



FOOTT PRINTTS : Zoom sur la formation des enseignants

recommandations pratiques pour la
formation continue des enseignants

GUIDE

2023-1-DE03-KA220-SCH-000165194



Co-funded by
the European Union

Erasmus+
Enriching lives, opening minds.

FOOTT PRINTTS

Il s'agit d'un partenariat de coopération co-financé par Erasmus+ qui rassemble sept établissements et organismes européens de formation, garantissant une approche globale de la formation continue des enseignants.

Pour plus d'informations :

www.foottprintts.eu



info@foottprintts.eu

Coordinateur :

Bezirksregierung Arnsberg
Dezernat 46.3 – Lehrerfortbildung
Germany, Arnsberg

Bezirksregierung
Arnsberg



Partenaires :

21Knowledge, Unipessoal Lda
Portugal, Mangualde



Pädagogische Hochschule Wien
Austria, Wien



Uniwersytet Rzeszowski
Poland, Rzeszow



Educom+, The community
for the „plus“ in education
Greece, Karditsa



Institut Européen d'Education
et de Politique Sociale
France, Paris



Børn og Unge Aalborg
Denmark, Noerresundby



Auteurs :

Georgia Konstantia Karagianni,
Anna Kapsalis



Guide FOOTT PRINTTS

Introduction

FOOTT PRINTTS, acronyme de « *Focus on Teacher Training Practical Guidelines for In-Service Teacher Trainers* » (Focus sur la formation des enseignants : lignes directrices pratiques pour les formateurs d'enseignants en activité), est un partenariat de coopération Erasmus+ qui rassemble des experts et des praticiens de toute l'Europe afin de renforcer le rôle du développement professionnel continu dans l'éducation. Le projet repose sur la conviction que le développement professionnel n'est pas un élément accessoire de l'enseignement, mais constitue plutôt le mécanisme central grâce auquel les enseignants préservent leur identité professionnelle, s'adaptent au changement et restent motivés tout au long de leur carrière (Day et al., 2006; Sachs, 2005). Le guide que vous tenez entre vos mains est l'un des principaux résultats de ce projet. Il vise à offrir un soutien pratique aux formateurs d'enseignants tout en fournissant un cadre susceptible d'éclairer les décisions politiques aux niveaux national et européen.

Le projet repose sur deux fondements. Le premier est l'engagement européen en faveur d'une éducation inclusive et de haute qualité, tel qu'il s'exprime à travers les priorités du programme Erasmus+ et de l'Espace européen de l'éducation au sens large. Le second repose sur les solides données factuelles issues de la recherche internationale, notamment le projet Erasmus+ FOOTT PRINTTS en cours – dans le cadre duquel des recherches approfondies ont été me-

nées – et l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE. La dernière enquête TALIS 2024 confirme ce que les enseignants et les formateurs de toute l'Europe constatent depuis longtemps. La pénurie d'enseignants est aiguë dans de nombreux systèmes éducatifs, le recrutement reste difficile et la fidélisation constitue une préoccupation urgente (OCDE, 2025). Les enseignants font fréquemment état d'une charge de travail élevée et d'un manque de temps pour la préparation, la collaboration ou le développement professionnel. L'accès à un développement professionnel continu de haute qualité est inégal, avec des disparités considérables entre les établissements et les pays (OCDE, 2025; Commission européenne, 2023b). Dans le même temps, la transformation numérique de l'éducation, et en particulier l'essor rapide de l'intelligence artificielle, redéfinit les compétences dont les enseignants ont besoin. Pourtant, de nombreux enseignants se sentent mal préparés dans ce domaine. TALIS 2024 souligne également l'importance du bien-être des enseignants et de l'apprentissage socio-émotionnel, des éléments de plus en plus reconnus comme essentiels à l'identité professionnelle (OCDE, 2025; Commission européenne, 2023a; Freedman & Appleman, 2009), mais qui ne sont pas encore systématiquement intégrés dans les offres de développement professionnel continu.

FOOTT PRINTTS répond directement à ce contexte. Le projet a développé un cadre

fondé sur la recherche et orienté vers la pratique qui identifie six facteurs interdépendants qui, ensemble, déterminent la qualité du développement professionnel. Ces facteurs sont l'identité professionnelle, la satisfaction à l'égard du développement professionnel continu, le soutien professionnel, la gouvernance et la participation de l'école, l'organisation et la mise en œuvre, ainsi que les éléments de conception du développement professionnel continu. Chaque facteur s'appuie à la fois sur les résultats de notre recherche et sur la littérature internationale plus large. Pris ensemble, ils offrent une vision globale de ce qui est essentiel pour un apprentissage professionnel efficace. Ils servent également de pont entre le développement professionnel individuel et la réforme au niveau du système. En commençant et en terminant par l'identité professionnelle, le cadre reflète la conviction que la perception qu'ont les enseignants de qui ils sont et de la manière dont ils contribuent à la société est le fondement de tout développement professionnel significatif.

Si le guide fournit une base conceptuelle, il est avant tout conçu comme un cadre pratique. Chaque chapitre relie les données de recherche à des principes concrets pouvant soutenir la conception, la mise en œuvre et l'évaluation du développement professionnel continu. De plus, une « carte d'accompagnement du formateur » dédiée à l'usage des formateurs transforme le cadre en un outil de planification et de réflexion à consultation rapide, destiné à un usage quotidien.

On accorde une importance croissante au développement professionnel continu (DPC), car il est désormais largement reconnu que le développement professionnel ne vise pas seulement à améliorer les pratiques en classe, mais aussi à garantir la pérennité et la résilience de la profession enseignante dans son ensemble. Un DPC

de haute qualité peut accroître la satisfaction et l'épanouissement professionnels des enseignants ; il peut les aider à faire face aux pressions liées à la charge de travail et au changement, et renforcer leur résilience face à de nouvelles exigences. Cela a à son tour des effets directs sur la motivation et la rétention des enseignants, qui comptent parmi les défis les plus urgents identifiés par TALIS 2024. Parallèlement, le DPC contribue à la résilience de l'ensemble des systèmes éducatifs, en les dotant des moyens de répondre aux changements démographiques, à l'innovation technologique et à la diversité sociale.

Ce guide s'adresse donc à deux publics étroitement liés dans la conception du développement professionnel. Il est destiné aux formateurs d'enseignants, qui y trouveront des conseils pratiques sur la manière de concevoir, de dispenser et d'évaluer le développement professionnel continu de manière pertinente, fondée sur des données probantes et durable. Il s'adresse également aux décideurs politiques, qui y trouveront des cadres et des données probantes pouvant aider à élaborer des stratégies nationales, à soutenir la gouvernance et à éliminer les obstacles systémiques à l'accès et à l'équité. Tout au long du guide, les sections sont identifiées pour indiquer si elles s'adressent plus particulièrement aux formateurs ou aux décideurs politiques, ce qui permet aux lecteurs de suivre les parcours qui répondent le plus directement à leurs besoins tout en partageant une base commune de recherche et d'analyse conceptuelle.

En complément du guide, les formateurs d'enseignants trouveront une fiche d'accompagnement dédiée. Cet outil d'une page traduit les six facteurs FOOTT PRINTTS en un plan de session pratique et une liste de contrôle pour l'auto-réflexion, structurés autour de trois questions simples : ce qu'il

faut prendre en compte avant une session, ce qu'il faut faire pendant celle-ci et ce sur quoi il faut réfléchir après. La fiche est conçue pour être utilisée indépendamment du guide une fois que le cadre est bien maîtrisé : elle peut être emportée lors des sessions de formation, relue après celles-ci et utilisée comme support pour une auto-évaluation professionnelle continue.

De par sa conception, le guide reconnaît également que le développement professionnel est un domaine dynamique. En réunissant les résultats de la recherche internationale, les expériences vécues par les enseignants et les formateurs, ainsi que l'engagement commun des partenaires européens, FOOTT PRINTTS vise à contribuer à une culture de développement profes-

sionnel qui renforce les enseignants, soutient les écoles et pérennise les systèmes éducatifs pour l'avenir.

Comment utiliser ce guide



Focus sur le formateur

Outils et méthodes pratiques pour concevoir, dispenser et évaluer le DPC



Focus sur les décideurs politiques

Données probantes, cadres et stratégies pour façonner les systèmes et les politiques de DPC

Figure 1. Comment utiliser ce guide

Chapitre 1 – Le paysage du développement professionnel continu

Ce chapitre explique pourquoi le développement professionnel continu (DPC) est devenu une priorité stratégique à travers l'Europe et ce que les enseignants et les formateurs identifient comme les principaux besoins et obstacles. Il présente également le cadre FOOTT PRINTTS comme une perspective commune pour la pratique et les politiques. Les formateurs d'enseignants peuvent utiliser ce chapitre pour ancrer la

conception des cours dans des données factuelles et les réalités des enseignants, tandis que les décideurs politiques peuvent s'en servir pour identifier les obstacles systémiques et les priorités en matière de gouvernance. Le chapitre se termine en clarifiant pourquoi l'identité professionnelle est le point d'ancrage d'un apprentissage professionnel durable.

Le projet FOOTT PRINTTS, Focus on Teacher Training Practical Guidelines for In-Service Teacher Trainers, a été créé en réponse à un besoin européen évident : renforcer la pertinence, la qualité et la durabilité du développement professionnel continu. Le projet combine les enseignements tirés de la recherche et des politiques internationales avec des données recueillies auprès de plus de 5 000 enseignants et formateurs (FOOTT PRINTTS Consortium, 2023-2025). Cette double perspective nous permet de valider les conclusions issues de la pratique par rapport à l'ensemble de la littérature existante et de construire un cadre complet pour l'apprentissage professionnel.

Les enseignants indiquent systématiquement que le développement professionnel doit être pratique, pertinent par rapport à la réalité de leur classe et en lien avec leur identité professionnelle. Pourtant, ils soulignent également des obstacles tels que le manque de temps, l'insuffisance des ressources et le faible soutien institutionnel (Darling-Hammond et al., 2017; Guskey, 2000; OCDE, 2025). Il est utile de distinguer deux types d'obstacles. Les obstacles structurels comprennent la charge de travail, l'organisation des horaires, le financement et les inégalités d'accès entre les régions ou les contextes scolaires. Ceux-ci nécessitent des décisions en matière de gouvernance et de ressources (OCDE, 2025; Timperley et al., 2007). Les obstacles liés à la conception comprennent un manque de pertinence, une prestation passive, une interaction limitée et l'absence de suivi ou de transposition dans la pratique (Darling-Hammond et al., 2017; Guskey, 2000). Ceux-ci peuvent souvent être améliorés directement grâce à une meilleure conception du développement professionnel continu. FOOTT PRINTTS aborde ces deux niveaux en reliant la qualité des formations aux conditions systémiques favorables. Les

formateurs constatent l'émergence d'innovations, notamment grâce aux approches numériques et hybrides, mais ils décrivent également un domaine fragmenté et incohérent. Ces conclusions concordent avec les recherches européennes et confirment que les défis identifiés par FOOTT PRINTTS ne sont pas isolés mais systémiques.

Quel que soit le contexte, les besoins des enseignants ont tendance à se regrouper autour d'un petit ensemble de thèmes récurrents. Ceux-ci comprennent :

- **la pertinence immédiate en classe** (des stratégies qui fonctionnent dès le lendemain, et pas seulement des concepts),
- **un apprentissage efficace en termes de temps** (cycles courts avec suivi plutôt que des événements ponctuels),
- **un soutien pour les classes complexes** (diversité, inclusion, comportement et bien-être),
- **la numérisation et l'IA** en tant que défis pédagogiques et éthiques, et non pas seulement des compétences techniques,
- **des opportunités d'apprendre avec des collègues**, notamment par le biais d'une collaboration guidée et du mentorat.

Pour les formateurs d'enseignants, ces résultats suggèrent qu'un développement professionnel continu (DPC) efficace doit privilégier la pertinence, l'interaction et le transfert vers la pratique. Les formations qui se concentrent uniquement sur les apports théoriques risquent de susciter un faible engagement et d'avoir un impact limité. En conséquence, les formateurs sont encouragés à concevoir un DPC collaboratif, itératif et ancré dans les réalités de la classe.

Le cadre FOOTT PRINTTS identifie six facteurs interconnectés qui, ensemble, expliquent ce qui rend le développement pro-

fessionnel continu efficace (Consortium FOOTT PRINTTS, 2023-2025).

I. L'identité professionnelle est à la fois le point de départ et le résultat de l'apprentissage professionnel. Cela signifie que le développement professionnel continu (DPC) doit relier l'apprentissage au sentiment d'utilité, d'autonomie et de rôle des enseignants dans une profession en pleine évolution. L'identité professionnelle est liée à la motivation intrinsèque et extrinsèque des enseignants à s'engager dans le DPC et reflète leurs besoins en matière de pratique professionnelle quotidienne, de transfert de connaissances et de collaboration.

II. La satisfaction à l'égard du DPC reflète la mesure dans laquelle les enseignants perçoivent le développement professionnel comme significatif et gratifiant. Cela signifie que la satisfaction est considérée comme un indicateur de pertinence, de qualité et de sens professionnel — et non comme un résultat « subjectif ».

III. Le soutien professionnel fait référence à l'encouragement apporté par les pairs, les mentors et les chefs d'établissement. Cela signifie que le mentorat, le soutien par les pairs et l'encouragement de la part des dirigeants sont considérés comme des conditions essentielles pour garantir l'impact.

IV. Le développement scolaire et la participation relient la croissance individuelle à l'amélioration institutionnelle. Cela signifie que le DPC ne doit pas s'arrêter au niveau individuel, mais être lié à l'amélioration collective et aux pratiques partagées au sein des établissements scolaires.

V. L'organisation et la mise en œuvre soulignent l'importance d'une offre accessible, flexible et adaptée. Cela signifie que l'accès, le temps, la flexibilité et la conception inclusive sont des questions de qualité, et pas seulement de logistique.

VI. Les éléments de conception du DPC décrivent les méthodes et les principes qui confèrent aux programmes profondeur et impact, tels que l'apprentissage actif, la réflexion et la collaboration. Cela signifie que l'apprentissage actif, la réflexion, la collaboration et l'engagement soutenu sont intégrés dans l'architecture de l'apprentissage.

FOOTT PRINTTS positionne l'identité professionnelle à la fois comme le point de départ et le résultat du DPC, car l'apprentissage des enseignants ne consiste pas seulement à acquérir de nouvelles stratégies, mais aussi à négocier leur rôle, leurs valeurs et leur capacité d'action dans un paysage éducatif en mutation (Beijaard et al., 2004; Day et al., 2006; Sachs, 2005). Lorsque le DPC ignore l'identité, la participation peut toujours avoir lieu, mais le transfert vers la pratique et la motivation durable sont moins probables. Lorsque le DPC renforce l'identité – par la pertinence, la reconnaissance, le soutien et la voix professionnelle –, il devient plus qu'une simple formation : il devient un moteur de la résilience et de la fidélisation professionnelles.

Les résultats de l'enquête FOOTT PRINTTS et le rapport TALIS 2024 confirment l'urgence de prendre en compte ces dimensions. Dans tous les pays, les enseignants signalent que des obstacles tels que les horaires, la charge de travail et le financement limité restreignent leur participation au développement professionnel continu. Ces obstacles ne sont pas répartis de

manière uniforme : les enseignants évoluant dans des contextes défavorisés ou en zones reculées sont souvent confrontés aux contraintes les plus importantes et ont le moins accès à des offres de qualité. Beaucoup estiment que le développement professionnel dont ils bénéficient ne se concentre pas sur les domaines où ils en ont le plus besoin, notamment la numérisation, l'intelligence artificielle et les stratégies d'apprentissage socio-émotionnel. Des inégalités sont également visibles : ceux qui travaillent dans des écoles défavorisées ou en début de carrière sont les moins susceptibles de bénéficier d'un développement professionnel continu de qualité. Dans le même temps, TALIS montre que les enseignants qui s'engagent dans un apprentissage professionnel pertinent et soutenu font état de niveaux plus élevés de satisfaction professionnelle et de compétence, et sont plus susceptibles de rester dans la profession (OCDE, 2025; Ingersoll & Strong, 2011).

Ces résultats démontrent pourquoi le développement professionnel continu est important. Il améliore la satisfaction professionnelle, la motivation et l'épanouissement. Il renforce la résilience, en aidant les enseignants à s'adapter au changement, à gérer leur charge de travail et à répondre à la diversité. Il contribue à la fidélisation et à la pérennité de la carrière. Au niveau du système, le développement professionnel continu sous-tend la résilience des écoles et des systèmes éducatifs, en garantissant leur capacité à s'adapter aux défis démographiques, technologiques et sociaux.

Dans l'ensemble, les données suggèrent une orientation claire : améliorer le développement professionnel continu ne se résume pas simplement à augmenter les taux de participation, à proposer davantage de formations ou à mettre en ligne

l'offre de formation. La qualité dépend de l'interaction entre l'identité professionnelle et la motivation des enseignants, la conception des processus d'apprentissage, la présence de structures de soutien et les conditions systémiques qui rendent la participation réaliste. Les chapitres suivants traduisent ce panorama en un fondement conceptuel, des principes de conception et des parcours pratiques pouvant être appliqués dans tous les contextes.

Encadré « Focus sur le formateur »

- Comprenez comment l'identité professionnelle façonne la croissance et l'apprentissage.
- Utilisez les données FOOTT PRINTTS et TALIS pour concevoir un contenu de formation continue pertinent et motivant.
- Reconnaître les obstacles pratiques auxquels les enseignants sont confrontés lors de la planification et de la mise en œuvre de la formation.
- Distinguer les obstacles que vous pouvez surmonter par la conception (pertinence, interaction, suivi) de ceux qui nécessitent un soutien systémique (temps, charge de travail, financement).

Encadré « À l'attention des décideurs politiques »

- Identifier et surmonter les obstacles systémiques, tels que le temps, le financement et l'équité d'accès.
- Appliquez les données issues de FOOTT PRINTTS et du rapport TALIS 2024 pour façonner la gouvernance et l'allocation des ressources.
- Positionner le développement professionnel continu (DPC) comme une stratégie centrale pour la fidélisation des enseignants et la résilience du système.
- Considérer l'équité en matière de DPC comme une question de gouvernance : la

supervision systémique doit garantir que l'accès au développement professionnel et la qualité de celui-ci soient prioritaires là où les besoins des enseignants

et des écoles sont les plus grands, y compris dans les contextes défavorisés ou à faibles ressources, plutôt que là où l'offre est logistiquement pratique.

Chapitre 2 – Cadre conceptuel et théorique

Ce chapitre clarifie la manière dont le développement professionnel continu est appréhendé dans la recherche et les politiques contemporaines, et explique pourquoi ces définitions sont importantes pour la pratique. Plutôt que de présenter la théorie comme une couche abstraite, il explique comment des concepts tels que la cognition, la réflexion, la collaboration et l'identité des enseignants se traduisent en choix concrets de conception et de mise en œuvre dans le cadre du DPC. Ce chapitre fournit le fondement conceptuel des orientations pratiques développées dans les chapitres suivants.

Le développement professionnel continu (DPC) est reconnu dans les cadres internationaux et européens comme un élément central de la qualité de l'enseignement et de l'identité professionnelle. L'OCDE définit le DPC comme des activités structurées qui permettent aux enseignants d'approfondir leurs connaissances, leurs compétences et leurs caractéristiques professionnelles (OCDE, 2009, 2025). La Commission euro-

péenne situe le DPC dans un continuum de développement professionnel tout au long de la vie, s'étendant de la formation initiale des enseignants à la formation continue et au développement tout au long de la carrière (Commission européenne, 2023a, 2023b).

FOOTT PRINTTS s'appuie sur ces fondements en reconnaissant que le DPC ne se limite pas aux compétences, mais s'étend également aux attitudes, aux convictions et à l'identité professionnelle des enseignants. Une vision étroite du DPC se concentre principalement sur l'acquisition de compétences et le respect des priorités de réforme. Une vision élargie, que FOOTT PRINTTS adopte, considère le DPC comme un processus qui façonne la manière dont les enseignants pensent, décident et se positionnent professionnellement au fil du temps. Cette perspective plus large est essentielle pour relever des défis complexes tels que la transformation numérique, l'inclusion et le bien-être des enseignants.

La recherche sur le développement professionnel continu a considérablement évolué au cours des dernières décennies. Les premières études avaient tendance à se concentrer sur l'identification des caractéristiques des programmes efficaces : orientation vers une matière spécifique, participation active, collaboration et durée soutenue. Si ces caractéristiques restent importantes, les approches plus récentes soulignent que le DPC doit être compris comme un processus continu plutôt que comme un ensemble d'événements isolés (Timperley et al., 2007; Desimone, 2009). Ce changement a des conséquences pratiques. Lorsque le DPC est considéré comme un processus, l'accent n'est plus mis sur des ateliers ponctuels, mais sur des cycles d'apprentissage comprenant la préparation, l'expérimentation, la réflexion, le retour d'information et le suivi. L'efficacité n'est pas jugée à l'aune de la participation, mais par la manière dont l'apprentissage est pérennisé et intégré dans la pratique professionnelle. Cette orientation vers le processus reflète l'idée que l'apprentissage professionnel est cumulatif et situé, façonné par la réflexion, la collaboration et la construction de l'identité. TALIS 2024 renforce ce point de vue en montrant que les enseignants qui s'engagent dans un développement professionnel continu collaboratif et soutenu font état de niveaux plus élevés de satisfaction professionnelle et de confiance en soi (OCDE, 2025), ainsi que d'une plus grande volonté de mettre en œuvre des changements dans leurs pratiques en classe.

La cognition des enseignants est apparue comme une dimension importante de cette évolution. La cognition fait référence aux croyances, aux connaissances et aux représentations qui façonnent la manière dont les enseignants interprètent et appliquent

les nouveaux apprentissages. Les enseignants n'abordent pas le développement professionnel continu (DPC) comme des pages blanches (Fang, 1996; Pajares, 1992). Les expériences passées, les valeurs et les convictions professionnelles influencent non seulement la manière dont les nouvelles idées sont adoptées, mais aussi les raisons pour lesquelles certaines initiatives sont rejetées ou réinterprétées (Pajares, 1992; Korthagen, 2004). La prise en compte de la cognition des enseignants permet au DPC d'aborder les convictions de manière critique plutôt que de les contourner. La réflexion sert de pont entre la théorie et la pratique, permettant aux enseignants de relier les nouvelles perspectives à leur contexte professionnel. La réflexion relie également l'apprentissage à l'identité professionnelle, car les enseignants réévaluent non seulement ce qu'ils font, mais aussi qui ils sont et ce qu'on attend d'eux dans des contextes éducatifs en constante évolution (Schön, 1983; Korthagen, 2004). Les données TALIS 2024 confirment que les enseignants réclament de plus en plus un développement professionnel continu dans des domaines tels que la numérisation, l'intelligence artificielle et l'apprentissage socio-émotionnel. Ces domaines ne peuvent se réduire à une simple formation technique ; ils exigent une réflexion critique et des ajustements de l'identité professionnelle, à mesure que les enseignants repensent leur rôle dans des classes façonnées par la diversité et les changements technologiques.

Les conditions d'un développement professionnel continu (DPC) efficace sont systématiquement mises en avant tant dans la littérature que dans la recherche FOOTPRINTTS. Les enseignants tirent le meilleur parti de l'apprentissage professionnel lorsqu'il est interactif, s'étend sur la durée, repose sur une structure collaborative

et est étroitement lié à leurs besoins réels en classe. En l'absence de ces conditions, le développement professionnel continu risque de devenir superficiel, déconnecté de la pratique, ou d'être perçu comme une charge supplémentaire plutôt que comme un soutien professionnel. Ces conditions trouvent un écho direct dans les six facteurs du projet FOOTT PRINTTS : identité professionnelle, satisfaction à l'égard du développement professionnel continu, soutien professionnel, gouvernance et participation de l'école, organisation et mise en œuvre, et éléments de conception du développement professionnel continu. Ensemble, ces facteurs fournissent un modèle holistique pour la conception et l'évaluation du développement professionnel continu.

L'expansion des modes d'apprentissage professionnel numériques et hybrides offre à la fois des opportunités et des défis. Le développement professionnel continu hybride et en ligne n'est efficace que lorsqu'il est repensé sur le plan pédagogique ; le simple transfert de contenus présentiels vers des formats numériques produit rarement un apprentissage professionnel significatif (Means et al., 2013; Darling-Hammond et al., 2017). TALIS 2024 indique que la participation au développement professionnel continu en ligne et mixte a considérablement augmenté. De tels formats peuvent élargir l'accès, en particulier dans les systèmes confrontés à des pénuries d'enseignants et à des inégalités géographiques. Pourtant, la qualité du développement professionnel continu numérique est inégale. Le développement professionnel continu hybride doit être soigneusement structuré pour garantir que la collaboration, la réflexion et la participation active restent au cœur du dispositif. Sans ces éléments, le développement professionnel continu en ligne risque de devenir superficiel, décon-

necté de la pratique, voire d'exacerber les inégalités d'accès.

Enfin, la question de l'assurance qualité est au cœur des débats conceptuels et théoriques. L'assurance qualité dans le développement professionnel continu n'est pas seulement un mécanisme de responsabilisation, mais aussi un moyen de protéger les enseignants contre des offres inefficaces, fragmentées ou à faible impact. Si de nombreux pays européens ont élaboré des cadres de compétences pour les enseignants, rares sont ceux qui disposent de mécanismes d'assurance qualité solides pour le développement professionnel continu. TALIS confirme que les enseignants accordent le plus de valeur au développement professionnel lorsqu'il est aligné sur des normes, reconnu au sein des structures de carrière et soumis à un contrôle de qualité. FOOTT PRINTTS positionne le développement professionnel continu comme un investissement systémique qui devrait être régi par des normes claires, une évaluation transparente et une vision commune du professionnalisme des enseignants (Hargreaves & Fullan, 2012; Commission européenne, 2023b).

Ce chapitre démontre qu'un développement professionnel continu (DPC) efficace dépend de la manière dont les enseignants apprennent, et pas seulement de ce qu'on leur enseigne. Des concepts tels que la cognition, la réflexion, la collaboration et l'identité ne sont pas des idées abstraites, mais des principes de conception concrets. Lorsque le DPC s'aligne sur ces principes, il favorise un développement professionnel durable et la résilience. Dans le cas contraire, même des initiatives bien intentionnées peuvent ne pas aboutir à des changements significatifs.

Encadré destiné aux formateurs

- Pour les formateurs, le cadre conceptuel du développement professionnel continu fournit des repères pour transformer des principes abstraits en pratiques concrètes. La cognition des enseignants souligne que l'apprentissage commence par leurs connaissances et croyances antérieures, ce qui signifie que la formation doit permettre aux participants de relier les nouvelles idées à leur expérience en classe. La réflexion doit être un fil conducteur tout au long du DPC, offrant aux enseignants des occasions structurées de remettre en question leurs hypothèses, de relier leurs prises de conscience à leur identité professionnelle et de planifier les prochaines étapes. La collaboration, autre élément central, peut être favorisée par des tâches de groupe, des observations par les pairs et des communautés d'apprentissage professionnel, qui transforment l'apprentissage individuel en développement professionnel partagé.
- Le développement professionnel continu hybride exige une conception minutieuse. Les formateurs peuvent combiner des tâches asynchrones, telles que des lectures préparatoires ou des discussions en ligne, avec des sessions synchrones qui privilégient le dialogue et l'interaction. De cette manière, les outils en ligne offrent davantage de flexibilité tandis que les sessions en direct préservent la profondeur et l'apprentissage relationnel. Le respect des principes de participation active, de durée soutenue et de réflexion professionnelle garantit que le développement professionnel continu hybride aide les enseignants non seulement à acquérir des compétences, mais aussi à renforcer leur résilience et leur identité.

- Considérez la résistance ou le désengagement comme des signes d'un décalage avec les convictions ou l'identité des enseignants, et non comme un manque de motivation.

Encadré destiné aux décideurs politiques

- Pour les décideurs politiques, le cadre conceptuel du développement professionnel continu a des implications directes sur la gouvernance du système et l'allocation des ressources. Lorsque le développement professionnel continu est intégré dans les cadres nationaux et les normes professionnelles, les enseignants le considèrent comme pertinent pour leur carrière et significatif. TALIS 2024 montre que les enseignants apprécient un développement professionnel reconnu dans les cadres de progression de carrière et de compétences, ce qui renforce la nécessité d'intégrer le développement professionnel continu dans les parcours de reconnaissance professionnelle.
- L'assurance qualité est une responsabilité politique fondamentale. Sans normes et mécanismes de suivi cohérents, l'offre de DPC risque d'être fragmentée, superficielle et inégale. Des cadres efficaces doivent définir ce qui constitue un DPC significatif, fixer des attentes minimales en termes de durée et d'approfondissement, et suivre les résultats aux niveaux scolaire, régional et national. De tels systèmes créent de la cohérence et de la responsabilité tout en protégeant les enseignants contre une offre inefficace.
- La manière dont le DPC est défini dans les politiques façonne également sa culture et son financement. Des définitions étroites qui assimilent le DPC à des

sessions de formation ponctuelles ont tendance à entraîner un sous-investissement et à réduire l'apprentissage professionnel à une simple conformité. Des définitions plus larges, telles que celles proposées dans le cadre du projet FOOTT PRINTTS, qui incluent l'identité, la collaboration et la résilience, créent un espace pour un investissement à long terme dans des structures qui soutiennent le déve-

loppement durable des enseignants. Les décideurs politiques jouent donc un rôle stratégique dans l'élaboration non seulement de l'offre de DPC, mais aussi de la culture professionnelle de l'enseignement au sens large.

- Veiller à ce que les cadres d'assurance qualité évaluent la profondeur, la cohérence et le suivi du DPC, et pas seulement la participation ou le mode de prestation.

Chapitre 3 – Concevoir le développement professionnel continu

Ce chapitre traduit le cadre FOOTT PRINTTS en principes concrets pour la conception du développement professionnel continu. Il se concentre sur la manière dont le DPC peut être structuré en tant que processus d'apprentissage significatif pour les professionnels adultes, tout en restant réalisable dans les limites réelles du système. Le chapitre aborde les choix de conception que les formateurs peuvent faire directement, ainsi que les conditions que les systèmes doivent mettre en place pour que ces choix soient efficaces.

La conception du développement professionnel continu nécessite de prêter attention à la fois aux principes pédagogiques

et aux conditions systémiques. Le cadre FOOTT PRINTTS propose six facteurs interdépendants qui peuvent servir de guide pour structurer l'apprentissage professionnel de manière pertinente, durable et efficace. Ce chapitre présente les principes d'une conception efficace du DPC en mettant l'accent sur l'apprentissage des adultes, l'analyse des besoins, la structuration des cours et leur prestation.

Former des adultes apprenants

Un DPC efficace reconnaît que les enseignants sont des apprenants adultes. L'andragogie souligne que les adultes ap-

prennent mieux lorsque le développement professionnel est adapté à leurs besoins, ancré dans leur pratique quotidienne et lorsqu'ils sont activement engagés dans le processus (Knowles et al., 2015). Les enseignants apportent leurs connaissances, leur expérience et leur identité à chaque activité de développement professionnel continu, ce qui signifie que la formation doit s'ancrer dans ces points de départ. La motivation joue un rôle essentiel : le développement professionnel continu doit offrir une valeur ajoutée claire, en démontrant comment les nouvelles connaissances et compétences peuvent aider à relever les défis en classe et favoriser l'épanouissement professionnel. La réflexion et l'apprentissage entre pairs sont également essentiels, car ils permettent aux enseignants d'apprendre non seulement auprès des animateurs, mais aussi les uns des autres, créant ainsi des communautés de pratique.

Concevoir le développement professionnel continu pour des apprenants adultes nécessite également d'éviter les approches qui traitent les enseignants comme des récepteurs passifs d'informations. Les sessions basées sur la transmission, qui s'appuient principalement sur des cours magistraux ou des supports génériques, ont peu de chances de faire appel à l'expérience des enseignants ou de favoriser un transfert significatif vers la pratique. Les principes de l'apprentissage des adultes exigent donc une participation active, un dialogue professionnel et des possibilités de choix et d'autonomie.

Le renforcement de la résilience est une priorité essentielle dans la conception du DPC. L'apprentissage professionnel doit renforcer la capacité des enseignants à gérer leur charge de travail, à s'adapter au changement et à maintenir leur motivation. La résilience est renforcée lorsque le DPC affirme l'identité professionnelle, crée des réseaux

de pairs solidaires et fournit des stratégies pour gérer le stress et le changement. En intégrant le renforcement de la résilience dans la conception du DPC, les formateurs et les systèmes peuvent garantir que l'apprentissage professionnel favorise non seulement les connaissances, mais aussi le bien-être et la pérennité de la carrière.

Dans ce cadre, la résilience n'est pas considérée comme une simple endurance individuelle, mais comme une capacité collective et systémique (Day & Gu, 2014; Beltman et al., 2011). Le DPC contribue à la résilience lorsqu'il renforce l'identité professionnelle, établit des relations de soutien entre pairs et s'inscrit dans des pratiques organisationnelles qui valorisent le bien-être des enseignants.

Identification et analyse des besoins

La conception du DPC doit commencer par une compréhension claire des besoins des enseignants. Le facteur 3 du cadre FOOTT PRINTTS souligne que le développement professionnel est efficace lorsqu'il repose sur une identification précise des besoins. Cela nécessite de combiner l'auto-évaluation des enseignants, les diagnostics au niveau de l'établissement et les priorités politiques (Guskey, 2000; Timperley et al., 2007; Consortium FOOTT PRINTTS, 2023–2025). TALIS 2024 montre que les enseignants ont souvent le sentiment que le DPC ne répond pas à leurs défis les plus urgents, en particulier dans des domaines tels que la numérisation, l'intelligence artificielle et l'apprentissage socio-émotionnel. L'analyse des besoins doit donc être un processus participatif, garantissant que le développement professionnel continu réponde aux réalités des enseignants tout en restant aligné sur des objectifs éducatifs plus larges. L'identification des besoins n'a

de sens que lorsqu'elle se traduit par des décisions de conception visibles. Les enseignants sont plus enclins à s'engager dans le développement professionnel continu lorsqu'ils peuvent reconnaître comment leurs besoins exprimés ont façonné le contenu, les méthodes ou les domaines d'intérêt. Des boucles de rétroaction transparentes entre l'analyse des besoins et la conception des cours renforcent donc à la fois la pertinence et la confiance.

Structurer un cours

La manière dont le DPC est structuré détermine son accessibilité et son impact. Le facteur 5 met l'accent sur l'organisation et la prestation, ce qui inclut les décisions relatives au calendrier, au format, à la durée et à l'enchaînement. Il ne s'agit pas simplement de choix logistiques ; ils indiquent aux participants si leur temps et leurs conditions de travail ont été pris en compte. Un cours bien structuré réduit les frictions et renforce l'engagement avant même qu'une seule activité ne commence.

Lorsqu'ils structurent un cours, les formateurs doivent tenir compte des principes pratiques suivants :

Commencez par ce que les participants savent déjà et ce dont ils ont besoin. La phase d'ouverture de tout cours de DPC doit créer un lien entre le contenu et l'expérience existante des enseignants. Cela peut se faire par une brève évaluation des besoins, un exercice de réflexion en début de séance ou une courte discussion sur les défis actuels en classe. Partir de la réalité des enseignants, plutôt que du programme du formateur, montre d'emblée la pertinence de la formation.

Construisez un parcours d'apprentissage clair. Un perfectionnement professionnel

efficace passe de la prise de conscience à la compréhension, puis à la mise en pratique. Une session ou un cours qui se contente de présenter des informations sans donner aux enseignants l'occasion de les essayer, de les adapter ou d'y réfléchir a peu de chances d'entraîner un changement durable. Chaque étape du cours doit s'appuyer sur la précédente, avec des liens explicites entre les sessions si le cours s'étend sur plusieurs réunions.

Trouver un équilibre entre profondeur et faisabilité. L'une des erreurs structurelles les plus courantes dans le développement professionnel continu est d'essayer d'aborder trop de sujets. Un cours qui effleure brièvement dix thèmes apporte moins aux enseignants qu'un cours qui explore trois thèmes en profondeur, en laissant du temps pour le dialogue, l'expérimentation et la réflexion. Les formateurs sont encouragés à faire des choix délibérés sur ce qu'il faut laisser de côté, plutôt que de privilégier par défaut l'exhaustivité.

Intégrez de la flexibilité. Tous les participants n'arrivent pas avec le même niveau de connaissances préalables, les mêmes contraintes de charge de travail ou le même contexte institutionnel. Dans la mesure du possible, la structure du cours devrait offrir des moments de choix — quant au format des tâches, au niveau d'engagement ou à la manière dont les résultats sont partagés. Cela ne nécessite pas de repenser l'ensemble du cours ; même de petits moments d'autonomie font une différence significative dans la façon dont les enseignants vivent l'apprentissage professionnel.

Prévoyez le transfert des acquis, pas seulement l'achèvement de la formation. Un cours s'achève dans la salle de formation, mais l'apprentissage professionnel se poursuit en classe. Structurer le développement professionnel continu (DPC) de manière à

inclure une tâche de transfert concrète — telle qu'une micro-expérience à tester avant la prochaine session, une brève observation par les pairs ou une note de réflexion dans un journal — augmente les chances que l'apprentissage passe du contexte de la formation à la pratique quotidienne. Les moments de suivi, même brefs, renforcent ce lien et indiquent que le DPC s'inscrit dans un parcours professionnel à long terme plutôt que dans un événement ponctuel.

Mise en œuvre du DPC

La mise en œuvre est abordée dans le facteur 6 du modèle FOOTT PRINTTS, qui met en avant les modes et les méthodes d'apprentissage professionnel. Une mise en œuvre efficace combine plusieurs approches : environnements d'apprentissage hybrides, structures de mentorat, réseaux de pairs et intégration d'outils numériques, y compris l'intelligence artificielle (Darling-Hammond et al., 2017; Wenger, 1998; Commission européenne, 2023a). Dans la mise en œuvre, l'objectif pédagogique doit guider le choix des méthodes. La technologie, le mentorat ou les réseaux de pairs ne sont pas des fins en soi, mais des moyens de soutenir l'interaction, la réflexion et le sens professionnel. Les choix de mise en œuvre doivent donc être évalués en fonction de leur capacité à soutenir les processus d'apprentissage plutôt que de leur caractère innovant apparent. Les modèles hybrides élargissent l'accès et la flexibilité, tandis que le mentorat soutient les enseignants débutants et assure la continuité. Les réseaux de pairs créent des environnements collaboratifs dans lesquels les enseignants peuvent échanger leurs pratiques et poursuivre leur apprentissage au-delà des sessions formelles (Wenger, 1998; McLaughlin & Talbert, 2006). Les outils numériques peuvent élargir la portée et soutenir l'innovation, mais ils doivent être

intégrés de manière réfléchie afin de garantir qu'ils renforcent, plutôt qu'ils ne diluent, l'identité professionnelle et la collaboration. Les méthodes de mise en œuvre qui permettent aux enseignants de partager leurs expériences, d'exprimer leurs défis et de co-construire des solutions contribuent directement au renforcement de l'identité professionnelle.

Pris dans leur ensemble, ces principes de conception garantissent que le développement professionnel continu (DPC) n'est pas une intervention ponctuelle, mais un processus durable, axé sur l'identité, qui renforce à la fois les enseignants et les systèmes.

Vérification de l'intégrité de la conception

Avant de mettre en œuvre un programme de développement professionnel continu, les formateurs peuvent réfléchir aux questions suivantes :

- La conception est-elle clairement en lien avec l'identité professionnelle des enseignants et leurs besoins exprimés ?
- L'interaction, la réflexion et la collaboration sont-elles structurellement intégrées plutôt que facultatives ?
- La séquence d'apprentissage est-elle cohérente et pérenne ?
- Les méthodes de prestation ont-elles été choisies pour des raisons pédagogiques plutôt que par commodité ou pour suivre une tendance ?

Encadré « Focus sur les formateurs »

- Pour les formateurs, les principes de conception présentés dans ce chapitre se traduisent directement en stratégies pratiques. La théorie de l'apprentissage des adultes en constitue le fondement : le développement professionnel continu (DPC) doit s'appuyer sur les connaissances préa-

lables des enseignants, les impliquer activement et démontrer une pertinence claire pour leur vie professionnelle. Des activités de réflexion, des tâches collaboratives et l'observation par les pairs peuvent être intégrées tout au long du processus afin de garantir que l'apprentissage soit en lien avec l'identité et la pratique. Les formateurs peuvent également jouer un rôle crucial dans l'intégration de la résilience au sein du DPC en abordant la gestion de la charge de travail, les stratégies d'adaptation au stress et la motivation professionnelle dans le cadre des activités de formation.

- Des outils pratiques sont disponibles pour chaque étape de la conception. L'analyse des besoins peut être menée à l'aide d'enquêtes, d'entretiens ou d'ateliers collaboratifs avec les enseignants et les chefs d'établissement. La structuration d'un cours nécessite de trouver un équilibre entre théorie et pratique, en laissant suffisamment de temps pour la mise en application et le suivi. La prestation doit recourir à des formats hybrides, intégrant des tâches préparatoires asynchrones à des sessions collaboratives synchrones. Le mentorat et les réseaux de pairs peuvent être inclus en tant que prolongements du développement professionnel continu formel afin d'assurer la continuité. En utilisant les six facteurs FOOTT PRINTTS comme liste de contrôle, les formateurs peuvent concevoir des cours complets, pertinents et résilients.
- Considérez le temps, la structure et l'interaction comme des choix de conception pédagogique, et non comme de simples contraintes organisationnelles.

Encadré destiné aux décideurs politiques

- Pour les décideurs politiques, concevoir un DPC efficace nécessite de créer les conditions propices dans lesquelles les

formateurs et les écoles peuvent opérer. Les systèmes doivent accorder aux enseignants le temps et les ressources nécessaires pour participer de manière significative à l'apprentissage professionnel. TALIS 2024 montre que le temps et la charge de travail restent les obstacles à la participation les plus fréquemment signalés, soulignant la nécessité de politiques qui intègrent le DPC dans les conditions de travail des enseignants plutôt que de le traiter comme un supplément facultatif.

- Les systèmes nationaux de mentorat et d'intégration sont essentiels à cet égard. Les enseignants en début de carrière sont souvent les moins susceptibles d'accéder à un DPC de haute qualité, alors qu'ils constituent le groupe le plus vulnérable à l'attrition. Soutenir l'intégration et le mentorat par le biais de politiques garantit que l'apprentissage professionnel est durable et équitable.
- Les politiques de financement façonnent également les possibilités de conception et de mise en œuvre. Le DPC hybride et optimisé par l'IA nécessite des investissements dans les infrastructures, la formation des formateurs et un accès équitable aux outils numériques. Sans soutien systémique, les innovations en matière de DPC risquent d'aggraver les inégalités plutôt que d'élargir l'accès. En garantissant un financement adéquat, en établissant des cadres pour le mentorat et en intégrant le DPC dans les structures de charge de travail, les décideurs politiques peuvent permettre aux formateurs de concevoir et de dispenser les types d'apprentissage professionnel qui renforcent à la fois les enseignants et les systèmes.
- Reconnaître que la conception d'un DPC de haute qualité nécessite du temps réservé, un financement stable et la confiance des institutions dans les processus d'apprentissage professionnel.

Chapitre 4 – Évaluation et réflexion sur le développement professionnel continu

Ce chapitre se concentre sur la manière dont l'évaluation et la réflexion peuvent être utilisées pour renforcer la qualité et l'impact du développement professionnel continu. Plutôt que de considérer l'évaluation comme une fin en soi, il présente la réflexion comme un processus continu qui soutient l'apprentissage, l'adaptation et l'amélioration aux niveaux individuel, organisationnel et systémique. Le chapitre présente les facteurs FOOTT PRINTTS comme un cadre d'évaluation intégré qui rend compte à la fois des résultats et de la signification professionnelle.

L'évaluation et la réflexion sont essentielles pour garantir que le développement professionnel continu (DPC) ait un impact significatif et durable. Le cadre FOOTT PRINTTS met en évidence six facteurs pouvant servir d'outil d'évaluation complet : l'identité professionnelle, la satisfaction à l'égard du DPC, le soutien professionnel, le développement et la participation de l'établissement scolaire, l'organisation et la mise en œuvre, ainsi que les éléments de conception du DPC. Utilisés à des fins d'évaluation, ces six facteurs fonctionnent comme une grille d'interprétation plutôt que comme une liste de contrôle. Ils favorisent un jugement global en tenant compte de la manière dont le DPC est vécu, soutenu et pérennisé, plutôt que de se concentrer uniquement sur les résultats immédiats ou les scores de satis-

faction. En évaluant le DPC à travers ces dimensions interdépendantes, les systèmes et les formateurs peuvent aller au-delà des mesures étroites de la connaissance des contenus et saisir les effets professionnels et institutionnels plus larges de l'apprentissage.

La réflexion n'est pas une activité isolée, mais un processus continu qui peut avoir lieu avant, pendant et après le DPC (Schön, 1983; Korthagen, 2004; Guskey, 2000). Avant l'apprentissage professionnel, la réflexion aide les enseignants à identifier leurs objectifs et leurs besoins. Pendant le DPC, la réflexion permet aux participants de relier les nouvelles connaissances à leur pratique et à leur identité professionnelle. Après le DPC, la réflexion offre un espace pour la consolidation, l'évaluation de la pertinence et la planification des prochaines étapes. L'intégration de ces étapes de réflexion transforme le DPC d'un événement ponctuel en un processus d'apprentissage durable. Chaque phase remplit une fonction différente. La réflexion avant le DPC favorise une participation intentionnelle et la définition d'objectifs. La réflexion pendant le DPC favorise la construction du sens et le dialogue professionnel. La réflexion après le DPC favorise la consolidation, le transfert vers la pratique et la prise de décisions éclairées concernant la poursuite de l'apprentissage.

Les données de TALIS 2024 montrent que la perception qu'ont les enseignants de la qualité du DPC est un indicateur fort de son impact. Les enseignants qui déclarent que leur DPC était pertinent, collaboratif et durable sont plus susceptibles de se sentir satisfaits de leur travail, confiants dans leurs compétences professionnelles et motivés à rester dans la profession (OCDE, 2025). À l'inverse, lorsque les enseignants considèrent le DPC comme non pertinent ou mal dispensé, celui-ci a peu ou pas d'effet positif sur leur vie professionnelle. Cela souligne l'importance de suivre systématiquement à la fois la satisfaction et la qualité perçue. Il est important de distinguer l'expérience immédiate des enseignants en matière de DPC de son impact à plus long terme. Si la satisfaction à elle seule ne garantit pas un changement dans la pratique, les recherches montrent systématiquement que la pertinence, la qualité et le soutien perçus sont de puissants indicateurs permettant de déterminer si l'apprentissage professionnel est adopté, adapté et pérennisé. Les cadres d'évaluation doivent donc prendre en compte à la fois l'expérience et les effets à long terme (Guskey, 2000; Day & Gu, 2014; Consortium FOOTT PRINTTS, 2023–2025).

Les résultats du projet FOOTT PRINTTS complètent ces données internationales. L'évaluation du DPC nécessite donc également de prêter attention aux conditions organisationnelles et systémiques. Les obstacles tels que les contraintes de temps, le manque de soutien de la direction ou les possibilités limitées de suivi doivent être considérés comme des constatations de l'évaluation plutôt que comme des excuses externes, car ils influencent directement l'efficacité de l'apprentissage professionnel. Les enseignants et les formateurs ont émis des commentaires positifs sur le développement professionnel continu (DPC)

qui offrait des possibilités de collaboration, de travail sur l'identité et de renforcement de la résilience, mais ont également signalé que des obstacles organisationnels limitaient souvent l'efficacité de la formation professionnelle. Ces résultats soulignent la nécessité de disposer d'outils plus systématiques pour saisir à la fois les réussites et les lacunes du DPC.

La résilience est une dimension particulièrement importante de l'évaluation. La formation professionnelle doit être évaluée non seulement en termes de connaissances ou de compétences, mais aussi en fonction de sa contribution à la capacité des enseignants à s'adapter, à gérer le stress et à maintenir leur motivation (Beltman et al., 2011; Freedman & Appleman, 2009; OCDE, 2025). En se demandant si le développement professionnel continu favorise la résilience, les évaluations peuvent mieux saisir l'impact réel de la formation professionnelle sur la carrière des enseignants et sur les systèmes éducatifs. Les questions d'évaluation peuvent porter sur la capacité du développement professionnel continu à aider les enseignants à se sentir plus confiants dans la gestion du changement, plus connectés à leurs collègues et plus aptes à maintenir leur motivation au fil du temps.

Des outils pratiques peuvent soutenir ce processus d'évaluation. Des check-lists de réflexion, des enquêtes d'auto-évaluation et des modèles de retour d'information des participants peuvent aider les formateurs et les écoles à recueillir des données structurées. Les outils numériques, notamment les modèles et tableaux de bord liés à des codes QR, facilitent la collecte et l'analyse systématique des retours d'information. Des visualisations telles que des graphiques sur la satisfaction, les obstacles, la participation au mentorat et l'utilisation des outils

numériques peuvent rendre les résultats de l'évaluation accessibles et exploitables.

L'évaluation est particulièrement efficace lorsqu'elle sert de base à la refonte. Les données recueillies grâce aux outils de réflexion, aux retours d'expérience et aux visualisations doivent alimenter directement les décisions concernant le contenu, la structure et la mise en œuvre des futurs cycles de développement professionnel continu. De cette manière, l'évaluation favorise l'amélioration continue plutôt qu'un jugement rétrospectif

Contrôle de l'intégrité de l'évaluation

Lorsqu'ils évaluent le développement professionnel continu (DPC), les formateurs et les responsables des systèmes peuvent se poser les questions suivantes :

- Évaluons-nous ce qui est important pour le développement professionnel, et pas seulement ce qui est facile à mesurer ?
- Les outils d'évaluation prennent-ils en compte à la fois les processus d'apprentissage et l'impact perçu ?
- Les conditions organisationnelles sont-elles prises en compte dans les conclusions de l'évaluation ?
- Les données d'évaluation sont-elles utilisées pour éclairer les décisions futures en matière de conception et de politique ?

La « Trainer Companion Card » (« Fiche d'accompagnement du formateur ») , incluse dans les annexes, rassemble les six facteurs FOOTT PRINTTS dans un format conçu pour un usage quotidien. Alors que le guide fournit les fondements conceptuels et les principes de conception qui sous-tendent chaque facteur, la carte offre une référence rapide et pratique aux formateurs qui souhaitent garder le cadre à l'esprit pendant les sessions sans avoir à se

reporter au texte complet. Les formateurs sont encouragés à l'utiliser comme outil de planification avant les sessions, comme aide-mémoire pendant la prestation et comme instrument de réflexion structurée après coup. Au fil du temps, l'utilisation régulière de la fiche constitue en soi une pratique de développement professionnel.

Encadré « Focus formateur »

- Pour les formateurs, l'évaluation et la réflexion offrent des occasions concrètes d'améliorer leur pratique. L'utilisation d'outils de réflexion structurés et de listes de contrôle permet aux formateurs d'adapter et d'affiner les sessions en temps réel. La collecte systématique des commentaires des participants garantit que les cours répondent aux besoins des enseignants et restent pertinents. Les formateurs peuvent également élargir la portée de l'évaluation pour y inclure la résilience et le bien-être, en se demandant si les activités de développement professionnel continu aident les enseignants à faire face aux défis, à maintenir leur motivation et à renforcer leur identité professionnelle. En se concentrant à la fois sur les résultats et les processus, les formateurs peuvent mettre en place un développement professionnel continu réactif, résilient et aligné sur le cadre FOOTT PRINTTS.
- Utilisez les résultats de l'évaluation comme retour d'information formatif pour adapter le contenu, les méthodes et le rythme pendant et après le développement professionnel continu.

Encadré destiné aux décideurs politiques

- Pour les décideurs politiques, l'évaluation est essentielle pour suivre l'efficacité du développement professionnel continu

dans les écoles, les régions et les systèmes nationaux. Les données relatives à la satisfaction des participants, aux indicateurs de résilience et au soutien professionnel peuvent être intégrées dans les cadres d'évaluation des politiques, garantissant ainsi que l'apprentissage professionnel est mesuré en termes d'impact plutôt que de simples taux de participation. TALIS et d'autres comparaisons internationales fournissent des repères qui peuvent guider le suivi national et révéler les écarts d'équité entre les contextes. L'alignement de l'évaluation nationale sur les cadres internationaux permet aux systèmes de situer leurs progrès dans un contexte européen et mondial plus large.

En intégrant la résilience et la satisfaction dans l'évaluation des politiques, les gouvernements peuvent s'assurer que le développement professionnel continu contribue non seulement au développement des compétences, mais aussi à la fidélisation des enseignants, à la motivation professionnelle et à la durabilité du système.

- Considérer les données d'évaluation comme des informations sur le système qui éclairent la politique en matière de charge de travail, l'allocation des ressources et la gouvernance du développement professionnel continu, et pas seulement la responsabilité des programmes.

Chapitre 5 – Des données à l'action : parcours de DPC et exemples

Ce chapitre montre comment les données factuelles et les principes conceptuels peuvent être traduits en parcours concrets de DPC. Il propose un modèle de séquençage qui met en œuvre le cadre FOOTT PRINTTS et illustre son application à travers des exemples pratiques. L'accent est mis sur l'accompagnement des formateurs et des décideurs politiques pour passer de la compréhension de ce qui fonctionne en matière de DPC à la mise en œuvre de

conceptions d'apprentissage professionnel cohérentes, adaptables et durables.

Les résultats de l'enquête FOOTT PRINTTS et les conclusions de TALIS 2024 fournissent des preuves solides de ce qui rend le DPC efficace (Consortium FOOTT PRINTTS, 2023–2025; OCDE, 2025; Darling-Hammond et al., 2017). Le défi consiste désormais à traduire ces connaissances en actions concrètes. Ce chapitre présente un

modèle de séquençement directement lié aux six facteurs FOOTT PRINTTS et fournit des exemples pratiques de la manière dont le cadre peut être appliqué à la conception du développement professionnel continu. L'objectif est d'offrir aux formateurs et aux décideurs politiques des modèles clairs pouvant guider le développement professionnel aux niveaux de la classe, de l'école et du système.

La fiche d'accompagnement du formateur complète ce chapitre en fournissant un outil au niveau de la session qui s'aligne sur le modèle de séquençement. Alors que ce chapitre présente la logique de conception au niveau du programme, la fiche soutient la mise en œuvre lors des sessions de formation individuelles.

Modèle de séquençement

Le modèle de séquençement (voir figure 2) est un outil pratique essentiel du guide FOOTT PRINTTS. Il peut être utilisé pour planifier des cours de DPC individuels, concevoir des parcours d'apprentissage professionnel à l'échelle de l'établissement ou communiquer la logique du DPC au niveau du système. Bien qu'il soit présenté ici sous la forme d'une séquence linéaire, le modèle permet une utilisation itérative et une adaptation à différents contextes.

La conception du DPC peut être comprise comme un processus étape par étape dans lequel chaque étape correspond à un ou plusieurs facteurs FOOTT PRINTTS :

1. **S'engager dans l'identité professionnelle** → Cette étape garantit que le DPC est en lien avec la motivation, l'autonomie et le sens du devoir des enseignants.
 - Clarifier comment le DPC renforce l'estime de soi et la motivation professionnelle des enseignants.
2. **Analyser les besoins (Facteur 3 : Soutien professionnel et identification des besoins)** → Cette étape fonde la conception du DPC sur des défis professionnels réels plutôt que sur des déficits supposés.
 - Collect data from teachers and schools about professional needs and challenges.
3. **Concevoir la structure (Facteur 5 : Organisation et mise en œuvre)** → Cette étape aligne les objectifs d'apprentissage sur les contraintes de temps, de format et d'accessibilité.
 - Planifier le contenu, le calendrier et le format en gardant à l'esprit la flexibilité et l'inclusivité.
4. **Mise en œuvre du DPC (Facteur 6 : Éléments de conception du DPC)** → Cette étape garantit que les processus d'apprentissage favorisent l'interaction, la réflexion et la collaboration.
 - Recourir à l'apprentissage actif, à la réflexion, à la collaboration et à une prestation hybride.
5. **Intégrer le développement scolaire (Facteur 4 : Gouvernance et participation)** → Cette étape relie l'apprentissage individuel aux pratiques collectives et au changement institutionnel.
 - Relier les résultats du DPC aux objectifs de l'établissement et aux pratiques collaboratives.
6. **Évaluer la satisfaction et la résilience (facteurs 2 et 1)** → Cette étape rend compte à la fois de l'expérience professionnelle et de la durabilité de l'impact.
 - Recueillir les commentaires des enseignants, évaluer la pertinence et suivre l'impact sur l'identité et la résilience.

Ce cycle présente le développement professionnel continu à la fois comme un processus et un système, garantissant que l'apprentissage professionnel est intégré, durable et adapté.

Le modèle de séquence est conçu pour être adaptable plutôt que normatif. Les formateurs et les systèmes peuvent mettre davantage l'accent sur certaines étapes en fonction du contexte, par exemple en donnant la priorité au mentorat lors des phases d'intégration ou en se concentrant sur la mise en œuvre et l'évaluation dans le cadre de programmes à grande échelle. Ce qui reste essentiel, c'est de maintenir la cohérence entre les étapes et d'aligner les choix de conception sur les facteurs FOOT PRINTTS.

Exemples pratiques

Développer une culture de l'IA dans l'éducation

Un module de formation structuré autour du modèle Engage–Create–Manage–Design initie les enseignants à l'intelligence artificielle en classe (Beijaard et al., 2004; Fang, 1996; Commission européenne, 2023a). Le module commence par engager les enseignants dans des discussions sur leurs convictions et leurs préoccupations (identité). Les enseignants créent ensuite des projets de classe à petite échelle à l'aide d'outils d'IA (apprentissage actif). Les sessions se concentrent sur la gestion des défis éthiques et pédagogiques (soutien, mise en œuvre), avant de se conclure par des tâches de conception collaborative dans lesquelles les enseignants intègrent l'IA dans leurs propres plans de cours.

La même structure peut être appliquée à d'autres thèmes complexes tels que l'éducation inclusive, la maîtrise de l'évaluation

ou les classes multilingues, où les convictions professionnelles, les considérations éthiques et l'expérimentation pratique doivent être abordées conjointement.

Gestion de classe et mentorat pour les enseignants débutants

Ce parcours de développement professionnel continu commence par l'identification des besoins grâce à des enquêtes auprès des enseignants en début de carrière et à des groupes de discussion. Il propose ensuite un accompagnement par le mentorat, en jumelant les enseignants débutants avec des collègues expérimentés (soutien professionnel). La formation est dispensée sous forme hybride, combinant des modules en ligne avec un mentorat et une réflexion en présentiel. Les chefs d'établissement sont impliqués dans l'intégration des résultats dans des stratégies plus larges de développement scolaire. L'évaluation se concentre sur la satisfaction, l'identité et la résilience, en particulier pour favoriser la fidélisation des enseignants.

En combinant mentorat, enseignement hybride et implication au niveau de l'établissement, ce parcours montre comment le développement professionnel continu peut contribuer directement à la fidélisation des enseignants en début de carrière et à leur confiance professionnelle, répondant ainsi aux défis mis en évidence par l'enquête TALIS 2024 (Ingersoll & Strong, 2011; OCDE, 2025; McLaughlin & Talbert, 2006).

La résilience dans la conception

La résilience n'est pas un simple ajout, mais un principe de conception. Concevoir en tenant compte de la résilience ne signifie pas ajouter des sessions isolées sur le bien-être aux programmes de DPC. Cela signifie veiller à ce que les conditions d'apprentissage, le soutien par les pairs et la reconnaissance

professionnelle soient intégrés tout au long du parcours de DPC. Le DPC peut aborder explicitement la gestion du stress, les stratégies d'enseignement adaptatives et la pérennité de la carrière (Day & Gu, 2014; Beltman et al., 2011; Hargreaves & Fullan, 2012). Par exemple, un programme de DPC axé sur la résilience peut combiner des ateliers sur la gestion de la charge de travail avec des groupes de soutien par les pairs et la tenue d'un journal de réflexion. En reliant ces activités aux six facteurs, les formateurs s'assurent que le DPC renforce non seulement les compétences, mais aussi la motivation, l'identité et le bien-être.

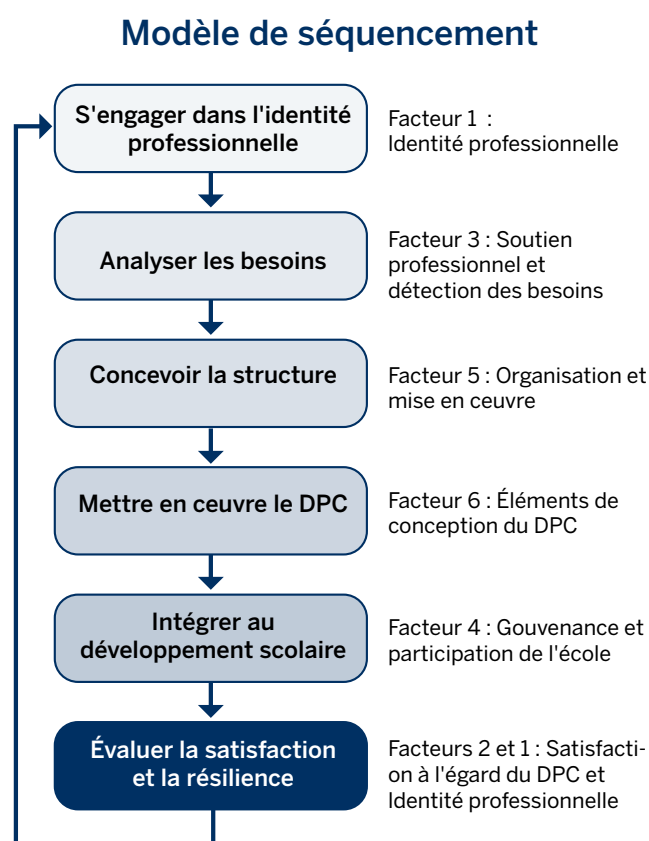


Figure 2. Modèle de séquencement

Les exemples présentés dans ce chapitre sont conçus comme des modèles plutôt que comme des modèles à reproduire tels quels. Leur intérêt réside dans le fait qu'ils illustrent comment le cadre FOOTT PRINTTS peut être appliqué de manière cohérente à

différents thèmes et contextes. Les formateurs et les décideurs politiques sont encouragés à adapter la structure, l'échelle et les priorités de ces parcours aux besoins locaux et aux conditions du système.

Encadré « Focus sur les formateurs »

- Pour les formateurs, le modèle de séquencement fournit une feuille de route pratique pour concevoir un DPC dans n'importe quel domaine. En suivant les six étapes, les formateurs peuvent s'assurer que l'apprentissage professionnel est cohérent, adapté et axé sur l'identité. Les exemples relatifs à la culture de l'IA et au mentorat offrent des modèles concrets pouvant être adaptés à différents contextes. Les formateurs sont encouragés à utiliser les modèles accessibles via les QR codes pour planifier leurs propres cours étape par étape, en intégrant les facteurs FOOTT PRINTTS à chaque étape. Cette approche permet de concevoir un DPC qui soit non seulement technique-ment solide, mais aussi résilient, motivant et durable.
- Utilisez le modèle de séquencement comme outil de planification et de réflexion, en le réexaminant tout au long du cycle de formation continue plutôt que seulement au stade de la conception.

Encadré destiné aux décideurs politiques

- Pour les décideurs politiques, ce chapitre montre comment les données probantes peuvent être traduites en parcours de DPC évolutifs. Le modèle de séquencement peut être utilisé comme outil de communication pour expliquer aux parties prenantes à quoi ressemble un DPC efficace et comment il peut être structuré. Les exemples de culture de l'IA et de mentorat illustrent comment des thèmes

spécifiques peuvent devenir des priorités nationales soutenues par des cadres cohérents. Les modèles visuels peuvent également être utilisés au niveau de la gouvernance pour aligner la conception du développement professionnel continu sur les objectifs politiques et pour montrer comment les investissements à l'échelle du système dans le mentorat, la prestation hybride et la résilience portent leurs fruits en termes de satisfaction et de fidélisation des enseignants. En soutenant les formateurs avec des ressources et en intégrant le développement professionnel continu dans le développement scolaire au sens large, les décideurs politiques garantissent que les parcours menant des données probantes à l'action sont cohérents à travers tout le système.

- Si ces parcours illustrent comment les données factuelles peuvent être traduites en pratique, leur mise en œuvre est toujours façonnée par les contextes nationaux et locaux.
- Utilisez des modèles de séquences et des exemples pour communiquer clairement la logique du développement professionnel continu aux parties prenantes et pour favoriser la cohérence entre les initiatives.

Fiche d'accompagnement du formateur

Facteur	AVANT l'unité de DPC <i>Posez-vous la question :</i>	PENDANT l'unité de DPC <i>Échange concret :</i>	APRÈS l'unité de DPC <i>Réfléchissez :</i>
Facteur 1 : Identité professionnelle	Ai-je lié le thème actuel à mon propre rôle professionnel et à sa signification personnelle ?	Commencez par une brève tâche de réflexion, par ex. : 'Pensez à un moment de cette semaine où vous vous êtes senti comme une vraie force. Partagez en binômes.'	Les participants ont-ils parlé de leur propre pratique, pas seulement du contenu du DPC ? Que signifiait cette unité de DPC pour eux personnellement ou l'ont-ils trouvée abstraite ?
Facteur 2 : Satisfaction à l'égard du DPC	Ai-je réagi au contenu actuel, était-il vraiment difficile ou intéressant ? Ai-je ressenti un besoin de discussion ?	Expliquez de manière transparente pourquoi ce thème a été choisi. Au milieu, posez la question : 'Qu'est-ce que cela signifie pour votre classe ?' Conclusion : 'Qu'allez-vous essayer demain ?'	Les participants ont-ils pris quelque chose de concret ? Que diraient-ils que le DPC valait leur temps ?
Facteur 3 : Soutien professionnel	Ai-je intégré une interaction structurée entre pairs — mentorat, feedback ou discussion collégiale ? Est-elle intégrée dans la conception, et pas seulement ajoutée ?	Utilisez des groupes de discussion d'au moins une activité centrale. Encouragez les enseignants à partager leurs défis, à en discuter et à les surmonter. Assurez-vous qu'il y a suffisamment de temps pour un échange significatif, pas seulement du travail parallèle.	Les participants ont-ils échangé entre eux ? Y a-t-il eu un moment de discussion professionnelle où cette unité de DPC n'a pas simplement eu lieu ?
Facteur 4 : Gouvernance et participation	Savais-je comment cette unité de DPC s'intègre dans le contexte scolaire des participants ? Ai-je donné une impulsion pour la conception ?	Demandez aux enseignants comment le thème correspond à leur réalité scolaire. Permettez deux types de tâches : des exigences institutionnelles.	Les enseignants ont-ils lié l'apprentissage à quelque chose qu'ils peuvent appliquer dans leur propre classe ? Se sont-ils sentis comme des membres actifs ?
Facteur 5 : Organisation et mise en œuvre	Ai-je planifié le temps, le format et la longueur de cette unité de DPC de manière à ce qu'elle convienne aux participants ? Ai-je pris en compte les difficultés possibles ?	Offrez au moins un moment de choix — en termes de format, de rythme ou d'activité. Souvent, abordez le sujet. Ne pas oublier : profondeur avant largeur.	Le format a-t-il servi le contenu ? Que vaudrait cette unité de DPC la prochaine fois, et que pourrions-nous améliorer ?
Facteur 6 : Éléments de conception du DPC	Y avait-il au moins une activité où les enseignants ont créé, adapté ou essayé quelque chose — pas seulement écouter des conférences ou prendre des notes ?	Micro-enseignement, planification de leçons, travail de cas ou adaptation de matériel. Dialogue et tâches pratiques plutôt que des diapositives. Prévoyez du temps pour des échanges informels.	Les participants ont-ils pris quelque chose de tangible qu'ils ont créé eux-mêmes ? Y a-t-il eu des moments de discussion réelle sur l'apprentissage ou des récits communs ? Ce sont des signes d'un engagement professionnel plus profond.

Annexes

Glossaire

Andragogie

Théorie et pratique de l'enseignement aux apprenants adultes, développées par Malcolm Knowles. Contrairement à la pédagogie, qui se concentre sur l'enseignement aux enfants, l'andragogie souligne que les adultes apprennent mieux lorsque le contenu est pertinent par rapport à leur expérience, autodirigé et lié à des défis de la vie réelle. C'est le principe fondamental qui sous-tend la conception efficace du DPC.

Apprentissage actif

Approche du développement professionnel dans laquelle les participants s'engagent directement avec le contenu par le biais de tâches, de discussions, de résolution de problèmes ou de création, plutôt que de recevoir passivement des informations. Dans le cadre du DPC, l'apprentissage actif augmente la probabilité que les nouvelles connaissances soient transférées dans la pratique en classe.

Apprentissage mixte

Voir « *Développement professionnel continu hybride* ».

Assurance qualité (AQ)

Processus et mécanismes utilisés pour surveiller, évaluer et améliorer la qualité de l'offre de développement professionnel continu. L'assurance qualité garantit que le développement professionnel répond à des normes définies, produit des résultats

significatifs et reste adapté aux besoins des enseignants. Elle s'applique aux niveaux des programmes, des établissements et de l'État.

Communauté d'apprentissage professionnel (CAP)

un groupe d'éducateurs qui s'engagent dans un apprentissage professionnel continu et collaboratif au sein d'une même école ou entre plusieurs établissements. Les CAP se caractérisent par des objectifs communs, une responsabilité mutuelle, un dialogue réflexif et une volonté d'améliorer les résultats des élèves grâce à un développement professionnel collectif.

Communautés de pratique

Groupes de professionnels qui partagent un domaine d'activité commun et s'engagent dans un apprentissage collectif par le biais d'interactions régulières, de partage d'expériences et d'échanges de pratiques. Dans le cadre du DPC, les communautés de pratique étendent l'apprentissage professionnel au-delà des sessions de formation formelles et contribuent à pérenniser le changement dans le temps.

Développement professionnel continu (DPC)

Toute activité d'apprentissage structurée ou semi-structurée qui permet aux enseignants et autres professionnels de l'éducation d'approfondir leurs connaissances, de développer leurs compétences et de renforcer leur identité professionnelle après la

formation initiale des enseignants. Le DPC englobe les cours formels, l'apprentissage entre pairs, le mentorat, la recherche collaborative et la pratique réflexive.

Développement professionnel continu hybride

Modèle de développement professionnel qui combine l'apprentissage en présentiel et en ligne, de manière séquentielle ou simultanée. Un développement professionnel continu hybride efficace ne se résume pas à un simple transfert de contenus présentiels vers des formats numériques ; il nécessite une refonte délibérée afin de garantir que l'interaction, la réflexion et la collaboration restent au cœur du processus, quel que soit le mode de prestation.

Développement scolaire

Quatrième facteur du cadre FOOTT PRINTTS. Il désigne les processus par lesquels les résultats du développement professionnel continu s'intègrent dans les pratiques scolaires collectives et contribuent à l'amélioration institutionnelle, plutôt que de rester au niveau de l'apprentissage individuel des enseignants.

Éléments de conception du DPC

Le sixième facteur du cadre FOOTT PRINTTS. Il fait référence aux méthodes et principes spécifiques qui confèrent à un programme de DPC sa profondeur pédagogique et son impact, notamment l'apprentissage actif, la réflexion, la collaboration, le dialogue et l'engagement soutenu dans le temps.

Équité

Dans le contexte du développement professionnel continu, l'équité consiste à ga-

rantir que tous les enseignants — quels que soient leur lieu de travail, le contexte scolaire, leur stade de carrière ou leur situation personnelle — aient un accès équitable à un développement professionnel de haute qualité. L'équité se distingue de l'égalité : elle reconnaît que certains enseignants sont confrontés à des obstacles plus importants et peuvent avoir besoin d'un soutien supplémentaire ou différencié.

Espace européen de l'éducation

Initiative de l'Union européenne visant à rendre l'éducation et la formation de qualité accessibles à tous en Europe d'ici 2025. Elle fournit un cadre commun de priorités — notamment le développement professionnel des enseignants, l'éducation numérique et l'inclusion — dans lequel s'inscrivent des projets tels que FOOTT PRINTTS.

Gouvernance

Les systèmes, structures et processus par lesquels les décisions relatives à la politique éducative, y compris le développement professionnel continu (DPC), sont prises, mises en œuvre et contrôlées. Dans le contexte de ce guide, la gouvernance fait référence aux responsabilités des autorités nationales et régionales dans la création des conditions propices — telles que le financement, les normes et les mécanismes d'assurance qualité — qui permettent la mise en place d'un DPC efficace.

Identité professionnelle

Perception qu'a un enseignant de sa propre identité en tant que professionnel — y compris ses valeurs, ses convictions, son sens du devoir et sa compréhension de son rôle au sein du système éducatif. L'identité professionnelle est à la fois le point de départ et le résultat escompté d'un développe-

ment professionnel continu (DPC) significatif, car elle façonne la manière dont les enseignants s'engagent dans de nouveaux apprentissages et les mettent en pratique.

Intronisation

Processus structuré visant à soutenir les enseignants qui débutent dans la profession ou dans un contexte scolaire particulier. Une intronisation efficace comprend généralement un mentorat, une charge de travail réduite, des possibilités d'observation et l'accès au développement professionnel, et est reconnue comme un facteur clé de la rétention des enseignants en début de carrière.

Mentorat

relation professionnelle structurée dans laquelle un collègue plus expérimenté soutient l'apprentissage et le développement d'un collègue moins expérimenté. Dans le cadre du développement professionnel continu, le mentorat offre des conseils personnalisés, un retour d'expérience propice à la réflexion et un encouragement professionnel ; il est particulièrement efficace pour les enseignants débutants et ceux qui traversent des transitions importantes dans leur carrière.

Modèle de séquencement

Outil de planification pratique développé par FOOTT PRINTTS qui organise les six facteurs du cadre en un processus étape par étape pour la conception du développement professionnel continu. Il guide les formateurs et les décideurs politiques depuis la réflexion sur l'identité professionnelle, en passant par l'analyse des besoins, la conception et la mise en œuvre des formations, jusqu'à l'intégration des résultats dans le développement scolaire et l'évalua-

tion de l'impact. Le modèle est conçu pour être itératif plutôt que linéaire.

Résilience

Dans le cadre du présent guide, la résilience désigne la capacité des enseignants à s'adapter au changement, à gérer le stress professionnel et à maintenir leur motivation et leur engagement au fil du temps. La résilience n'est pas considérée comme une qualité purement individuelle, mais comme une aptitude qui se construit et se nourrit grâce aux relations professionnelles, à un développement professionnel continu (DPC) pertinent et à des conditions organisationnelles favorables.

Soutien professionnel

Troisième facteur du cadre FOOTT PRINTTS. Il désigne les encouragements, les conseils et le retour d'information que les enseignants reçoivent de leurs pairs, de leurs mentors et des chefs d'établissement. Le soutien professionnel est considéré comme une condition structurelle pour un développement professionnel continu (DPC) efficace, et non comme un supplément facultatif

TALIS (Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage)

Une étude internationale à grande échelle menée par l'OCDE qui recueille des données sur les conditions de travail et l'apprentissage professionnel des enseignants et des chefs d'établissement dans les pays participants. TALIS 2024 est citée tout au long de ce guide comme une source clé de données sur la participation au développement professionnel continu, les besoins des enseignants, les obstacles et la relation entre le développement professionnel et le bien-être des enseignants.

Fiche d'accompagnement des formateurs d'enseignants

Un code QR renvoyant directement à la carte d'accompagnement du formateur FOOTT PRINTTS est fourni ci-dessous. Les formateurs sont invités à le scanner à l'aide de l'appareil photo de leur smart-phone ou de leur tablette pour accéder à tout moment à une version imprimable de la fiche et la télécharger. La fiche peut être imprimée sur une seule feuille, conservée sur le bureau pendant les sessions de formation ou partagée sous forme numérique avec des collègues et des co-formateurs. Comme elle est accessible via un code QR plutôt que d'être intégrée uniquement dans ce guide, elle reste disponible de manière indépendante — ce qui signifie que les formateurs n'ont pas besoin d'emporter le guide complet avec eux dans la salle.



Annexe de recherche

(méthodologie FOOTT PRINTTS)

Guide FOOTT PRINTTS – Tableau de référence rapide

Chapitre	Formateurs – Utilisation pratique	Décideurs politiques – Niveau systémique
Introduction	Découvrez pourquoi le développement professionnel continu (DPC) est plus important que jamais ; découvrez comment ce guide peut vous aider dans votre travail de formation.	Comprenez les raisons pour lesquelles l'Europe accorde la priorité au développement professionnel continu dans sa politique éducative.
1. Panorama du développement professionnel continu	Identifiez les besoins des enseignants, les obstacles et les questions d'identité ; utilisez ces conclusions pour concevoir un DPC pertinent et favorisant la résilience.	Éliminer les obstacles structurels (temps, coût, accès) ; utiliser les données pour élaborer des stratégies d'équité et de fidélisation.
2. Cadre conceptuel et théorique	Traduire la théorie en pratique (réflexion, collaboration, DPC hybride).	Utiliser des définitions, des cadres d'assurance qualité et des normes pour élaborer des stratégies nationales de développement professionnel continu.
3. Conception du développement professionnel continu	Appliquer les principes de la formation des adultes ; réaliser des analyses des besoins ; structurer et dispenser un DPC efficace (y compris hybride et par mentorat).	Fournir les ressources, le temps et les systèmes nécessaires pour permettre une mise en œuvre flexible et de haute qualité du DPC.
4. Évaluation et réflexion	Utiliser des outils/listes de contrôle pour améliorer la formation ; recueillir des retours d'expérience sur les résultats en matière de résilience et de bien-être.	Intégrer des indicateurs de résilience et de satisfaction dans l'assurance qualité et le suivi national.

Chapitre	Formateurs – Utilisation pratique	Décideurs politiques – Niveau systémique
5. De la théorie à la pratique	Utiliser des modèles de séquences et des exemples (culture de l'IA, mentorat) pour la planification des cours.	Découvrez comment une conception fondée sur des données probantes peut éclairer les programmes de développement professionnel continu à grande échelle.
Annexes	Utiliser le glossaire, les modèles et les recherches au quotidien.	Utilisez la méthodologie, les données TALIS et les références pour justifier les choix politiques.

Références

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616. <https://doi.org/10.1080/01411920600814316>

Day, C., & Gu, Q. (2014). Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times. Routledge.

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>

European Commission. (2023a). Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age. Publications Office of the European Union. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education>

European Commission. (2023b). European Education Area: Quality education and training for all. Publications Office of the European Union. <https://education.ec.europa.eu/document/european-education-area-progress-report-2023>

Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47–65. <https://doi.org/10.1080/0013188960380104>

FOOTT PRINTTS Consortium. (2023–2025). Focus on teacher training: Practical guidelines for in-service teacher trainers — Research and project outputs (Erasmus+ KA220-SCH-000165194). Unpublished project deliverables. <https://footprintts.eu>

Freedman, S. W., & Appleman, D. (2009). 'In it for the long haul' — How teacher education can contribute to teacher retention in high-poverty, urban schools. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 323–337. <https://doi.org/10.1177/0022487109336181>

Guskey, T. R. (2000). Evaluating professional development. Corwin Press.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press.

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>

- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015).** The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (8th ed.). Routledge.
- Korthagen, F. A. J. (2004).** In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006).** Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement. Teachers College Press.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013).** The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1–47.
- OECD. (2009).** Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>
- OECD. (2025).** Results from TALIS 2024: The state of teaching. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Sachs, J. (2005).** Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5–21). Routledge.
- Schön, D. A. (1983).** The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007).** Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration. Ministry of Education, New Zealand.
- Wenger, E. (1998).** Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge University Press.

Rhénanie-du-Nord-Westphalie
représentée par le

Bezirksregierung Arnsberg

Seibertzstraße 1

59821 Arnsberg

Germany

Téléphone +49 2931 82-0

Fax +49 2931 82-2520

poststelle@bra.nrw.de

www.bra.nrw.de



FOOTPRINTS