

Problématique de la formation continue des enseignants au Burkina Faso : analyse des cadres et espaces de renforcement des capacités professionnelles des enseignants du primaire

Evariste Magloire YOGO^{1*}
Lucien ZAONGO¹

Résumé

La formation continue des enseignants constitue une dimension essentielle de toute politique éducative nationale. Conscient de cela, le ministère en charge de l'éducation nationale du Burkina Faso a élaboré la Stratégie Intégrée de Renforcement de l'Encadrement Pédagogique (SIREP) et la Stratégie Intégrée de Formation Continue des Enseignants et des Encadreurs pédagogiques (SIFCEEP). Ces stratégies visent d'une part, à mettre en place un dispositif de suivi et d'accompagnement pédagogiques efficace et d'autre part, à offrir des espaces et des cadres de formation continue pertinents et efficaces aux acteurs de tous les niveaux du système éducatif. Notre étude a pour objectif, d'analyser le dispositif de formation continue des enseignants du primaire. À partir d'une approche qualitative basée sur la revue documentaire et des entretiens individuels approfondis des acteurs, nous sommes parvenus à la conclusion que le système de formation continue des enseignants est confronté à de nombreux défis. Le principal défi réside dans l'insuffisance des ressources disponibles face à l'ampleur des besoins. Aussi, l'accès, la qualité et la gouvernance de la formation continue ne sont pas suffisamment motivants et innovants pour produire des résultats à fort impact sur la qualité des apprentissages.

Mots-Clés : formation continue, qualité de l'éducation, encadrement pédagogique, apprentissage

The challenges of continuing teacher training in Burkina Faso: an analysis of the frameworks and spaces for strengthening the professional capacities of primary school teachers

Abstract

Continuous professional development for teachers constitutes a critical dimension of national education policy. In recognition of this, the Ministry of National Education of Burkina Faso has designed two key frameworks: the *Integrated Strategy for*

¹ Université Joseph KI-ZERBO, Ouagadougou, Burkina Faso

***Auteur correspondant :** Evariste Magloire YOGO, Email: evariste.yogo@yahoo.fr . Tel. 78803946

DOI : <https://doi.org/10.64707/revstlsh.v41i2.1956>

Strengthening Pedagogical Supervision (SIREP) and the Integrated Strategy for In-service Training of Teachers and Pedagogical Supervisors (SIFCEEP). These strategies pursue a dual objective: first, to establish an effective system for pedagogical monitoring and support; and second, to provide relevant and impactful opportunities for continuous professional development across all levels of the education system.

This study aims to analyze the in-service training system for primary school teachers. Drawing on a qualitative approach that combines a systematic review of policy and institutional documents with in-depth individual interviews, our findings reveal that the system faces significant challenges. Chief among these is the inadequacy of available resources in relation to the magnitude of training needs. In addition, issues of access, quality, and governance of in-service training are not sufficiently motivating or innovative to generate substantial improvements in teaching practices and, ultimately, in student learning outcomes.

Keywords: continuous professional development, quality of education, pedagogical supervision, learning outcomes

Introduction

L'amélioration de la qualité de l'éducation au Burkina Faso a conduit le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (MENAPLN, devenu MEBAPLN en 2025) à adopter plusieurs référentiels stratégiques. Parmi eux, la Stratégie Intégrée de Renforcement de l'Encadrement Pédagogique (SIREP) et la Stratégie Intégrée de Formation Continue des Enseignants et des Encadreurs pédagogiques (SIFCEEP 2019-2030) visent respectivement à renforcer le suivi-accompagnement des enseignants et à doter le pays d'un dispositif de formation continue accessible, pertinent et inclusif. Dans le même ordre d'idée, la Stratégie Nationale sur la Question Enseignante (SNAQUE 2021-2025) complète ce dispositif en insistant sur l'accompagnement en classe et l'hybridation des modalités de formation.

Ces réformes interviennent dans un contexte marqué par des crises sanitaires, sécuritaires et sociales. La pandémie de la COVID-19 a donné lieu à un essor du numérique révélant l'importance de la formation à distance, tandis que l'insécurité a entraîné le déplacement de nombreux enseignants et l'adoption de dispositifs éducatifs alternatifs. Par ailleurs, la crise sociale de 2017 entre l'État et les syndicats a conduit à des réformes structurelles, notamment la mise en extinction des corps des instituteurs principaux et des conseillers pédagogiques, ainsi que le redimensionnement des circonscriptions d'éducation de base dans une logique de rationalisation.

Sur le plan légal, la formation continue bénéficie d'une reconnaissance explicite dans la loi n°013/AN du 30 juillet 2007 portant loi

d'orientation de l'éducation et dans la loi n°081/2015/CNT du 24 novembre 2015 portant statut général de la fonction publique d'État, qui consacrent le droit des personnels à un renforcement continu de leurs compétences. Sur le plan institutionnel, la formation continue des enseignants et des encadreurs pédagogiques est pilotée au niveau central par la Direction Générale de la Qualité de l'Éducation Formelle (DGQEF), à travers la Direction de l'Encadrement Pédagogique, de la Formation Initiale et Continue (DEPFIC), et mise en œuvre au niveau déconcentré par les structures régionales, provinciales et les Circonscriptions d'Éducation de Base (CEB).

La formation continue, dont le rôle est d'améliorer les compétences professionnelles des acteurs, se décline à travers divers cadres (conférences, séminaires, ateliers, animations pédagogiques) et espaces institutionnels.

La présente réflexion se base sur la question de recherche suivante : quel est l'état des lieux de la formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso ? Cette question principale soulève les questions secondaires ci-dessous :

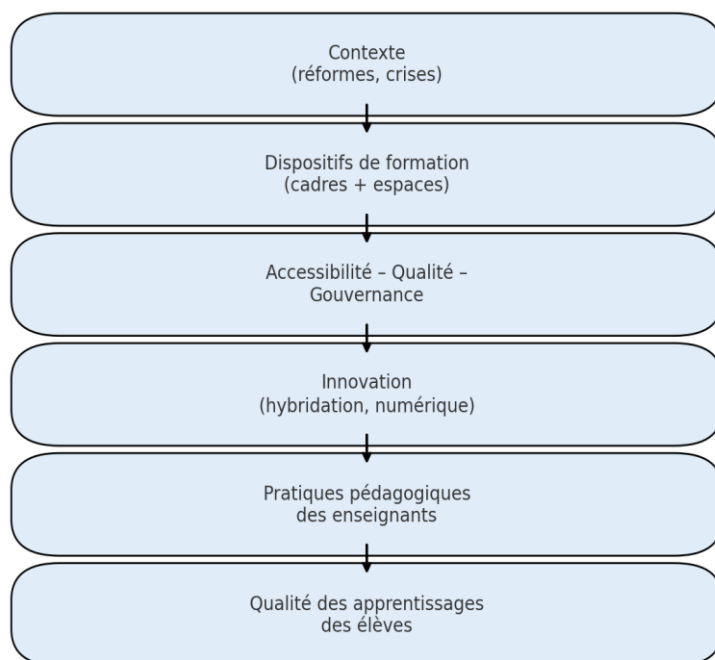
- dans quelle mesure les dispositifs mis en œuvre répondent-ils aux besoins réels des enseignants, compte tenu du contexte ?
- quels sont les forces et les faiblesses de la formation continue actuelle en termes d'accessibilité, de qualité et de gouvernance ?
- comment l'hybridation et l'intégration du numérique influencent-elles l'efficacité de la formation continue des enseignants du primaire ?
- quelles perspectives d'amélioration peuvent être envisagées pour renforcer l'impact de la formation continue sur la qualité des apprentissages ?

Aussi, le présent article vise à analyser la pertinence, l'efficacité et les limites de la formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso, dans un contexte de réformes et de crises multiples.

1. Cadre conceptuel de la formation continue

La formation continue au Burkina Faso telle qu'elle se présente de nos jours peut être schématisée selon le cadre conceptuel ci-après :

Cadre conceptuel de la formation continue des enseignants du primaire



L'objectif ultime de ce cadre conceptuel étant l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves, c'est-à-dire les acquis scolaires, cela requiert une meilleure capacitation des enseignants afin que les pratiques enseignantes soient des déterminants essentiels de la qualité des apprentissages. Cela implique également le développement de stratégies cohérentes et efficaces qui donnent des orientations claires sur les dispositifs de formation et leur pilotage participatif et fonctionnel sources de créativité et d'innovations. Notre schéma rejoint celui modélisé par T.R. Guskey (2000, p. 73) sur le lien entre la formation continue et la réussite scolaire.

1.1. La formation continue comme levier de professionnalisation

La formation continue des enseignants est définie comme « l'ensemble des activités de développement professionnel visant à améliorer les connaissances, les compétences et les attitudes des enseignants tout au long de leur carrière » (UNESCO, 2015, p. 42). Elle ne constitue pas une action ponctuelle mais « un processus continu, inscrit dans le temps, qui favorise l'apprentissage professionnel et l'adaptation aux

évolutions curriculaires et sociétales » (E. Villegas-Reimers, 2003, p. 28). Pour C. Traoré (2009, p. 37), « La formation continue est perçue comme étant un maillon essentiel et incontournable pour assurer un réel développement professionnel et personnel des enseignants. Elle est aussi un facteur déterminant dans la recherche de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement de façon générale. »

Dans cet article, nous entendons par formation continue, le développement professionnel permanent et continu des enseignants à travers l'acquisition de ressources leurs permettant d'analyser leurs pratiques en vue d'une meilleure réussite des apprentissages des élèves mais aussi pour leur propre épanouissement. La formation continue doit favoriser la valorisation de la fonction enseignante.

Au Burkina Faso, la loi n°013/2007 portant orientation de l'éducation consacre ce principe en affirmant que « les personnels de l'éducation ont droit à une formation continue et/ou à un encadrement professionnel. Ils ont le devoir de se cultiver et de développer leurs compétences professionnelles » (Article 49).

La littérature insiste sur la valeur ajoutée d'un développement professionnel « basé sur des activités collaboratives, régulières, ancrées dans la pratique de classe et soutenues par un leadership pédagogique » (L. Darling-Hammond et al., 2017, p. 9).

Dans une revue critique récente, A. Mitchell et al. (2024) notent que « la majorité des programmes de formation continue en Afrique subsaharienne reposent encore sur des ateliers ponctuels, rarement suivis, ce qui limite leur impact » (p. 17). À l'inverse, les dispositifs intégrant le **mentorat**, l'**observation de classe** et les **communautés professionnelles d'apprentissage (PLC)** produisent des effets plus durables sur les pratiques. Ainsi, l'efficacité de la formation continue dépendrait aussi de ses **espaces d'ancrage**. Au Ghana, l'INSET school-based/cluster-based a montré que « les enseignants changent leurs pratiques lorsqu'ils travaillent en équipe dans leur propre école et bénéficient du soutien régulier de leurs pairs et de leurs supérieurs » (K. Akyeampong et al., 2019, p. 63). De même, les expériences au Rwanda confirment que « le développement professionnel continu est plus efficace lorsqu'il est lié aux standards professionnels et qu'il fait l'objet d'un suivi systématique à l'échelle de l'établissement » (Rwanda Education Board, 2021, p. 15).

1.2. Quelques cadres, espaces et modalités de formation

La formation continue des enseignants se déploie à travers des dispositifs complémentaires qui s'imbriquent pour soutenir une professionnalité enseignante contextualisée et continue.

Les stages de recyclage

Ils sont occasionnels et sont organisés au niveau des circonscriptions d'éducation de base, de préférence en début de rentrée scolaire en vue de recycler les anciens enseignants et de permettre aux nouveaux d'observer et de présenter des leçons, suivis de rétroaction. Ils ont lieu à l'occasion de l'introduction d'une innovation pédagogique pour permettre de s'approprier les curricula et concerne les enseignants titulaires de mêmes cours ou de mêmes niveaux.

Les groupes d'animation pédagogique (GAP)

Le groupe d'animation pédagogique est un cadre de formation continue, d'autoformation et d'échanges d'expériences et d'informations regroupant des enseignants du primaire et des CEBNF relevant de la même zone ou de la même Circonscription d'Éducation de Base (CEB). Le GAP est un dispositif central de développement professionnel continu dont le regroupement s'opère selon des critères de proximité géographique. L'histoire de la tenue des premiers GAP dans notre système éducatif remonte à 1973. Mais, c'est seulement en 1995 que l'existence des GAP a été formalisée par l'arrêté n° 95-0121/MEBAM/SG/DEB du 18 août 1995, portant création et fonctionnement des Groupes d'Animation pédagogique. Les animations pédagogiques sont organisées par les enseignants dans le but de s'autoformer compte tenu de leurs centres d'intérêt. Ils peuvent solliciter la contribution de personnes ressources. Les GAP ont été une véritable école de formation continue des enseignants du primaire et plus particulièrement des enseignants débutants. Cependant, une fois l'étape des examens professionnels franchie, ils ne motivaient plus. Il apparaît évident de ce fait que la préparation aux examens professionnels semblait constituer la principale motivation de participation à la formation continue dans le cadre des GAP. Toutefois, les revendications relatives à la prise en charge des participations aux GAP ont entraîné d'énormes difficultés de financement qui ont conduit à leur suspension en 2012.

Les conférences pédagogiques

Les conférences pédagogiques sont des cadres d'échange et de partage de connaissances et d'expériences des enseignants et des encadreurs pédagogiques, organisés au niveau de chaque CEB pour les enseignants et par bassins (2 à 3 régions) pour les encadreurs pédagogiques. Autrefois les thèmes des conférences pédagogiques étaient traités en cascade : dans les écoles, puis dans les GAP et enfin dans les ateliers pendant la tenue de la conférence pédagogique. Mais cette option a fait place à des communications qui sont livrées autour d'un thème et de sous-thèmes et suivies d'échanges.

1.3. Crises et hybridation des approches

Le contexte sécuritaire et sanitaire impose des adaptations. Ainsi, les dispositifs hybrides combinant micro-modules en ligne et tutorat/coaching se sont multipliés. Les évaluations indiquent que la technologie porte ses fruits seulement si elle complète l'accompagnement humain et si les contenus sont contextualisés. L'IIEP-UNESCO (2022, p. 44) relève que « dans les zones de crise, les dispositifs mobiles et hybrides (présentiel, radio, numérique) apparaissent comme des solutions flexibles pour maintenir la formation continue des enseignants ». Au Burkina Faso, l'initiative IFADEM a expérimenté l'hybridation. Les évaluations concluent que « les modules à distance sont pertinents et accessibles, mais leur impact dépend fortement de l'accompagnement humain et du suivi effectué localement » (IFADEM, 2020, p. 27). En zones affectées par l'insécurité, les enjeux incluent la sécurité des enseignants, la continuité pédagogique et le soutien psychosocial.

2. Approche méthodologique

Notre étude repose sur une approche qualitative fondée exclusivement sur la revue documentaire. Elle vise à analyser les référentiels stratégiques et les textes juridiques relatifs à la formation continue des enseignants du primaire, afin d'identifier leurs apports, leurs limites et les perspectives qu'ils ouvrent.

Les sources documentaires mobilisées incluent : la SIREP, la SIFCEEP (2019-2030), la SNAQUE (2021-2025), la loi n°013/2007 portant orientation de l'éducation, la loi n°081/2015 portant statut général de la fonction publique d'État, ainsi que l'arrêté n°2011-506/MESS/SG/DGIFPE du 05 décembre 2011 et divers rapports

ministériels. Ces documents constituent le socle des politiques éducatives en vigueur.

L'analyse a suivi une démarche en trois étapes : (i) extraction des données pertinentes, (ii) classification thématique autour de trois axes – accessibilité, qualité/pertinence, gouvernance – et (iii) analyse critique et interprétation.

Cette démarche permet d'avoir une vue d'ensemble du cadre normatif et stratégique, mais elle présente une limite : elle ne permet pas de mesurer directement les perceptions et pratiques effectives des enseignants. Les résultats doivent donc être interprétés comme une analyse institutionnelle.

3. Résultats

3.1 Forces et limites des dispositifs actuels

L'analyse des dispositifs de formation continue des enseignants du primaire révèle plusieurs acquis. Sur le plan institutionnel, l'existence de référentiels stratégiques (SIREP, SIFCEEP, SNAQUE) témoigne d'une volonté politique affirmée. De plus, les contenus proposés lors des conférences, ateliers ou animations pédagogiques sont généralement jugés pertinents par les enseignants, car ils contribuent au renforcement de leurs pratiques de classe. Enfin, la reconnaissance administrative de la formation continue, inscrite dans la loi d'orientation de l'éducation (2007) et la loi sur la fonction publique (2015), confère une légitimité et une pérennité au dispositif.

Cependant, des limites importantes subsistent. L'accessibilité à la formation reste inégale, notamment pour les enseignants des zones rurales ou déplacés par l'insécurité. Les ressources financières et matérielles demeurent insuffisantes pour assurer une couverture régulière et équitable. Par ailleurs, la gouvernance souffre d'un manque de coordination entre les différents niveaux (central, régional, local), ce qui fragilise la cohérence du dispositif. En somme, les dispositifs actuels de formation continue sont principalement centrés sur des cadres traditionnels (conférences, séminaires, ateliers), mais restent insuffisamment adaptés aux besoins diversifiés des enseignants.

Ces résultats montrent que la formation continue, bien que pertinente dans ses contenus, demeure limitée par des contraintes organisationnelles et structurelles.

3.2 Effets du contexte de crises

Les crises récentes ont eu un impact direct sur le fonctionnement du dispositif. La pandémie de la COVID-19 a entraîné une suspension temporaire de nombreuses activités présentiels, mais elle a également favorisé l'introduction de modalités de formation à distance. Cette évolution a mis en lumière le potentiel du numérique, tout en révélant de fortes inégalités d'accès entre enseignants. Au niveau des innovations dans le domaine du numérique, l'on peut citer la digitalisation des manuels, la formation d'enseignants sur les outils numériques (logiciels, plateformes) pour enrichir leurs pratiques pédagogiques, la création de plateformes d'enseignement à distance, la création d'espaces numériques de travail (ENT) pour favoriser l'échange de contenus et le travail à distance, la mise en œuvre du programme APPRENDRE de l'AUF. Ces avancées sont émaillées d'inégalités d'accès au numérique. Il y a le déficit de formation et de compétences des enseignants des zones rurales dans l'utilisation des TIC ; il y a aussi le manque d'équipement et de connectivité ; l'on note la non prise en compte des enseignants des écoles privées dans le processus de promotion du numérique.

La crise sécuritaire a, quant à elle, accentué les difficultés d'organisation. La mobilité forcée des enseignants déplacés internes a déséquilibré la répartition des effectifs et réduit la capacité des structures locales à organiser des formations adaptées. Enfin, la crise sociale de 2017 a modifié la configuration institutionnelle (extinction de certains corps, redimensionnement des circonscriptions), ce qui a entraîné une période d'instabilité dans le pilotage de la formation continue. Ces constats indiquent que les crises ont fragilisé les dispositifs existants et accentué leurs limites structurelles.

3.3 Innovation et opportunités

Malgré ces contraintes, des opportunités émergent. L'hybridation, combinant présentiel et distanciel, offre une piste prometteuse pour élargir l'accès à la formation continue, notamment dans les zones difficiles d'accès. L'intégration du numérique ouvre également des perspectives intéressantes, à condition de surmonter les obstacles liés aux infrastructures, aux équipements et aux compétences numériques des enseignants. Dans ce sens, les crises récentes, bien qu'ayant mis en évidence les vulnérabilités du système, constituent également un catalyseur pour innover et adapter le dispositif aux réalités actuelles.

4. Discussion et Perspectives

4.1. Discussion

Ces résultats confirment que la formation continue au Burkina Faso repose sur des bases administratives solides et sur une pertinence reconnue des contenus, mais elle demeure limitée par des inégalités d'accès et des faiblesses de gouvernance. Cependant, la participation effective des enseignants à la co-conception des dispositifs est souvent limitée. Il existe un manque d'évaluations rigoureuses liant développement professionnel, pratiques enseignantes et apprentissages des élèves dans le primaire. De même, le financement est volatil et mal coordonné. En contexte d'urgence, les référentiels nationaux manquent parfois d'orientations précises pour l'éducation en situation de crise.

Ces insuffisances rejoignent également des observations faites dans d'autres contextes africains où l'hybridation et le numérique apparaissent comme des leviers essentiels de transformation. Toutefois, l'expérience burkinabè montre que sans ressources adaptées et sans coordination institutionnelle renforcée, ces innovations risquent de rester marginales.

4.2. Perspectives et recommandations

À la lumière de ces analyses, plusieurs pistes d'amélioration peuvent être envisagées :

- **Renforcer l'accessibilité** en développant des dispositifs spécifiques de proximité pour les enseignants déplacés et ceux des zones rurales ;
- **Améliorer la gouvernance** par une meilleure coordination entre les niveaux central, régional et local, en décentralisant et en clarifiant les responsabilités institutionnelles ;
- **Investir dans le numérique éducatif**, non seulement en infrastructures, mais aussi en formation des enseignants aux outils technologiques ;
- **Assurer un financement durable** de la formation continue afin de garantir sa régularité et son équité ;
- **Articuler plus étroitement formation continue et apprentissages** en mettant en place des mécanismes de suivi-évaluation de l'impact sur les pratiques pédagogiques et les performances des élèves.
- **Indexer certains dispositifs de formation continue à la progression professionnelle** (graduation) des enseignants et encadreurs pédagogiques ;

- **Renforcer les attributions de l'école et la promouvoir** comme espace et unité pédagogique la plus appropriée pour le renforcement de la culture du développement professionnel.

Ainsi, une formation continue mieux structurée et adaptée pourrait constituer un levier majeur d'amélioration de la qualité des apprentissages au primaire, contribuant à la fois à la résilience du système éducatif et à son adaptation aux défis contemporains.

Conclusion

La formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso apparaît comme un levier stratégique pour l'amélioration de la qualité des apprentissages. L'analyse menée montre que le dispositif s'appuie sur une base juridique et institutionnelle solide, ainsi que sur des contenus jugés pertinents par les acteurs de terrain. Cependant, son efficacité reste limitée par des contraintes d'accessibilité, de gouvernance et de ressources.

Les crises sanitaires, sécuritaires et sociales ont certes accentué ces difficultés, mais elles ont aussi révélé des opportunités, notamment grâce à l'introduction du numérique et à l'expérimentation de modalités hybrides. Ces évolutions témoignent de la nécessité d'adapter la formation continue aux réalités mouvantes du système éducatif.

Trois priorités se dégagent des résultats : renforcer l'équité dans l'accès à la formation, consolider la gouvernance du dispositif par une meilleure coordination entre les différents niveaux, et investir dans le numérique éducatif de manière durable. Ces orientations pourraient permettre de transformer la formation continue en un véritable outil d'amélioration des pratiques pédagogiques et, *in fine*, de la réussite des élèves.

Sur le plan scientifique, cette étude ouvre des perspectives de recherche complémentaires, notamment l'évaluation empirique de l'impact de la formation continue sur la performance des enseignants et des élèves, ainsi que l'analyse comparative avec d'autres contextes africains confrontés à des défis similaires.

En définitive, la formation continue, si elle est réformée et adaptée, peut contribuer non seulement à renforcer les compétences des enseignants, mais aussi à construire un système éducatif plus résilient et plus inclusif, capable de répondre aux enjeux contemporains de l'éducation au Burkina Faso.

Bibliographie

Akyeampong Kwame, Pryor John., & Westbrook, Jo. (2019). Teacher preparation and continuing professional development in Africa. Ghana Education Service.

Banque mondiale. (2022). Professional development teacher: What works? World Bank.

Darling-hammond, Linda, Hyler Maria. E., & Gardner Madelyn. (2017). Effective teacher professional development. *Learning Policy Institute*.

Djibo Francis. (2017). L'efficacité de la formation continue des enseignants du primaire : le cas du Burkina Faso. *Formation et profession*, 25(2), 35-48. <https://doi.org/10318162/fp.2017.330>

Guskey Thomas. R. (2000). Evaluating professional development. Corwin Press.

IFADEM. (2019). Livret n°5 – Directeurs d'école primaire.

Organisation internationale de la Francophonie.

https://www.ifadem.org/storage/drupal/ressources/livret_no_5_directeurs_ecole_primaire_bf_web_0.pdf

IFADEM. (2020). Évaluation des dispositifs hybrides au Burkina Faso. Organisation internationale de la Francophonie.

MENAPLN. (2019). Stratégie intégrée de formation continue des enseignants et des encadreurs pédagogiques (SIFCEEP 2019–2030). Ministère de l'Éducation nationale.

MENAPLN. (2020). Stratégie nationale sur la question enseignante (SNAQUE 2021–2025). Ministère de l'Éducation nationale.

https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2022-05/2020_MENAPLN-Burkina-Faso_Strat%C3%A9gie-nationale-question-enseignante_FR.pdf

MENAPLN. (s.d.). Stratégie intégrée de renforcement de l'encadrement pédagogique (SIREP). Ministère de l'Éducation nationale.

Mitchell Raphael, Ayinselya Roger Abogzuah, Barrett Angeline Mbogo, Cortez Ochoa Artemio Arturo., David Opanga., Imaniriho Dan, Nwako Ziba, Reda, Nigusse Weldermariam Reda et Singh Marcina. (2024). Teacher professional development in Africa: A critical synthesis of research evidence. CIRE, Bristol. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10944685>

Rwanda education board. (2021). Teacher continuous professional development framework. Ministry of Education.

Traoré Célestine. (2009). Formation continue des enseignants du primaire et amélioration de la pratique de classe : cas du Burkina Faso. *Revue Sciences et techniques, série Lettres, sciences sociales et humaines*, 26(1), 35-52.

UNESCO. (2015). Développement professionnel des enseignants : Guide pour l'action. UNESCO.

UNESCO / Observatoire du droit à l'éducation. (2012). Programme de développement stratégique de l'éducation de base 2012–2021

(PDSEB). UNESCO. <https://www.unesco.org/en/right-education/observatory/programme-de-developpement-strategique-de-leducation-de-base-2012-2021>

Villegas-reimers Eleonora (2003). Teacher Professional Development: An International Review of the Literature. UNESCO International Institute for Educational Planning

