

REVUE **ERME**

Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 3, n° 1, 2021

**Accompagner les leaders scolaires
en contexte de recherche-action :
un modèle créé dans le cadre
d'un doctorat professionnel**

Brigitte GAGNON

Marie-Hélène GUAY



Association pour le développement
de l'enseignement et de la recherche
en administration de l'éducation

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

Direction de la revue

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi

Comité éditorial invité

Emmanuel Poirel, Université de Montréal
Suzanne Guillemette, Université de Sherbrooke
Martial Dembélé, Université de Montréal

Comité d'orientation

Jocelyne Chevrier, Université de Sherbrooke
France Gravelle, Université du Québec à Montréal
Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi
Emmanuel Poirel, Université de Montréal

Conception graphique et montage

Pascale Ouïmet, rév. a.

Révision linguistique

Jean Bouchard
Bianca B. Lamoureux

Les textes publiés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs ou auteures. De plus, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, afin d'en attester leur recevabilité au regard des exigences du milieu universitaire. La procédure d'arbitrage est accessible au <http://www.aderae.ca/revue/>

La revue *Enseignement et recherche en administration de l'éducation* est publiée environ une fois l'an. À l'occasion, des numéros thématiques seront publiés.



Textes publiés selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Pour nous joindre

Revue ERAdE
a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

ÉDITORIAL

4

Le développement professionnel en éducation au Québec : les étudiantes et étudiants au doctorat professionnel partagent les résultats de travaux sur leurs propres pratiques

Emmanuel POIREL, professeur, Université de Montréal (Canada)
Suzanne GUILLEMETTE, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)
Martial DEMBÉLÉ, professeur, Université de Montréal (Canada)

PROFESSIONNEL

10

Le Laboratoire du changement comme méthode d'intervention pour la gestion d'un changement en éducation

Jessika VALENCE, directrice des services pédagogiques,
Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie (Canada)
Doctorante, Université de Montréal (Canada)

26

L'appropriation du programme de formation CAPS : un levier pour le développement de la collaboration interprofessionnelle

Sylvie NORMANDEAU, chargée de cours,
Université de Sherbrooke et Université du Québec à Montréal (Canada)
Nancy GRANGER, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)
Jean-Claude KALUBI, professeur, Université de Sherbrooke (Canada)

41

Le travail collaboratif des cadres des services centraux au sein d'un centre de services scolaire : analyse du travail d'une gestionnaire en exercice

Danielle ROBERGE, directrice générale adjointe,
Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (Canada)
Doctorante, Université de Montréal (Canada)

53

Démarche d'accompagnement qui favorise une pratique réflexive : émergence d'actions clés pour le travail d'accompagnatrice

Christine LABELLE, conseillère en gestion de l'éducation (Canada)

68

Stratégies émergentes d'une direction adjointe : autoanalyse de pratiques de leadership dans le contexte de rencontres à enjeux élevés

Karyne GAMELIN, doctorante, Université de Montréal (Canada)

81

Accompagner les leaders scolaires en contexte de recherche-action : un modèle créé dans le cadre d'un doctorat professionnel

Brigitte GAGNON, conseillère en gestion de l'éducation,
Centre de services scolaire des Hautes-Rivières (Canada)
Marie-Hélène GUAY, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

PROFESSIONNEL (suite)

100

Le gestionnaire-praticien en situation de négociation intraorganisationnelle dans les rapports collectifs de travail d'un centre de services scolaire

François GRÉGOIRE, directeur adjoint au service des ressources humaines, Centre de services scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (Canada)
Doctorant, Université de Montréal (Canada)

115

Un processus de coconstruction de savoirs en contexte d'animation de groupes de codéveloppement professionnel

Léane ARSENAULT, formatrice et animatrice de groupes de codéveloppement professionnel (Canada)

129

Rapports d'interface politico-administrative et gouvernance dans les commissions scolaires / centres de services scolaires : ce que nous dit la recherche

René BRISSON, directeur général adjoint, Centre de services scolaire de la Rivière-du-Nord (Canada)
Doctorant, Université de Montréal (Canada)

145

Le doctorat professionnel en éducation (D. Éd.) de l'Université de Sherbrooke

Suzanne GUILLEMETTE, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)
Liane DESHARNAIS, conseillère pédagogique, Université de Sherbrooke (Canada)

155

Le doctorat professionnel en administration de l'éducation (D. Éd.) de l'Université de Montréal : fondements, visées et parcours

Emmanuel POIREL, professeur, Université de Montréal (Canada)
Martial DEMBÉLÉ, professeur, Université de Montréal (Canada)
Frédéric YVON, professeur, Université de Genève (Suisse)
Roseline GARON, professeure, Université de Montréal (Canada)

POINT DE VUE

172

Vous voulez faire un D. Éd.? Génial!

Michel ST-GERMAIN, professeur émérite, Université d'Ottawa (Canada)

Pour nous joindre

Revue ERAdE
a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

Accompagner les leaders scolaires en contexte de recherche-action : un modèle créé dans le cadre d'un doctorat professionnel

Brigitte GAGNON

Conseillère en gestion de l'éducation,
Centre de services scolaire des Hautes-Rivières (Canada)

Marie-Hélène GUAY

Professeure, Université de Sherbrooke (Canada)

RÉSUMÉ

Dans le cadre de cet article, une étudiante au doctorat professionnel de l'Université de Sherbrooke présente le modèle d'accompagnement des leaders scolaires en contexte de recherche-action qu'elle a développé au fil de son parcours doctoral. Elle rend explicites ses présupposés au regard de la recherche et de l'éducation et elle décrit la démarche et les outils de collecte et d'analyse de données qu'elle privilégie en cohérence avec ces présupposés. En filigrane à la présentation du modèle par cette doctorante, une membre de son comité de direction de recherche rend compte de certaines interventions qu'elle a elle-même privilégiées pour l'accompagner dans la création de son modèle d'accompagnement en contexte de recherche-action.

MOTS-CLÉS

recherche-action, modèle d'accompagnement en contexte de recherche-action, leaders scolaires, accompagnateur, doctorant

1. MISE EN CONTEXTE

À l'automne 2015, j'étais de la première cohorte du doctorat professionnel en éducation offert à l'Université de Sherbrooke. Une aspiration persistante m'habitait. Je souhaitais voir naître une école où adultes et enfants pourraient apprendre, réussir et s'épanouir en exploitant leurs forces au cœur de projets stimulants, signifiants et source de bien-être. Je souhaitais contribuer concrètement, au quotidien, à cet idéal qui m'a toujours inspiré. À cette époque, de nombreux changements pédagogiques et organisationnels étaient en cours au Centre de services scolaire des Hautes-Rivières (CSSDHR) pour mieux soutenir la réussite éducative (Blackburn, Lachapelle, Lafortune, 2015). En tant qu'accompagnatrice des leaders¹ dans les projets de développement pédagogique et organisationnel, je les soutenais dans la mise en place de ces changements auprès des différents personnels scolaires. J'observais, chez plusieurs d'entre eux, du stress, du découragement, des relations tendues, une perte de sens, de la surcharge; en somme de nombreux indices de mal-être courants dans les organisations lors de la mise en œuvre de changements (Bareil, 2004; De Zanet et Vandenberghe, 2003; Remoussenard et Ansiau, 2013). Tout en reconnaissant la valeur des changements priorités par les dirigeants de mon organisation, je me demandais comment il était possible de prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement lors d'accompagnements individuels ou de projets de développement pédagogique et organisationnel.

Dans le cadre de mon parcours doctoral, habitée de cette préoccupation, j'ai accompagné la mise en œuvre de deux recherches-actions réalisées avec et pour différents leaders de mon centre de services scolaire. La première recherche-action impliquait des professionnels de l'accompagnement et des gestionnaires scolaires et la seconde les cadres de la direction générale. Ces recherches-actions ont permis de formaliser plusieurs savoirs professionnels entendus ici comme des savoirs issus de la transformation finalisée d'une situation pédagogique ou professionnelle sur la base de présupposés explicites, lesquels peuvent influencer la transformation d'autres situations de ce type sur la base de présupposés semblables (Gagnon, 2020; Guay, 2004). La première recherche-action a généré des principes, des pistes d'action ainsi que des portraits d'accompagnateurs soucieux de prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement (Gagnon, 2020). La deuxième a permis la création, en collaboration avec les membres de la direction générale du CSSDHR, d'un modèle de développement pédagogique et organisationnel postconventionnel pour témoigner un leadership de plus en plus authentique et postconventionnel² propre à soutenir le bien-être du personnel en contexte de changement (Gagnon, 2020). Ces savoirs professionnels ont été diffusés et publiés dans plusieurs contextes (Gagnon, 2017a, 2017b; 2018; 2020; Gagnon, Côté, Denis, 2017;

-
- 1 Au CSSDHR, un leader est une personne qui a développé et qui assume son pouvoir d'influence peu importe sa fonction.
 - 2 Un leadership postconventionnel correspond à une capacité d'influencer un système complexe en y soutenant le respect de règles et de normes, l'atteinte d'objectifs ambitieux, la mobilisation et le développement professionnel autour de projets significatifs et l'incarnation de manière d'être, de faire et de penser cohérentes aux aspirations du système (Guay et Gagnon, 2019b).

Gagnon et Guay, 2019; Gagnon, Guay et Lachapelle, 2019). Ils sont désormais disponibles pour différents personnels scolaires soucieux d'agir dans cette même perspective.

Au fil de ces actions d'éducation et de recherche, j'ai pris conscience, qu'au-delà de ces savoirs professionnels créés avec et pour les leaders de mon organisation, j'ai développé un savoir professionnel relatif à ma façon d'accompagner les leaders scolaires en contexte de recherche-action afin de les soutenir dans des projets de développement pédagogique et organisationnel. Précisément, j'ai développé, en tant que praticienne chercheuse, un modèle d'accompagnement des leaders scolaires en contexte de recherche-action.

L'accompagnement correspond à un savoir-agir d'un agent capable de soutenir des sujets volontaires dans l'atteinte d'objectifs significatifs pour eux et le développement de leurs propres savoir-agir (Guay et Gagnon, sous presse). Un modèle d'accompagnement des leaders en contexte de recherche-action correspond ainsi, spécifiquement, à une représentation schématique et simplifiée de la façon dont un praticien-chercheur conçoit ce qu'il veut être et ce qu'il veut faire, dans une situation pédagogique ou professionnelle donnée, sur la base de certains présupposés, pour soutenir le développement professionnel, organisationnel et la structuration de savoirs professionnels. De mon point de vue, la posture d'accompagnement d'un praticien-chercheur est inhérente à la dimension éducationnelle de toute recherche-action. Un modèle d'accompagnement de leaders en contexte de recherche-action implique notamment des réponses aux questions suivantes : « Quels sont mes présupposés au regard de l'éducation et de la recherche en éducation? Quelle est la démarche que je privilégie pour accompagner les leaders scolaires en contexte de recherche-action et les outils pour collecter et analyser les données avec et pour eux? » (Guay et Prud'homme, 2018; McNiff, 2016).

Dans le présent article, j'apporte mes réponses à ces questions, c'est-à-dire que mon intention est de présenter mon modèle d'accompagnement des leaders scolaires en contexte de recherche-action. En filigrane à cette présentation, Marie-Hélène, membre de mon comité de direction de recherche et coauteure de cet article, rend compte de certaines interventions qu'elle a privilégiées pour m'accompagner dans ma progressive modélisation. En ce sens, l'apport de ce texte au présent numéro est de rendre explicite le modèle créé par une doctorante pour accompagner des leaders scolaires en contexte de recherche-action, en mettant simultanément en évidence comment elle a été accompagnée pour le concevoir.

Perspective
de la
doctorante

2. QUELS SONT MES PRÉSUPPOSÉS AU REGARD DE L'ÉDUCATION ET DE LA RECHERCHE?

Dans le cadre de mon parcours doctoral, j'ai progressivement précisé mes présupposés au regard de l'éducation et de la recherche, c'est-à-dire mes hypothèses sur leur nature et leurs finalités et sur la façon souhaitable d'éduquer et de chercher. J'ai d'abord précisé mes présupposés au regard de l'éducation à partir de la typologie des valeurs éducationnelles proposée par Pratt (2005). Je sais aujourd'hui que mes valeurs éducationnelles sont résolument liées à la *perspective de sollicitude* de Pratt (2005), lesquelles soulignent l'importance que j'accorde au bien-être des leaders scolaires que j'accompagne. Inspirée de Seligman (2013), cela signifie que je suis soucieuse de leur expérience subjective de satisfaction au regard de leur vie personnelle et professionnelle attribuable au sens, à l'accomplissement, aux émotions positives, aux relations positives et à l'engagement qu'ils expérimentent et ressentent. Précisément, je crois que les leaders scolaires s'engagent, apprennent et peuvent s'accomplir s'ils sont dans un climat de confiance et de bienveillance et s'ils établissent des relations positives avec leur accompagnateur et leurs collaborateurs. En ce sens, les valeurs d'épanouissement, de liberté, d'empathie d'authenticité et d'autonomie sont prises en compte dans mes actions d'accompagnement. En tant que praticienne chercheuse, à l'instar de McNiff et Whitehead (2010), mon but est de permettre aux leaders d'approfondir leur connaissance d'eux-mêmes (forces, vulnérabilités, valeurs, émotions, besoins) et de trouver des réponses à la question suivante : « Comment pouvons-nous nous développer, individuellement et collectivement, dans le cadre de cette recherche-action? »

Lors de mes accompagnements auprès des leaders, je souhaite être une personne consciente de moi-même, attentive aux caractéristiques de chaque personne (émotions, sentiments, besoins, valeurs) et qui encourage et suscite le partage par l'établissement d'une relation de confiance ancrée dans la transparence et une communication authentique. Ces valeurs éducationnelles sont en cohérence et partagées avec des leaders de mon milieu ayant participé à l'une ou l'autre des recherches-actions sous-jacentes à mon parcours doctoral. Nous avons cherché à les incarner pour espérer les voir se développer auprès de nos collaborateurs et au sein de notre organisation. Je porte également des valeurs éducationnelles liées à la *perspective de l'apprenti* (Pratt, 2005) qui soulignent l'importance que j'accorde à la mise en œuvre de projets collaboratifs propres à susciter l'engagement, la collaboration et le sentiment d'appartenance des leaders que j'accompagne. En misant sur les forces de chaque membre de l'équipe, il m'apparaît possible de résoudre des situations insatisfaisantes,

Perspective de la doctorante

d'atteindre des objectifs et d'en tirer des apprentissages individuels et collectifs. Par exemple, dans le cadre de la deuxième recherche-action réalisée avec et pour les leaders de la direction générale du CSSDHR, une intention forte était de faire vivre ces valeurs dans la création du Plan d'engagement vers la réussite³, contexte de création de leur modèle de développement pédagogique et organisationnel. J'avais donc la préoccupation de permettre aux leaders de développer une vision et des valeurs partagées pour la mise en œuvre d'un projet important pour eux et de les aider à trouver des réponses à la question suivante : « Comment peut-on davantage incarner et faire vivre des valeurs de sollicitude et d'apprenti dans le cadre d'une recherche-action significative vécue ensemble? »

En filigrane de mon parcours doctoral et des recherches-actions que j'ai accompagnées, j'ai également clarifié mes présupposés au regard de la recherche. Autrement dit, j'ai apporté ma réponse personnelle à la question : « Quel type de recherche devrait-on privilégier en éducation pour soutenir le développement pédagogique et organisationnel et la réussite scolaire? » Guay (2004) affirme que la communauté de chercheurs en éducation y contribue en réalisant trois types de recherches complémentaires; les recherches pour définir, les recherches pour comprendre et les recherches pour transformer. Tout en reconnaissant la valeur des trois types de recherche complémentaires en éducation, je prends conscience que ma contribution est d'accompagner les leaders scolaires dans des recherches visant la transformation de situations pédagogiques⁴ ou professionnelles insatisfaisantes par le biais des démarches et des outils de la grande famille de la recherche-action envisagée ici comme :

Une pratique méthodologique centrée sur la résolution d'un problème concret vécu dans une situation pédagogique réelle dans le but d'y apporter des changements bénéfiques, de contribuer au développement professionnel des personnes qui y ont part et d'améliorer les connaissances sur cette situation (Guay et Prud'homme, 2018, p. 188).

-
- 3 « 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 et de l'Enseignement supérieur, 2018, p. 8)
- 4 Une situation pédagogique est ici entendue comme toute situation où un apprenant (par exemple, élève, étudiant, enseignant, gestionnaire) se développe au regard d'un objet accompagné d'un agent dans un milieu donné (Legendre, 2005).

**Perspective
de la
doctorante**

Au fil de la dernière décennie, nous avons vécu plusieurs recherches-actions au CSSDHR qui ont donné lieu à des publications en collaboration avec des praticiens et des universitaires (Charron, Bouchard, Gagnon, Hinse, Audet, 2011; Charron et Gagnon, 2010; Charron, Montésinos-Gelet, Fortin-Clément, Gagnon et Plante, 2016; Gagnon, 2009; Gagnon, Charron, et Raby, 2015; Gagnon, Tremblay et Turgeon, 2020; Goyette, Gagnon, Bazinet, et Martineau, 2020). Mes présupposés au regard de la recherche sont largement teintés de cette culture de la recherche-action qui se développe progressivement au sein de notre organisation où nous concevons qu'une recherche-action est valide et souhaitable si elle rencontre certains critères de validité proposés par Guay, Prud'homme et Dolbec (2016) dont :

- Elle répond à un besoin des praticiens.
- Elle prend en compte les présupposés des participants au regard de la recherche et de l'éducation.
- Elle s'appuie sur des connaissances validées.
- Elle présente une description suffisamment précise pour vérifier ses qualités en tant que processus.
- Elle présente plusieurs preuves pertinentes permettant de démontrer que la recherche-action a réellement été vécue et qu'elle a eu les impacts décrits.

En somme, en tant que praticienne chercheuse agissant à l'interne d'un centre de services scolaire, je conçois que ma mission est d'accompagner les leaders scolaires dans la transformation de situations insatisfaisantes à leurs yeux, laquelle transformation donne lieu à des savoirs professionnels utiles pour eux-mêmes et pour d'autres praticiens ayant une situation semblable à améliorer. Pour ce faire, il importe d'être consciente de mes présupposés au regard de l'éducation et de la recherche et de pouvoir les partager avec les leaders afin que nous puissions réaliser des recherches-actions finalisées dans une perspective consensuelle. Lorsque c'est le cas, il est alors possible de rester engagés et de collaborer, car tous les choix que nous faisons, en termes de démarches, cadres conceptuels, outils de collecte et d'analyse sont teintés de présupposés partagés des membres de l'équipe.

3. ACCOMPAGNER LA DOCTORANTE DANS LA PRÉCISION DE SES PRÉSUPPOSÉS AU REGARD DE L'ÉDUCATION ET DE LA RECHERCHE

Perspective
de la
professeure

Une étudiante au doctorat professionnel est fondamentalement une agente d'éducation porteuse d'un idéal de transformation pour elle-même et son milieu de pratique. Le comité de direction de recherche qui accompagne la doctorante gagne à soutenir chez elle une prise de recul sur les valeurs éducationnelles qui guide cet idéal de transformation sur la base de questions dont les suivantes :

- Qu'est-ce qu'apprendre et éduquer pour toi?
- Quelles sont les pratiques que tu privilégies pour enseigner, accompagner ou éduquer?
- Quels sont les objets fondamentaux que tu cherches à développer chez ceux que tu accompagnes?
- Quelles sont les caractéristiques incontournables des environnements d'apprentissage que tu mets en place?

Pour soutenir la réflexion de la doctorante, j'observe qu'il est judicieux de l'inciter à réfléchir à ses valeurs éducationnelles en relation à une typologie existante (Bertrand, 2010; Pratt, 2005; Raby et Viola, 2016; Vienneau, 2017). Au fil du temps, une telle réflexion appuyée devient une assise fondamentale des échanges avec la doctorante sur sa capacité à incarner réellement ce qu'elle croit et souhaite offrir aux sujets impliqués dans sa recherche. Elle constitue également une assise fondamentale pour objectiver les inévitables défis affectifs, relationnels et politiques qui surviennent, en contexte de recherche-action, quand l'étudiant doit négocier et synchroniser son idéal de transformation avec celui de ses sujets, de son organisation, voire même avec celui de son comité de direction de recherche et les responsables et ressources professorales de son programme de doctorat. En ce sens, le soutien à la doctorante dans la précision de ses présupposés au regard de la recherche se révèle tout aussi névralgique, inspiré de questions dont les suivantes :

- Qu'est-ce que la recherche en éducation pour toi?
- En quoi la recherche dans le cadre d'un doctorat professionnel est-elle spécifique et complémentaire à celle d'un autre type de doctorat?
- Quel type de savoirs spécifiques et complémentaires y produit-on?
- Te considères-tu ou non comme une chercheuse en éducation et pourquoi?

Pour soutenir la réflexion de la doctorante, je perçois, qu'individuellement et collectivement, en tant que membres de son comité de direction de recherche, nous gagnons à discuter et mettre au clair notre propre conception de la recherche et à l'explicitier sur la base de référents épistémologiques accessibles (Guay, Prudhomme et Dolbec, 2016). Je perçois qu'ainsi nous pouvons espérer que la doctorante puisse objectiver la nature de sa contribution spécifique en tant que docteure en éducation. Ce soutien se révèle d'autant plus important dans le contexte actuel alors que la nature et la valeur même de la recherche dans le cadre d'un doctorat professionnel ne font pas l'objet d'un profond consensus au sein du champ d'activités et de recherche en éducation (Coghland, Coghland et Shani, 2019; Guay, 2004). Notre accompagnement d'une doctorante capable d'apporter ses réponses claires et appuyées aux questions susmentionnées nous permet d'espérer que les docteurs en éducation, issus de nos doctorats professionnels, puissent ensemble, de façon progressive, préciser haut et fort leur apport spécifique et essentiel à l'éducation.

Perspective
de la
professeure

Perspective
de la
doctorante

4. QUELLE EST LA DÉMARCHE QUE JE PRIVILÉGIE POUR ACCOMPAGNER LES LEADERS SCOLAIRES EN CONTEXTE DE RECHERCHE-ACTION ET LES OUTILS POUR COLLECTER ET ANALYSER LES DONNÉES AVEC ET POUR EUX?

Pour accompagner les leaders dans la réalisation d'une recherche-action, j'utilise une démarche en six étapes souples comportant des actions spécifiques, notamment inspirées de Guay et Prud'homme (2018), McNiff et Whitehead (2010) et Seligman (2013). J'ai le souci que les leaders scolaires trouvent du sens, vivent des relations et des émotions positives et puissent s'engager et vivre des succès à chacune des étapes de la recherche-action. Bien que ces étapes soient séquentielles, je souhaite m'adapter à ce qui émerge inévitablement en cours de recherche.

Au départ, lors de l'établissement de la situation actuelle (étape 1), je soutiens les leaders dans la description de leur situation insatisfaisante à l'aide d'un diagnostic situationnel, mais surtout à partir d'un élan individuel et collectif de vouloir améliorer leur pratique pour changer les choses. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les données disponibles dans l'organisation (perceptions, observations, traces de rencontres, bilans effectués avec des équipes, etc.). Il

Perspective de la doctorante

importe également, à cette étape, de tenir compte de la pertinence sociale, pratique et théorique de la problématique établie ensemble.

- Est-ce que la problématique que nous décrivons trouve écho dans les écrits scientifiques et professionnels?
- Que sait-on sur cet objet?
- Est-ce que choisir de s'engager dans la transformation de cette situation jugée insatisfaisante est pertinent en lien avec les enjeux de notre milieu?
- En quoi cette recherche-action sera-t-elle utile pour nous-mêmes et des collègues d'autres milieux?

C'est une étape très importante, souvent enchâssée avec l'étape suivante, visant à convenir ensemble d'une situation désirée (**étape 2**) prenant en compte les présupposés individuels et collectifs au regard de la recherche et de l'éducation. À partir de la vision éducative partagée et du but à atteindre, des objectifs sont établis en fonction des trois finalités d'une recherche-action, c'est-à-dire l'action, l'éducation et la recherche (Guay, Prudhomme et Dolbec, 2016). En effet, en contexte de recherche-action, les leaders scolaires souhaitent simultanément : a) agir pour transformer leur pratique et leur milieu; b) apprendre et c) formaliser certains savoirs qui seront utiles à d'autres praticiens pour œuvrer, sur la base d'intentions semblables, dans des contextes similaires.

Lors de la planification de l'action (**étape 3**), on détermine les espaces de collaboration, de dialogue et de prise de recul pour apprendre et agir et prendre des décisions éclairées concernant la recherche-action. Ces espaces sont reliés à un échéancier qui peut être ajusté en cours de route. C'est aussi le moment pour identifier et vulgariser les ressources théoriques et pratiques nécessaires à la réalisation de la recherche-action.

- Sur quel objet devra-t-on se documenter?
- Y a-t-il des auteurs inspirants, en cohérence avec nos présupposés, à prendre en compte pour appuyer nos actions de recherche et d'éducation?

Il importe également d'établir, de façon explicite, certaines normes éthiques; par exemple, concernant la confidentialité des échanges, les modalités et les contextes d'utilisation des données et la propriété intellectuelle des savoirs professionnels générés. Également, il est nécessaire de répartir les rôles et les responsabilités concernant les actions à mener en fonction de l'échéancier.

**Perspective
de la
doctorante**

Finalement, à cette étape, nous discutons aussi ensemble des outils de collecte de données afin que ces derniers soient accessibles, pertinents et simples à utiliser.

Une **quatrième étape** de ma démarche d'accompagnement des leaders en contexte de recherche-action correspond à la mise en œuvre des actions et à leur régulation. Lors des rencontres individuelles ou collectives, nous révisons constamment le plan d'action, nous l'ajustons et nous posons un regard continu sur nos apprentissages et les données collectées afin de les analyser et de les interpréter pour ajuster nos actions de façon continue. Pour ce faire, je fais des synthèses sous forme de textes ou de tableaux soumis aux leaders afin de discuter des résultats avec eux.

La **cinquième étape** est consacrée à l'évaluation de l'action. Nous portons alors un regard distancié sur les actions effectuées, les apprentissages individuels et collectifs ainsi que sur les retombées de la recherche-action, preuves à l'appui, en tenant compte des critères de validité exposés précédemment. C'est lors de cette étape qu'il est également possible de dégager les savoirs professionnels significatifs formalisés par l'équipe de recherche-action et la manière dont nous souhaitons les rendre accessibles à la communauté éducative.

La **sixième et dernière étape** consiste à diffuser le processus et le produit de la recherche-action. Dans certains cas, la production d'un rapport utile pour les praticiens peut être envisagée. Le réinvestissement des savoirs professionnels créés pour la poursuite du développement pédagogique et organisationnel à l'intérieur du centre de services scolaire est un moyen que je privilégie. Par exemple, certains accompagnateurs ayant participé à la première recherche-action utilisent certaines ressources développées dans le cadre de la formation ou de l'accompagnement du personnel scolaire. On peut également prévoir, en fonction des opportunités et des intérêts des membres de l'équipe, de participer à des colloques professionnels et scientifiques, à la rédaction d'articles ou à la création de capsules de sensibilisation ou de formation portant sur les objets étudiés. Dans le cadre des recherches-actions réalisées au CSSDHR en contexte doctoral, les leaders et moi avons diffusé nos résultats et nos apprentissages dans des colloques professionnels et scientifiques et lors de communautés de pratique avec des directions générales d'autres centres de services scolaires.

Concernant les outils de collecte, le journal de bord (Guay et Prud'homme, 2018), des grilles d'autoévaluation, des entretiens individuels et collectifs actifs (Boutin, 1997), l'observation participante (Fortin, 2010), des espaces virtuels collaboratifs tels *Mindomo* ou *Office 365* et différents artefacts (photos, notes

**Perspective
de la
doctorante**

personnelles, extraits vidéos, affiches, etc.) sont utilisés pour documenter les actions de recherche et d'éducation. Pour analyser les données, la méthode d'analyse en mode écriture est privilégiée (Paillé et Mucchielli, 2016; Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011). Cette méthode consiste à analyser et synthétiser, sous la forme d'un texte évolutif, les données produites en cours de recherche puis de les soumettre aux leaders qui contribuent à peaufiner l'analyse en y apportant leur interprétation. C'est ainsi qu'est progressivement formalisé le savoir professionnel sous différentes formes : principes, pistes d'action, outils réflexifs, outils théoriques et pratiques, etc. Pour moi, la modélisation systémique (Gendron et Richard, 2015) est particulièrement complémentaire à l'analyse en mode écriture pour soutenir l'analyse des données. Celle-ci consiste à créer une représentation schématique et simplifiée du savoir professionnel généré ensemble. Au terme de mon parcours doctoral, je prends conscience qu'une de mes couleurs en tant que praticienne chercheuse est l'utilisation presque systématique de la modélisation pour cocréer et partager les savoirs professionnels en contexte de recherche-action. Par exemple, dans le cadre de la première recherche-action au CSSDHR, un schéma, résumant des principes et des pistes d'action pour accompagner le personnel scolaire en prenant en compte leur bien-être en contexte de changement, a été généré. Dans le cadre de la deuxième recherche-action, ce fut le modèle de développement pédagogique et organisationnel postconventionnel de l'équipe de leaders de la direction générale qui a été formalisé sous forme schématique. La Figure 1 ci-dessous rend également compte d'un savoir professionnel généré dans le cadre de mon parcours doctoral, c'est-à-dire un modèle d'accompagnement des leaders scolaires en contexte de recherche-action.

Présupposés au regard de l'éducation	
Manières de penser dans cette perspective	<p>Perspective d'apprenti</p> <p>L'apprentissage se réalise dans le cadre de projets significatifs (sens) pour les acteurs qui partagent une vision et des valeurs éducatives. En misant sur les forces de chaque membre de l'équipe, il est possible de résoudre les situations insatisfaisantes, d'atteindre des objectifs (réussite) et d'en tirer des apprentissages individuels et collectifs.</p>
Principales valeurs	<p>Perspective de sollicitude</p> <p>Les personnes s'engagent, apprennent et peuvent s'accomplir si elles sont dans un climat de confiance et de bienveillance et si elles établissent des relations positives avec la personne qui les accompagne et leurs collègues. Il importe d'agir en leader authentique afin de permettre aux collaborateurs de faire de même, car cela a des retombées sur le bien-être de soi et des autres.</p> <ul style="list-style-type: none"> épanouissement liberté empathie authenticité autonomie transparence
Rôles privilégiés	<ul style="list-style-type: none"> amie critique accompagnatrice bienveillante et authentique
Buts	<p>Permettre aux leaders :</p> <ul style="list-style-type: none"> d'approfondir la connaissance d'eux-mêmes (forces, vulnérabilités, valeurs, émotions, besoins); de trouver des réponses à la question suivante : « Comment peut-on se développer individuellement et collectivement sur le plan des compétences et de la conscience dans ce projet? » <p>Personne qui incame dans l'action des manières d'être et de faire qui influencent le développement de compétences et de conscience individuel et collectif.</p>
Manières d'être dans cette perspective	<p>Personne qui incame dans l'action des manières d'être et de faire qui influencent le développement de compétences et de conscience individuel et collectif.</p>
Présupposés au regard de la recherche	
<p>La mission d'une praticienne chercheuse exerçant sa fonction à l'intérieur d'une organisation scolaire est d'accompagner les leaders scolaires dans l'orchestration du développement pédagogique et organisationnel afin de transformer des situations professionnelles insatisfaisantes et d'en dégager des savoirs professionnels utiles pour eux-mêmes et pour d'autres praticiens ayant une situation professionnelle semblable à améliorer.</p> <p>Elle soutient les leaders dans leur pratique réflexive et leurs pratiques collaboratives et propose des mécanismes de régulation qui assurent la cohérence sur le plan systémique.</p>	
La recherche en tant qu'action de recherche et d'éducation :	<p>Outils de collecte de données</p> <ul style="list-style-type: none"> espace virtuel collaboratif : Mindomo ou Office 365 traces écologiques : photos, notes personnelles, extraits vidéos, etc.
critères de validité	<p>Méthode d'analyse en mode écriture</p>
La recherche en tant qu'action de recherche et d'éducation :	<p>Outils de collecte de données</p> <ul style="list-style-type: none"> journal de bord grille d'évaluation entretien individuel et collectif actif observation participante
critères de validité	<p>Méthode d'analyse en mode écriture</p>

Étapes de la démarche de recherche-action	
Situation actuelle	<p>Description de la situation professionnelle insatisfaisante et constitution de la problématique de la recherche-action</p> <ul style="list-style-type: none"> À l'aide d'un diagnostic situationnel À partir d'un élan d'améliorer sa pratique pour changer les choses En tenant compte de la pertinence sociale, théorique et pratique
Situation désirée	<p>Clairification d'une vision éducative partagée au sein de l'équipe de recherche-action où chacun rend explicite ses présupposés au regard de la recherche et de l'éducation</p> <ul style="list-style-type: none"> Établissement d'objectifs liés aux trois pôles d'une recherche-action (Action, Formation et Recherche)
Planification de l'action	<p>Détermination d'espaces de collaboration, de dialogue authentique et de prise de recul pour apprendre et agir et prendre des décisions éclairées concernant le projet</p> <ul style="list-style-type: none"> Identification et vulgarisation des ressources théoriques et pratiques nécessaires à la réalisation du projet (confidentialité, utilisation des données etc.) Établissement d'un échéancier Planification des actions à réaliser selon l'échéancier pour apprendre et agir et rechercher ensemble Planification d'outils de collecte et d'analyse de données Partage des responsabilités et des rôles de chacun
Actions et régulation	<ul style="list-style-type: none"> Rencontres individuelles ou collectives Mise en œuvre du plan d'action et ajustements Analyse et interprétation des données en cours d'action
Évaluation de l'action	<ul style="list-style-type: none"> Évaluation des actions, des apprentissages et des retombées du projet (preuves à l'appui) en tenant compte des critères de validité Formalisation des savoirs professionnels créés (modèle, principes, pistes d'action, outils, etc.)
Diffusion	<ul style="list-style-type: none"> Production d'un rapport utile pour les praticiens Reinvestissement des savoirs professionnels créés pour la poursuite du développement pédagogique et organisationnel au sein de l'organisation Diffusion dans l'organisation, dans les colloques professionnels et scientifiques Formation et accompagnement dans d'autres organisations scolaires Rédaction d'articles professionnels et scientifiques Formes variées (affiches, lettres, schémas synthèses, diaporama, matériel de formation etc.)

Inspiré de Boutin (1997), Fortin (2010), Guay (2004), Guay et Prud'homme (2011, 2018), Laboux (2015), McNiff et Whitehead (2010), Nelson (2013), Paille et Mucchelli (2016), Pratt (2002) et Seligman (2013).

Figure 1 Modèle d'accompagnement des leaders scolaires en contexte de recherche-action.

5. ACCOMPAGNER LA DOCTORANTE DANS LA PRÉCISION DE SA DÉMARCHE POUR ACCOMPAGNER EN CONTEXTE DE RECHERCHE-ACTION ET DE SES OUTILS DE COLLECTE ET D'ANALYSE DE DONNÉES

Perspective
de la
professeure

La doctorante qui accompagne des leaders scolaires en contexte de recherche-action a l'exigeante responsabilité de mener, de façon concourante, des actions collaboratives d'éducation et de recherche. Pour ce faire, elle doit mettre en œuvre une démarche, souple et cohérente avec ses présupposés pour assurer la validité de ses actions. Sa conscience de sa démarche est névralgique et suppose qu'elle en explore plusieurs pour progressivement créer la sienne. Ici aussi, en tant que membre du comité de direction de recherche, j'estime que je gagne à questionner la doctorante pour ouvrir ses horizons et encourager des choix personnels pour créer sa propre démarche.

- Quelles démarches de recherche-action as-tu explorées à ce jour?
- Lesquelles t'inspirent davantage? Pourquoi?
- En quoi sont-elles congruentes avec tes présupposés au regard de l'éducation et de la recherche?
- Comment représenterais-tu ta propre démarche de recherche-action?
- En quoi juges-tu utile ou non de la rendre explicite aux leaders scolaires avec lesquels tu collabores?

L'expérience nous apprend que ce processus réflexif de création est exigeant pour la doctorante et gagne à être soutenu par le processus évolutif de modélisation systémique susmentionné. Il permet à la doctorante de prendre conscience de la nature d'un savoir professionnel névralgique qu'elle développe inévitablement en contexte de recherche-action, propre à inspirer d'autres doctorants à contribuer à la réflexion sur leurs modèles spécifiques de productions de savoirs professionnels en éducation.

En contexte de recherche-action, la collecte de données est ancrée dans des instruments déterminés avant ou pendant les actions d'éducation et de recherche qui permettent, de la façon la plus signifiante possible, de recueillir des informations liées aux objectifs de la recherche. À l'instar de Coghlan et Shani (2018) et Herr et Anderson (2015), nous encourageons ainsi la doctorante à puiser dans le vaste réservoir des outils de collecte et d'analyse de la recherche en éducation pour créer progressivement un dispositif de collecte et d'analyse

significatif et efficace pour tous les collaborateurs de la recherche-action. Nous l'encourageons également à repérer dans les différents outils utilisés traditionnellement dans son milieu ceux qui fournissent déjà des données qui peuvent être exploitées dans le cadre de sa recherche-action. Il nous apparaît essentiel que la doctorante comprenne qu'elle doit certes être rigoureuse en tant que praticienne chercheuse, mais jamais au détriment de la fluidité du processus de transformation en cours par et pour les praticiens collaborateurs. L'analyse de données est teintée d'un même pragmatisme et vise le classement, la mise en relation et l'explication d'une pluralité de données dans le but de créer du sens pour agir, éduquer et générer de nouveaux savoirs professionnels avec et pour les praticiens. Nous encourageons la doctorante à l'envisager comme un processus s'effectuant tout le long de la recherche, lequel implique qu'elle rende compte, de façon claire et synthétique, de convergences, de divergences et d'absences parmi les données recueillies et qu'elle génère une synthèse inédite appuyée, vulgarisée et illustrée.

**Perspective
de la
professeure**

**Perspective
de la
doctorante**

6. EN GUISE DE CONCLUSION, UN REGARD SUR L'ÉVOLUTION DE MON MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT DES LEADERS SCOLAIRES EN CONTEXTE DE RECHERCHE-ACTION

Lors de l'amorce d'une première recherche-action dans mon milieu en tant que doctorante, j'étais très préoccupée par le fait de respecter toutes les étapes d'un modèle d'accompagnement utilisé antérieurement dans mes études à la maîtrise. J'accompagnais les leaders en ayant planifié l'ensemble des ressources (démarches, outils, cadres de référence, échéancier, etc.). Je voulais faire en sorte que mes actions concordent avec les grilles d'évaluation et les délais de remise de travaux des cours de mon parcours doctoral, ce qui se révélait souvent incompatible avec la réalité du terrain. Je croyais ainsi assurer la réussite de la recherche-action à tous les égards.

Même si j'étais à l'écoute des collaborateurs, je me rends compte que je prenais une très grande place dans l'orientation et le déroulement de la recherche-action. J'exerçais davantage, en solitaire, le rôle de leader. Je voulais également acquérir de la crédibilité au regard de mon expertise sur l'objet de ma recherche. J'apportais ainsi beaucoup de ressources issues de la littérature, les valorisant parfois démesurément par rapport aux savoirs des praticiens du milieu.

Perspective de la doctorante

J'ai progressivement pris du recul sur le modèle d'accompagnement initial que je privilégiais en contexte de recherche-action et je l'ai ajusté en privilégiant des manières d'être et de faire plus souples. Au fil des recherches-actions, j'ai appris à partager davantage les rôles et responsabilités, de façon égalitaire, entre les collaborateurs à la recherche-action, à faire confiance à l'émergence des idées, à créer des outils avec et pour eux, inspirés de la recherche et de nos savoirs respectifs. J'ai compris que je n'avais pas à avoir les réponses à toutes les questions et que d'être vulnérable était inévitable en contexte de recherche-action.

Au fil du temps, j'ai pris conscience de l'importance de connaître mes présupposés et de les partager avec mes collaborateurs, de créer mon modèle d'accompagnement, en cohérence avec mes présupposés, et de sans cesse chercher à l'incarner et à l'adapter en tenant compte des contextes. Les conclusions de mon essai doctoral rendent compte de l'impact névralgique de leaders qui sont capables d'incarner, individuellement et collectivement, un leadership post-conventionnel pour soutenir le bien-être en eux et dans l'organisation. Je perçois que la création de mon modèle d'accompagnement des leaders en contexte de recherche-action aura été un puissant levier pour apprendre à incarner un tel type de leadership.

7. EN GUISE DE CONCLUSION, UN REGARD SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA DOCTORANTE EN TANT QU'ACCOMPAGNATRICE DES LEADERS SCOLAIRES EN CONTEXTE DE RECHERCHE-ACTION

Ces dernières années, nous avons étudié et conceptualisé un modèle du développement du leadership en éducation qui explicite les stades de développement des leaders et des organisations scolaires dits plus ou moins conventionnels ou postconventionnels (Guay et Gagnon, 2019a; 2019b). Ces recherches mettent en lumière qu'un leader se développe globalement à travers quatre stades lui permettant d'approfondir et de transformer son regard sur lui-même et les autres. D'abord essentiellement préoccupé du respect des règles et normes de son environnement (*leadership conformiste*), le leader développe progressivement une volonté et une capacité à transformer efficacement cet environnement selon une vision qui lui est propre (*leadership performant*). Au fil du temps, le leader élargit sa conscience de lui-même et des autres. Il devient soucieux d'œuvrer avec et pour les autres (*leadership pluraliste*) puis de le faire en incarnant lui-même le changement auquel aspire sa communauté (*leadership évolutif*).

Perspective de la professeure

Nos recherches sur le développement du leadership en éducation guident largement notre accompagnement d'une doctorante en tant que leader en contexte de recherche-action. Au départ, il nous incite à soutenir chez elle :

- 1) l'exploration et l'appropriation de modèles divers (*valeurs éducationnelles, épistémologies de la recherche, démarches de recherche-action, outils de collecte et d'analyse de données, stades de développement de la conscience des leaders et des organisations*);
- 2) une prise de recul progressive et critique sur ces modèles et la gaudise de faire des choix pour créer son propre modèle d'accompagnement des leaders scolaires en contexte de recherche-action;
- 3) la mise en œuvre souple et l'ajustement continu de ce modèle, avec et pour ces leaders, sur le terrain;
- 4) une réflexion consciente et continue sur la cohérence entre ce que la doctorante croit et ce qu'elle arrive effectivement à incarner, d'instant en instant, dans l'action.

En accompagnant le développement de praticiens-chercheurs capables d'œuvrer en ce sens, notamment sur le plan de la modélisation de leur modèle d'accompagnement des leaders en contexte de recherche-action, un comité de direction de recherche contribue au développement d'un leadership de plus en plus postconventionnel en éducation, lequel apparaît névralgique pour accompagner le développement pédagogique et organisationnel des organisations scolaires d'aujourd'hui et de demain.

RÉFÉRENCES

- Bareil, C. (2004). *Gérer le volet humain du changement*. Montréal, Canada : Transcontinental.
- Bertrand, Y. (2010). *Contemporary theories and practices in education*. Madison, WS : Atwood.
- Blackburn, E., Lachapelle, D. et Lafortune, F. (2015, mai). *Une réingénierie organisationnelle en trois actes*. Communication présentée au Congrès de l'Association des directions générales des commissions scolaires (ADIGECS), Québec, Canada.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Charron, A., Bouchard, C., Gagnon, B., Hinse, C. et Audet, R. (2011). Quand la recherche et la pratique s'allient dès la maternelle pour soutenir les enseignants dans leurs pratiques en lecture et en écriture. Dans N. Bigras et C. Bouchard (dir.), *L'échange de connaissances en petite enfance* (p. 127-136). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Charron, A. et Gagnon, B. (2010). Quand le trio Recherche-Formation-Action est au cœur du développement professionnel. *Vivre le primaire*, 23(4), 9-13.
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I., Fortin-Clément, G., Gagnon, B. et Plante I. (2016, août). *Les orthographes approchées pour enseigner l'orthographe : une recherche-action en contexte primaire*. Communication présentée au symposium La recherche-action et la recherche collaborative au service de la didactique du français, Montréal, Canada.
- Coghland, D. et Shani, A. B. (2018). *Conducting action research for business and management students*. Los Angeles, CA : Sage.
- Coghland, D., Coghland, P. et Shani, A. B. (2019). Exploring doctorateness in insider action research. *International Journal of Action Research*, 1, 47-61.
- De Zanet, F. et Vandenberghe, C. (2003). Conséquences des changements dans l'environnement de travail et leur évaluation sur le bien-être. Dans N. Delobbe, G. Karnas, C. Vandenberghe (dir.), *Bien-être au travail et transformation des organisations. Actes du 12^e congrès de psychologie du travail et des organisations de l'Association internationale de psychologie du travail de langue française (AIPTLF)* (p. 79-89). Louvain, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Gagnon, B. (2009). *Recherche-action visant le développement de compétences professionnelles de nouveaux conseillers pédagogiques engagés dans une commission scolaire québécoise* (essai de maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada).
- Gagnon, B. (2017a, juillet). *La prise en compte du bien-être du personnel scolaire en contexte de changement : recherche-action auprès d'accompagnateurs d'une commission scolaire*. Communication présentée à la Journée francophone de psychologie positive, Montréal, Canada.
- Gagnon, B. (2017b, décembre). *Proposition de principes et pistes d'accompagnement pour des gestionnaires et professionnels qui souhaitent prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement*. Communication présentée à la Journée d'étude annuelle de la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Québec, Canada. Récupéré de https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/Collection_de_la_Chaires/Actes-2017.pdf
- Gagnon, B. (2018). La prise en compte du bien-être du personnel scolaire en contexte de changement : principes et pistes d'action pour accompagnateurs. *Vivre le primaire*, 31(2), 40-42.
- Gagnon, B. (2020). *Recherche-action sur le leadership authentique et postconventionnel et la prise en compte du bien-être en contexte de changement* (essai doctoral, Université de Sherbrooke, Canada).
- Gagnon, B., Charron, A. et Raby, C. (2015, juin). *Collaborer et coopérer pour la mise en œuvre de projets de recherche-action. Un partenariat gagnant pour le développement professionnel des enseignants*. Communication présentée à la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01203408>

- Gagnon, B., Côté, H. et Denis, S. (2017, octobre). *La prise en compte du bien-être dans l'accompagnement individuel du personnel scolaire en contexte de changement : recherche-action auprès d'une variété d'accompagnateurs d'une commission scolaire*. Communication présentée au colloque de l'Association des conseillères et des conseillers pédagogiques du Québec (ACCPQ), Drummondville, Canada.
- Gagnon, B. et Guay, M.-H. (2019). Le leadership authentique et postconventionnel et le bien-être du personnel scolaire. Une voie à explorer pour prendre en compte le bien-être. *Éducation Canada*, 59(4). Récupéré de <https://www.edcan.ca/articles/equipe-de-leaders-authentiques/?lang=fr>
- Gagnon, B., Guay, M.-H. et Lachapelle, D. (2019, mai). *Agir en tant qu'équipe de leaders authentiques dans une perspective postconventionnelle : une voie à explorer pour prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement*. Communication présentée au 87^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Gatineau, Canada.
- Gagnon, B., Tremblay, O. et Turgeon, E. (2020). Le développement professionnel d'enseignantes engagées dans une communauté d'apprentissage sur les cercles d'auteurs. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), 27-52. Récupéré de <http://revues.uqac.ca/index.php/rhe/article/view/983/924>
- Gendron, S. et Richard, L. (2015). La modélisation systémique en analyse qualitative : un potentiel de pensée innovante. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 17, 78-97. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/HS-17/rq-hs-17-gendron-richard.pdf
- 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 espoirs et déceptions* (p. 115-141). Québec, Canada : Presse de l'Université du Québec.
- Guay, M.-H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada).
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (sous presse). 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 conseillanc e pédagogique, une profession au service des écoles québécoises*. Montréal, Canada : JFD.
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2019a, avril). *Le leadership conscient : un incontournable au développement du potentiel individuel et collectif en éducation*. Communication présentée au Congrès de la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE 2019), Québec, Canada.
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2019b, juillet). Esquisse d'une théorie constructiviste-développementale du leadership en éducation. Dans A. Barry et L. Lagardère (dir.), *Actes du Congrès international de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF 2019)* (p. 62-72), Bordeaux, France. Récupéré de https://aref2019.sciencesconf.org/data/pages/2021.03.11_Actes_AREF_2020.pdf

- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.) (p. 235-267). Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Guay, M.-H., Prud'homme, L. et Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (6^e éd.) (p. 539-576). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Herr, K. G. et Anderson, G. L. (2015). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Canada : Guérin.
- McNiff, J. (2016). *You and your action research project* (4^e éd.). Londres, Angleterre : Routledge.
- McNiff J. et Whitehead, J. (2010). *You and your action research project* (3^e éd.). New York, NY : Routledge.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Gestion axée sur les résultats : pilotage du système d'éducation. Plan d'engagement vers la réussite*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/GUIDE_3_GAR_PlanEngagementReussite_Edition.pdf
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Pratt, D. (2005). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, FL : Krieger.
- 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.
- Remoussenard, C. et Ansiau, D. (2013). Bien-être émotionnel au travail et changement organisationnel. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 15(1), 1-18. Récupéré de <http://pistes.revues.org/3337>
- Raby, C. et Viola, S. (dir.). (2016). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. Pour diversifier son enseignement* (2^e éd.). Anjou, Canada : CEC.
- Seligman, M. (2013). *S'épanouir. Pour un nouvel art du bonheur et du bien-être*. Paris, France : Belfond.
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques* (3^e éd.). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.