

# Enseigner l'histoire à distance en contexte de pandémie : ce qu'en disent les praticiens du secondaire

Jean-Louis Jadouille

Didacticien, Université TÉLUQ

Les deux dernières années scolaires ont été marquées par le choc, inattendu, que la pandémie de Covid-19 a asséné à nos sociétés et, notamment à leurs systèmes éducatifs. De façon abrupte et sans préparation aucune, les enseignants ont été contraints de faire basculer leurs pratiques, en tout ou en partie, du présentiel au distanciel. L'absence d'horizon déterminé et le caractère mouvant des situations locales, notamment à la suite de la fermeture puis la réouverture de classes, ont de plus amené les enseignants à composer avec des modes d'enseignement variables, en présentiel, à distance, hybride voire comodal, une partie de leurs élèves étant en classe, l'autre à distance.

Où les enseignants étaient-ils rendus au plan de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) avant la pandémie ? Dans quelle mesure les ont-ils intégrées dans leurs pratiques et quelles fonctions pédagogiques leur ont-ils confiées ? Contraints d'enseigner à distance, étaient-ils motivés face à ce défi ?

Afin de documenter cette période inédite dans l'histoire de l'enseignement de l'histoire au Québec et de tenter de répondre à ces questions, nous avons administré, entre avril et août 2021, un questionnaire en ligne auprès des enseignants d'histoire du Québec. 40 d'entre eux y ont répondu<sup>1</sup>; nous avons pu retenir 31 répondants utiles. Ce panel est composé de 12 hommes et 14 femmes (5 sans réponse), enseignants dans des classes de 1<sup>ère</sup> (6), 2<sup>e</sup> (8), 3<sup>e</sup> (14), 4<sup>e</sup> (13) ou 5<sup>e</sup> secondaire (7)<sup>2</sup> dans des établissements situés en Montérégie (6), à Montréal (4), en Outaouais (6), dans la Capitale Nationale (3), dans le Bas-Saint-Laurent ou la Gaspésie (2), sur la côte Nord (1), en Estrie (1), dans la région de Laval (1), dans les

Laurentides (2) ou en Mauricie (1)<sup>3</sup>.

Ils nous permettent de brosser un portrait partiel de leurs pratiques pédagogiques et de leur vécu personnel sous la contrainte de la pandémie.

## Enseigner l'histoire avec les TIC : dans quelle mesure et pour que faire ?

Pour cerner le degré d'intégration des TIC (Karsenti & Larose, 2005; Fiévez, 2017) dans les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire, nous avons pris appui sur le modèle de Raby (2004) dont nous avons retenu deux éléments. Le premier concerne le mode d'utilisation des TIC : personnel, professionnel ou pédagogique. Dans le premier mode, les TIC sont cantonnées à la sphère strictement privée; dans le second, l'enseignant en fait usage pour préparer son enseignement; le troisième mode l'amène à utiliser les TIC pour enseigner, à proprement parler. Si les enseignants ont tous été contraints de basculer au stade de l'utilisation pédagogique, à quel stade étaient-ils rendus avant le surgissement de la pandémie ?

Sans surprise, la majorité des enseignants d'histoire se situaient au stade professionnel : 67,8 % d'entre eux déclarent qu'ils utilisaient les TIC pour préparer leurs cours. Ils le faisaient principalement dans l'optique de s'informer (71 %) et de trouver des ressources pour leurs élèves (67,7 %). Avant la pandémie, ils avaient donc dépassé le stade de l'usage strictement personnel, non professionnel, mais, par contre, ils n'avaient pas encore accédé au stade de l'utilisation pédagogique : seuls 6,5 % d'entre eux déclarent avoir déjà enseigné à distance. Ce chiffre suggère l'ampleur du « pas en

1 Nous les remercions très sincèrement pour leur participation, tout comme M. Y Azovide qui a assuré les traitements des données, sous notre supervision.

2. Un même enseignant peut évidemment enseigner dans plusieurs années.

3. Quatre enseignants n'ont pas répondu.

avant » que la contrainte d'enseigner à distance a fait subir aux enseignants qui ont donc basculé, pour la grande majorité, de manière abrupte au stade de l'utilisation pédagogique. Mais dans quelle mesure ont-ils intégré les TIC dans leur pratique et quelles fonctions pédagogiques ont-ils privilégiées dans ce contexte d'enseignement à distance inédit pour la plupart ?

Pour répondre à ces questions, nous avons également repris à Raby (2004), sous une forme simplifiée, sa typologie des degrés d'intégration pédagogique des TIC.

Selon Raby, dans un premier temps, l'enseignant traverse une phase dite de « (dé)motivation » : elle se caractérise par un mélange d'éléments qui le motivent vs le démotivent à intégrer les TIC dans ses pratiques, le poids de ces éléments variant d'une personne à l'autre. S'agissant des enseignants d'histoire que nous avons interrogés, au début de la pandémie, 50 % d'entre eux se disaient intéressés « de découvrir l'enseignement à distance ou d'approfondir » ce qu'ils en savaient déjà; 50 % se disaient non intéressés. Sur cette question de l'intérêt pour l'enseignement à distance, notre échantillon est donc complètement clivé.

Globalement, on peut donc dire que, quand la directive ministérielle d'enseigner à distance s'imposa, les enseignants d'histoire ont manifesté un intérêt mitigé quant à cette nouvelle perspective. Leurs motifs d'inquiétude concernent principalement la réussite des élèves les plus faibles (89,3 %) et le décrochage scolaire (75 %), la qualité des apprentissages des élèves en général (75 %), leur propre charge de travail (64 %) et les aspects techniques (60 %); sur un mode mineur, ils sont également inquiets par rapport à la qualité de leurs relations avec les élèves (46 %), leurs compétences pédagogiques (35 %) et, *in fine*, la réussite des élèves à l'épreuve ministérielle de fin de 4<sup>e</sup> secondaire (32 %). Nous avons construit un score qui met en balance cette inquiétude vs l'intérêt des enseignants : le score moyen est de 3,7/9, 9 étant le score d'inquiétude maximale. Ils étaient donc 50 % à ne pas être intéressés, mais ils n'étaient pas pour autant en proie à une inquiétude insoutenable.

Cette phase d'intérêt vs inquiétude ou de (dé) motivation, pour reprendre l'appellation de Raby (2004), peut possiblement être suivie d'une phase dite de familiarisation. Elle est faite à la fois d'apprentissages, de questionnements et d'insécurité. Les résultats que nous avons engrangés indiquent que les enseignants d'histoire ont effectivement connu cette période de familiarisation. Certes, la contrainte de la pandémie ne leur permettait guère d'y échapper. Mais, ils semblent

ne pas l'avoir esquivée voire s'y être même engagés avec un certain volontarisme. Ainsi, ils déclarent s'être interrogés sur les apports de l'enseignement à distance (82 %), s'être familiarisés avec les aspects techniques (78,6 %) et les possibilités pédagogiques offertes par les TIC (75 %). Ces pourcentages élevés nous semblent les indices d'un réel engagement dans la tâche d'enseigner à distance, même contrainte. Si 53,6 % d'entre eux disent avoir manqué de temps pour s'approprier les techniques et méthodes de l'enseignement à distance, seuls 25 % se déclarent « insécurisés par les nouvelles pratiques ».

Tout en se familiarisant ainsi avec l'enseignement à distance, les enseignants d'histoire... enseignent ! Comment ont-ils utilisés les TIC et jusqu'à quel point les ont-ils intégrées ? Pour le cerner, nous avons établi, sur la base de la littérature (Alessi & Trollip, 1991; Basque, 2008; Basque & Lundgren-Cayrol, 2002; Bétrancourt, 2007; Bonk, Curtis, Cummings, Hara, Fischler & Lee, 2000; De Vries, 2001; Gérin-Lajoie & Papi, 2009; Séguin, 1997), une typologie des fonctions pédagogiques qu'il est possible d'activer en contexte d'enseignement de l'histoire à distance. Certaines de ces fonctions correspondent à deux stades ou degrés d'intégration des TIC que Raby (2004) appelle l'exploration et l'appropriation. Le premier désigne une utilisation pédagogique des TIC orientée prioritairement par le projet d'expliquer, d'exercer, de représenter et d'évaluer; le second désigne un mode d'utilisation des TIC pour faire chercher les élèves, les amener à produire, développer leur réflexivité et les interactions, communiquer et individualiser.

Le graphique 1 ci-dessous présente les fonctions pédagogiques les plus souvent activées par les enseignants d'histoire, par ordre décroissant. Il montre que les fonctions qui relèvent de l'exploration (en rouge : représenter ou illustrer, expliquer, exercer ou appliquer) sont plus fréquemment mobilisées que les fonctions qui relèvent de l'appropriation (en bleu : rechercher, différencier, communiquer, développer la réflexivité).

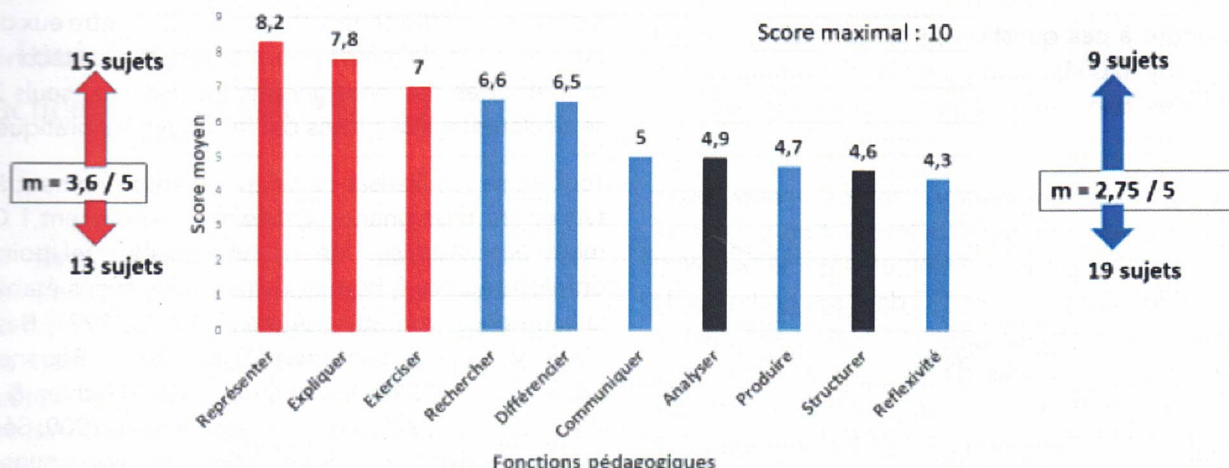
Les scores moyens des enseignants au plan de l'exploration et l'appropriation, tels que nous les avons appréciés, sont de 3,6/5 pour l'exploration et de 2,75/5 pour l'appropriation. Les enseignants se sont donc engagés sur les deux plans, mais de façon plus nette sur le plan de l'exploration, ce qui est logique puisque, dans le modèle de Raby (2004), l'appropriation est le stade ultime de l'intégration des TIC.

Concrètement, cela signifie que, contraints d'enseigner à distance, les enseignants d'histoire ont prioritairement opté pour des activités qui permettent de « donner à

**Graphique 1**

**Fonctions pédagogiques activées par les enseignants d'histoire en contexte d'enseignement à distance**

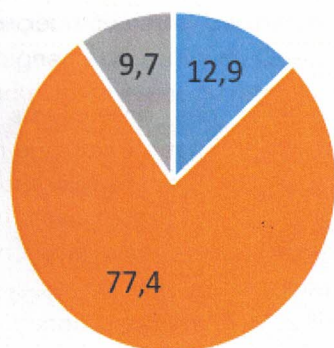
avril 2020 – juin 2021  
(score moyen / 10; n = 31)



voir » ou de représenter l'histoire (score moyen : 8,2/10), de l'expliquer (7,8/10) ou d'exercer des savoirs ou des savoir-faire (7/10). Ainsi, ils sont 77,4 % à avoir utilisé l'enseignement à distance pour illustrer ou concrétiser des connaissances historiques (graphique 2); 80,6 % d'entre eux l'ont fait dans l'intention d'expliquer des connaissances historiques aux élèves (graphique 3) et 77,4 % avec le projet de les amener, souvent (61,3 %) ou parfois (16,1 %), à appliquer leurs connaissances (graphique 4).

**Graphique 2**

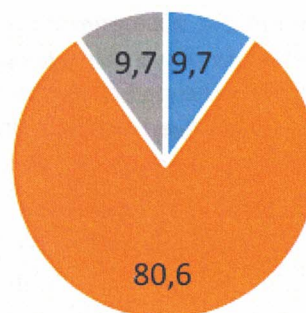
**Pendant la pandémie, j'utilisais l'enseignement à distance pour illustrer ou concrétiser les connaissances historiques**



■ Parfois ■ Souvent ■ Sans réponse

**Graphique 3**

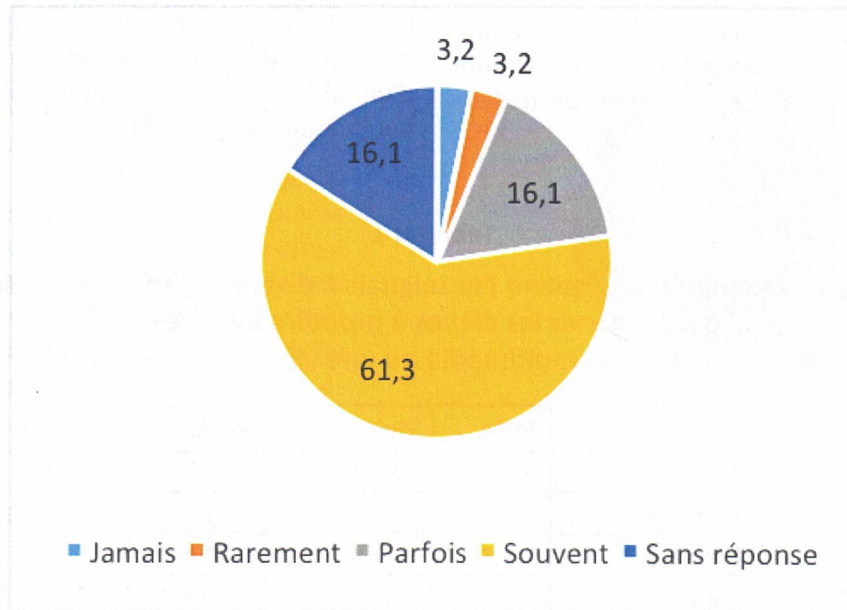
**Pendant la pandémie, j'utilisais l'enseignement à distance pour expliquer des connaissances historiques aux élèves**



■ Parfois ■ Souvent ■ Sans réponse

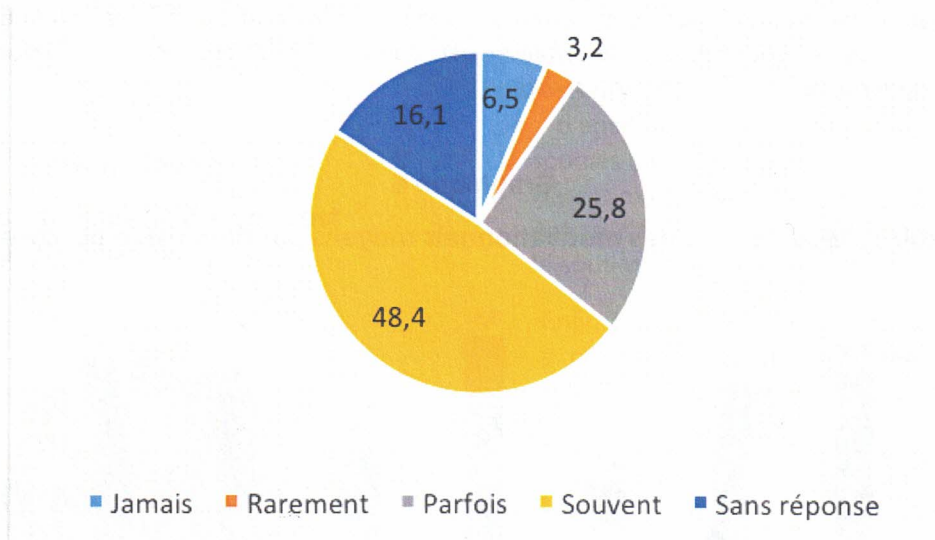
Graphique 4

Pendant la pandémie, quand j'enseignais à distance, j'utilisais les TIC pour permettre aux élèves d'appliquer leurs connaissances



Graphique 5

Pendant la pandémie, quand j'enseignais à distance, j'utilisais les TIC pour permettre aux élèves de rechercher de l'information



Les éléments qui documentent le recours à des activités menant les élèves à faire des recherches sont moins fréquemment choisis, cette fonction recueillant un score moyen de 6,6/10, à l'exception notable de celui à propos de l'utilisation des TIC pour faire rechercher de l'information : quand on somme les pourcentages des

enseignants qui déclarent l'avoir fait souvent (48,4 %) et parfois (25,8 %), on se rend compte que 74,2 % des enseignants disent avoir développé des activités en ce sens (graphique 5). Les autres fonctions emblématiques de la phase d'appropriation, telle que la désigne Raby (2004), sont moins fréquemment activées. Ainsi, 51,6 %

des enseignants déclarent avoir utilisé les TIC pour proposer des exercices spécifiques à certains élèves; 58,1 % les ont utilisées pour susciter les échanges entre les élèves; 32,2 % pour amener les élèves à s'autoévaluer.

Signalons aussi que les activités qui mettent les élèves en situation d'exploiter les TIC pour réaliser une production ont été d'abord orientée vers la production de textes,

ensuite de produits multimédias et enfin de vidéos (tableau 1).

Seuls 51,6 % des enseignants déclarent avoir exploité le potentiel des TIC pour analyser des sources premières. Les activités numériques permettant de structurer ou d'intégrer les connaissances, par exemple au moyen d'un schéma ou d'un organigramme, semblent avoir été peu fréquentes (54,9 %).

**Tableau 1**  
**Pendant la pandémie, quand j'enseignais à distance, j'utilisais les TIC pour amener les élèves à produire un texte, un multimédia ou une vidéo**

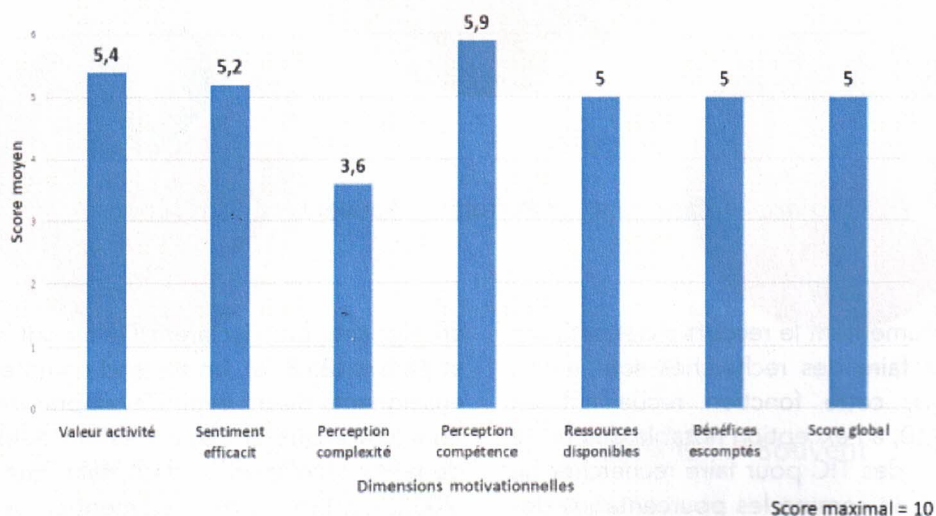
	Texte	Multimédia	Vidéo
<b>Jamais</b>	3,2 %	22,6 %	45,2 %
<b>Rarement</b>	9,7 %	19,4 %	12,9 %
<b>Parfois</b>	29 %	32,3 %	16,1 %
<b>Souvent</b>	45,2 %	12,9 %	12,9 %
<b>Sans réponse</b>	12,9 %	12,9 %	12,9 %

### Enseigner l'histoire à distance : quelle motivation ?

Ces données témoignent donc de l'engagement, en termes de familiarisation, d'exploration et, dans une moindre mesure, d'appropriation des outils numériques qui vont de pair avec les pratiques d'enseignement à distance. Cet engagement peut surprendre, compte tenu du faible niveau d'intérêt pour ces pratiques : rappelons en effet que seuls 50 % des enseignants se sont déclarés intéressés.

**Graphique 6**

**Enseigner l'histoire à distance : scores motivationnels moyens par dimension et score global moyen**

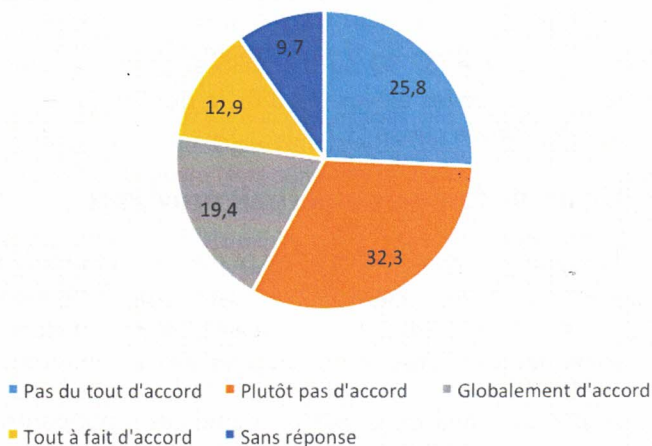


Cet état de fait invite à examiner de plus près leur degré de motivation. Celle-ci a été appréciée au départ de six dimensions qui ont été dégagées des travaux, désormais classiques, de Tardif (1992) et Viau (1994). Dans le cadre de cette recherche, un enseignant motivé à enseigner à distance est un enseignant qui (1) accorde de la valeur à cette activité, (2) nourrit un fort sentiment d'efficacité, (3) a une forte perception de sa compétence, (4) témoigne d'une faible perception de la complexité de la tâche, (5) estime disposer de ressources suffisantes et (6) escompte un nombre important de bénéfices. Sur la base de ces dimensions, nous avons tenté de cerner leur motivation : elle avoisine les 5/10 (graphique 6). Ce score rappelle le résultat 50 % intéressés – 50 % non intéressés par l'enseignement à distance de l'histoire dont nous avons fait état.

Si l'on examine de plus près ce score motivationnel global, on constate que la valeur de l'activité recueille un score de 5,4/10. Ce score, plutôt moyen, masque en fait une forme de grand écart. En effet, vu le contexte de pandémie (graphique 7), la décision d'enseigner en ligne était pertinente : les enseignants sont 96,8 % à l'affirmer; mais ils ne sont que 12,9 % ou 19,4 % à être tout à fait ou globalement d'accord avec l'affirmation selon laquelle l'enseignement à distance est une nécessité aujourd'hui (graphique 8).

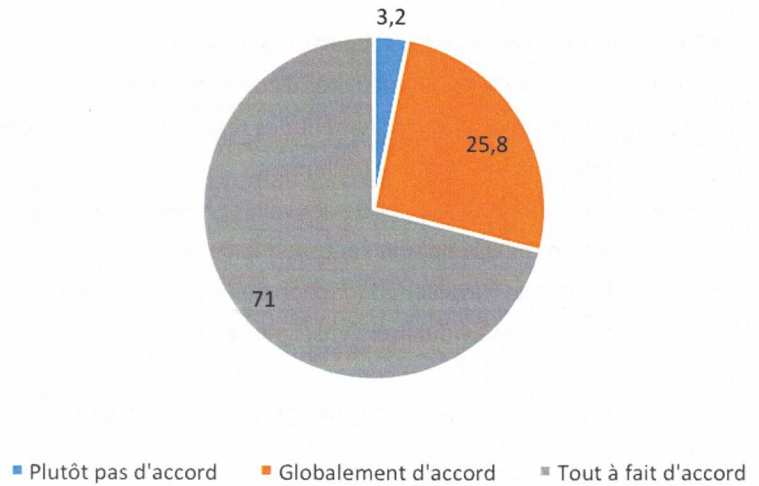
En ce qui concerne leur sentiment d'efficacité, le score moyen est de 5,2/10. Ainsi, seuls 41,9 % des enseignants

**Graphique 8**  
L'enseignement à distance est une nécessité aujourd'hui



**Graphique 7**

**Vu les circonstances sanitaires, la décision d'enseigner à distance était pertinente**



affirment que les pratiques de formation à distance qu'ils ont développées ont amélioré l'efficacité de leur enseignement. De même que la perception de la complexité n'est pas très marquée (3,6/10), ce qui est plutôt un indice de motivation élevée, la perception par les enseignants de leur propre compétence recueille le score moyen le plus élevé (5,9/10). Ainsi, entre 65 et 70 % d'entre eux estiment disposer des compétences techniques, pédagogiques et relationnelles nécessaires pour enseigner à distance; 80,7 % déclarent que la conception de nouvelles activités adaptées à l'enseignement à distance est une tâche qui leur est accessible. Par contre, peu d'enseignants estiment qu'ils disposent des ressources disponibles en suffisance : seuls 54,8 % le déclarent mais ils sont entre 67 et 70 % à affirmer qu'ils ont pu s'appuyer sur la collaboration de collègues et le soutien de la direction.

Enfin, la perception des bénéfices de l'enseignement à distance peut être qualifiée de faible avec un score moyen de 5/10. Cela ne signifie pas que les enseignants rejettent tout bénéfice possible (tableau 2).

L'apport des TIC au plan de la préparation des cours est l'objet d'un presque consensus avec des scores de 88 à 100 %, par exemple en matière de recherche documentaire. Les TIC sont également considérées comme offrant des perspectives positives en ce qui concerne le développement de l'autonomie des élèves ou la différenciation des apprentissages, avec des scores entre 71 et 78 %. Elles amélioreraient aussi la transmission des connaissances et seraient

**Tableau 2**

**Enseigner l'histoire à distance : les bénéfices escomptés**

	Pas du tout d'accord Plutôt pas d'accord	Globalement d'accord Tout à fait d'accord
Les TIC permettent de varier les supports documentaires.	0 %	100 %
Les TIC permettent de varier les activités d'enseignement.	7,4 %	92,6 %
Les TIC permettent de trouver facilement des ressources pour les élèves.	10,7 %	89,3 %
Les TIC permettent de m'informer facilement.	11,1 %	88,9 %
Les TIC permettent de développer de nouvelles pratiques pédagogiques.	17,8 %	82,2 %
Les TIC permettent de développer l'autonomie des élèves.	21,4 %	78,6 %
Les TIC permettent de travailler en fonction des intérêts différenciés des élèves.	22,2 %	77,8 %
Les TIC permettent d'individualiser l'enseignement.	28,6 %	71,4 %
Les TIC permettent de varier les contenus historiques enseignés.	28,6 %	71,5 %
Les TIC permettent d'améliorer la transmission de connaissances historiques par l'enseignant.	30,8 %	69,2 %
Les TIC facilitent la préparation des cours.	38,5 %	61,6 %
Les TIC permettent de développer l'intérêt des élèves pour l'histoire.	34,6 %	61,5 %
Les TIC permettent d'améliorer l'appropriation des connaissances historiques par les élèves.	40,7 %	59,2 %
Les TIC permettent d'améliorer la maîtrise de certaines techniques en histoire.	40,7 %	59,3 %
Les TIC favorisent l'engagement des élèves dans le travail scolaire.	40,7 %	59,2 %
Les TIC favorisent la motivation des élèves.	44,4 %	55,5 %
Les TIC favorisent les apprentissages de tous les élèves, quels que soient leurs résultats scolaires.	50 %	50 %
Les TIC favorisent les apprentissages des élèves ayant de moins bons résultats scolaires.	70,4 %	29,6 %
Les TIC réduisent les inégalités d'apprentissage entre élèves.	88,9 %	11,1 %
Les TIC permettent de favoriser la réflexivité des élèves.	63 %	37 %
Les TIC permettent de mieux évaluer les élèves.	78,6 %	21,4 %
Les TIC améliorent les relations que j'ai avec mes élèves.	85,7 %	14,3 %
Les TIC facilitent la gestion de la classe.	60,7 %	39,2 %
Les TIC améliorent la cohésion du groupe-classe.	96,3 %	3,7 %

Source :

du 2007

en mesure de développer l'intérêt des élèves, des affirmations qui recueillent respectivement 69,2 et 61,5 % des suffrages. Mais les enseignants sont très sceptiques quant à la possibilité des TIC d'améliorer la maîtrise des savoirs ou des savoir-faire des élèves, de soutenir leur engagement ou leur motivation. Pour ces bénéfices, les scores se situent entre 50 et 60 %. Et ils ne sont pas convaincus du tout que les TIC puissent profiter aux élèves ayant de moins bons résultats scolaires (29,6 %) et encore moins qu'elles puissent réduire les inégalités d'apprentissage (11,1 %), ou leur permettre de mieux évaluer les élèves (21,4 %), de développer

leur réflexivité (37 %) ou d'améliorer ou de faciliter les relations avec les élèves (14,3%), la gestion (39,2 %) ou la cohésion de classe (3,7 %).

**Lignes de force d'un portrait provisoire**

Tout portrait dépend des outils et des techniques de son auteur; toute recherche est fonction des outils de mesure du chercheur ou de la chercheuse. Il convient donc de souligner les limites de notre dispositif de recherche.

Tout d'abord, il porte sur un panel de répondants de convenance et donc non représentatif de la population

des enseignants d'histoire québécois. Il est dès lors possible voire probable que nous n'ayons pu rejoindre que des enseignants parmi les plus sensibilisés à ce qui s'est joué durant cette période de pandémie, qu'ils aient voulu saisir notre invitation pour faire part de leur vécu positif, voire de leur enthousiasme, ou pour manifester leurs difficultés, leur déception voire leur souhait de ne plus jamais devoir enseigner en ligne. Dans cette mesure, nous ne serions pas parvenus à rejoindre le point de vue du plus grand nombre. De plus, les résultats dont nous avons fait état ne portent que sur des pratiques déclarées; nous n'avons procédé à aucune observation. La longueur du questionnaire (119 questions; entre 45 et 60 minutes de temps de réponse) explique peut-être le nombre important de réponses incomplètes, parfois de l'ordre de 10 à 20 %, ce qui invite à prendre avec prudence les pourcentages et les scores qui ont été présentés. Plus fondamentalement, comme tout questionnaire, et tout traitement de donnée quantitatif, le nôtre a permis de produire des résultats, mais ils sont forcément dépendants du questionnaire : changer l'instrument de mesure et vous changerez la mesure...

Dans les limites ainsi dessinées, cette recherche suggère le portrait d'enseignants qui, à la veille de la pandémie utilisaient régulièrement les TIC à des fins professionnelles mais dont seule une petite minorité avait déjà enseigné en ligne. Quand l'injonction d'enseigner à distance

retentit, ils ne sont que 50 % à se dire intéressés par ce défi; ils sont donc 50 % à se dire peu ou pas intéressés de découvrir l'enseignement à distance, mais leur niveau d'inquiétude est relativement moyen.

Pendant la pandémie, ils s'engagent sur le chemin de l'intégration des TIC, et ce tant en termes de familiarisation que d'exploration, un peu moins en termes d'appropriation. Les fonctions pédagogiques les plus activées sont en effet celles qui relèvent de l'exploration mais celles qui relèvent de l'appropriation ne sont pas négligées. Contraints d'enseigner en contexte distanciel, les enseignants tentent donc prioritairement, par le recours aux TIC, d'expliquer aux élèves les connaissances historiques, de leur permettre de se les représenter et de les exercer.

Nos résultats à propos de l'engagement des enseignants au plan de la familiarisation ainsi qu'en termes d'exploration révèlent ainsi l'image d'un corps enseignant plus volontariste que ne le donne à penser son faible niveau d'intérêt (50 %) et son score motivationnel moyen (5/10). Nous formulons donc l'hypothèse que leur degré d'engagement dans les pratiques d'enseignement à distance a été supérieur à leur degré de motivation. Cet état de fait peut sans doute s'expliquer par la contrainte des circonstances : celles-ci étaient à proprement parler extraordinaires.

## Références

- Alessi, S. M., et Trollip, S. R. (1991, 2<sup>e</sup> éd.). *Computer-based instruction: Methods and development*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Basque, J. (2008). Approches de l'apprentissage et conception de cours à distance avec les TIC. Communication présentée au colloque 10 ans de TIC à l'Université, CRÉPUQ, École Polytechnique de Montréal, Québec.
- Basque, J. & Lundgren-Cayrol, K. (2002). Une typologie des typologies des applications des TIC en éducation. *Sciences et Techniques Éducatives*, 9 (3-4), 263-289. Repéré à hal-00190671.
- Bétrancourt, M. (2007). Pour des usages des TIC au service de l'apprentissage. Dans G. Puimatto (Éd.), *TICE : l'usage en travaux*. Numéro Hors-série des Dossiers de l'ingénierie éducative. Paris : CRDP, 127 - 137.
- Bonk, C.J., Curtis, J.B., Cummings, J.A., Hara, N., Fischler, R.B., Lee, S.M. (2000). A Ten Level Web Integration Continuum for Higher Education: New Resources, Partners, Courses, and Markets. Dans B. Abbey (Éd.), *Instructional and Cognitive Impacts of Web-based Education*. Los Angeles: Idea Group Publishing, 56-77. DOI: 10.4018/978-1-878289-59-9.ch004
- De Vries, E. (2001), Les logiciels d'apprentissage : panoplie ou éventail ? *Revue Française de Pédagogie*, 137, 105-116.
- Fiévez, A. (2017). *L'intégration des TIC en contexte éducatif. Modèles, réalités et enjeux*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gérin-Lajoie, S. & Papi, C. (2019). Quels liens entre outils technopédagogiques et conceptions de l'apprentissage ? Dans Lafleur, France et Samson, Ghislain (dir.), *Formation et apprentissage en ligne* (p. 127-142). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, T. & Larose, F. (Éds) (2005). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des TIC en classe*. Thèse de doctorat. Montréal : Université du Québec à Montréal. Repéré à <http://www2.crifpe.ca/gif/these/Rabythese.pdf>.
- Séguin, P. (1997), *Internet, une technologie pour l'apprentissage*. Montréal : Collège Bois-de-Boulogne. Repéré à <http://www.colvir.net/pedagogie>
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Éditions Logiques.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.