©Auteures. Cette œuvre, disponible à https://dx.doi.org/118162/fp.2026.1053, est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr

Contributions, facteurs engageants et enjeux déclarés d'un dispositif de développement professionnel conçu en codesign avec une équipe en enseignement secondaire

Reported contributions, engaging factors, and challenges of a professional development program codesigned with a teaching team in a secondary school

Géraldine **Heilporn**
Université Laval (Canada)

Ayda-Sadat **Hejazian**
Université Laval (Canada)

Carolanne **Boulanger**
Université Laval (Canada)

Amélie **Desmeules**
Université Laval (Canada)

https://dx.doi.org/118162/fp.2026.1053

Résumé

Cette étude examine les contributions, facteurs engageants et enjeux déclarés d'un dispositif de développement professionnel (DP) conçu en codesign avec l'équipe d'un programme en enseignement secondaire, et visant ultimement l'engagement des élèves. Au terme du premier cycle-année, des groupes de discussion avec 33 personnes enseignantes ont été analysés de manière inductive. Les contributions déclarées relèvent surtout d'apprentissages professionnels, plus ponctuellement d'ajustements de pratiques; les facteurs engageants tiennent aux modalités de participation. Trois tensions ressortent : l'absence de moment décisionnel, le manque de temps et l'enjeu de cohérence des pratiques d'un niveau scolaire à l'autre dans le programme. Les conclusions concernent le processus de DP et le partenariat, et non les pratiques effectives ni l'engagement des élèves.

Mots-clés

Enseignement secondaire, développement professionnel, partenariat recherche-pratique, codesign, réflexion sur la pratique.

Abstract

This study examines the reported contributions, engaging factors, and challenges of a professional development (PD) initiative co-designed with a secondary school program team and ultimately aimed at supporting student engagement. At the end of the first year-cycle, focus groups with 33 teachers were inductively analyzed. Reported contributions mainly concern professional learning and, occasionally, adjustments to practices; engaging factors relate to participation formats. Three tensions emerged: the absence of decision-making activities, teachers' insufficient time, and the challenge of coherence of practices from one school level to another one across the program. Conclusions concern the PD process and the partnership, not enacted practices or student engagement..

Keywords

Secondary education, teacher professional development, research-practice partnership, codesign, reflexive practice.

Introduction

En enseignement secondaire au Québec, les taux de sortie sans diplôme ni qualification ont diminué de 21,9 % en 1999-2000 à 13,5 % en 2019-2020, mais sont remontés à 15,1 % en 2022-2023 (Gouvernement du Québec, 2025). Ainsi, pour favoriser la réussite scolaire de tous les élèves, de nombreuses études s'intéressent à l'engagement des élèves et aux façons de le promouvoir en enseignement secondaire (p. ex., Lessard et al., 2022; Reschly et Christenson, 2022). En effet, l'engagement prédit la réussite scolaire, mais aussi les apprentissages en profondeur, la persévérance et le bien-être scolaire (Wong et al., 2024). Or, plusieurs auteurs soulignent le caractère instable de l'engagement des élèves au secondaire, qui varie dans le temps, selon des facteurs individuels et environnementaux, et surtout selon les pratiques pédagogiques mises en œuvre en classe (Reschly et Christenson, 2022).

Bien que de nombreuses études scientifiques aient abordé les pratiques pédagogiques qui favorisent l'engagement des élèves (p. ex., Burns et al., 2022; Reinke et al., 2022), la mobilisation de ces connaissances scientifiques dans les milieux en enseignement secondaire n'est pas toujours aisée (Howard-Jones et al., 2025; Marion et Houlfort, 2015). Parmi ces pratiques, celles qui mobilisent des outils numériques appellent une attention particulière, dans la mesure où la qualité des usages qui en sont faits, la nature des activités proposées et la structuration des tâches déterminent si ces usages soutiennent ou non l'engagement et les apprentissages (Backfisch et al., 2021; Juuti et al., 2022; Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO, 2023]). Il s'agit donc d'accompagner le personnel enseignant dans la régulation de ses usages pédagogiques du numérique (Backfisch et al., 2021; Juuti et al., 2022). Or, sur le terrain, le soutien à l'engagement des élèves en classe se heurte à des

ISSN 2368-9226

obstacles de nature différente. Sur le plan conceptuel, l'engagement des élèves est compris de façon très diversifiée par le personnel enseignant au secondaire (Kelly et al., 2023) et les pratiques mises en œuvre ne sont pas toujours cohérentes avec la compréhension qu'en ont les personnes enseignantes (Kelly et al., 2024). Sur le plan organisationnel, même qualifié, le personnel enseignant dispose de peu de temps et d'accompagnement pour réfléchir à sa pratique, s'informer des connaissances scientifiques récentes et les traduire en actions pédagogiques concrètes (Boeskens et Nusche, 2021 ; Giguère et Lapointe, 2020 ; Marion et Houlfort, 2015).

Ces obstacles renvoient à un même problème, celui de l'appropriation par le personnel enseignant de connaissances scientifiques produites hors de leur milieu. Cet écart, documenté de longue date (Marion et Houlfort, 2015; van Schaik et al., 2018), ne se résorbe ni par la diffusion de résultats scientifiques ni par des formations ponctuelles : ce sont plutôt l'inscription dans la durée, l'objectif signifiant pour le personnel enseignant dans un milieu scolaire donné et l'accompagnement qui distinguent les dispositifs de DP réellement soutenants pour la pratique (Duchaine et Gaudreau, 2023 ; M. M. Kennedy, 2016 ; Sims et al., 2025). Pour répondre à cette problématique d'appropriation de connaissances scientifiques et leur mobilisation en contexte réel, de nombreuses études préconisent des démarches de recherches-actions, de recherche design (Barab, 2022 ; Giguère et Lapointe, 2020) et le développement de dispositifs de développement professionnel (Cordingley, 2015) prenant en compte les besoins réels du personnel enseignant (M.M. Kennedy, 2016).

C'est dans cette perspective qu'un partenariat recherche-pratique a été noué en 2023 entre une équipe universitaire et l'équipe-programme d'un programme public d'enseignement secondaire à projet pédagogique particulier, en vue de concevoir et d'expérimenter un dispositif de développement professionnel (DP) visant ultimement l'engagement de tous les élèves en classe. Le présent article rend compte de l'évaluation de ce dispositif au terme de son premier cycle-année complet d'expérimentation, telle qu'elle ressort des propos du personnel enseignant.

Cadre conceptuel

Dans cette section, nous présentons d'abord brièvement le concept d'engagement des élèves. Nous définissons ensuite le développement professionnel et le distinguons du dispositif qui le soutient. Enfin, nous présentons brièvement quelques avantages des partenariats recherche-pratique et des dispositifs de DP conçus en codesign entre personnes enseignantes et chercheuses.

L'engagement des élèves

L'engagement des élèves est ici entendu comme un méta-construit multidimensionnel articulant principalement une dimension comportementale (participation, effort), une dimension affective (réactions émotionnelles) et une dimension cognitive (investissement dans l'apprentissage, autorégulation) (Fredricks et al., 2004 ; Reschly et Christenson, 2022). Ce construit est sensible aux conditions créées en classe, donc influençable par les pratiques pédagogiques (Burns et al., 2022 ; Reinke et al., 2022), ce qui fonde la visée du dispositif de DP. Néanmoins, le lecteur notera que cette étude se centre sur le dispositif de DP en tant que tel plutôt que sur ses effets sur les élèves.

Le développement professionnel et le dispositif qui le soutient

Le concept de développement professionnel (DP) est polysémique et revêt des sens différents selon les traditions théoriques (Uwamariya et Mukamurera, 2005). La perspective développementale y voit le cheminement d'une personne à travers les phases de sa carrière, tandis que la perspective professionnalisante s'intéresse au processus d'apprentissage produit par les situations professionnelles et au processus réflexif sur celles-ci. Nous retenons cette seconde perspective : le DP est entendu ici comme un processus de transformation des connaissances, des compétences, des attitudes et des croyances du personnel enseignant, susceptible de se traduire par une évolution de ses pratiques et, à terme, par des retombées sur l'apprentissage des élèves (Desimone, 2009 ; Sancar et al., 2021).

Le DP ainsi défini demeure un processus endogène qu'il importe de distinguer du dispositif destiné à le soutenir. À la suite d'Albero (2010), nous entendons par dispositif de formation une organisation rationnelle de moyens cohérente avec un ensemble de buts, qui se déploie selon une dimension idéelle (les intentions qui le fondent), une dimension fonctionnelle de référence (son organisation concrète, ses règles, ses artefacts) et une dimension vécue (l'expérience qu'en font les acteurs, souvent en écart avec les deux premières). Un processus endogène peut ainsi être soutenu par des conditions exogènes délibérément aménagées. Cette approche situe également le statut de nos données, qui donnent accès à la dimension vécue du dispositif et non à sa mise en œuvre observée ni à ses effets sur les élèves. Les pratiques dont il sera question sont donc des pratiques déclarées et non des pratiques effectives (Altet et al., 2012 ; Bru, 2002).

Partenariats recherche-pratique, codesign et dispositifs de DP

Dans cette optique, les partenariats recherche-pratique entre une équipe universitaire et un milieu scolaire constituent une modalité organisationnelle privilégiée pour assurer le développement professionnel du personnel enseignant (Coburn et Penuel, 2016 ; Hadar et Baharav, 2025), car ils favorisent, par un processus de changement itératif et un soutien à long terme, l'approfondissement des pratiques enseignantes et de l'apprentissage des élèves (Sarmiento-Márquez et al., 2023). Coburn et Penuel (2016) les définissent comme des collaborations de longue durée, structurées autour de problèmes définis conjointement et engageant les deux parties dans une relation intentionnellement organisée, par opposition aux prestations ponctuelles de service. Sarmiento-Márquez et al. (2023) invitent d'ailleurs à la réalisation d'études examinant les phases exploratoires des partenariats entre écoles et universités, par exemple sur les stratégies permettant d'établir une collaboration et de surmonter les difficultés initiales.

Le codesign désigne quant à lui une modalité de travail à l'intérieur d'un tel partenariat plutôt qu'un synonyme de celui-ci. Penuel et al. (2007) le définissent comme un processus facilité, mené en équipe, dans lequel les personnes enseignantes et chercheuses travaillent selon des rôles définis afin de concevoir une innovation éducative et d'en évaluer la pertinence au regard d'un besoin concret.

Ainsi, les activités, les contenus et les modalités d'un dispositif de DP conçu en codesign sont négociés avec ses acteurs plutôt que prescrits, dans une visée transformative du DP (A. Kennedy, 2005, 2014).

Contexte de l'étude et description du dispositif de DP

Cette section présente le contexte du partenariat et les caractéristiques du dispositif de DP dans lesquels s'insère cette étude.

Contexte du partenariat

Un partenariat recherche-pratique a été développé entre une équipe de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et le programme d'enseignement secondaire public PROTIC du Collège des Compagnons (Québec). Créé en 1997, ce programme à projet pédagogique particulier inclut trois orientations : collaborative, entrepreneuriale et technologique. Le partenariat a été établi en 2023 à la suite d'un contact entre une enseignante du programme et une professeure de la faculté d'éducation. Des rencontres informelles avec la direction et le personnel enseignant ont ensuite permis de négocier un objectif commun : ajuster les pratiques pédagogiques du personnel enseignant, y compris ses usages du numérique, afin de favoriser l'engagement de tous les élèves en classe. Pour atteindre cet objectif, un dispositif de DP a été élaboré en collaboration avec le personnel enseignant et la direction du programme, selon les besoins émergents du terrain au fil de cette première phase exploratoire du partenariat recherche-pratique, les premières activités ayant été mises en œuvre sur le terrain vers le printemps 2024.

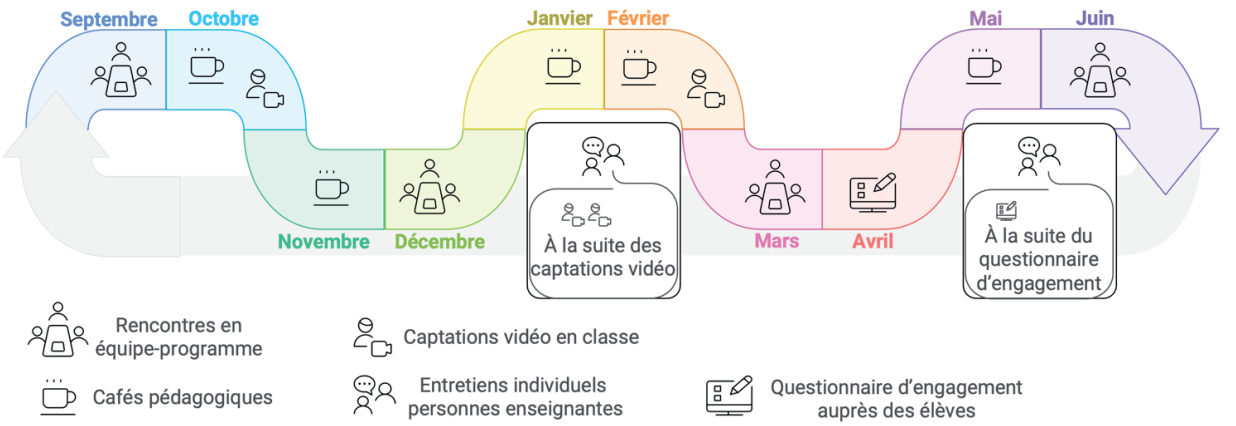
Deux éléments de ce contexte conditionnent la portée des résultats. D'une part, le programme n'a pas été retenu selon des critères d'échantillonnage : le partenariat est né d'un contact spontané. Cette modalité d'entrée est courante dans les partenariats recherche-pratique, où la relation précède souvent la formulation du problème (Coburn et Penuel, 2016), bien qu'elle limite la généralisation des constats. D'autre part, le programme est reconnu pour l'engagement de son personnel envers l'innovation pédagogique et pour son orientation technologique, ce sur quoi nous revenons dans les limites.

Caractéristiques du dispositif de développement professionnel

Le dispositif de DP présente trois caractéristiques, qui découlent des modèles présentés ci-dessus. (1) Il est *continu* car il consiste à mener des activités imbriquées les unes dans les autres au fil de l'année scolaire (cycle-année ; cf. Figure 1), conformément aux mécanismes d'efficacité relevés par Sims et al. (2025). (2) Il est *informé par les données du terrain* puisqu'il inclut une mesure multidimensionnelle annuelle de l'engagement des élèves du programme ainsi qu'une multitude de traces des pratiques pédagogiques telles que perçues par le personnel enseignant et les élèves. (3) Il est conçu selon une *approche de codesign avec l'équipe-programme (personnel enseignant et direction)*, c'est-à-dire que ces derniers coconstruisent le dispositif (quoi, quand, et comment les activités devraient se dérouler) avec l'équipe universitaire en fonction de leurs besoins, contraintes et préférences, au sens défini par Penuel et al. (2007). L'équipe universitaire prépare ensuite les activités et analyse les données qui en sont issues à des fins de réinvestissement, ce qui permet de débusquer peu à peu, avec le personnel enseignant, des pistes de transformation progressive des pratiques.

Figure 1

Activités du dispositif de DP sur un cycle-année



Les rencontres en équipe-programme, obligatoires car insérées dans les journées pédagogiques, servent de moments de synthèse et de discussion avec l'ensemble de l'équipe enseignante du programme. Les cafés pédagogiques, offerts au personnel volontaire avant la première période du matin, visent à présenter des connaissances scientifiques sur les thèmes du cycle-année et à coconstruire des pistes de transformation des pratiques du milieu.

Le questionnaire d'engagement est rempli au printemps par les élèves de chaque groupe-classe, sur une base volontaire, pour mesurer leur engagement dans une séquence d'activités qu'ils viennent de terminer (Heilporn et al., 2026). Un entretien individuel avec l'enseignant responsable de la passation dans chaque groupe-classe documente les pratiques mises en œuvre dans la séquence. Les résultats agrégés du questionnaire, restitués auprès de l'équipe enseignante en septembre du cycle-année suivant, alimentent la prise de décision sur les thèmes à prioriser dans les cafés pédagogiques. Enfin, des captations vidéo de périodes de classes et entretiens d'autoconfrontation annuels sont réalisés avec quelques personnes enseignantes volontaires dans le programme.

Dans le premier cycle-année d'expérimentation du dispositif de DP, les thèmes ciblés ont concerné les types d'usages du numérique, la recherche d'un équilibre éliminant les usages sans valeur ajoutée (sobriété numérique), la surcharge cognitive, la complémentarité de la structure et de l'autonomie dans les séquences d'activités d'apprentissage ainsi que la verticalité, soit la cohérence des pratiques d'un niveau scolaire à l'autre à l'intérieur du programme.

Objectifs de l'étude

Cette étude a été menée au terme du premier cycle-année d'expérimentation du dispositif de DP décrit ci-dessus. Elle examine les contributions et les enjeux du dispositif tels que déclarés par le personnel enseignant. Les questions spécifiques de recherche sont les suivantes :

1. Quelles contributions du dispositif de DP, notamment relatives à leurs apprentissages professionnels et à la transformation progressive de leurs pratiques, sont déclarées par les personnes enseignantes ?
2. Quels sont les facteurs engageants dans le dispositif de DP, selon le personnel enseignant ?
3. Quels sont les enjeux ou limites du dispositif de DP décrits par les personnes enseignantes, et quelles sont leurs suggestions d'amélioration ?

Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans une approche de recherche design (Barab, 2022 ; McKenney et Reeves, 2019) : elle vise à répondre à un problème complexe réel par des changements itératifs dans le contexte professionnel des participants, avec un double objectif d'avancement des connaissances et de la pratique. Elle porte sur le dispositif lui-même et non sur ses effets auprès des élèves.

Personnes participantes

L'ensemble du personnel enseignant du programme était convié à l'évaluation annuelle tenue en juin 2025 et 33 personnes enseignantes y ont consenti. Sept équipes ont été formées selon l'expérience : deux en début de carrière (moins de 10 ans), trois en mi-carrière (10 à 20 ans) et deux en fin de carrière (plus de 20 ans). Le tableau 1 en présente la répartition ; les identifiants permettent de rattacher chaque extrait à une personne et à une équipe.

Tableau 1
Répartition des personnes participantes par équipe

Équipe	Expérience	Nombre de personnes	Répartition selon le genre (f. / m.)	Identifiant
E1	Début de carrière (0 à 4 ans)	7	4 f., 3 m.	P1 à P7
E2	Début de carrière (5 à 9 ans)	4	3 f., 1 m.	P8 à P11
E3	Mi-carrière (10 à 20 ans)	6	4 f., 2 m.	P12 à P17
E4	Mi-carrière (10 à 20 ans)	6	5 f., 1 m.	P18 à P23
E5	Mi-carrière (10 à 20 ans)	4	3 f., 1 m.	P24 à P27
E6	Fin de carrière (> 20 ans)	2	1 f., 1 m.	P28 à P29
E7	Fin de carrière (> 20 ans)	4	1 f., 3 m.	P30 à P33
Total	—	33	21 f., 12 m.	

Collecte des données

L'évaluation annuelle du dispositif a été réalisée sous la forme de groupes de discussion en équipe, format retenu pour la richesse des échanges qu'il permet entre pairs partageant un même contexte de travail (Duchesne et Haegel, 2005; Krueger et Casey, 2015). Les équipes ont disposé de 60 minutes pour discuter de leur expérience dans le premier cycle-année du dispositif, selon les thèmes suivants : (i) ce que leur ont apporté les activités, (ii) les facteurs engageants dans les activités, (iii) les enjeux ou les limites des activités, et (iv) les suggestions d'amélioration du dispositif de DP.

Analyse des données

Les groupes de discussion ont été enregistrés et retranscrits intégralement, puis analysés selon une approche générale inductive (Miles et al., 2020) avec le logiciel MaxQDA. Un membre de l'équipe de recherche a lu les transcriptions tout en écoutant les enregistrements et en prenant des notes. Pour chaque question de recherche, des codes initiaux ont été générés à partir des segments de données et de ces notes, un codage ouvert ayant ensuite été réalisé (Miles et al., 2020). Les codes initiaux ont été affinés de manière itérative au cours du processus de codage. Les codes ont été discutés avec la chercheuse principale, qui avait également écouté les enregistrements et pris des notes. Pour assurer la fiabilité du codage, une troisième chercheuse indépendante a reçu la grille et un échantillon de 25 segments à attribuer aux codes correspondants. Le pourcentage d'accord sur l'attribution des segments aux codes entre les chercheuses était de 92 % (23/25 segments) et indiquait un bon accord interjuges. Cette chercheuse a ensuite procédé à des ajustements et à des regroupements dans la grille de codage, en collaboration avec les autres membres de l'équipe de recherche. Dans un second temps, l'analyse a été approfondie par deux membres de l'équipe de recherche et les regroupements finaux ont été validés en équipe. La grille finale comprend trois thèmes, correspondant aux questions de recherche, et dix sous-thèmes, qui structurent la section résultats. Les extraits présentés ont été choisis pour illustrer le plus explicitement possible chaque sous-thème, en diversifiant les équipes et les stades de carrière lorsque c'était possible.

L'expérience en enseignement, qui a servi à former les équipes, n'a pas été retenue comme variable d'analyse : l'échantillon restreint ne permettait pas de déceler, à ce stade, de différence notable entre les équipes.

Résultats

Les résultats décrivent les perceptions des personnes enseignantes participantes sur les activités du premier cycle-année du dispositif de DP, au plus proche des données recueillies dans les groupes de discussion. Ils sont organisés selon les trois questions spécifiques de recherche de l'étude.

Contributions déclarées du dispositif de DP

Les contributions déclarées du dispositif ont été regroupées selon quatre sous-thèmes évoqués par les personnes enseignantes participantes : des temps d'arrêt et un regard externe, des apprentissages professionnels, des transformations de pratiques et des pistes relatives à l'organisation du travail.

Temps d'arrêt et regard externe

Une première série de propos reflète l'appréciation du dispositif du fait des temps d'arrêt qu'il offre pour discuter et réfléchir entre collègues, sans documenter de transformation.

> Ce qui a été marquant, c'est justement de pouvoir entrer en discussion entre nous. On ne faisait pas que recevoir de l'information, on était aussi appelés à interagir. […] On ne cherche pas à convaincre les autres, mais la discussion, le vécu de chacun, ça apporte beaucoup. (E4, mi-carrière, P23)

Plusieurs équipes relatent aussi l'effet de décentration amené par le regard externe de l'équipe universitaire.

> Ce ne sont pas des questions que je me posais vraiment avant cette année. […] D'avoir quelqu'un de l'externe qui nous confronte. Ce n'est pas une confrontation, mais ça nous réveille un peu. C'est une prise de conscience sur ces enjeux-là. (E3, mi-carrière, P12)

Apprentissages professionnels déclarés

Une deuxième série de propos porte sur ce que les personnes enseignantes déclarent avoir appris. Excepté dans l'équipe 2 en début de carrière, un consensus semble partagé dans toutes les équipes à l'effet que le dispositif leur permet de rester informées sur la recherche en offrant un temps d'arrêt nécessaire à la compréhension des connaissances présentées.

> Ce que je trouve le fun des cafés pédagogiques, c'est que ça nous amène à s'informer sur des thèmes qu'on n'a pas toujours le temps d'approfondir. […] On nous présente la matière, on nous l'expose clairement, on nous outille pour mieux comprendre. Donc je ne suis pas seul à chercher, j'ai des pistes appuyées par la recherche. (E4, mi-carrière, P23)

Même lorsque les activités ne débouchaient pas sur des solutions concrètes, elles repartaient avec des idées qui leur permettaient de réfléchir à leur pratique : « on repartait avec un bagage théorique. Ce bagage-là, qui nous avait été présenté, vulgarisé et rendu explicite, on pouvait l'ancrer dans notre quotidien » (E4, mi-carrière, P22).

Certaines personnes, absentes à des activités, ont indiqué avoir appris au moyen des synthèses envoyées par courriel à la suite des cafés : « on reçoit les synthèses. Même si on n'était pas présent, on reçoit quand même l'information » (E3, mi-carrière, P14). Toutefois, la consultation des informations en différé est à géométrie variable. En effet, les personnes enseignantes de l'équipe 2 en début de carrière, largement absentes des cafés pédagogiques, disent recevoir les synthèses, mais restituent le contenu des activités de façon plus hésitante que les autres équipes.

Néanmoins, la grande majorité des personnes enseignantes souligne que le dispositif contribue au partage des pratiques entre les niveaux scolaires du programme. « Ce que j'aime c'est quand on sait un peu ce qui se passe dans les autres niveaux, ce que je ne suis pas toujours au courant, mais c'est là où j'ai l'apprentissage » (E2, début de carrière, P10). Ces propos relèvent d'un apprentissage déclaré dans le sens où la personne dit apprendre ce qui se fait ailleurs dans le programme.

Transformations de pratiques déclarées

Des ajustements convergents sont décrits dans quatre équipes, tous vers un retour au format papier pour certaines tâches : les passeports redonnés en version imprimée plutôt qu'en PDF, les ateliers de grammaire et de lecture ramenés sur support papier, les brouillons désormais exigés à la main, ou encore une activité conçue pour ne pas pouvoir être réalisée à l'ordinateur.

> C'était une activité où justement ils ne pouvaient pas la faire à l'ordinateur. [...] Il fallait qu'ils le fassent papier-crayon avec le calcul à côté, puis qu'à chaque fois ils viennent valider. Et le feedback qu'on a eu, c'était que, du fait que c'était papier-crayon, ils avaient apprécié. (E3, mi-carrière, P13)

Un second extrait montre le passage des discussions à une décision d'équipe.

> Suite à ça on s'est dit : OK, à un moment donné, on lâche un petit peu plus d'écran. […] On va revenir un peu plus papier-crayon. Les brouillons, on va les exiger papier-crayon. […] On met en place certaines affaires, puis ils vont être moins longtemps sur l'écran. On arrive avec quelque chose de gagnant. (E6, fin de carrière)

D'autres propos se situent à la frontière de ce registre, faisant état d'un changement de regard et d'une intention de révision sans que la révision elle-même soit décrite.

> Quand ils ont apporté la distinction entre l'utilisation passive et l'utilisation active [du numérique], ça m'est vraiment resté en tête. Après, j'essayais de repenser à tout ce que je fais avec mes élèves et de me poser des questions. (E4, mi-carrière, P18)

Pistes relatives à l'organisation du travail

Une dernière série de propos formule des propositions qui concernent l'organisation du travail collectif. Plusieurs personnes enseignantes proposent d'intégrer officiellement du coenseignement entre niveaux dans la tâche enseignante, une formule qui permettrait d'observer directement ce qui se passe dans les classes des autres niveaux.

> Inviter des collègues dans un contexte officiel, intégrer ça dans la tâche... une période de *team teaching*, quelqu'un du premier cycle qui va au deuxième, quelqu'un du deuxième cycle qui vient au premier. (E3, mi-jcarrière, P13) [...] C'était vraiment le fun d'avoir quelqu'un du deuxième cycle en classe. (E3, mi-carrière, P15)

D'autres propositions visent à dégager du temps collectif ou à formaliser des rôles. Des personnes enseignantes souhaitent qu'une demi-journée par cycle soit libérée pour le travail d'équipe (E3) ou que la participation au dispositif se fasse dans un petit comité dont le temps serait reconnu (E5). Les deux équipes en fin de carrière formulent indépendamment la même piste : désigner une personne responsable par niveau, reconnue dans la tâche, chargée d'assurer la circulation de l'information et la cohérence entre les niveaux (E6, E7). L'une propose une rotation annuelle (E7), l'autre rappelle qu'un rôle semblable existait il y a quelques années dans le programme (E6).

Facteurs engageants déclarés

Les facteurs engageants déclarés ont été regroupés en quatre sous-thèmes : les discussions en petits groupes, le caractère structuré du dispositif, le travail sur les propres données du programme et l'effet d'entraînement entre collègues.

La très grande majorité des personnes enseignantes déclarent apprécier la ***possibilité de discuter en petits groupes*** avant de partager leurs réflexions avec l'ensemble de l'équipe-programme, ce qui permet aux plus réservées de s'exprimer.

> J'aime bien le fonctionnement en petits sous-groupes. Après, on ramène les idées et on compare. Là, j'ai plus le feeling d'avoir la vision de tout le monde quand c'est comme ça. Moi, j'ai vraiment aimé cette approche-là : tu te sens plus confortable pour t'exprimer. (E6, fin de carrière, P29)

Une certaine variété dans la composition des groupes semble aussi avoir amené des partages d'idées plus diversifiés.

> Un travail en petits groupes, mais avec des gens différents aussi. Des fois, on est placés par âge, d'autres fois par niveau, parfois c'est mélangé… mais pas toujours selon la matière. […] Que ce ne soit pas toujours les mêmes personnes ensemble, ça amène des idées différentes, des points de vue différents sur tes propres idées (E6, fin de carrière, P28)

Un autre facteur engageant est le ***caractère structuré du dispositif***, chaque rencontre portant sur un sujet prédéfini et étant guidée par l'équipe universitaire. « Comme on avait un sujet précis et une certaine structure dans la présentation, ça rendait la discussion super enrichissante » (E4, mi-carrière, P22). Ce caractère structuré est associé à une attente de concret : « j'aime ça quand ça m'amène à un objectif, un but commun. […] Pas juste jaser pour jaser. Et les cafés pédagogiques, eux, c'est vraiment du concret » (E5, mi-carrière, P26). Elles apprécient également de recevoir des documents écrits en préparation d'une rencontre, ainsi que le rôle de modératrice joué par la chercheuse principale, qui apporte un point de vue extérieur et fait avancer les discussions, « se positionne comme un arbitre dans la discussion » (E2, début de carrière, P8). Le regard externe apparaît ainsi à la fois comme une contribution du dispositif et comme un facteur d'engagement dans celui-ci. L'imbrication des activités a également été mentionnée. « J'ai aimé quand on reprenait nos éléments d'assemblée dans les cafés pédagogiques pour en faire une synthèse. Le petit *wrap* de la fin, c'était précieux » (E4, mi-carrière, P23).

Par ailleurs, le fait de ***travailler avec des données provenant des élèves du programme*** a été mis de l'avant par certaines personnes enseignantes. « On travaille avec nos propres données, celles que nos élèves fournissent. Ce n'est pas juste des études sur "des élèves en général", c'est les nôtres » (E1, début de carrière, P3). Enfin, plusieurs personnes enseignantes en début de carrière (E1) soulignent l'***effet d'entraînement, de collaboration*** et les relations positives avec les collègues, qui facilitent l'engagement dans une démarche collective au programme.

Enjeux ou limites déclarés du dispositif de DP et suggestions d'amélioration

Les enjeux, limites et suggestions d'amélioration du dispositif de DP ont été organisés en deux thèmes : le format et l'horaire des activités, ainsi que les difficultés de concrétisation des idées et de prise de décisions.

Format et horaire des activités

Les personnes enseignantes déclarent se sentir moins à l'aise pour s'exprimer en grand groupe lors des rencontres en équipe-programme et être moins enclines à y poser des questions. Des personnes enseignantes en début de carrière (E2) mentionnent aussi des craintes que leurs idées soient rejetées par des collègues depuis longtemps dans le programme, ou soient moins considérées que si des « anciens » les avaient proposées. Elles suggèrent de « créer des situations qui permettent à tout le monde de s'exprimer » (E2, début de carrière, P8).

De façon générale, les personnes enseignantes préfèrent le format des cafés pédagogiques, où la taille réduite du groupe (une dizaine de personnes) leur donnait le sentiment que tout le monde participait aux discussions. L'horaire de ces cafés (de 8 h à 9 h) ne convenait cependant pas à toutes, en raison d'obligations familiales ou de l'heure matinale. Plusieurs personnes suggèrent d'ailleurs que plusieurs plages soient proposées et que les rencontres se déroulent principalement en petits groupes.

> Ce serait peut-être pertinent d'avoir deux cafés pédagogiques sur un même sujet, avec deux groupes différents, pour garder des petits groupes. […] Dans un petit groupe, les échanges ne sont pas les mêmes qu'à 50, ce n'est pas du tout la même discussion. (E4, mi-carrière, P23)

Du fait des contraintes d'horaire, environ un quart des personnes enseignantes participantes déclarent n'avoir pas participé, ou très peu, aux cafés pédagogiques. Plusieurs personnes enseignantes souhaitent que ces activités soient intégrées le plus possible dans des journées pédagogiques, afin que l'ensemble des personnes enseignantes du programme puisse y prendre part.

Elles suggèrent aussi de prévoir une prise de notes dans les cafés pédagogiques, permettant de garder plus de traces concrètes des échanges ainsi que de partager ceux-ci avec les personnes enseignantes qui n'y ont pas participé. « Il faut pouvoir rendre ça disponible à tous » (E6, fin de carrière, P28).

> Peut-être qu'une des pistes de solution c'est que dans ces rencontres-là les membres du comité de développement pédagogique prennent des notes, ou des preneurs de notes. Beaucoup de choses qu'on ne note pas nous-mêmes sur les feuilles de papier se sont passées à ce moment-là, puis ce sont des perles qui se perdent. (E2, début de carrière, P9)

Une personne participante souligne toutefois que « ce n'est pas parce qu'on est 10 ou 12 que l'information ne circule pas : on devient des agents de transmission » (E4, mi-carrière, P22), plusieurs sujets étant discutés par la suite dans les rencontres de niveaux ou dans des discussions informelles entre des personnes enseignantes.

Enfin, des personnes enseignantes en début de carrière souhaitent que le dispositif s'ouvre à d'autres milieux pour s'en inspirer (E2). Des thèmes sont aussi proposés pour les prochains cycles-années, dont l'intelligence artificielle générative (E2), les réseaux sociaux et la santé mentale des élèves (E5).

Difficultés de concrétisation des idées et de prise de décisions

Plusieurs personnes enseignantes trouvent difficile de ne pas voir de retombées concrètes immédiates des discussions dans la pratique.

> Le problème, c'est qu'on manque de temps pour mettre en pratique ce qu'on se dit. Mais ce qui frustre encore plus, c'est qu'il n'y a pas de processus clair pour transformer nos discussions en décisions concrètes […] On dirait qu'il n'y a pas un moment clair de prise de décision qui ferait avancer les choses. (E3, mi-carrière, P15)

Ces propos entrent en tension avec les contributions rapportées plus haut : l'appréciation du dispositif et la valorisation des connaissances scientifiques coexistent avec le sentiment que rien ne se décide, partagé par plusieurs équipes à tous les stades de carrière. Une personne enseignante en fin de carrière (E7, P33) relate : « la gaffe qu'on fait toujours, c'est de vouloir tout aborder en même temps », et propose de procéder autrement : « là, on en sort un [sujet] qu'on trouve prioritaire, on le gère, pis après on s'attaquera au suivant ». Une collègue (E7, P31) souligne toutefois que plusieurs de ces dossiers sont imbriqués, la surcharge cognitive étant indissociable des usages du numérique.

Par ailleurs, les personnes enseignantes déplorent le manque de temps pour concrétiser les idées partagées et suggèrent que des solutions facilement applicables soient proposées.

> C'est vraiment la théorie des petits pas. Il faut que ce soit quelque chose que je sois capable de mettre en place quasiment tout de suite. […] Pour que dans un an, deux ans, trois ans, on puisse prendre du recul et se dire : « voici notre pratique à l'époque, et voici aujourd'hui ». (E5, mi-carrière, P26)

Enfin, en raison de la taille de l'équipe, les personnes enseignantes trouvent difficile d'assurer la cohérence verticale des décisions et estiment que l'équipe ne peut parvenir à l'unanimité. « On essaie d'avoir une discussion, mais au final, tout le monde reste sur ses positions » (E7, fin de carrière, P30). En conséquence, elles souhaitent que la direction fasse preuve de leadership sur ces questions.

> La discussion devrait servir à nourrir la direction, parce que la personne en poste a besoin de se faire une idée claire. […] Mais à un moment donné, faut dire : « OK, à partir de ce que j'ai entendu, voici la ligne de conduite ». Pis après, on applique ça. (E7, fin de carrière, P33)

Discussion

Les résultats font ressortir un décalage entre les apprentissages professionnels rapportés et les transformations de pratiques, ainsi que trois tensions non résolues au terme du premier cycle-année.

D'abord, les contributions déclarées se situent majoritairement au registre de l'apprentissage professionnel, plutôt que dans les transformations réelles des pratiques. Les personnes enseignantes disent comprendre et valoriser les connaissances scientifiques présentées, découvrir ce qui se fait aux autres niveaux et disposer d'un temps d'arrêt qui leur manque par ailleurs, alors que les transformations de pratiques rapportées demeurent ponctuelles et concentrées sur un même type d'ajustement, soit le retour au format papier pour certaines tâches. Ce résultat correspond à ce que la recherche documente du caractère progressif du transfert des acquis du DP dans la pratique (Nīmante et al., 2025; van Schaik

et al., 2018). L'adhésion au dispositif de DP est liée aux temps d'arrêt et de discussion qu'il offre, produisant un effet de décentration que Hadar et Baharav (2025) associent à la position d'apprenant actif propre aux partenariats recherche-pratique.

Une première tension oppose l'appréciation déclarée du dispositif, condition de son maintien dans le milieu (Sarmiento-Márquez et al., 2023), à l'absence de moment décisionnel. Les personnes enseignantes valorisent le dispositif et son ancrage dans leurs propres données, soit l'une des conditions sous lesquelles des connaissances scientifiques sont jugées pertinentes par le personnel enseignant (Brown et al., 2017; van Schaik et al., 2018), tout en indiquant qu'aucun moment n'est prévu où les discussions se convertiraient en décisions. Ce que les personnes enseignantes participantes trouvent engageant dans le dispositif de DP tient ainsi aux modalités de participation davantage qu'à la perspective d'une transformation collective des pratiques, laquelle apparaît à ce stade comme une attente à plus long terme. Brown et al. (2017) soulignent que l'usage de données par les équipes-écoles ne produit d'effets que s'il est articulé à des processus explicites de décision et de suivi ; c'est cette articulation qui faisait défaut lors du premier cycle-année, et qui devra être résolue pour assurer une certaine pérennité au dispositif de DP. S'y ajoute une deuxième tension, relative au temps : même les pistes jugées immédiatement applicables supposent un temps de conception et de concertation dont le personnel enseignant ne dispose pas (Boeskens et Nusche, 2021).

Une troisième tension oppose la visée transformative du dispositif à la demande d'un arbitrage hiérarchique. Le modèle transformatif au sens d'Aileen Kennedy (2005, 2014) reconnaît au collectif enseignant l'autonomie de définir les transformations à apporter ; or, sur la cohérence verticale entre les niveaux, une partie du personnel enseignant demande que la direction tranche. Cette demande ne disqualifie pas la visée transformative, mais elle en marque une limite : certaines décisions qui engagent l'ensemble du programme excèdent ce qu'un dispositif fondé sur la discussion collective peut produire. Le leadership des directions adjointes devra, à ce titre, être davantage explicité dans les prochains cycles-années, le soutien de la direction représentant une condition majeure du transfert des acquis du DP (Nīmante et al., 2025 ; van Schaik et al., 2018).

Remarquons par ailleurs que les personnes enseignantes ont principalement discuté des activités en groupe, soit les cafés pédagogiques et les rencontres en équipe-programme : les entretiens suivant les premières captations vidéo n'avaient pas encore eu lieu, ce qui explique qu'aucune personne enseignante n'en ait fait mention. Quant au questionnaire annuel d'engagement, elles en valorisent les résultats sans le mentionner comme composante du dispositif ni le relier aux thèmes des activités qu'il détermine. Cet écart illustre celui que décrit Albero (2010) entre la dimension fonctionnelle de référence d'un dispositif et sa dimension vécue; rendre ce lien plus explicite constitue une piste d'amélioration.

Les résultats peuvent enfin être lus à la lumière du parcours en six étapes de Howard-Jones et al. (2025) vers la mobilisation de connaissances scientifiques, soit (i) s'engager, (ii) comprendre, (iii) valoriser, (iv) s'investir, (v) adapter et (vi) maintenir. Ainsi, les contributions déclarées relèvent principalement des trois premières étapes, tandis que les enjeux rapportés traduisent l'absence, dans le dispositif tel qu'il était configuré lors du premier cycle-année, d'occasions organisées de s'investir et d'adapter, un manque à réfléchir avec la direction pour les prochains cycles-années.

Par ailleurs, conformément à la logique itérative de la recherche design (McKenney et Reeves, 2019), les constats ont donné lieu à de premiers ajustements pour le deuxième cycle-année : la production d'affiches synthétisant, pour chaque niveau, les pistes de transformation relevées par le personnel enseignant de chaque niveau sur les thèmes de l'année, ainsi que des lignes directrices de la direction adjointe sur les usages du numérique, applicables dès l'année scolaire suivante, partagées dans les locaux du personnel enseignant et au bureau de la direction.

La visée transformative du dispositif, au sens d'Aileen Kennedy (2005, 2014), est ainsi celle de sa conception : chacun de ses éléments est élaboré en codesign avec le personnel enseignant et la direction, puis ajusté selon leurs besoins et leurs contraintes, et le partenariat place les personnes enseignantes dans une position d'apprenants actifs qui les amène à porter un regard critique sur leurs pratiques (Hadar et Baharav, 2025). Les résultats montrent toutefois que cette visée n'est encore que partiellement réalisée dans le vécu qu'en rapportent les personnes participantes, comme en témoigne la demande d'arbitrage évoquée plus haut. Le lien avec l'engagement des élèves, visée ultime du partenariat, reste quant à lui à documenter : les prochains cycles-années permettront d'examiner si les transformations déclarées se traduisent en pratiques observables et si l'engagement mesuré annuellement auprès des élèves évolue.

Limites de l'étude

Le programme avec lequel nous avons travaillé est réputé pour l'engagement de son personnel en faveur de l'innovation et pour la stabilité de son équipe, ce qui pourrait avoir influencé positivement les apports déclarés du dispositif ; son orientation technologique limite en outre l'attribution au dispositif des réflexions rapportées. Le registre des données constitue une autre limite : exclusivement déclaratives, elles donnent accès au vécu rapporté et non aux pratiques effectives (Altet et al., 2012 ; Bru, 2002), et la situation collective de recueil a pu favoriser des positions consensuelles au détriment des points de vue minoritaires (Duchesne et Haegel, 2005 ; Krueger et Casey, 2015). De plus, le fait que les groupes de discussion n'incluaient pas d'animateur, pour que les personnes enseignantes parlent le plus librement possible, a entraîné diverses digressions sur le programme, l'enseignement et l'apprentissage, qui ne concernaient pas le dispositif de DP lui-même. Enfin, aucune triangulation n'a été possible, les captations vidéo et les entretiens d'autoconfrontation n'ayant pas encore produit de données exploitables.

Conclusion

Cette étude documente la phase initiale d'un partenariat recherche-pratique telle que la rapporte le personnel enseignant, au terme du premier cycle-année d'un dispositif de DP conçu en codesign avec l'équipe-programme. Les contributions déclarées relèvent principalement de l'apprentissage professionnel et les facteurs jugés engageants tiennent aux modalités de participation plus qu'aux perspectives de transformation. Trois tensions structurent ces résultats. Premièrement, l'appréciation déclarée du dispositif semble coexister avec l'absence de moment décisionnel, réclamé par plusieurs personnes enseignantes, dans ce premier cycle-année du dispositif. Deuxièmement, le temps manque pour concrétiser les pistes dégagées dans les discussions. Troisièmement, la verticalité suscite une demande d'arbitrage qui contraste avec la visée transformative revendiquée. Des ajustements du

dispositif seront à prévoir en ce sens, dans lesquels la direction aura un rôle important à jouer pour soutenir l'adhésion du personnel à celui-ci.

En effet, concevoir un dispositif de DP en codesign ne saurait dès lors se limiter à organiser des occasions de discussion : encore faut-il prévoir les mécanismes par lesquels celles-ci se convertissent en décisions (Brown et al., 2017) et clarifier en amont le partage des responsabilités entre le collectif enseignant et la direction (Nīmante et al., 2025). Cette étude constitue la première étape d'un programme de recherche plus large, dont les suites porteront sur la transformation effective des pratiques, sur les effets du dispositif sur l'engagement des élèves et sur sa transférabilité à d'autres milieux.

Références

Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *Apprendre avec les technologies* (p. 47-59). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.charl.2010.01.0047

Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (dir.). (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. L'Harmattan.

Backfisch, I., Lachner, A., Stürmer, K. et Scheiter, K. (2021). Variability of teachers' technology integration in the classroom: A matter of utility! *Computers & Education, 166,* 104159. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104159

Barab, S. (2022). Design-based research: A methodological toolkit for engineering change. Dans R. K. Sawyer (dir.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (3e éd., p. 177-195). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108888295.012

Boeskens, L. et Nusche, D. (2021). *Not enough hours in the day: Policies that shape teachers' use of time*. OECD Education Working Paper No. 245. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/15990b42-en

Brown, C., Schildkamp, K. et Hubers, M. D. (2017). Combining the best of two worlds: A conceptual proposal for evidence-informed school improvement. *Educational Research, 59*(2), 154-172. https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1304327

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. Revue française de pédagogie, 138, 63-73. https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2864

Burns, M. K., Stevens, M. A. et Ysseldyke, J. (2022). Instruction and student engagement: implications for academic engaged time. Dans A. M. Reschly et S. L. Christenson (dir.), *Handbook of research on student engagement* (2e éd., p. 469-486). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8

Coburn, C. E. et Penuel, W. R. (2016). Research–practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher, 45*(1), 48-54. https://doi.org/10.3102/0013189X16631750

Cordingley, P. (2015). The contribution of research to teachers' professional learning and development. *Oxford Review of Education, 41*(2), 234-252. https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1020105

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181-199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Duchaine, M. P. et Gaudreau, N. (2023). Conditions d'efficacité et facteurs d'influence du développement professionnel continu du personnel enseignant du primaire et du secondaire : une recension des écrits. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation, 14*(2), 140-149.

Duchesne, S. et Haegel, F. (2005). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif*. Armand Colin.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Giguère, M.-H. et Lapointe, F. (2020). L'accompagnement et l'expérience au coeur d'une collaboration chercheure-CP. *Formation et profession, 28*(2), 120-123. https://doi.org/10.18162/fp.2020.a204

Gouvernement du Québec. (2025). *Tableau de bord de l'éducation*. https://www.quebec.ca/education/indicateurs-statistiques/prescolaire-primaire-secondaire/tableau-de-bord

Hadar, L. L. et Baharav, H. (2025). University-school partnership in education as a context for teacher professional development. *International Journal of Educational Research, 133*, 102693. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102693

Heilporn, G., Tsayem Tchoupou, A. et Boulanger, C. (2026). L'engagement des élèves dans une séquence d'activités d'apprentissage en enseignement secondaire : une échelle de mesure multidimensionnelle. *Revue canadienne de l'éducation / Canadian Journal of Education, 49*(2), 149-176. https://doi.org/10.53967/cje-rce.7025

Howard-Jones, P., Woollacott, B. et Gilmore, C. (2025). The journey from educational research to classroom practice. *Journal of Education for Teaching, 51*(1), 173-187. https://doi.org/10.1080/02607476.2024.2432942

Juuti, K., Kervinen, A. et Loukomies, A. (2022). Quality over frequency in using digital technology: Measuring the experienced functional use. *Computers & Education, 176*, 104361. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104361

Kelly, M. L., Yeigh, T. et Hudson, S. (2024). Secondary teachers' understandings of student engagement: the differences between understanding and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 49(6). https://doi.org/10.14221/1835-517X.6277

Kelly, M. L., Yeigh, T., Hudson, S., Willis, R. et Lee, M. (2023). Secondary teachers' perceptions of the importance of pedagogical approaches to support students' behavioural, emotional and cognitive engagement. *The Australian Educational Researcher*, https://doi.org/10.1007/s13384-022-00540-5

Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education, 31*(2), 235-250. https://doi.org/10.1080/13674580500200277

Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education, 40*(5), 688-697. https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122

Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research, 86*(4), 945-980. https://doi.org/10.3102/0034654315626800

Krueger, R. A. et Casey, M. A. (2015). Focus groups: A practical guide for applied research (5e éd.). Sage.

Lessard, A., Lopez, A. et Diallo, T. (2022). Validation of the French version of the student engagement instrument. *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences de l'éducation de McGill, 57*(2), 77-91. https://mje.mcgill.ca/article/view/9764

Marion, C. et Houlfort, N. (2015). Transfert de connaissances issues de la recherche en éducation : Situation globale, défis et perspectives. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 18*(2), 56-89. https://doi.org/10.7202/1036033ar

McKenney, S. E. et Reeves, T. C. (2019). Conducting educational design research (2e éd.). Routledge/Taylor & Francis Group.

Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldanãa, J. (2020). Qualitative data analysis: A methods sourcebook (4e éd.). Sage.

Nīmante, D., Kokare, M., Baranova, S. et Surikova, S. (2025). Transferring Results of Professional Development into Practice: A Scoping Review. *Education Sciences, 15*(1), 95. https://doi.org/10.3390/educsci15010095

Penuel, W. R., Roschelle, J. et Shechtman, N. (2007). Designing formative assessment software with teachers: An analysis of the co-design process. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 2*(1), 51-74. https://doi.org/10.58459/rptel.2007.251-74

Reinke, W. M., Herman, K. C. et Copeland, C. B. (2022). Student engagement: The importance of the classroom context. Dans A. M. Reschly et S. L. Christenson (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (2e éd., p. 529-544). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_25

Reschly, A. L. et Christenson, S. L. (dir.). (2022). *Handbook of Research on Student Engagement* (2e éd.). Springer International Publishing. https://link.springer.com/10.1007/978-3-031-07853-8

Sancar, R., Atal, D. et Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 101*, 103305. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305

Sarmiento-Márquez, E. M., Pishtari, G., Prieto, L. P. et Poom-Valickis, K. (2023). The evaluation of school-university partnerships that improve teaching and learning practices: A systematic review. *Educational Research Review, 39*, 100509. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100509

van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W. et Schenke, W. (2018). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge. *International Journal of Educational Research, 90*, 50-63. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.05.003

Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., Van Herwegen, J. et Anders, J. (2025). Effective teacher professional development: New theory and a meta-analytic test. *Review of Educational Research, 95*(2), 213-254. https://doi.org/10.3102/00346543231217480

UNESCO. (2023). *Technology in education: A tool on whose terms.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386165

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(1), 133-155. https://doi.org/10.7202/012361ar

Wong, Z. Y., Liem, G. A. D., Chan, M. et Datu, J. A. D. (2024). Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology 116*(1), 48-75. https://doi.org/10.1037/edu0000833

Pour citer cet article

Heilporn, G., Hejazian, A.-S., Boulanger, C. et Desmeules, A. (2026). Contributions, facteurs engageants et enjeux déclarés d'un dispositif de développement professionnel conçu en codesign avec une équipe en enseignement secondaire. *Formation et profession, 34*(2), 1-17. https://dx.doi.org/118162/fp.2026.1053