

ENSEIGNER AU LYCÉE DE GUELENDENG : ENTRE RESSOURCES, PRATIQUES ET CONTRAINTES

Esaïe Yallah WAÏDOU¹, Hassan Moussa AL-WALI² et Lamba MARTY³

¹Enseignant-chercheur, Université de N'Djaména, Tchad

ORCID : <https://orcid.org/0009-0002-1859-7312>, Email : esaienaidou@yahoo.fr

²Enseignant-chercheur, École Normale Supérieure de N'Djaména, Tchad

³Enseignant-chercheur, École Normale Supérieure de N'Djaména

Résumé

Cette étude examine les conditions d'exercice de l'enseignement au lycée de Guelendeng à partir d'une enquête de terrain mobilisant des données quantitatives et qualitatives. L'analyse porte sur les ressources scolaires, les pratiques pédagogiques et les contraintes institutionnelles qui organisent concrètement le travail de l'enseignant. L'échantillon comprend 120 élèves, 6 enseignants et 3 administrateurs. Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire, d'entretiens semi-directifs et d'un focus group, puis soumises à une analyse descriptive et à une analyse de contenu thématique. Les résultats mettent en évidence la faiblesse des ressources documentaires et numériques, l'insuffisance de certains supports didactiques, la fragilité du suivi pédagogique et la nécessité d'ajustements professionnels permanents de la part des enseignants. Ils montrent également que la qualité éducative dépend moins d'un facteur isolé que de l'articulation entre équipements, compétences, régulation scolaire et capacités d'adaptation. La discussion fait apparaître que l'activité d'enseigner se construit au croisement de médiations matérielles, pédagogiques et organisationnelles. L'étude débouche sur des recommandations relatives au renforcement des ressources, à la formation continue et à l'amélioration du pilotage interne.

Mots-clés : *enseignement, ressources scolaires, pratiques pédagogiques, contraintes, Guelendeng, Tchad*

TEACHING AT GUELENDENG HIGH SCHOOL: BETWEEN RESOURCES, PRACTICES AND CONSTRAINTS

Abstract

This study examines the conditions under which teaching is carried out at Guelendeng High School through field research combining quantitative and qualitative data. The analysis focuses on school resources, pedagogical practices and institutional constraints that concretely shape teachers' work. The sample includes 120 students, 6 teachers and 3 administrators. Data were collected through questionnaires, semi-structured interviews and a focus group, then analyzed using descriptive procedures and thematic content analysis. The findings highlight weak documentary and digital resources, insufficient teaching materials, fragile pedagogical monitoring and the need for constant professional adjustments on the part of teachers. They also show that educational quality depends less on a single factor than on the articulation between equipment, competencies, school regulation and adaptive capacities. The discussion emphasizes that teaching is produced at the intersection of material, pedagogical and organizational mediations. The study ends with recommendations related to resource strengthening, in-service training and the improvement of internal governance.

Keywords: *teaching, school resources, pedagogical practices, constraints, Guelendeng, Chad*

Introduction

Dans les systèmes éducatifs confrontés à des contraintes structurelles durables, la question de la qualité éducative ne peut être dissociée des conditions concrètes dans lesquelles les enseignants exercent leur métier. L'enseignement ne se réduit pas à la transmission de contenus ; il suppose des

ressources, une organisation, des marges de décision et des médiations pédagogiques qui rendent possible l'apprentissage.

Au Tchad, cette question revêt une importance particulière dans les établissements où les attentes sociales à l'égard de la formation scolaire demeurent fortes alors même que les moyens disponibles restent limités. Les difficultés liées aux infrastructures, aux ressources didactiques, à l'intégration des technologies éducatives et à la formation professionnelle influencent de manière directe la qualité de l'expérience scolaire.

Le lycée de Guelendeng constitue un terrain pertinent pour analyser ces dynamiques. Il permet d'observer comment l'acte d'enseigner se déploie dans un contexte où les enseignants, les élèves et les responsables administratifs doivent composer avec des contraintes multiples. Une telle approche aide à mieux comprendre les écarts entre les objectifs institutionnels assignés à l'école et les conditions réelles de leur mise en œuvre.

La présente étude part de l'hypothèse que l'enseignement prend forme dans l'interaction entre trois dimensions principales : les ressources disponibles, les pratiques pédagogiques effectivement mobilisées et les contraintes qui encadrent l'activité scolaire. L'enjeu n'est donc pas uniquement d'identifier des manques, mais de comprendre comment ces dimensions se combinent pour structurer les expériences professionnelles et les situations d'apprentissage.

La question centrale est la suivante : comment les ressources scolaires, les pratiques pédagogiques et les contraintes institutionnelles façonnent-elles l'exercice de l'enseignement au lycée de Guelendeng ? Pour y répondre, l'étude vise à décrire l'environnement matériel et pédagogique, à analyser les pratiques développées par les enseignants, à mettre en évidence les contraintes du terrain et à discuter les résultats à la lumière des cadres théoriques pertinents.

1. Méthodologie

La recherche repose sur une approche mixte. Le recours à cette orientation procède d'un choix épistémologique et analytique : saisir l'exercice de l'enseignement suppose de combiner une lecture des tendances générales observables et une compréhension plus fine des significations attribuées par les acteurs à leurs expériences. La complémentarité entre quantitatif et qualitatif permet ainsi de croiser les niveaux de lecture sans réduire l'analyse à des chiffres ni à des impressions isolées.

L'enquête a porté sur trois catégories d'acteurs directement impliqués dans la vie scolaire : 120 élèves, 6 enseignants et 3 administrateurs. Les élèves ont été sollicités à partir d'un questionnaire structuré portant sur l'environnement d'apprentissage, l'accès aux ressources documentaires et numériques, l'utilisation des supports pédagogiques ainsi que certaines dimensions du climat scolaire. Les enseignants ont participé à des entretiens semi-directifs centrés sur les pratiques d'enseignement, la préparation des cours, l'usage des ressources et les difficultés professionnelles. Les administrateurs ont été réunis dans un focus group visant à faire ressortir les logiques de gestion, les modalités de pilotage et les arbitrages organisationnels.

Le choix de ces techniques répond à une logique de triangulation. Le questionnaire permet d'identifier les régularités et les tendances saillantes. Les entretiens donnent accès à la parole professionnelle des enseignants et à la manière dont ils décrivent leurs ajustements quotidiens. Le focus group met en évidence la dimension collective de la gestion scolaire et les représentations administratives des contraintes institutionnelles. La combinaison de ces instruments renforce la cohérence et la crédibilité de l'analyse.

Les données quantitatives ont été traitées selon une analyse descriptive. Celle-ci a permis de faire apparaître les tendances dominantes relatives à l'état de la bibliothèque, à la disponibilité des manuels, à l'accès à internet, à l'utilisation des logiciels, aux supports complémentaires et à la satisfaction à l'égard des ressources pédagogiques. Les données qualitatives ont fait l'objet d'une analyse de contenu

thématique. Après transcription des entretiens et du focus group, les unités de sens ont été regroupées autour de thèmes récurrents : ressources matérielles, soutien pédagogique, stratégies d'adaptation, professionnalité enseignante, gouvernance scolaire et coordination interne.

L'analyse qualitative a été conduite selon une logique de saturation. Les catégories retenues n'ont pas été définies de manière abstraite, mais construites à partir des régularités présentes dans les discours recueillis. Cette démarche a permis d'éviter une lecture impressionniste des matériaux et de produire une interprétation articulée aux résultats issus du questionnaire. L'ensemble du processus a été mené dans le respect des principes éthiques liés au consentement, à la confidentialité et à la protection de l'identité des participants.

Tableau 1. Répartition de l'échantillon

Catégories	Effectif	Technique de collecte
Élèves	120	Questionnaire
Enseignants	6	Entretien semi-directif
Administrateurs	3	Focus group
Total	129	-

Source: l'enquête de terrain, 2026.

2. Présentation et analyse des données

L'analyse des données fait apparaître une réalité scolaire structurée par des contraintes récurrentes mais également par des formes d'adaptation professionnelle. La présentation des résultats s'organise autour de quatre dimensions : l'environnement matériel d'apprentissage, les ressources pédagogiques, les pratiques enseignantes et la régulation institutionnelle. Cette organisation permet de donner une cohérence d'ensemble aux informations recueillies et d'éviter une juxtaposition de constats isolés.

La première série de résultats concerne les ressources documentaires et matérielles. L'accès à la bibliothèque est perçu comme limité ou peu satisfaisant. Une telle situation réduit les possibilités de consultation autonome, affaiblit la préparation approfondie des devoirs et limite la disponibilité de matériaux d'appui pour les enseignants. Dans un établissement où les ressources écrites devraient soutenir à la fois le travail de classe et l'initiative personnelle des élèves, cette faiblesse constitue une contrainte centrale.

Les équipements numériques apparaissent également insuffisants. La faible disponibilité des ordinateurs et des projecteurs, de même que l'accès restreint à internet, réduisent les possibilités d'intégration des TIC dans les séquences d'enseignement. Cette insuffisance affecte non seulement les supports mobilisables pendant les cours, mais aussi les marges de diversification des activités pédagogiques. L'usage du numérique reste alors ponctuel, partiel et souvent dépendant d'initiatives individuelles plutôt que d'un cadre stable d'équipement.

Les ressources pédagogiques spécifiques occupent une place importante dans les résultats. Les manuels apparaissent insuffisants, tandis que les logiciels éducatifs sont peu utilisés. Les élèves et les enseignants indiquent par conséquent un recours à des supports alternatifs, parfois personnels, parfois informels. Cette pratique de substitution permet certes de maintenir une continuité pédagogique, mais elle révèle surtout l'absence d'un appui institutionnel suffisant. Le recours à des solutions de remplacement ne saurait être interprété comme un signe de suffisance des ressources ; il traduit au contraire un effort de compensation.

La présentation des résultats relatifs à l'environnement scolaire met en évidence d'autres éléments significatifs. L'état des salles, l'accès à certains équipements de base, l'espace extérieur mobilisable pour les activités scolaires ou encore certaines dimensions de sécurité influencent indirectement la qualité de l'enseignement. Ces éléments ne relèvent pas uniquement du confort matériel ; ils interviennent

dans la disponibilité des acteurs, dans la continuité des activités et dans le climat général d'apprentissage.

Du côté des élèves, les réponses recueillies témoignent d'une perception nuancée mais globalement convergente : l'expérience d'apprentissage est jugée fortement dépendante des ressources mises à disposition. Les manques signalés ne concernent pas seulement la quantité des supports, mais aussi leur qualité, leur accessibilité et leur adéquation aux besoins effectifs des enseignements. Les suggestions formulées pour l'amélioration des ressources pédagogiques vont dans le sens d'un meilleur équipement, d'un accès élargi à des supports numériques et d'une disponibilité plus régulière des manuels.

Les résultats issus des entretiens montrent que les enseignants inscrivent leur pratique dans une logique d'ajustement permanent. La préparation des cours exige un investissement supplémentaire lorsqu'il faut compenser l'absence ou la faiblesse de certains supports. Les enseignants rapportent qu'ils doivent souvent adapter leurs séquences, simplifier certaines activités ou recourir à leurs propres matériaux. Cette situation déplace une partie de la charge de l'insuffisance institutionnelle vers l'effort individuel des praticiens.

Un aspect particulièrement important concerne la faible possibilité d'expérimenter des approches plus interactives. Lorsque les outils manquent ou que les conditions logistiques sont incertaines, les enseignants tendent à privilégier des formats pédagogiques plus transmissifs. Il ne s'agit pas d'un choix purement doctrinal ; cette orientation est aussi le produit de conditions concrètes qui rendent certaines pratiques plus faisables que d'autres. L'analyse des données révèle ainsi un lien direct entre environnement matériel et marge d'innovation pédagogique.

La question de la formation professionnelle continue ressort également des matériaux qualitatifs. Les enseignants évoquent le besoin d'un accompagnement plus soutenu pour l'utilisation pédagogique des TIC, la diversification des méthodes et l'actualisation de leurs compétences. Ce besoin n'apparaît pas comme un aveu d'insuffisance personnelle, mais comme la reconnaissance du fait que le travail enseignant évolue et requiert des dispositifs réguliers de professionnalisation.

Les administrateurs interrogés mettent davantage l'accent sur la gestion globale des ressources et des priorités. Leur discours montre que l'établissement fonctionne dans un contexte où les besoins excèdent les disponibilités immédiates. Les arbitrages portent alors sur la maintenance, la répartition des ressources existantes, le suivi des urgences et les marges de décision possibles. Cette lecture administrative complète utilement celle des enseignants, car elle replace les difficultés pédagogiques dans une économie plus large de rareté.

La coordination interne apparaît comme un enjeu majeur. Les données indiquent que le suivi pédagogique, la circulation de l'information et la mutualisation des réponses aux difficultés peuvent être renforcés. Lorsque ces dimensions demeurent fragiles, chaque acteur tend à gérer localement ses propres contraintes. À l'inverse, une coordination plus soutenue peut réduire la dispersion des efforts et contribuer à construire une dynamique institutionnelle plus cohérente.

L'analyse croisée des matériaux quantitatifs et qualitatifs fait ainsi émerger une image d'ensemble relativement cohérente. Les contraintes observées ne relèvent pas d'un seul registre ; elles se renforcent mutuellement. Le manque de ressources influe sur les pratiques, les limites de coordination accentuent les difficultés pédagogiques, et la faiblesse des mécanismes de soutien institutionnel accroît la dépendance à l'initiative individuelle. L'enseignement prend alors la forme d'un travail de médiation sous contrainte.

Les tableaux ci-dessous proposent une synthèse structurée des tendances principales. Leur objectif n'est pas de remplacer l'analyse, mais de faire ressortir plus nettement les régularités observées. Ils permettent de visualiser l'articulation entre constats empiriques, effets sur l'enseignement et significations analytiques.

Tableau 2. Synthèse des résultats quantitatifs

Axes observés	Constats dominants	Effets sur l'enseignement
Bibliothèque et documentation	Accès limité aux ressources documentaires	Affaiblit l'autonomie des élèves et la préparation approfondie des cours
Équipements numériques	Ordinateurs, projecteurs et internet insuffisants	Réduit l'intégration des TIC et la diversification pédagogique
Supports pédagogiques	Manuels spécifiques et logiciels peu disponibles	Favorise le recours à des substituts et à des supports personnels
Climat et organisation	Suivi interne perfectible, coordination inégale	Fragilise la continuité pédagogique et la régulation scolaire

Source : données du terrain, 2026.

Tableau 3. Apports des données qualitatives

Acteurs	Constats qualitatifs	Portée analytique
Enseignants	La préparation des cours est alourdie par le manque de supports	Montre une professionnalité d'ajustement
Enseignants	Le besoin de formation continue revient de manière récurrente	Relie qualité des pratiques et développement professionnel
Administrateurs	La gestion repose sur des arbitrages permanents	Met en lumière la logique institutionnelle de rareté
Administrateurs	Le suivi pédagogique et la coordination restent à consolider	Souligne le rôle du pilotage scolaire dans la qualité éducative

Source : analyse thématique des entretiens et du focus group, 2026.

3. Discussion

Les résultats obtenus montrent d'abord que l'enseignement ne peut être compris à partir des seules dispositions individuelles des enseignants. Il s'inscrit dans un environnement de ressources, de normes, de contraintes et de soutiens qui conditionne fortement ce qu'il est possible de faire en classe. Cette observation rejoint la perspective de Cohen et al. (2003), selon laquelle les ressources éducatives constituent un déterminant central de la qualité des situations d'enseignement et d'apprentissage.

Dans cette optique, la faiblesse des équipements documentaires et numériques observée sur le terrain ne renvoie pas à une simple insuffisance périphérique. Elle agit sur la structure même du travail enseignant. Lorsque les supports sont rares, l'enseignant consacre davantage de temps à chercher, adapter ou remplacer les matériaux indisponibles. L'effort professionnel se déplace alors de la construction didactique vers la compensation des manques. Cette translation de la charge de travail est un résultat analytique majeur de l'étude.

Les résultats confirment ainsi que les ressources éducatives ne sont pas uniquement des compléments de confort pédagogique. Elles servent de médiations entre les intentions éducatives, les pratiques de classe et les apprentissages possibles. Une bibliothèque accessible, des manuels disponibles, des outils numériques opérationnels et des supports didactiques appropriés créent des opportunités d'enseignement qui ne sont pas équivalentes à celles d'un environnement dépourvu de tels appuis. Les écarts de ressources deviennent alors des écarts de possibilités pédagogiques.

L'analyse des entretiens montre cependant que les enseignants déploient des formes d'adaptation qui empêchent de réduire leur activité à l'effet mécanique des contraintes. Les pratiques rapportées révèlent des stratégies de régulation : réorganisation des séquences, mobilisation de matériaux personnels, sélection des contenus jugés prioritaires, recours plus poussé à l'explication orale ou à des exercices simplifiés. Ces ajustements montrent que l'activité enseignante conserve une dimension créative et interprétative. Mais ils indiquent aussi que cette créativité est mobilisée dans un contexte défensif, souvent orienté vers le maintien du fonctionnement plutôt que vers l'innovation.

Cette observation permet de réinscrire les résultats dans la théorie du capital humain de Becker (1964/2008). Si la qualité de l'enseignement dépend des compétences professionnelles des acteurs, alors l'investissement dans la formation continue apparaît comme une condition décisive de l'amélioration éducative. Les besoins exprimés par les enseignants en matière de développement professionnel montrent que la compétence pédagogique ne peut être considérée comme définitivement acquise. Elle suppose des occasions régulières d'actualisation, de réflexion sur les pratiques et d'appropriation des outils contemporains d'enseignement.

Les travaux de Nizet (2017) éclairent particulièrement ce point en montrant que le développement des compétences professionnelles se construit en situation, à travers des dispositifs de formation, d'échange et de confrontation aux pratiques. Les données du terrain suggèrent que les enseignants disposent d'une expérience professionnelle significative, mais qu'ils manquent parfois d'un cadre soutenu de professionnalisation. L'enjeu n'est donc pas seulement de former davantage, mais de créer les conditions institutionnelles d'une professionnalité durablement accompagnée.

De même, les analyses de Gauthier et Dembélé (2004) sur les pratiques pédagogiques efficaces trouvent ici un prolongement empirique. Les résultats montrent que les enseignants sont sensibles à l'importance de stratégies plus interactives, différenciées ou centrées sur l'activité des élèves. Toutefois, la possibilité de mettre en œuvre de telles pratiques dépend étroitement des ressources disponibles et des contraintes organisationnelles. L'efficacité pédagogique ne saurait ainsi être pensée indépendamment du contexte matériel qui la rend praticable.

Les résultats qualitatifs relatifs aux administrateurs conduisent à élargir l'analyse à la dimension institutionnelle. Les arbitrages décrits montrent que l'établissement fonctionne selon une logique de priorisation sous contrainte. Les responsables administratifs ne se présentent pas comme indifférents aux besoins pédagogiques ; ils insistent au contraire sur l'écart entre les besoins identifiés et les moyens immédiatement mobilisables. Cette donnée est importante, car elle évite d'opposer artificiellement acteurs pédagogiques et acteurs administratifs. Les difficultés apparaissent plutôt comme le produit d'un système où la rareté des moyens force chacun à arbitrer.

Cette interprétation rejoint les apports du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979/2009). L'enseignement se construit au croisement de plusieurs niveaux d'interaction : ressources disponibles dans l'établissement, pratiques développées par les enseignants, attentes des élèves, décisions administratives, formes de gouvernance et environnement éducatif plus large. Une approche strictement centrée sur l'enseignant manquerait donc l'essentiel : la qualité de l'enseignement dépend aussi de la coordination entre ces différents niveaux.

Les réflexions de Van Dooren, Bouckaert et Halligan (2015) sur la gestion de la performance et celles de l'UNESCO (2021) sur la gouvernance éducative permettent d'approfondir ce point. Le suivi pédagogique, la circulation de l'information, l'allocation des ressources et la capacité d'ajustement institutionnel sont autant d'éléments qui influencent la qualité scolaire. Lorsque ces mécanismes sont peu stabilisés, l'action éducative repose davantage sur l'initiative individuelle et devient plus vulnérable aux aléas. À l'inverse, une gouvernance plus structurée peut transformer les ressources limitées en action plus cohérente.

La discussion peut également être lue à travers la perspective constructiviste de Piaget (1970). Si l'apprentissage repose sur l'activité du sujet et sur la richesse des médiations qui lui sont offertes, alors les contraintes constatées dans les ressources documentaires, numériques et didactiques réduisent les possibilités d'engagement cognitif des élèves. Un enseignement appauvri en supports et en expériences interactives tend à réduire la diversité des chemins d'accès au savoir. Dans ce cas, la question de la qualité éducative devient indissociable de celle des médiations disponibles.

Pour autant, il convient d'éviter une lecture purement déficitaire du terrain. Les résultats révèlent aussi des capacités de résilience institutionnelle et professionnelle. Les enseignants continuent d'assurer la continuité des apprentissages, les administrateurs tentent de maintenir une cohérence de fonctionnement, et les élèves développent parfois des stratégies de recours à des ressources complémentaires. L'établissement ne se réduit donc pas à ses insuffisances ; il se caractérise également par des efforts de stabilisation et d'ajustement qui permettent au processus éducatif de se poursuivre.

C'est précisément cette tension entre contraintes et capacités d'action qui donne sa cohérence au titre de l'article. Enseigner au lycée de Guelendeng signifie travailler dans un espace où les ressources ne sont pas pleinement assurées, où les pratiques doivent être sans cesse adaptées et où les contraintes institutionnelles constituent un cadre permanent d'action. Le triptyque ressources-pratiques-contraintes ne renvoie pas à trois rubriques séparées, mais à trois dimensions interdépendantes d'une même réalité professionnelle.

Sur le plan analytique, les résultats invitent donc à dépasser les explications monofactorielles. L'amélioration de la qualité éducative ne pourra résulter d'une action isolée sur un seul levier. L'augmentation des équipements, si elle n'est pas accompagnée d'un appui pédagogique et d'une meilleure coordination interne, risque de produire des effets limités. À l'inverse, la promotion de méthodes actives sans ressources adaptées place les enseignants dans une position d'injonction paradoxale. De même, la formation continue, si elle n'est pas relayée par des conditions d'exercice plus favorables, peine à transformer durablement les pratiques.

Les résultats suggèrent donc la nécessité d'une approche intégrée. Une politique d'amélioration de l'enseignement devrait articuler équipement, développement professionnel, soutien à l'innovation pédagogique et renforcement du pilotage scolaire. Cette approche est cohérente avec les analyses de Barrett et al. (2015), qui soulignent que la gestion des infrastructures et des ressources est essentielle pour maximiser leur impact sur l'apprentissage.

Enfin, la démarche mixte adoptée dans cette étude confirme son intérêt méthodologique. Les données quantitatives ont permis de structurer la présentation des tendances générales, tandis que les données qualitatives ont permis d'interpréter les logiques d'action et les contraintes vécues. L'apport du qualitatif est particulièrement décisif, car il révèle ce que les seuls tableaux ne disent pas : la manière dont les acteurs vivent, contournent, interprètent et hiérarchisent les difficultés du terrain. La compréhension de l'enseignement gagne ainsi en épaisseur analytique.

Conclusion

L'étude a permis de montrer que l'enseignement au lycée de Guelendeng se construit dans un environnement marqué par la tension entre ambitions éducatives, ressources limitées et exigences d'adaptation professionnelle. Les constats issus du terrain confirment que la qualité de l'enseignement dépend de manière étroite des médiations matérielles, des compétences mobilisées et de la capacité de l'institution à soutenir l'action pédagogique.

L'un des principaux apports de cette recherche réside dans l'articulation entre lecture descriptive et compréhension des logiques d'acteurs. Les données recueillies montrent que les enseignants développent des pratiques d'ajustement pour maintenir la continuité des apprentissages, tandis que les

administrateurs gèrent les contraintes dans une logique de priorisation. Cette double perspective permet de mieux saisir la cohérence du fonctionnement scolaire au-delà des seuls indicateurs matériels.

Trois orientations prioritaires se dégagent : renforcer les ressources documentaires, numériques et didactiques ; développer la formation continue et l'accompagnement professionnel des enseignants ; améliorer le suivi pédagogique, la coordination interne et les mécanismes de planification. Une amélioration durable de l'enseignement suppose ainsi une action simultanée sur les ressources, les pratiques et la régulation institutionnelle.

Bibliographie

Anne, A., Sall, M. et Sakho, A., 2025, « Effets des mutations des structures déconcentrées de l'éducation au Sénégal ».

Assane, A., 2018, référence citée sur l'Approche par compétences.

Barrett, A. et al., 2015, référence citée sur les infrastructures, les ressources et la gouvernance scolaires.

Becker, G. S., 2008, Human Capital.

Bronfenbrenner, U., 2009, The Ecology of Human Development.

Cohen, D. K. et al., 2003, référence citée sur la théorie des ressources éducatives.

Gauthier, M. et Dembélé, M., 2004, rapport pour l'UNESCO sur les pratiques pédagogiques efficaces.

Nizet, P., 2017, Le développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice.

Piaget, J., 1970, The Psychology of the Child.

UNESCO, 2021, Renforcer la gouvernance éducative pour un apprentissage inclusif.

Van Dooren, K., Bouckaert, G. et Halligan, J., 2015, Gestion de la performance dans le secteur public.