisation que les leaders praticiens et chercheurs ont à cœur de mettre à jour. Ils s'interrogent sur leur propre conception du bien-être et osent interroger leurs partenaires sur la conception du bien-être qui est privilégiée et diffusée dans le milieu. Ils sont également curieux de confirmer en quoi leur conception du bien-être est plus ou moins liée à celles véhiculées dans les politiques et les plans d'action ministériels. Leur souci fondamental est de faire en sorte qu'une conception consciente et partagée du bien-être sous-tende les projets systémiques pour permettre aux collaborateurs interdépendants d'apprendre, de cocréer et de s'influencer dans leurs initiatives au service du bien-être. Par exemple, dans le cadre de nos études doctorales (Gagnon, 2020), dans un centre de services scolaire où plusieurs initiatives sur le bien-être étaient déployées, nous avons opté pour une conception du bien-être s'inspirant des travaux en psychologie positive, dont le modèle PERMA développé par Seligman (2013). Ce modèle propose de s'attarder à différentes composantes du bien-être psychologique (*sens, émotions positives, relations positives, engagement et réussite/accomplissement*), en plus de miser sur les forces de caractère pour s'épanouir et se sentir bien (Peterson et Park, 2005). Ce choix permettait de prendre en compte les travaux sur le bien-être, antérieurs et en cours dans le centre de services scolaire, et de répondre aux besoins des personnes accompagnées qui trouvaient, dans ce modèle, une forte résonance avec leurs présupposés et leurs besoins.

### ***Incarner et réguler l'incarnation de cette conception du bien-être***

Une cinquième action prioritaire pour soutenir le bien-être des enseignantes et autres personnes au sein d'une organisation envisagée apprenante est d'incarner et de réguler la conception du bien-être mobilisée ou développée. À l'instar de Rondeau (2019), nous soutenons que l'accompagnement et la présence à soi sont des actions fondamentales de tout intervenant en éducation pour se mettre au service de l'apprentissage, de la croissance et du bien-être des personnes accompagnées. Notre conception du bien-être exige une conscience accrue de nos propres besoins fondamentaux et l'instauration de mécanismes de régulation, sur le plan individuel et en dyade, avec les personnes engagées dans un projet. Pour ce faire, en fonction des contextes d'accompagnement, en tant que chercheuses-praticiennes, nous formulons un projet de développement professionnel sous-tendu de nos propres enjeux de bien-être. Nous utilisons un journal de bord dans lequel nous laissons des traces de nos perceptions et sensations ainsi que les incidents critiques ou situations emblématiques, sources de bien-être ou de mal-être, que

nous rencontrons, ensemble ou séparément, dans le cadre de l'accompagnement de projets collaboratifs. Nous prenons le temps d'analyser ces situations ensemble. Nous adoptons également des pratiques de présence attentive pour développer notre capacité à nous connecter à ce qui est « vivant » en nous, d'instant en instant. Nous nous engageons également dans la poursuite de notre développement professionnel sur l'objet de nos recherches. Voici un exemple de projet de développement professionnel (tableau 2) où l'une de nous accompagnait une équipe de leaders praticiens et chercheurs dans l'amélioration ou le maintien de leur bien-être en contexte de changement continu.

**Tableau 2**

*Mon projet de développement professionnel*

| <b>Dimensions de l'agir compétent et conscient</b>  | <b>Mon projet de développement professionnel</b>  |
|---|---|
| <p style="text-align: center;"><b>Présupposés</b><br/> <b>Ce que je crois et considère être vrai</b><br/> <i>Valeurs, croyances, postulats, convictions, théories de référence, ancrages théoriques</i></p>   | <p style="text-align: center;">Le <b>bien-être</b> est une priorité en éducation.</p> <p>Je définis le bien-être en m'appuyant sur le modèle de Seligman (2011), mais je prends également en compte le concept de développement intégral, la recherche d'équilibre et l'attention portée à mes besoins et à ceux des autres.</p> <p>Un leader qui n'est pas bien (<b>bien-être</b>) et qui n'est pas conscient de ses manières de penser d'être et de faire (<b>conscience</b>) ne peut conduire une organisation à son épanouissement dans une perspective de développement durable.</p>   |
| <p style="text-align: center;"><b>Intention</b><br/> <b>Ce que je veux</b><br/> <i>Objectif, projet, aspiration, situation désirée, motivation, mission, vision, rêve, orientation</i></p>  | <p style="text-align: center;">Mon projet de développement professionnel</p> <p>Comment puis-je prendre soin de mon bien-être physique, psychologique et émotionnel au quotidien, peu importe les circonstances externes, afin d'exercer un leadership <b>bienveillant, et conscient</b> et de continuer à me développer en ce sens ?</p>   |
| <p style="text-align: center;"><b>Actions</b><br/> <i>Mes manières d'être et de faire pour atteindre mon intention dans le contexte en fonction de mes présupposés</i><br/> <i>Compétences, comportements, capacités, habiletés, savoir-être, savoir-faire, rôles, etc.</i></p> | <p>M'engager dans un projet de développement professionnel annuel en lien avec la recherche-action sur le bien-être des leaders afin de</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Moi-même expérimenter les ressources proposées ;</li> <li>• Mettre à jour les enjeux et défis rencontrés ;</li> <li>• Incarner ce que je souhaite voir se développer dans la recherche.</li> </ul> <p><b>Moyens :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rendre mon projet explicite et en témoigner à mes collaboratrices et aux personnes participantes.</li> <li>• Tenir un journal de mes apprentissages, de mes progrès et de mes difficultés.</li> <li>• Me donner du temps à chaque semaine pour faire le point sur mon projet et mettre en place des ressources significatives.</li> </ul> |
| <p style="text-align: center;"><b>Contexte</b><br/> <i>Environnement</i><br/> <i>Ma situation professionnelle</i></p>   | <p>Étude de soi dans le cadre de la recherche-action sur le bien-être des leaders scolaires dans un centre de services scolaire. (Gagnon et Bruneau, 2024; 2025)</p>  |

Pour être soutenues dans nos projets de développement professionnel respectifs, nous pouvons compter l'une sur l'autre pour prendre du recul sur ces derniers. Au début de chacune de nos rencontres de planification en dyade, nous prenons le temps de faire le point sur notre vécu des derniers jours avant d'amorcer la planification de notre accompagnement. Nous nous laissons de l'espace pour objectiver les situations rencontrées, pour parler des besoins et des émotions ressentis en fonction des contextes qui influencent notre bien-être au quotidien. Nous nous apportons un soutien mutuel dans la recherche de stratégies pour éprouver un plus grand bien-être. Nous mobilisons, pour les expérimenter, les ressources de nos recherches respectives et de celles de chercheurs et de praticiens inspirants. Dans le cadre des rencontres relatives aux projets que nous accompagnons, nous nous permettons de témoigner, en toute authenticité et vulnérabilité, de l'avancement de notre projet de développement professionnel comme nous invitons les personnes participantes à le faire également.

En somme, à la question *Comment des leaders praticiens et chercheurs contribuent-ils au bien-être des enseignants et autres personnels scolaires dans une organisation envisagée apprenante ?*, nous répondons : *Si, comme nous, en tant que leaders chercheuses-praticiens qui portent des valeurs de sollicitude, d'apprenti et de réforme sociale, tu veux contribuer au développement d'organisations apprenantes soucieuses du bien-être des enseignants et des autres personnels scolaires par le biais de recherche-action avec et pour des leaders dont le leadership est envisagé dans une perspective constructiviste-développementale, nous t'invitons à 1) établir une solide alliance praticiens et chercheurs; 2) envisager le soutien au bien-être de façon systémique au sein de l'organisation; 3) soutenir la mobilisation d'une communauté de leaders autour d'un projet; 4) préciser ou consolider avec elle une conception partagée du bien-être et 5) voir à incarner et réguler l'incarnation de cette conception du bien-être.*

## Discussion et conclusion

À ce jour, on trouve très peu d'écrits portant sur les savoirs professionnels de personnes praticiennes et chercheuses pour inspirer les pratiques porteuses de transformations dans les milieux éducatifs (Gearty et Marshall, 2021). En effet, bien que les publications professionnelles et académiques rendant compte de recherches réalisées avec et pour les praticiens soient nombreuses et se multiplient et que les personnes praticiennes-chercheuses y décrivent leurs recherches, les résultats et les effets obtenus, ces dernières sont peu explicites sur leur propre agir professionnel pour inspirer celui de leurs pairs au cœur de ces recherches (Gearty et Marshall, 2021). À l'instar de ces auteurs, nous posons l'hypothèse que l'espace et les conventions d'articles de revues ne permettent et ne valorisent pas, à ce jour, le partage de savoirs professionnels. Pourtant, selon Stringer et al. (2019), il est de la responsabilité des personnes praticiennes-chercheuses en éducation de produire et de partager des explications sur leur pratique, fondées sur des preuves de leur influence de leurs propres apprentissages sur l'apprentissage des autres. En ce sens, la recherche de Corti et al. (2015) révèle que, lorsque les chercheurs mobilisent des méthodes de type « étude de soi » et qu'ils appliquent les interventions qu'ils étudient, ils sont en mesure d'améliorer leurs modèles conceptuels, et de mieux comprendre l'objet étudié. Pour eux, des praticiens-chercheurs appliquant leur objet de recherche à eux-mêmes témoignent de leur rigueur et de leur éthique dans la réalisation de leurs travaux en plus d'enrichir leur compréhension de leur objet. Sur le plan de l'avancement de savoirs en éducation, le présent article, ancré dans une épistémologie pragmatique, fait donc œuvre utile en décrivant cinq actions prioritaires pour des leaders praticiens et

chercheurs qui veulent contribuer au bien-être des enseignants et autres personnels scolaires dans une organisation envisagée apprenante. Sur le plan pragmatique, de tels savoirs finalités et contextualisés peuvent donc désormais être transposés à d'autres situations professionnelles apparentées par des chercheurs-praticiens partageant des présupposés et des intentions apparentés. À l'heure où plusieurs chercheurs exposent les défis de l'essentielle collaboration chercheurs-praticiens pour assurer le transfert des savoirs issus de la recherche dans les milieux de pratique en éducation (Marion et Houlfort, 2015), du déploiement systémique des projets de changement dans des organisations scolaires fragilisées par la mouvance des politiques, du personnel et l'absence de vision stratégique cohérente et constante (Levasseur et Wentzel, 2025) et du maintien du bien-être individuel et collectif des parties prenantes en éducation (Vale et al., 2025), cet article offre des pistes d'actions concrètes et de l'espoir de pouvoir être et faire autrement. Elles concernent le soutien à la consolidation du bien-être dans les organisations, mais également plusieurs pistes pour actualiser d'autres recherches de type « étude de soi » essentielles, mais encore trop peu adoptées et diffusées au sein de la communauté éducative (Hauge, 2021; Kitchen, 2023; White et Jarvis 2024).

Le présent article expose des savoirs professionnels, c'est-à-dire un savoir prescriptif (et non descriptif) issu de la transformation finalisée d'une situation professionnelle donnée sur la base de présupposés explicites, lequel peut inspirer la transformation d'autres situations de ce type sur la base de présupposés semblables (ADGSQ et al., 2024; Guay et Gagnon, 2024). Leurs limites doivent donc être appréhendées de cette perspective, c'est-à-dire en rappelant qu'ils sont générés, en contexte québécois, par une dyade de praticiennes-chercheuses ayant un long et vaste parcours collaboratif de recherche et une maturité professionnelle développée grâce à un engagement soutenu dans des dispositifs de développement professionnel axés sur l'introspection et la pratique réflexive. Les savoirs professionnels qui s'en dégagent sont ancrés dans des présupposés spécifiques, propres à l'épistémologie de l'étude de soi. Il est essentiel d'en tenir compte pour en envisager une mobilisation pertinente et utile dans un autre contexte.

## Notes

- <sup>1</sup> Le savoir professionnel est un savoir prescriptif issu de la transformation finalisée d'une situation professionnelle sur la base de présupposés explicites. Ce savoir peut inspirer la transformation d'autres situations similaires sur la base de présupposés semblables. Un savoir professionnel apporte une réponse à un *Comment*. Il prend généralement la forme suivante : si tu crois X (présupposés) et que tu veux Y (intention) dans tel contexte, fais ou évite de poser X action(s) (Guay et Gagnon, 2021c).
- <sup>2</sup> Dans les articles anglais consultés, « self-study » peut être traduit en français par l'autoformation, ce qui exprime plus ou moins bien le sens que nous donnons à cette expression. C'est pourquoi, dans le cadre de cet article, nous privilégions l'expression « étude de soi ».
- <sup>3</sup> « *Le Plan d'engagement vers la réussite* est un outil de planification permettant de façon transparente de faire connaître à toute la population les engagements de la commission scolaire dans le but d'assurer la réussite éducative de tous les élèves, jeunes et adultes, et ce, pour une période donnée » (Ministère de l'Éducation, 2018, p. 8).

## Références

- Aakernes, N., Mollerhagen, T. H., Olstad, H. B. et Schaug, R. (2024). Creating a free space for professional development through collaborative self-study. *Studying Teacher Education*, 20(1), 4-20. <https://doi.org/10.1080/17425964.2023.2212683>
- ADGSQ, Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2024). *Le leadership des directions générales scolaires : Un cadre de référence pour le définir, le développer et le consolider ensemble*. ADGSQ. <https://adgsq.ca/adgsq/cadre-de-referance-sur-le-leadership-des-directions-generales-scolaires/>
- Aldon, G., Monod-Ansaldi, R., Nizet, I., Prieur, M. et Vincent, C. (2020). Modéliser les processus de collaboration entre acteurs de l'éducation et de la recherche pour la construction de savoirs. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 22(3), 89-109.
- Boniwell, I. et Reynaud, L. (2018). *Parcours d'éducation positive et scientifique : 10 étapes clés pour une éducation heureuse et épanouie*. Leduc.
- Borri-Anadon, C., Desmarais, M.-É., Rousseau, N., Giguère, M.-H. et Kenny, A. (2021). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : Un cadre enrichi pour le RÉVERBÈRE*. [https://periscope-r.quebec/cms/1652815652599-cadre-diversite-reussite-reverbere-2022\\_final.pdf](https://periscope-r.quebec/cms/1652815652599-cadre-diversite-reussite-reverbere-2022_final.pdf). <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22083359.v1>
- Bowen, F., Morissette, E., Levasseur, C., Marion, É., Carpentier, G., Poirel, E., Beaumont, C., Leadbeater, B., Beaulieu, J., Ouellet-Morin, I., St-Cyr, C., Cantin, S. et Fullan, M. (2022). Vers un partenariat pour la création de milieux scolaires favorisant durablement et de façon efficiente la socialisation et le bien-être psychologique des élèves et du personnel. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 41(3), 123-138. <https://cjmhm.com/doi/abs/10.7870/cjmhm-2022-025>
- Bruneau, I. Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2024, 19 mars). *L'analyse en mode écriture en contexte de recherche-action. Quoi ? Pourquoi ? Comment ?* Semaine de la recherche en éducation. Université de Sherbrooke.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : Faisons nos devoirs*. Gouvernement du Québec. <https://cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-2.pdf>
- Cook-Greuter, S. R. (2004). Making the case for a developmental perspective. *Industrial and Commercial Training*, 26, 275-281. <https://doi.org/10.1108/00197850410563902>
- Corti, K., Reddy, G., Choi, E. et Gillespie, A. (2015). The researcher as experimental subject: Using self-experimentation to access experiences, understand social phenomena, and stimulate reflexivity. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 49(2), 288-308. <https://doi.org/10.1007/s12124-015-9294-6>
- Drago-Severson, E. et Blum-DeStefano, J. (2018). *Leading change together: Developing educator capacity within schools and systems*. ASCD.
- Drago-Severson, E., Blum-DeStefano, J. et Brooks Lawrence, D. (2023). *Growing for justice: A developmental continuum of leadership capacities and practices*. Corwin.
- Gagnon, B. (2020a). *Recherche-action sur le leadership authentique et postconventionnel et la prise en compte du bien-être du personnel scolaire en contexte de changement* [Essai doctoral]. Université de Sherbrooke. <http://hdl.handle.net/11143/16932>
- Gagnon, B. (2020b). La psychopédagogie du bien-être, une voie porteuse pour favoriser l'épanouissement des enfants et des adultes qui les accompagnent. *Revue hybride de l'éducation*, 4(4). VIII-XVI. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1170>
- Gagnon, B. (2022). Proposition de ressources pour prendre en compte le bien-être des enseignants novices dans le cadre d'un accompagnement mentorat. *Formation et profession*, 30(2), 1-7. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a266>
- Gagnon, B. et Bruneau, I. (2024). Récit d'une recherche-action avec et pour les leaders scolaires engagés à développer un agir compétent et conscient dans le cadre d'un projet visant le maintien ou l'amélioration de leur bien-être. Dans F. Gravelle (dir.), *Partage de récits professionnels de directions d'établissement d'enseignement et de résultats de recherches en gestion de l'éducation : Une combinaison gagnante menant vers la réussite*. JFD.
- Gagnon, B. et Bruneau, I. (2025). Comment accompagner des leaders engagés dans une recherche-action : création d'un modèle d'agir compétent et conscient d'accompagnement en psychopédagogie du bien-être. *Revue hybride de l'éducation*, 9(2), 1-21. <https://doi.org/10.1522/rhe.v9i2.1815>

- Gagnon, B. et Guay, M.-H. (2021). Accompagner les leaders scolaires en contexte de recherche-action : Un modèle créé dans le cadre d'un doctorat professionnel. *ERADE*, 3(1), 81–99.  
<https://revues.uqtr.ca/erade/index.php/1/article/view/41>
- Gagnon, B. et Guay, M.-H. (2023). Que font les leaders contemporains pour favoriser le bien-être au sein d'une organisation apprenante ? *EDCAN*. <https://www.edcan.ca/articles/que-font-les-leaders-contemporains-pour-favoriser-le-bienetre-au-sein-dune-organisation-apprenante/?lang=fr>
- Gagnon, B. et Guay, M.-H. (2024). *Comment les leaders scolaires conçoivent-ils le bien-être et en soutiennent-ils la prise en compte dans leur établissement ?* [communication orale] Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles, Édition 2023, Septembre 2023. Paris Auditorium du Grand Palais, France.  
<https://hal.science/hal-04478816/document>
- Gagnon, B. et Lachapelle, D. (2022, 12-13 mai). *Agir ensemble de façon cohérente et concertée dans un centre de services scolaire pour prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement*. Symposium 515 – Santé mentale et bien-être scolaire des personnels scolaires au Québec, ACFAS, Université Laval.
- Gagnon, B., Bazinet, J., Denis, S., et Poirier, L. (2020). Une communauté d'agentes bienveillantes. *Vivre le primaire*, 33(2), 66–68.
- Garvin, D. A. (2008, mars). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 86(3), 109–116.
- Gearty, M.-R. et Marshall, J. (2021). Living life as inquiry. A systemic practice for change agents. *Systemic Practice and Action Research*, 34, 441–462. <https://doi.org/10.1007/s11213-020-09539-4>
- Goyette, N. (2025). *S'épanouir en milieu éducatif avec la psychopédagogie du bien-être*. Septembre.
- Goyette, N., Gagnon, B., Bazinet, J. et Martineau, S. (2020). La communauté d'apprentissage au service du développement de l'agir compétent d'enseignantes du primaire en lien avec la psychopédagogie du bien-être. Dans N. Goyette et S. Martineau (dir.), *Le bien-être en enseignement : Tensions entre espoirs et déceptions*. Presses de l'Université du Québec.
- Gravelle, F. (2019). Bien-être des directions d'établissement d'enseignement : Entre passion et usure du métier. *Revue Direction*, 262, 47–49. <https://www.snpden.net/wp-content/uploads/2020/01/direction262.pdf>
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2019). *Esquisse d'une théorie constructiviste-développementale du leadership en éducation*. Actes du symposium : L'influence des chefs d'établissement d'enseignement – Activité, pouvoir et développement (AREF 2019), Bordeaux, France, p. 62–72.
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2020a). Un modèle d'accompagnement systémique du développement pédagogique et organisationnel pour soutenir la mise en œuvre d'un modèle de réponse à l'intervention. *Enfance en difficulté*, 7, 27–50.  
<https://www.erudit.org/fr/revues/enfance/2020-v7-enfance05384/1070382ar/>
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2020b). Récit de la mise en œuvre de modèles de réponse à l'intervention inspirée d'un modèle systémique du développement pédagogique et organisationnel. *Enfance en difficulté*, 7, 153–173.  
<https://www.erudit.org/fr/revues/enfance/2020-v7-enfance05384/1070387ar/>
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2021a). *Quel leadership incarner en tant que chercheuses-praticiennes en contexte de recherche-action pour inspirer celui des directions générales des centres de services scolaires et des commissions scolaires du XXI<sup>e</sup> siècle ?* Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France.  
<https://hal.science/hal-03500166>
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2021b). Un modèle d'accompagnement du développement professionnel : Une ressource essentielle de l'agir compétent du conseiller pédagogique. Dans I. Vachon, S. Guillemette et G. Vincent (dir.), *La conseillère pédagogique : Une profession au service des écoles québécoises* (p. 135–147). JFD.
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2021c). La recherche-action. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (p. 415–440). Presses de l'Université du Québec.
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2024). *Le leadership contemporain des directions générales du Québec*. Actes de colloque – Biennale de Paris 2023 : Se construire avec et dans le monde : part d'autrui, part de soi, 20–23 septembre 2023.  
<https://hal.science/hal-04467011/document>

- Guillemette, S. (2021). *Accompagner l'émergence de projets d'établissement apprenants dans le cadre de démarches de recherche-action*. JFD.
- Hauge, K. (2021). Self-study research: Challenges and opportunities in teacher education. Dans M. Jose Hernández-Serrano (dir.), *Teacher education in the 21st century: Emerging skills for a changing world*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.91070>
- Kegan, R. et Laskow Lahey, L. (2016). *An everyone culture: Becoming a deliberately developmental organization*. Harvard Business Review Press.
- Kitchen, J. (2023). Improving teacher education through the self-study of practice. *Studying Teacher Education*, 19(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/17425964.2023.2164946>
- Laloux, F. (2015). *Reinventing organizations : Vers des communautés d'apprentissage inspirées*. Diateino.
- Lapointe, P. et Morissette, J. (2017). La conciliation des intérêts et enjeux entre chercheurs et professionnels lors de la phase initiale de recherches participatives en éducation. *Phronesis*, 6(1–2), 8–20. <https://doi.org/10.7202/1040214ar>
- Lassonde, C., Galman, S. et Kosnick, C. (2009). Self-study research methodologies for teacher educators. *Sense Publishers*. <https://archive.org/details/selfstudyresearc0000unse>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel en éducation* (3e éd.). Guérin.
- Levasseur, L. et Wentzel, B. (2025). L'école québécoise sous influence de la Nouvelle Gestion publique : Trois changements majeurs relatifs à la pédagogie, à la décentralisation du système éducatif et à la restructuration des services aux élèves par les professionnels non enseignants. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (205), 59–72. <https://doi.org/10.7202/1116751ar>
- Mamprin, C. (2021). Étude du soutien social mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants [thèse de doctorat], Université de Montréal. <https://hdl.handle.net/1866/25995>
- Marion, C. et Houlfort, N. (2015). Transfert de connaissances issues de la recherche en éducation : Situation globale, défis et perspectives. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 56–89. <https://doi.org/10.7202/1036033ar>
- Marsick, V. J. et Watkins, K. E. (1999). *Facilitating learning organizations*. Making learning count. Gower.
- McCool, M. et Myers, J. (2021). Reviewing the literature to clarify self-study research. *Educational Action Research*, 31(3). <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1976660>
- McNiff, J. (2017). *Action research: All you need to know*. Sage.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Gestion axée sur les résultats : Pilotage du système de l'éducation. Plan d'engagement vers la réussite* (Guide 3 de 5). [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/GUIDE\\_3\\_GAR\\_PlanEngagementReussite\\_Edition.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/GUIDE_3_GAR_PlanEngagementReussite_Edition.pdf)
- Ministère de l'Éducation. (2023). *Plan stratégique 2023–2027*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-MEQ-2023-2027.pdf>
- Nalipay, M. J. N., King, R. B. et Cai, Y. (2024). Happy Teachers Make Happy Students: The social contagion of well-being from teachers to their students. *School Mental Health* 16; 1223–1235. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09688-0>
- OCDE. (2016). What makes a school a learning organization? A guide for policy makers, school leaders and teachers. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/what-makes-a-school-a-learning-organisation\\_5j1wm62b3bvh-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/what-makes-a-school-a-learning-organisation_5j1wm62b3bvh-en)
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin.
- Peterson, C. et Park, N. (2005). Classification et évaluation des forces de caractère. *Revue québécoise de psychologie*, 26(1), 23–40.
- Pithouse-Morgan, K. (2022). Self-study in teaching and teacher education: Characteristics and contributions. *Teaching and Teacher Education*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103880>
- Pratt, D. (2002). Good teaching: One size fits all? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 5–15. [https://www.researchgate.net/publication/227735116\\_Good\\_Teaching\\_One\\_Size\\_Fits\\_All](https://www.researchgate.net/publication/227735116_Good_Teaching_One_Size_Fits_All)

- Rondeau, K. (2019). La présence au service de l'accompagnement de soi, source de mieux-être et de vivre. Dans K. Rondeau et F. Jutras (dir.), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation : S'accompagner, accompagner et être accompagné*. Presses de l'Université du Québec.
- Rooke, D. et Torbert, W. (2016). Les sept logiques d'action des leaders. *Harvard Business Review*, 83(4), 66–76. <https://www.hbrfrance.fr/leadership/les-7-logiques-daction-des-leaders-60322>
- Rousseau, N., Laforme, C. et Giguère, M.-H. (2022). Le bien-être à l'école selon la perspective des personnes apprenantes : L'importance de la relation enseignant-élève et outils mobilisés. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 9(2), 157–172. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22083359.v1>
- Seligman, M. (2013). *S'épanouir : Pour un nouvel art du bonheur et du bien-être*. Belfond.
- Seligman, M., Randal, E., Gillham, J., Reivich, K. et Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday/Currency.
- Stringer, E., Dick, B. and Whitehead, J. (2019). Worldwide perspectives on action research in education. Dans C. A. Mertler (dir.) *The Wiley Handbook of Action Research in Education*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119399490.ch5>
- Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ?* De Boeck.
- Vachon, I. et Normandeau, S. (2024). La collaboration : Un levier pour le bien-être, l'efficacité et l'efficacité du personnel de direction d'établissement scolaire au primaire. Dans F. Gravelle (dir.), *Partage de récits professionnels de directions d'établissement et de résultats de recherche en gestion de l'éducation : Une combinaison gagnante menant vers la réussite !* JFD.
- Vale, A., Ribeiro, L. M. et Alves, J. M. (2025). Happiness in school organizations: the role of leadership (a scoping review). *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1541533>
- Vanassche, E. et Kelchtermans, G. (2015). The state of the art in self-study of teacher education practices: A systematic literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4). <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.995712>
- White, L. et Jarvis, J. (2024). *Self-study : A developing research approach for professional learning*. University of Hertfordshire. <https://doi.org/10.1080/17425964.2023.2164946>

## Références

- Gagnon, B. et Guay, M.-H. (2026). Notre agir professionnel de leaders chercheuses-praticiennes pour contribuer au bien-être dans une organisation envisagée apprenante. *Formation et profession*, 33(3), 1-18. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.984>