



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Comment accompagner des leaders scolaires engagés dans une recherche-action : création d'un modèle d'agir compétent et conscient d'accompagnement en psychopédagogie du bien-être

Auteures

Brigitte Gagnon, professeure-chercheuse, Université de Sherbrooke, Canada,

Brigitte.gagnon@usherbrooke.ca

Isabelle Bruneau, doctorante et assistante de recherche. Université de Sherbrooke, Canada,

Isabelle.bruneau2@usherbrooke.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Une préoccupation pour le bien-être des élèves et du personnel scolaire est de plus en plus présente dans les organisations. Qu'en est-il cependant du bien-être des leaders scolaires qui soutiennent leur équipe au quotidien? Comment les accompagner dans la recherche et le maintien de leur bien-être? Dans le cadre d'une recherche-action effectuée dans un centre de services scolaire, nous avons accompagné des leaders engagés dans un projet de développement professionnel visant le maintien ou l'amélioration de leur bien-être en contexte de changement continu. Cet article présente le modèle d'agir compétent et conscient d'accompagnement en psychopédagogie du bien-être déployé et formalisé auprès d'eux.

Mots-clés : modèle d'accompagnement; psychopédagogie; bien-être; recherche-action; agir compétent et conscient



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Mise en contexte

Les dernières années ont mis en lumière la nécessité que nous nous préoccupions davantage du bien-être des élèves, mais également de celui du personnel scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2020; Goyette et al., 2020; Lane et al., 2024). Cependant, qu'en est-il du bien-être des leaders scolaires qui occupent une fonction de direction d'établissement ou de cadre dans un centre de services scolaire? Plusieurs écrits récents soulignent la dégradation du bien-être des directions d'établissement (Gravelle et al. 2023; Pollock, 2017; Auclair, 2021), les années de pandémie ayant aggravé cette situation (Hadchiti et al., 2020).

L'accompagnement des personnes employées constitue toutefois un moyen de prendre en compte le bien-être (Remoussenard et Ansiau, 2013). Pour les milieux scolaires, il importe donc de mettre en place des dispositifs d'accompagnement pour favoriser le bien-être des leaders scolaires comme le suggère Pollock (2017). De plus, nous soulignons que ces dispositifs permettent aux leaders de construire, individuellement et collectivement, un répertoire de ressources soutenant la prise en compte de leur propre bien-être dans l'exercice quotidien de leur leadership (Gagnon et Bruneau, 2024). Pour emprunter une image évocatrice, nous soutenons que pour être en mesure de prendre en compte le bien-être des autres, il importe, comme lors de sévères turbulences en avion, de mettre d'abord son propre masque à oxygène. Mais qu'est-ce que cela signifie, concrètement, dans un centre de services scolaire (CSS)?

Depuis 2015, le Centre de services scolaire des Hautes-Rivières (CSSDHR) s'est engagé à développer des ressources et des dispositifs variés pour agir de façon cohérente et concertée au regard du bien-être du personnel scolaire (Gagnon, 2020; Gagnon et Lachapelle, 2022; Goyette et al., 2020). Au moment de développer ces dispositifs, la psychologie positive et plus spécifiquement le modèle PERMA de Seligman (2011, 2013) étaient retenus dans ce milieu pour orienter les réflexions et les actions relatives au bien-être. C'est en continuité avec ces actions qu'une recherche-action a été codéfinie, en 2022, pour répondre aux besoins de développement professionnel des leaders concernant l'amélioration ou le maintien de leur bien-être en contexte de changement continu. Le contexte où évoluent ces leaders se caractérise en effet par sa volatilité, son incertitude, sa complexité et son ambiguïté (VICA), autant d'éléments d'un contexte de changement continu, tel que défini par Petrie (2014).

Dans le cadre de cet article, nous présentons d'abord les objectifs déterminés avec le CSS, puis nous nous attardons plus spécifiquement **au dispositif d'accompagnement** offert aux leaders scolaires pour les aider à répondre à leurs besoins de développement professionnel, celui-ci se traduisant, pour chaque personne participante, par la formalisation d'un projet de développement professionnel individuel. La dernière partie de l'article présente **le modèle d'accompagnement en psychopédagogie du bien-être** dégagé au terme de la recherche-action grâce à l'analyse des données saillantes recueillies par l'équipe d'accompagnement durant toute la démarche. Des **apports ainsi que des limites** sont détaillés dans la



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

conclusion. Des ancrages théoriques et méthodologiques sont enchâssés dans la description de la recherche-action sans toutefois composer des sections distinctes, et ce, en vue de faciliter la compréhension de la recherche-action par les personnes lectrices.

Déroulement

La recherche-action a été planifiée avec le CSS au printemps 2022. L'expérimentation s'est déroulée, quant à elle, de septembre 2022 à juin 2023.

Le tableau 1 présente la question de recherche de même que les objectifs formulés avec l'équipe d'accompagnement composée de la directrice des services éducatifs, d'une conseillère pédagogique, d'une psychoéducatrice, d'une professeure-chercheuse (auteure) et d'une auxiliaire de recherche, doctorante en éducation (coauteure). Ces objectifs ont été validés avec les leaders engagés dans la recherche-action afin d'assurer leur adéquation aux besoins de développement professionnel de ces leaders et aux besoins de développement organisationnel du CSS.

Tableau 1
Question et objectifs de la recherche-action

Question de recherche
En tant que leader scolaire, comment maintenir ou améliorer son bien-être en contexte de changement continu?
Objectifs
Pour les besoins de développement professionnel des leaders engagés dans la recherche-action
1. Se doter d'un projet de développement professionnel axé sur l'acquisition et la mobilisation de ressources pour améliorer ou maintenir son bien-être en contexte de changement continu et en documenter la mise en œuvre et les retombées. 2. Identifier les ressources qui sont davantage prisées et la raison de ses choix.
Pour les besoins de développement organisationnel au CSSDHR
3. Élaborer un dispositif de développement professionnel permettant de soutenir les leaders dans la réalisation de leur projet de développement professionnel et dans la formalisation de leur répertoire de ressources leur permettant de prendre en compte leur bien-être en contexte de changement continu. 4. Formaliser des principes, des pistes d'action et des conditions gagnantes permettant d'offrir le dispositif de développement professionnel à d'autres leaders de cette organisation ou d'ailleurs qui éprouvent un besoin semblable dans un contexte similaire.

Le présent article s'attarde plus particulièrement aux objectifs 3 et 4 puisque d'autres écrits ou communications ont présenté les résultats relatifs aux objectifs 1 et 2 (Gagnon et al., 2023; Gagnon et Bruneau, 2024a



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

et 2024b). Les lecteurs et lectrices y trouveront néanmoins certaines références aux objectifs 1 et 2.

Une démarche de recherche-action (Gagnon, 2020; Guay et Gagnon, 2021a) a été mobilisée pour atteindre ces objectifs. Cette démarche est utilisée depuis plusieurs années dans le Centre de services scolaire des Hautes Rivières, ce qui permet de prendre appui sur les savoirs théoriques et professionnels significatifs de l'organisation pour agir avec et pour les acteurs de ce milieu.

Telle que nous la concevons, la recherche-action se définit comme « une action de recherche et d'éducation de chercheurs-praticiens qui veulent simultanément soutenir une transformation significative pour eux, s'éduquer et éduquer, et contribuer à la production de savoirs professionnels¹ » (Guay et Gagnon, 2021a, p. 431). Pour ce faire, les personnes praticiennes-chercheuses s'engagent dans une démarche comportant six étapes résumées ci-dessous.

- 1) Lors de la première étape, les personnes praticiennes-chercheuses **précisent la situation actuelle**, ce qui consiste à analyser une situation professionnelle jugée insatisfaisante ou préoccupante qu'elles souhaitent transformer.
- 2) Par la suite, elles **établissent une situation désirée** en formulant une question de recherche et des objectifs à atteindre.
- 3) Lors de la troisième étape, elles **établissent un plan d'action** (incluant des actions d'éducation et de recherche).
- 4) Puis, en fonction du temps et des ressources disponibles, les personnes praticiennes-chercheuses **expérimentent les actions planifiées et les régulent** pour s'ajuster en fonction des imprévus, des découvertes et des besoins émergents.
- 5) Au terme du projet, elles **évaluent le processus et le produit de la recherche-action** relativement aux objectifs poursuivis.
- 6) Finalement, lors de la dernière étape, les personnes praticiennes-chercheuses **diffusent les savoirs professionnels formalisés** durant la démarche de recherche-action.

Il est important de noter que ce cycle de recherche-action est à la fois linéaire et itératif. Les étapes s'y succèdent tout en permettant des allers-retours entre chacune d'elles afin de rendre possible un ajustement du processus et des actions et d'en conserver toute la signifiante.

En nous appuyant sur la définition de la recherche-action susmentionnée, nous vous partageons une description **des actions de recherche et d'éducation** relatives à ce projet.

¹ Un savoir professionnel est issu de la transformation d'une situation professionnelle jugée insatisfaisante du point de vue des praticiens, sur la base d'une finalité et de présupposés partagés. Il est inspiré de savoirs théoriques et professionnels. Il est finalisé, contextualisé, transférable dans un contexte semblable et évalué sur la base de critères de validité. De plus, il est diffusable de façon pertinente et évocatrice pour les membres de la communauté scientifique et professionnelle (Gagnon, 2020).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les actions de recherche

Sur le plan de la recherche, concernant spécifiquement les objectifs 3 et 4, notre but était de formaliser des savoirs professionnels qui portent sur la création d'un dispositif de développement professionnel ainsi que sur la mise à jour des principes, des pistes d'action et des conditions gagnantes permettant de soutenir des leaders dans l'amélioration ou le maintien de leur bien-être en contexte de changement continu. Ces éléments constituent désormais **un modèle d'accompagnement en psychopédagogie du bien-être**.

Différents outils de collecte et d'analyse de données ont été mobilisés par l'équipe d'accompagnement. Voici une description de ces principaux outils :

- 1) **L'observation participante** : Ce sont des notes prises durant la planification des rencontres, les rencontres en communauté d'apprentissage et les moments de prise de recul suivant les rencontres en communauté d'apprentissage. Ces notes sont colligées au moment même où la personne accompagnatrice participe aux activités et à la réflexion de la communauté d'apprentissage, et non en retrait de ces dernières. Ces notes prennent la forme de commentaires, de réflexions, de prises de conscience ainsi que de questionnements des membres de l'équipe d'accompagnatrices, dont nous-mêmes. L'observation participante aide les membres de l'équipe d'accompagnement à dégager le sens des actions observées en leur fournissant des traces qui ne seraient pas accessibles autrement.
- 2) **Les traces des planifications de rencontre et le matériel associé** : Ces traces se présentent sous la forme de diaporamas, de fiches de travail, d'ancrages théoriques, etc.
- 3) **Les traces du bilan évaluatif du projet** : Parmi les traces colligées, on compte, entre autres, une rétroaction structurée autour de questions spécifiques concernant l'appréciation du dispositif d'accompagnement ainsi qu'une évaluation de l'atteinte des objectifs.
- 4) **Les traces écologiques** : Sont regroupés sous ce vocable tous les artefacts non prévus qui se révèlent contributeurs au regard de l'atteinte des objectifs.

La méthode d'analyse de données mobilisée, en cohérence avec le type de données recueillies, a principalement été l'analyse en mode écriture (Bruneau et al., 2024; Guay et Gagnon, 2021; Paillé et Muchieli, 2021; Prud'homme et al., 2011). Concrètement, les données ont été synthétisées par la chercheuse et l'auxiliaire de recherche sous forme d'énoncés, de courts textes, de tableaux et de schémas, et ce, sans recours à un logiciel d'analyse. Ensuite, les données ont été analysées, validées et enrichies avec les accompagnatrices du milieu au fil des rencontres de l'équipe d'accompagnement. Cet espace dialogique a



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

permis la création et l'approfondissement d'un sens commun de même que l'objectivation de l'expérience. En travaillant ainsi, les membres de l'équipe d'accompagnement ont pu accéder rapidement et régulièrement aux données recueillies et aboutir, ultimement, à une modélisation, c'est-à-dire à une représentation simplifiée de la compréhension d'un objet (Gendron et Richard, 2015; Guay et Gagnon, 2021; Guay et Gagnon, 2023). Dans cette recherche-action, la modélisation a soutenu la création d'**un modèle d'agir compétent et conscient en psychopédagogie du bien-être**.

Les actions d'éducation

Les objectifs 3 et 4 avaient pour but de soutenir les leaders dans la réalisation de leur projet de développement professionnel et dans la formalisation d'un répertoire personnalisé de ressources leur permettant de prendre en compte leur bien-être en contexte de changement continu. Les actions d'éducation suivantes ont été mises au service de ces objectifs, en commençant par la mise à jour de nos perspectives d'enseignement-apprentissage.

Certains présupposés ont ainsi teinté le dispositif offert aux leaders pour les soutenir au regard des objectifs 1 et 2 de la recherche-action. En s'appuyant sur la typologie de Pratt (2002), l'équipe d'accompagnement a mis à jour **ses présupposés concernant l'enseignement-apprentissage**. Les perspectives d'apprenti et de sollicitude ont ainsi été adoptées pour guider et orienter nos actions d'accompagnement.

Dans **une perspective d'apprenti**, il apparaissait important pour notre équipe de proposer un projet collectif signifiant, de développer un sentiment d'appartenance et de susciter un engagement individuel et collectif basé sur des valeurs éducatives explicites et partagées.

La perspective de sollicitude, quant à elle, était directement liée à l'objet central du projet, à savoir le maintien ou l'amélioration du bien-être chez les leaders en contexte de changement continu. Dans cette recherche-action, cette perspective s'est traduite par une préoccupation pour l'établissement d'un climat de confiance propice aux apprentissages au sein duquel les personnes pouvaient faire part de leur vulnérabilité, établir des relations positives, s'offrir un soutien mutuel, apprendre à découvrir leurs forces et difficultés et en témoigner en toute transparence.

En nous appuyant sur ces présupposés, nous avons proposé **deux dispositifs de développement professionnel interdépendants**, à savoir **l'accompagnement individuel** et la mise en place **d'une communauté d'apprentissage**. Voici maintenant la description des deux dispositifs.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

L'accompagnement individuel des leaders

En tant que chercheuse et auxiliaire de recherche, nous avons offert deux rencontres individuelles durant la communauté d'apprentissage pour soutenir les leaders de façon différenciée dans l'amélioration ou le maintien de leur bien-être en contexte de changement continu.

La première rencontre d'accompagnement s'est tenue en octobre 2022. Elle avait pour intention de soutenir chaque leader dans la formulation d'un projet de développement professionnel ancré dans un enjeu, ou un besoin, relativement au maintien ou à l'amélioration de son bien-être. En prenant en compte **son contexte, ses présupposés** relatifs au bien-être et ses **intentions prioritaires**, chacune des personnes participantes a formulé son projet sous forme d'objectif ou de question. Elle a également défini la modalité qu'elle privilégiait pour documenter l'exploration des actions lui permettant d'améliorer ou de maintenir son bien-être en contexte de changement continu. Lors de cet entretien d'accompagnement, le questionnaire présenté à la figure 1 a permis de soutenir les participantes et participants dans la formulation de leur projet de développement professionnel ainsi que dans la mise à jour de leur modèle d'agir compétent et conscient. L'agir compétent et conscient est défini par Guay et Gagnon (2021b) comme étant les actions prioritaires qu'un leader, pareillement à une équipe de leaders, veut et peut poser dans un contexte où il évolue, inspiré d'intentions et de présupposés conscients et explicites.

Figure 1
Questionnement soutenant la mise à jour de l'agir professionnel compétent et conscient de leaders soucieux d'améliorer ou de maintenir leur bien-être en contexte de changement continu

Agir professionnel compétent et conscient



Présupposés <i>Ce que je crois et suppose vrai</i>	→	Qu'est-ce que le bien-être pour toi ? Quelles sont tes croyances et valeurs concernant le bien-être ?
Intentions <i>Ce que je veux</i>	→	Quelle est ton intention prioritaire concernant le maintien ou l'amélioration de ton bien-être dans le cadre de cette recherche-action ?
Actions <i>Ce que je fais</i>	→	Quelles sont les actions à prévoir dans ton contexte en tenant compte de tes présupposés et de ton intention ?
Contexte <i>Ce qui m'en environne</i>	→	Quels sont les éléments à prendre en compte dans le maintien ou l'amélioration de ton bien-être en contexte de changement continu ?

Adapté de Guay et Gagnon (2021)

La seconde rencontre individuelle s'est tenue au printemps 2023. Ce deuxième entretien d'accompagnement avait une double visée : 1) permettre aux leaders d'évaluer les retombées de leur



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

projet sur leur bien-être et 2) formaliser le répertoire de ressources leur permettant d'agir avec compétence et conscience en vue du maintien ou de l'amélioration de leur bien-être en contexte de changement continu (objectif 2).

Ces deux rencontres individuelles ont été enchâssées dans les rencontres en communauté d'apprentissage décrites ci-bas.

La mise en place d'une communauté d'apprentissage

Le second dispositif de développement professionnel a consisté à mettre en place une **communauté d'apprentissage** au sens où l'évoquent Dionne et al. (2010). Inspirées de ces auteurs, nous concevons la communauté d'apprentissage comme un lieu de partage et de soutien permettant 1) la construction de savoirs individuels et collectifs, 2) l'ajustement de pratique et 3) la recherche de sens appuyés sur des présupposés partagés. L'accompagnement offert au sein de la communauté d'apprentissage considère des dimensions **idéologique, cognitive et affective** (Dionne et al., 2010; Gagnon et al., 2020; Goyette et al., 2020). Lorsque les membres de communauté d'apprentissage se soucient de la **dimension idéologique**, ils et elles partagent des présupposés, établissent un projet commun et s'engagent dans leur développement professionnel tout en soutenant celui des autres. Ils et elles approfondissent la **dimension cognitive** en construisant une représentation partagée de l'objet (le bien-être) de même qu'en s'appropriant et en développant des ressources relatives sur cet objet. La **dimension affective** se caractérise, quant à elle, par l'attention portée au bien-être des personnes ainsi qu'au développement de relations et de communications empreintes de respect, de confiance et d'ouverture. En continuité avec les travaux de Dionne et al. (2010), nous considérons que les personnes participant à une communauté d'apprentissage, en s'appuyant sur des savoirs théoriques signifiants, contribuent à la génération de savoirs professionnels inédits.

Concrètement, la communauté d'apprentissage a vécu **cinq rencontres collectives d'une demi-journée**. Celles-ci ont eu lieu entre septembre et juin 2023. Ces rencontres avaient une triple intention pour les leaders de la communauté. Premièrement, elles constituaient un lieu où il leur était possible de découvrir et d'expérimenter des ressources nouvelles portant sur le bien-être. Deuxièmement, ces rencontres permettaient aux leaders de sélectionner les ressources les plus significatives à leurs yeux, en fonction de leur projet de développement professionnel, et de s'engager, devant autrui, à en faire l'expérimentation. Troisièmement, les espaces de partage au sein de la communauté d'apprentissage permettaient aux leaders de s'offrir le nécessaire soutien mutuel entre pairs afin de garder vivants et signifiants les projets de développement professionnel individuels de chacun.

Concernant les ressources proposées, ces dernières étaient sélectionnées en cohérence avec **le modèle de bien-être privilégié** dans



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

le centre de services scolaire. Ce modèle s'inspire des travaux de Seligman (2011, 2013). Il comporte cinq composantes du bien-être psychologique, soit les **émotions positives**, les **relations positives**, la recherche de **sens**, l'engagement dans des situations de **flow** ainsi que **la réussite ou l'accomplissement**. Pour tenir compte des besoins exprimés par les leaders de la communauté d'apprentissage, la **vitalité** a été ajoutée aux composantes du modèle de Seligman (2011, 2013) afin d'intégrer la dimension du bien-être physique.

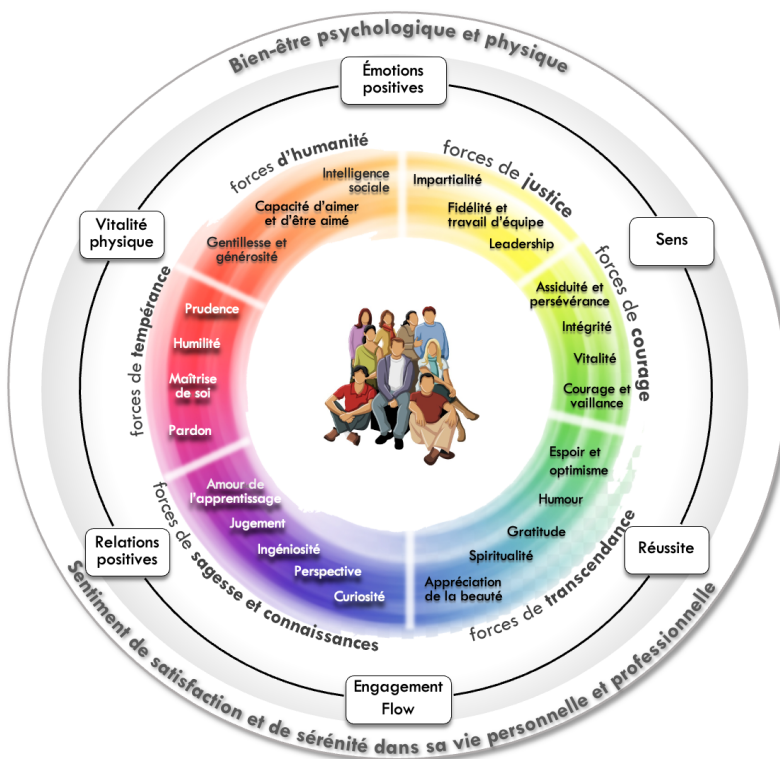
Le modèle de bien-être du CSSDHR intègre également le construit théorique des **forces de caractère** (Park et al., 2004). Inspirées de différents auteurs, dont Dubreuil et al. (2012), Park et al. (2004) et Seligman (2011), nous considérons qu'une force se rapporte à « une capacité d'agir, de penser et de ressentir. Cette capacité authentique, positive et énergique, favorise le fonctionnement optimal et l'épanouissement des personnes. Elle implique des choix conscients quant à son développement et à son usage » (Gagnon et Bruneau, 2024, p. 50). En écho à ces ancrages théoriques, la définition du bien-être sous-jacente à cette recherche-action est la suivante :

Le bien-être psychologique et physique est une expérience subjective, propre à chaque individu, attribuable à différentes composantes [...], et mobilisant ses forces de caractère, qui, combinées de façon unique, permettent d'éprouver un sentiment de satisfaction et de sérénité dans les différentes sphères de sa vie personnelle et professionnelle (Gagnon et Bruneau, 2024, p. 52).

La figure 2 ci-dessous illustre cette conception du bien-être.



Figure 2
Modèle de bien-être sous-jacent à cette recherche-action



Deux lignes directrices ont guidé la planification des cinq rencontres en communauté d'apprentissage. La première souligne l'importance de **créer et de maintenir une alliance** de travail avec les personnes participant à la communauté d'apprentissage. La seconde valorise **la structuration des rencontres collectives autour de trois temps distincts**, ceux-ci pouvant être imaginés comme un voyage en avion durant lequel se vivent *un décollage, un vol et un atterrissage*.

La création d'une alliance de travail

Pour prendre en compte le bien-être dans le cadre de la communauté d'apprentissage, une alliance de travail a été établie avec les participantes et participants en considérant le modèle de bien-être décrit précédemment. Au commencement du projet, chaque personne participant à la communauté d'apprentissage a été invitée à exprimer les besoins qui la préoccupaient et dont la prise en compte pouvait lui permettre d'apprécier les rencontres collectives.

Par exemple, concernant les **émotions positives**, les personnes participantes ont manifesté le besoin de ressentir du plaisir lors des rencontres. Concernant les **relations positives**, elles ont identifié



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'importance de l'écoute, de la confidentialité, du respect et de l'accueil. Pour **l'engagement**, il est apparu important de se donner un espace physique qui soit favorable au travail et qui permette de se concentrer. Au regard de **l'accomplissement**, plusieurs besoins ont été nommés, dont l'importance de se fixer des objectifs réalistes et de vivre une réelle différenciation pour que chacun et chacune puissent réaliser son projet individuel selon son contexte unique et spécifique. Afin de créer du **sens**, les participantes et participants ont demandé de rendre explicites les liens entre les ressources présentées et le bien-être, et ce, pour permettre un meilleur transfert de ces ressources dans leur projet individuel. Finalement, pour prendre en compte **la vitalité**, il est apparu important de prévoir des pauses, de partager des collations et de suivre le rythme du groupe en privilégiant l'avant-midi comme moment de rencontre.

La planification des rencontres en trois temps distincts (décollage, vol, atterrissage)

Préoccupées d'incarner un agir compétent et conscient (Guay et Gagnon, 2021b) ancré dans le concept de la psychopédagogie du bien-être (Goyette et al., 2020), nous avons développé une planification en trois temps pour les rencontres de la communauté d'apprentissage. Les paragraphes qui suivent détaillent la composition de chacun de ces temps ainsi que les intentions qui y sont associées.

Chaque rencontre s'amorçait par un moment de **décollage**. Celui-ci permettait aux membres de la communauté d'apprentissage de s'exprimer sur leur état de bien-être actuel et de faire un retour sur la rencontre précédente. Nous avons nommé ce temps rétrospectif « le regard dans le rétroviseur ». Durant **le vol**, afin de permettre l'acquisition de nouvelles ressources, une partie de la rencontre était consacrée à la présentation et à l'expérimentation de ressources liées à une ou des composantes du bien-être. Un moment était aussi réservé à l'accompagnement en dyade pour faire état de l'avancement du projet individuel (voir la section suivante de l'article à ce sujet). Avant de parvenir à **l'atterrissage** de la rencontre, qui consistait à en faire l'appréciation et à prévoir le contenu de la prochaine, les personnes participantes prenaient quelques minutes pour écrire dans leur journal d'apprentissage ce qu'elles avaient conscientisé et ce qu'elles souhaitaient ou pouvaient transférer dans leur quotidien en fonction de leurs intérêts et de leurs besoins. Le tableau 2 illustre cette planification en trois temps en présentant le contenu d'une rencontre ainsi que les intentions sous-jacentes animant alors l'équipe d'accompagnement.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Tableau 2
Planification d'une rencontre collective

Heures	Contenu	Intention
13h15	DÉCOLLAGE Accueil : Activité climat permettant de parler de son bien-être actuel. Rétroviser : nos avancées à ce jour Plan de la rencontre et partage des intentions	Synchronisation entre les leaders Renouvellement de l'alliance Réactivation des connaissances Construction du sens en continu
13h45	VOL Capsule théorique portant sur une composante du bien-être à chaque rencontre et échange autour de cet objet.	Ressource théorique pour comprendre les différentes composantes du bien-être
14h- 14h45	Exploration ou expérimentation de ressources individuellement ou collectivement à chaque rencontre. Plénière synthèse	Enrichissement du répertoire de ressources Permettre un choix personnel et adapté au projet
14h45 - 15h	PAUSE	
15h-15h50	Accompagnement mutuel en dyades pour faire état de l'avancement du projet individuel et s'enrichir mutuellement pour planifier la suite.	Garder vivants les projets de développement individuels Soutien mutuel S'enrichir de différentes visions et influences
15h50 - 16h	Journal des apprentissages	Intégration et soutien au transfert Offrir un temps de qualité pour la prise de recul
16h - 16h15	ATTERRISSAGE Pour la prochaine fois... lectures sur l'objet du jour ou le prochain objet, exercices, poursuivre l'expérimentation du projet Appréciation de la rencontre et intégration des apprentissages	Offrir un complément différencié pour les personnes qui souhaitent approfondir les concepts Autorégulation des rencontres pour qu'elles demeurent significantes pour les leaders.

Vers la formalisation d'un modèle d'agir compétent et conscient d'accompagnement en psychopédagogie du bien-être

Maintenant que nous avons décrit le dispositif de développement professionnel, nous souhaitons mettre en lumière ce qui s'est dégagé de l'analyse en mode écriture des notes et des observations portant sur nos manières de penser, de faire et d'être en tant qu'équipe d'accompagnement. Rappelons que cette dernière était composée de cinq personnes aux horizons différents : une directrice de services éducatifs, une conseillère pédagogique, une psychoéducatrice, une chercheuse et une auxiliaire de recherche.

Soutenant un regard distancié sur l'expérience, l'analyse en mode écriture a permis la mise à jour de **notre modèle d'agir compétent et conscient d'accompagnement en psychopédagogie du bien-être**. Concrètement, ce modèle se veut la représentation schématique et simplifiée de **nos présupposés partagés**, de **notre intention prioritaire** et **des actions** déployées en fonction de **notre contexte d'accompagnement**, soit celui d'une recherche-action au CSSDHR réalisée avec et pour des leaders engagés dans un projet de développement professionnel portant sur le maintien ou l'amélioration de leur bien-être en contexte de changement continu.

Tout d'abord, au regard des présupposés, nous avons réaffirmé notre compréhension partagée de la définition de la psychopédagogie du



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

bien-être telle qu'elle a été développée dans un projet antérieur au sein d'une école du centre de services scolaire, soit

un champ de la psychopédagogie qui intègre la psychologie positive et la pédagogie dont l'objet **concerne le développement du bien-être**, l'épanouissement, et le fonctionnement optimal chez les individus [...]. Elle vise le développement global de l'apprenant par l'intégration d'interventions pédagogiques bienveillantes, planifiées ou spontanées, favorisant l'appropriation de stratégies et d'habiletés propices à l'atteinte d'un équilibre émotif, cognitif, psychosocial et physique (Goyette et al., 2018, citées dans Goyette et al., 2020, p. 123).

Nous avons également négocié **les perspectives d'apprentissage** à privilégier dans le cadre de notre dispositif, puis avons convenu d'utiliser **les perspectives de sollicitude et d'apprenti** (Pratt, 2002). Finalement, nous nous sommes assurées d'une même compréhension quant à la démarche de recherche-action à mobiliser afin de baliser nos actions de recherche et d'éducation (Guay et Gagnon, 2021).

Notre **intention** explicite comme équipe d'accompagnement était de soutenir individuellement et collectivement les leaders dans la réalisation de leur projet de développement professionnel par la formalisation de leur répertoire de ressources, ce qui leur permet ainsi de prendre en compte leur bien-être en contexte de changement continu.

Concernant **les actions** à déployer, nous avons identifié six **principes** auxquels sont associées différentes actions ainsi que les composantes du bien-être auxquelles ces actions se rattachent. Le tableau 3 en présente une vision synthétique.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Tableau 3
Principes, actions à déployer et composantes du bien-être associées

Principes	Actions à déployer	Composantes du bien-être
Modelage d'un leadership soucieux du bien-être d'une communauté	- Avoir un souci de signifiante pour les leaders et de soutien à leur engagement face à leur projet de développement professionnel. - Avoir un souci pour les relations positives au sein des différents espaces.	- Sens - Engagement - Relations positives
Mise à jour des présupposés individuels et collectifs	- Agir avec une intentionnalité claire et partagée. - Négocier du sens pour voir ensemble dans la même direction.	- Sens - Engagement
Négociation d'une alliance de travail	- Créer et maintenir un climat propice à la cocreation et aux apprentissages. - Créer l'alliance en prenant en compte les composantes du bien-être.	- Engagement - Relations positives
Prise en compte de projets différenciés	Agir en prenant en compte les besoins manifestés par les leaders.	- Émotions positives - Engagement - Vitalité
Cohérence des choix psychopédagogiques avec les présupposés, besoins et intentions	Explorer les idées évoquées avec ouverture et curiosité afin de construire avec les idées des autres.	- Engagement - Émotions positives - Relations positives
Moins et mieux ensemble	- Remettre en question certains choix et leur nombre afin de prendre un temps nécessaire et suffisant. - Réguler la démarche en temps réel afin de s'ajuster à ce qui est émergent et signifiant.	- Réussite - Engagement - Sens



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

La figure 3 ci-dessous illustre **le modèle d'agir compétent et conscient d'accompagnement en psychopédagogie du bien-être** que nous formalisons au terme de cette recherche-action. Le modèle comprend les ressources mobilisées lors des rencontres en communauté et durant les rencontres individuelles. Il rend explicites **les présupposés, les intentions, les actions** névralgiques déployés dans **le contexte spécifique** de cette recherche-action.

Figure 3
Modèle d'agir compétent et conscient d'accompagnement en psychopédagogie du bien-être

NOUS (AGENTES)	NOTRE AGIR COMPÉTENT ET CONSCIENT EN PSYCHOPÉDAGOGIE DU BIEN-ÊTRE
 Nos ressources Agir compétent et conscient Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2021b) Bien-être (psychologie positive) Boniewicz et Kauffman (2017) Csikszentmihalyi (1990, 2004) Frederickson (2001) Gagnon (2020) Gagnon et Lachapelle (2022) Lyubomirsky (2008) Martin-Krumm et Tarquinio (2019) Park, Peterson, Seligman (2004) Seligman (2011, 2013) Sidbon, Shankland et Krumm (2019) Communication non violente Rosenberg (2002) Valeurs Barrett, (2016) Communauté d'apprentissage Dionne, Lemyre, et Savoie-Zajc (2010) Perspectives d'apprentissage Pratt (2002) Présence attentive Peillod-Book et Shankland (2021) Grégoire, Lachance et Richer (2016) Psychopédagogie du bien-être Goyette, Gagnon, Bazinet et Martineau (2020). Recherche-action Gagnon (2020) Gagnon et Guay (2021) Guay et Gagnon (2021) Situation professionnelle /pédagogique Legendre (2005)	PRÉSUPPOSÉS PARTAGÉS (Valeurs, croyances, convictions) • Conception partagée du bien-être et autres concepts associés à notre démarche • Perspectives d'apprentissage d'apprenti et de sollicitude • La recherche-action est à la fois un moyen de soutenir le développement de l'agir compétent et conscient, de produire des savoirs professionnels et d'agir pour transformer une situation insatisfaisante. INTENTIONS EXPLICITES • Soutenir individuellement et collectivement les leaders dans la réalisation de leur projet de développement professionnel par la formalisation de leur répertoire de ressources leur permettant de prendre en compte leur bien-être en contexte de changement continu. ACTIONS COMPÉTENTES Modélisation d'un leadership soucieux du bien-être d'une communauté • Avoir un souci de signifiante pour les leaders et de soutien à leur engagement face à leur projet de développement • Avoir un souci pour les relations positives au sein des différents espaces d'accompagnement Mise à jour des présupposés individuels et collectifs • Agir avec une intentionnalité claire et partagée • Négocier du sens pour voir ensemble dans la même direction Négociation d'une alliance • Créer et maintenir un climat propice à la cocréation • Agir en prenant en compte ce qui est manifesté comme besoins par les leaders Prise en compte des projets personnels différenciés • Créer une alliance de travail prenant en compte les composantes du bien-être • Agir en prenant en compte ce qui est manifesté comme besoins par les leaders Cohérence des choix psychopédagogiques avec les croyances, valeurs, besoins, intentions • Explorer les idées évoquées avec ouverture et curiosité afin de construire avec et sur les idées des autres Moins et mieux ensemble • Remettre en question nos choix et leur nombre afin de prendre le temps nécessaire et suffisant • Réguler la démarche en temps réel afin de s'ajuster à ce qui est émergent et signifiant. CONTEXTE DE LA RECHERCHE-ACTION MILIEU • Centre de services scolaire des Hautes-Rivières • Recherche-action en communauté d'apprentissage (5 rencontres collectives et 2 rencontres individuelles) • Culture organisationnelle où le bien-être est une préoccupation et où des actions sont posées dans différentes structures pour favoriser le bien-être SUJET: 8 leaders d'école primaire ou secondaire ou cadre de service OBJET: Projet de développement professionnel axé sur l'acquisition et la mobilisation de ressources pour maintenir ou améliorer son bien-être en contexte de changement continu



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Apports, limites et prospectives

En conclusion de cet article, nous souhaitons mettre en lumière quelques apports, limites et prospectives de la recherche-action réalisée en collaboration avec le Centre de services scolaire des Hautes-Rivières.

Au terme de cette recherche-action, grâce à une prise de recul qui a permis de tourner le miroir vers nous-mêmes en tant qu'équipe d'accompagnement, nous avons été en mesure de mettre à jour les ressources mobilisées pour incarner un agir professionnel compétent et conscient, individuel et collectif, par la constitution d'un **modèle d'accompagnement en psychopédagogie du bien-être**. Alors qu'il est plutôt rare que des équipes de recherche témoignent de leurs propres savoirs professionnels dans les projets qu'elles mènent et diffusent (Gearty et Marshall, 2021; Clausen et Black, 2020), ce récit permet de rendre visible ce qui se crée entre l'équipe de recherche et les membres de l'organisation participant à la communauté d'apprentissage. Il dévoile les présupposés sous-jacents aux intentions et aux actions posées dans ce contexte particulier. Pour les personnes accompagnant le développement des leaders scolaires, l'accessibilité à de tels modèles est précieuse afin qu'elles puissent mettre en perspective leur propre agir pour l'ajuster et le transformer en soutien au développement d'autrui et à l'accompagnement d'équipe en contexte de recherche-action.

Cet article démontre également sa pertinence théorique en contribuant à l'enrichissement du réservoir de savoirs professionnels sur l'accompagnement de leaders scolaires dans une perspective soucieuse du bien-être. Nous entrevoyons également que le modèle créé pourrait être réinvesti, en tout ou en partie, dans de futures recherches-actions, que ce soit par nous ou par d'autres personnes praticiennes-chercheuses. En effet, peu importe l'objet de recherche, les manières de penser, de faire et d'être mises à jour dans ce modèle apparaissent transférables dans différents contextes de recherche-action où ces contextes sont pilotés par des personnes se souciant que le bien-être soit pris en compte et adhérent, comme nous, à des présupposés éducatifs d'apprenti et de sollicitude (Pratt, 2002).

Certaines limites se doivent toutefois d'être évoquées. Nous tenons à mentionner que le modèle de psychopédagogie du bien-être créé dans le cadre de l'accompagnement des leaders dans cette recherche-action est élaboré dans un milieu où les personnes accompagnatrices travaillent ensemble depuis longtemps et partagent les mêmes présupposés au regard du bien-être, ce qui a grandement facilité le travail collaboratif dans la création du modèle. Ce n'est pas toujours le cas dans des équipes qui amorcent une première recherche-action ensemble. De plus, la création d'un modèle collectif d'accompagnement nécessite un intérêt à réfléchir à ses pratiques en équipe en plus du temps à consacrer pour l'atteinte des objectifs de la recherche-action. Le temps de concertation et de planification destiné à cette dernière étant déjà restreint, cela constitue un défi d'ajouter un temps de regard sur soi en tant qu'équipe d'accompagnement.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

En termes de perspectives, à la manière des travaux s'inscrivant dans le courant de la *self-study*², cet article se veut une invitation aux équipes de recherche-action d'oser formaliser et partager leurs savoirs professionnels relatifs à l'accompagnement des personnes ou des équipes qui apparaissent en filigrane au sein de leurs objectifs de recherche. En effet, à l'instar de Stringer et al. (2019), nous sommes d'avis qu'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 l'influence de leurs propres apprentissages sur l'apprentissage des autres. En osant ce partage, les personnes praticiennes-chercheuses contribuent à démystifier et à démocratiser une forme de recherche propice à soutenir la transformation de l'éducation.

Remerciements

La formalisation du modèle d'accompagnement en psychopédagogie du bien-être présenté dans cet article a été rendue possible grâce aux riches échanges qui ont émaillé l'ensemble du processus de recherche-action. Un immense merci à Julie Bazinet, à Sonya Denis et à Taïga Waelput-Lavallée, membres de l'équipe d'accompagnement du CSSDHR dans le cadre de ce projet.

Références

- Auclair, É. (2021). *La bienveillance et le bien-être dans la politique de la réussite éducative québécoise de 2017* [mémoire de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Bibliothèque Depositum. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1302>
- Bruneau, I., Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2024, 19 mars). *L'analyse en mode écriture en contexte de recherche-action : Quoi? Pourquoi? Comment?* [communication orale]. Semaine de la recherche en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Clausen K. W. et Black, G. L. (2020). *The future of action research in education: A Canadian perspective*. McGill-Queen's University Press.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-2.pdf>

² La « self study », ou étude de soi, est auto-initiée, ciblée et orientée vers l'amélioration de sa pratique par des interactions avec des collaborateurs. C'est un processus de réflexion et d'enquête sur soi, ses actions, ses idées et ses situations professionnelles. Cette méthodologie implique de rendre visibles ses découvertes et ses apprentissages ainsi que de les soumettre à la critique (McCool et Myers, 2023).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/043985ar>
- Dubreuil, P., Forest, J. et Courcy, F. (2012). Nos forces et celles des autres : comment en optimiser l'usage au travail? *Gestion*, 37(1), 63-73
- Gagnon, B. (2020). *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]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/16932>
- Gagnon, B., Waelput-Lavallée, T., Denis, S. et Bazinet, J. (2023, 19 avril). *Développement de ressources pour prendre en compte son bien-être en tant que leader scolaire en contexte de changement continu : recherche-action d'une communauté de leaders d'un centre de services scolaire* [communication orale]. CTREQ, 5^e symposium sur le Transfert des connaissances en éducation. <https://5symposium.ctreq.qc.ca/activite/en-presence-sante-et-bien-etre-des-directions-detablissement-denseignement/>
- Gagnon, B. et Bruneau, I. (2024a). Récit d'une recherche-action avec et pour des 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!* (p. 45-68). JFD éditions.
- Gagnon, B. et Bruneau, I. (2024b, mai). *Le bien-être des leaders scolaires : recherche-action avec et pour ces leaders d'un centre de services scolaire* [communication par affiche]. 91^e congrès de l'ACFAS, Ottawa, Canada. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/91/contribution/bien-etre-leaders-scolaires-recherche-action-ces-acteurs-centre>
- Gagnon, B. et Lachapelle, D. (2022, 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. Dans S. Viviers, E. Poirel, F. Yvon et N. Goyette (resp.), *Santé mentale et bien-être au travail des personnels scolaires au Québec* [symposium]. 89^e congrès de l'ACFAS, Québec, Canada.
- Gagnon, B., Tremblay, O. et Turgeon, E. (2020). Le développement professionnel d'enseignantes engagées dans une communauté



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'apprentissage sur les cercles d'auteurs. *Revue hybride de l'éducation*. 4(2), 28-52. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.983>

Gearty, M. R. et Marshall, J. (2021). Living life as inquiry – a systemic practice for change agents. *Systemic Practice and Action Research*, 34(4), 441-462. <https://doi.org/10.1007/s11213-020-09539-4>

Gendron, S. et Richard, L. (2015). La modélisation systémique en analyse qualitative : un potentiel de pensée innovante. *Recherches Qualitatives, Hors-série*(17), 78-97.

Goyette, N., Gagnon, B., Bazinet, J. et Martineau, S. (2020). La communauté d'apprentissage au service du développement de l'agir compétent d'enseignantes en psychopédagogie du bien-être. Dans N. Goyette et S. Martineau (dir.), *Le bien-être en enseignement : tensions entre espoir et déceptions* (p. 141-194). Presse de l'Université du Québec.

Gravelle, F., Étienne, R., Gagnon, C. et Monette, J. (2023). *Bien-être des personnels de direction au Québec et en France. Agir et faire agir pour surmonter les crises et changer*. JFD Éditions.

Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2023). Accompagner les leaders dans la modélisation de leur leadership en contexte de recherche-action et de formation universitaire. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (39), 111-129. <https://doi.org/10.4000/1388r>

Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2021a). La recherche-action. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7^e éd., p. 416-440). Presses de l'Université du Québec.

Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2021b). *Quel leadership incarner en tant que chercheures-praticiennes en contexte de recherche-action pour inspirer celui des directions générales des centres de services scolaires et des commissions scolaires au XXI^e siècle ?* Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France. <https://hal.science/hal-03500166/document>

Hadchiti, R., Frenette, E. et Dussault, M. (2020). Après la pandémie, le beau temps reviendra. Le bien-être des directions d'établissement scolaire. *EDCan*. Septembre 2020. <https://www.edcan.ca/articles/apres-la-pandemie-le-beau-temps-reviendra/?lang=fr>

Lane, K., Weatherby, K. et Bain, M. (2024). Le bien-être du personnel scolaire est essentiel à la réussite des élèves. *Revue Ed Can*.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

(17 janvier 2024). <https://www.edcan.ca/articles/le-bien-etre-du-personnel-est-essentiel-a-la-reussite-des-eleves/?lang=fr>

McCool, M. et Myers, J. (2023). Reviewing the literature to clarify self-study research. *Educational Action Research*, 31(3), 472-489. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1976660>

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Éditions Armand Colin.

Park, N., Peterson, C. et Seligman, M. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619.

Pollock, K. (2017, automne). Directeurs en santé, écoles en santé. Soutenir le bien-être des directeurs. *Revue EDCAN*. <https://www.edcan.ca/articles/healthy-principals-healthy-schools/?lang=fr>

Pratt, D. D. (2002). Good teaching: One size fits all? *New Directions for Adult and Continuing Education*, (93), 5-16. <https://doi.org/10.1002/ace.45>

Petrie, N. (2014). *Future Trends in Leadership Development* [White paper]. Center for Creative Leadership.

Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188. <https://doi.org/10.7202/1007733ar>

Remoussenard, C. et Ansiau, D. (2013). Bien-être émotionnel au travail et changement organisationnel. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*. 15(1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3337>

Seligman, M. (2011). *La Fabrique du Bonheur*. InterÉditions.

Seligman, M. (2013). *S'épanouir. Pour un nouvel art du bonheur et du bien-être* (B. Valdé, trad.). Éditions Belfond.

Stringer, E., Dick, B. et Whitehead, J. (2019). Worldwide perspectives on action research in education. Dans *The Wiley Handbook of Action Research in Education* (p. 97-113). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119399490.ch5>