

Enseigner l’histoire à distance en contexte d’urgence pandémique : étude des pratiques déclarées des enseignants du secondaire au Québec

Jean-Louis Jadouille
Université TÉLUQ, Québec

Résumé

Trente et un enseignants ont répondu à un questionnaire en ligne à propos de leurs pratiques d’enseignement à distance entre les mois de mars 2020 et juin 2021. Nous souhaitons cerner leur degré d’intégration des technologies de l’information et de la communication (TIC), leur motivation à enseigner à distance, et repérer les déterminants de leurs choix *pédagogiques*. Les circonstances ont amené le plus grand nombre à se familiariser avec les TIC, à en explorer les fonctions de base et, dans une moindre mesure, à s’en approprier de plus complexes. Les analyses indiquent l’existence de deux groupes dont un élément discriminant majeur concerne la représentation de l’enseignement de l’histoire.

Mots-clés : enseignement de l’histoire, enseignement à distance, intégration des TIC, représentations sociales

Abstract

Thirty-one teachers responded to an online questionnaire about their distance teaching practices between March 2020 and June 2021. We wanted to identify their level of integration of information and communication technologies (ICT), their motivation to teach at distance, and the determinants of their pedagogical choices. The circumstances led most of them to become familiar with ICT, to explore its basic functions and, to a lesser extent, to appropriate more complex ones. The analyses suggest the existence of two groups, with a major discriminating element concerning the representation of history teaching.

Keywords: teaching history, distance learning, ICT integration, social representations

Problématique et questions de recherche

Comme dans de très nombreux systèmes éducatifs, la pandémie survenue au Québec, en mars 2020, a contraint les enseignants d'histoire du secondaire à faire basculer leurs pratiques du présentiel au distanciel. D'un ordre d'enseignement à l'autre et au gré des vagues de COVID-19, cet enseignement à distance a pris des formes variées, en ligne ou hybride. Les enseignants ont aussi dû composer avec des retours en présentiel et, parfois, jongler avec des dispositifs comodaux.

Cette situation inédite relève de ce que certains chercheurs ont appelé « *[an] emergency remote education* » (Bozkurt et al., 2020, p. 1) ou un « enseignement à distance d'urgence » (Béduchaud et al., 2020a, p. 7), par opposition à l'enseignement à distance *stricto sensu*, qui suppose une planification que le caractère précipité des mesures sanitaires n'a pas permise. Opéré dans l'urgence, ce virage supposait une intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans un contexte où, selon les derniers chiffres disponibles pour 2018, seulement 51,6 % des enseignants dans 34 pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2019) amenaient les élèves à utiliser les TIC.

Face à ce bouleversement, les chercheurs ont été prompts à s'interroger. L'examen d'un certain nombre d'études (Audy et al., 2021 ; Béduchaud et al., 2020a, 2020b ; Boudokhane-Lima et al., 2021 ; Chiardola, 2020 ; Duroisin et al., 2020 ; Duroisin, Beauset,

Flamand et Leclercq, 2021; Duroisin, Beauset, Simon et Tanghe, 2021; Duroisin, Beauset et Tanghe, 2021; OCDE, 2020 ; Romero et al., 2020; School Education Gateway, 2020; SynLab, 2020) réalisées durant la première année et demie de la pandémie — soit celle sur laquelle porte notre recherche — indique que leur attention s'est portée principalement sur le degré de préparation des systèmes éducatifs et la situation des élèves et des familles, les dispositifs à distance mis en place, l'expérience des acteurs éducatifs, l'accompagnement des élèves et des enseignants, et leurs pratiques enseignantes.

À quelques exceptions près (Godue-Couture et Tremblay, 2021 ; Morissette et Bernard, 2021 ; Passaro et al., 2021 ; Tremblay et Delobbe, 2021), ces études ont souvent abordé ces objets en embrassant plusieurs ordres d'enseignement et plusieurs disciplines scolaires, de telle sorte qu'il semble intéressant de s'interroger sur l'enseignement d'une discipline en particulier : l'histoire au secondaire. Cette centration nous a semblé en mesure de raffiner le portrait des pratiques enseignantes développées dans cette discipline. Nos questions de recherche portaient sur (1) le processus d'intégration des TIC par les enseignants d'histoire québécois au secondaire entre les mois de mars 2020 et juin 2021, (2) les fonctions pédagogiques privilégiées, (3) leur motivation à enseigner à distance et (4) les déterminants de leurs choix, principalement par rapport à leurs représentations de l'enseignement de l'histoire. Après avoir précisé les concepts théoriques sous-jacents à ces quatre questions, nous présenterons notre outil de recueil de données, puis les résultats.

Un quadruple cadrage théorique

Les pratiques enseignantes faisant l'objet de cette étude s'entendent au sens de « l'ensemble des gestes et discours de l'enseignant en classe, mais aussi dans toutes les autres situations en relation avec son action professionnelle » (Lenoir, 2014, p. 212).

Même si nous avons interrogé les enseignants principalement sur leurs pratiques en classe ou en phase interactive, nous avons aussi tenté de connaître l'usage qu'ils ont fait des TIC, avant la classe, en phase préactive, ou après, en phase postactive. Ces pratiques déclarées ont été analysées au départ d'un quadruple cadrage théorique.

Le degré d'intégration des TIC

Pour situer les enseignants sur le plan de leur intégration des TIC (Karsenti et Larose, 2005), nous avons choisi d'utiliser le modèle de Raby (2004). En effet, « ce modèle est basé sur des éléments théoriques avérés [...] et présente toutes les caractéristiques d'un modèle d'intégration validé » (Fiévez, 2017, p. 89).

Raby distingue quatre stades sur le plan de l'intégration des TIC : la sensibilisation, l'utilisation personnelle, l'utilisation professionnelle et l'utilisation pédagogique. Durant le premier stade, l'enseignant n'utilise pas les TIC, mais les côtoie, dans la sphère privée ou professionnelle. Vu le développement actuel des TIC, ce cas de figure devient de plus en plus rare. Ainsi, on peut postuler que la plupart des enseignants ont accédé, avant même d'embrasser leur profession, au deuxième stade, soit à l'utilisation personnelle des TIC : « il[s] recherche[nt] des informations sur des sujets d'intérêt personnel, communique[nt] avec [leur] famille et [leurs] amis et utilise[nt] les outils technologiques [...] en lien avec [leurs] besoins personnels » (Raby, 2004, p. 37). Au troisième stade, l'enseignant exploite le potentiel des TIC dans le cadre de son activité professionnelle, mais uniquement en phase préactive, pour s'informer, préparer des documents, échanger avec des collègues, etc. Ce n'est qu'au stade de l'utilisation pédagogique qu'il exploite les TIC en phase interactive ou postactive.

Vu la pandémie, tous les enseignants québécois, quel que fût leur degré préalable d'intégration des TIC, furent contraints de basculer au stade de l'utilisation pédagogique. Celui-ci comprend différentes étapes. La première étape, dite de la « motivation », est marquée par « la curiosité, l'intérêt ou l'obligation pédagogique d'intégrer les TIC » (Raby, 2005, p. 89). Si ces éléments sont suffisants, l'enseignant peut franchir le pas et entrer dans une étape de familiarisation caractérisée par l'apprentissage des rudiments techniques et pédagogiques, un questionnement sur la pertinence d'utiliser les TIC et les moyens disponibles, l'impression de manquer de temps, des sentiments de crainte et d'incertitude. Durant cette étape, les activités proposées aux élèves demeurent ponctuelles, souvent en guise de récompense ou d'occupation, et sont peu ou pas intégrées dans la planification des apprentissages.

Il va de soi qu'un enseignant qui entreprend le stade de l'utilisation pédagogique par curiosité ou par intérêt franchira plus facilement l'étape de

la familiarisation que s'il y est poussé par une obligation. Il pourra même éviter cette étape s'il a déjà acquis une certaine expérience des TIC. (Raby, 2005, p. 89)

L'enseignant peut ensuite accéder à l'étape de l'exploration : il exploite les TIC, principalement dans une perspective de transmission, d'application ou d'illustration de connaissances déclaratives ou procédurales. Ses élèves développent des compétences transversales liées à l'usage des TIC.

L'étape de l'infusion est marquée par une intensification de ces activités et le développement d'autres centrées sur la construction de connaissances et de compétences disciplinaires. Elle débouche sur la dernière étape, celle de l'appropriation.

[Celle-ci] est marquée par une utilisation fréquente [...] des TIC par les élèves dans un cadre d'apprentissage actif et significatif (ex. : approche par projets, approche coopérative, résolution de problèmes, etc.). Ce type d'utilisation pédagogique se caractérise par une combinaison d'activités de transmission et de construction de connaissances orientées vers la poursuite d'un but. [...] Ainsi, les élèves peuvent [...] communiquer par le courrier électronique avec un spécialiste pour obtenir un élément d'information essentiel à la réalisation d'un projet ; produire un magazine informatisé [...] ; créer un document multimédia informatif [...]. (Raby, 2004, p. 40-41)

Le contexte particulier de notre étude nous a amené à choisir certains stades et étapes par rapport auxquels nous avons situé les pratiques des enseignants d'histoire. Vu la contrainte sans pareille due à la COVID-19, nous avons centré notre analyse sur le degré d'utilisation pédagogique avant et durant la pandémie. Nous ne ferons qu'évoquer la situation des enseignants en ce qui concerne l'utilisation personnelle ou professionnelle au début de la pandémie. De plus, pour apprécier leur degré d'utilisation pédagogique des TIC, nous avons fait le choix de ne retenir que les étapes dites de motivation, de familiarisation, d'exploration et d'appropriation. En effet, les éléments théoriques fournis par Raby ne permettent pas, selon nous, de discriminer les enseignants qui se situeraient à l'étape de l'infusion sur la base de l'outil de recueil de données que nous avons choisi. De surcroît, la nécessité de limiter le nombre de questions posées aux enseignants justifie aussi ces choix.

Les fonctions pédagogiques

Les étapes auxquelles les enseignants sont rendus en ce qui concerne l'utilisation pédagogique des TIC sont étroitement liées aux fonctions pédagogiques qu'ils assignent aux TIC. En effet, l'exploration va de pair avec un usage des TIC en vue de transmettre ou de faire acquérir, de comprendre, d'appliquer et d'illustrer des connaissances déclaratives ou procédurales ; l'appropriation les amène à faire construire ou à rechercher des connaissances, à réaliser des productions, à communiquer.

Afin de poser un diagnostic sur ces fonctions pédagogiques dans le contexte spécifique de l'enseignement de l'histoire, nous avons enrichi celles que Raby associe à ces deux étapes. Sur la base de plusieurs travaux typologiques (Alessi et Trollip, 1991 ; Basque, 2008 ; Basque et Lundgren-Cayrol, 2002 ; Bétrancourt, 2007 ; Bonk et al., 2000 ; de Vries, 2001 ; Gérin-Lajoie et Papi, 2019 ; Séguin, 1997), nous en avons retenu 10.

1. La première fonction consiste à utiliser les TIC pour présenter ou expliquer des informations. Une fois acquises par l'apprenant, elles seront intégrées à titre de connaissances déclaratives ou procédurales (Bourgeois et Nizet, 1999 ; Tardif, 1992).
2. Ces connaissances peuvent être l'objet d'activités d'exercisation visant à apprendre aux élèves à les appliquer via les TIC.
3. Le troisième usage des TIC consiste à les utiliser pour amener les apprenants à rechercher de l'information.
4. La quatrième fonction concerne l'analyse de documents : en histoire, il peut s'agir de sources premières, c'est-à-dire de témoignages laissés (in) volontairement par les humains, et/ou de sources secondes, c'est-à-dire de reconstitutions à vocation scientifique, informative, didactique ou récréative (Jadoulle, 2020a).
5. Les TIC peuvent servir à illustrer, représenter ou concrétiser des connaissances déclaratives (événements, personnages, habitudes de vie, productions matérielles ou artistiques, etc.).
6. L'enseignant d'histoire peut demander aux élèves d'utiliser les TIC pour réaliser une production (texte de synthèse, capsule vidéo, production multimédia, etc.).

7. Les TIC offrent des ressources pour amener les élèves à intégrer les connaissances qu'ils ont apprises (réalisation d'un organigramme, d'un schéma, etc.).
8. L'enseignant peut utiliser les TIC pour amener les élèves à communiquer avec lui, entre eux, ou avec des personnes-ressources.
9. Les TIC offrent des ressources pour différencier l'enseignement.
10. L'enseignant peut utiliser les TIC pour développer la métacognition ou amener les élèves à développer des connaissances sur leur propre processus d'apprentissage.

La motivation

Contraints d'enseigner à distance, dans quelle mesure les enseignants d'histoire étaient-ils motivés par cette perspective ? Pour approcher cette question, nous nous sommes appuyé sur les travaux de Tardif (1992) et Viau (2003). Selon ces auteurs, la motivation d'un sujet à s'engager dans une activité d'apprentissage — comme le fait d'enseigner à distance pour nombre d'enseignants d'histoire au début de la pandémie — dépend (1) de leurs perceptions de la valeur de l'activité ou de la tâche, (2) de leur propre compétence, (3) de la complexité et (4) de la contrôlabilité de la tâche.

1. La perception de la valeur de l'activité constitue « un jugement [que le sujet] porte sur l'utilité de [cette activité] » (Viau, 2003, p. 44). Pour Tardif (1992), la valeur accordée à la tâche dépend notamment de ses retombées personnelles, sociales ou professionnelles.
2. La perception par le sujet de sa propre compétence est la « perception de soi par laquelle une personne, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude [...], évalue ses capacités à l'accomplir » (Viau, 2003, p. 55). Ce jugement intègre l'évaluation des ressources et des soutiens disponibles.
3. La perception de la complexité de la tâche affecte aussi la motivation : « en plus d'évaluer la valeur de la tâche, [le sujet] prend [...] en considération, dans ses décisions d'engagement et de participation, les exigences mêmes de cette tâche » (Tardif, 1992, p. 122).

4. La perception de la contrôlabilité de l'activité « est la perception qu'un [sujet] a du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité » (Viau, 2003, p. 64). « [S'il] perçoit que sa performance résulte de facteurs qui sont hors de son pouvoir personnel, il s'agit d'une activité au contact de laquelle son niveau d'engagement et de participation sera au minimum » (Tardif, 1992, p. 125). Toutefois, si le sujet estime que l'activité n'est pas aisément à sa portée, mais identifie les ressources et les appréhende comme accessibles, il sera plus enclin à s'impliquer dans l'apprentissage. Par contre, le sujet qui n'identifie pas les ressources à mobiliser ou les juge hors d'accès ne s'engagera pas, ou peu.

Dans cette perspective, plus l'enseignant d'histoire accorde de la valeur à l'activité d'enseigner sa discipline à distance, plus il se perçoit comme compétent et plus il estime la tâche peu complexe et contrôlable, et plus il sera motivé à s'engager, à participer et à persévérer (Viau, 2003) dans cette tâche imposée par les injonctions ministérielles.

Les représentations sociales de l'enseignement de l'histoire

Dans le champ de l'éducation, le concept de représentation est utilisé dans différentes acceptions. Il sera utilisé ici dans le sens des « représentations sociales » telles que les définit Moscovici (1989), s'appuyant sur le concept de « représentation collective » hérité des travaux de Durkheim, Freud, Lévy-Bruhl et Piaget. Une représentation sociale est « une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place » (Abric, 1994, p. 13). Comme l'a montré Bouhon (2009) à propos des enseignants d'histoire belges et luxembourgeois, ces représentations transcendent les conceptions individuelles : elles sont socialement partagées par un corps social, en l'espèce un corps professionnel. Elles constituent donc « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989, p. 36). En ce sens, le concept de représentation sociale peut être rapproché de celui de paradigme que Kuhn (1972, p. 207) définit comme un « ensemble de croyances, de

valeurs reconnues et de techniques [...] communes aux membres d'un groupe donné » (cité dans Willett, 1996, paragr. 5).

Au Québec, les principaux travaux sur les représentations sociales des enseignants d'histoire ont porté sur leurs représentations de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté (Fillion et al., 2016 ; Moisan, 2010, 2011, 2019), des finalités de l'enseignement de l'histoire en contexte autochtone (Lévesque, 2016) ou non (Jadoulle, 2020b ; Lanoix, 2015, 2019), de la conception de la nation (Lanoix, 2015), de la pensée historique (Moreau, 2016, 2017), ou encore des modèles d'enseignement-apprentissage de l'histoire (Jadoulle, 2020b).

Sur ce dernier plan, nous avons élaboré une typologie des principaux modèles axiologiques et didactiques qui ont orienté l'enseignement-apprentissage de l'histoire (Jadoulle, 1994, 1998, 2009, 2018). Les travaux empiriques conduits tant en Belgique qu'au Luxembourg (Bouhon, 2009), puis au Québec (Jadoulle, 2020b), indiquent que ces modèles constituent, pour les enseignants d'histoire, des paradigmes ou des représentations socialement partagées.

1. Le premier modèle, que nous avons qualifié d'*exposé-récit*, donne la priorité à la transmission par l'enseignant de connaissances, principalement déclaratives.
2. Le deuxième modèle, appelé *discours-découverte*, met en avant la nécessité d'engager les élèves dans des activités d'analyse de documents très guidées afin de leur faire découvrir un récit préétabli sur le passé, donc principalement des connaissances déclaratives. Cependant, celles-ci devant être découvertes et non transmises, cette mise en activité permet aussi le développement de connaissances procédurales constitutives de la méthode historique.
3. Le troisième modèle, l'*apprentissage-recherche*, valorise la proposition de tâches ouvertes, complexes, signifiantes, car problématisées, en vue de mettre les élèves dans une dynamique de recherche et de construction d'un ou de plusieurs récits.

Cette typologie permet de vérifier dans quelle mesure le paradigme de référence des enseignants explique le choix des fonctions pédagogiques prioritaires et leur position au regard des stades et étapes retenus du modèle de Raby.

Dispositif de recherche et traitements des données

Le questionnaire en ligne

Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire en ligne. Cent cinquante-trois (153) questions visaient à décrire quatre variables : le degré d'intégration des TIC (34 questions), les fonctions pédagogiques (30 questions), la motivation (50 questions), et les représentations de l'enseignement de l'histoire (33 questions). Six questions portaient sur le profil des répondants.

L'acception du concept de TIC était précisée dans le questionnaire, puisqu'il s'étendait au-delà du sens de l'abréviation (technologies de l'information et de la communication). Il importait en effet de s'assurer, autant que possible, de la validité de notre prise de données, en précisant aux répondants ce que nous entendions par TIC. Ainsi, le questionnaire explicitait que, dans le cadre de notre étude, ce concept désigne :

- « les équipements techniques (plateformes numériques, réseaux sociaux, blog[ue], courriel...) que vous pouvez utiliser pour enseigner l'histoire à distance ;
- les supports documentaires (textes, photos, vidéos...) disponibles en format numérique sur l'internet, votre ordinateur... et auxquels vous pouvez avoir recours pour enseigner l'histoire à distance ».

Ce questionnaire a été préexpérimenté auprès d'un échantillon de convenance composé d'enseignants d'histoire du secondaire en Belgique. Les rétroactions des répondants ($n = 8$) ont permis de rajuster la formulation de certaines questions. La version définitive a été diffusée auprès des enseignants d'histoire du secondaire au Québec entre les mois d'avril et d'août 2021. Quarante (40) enseignants y ont répondu ; en raison du nombre de réponses incomplètes, nous avons pu retenir trente et un (31) répondants utiles. Ce petit nombre de répondants résulte sans doute, d'une part, de la longueur du questionnaire et, d'autre part, du contexte particulier d'une fin d'année et de vacances scolaires marquées par la pandémie. L'alpha de Cronbach qui mesure la cohérence interne du questionnaire est excellent, avec un score de 0,95 ($> 0,70$).

Le traitement des données

Les données ont d'abord été traitées¹ dans une perspective descriptive et inférentielle ; ensuite, des analyses factorielles ont été réalisées.

Les traitements descriptifs ont permis de réaliser des calculs de fréquence et d'établir différents scores qui évaluent, pour chaque enseignant, son degré d'engagement dans le processus d'intégration des TIC, le degré d'activation des 10 fonctions pédagogiques et le degré de motivation.

Le degré d'engagement dans le processus d'intégration des TIC a été évalué pour la familiarisation, l'exploration et l'appropriation. Pour chacune de ces étapes, l'enseignant se voyait proposer cinq affirmations : il lui était demandé de choisir celle(s) qui le concerne(nt), le fait de retenir les cinq affirmations témoignant d'un engagement complet dans l'étape, le fait de n'en choisir aucune témoignant d'une absence d'engagement.

Le degré d'activation des fonctions pédagogiques a été estimé sur la base d'un score maximum de neuf points. Pour chaque fonction, l'enseignant devait répondre à trois questions et se positionner sur une échelle de type Likert où 0 = *jamais*, 1 = *rarement*, 2 = *parfois* et 3 = *toujours*.

Enfin, chaque dimension de la variable de la motivation (valeur de l'activité, sentiment de compétence, perception de la complexité, contrôlabilité de la tâche) a donné lieu à l'établissement d'un score en fonction du positionnement de l'enseignant sur l'échelle (0 = *pas du tout d'accord*, 1 = *plutôt pas d'accord*, 2 = *globalement d'accord* et 3 = *tout à fait d'accord*) pour toutes les questions renseignant sur ces dimensions.

Afin d'identifier les déterminants des pratiques déclarées des enseignants, des traitements de nature inférentielle ont été conduits. Ils visaient à vérifier l'existence de corrélations entre :

- des éléments du profil des enseignants et le degré d'intégration des TIC, les fonctions pédagogiques et la motivation ;
- les représentations de l'enseignement de l'histoire et la motivation des enseignants, leur degré d'intégration des TIC et les fonctions assignées aux TIC ;

1 Nous remercions M. Koudjo Afuwu Yesifa Azovide et Mme Samiratou Kora Chabi qui ont assuré ces traitements à titre d'assistant(e)s de recherche, sous notre supervision.

- le degré d'intégration des TIC auquel ont accédé les enseignants et leur motivation ;
- la motivation des enseignants et les fonctions pédagogiques qu'ils ont privilégiées.

Les calculs de corrélation (coefficient de Pearson) ont permis de mettre en évidence certaines corrélations positives ou négatives significatives au seuil de 5 % ou 1 %.

Enfin, des analyses factorielles ont été conduites. Pour rappel, il s'agit de méthodes de description statistiques multidimensionnelles de données quantitatives (analyse en composante principale) ou qualitatives (analyse des correspondances multiples) (Cibois, 2014). Elles permettent de décrire et de synthétiser un ensemble de données relatives à n sujets. La description s'opère *a posteriori* et sans grille d'interprétation préalable : il s'agit de « faire parler » les données en mettant en évidence des ressemblances ou attractions, et des différences ou écarts entre modalités ; ces ressemblances et différences suggérant l'existence de groupes. L'analyse propose différents résumés successifs de ces attractions ou de ces écarts sous la forme d'axes ou de facteurs.

Les données relatives aux trois premières variables (degré d'intégration des TIC, fonctions pédagogiques, motivation) ont donné lieu à des analyses de correspondances principales. Elles ont permis d'identifier, pour chaque variable, un certain nombre d'axes ou de facteurs. Ceux-ci ont fait l'objet d'une sélection sur la base du critère de Benzécri, qui recommande de retenir les axes dont les valeurs propres sont supérieures à $1/k$, k étant le nombre de variables (Cibois, 2014).

Pour chacun des axes retenus, les modalités — c'est-à-dire les réponses que les sujets ont fournies et qui sont constitutives de chaque axe — ont été sélectionnées à condition que leur cosinus carré soit élevé² et que leur contribution soit jugée suffisante au seuil de 1 divisé par le nombre de modalités, soit 0,0115.

Sur la base de ces modalités, nous avons tenté d'interpréter les facteurs en priorisant ceux qui comportent l'inertie ou la part de variance expliquée la plus élevée. Certains d'entre eux n'ont pu être retenus compte tenu de la faible quantité ou qualité de l'information. Ainsi, plusieurs facteurs se résumaient à l'opposition entre deux modalités. D'autres, au contraire, articulaient un très grand nombre de modalités, très composites, de telle sorte que nous n'avons pas pu les interpréter et donc les retenir.

2 Pour le degré d'intégration des TIC, le seuil était supérieur ou égal à 0,25. Pour les autres variables (fonctions pédagogiques et motivation), nous avons dû baisser le seuil pour sélectionner des modalités à interpréter.

Quelles pratiques déclarées ?

Le degré d'intégration des TIC et les fonctions pédagogiques

Au début de la pandémie, 67 % des enseignants interrogés affirment utiliser les TIC pour préparer leurs cours. Environ 70 % d'entre eux avaient donc accédé au stade de l'utilisation professionnelle. Par contre, seuls 6 % affirment avoir déjà enseigné à distance. Quand retentit l'injonction d'enseigner en ligne, la plupart des enseignants n'ont donc pas d'expérience d'enseignement à distance : ils se situent à l'étape de la motivation qui se conjugue différemment pour chacun, en fonction de son intérêt et de la perception de l'obligation.

Sur le plan de l'intérêt, notre échantillon est complètement clivé : 50 % des enseignants se disent « intéressés de découvrir l'enseignement à distance » ; 50 % se disent non intéressés. Toutefois, la contrainte exercée par les directives n'est remise en question que par 3,2 % des enseignants : ils sont *globalement* (25,8 %) ou *tout à fait d'accord* (71 %) avec l'affirmation selon laquelle, « vu les circonstances sanitaires, la décision d'enseigner à distance était pertinente ». La pertinence de la contrainte semble donc avoir provoqué une forme d'adhésion, malgré le faible intérêt au départ pour l'enseignement à distance.

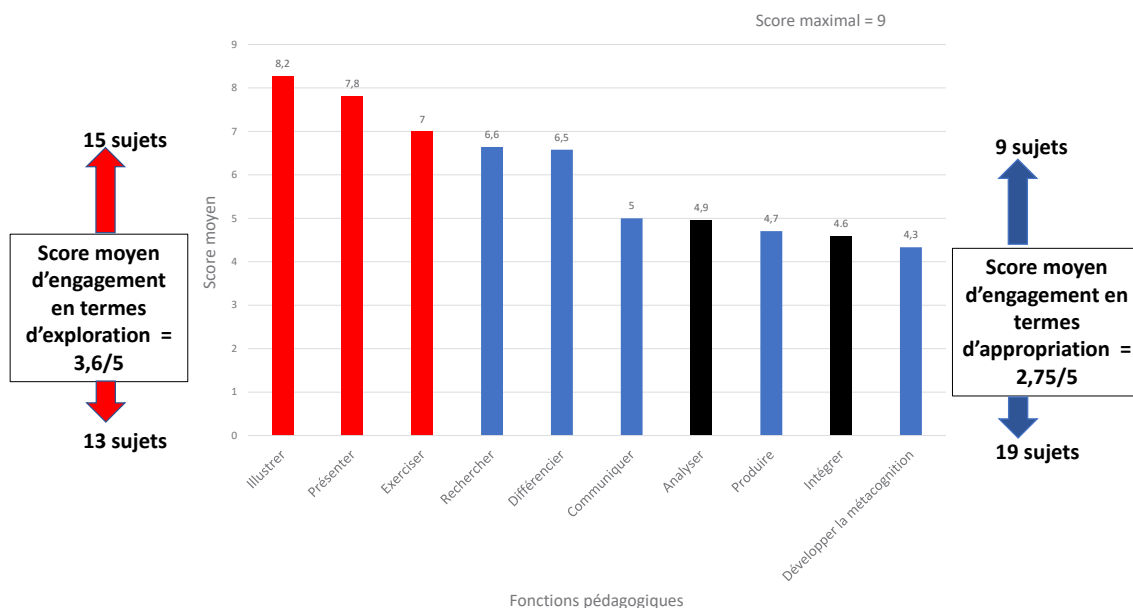
En conséquence, les enseignants se sont engagés dans la perspective d'un enseignement à distance, entièrement nouveau pour le plus grand nombre. Cette nouveauté les a plongés dans une étape de familiarisation combinant le développement de nouvelles compétences et une série de questionnements, d'incertitudes, voire de craintes. Pour cerner cette combinaison, nous avons construit, pour chaque enseignant, un score qui met en balance ces différentes composantes. Le score moyen est de 3,4/5 (5 étant le niveau d'engagement maximum mesuré par notre outil). Globalement, la perception de développer des compétences pèse donc davantage que les incertitudes. Si 25 % des enseignants se disent insécurisés et 53,6 % estiment manquer de temps, 75 % affirment se familiariser sur le plan pédagogique et 78,6 % sur le plan technique.

Le degré d'engagement en matière d'exploration et d'appropriation peut être estimé respectivement à 3,6/5 et à 2,75/5 (5 étant le degré d'engagement maximum mesuré par notre outil). Sur le plan de l'exploration, les enseignants disent utiliser l'enseignement à distance pour illustrer (8,2/9) et expliquer (7,8/9) des connaissances ou

faire exercer des techniques (7/9). Sur le plan de l'appropriation, ils mettent les élèves en situation de réaliser des recherches (6,6/9) ou des productions (4,7/9) et utilisent les TIC pour communiquer (5/9), différencier (6,5/9) et développer la métacognition (4,3/9). L'analyse de sources premières et secondes (4,9/9) ainsi que l'intégration des connaissances (4,6/9) grâce aux TIC sont peu de mise.

Figure 1

Scores moyens par fonction pédagogique

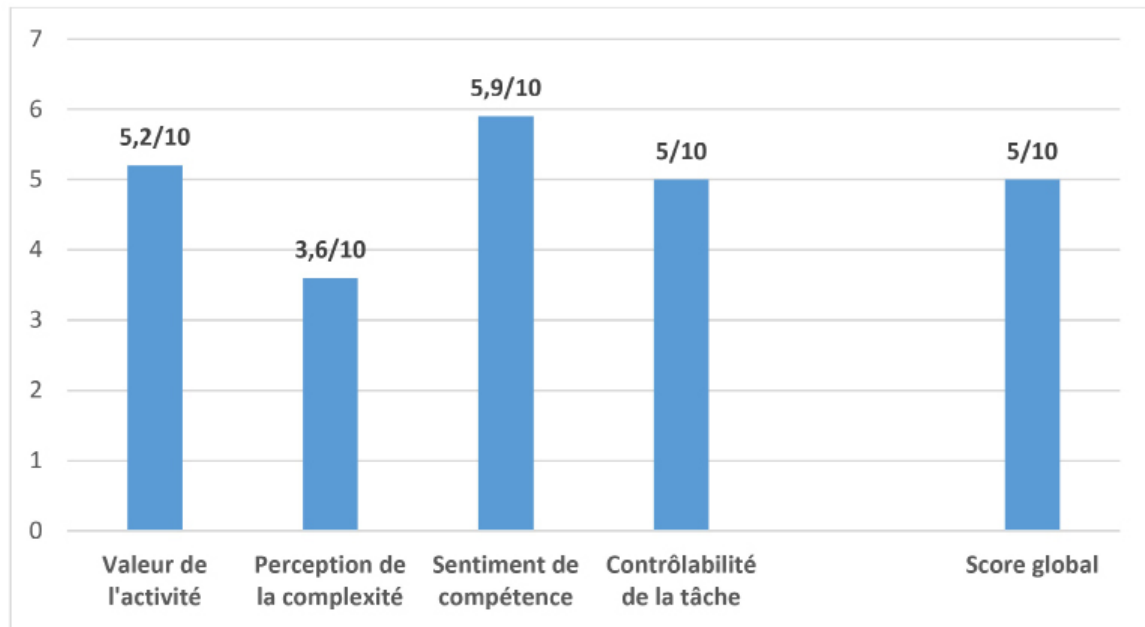


Sous l'effet de la contrainte et en dépit d'un intérêt mitigé pour l'enseignement à distance, les enseignants d'histoire ont donc mis l'épaule à la roue et se sont engagés en matière de familiarisation, d'exploration et, dans une moindre mesure, d'appropriation, stade ultime de l'intégration des TIC selon Raby. En conséquence, les TIC ont principalement servi à des fins d'illustration, d'explication ou d'exercisation de connaissances déclaratives ou procédurales.

Quelle motivation ?

De façon globale, la motivation à enseigner à distance se situe autour de 5/10. Ce score rejoint la proportion d'enseignants intéressés (50 %) versus non intéressés (50 %) qui caractérise notre échantillon.

Figure 2

Motivation moyenne et scores moyens par dimension

La valeur de l'activité recueille un score de 5,2/10 qui masque une forme de grand écart. Vu la pandémie, 97 % des enseignants jugent pertinente la décision d'enseigner en ligne. Mais ils ne sont que 32 % à penser que, en soi, « l'enseignement à distance est une nécessité aujourd'hui ».

Sur le plan des bénéfices escomptés, l'apport des TIC en phase préactive est l'objet d'un presque consensus avec — par exemple, en matière de recherche documentaire — des scores de 88,9 % (« Les TIC permettent de m'informer facilement ») à 100 % (« Les TIC permettent de varier les supports documentaires »). Les TIC sont aussi considérées comme offrant des perspectives positives pour le développement de l'autonomie des élèves (71 %) ou la différenciation des apprentissages (78 %). Elles amélioreraient également la transmission des connaissances (69,2 %) et seraient en mesure de développer l'intérêt des élèves (61,5 %). Mais les enseignants sont très sceptiques quant à la possibilité pour les TIC d'améliorer la maîtrise des connaissances (59,2 %) ou de soutenir la motivation (55,5 %). Enfin, les enseignants ne sont pas convaincus du tout que les TIC puissent développer la métacognition des élèves

(37 %) et encore moins qu'elles puissent profiter aux élèves ayant de moins bons résultats (29,6 %), leur permettre de mieux évaluer les élèves (22,4 %), d'améliorer leurs relations avec eux (14,3 %) ou de réduire les inégalités d'apprentissage (11,1 %).

La perception de la complexité n'est pas très marquée (3,6/10), ce qui est l'indice d'une motivation plutôt élevée, tandis que le sentiment de compétence peut être évalué à 5,9/10. Environ deux tiers des enseignants estiment disposer des compétences techniques (71 %), pédagogiques (68 %) et relationnelles (65 %) nécessaires.

Quant à la perception de la contrôlabilité de la tâche, elle peut être estimée à 5/10. Seuls 54,8 % des enseignants estiment qu'ils disposaient de ressources en suffisance. 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.

Enseigner l'histoire à distance : quelle variance ?

Ces résultats mettent en évidence certains traits dominants en ce qui concerne les pratiques déclarées des enseignants d'histoire au secondaire durant la pandémie. Alors que la grande majorité n'avait jamais enseigné en ligne, les TIC n'étant généralement utilisées qu'en phase préactive, la plupart se sont engagés, semble-t-il, plus que leur motivation fluctuante ne le donnait à penser, dans un travail de familiarisation, d'exploration et, dans une moindre mesure, d'appropriation.

Ces lignes de force donnent l'image d'enseignants dont les pratiques se rejoignent globalement. Pour tenter de discerner, parmi eux, un certain nombre de différences, nous avons procédé à différentes analyses factorielles. Elles nous ont permis de dégager quelques facteurs qui permettent de distinguer des lignes de démarcation et l'existence de sous-groupes.

La variance intrasujets : quels facteurs explicatifs ?

En ce qui concerne le degré d'intégration des TIC, deux facteurs ont été retenus pour une variance expliquée cumulée de 24,66 %.

- Le premier facteur (13,95 % de la variance) distingue deux groupes d'enseignants. Le premier, peu inquiet sur le plan technique, ne mobilise pas les fonctions liées à l'appropriation, mais privilégie un usage des TIC dans le

but d'établir des contacts individuels avec les élèves. Il se distingue du second qui n'utilise pas les TIC à cette fin, mais développe des activités qui relèvent de l'appropriation. Cet usage des TIC va de pair avec une plus forte inquiétude sur le plan technique, comme si un usage plus abouti des TIC, au regard de Raby, amenait davantage de difficultés techniques.

- Le deuxième facteur (10,71 % de la variance) distingue des enseignants qui développent la métacognition des élèves et sont peu inquiets par rapport à leur réussite à l'épreuve ministérielle de la fin de la 4^e année du secondaire et, à l'inverse, des enseignants plus inquiets sur ce plan et moins enclins à développer leur métacognition.

Les analyses factorielles opérées au sujet des fonctions pédagogiques ont permis de retenir 2 facteurs qui, au total, expliquent 25,11 % de la variance intrasujets.

- Le premier facteur (14,89 % de la variance) oppose les enseignants qui n'utilisent jamais les TIC à une autre fin que pour présenter de l'information, à ceux qui y recourent souvent pour exercer des techniques ou des compétences, faire rechercher les élèves, mettre en relation des informations et intégrer les apprentissages, susciter les échanges entre élèves, différencier l'enseignement, analyser et confronter des sources, développer la métacognition ou faire réaliser des productions multimédias ou des textes.
- Le deuxième facteur (10,22 % de la variance) met en contraste les enseignants qui n'utilisent pas les TIC pour amener les élèves à s'autoévaluer, faire des recherches ou réaliser des productions multimédias, à ceux qui le font davantage.

Enfin, en ce qui concerne la motivation, les analyses factorielles mettent en évidence trois facteurs explicatifs de la diversité intrasujets pour un total de 15,3 % de la variance expliquée.

- Le premier facteur (9,2 % de la variance) distingue deux groupes d'enseignants qui se démarquent à propos de la contrôlabilité de la tâche : les premiers estiment que la conception d'activités en ligne leur est accessible, tandis que les deuxièmes rencontrent des difficultés pour élaborer ces activités ou des séquences d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en ligne ; ils estiment ne pas disposer de SAÉ conçues pour l'enseignement en présentiel ni d'évaluations aisément transposables.

- Le deuxième facteur (6,1 % de la variance) met en contraste des enseignants satisfaits de ce mode d'enseignement, qui pensent que les TIC facilitent la préparation des cours, ne complexifient pas l'évaluation et favorisent la motivation des élèves, à des enseignants qui n'en sont pas satisfaits, pour qui les TIC ne facilitent pas la préparation et complexifient l'évaluation sans favoriser la motivation des élèves.

Des groupes d'enseignants contrastés ?

Présenter l'information ou s'approprier le potentiel des TIC

L'analyse de ces différents facteurs permet de mettre en évidence une première démarcation entre deux groupes d'enseignants. Elle renvoie à la distinction opérée par Raby entre l'exploration et l'appropriation, pour lesquelles nous avons déjà souligné que les scores moyens d'engagement dans ces deux étapes étaient sensiblement différents. Les analyses factorielles indiquent l'existence de deux groupes selon qu'ils utilisent les TIC uniquement pour présenter de l'information ou des techniques en histoire ou qu'ils les exploitent pour mettre en œuvre des fonctions pédagogiques qui relèvent de l'appropriation. Ces analyses indiquent aussi que les premiers utilisent davantage les TIC pour établir des contacts individuels avec les élèves et sont moins inquiets sur le plan technique, comme si l'usage plus complexe des TIC, qu'en font les enseignants qui ont accédé à l'étape de l'appropriation, était davantage une source d'inquiétude sur ce plan. Par contre, l'accent mis par les enseignants du deuxième groupe sur l'autoévaluation, donc le développement de la métacognition, semble aller de pair avec une moindre inquiétude par rapport à leur réussite à l'épreuve de la fin de la 4^e secondaire ; à l'inverse, les enseignants qui mettent l'accent sur l'explication de connaissances et de techniques seraient plus inquiets.

Enseigner avec les TIC : ressources disponibles et apports pour enseignants et élèves

Les analyses factorielles à propos de la motivation portent à croire, en outre, à l'existence d'une double démarcation. D'une part, entre les enseignants qui estiment la tâche d'enseignement à distance contrôlable ou non étant donné la disponibilité ou non des ressources ; et d'autre part, les enseignants qui estiment que les TIC facilitent ou non la préparation des cours, et augmentent ou non la motivation et le degré de satisfaction des élèves.

Il n'est pas possible d'établir comment cette double démarcation se combine : on peut postuler que les enseignants qui estiment disposer de peu de ressources sont ceux qui ne voient pas dans les TIC un support en phase préactive et un vecteur de motivation ou de satisfaction des élèves. À l'opposé, on trouverait des enseignants qui verraient dans les TIC un élément facilitateur pour leur enseignement, vu les ressources disponibles, et au bénéfice de la motivation et de la satisfaction de leurs élèves. Mais il est aussi possible que les enseignants qui voient positivement les TIC pour eux et pour les élèves soient aussi ceux qui, parce qu'ils en développent davantage les usages, perçoivent un manque de ressources disponibles, alors que les enseignants moins convaincus par l'apport des TIC disent moins manquer de ressources compte tenu de leur usage plus limité.

À ce stade, nous ne sommes pas non plus en mesure d'affirmer laquelle de ces deux paires de groupes correspond à celle qui, au regard des analyses factorielles relatives au degré d'intégration et aux fonctions des TIC, distingue les enseignants selon qu'ils utilisent les TIC pour présenter l'information et nouer des contacts avec les élèves, ou s'en approprient davantage de fonctions.

Enseigner l'histoire à distance : quels déterminants ?

Le traitement des données permet donc de mettre en évidence une certaine variance entre les enseignants, principalement au regard du degré d'intégration des TIC et de leur motivation à enseigner à distance. Mais quels sont les déterminants de cette variance ? Nous avons tenté de les mettre au jour en exploitant les informations à propos du profil des enseignants et de leurs représentations.

Le profil des enseignants

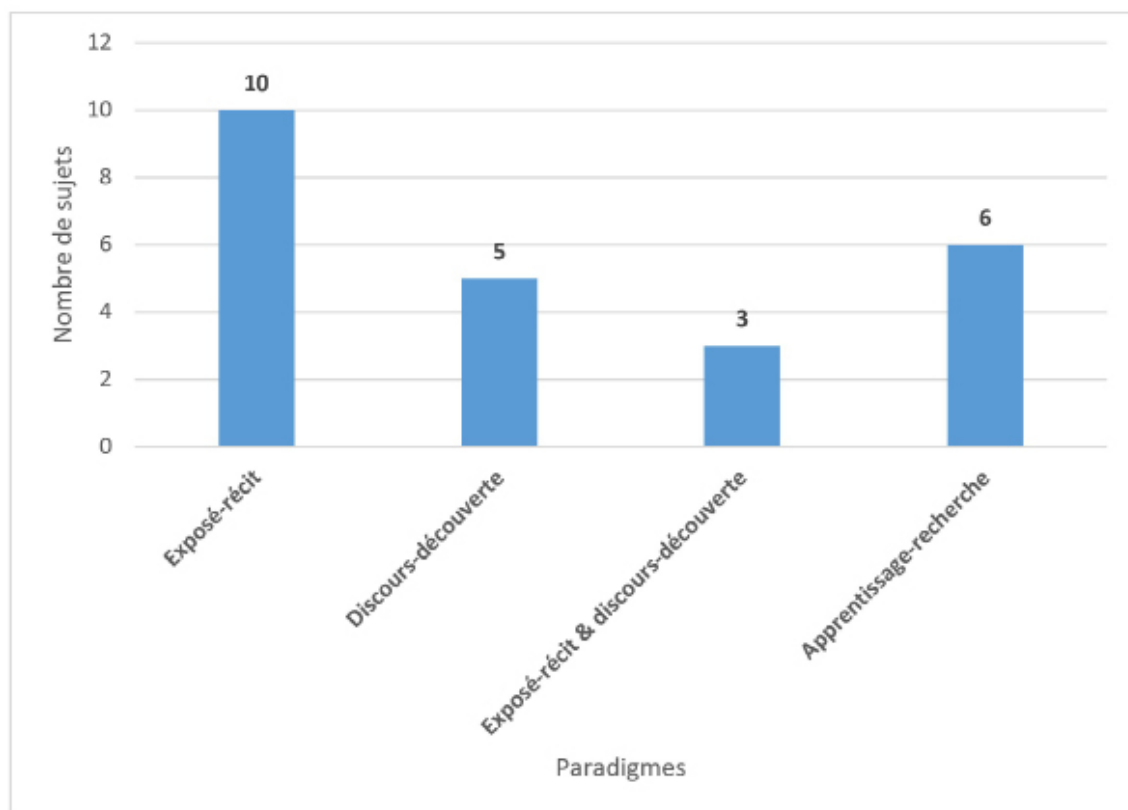
Le degré d'intégration des TIC, le choix des fonctions pédagogiques et la motivation sont-ils corrélés avec le profil des enseignants (c'est-à-dire leurs années d'expérience, leur genre, l'année ou les années du secondaire où ils enseignent) ? Le traitement des données ne montre aucune corrélation significative. Ces éléments du profil des sujets ne sont donc pas explicatifs de leur positionnement au regard de ces trois variables.

Les représentations sociales de l'enseignement de l'histoire

Le questionnaire a permis d'identifier, pour chaque enseignant, sa représentation dominante de l'enseignement de l'histoire au regard des trois paradigmes définis au préalable.

Figure 3

Paradigmes auxquels adhèrent les enseignants



L'exposé-récit est le paradigme le plus choisi (10 enseignants sur 24 répondants utiles). Le discours-découverte et l'apprentissage-recherche sont choisis respectivement par 5 et 6 d'entre eux. Trois enseignants choisissent pour une moitié des items qui relèvent du discours-découverte, et pour l'autre moitié, des items qui relèvent de l'exposé-récit.

Dans quelle mesure ces choix sont-ils corrélés avec les positions des sujets à propos du degré d'intégration et des fonctions pédagogiques des TIC ou avec leur motivation ? Certains calculs de corrélations se sont révélés significatifs au seuil de 5 % (*) ou de 1 % (**). Ils indiquent que plus l'enseignant adhère à l'apprentissage-recherche,

- plus il utilise les TIC pour rechercher de l'information ($r = 0,451^*$; $p = 0,035$) et développer la métacognition de ses élèves ($r = 0,432^*$; $p = 0,035$), mais aussi qu'il recourt davantage aux TIC dans des activités de transmission d'informations ($r = 0,456^*$; $p = 0,025$) ;
- plus il est engagé sur le plan de l'exploration ($r = 0,595^{**}$; $p = 0,002$) et de l'appropriation ($r = 0,503^*$; $p = 0,012$) ;
- plus il perçoit la complexité de l'enseignement à distance ($r = 0,509^*$; $p = 0,011$).

La motivation, le degré d'intégration des TIC et les fonctions pédagogiques

D'autres corrélations se sont également révélées significatives entre certaines dimensions de la motivation, l'engagement des enseignants dans le processus d'intégration des TIC et une fonction pédagogique (la présentation d'informations).

En ce qui concerne le degré d'intégration des TIC, plus l'enseignant est engagé dans le processus, plus il perçoit la complexité de l'enseignement à distance. La corrélation est significative pour les trois étapes que sont la familiarisation ($r = 0,566^{**}$; $p = 0,002$), l'exploration ($r = 0,541^{**}$; $p = 0,003$) et l'appropriation ($r = 0,519^{**}$; $p = 0,005$). Le coefficient r , légèrement décroissant, indique que la force de cette corrélation diminue en passant de la familiarisation à l'appropriation.

L'intensité de l'engagement dans la phase de familiarisation est aussi corrélée avec l'importance de la perception par les enseignants de leur compétence ($r = 0,607^{**}$; $p = 0,001$). Enfin, le sentiment de contrôlabilité de la tâche, en l'occurrence la perception de disposer de ressources, est corrélée, mais négativement, avec la propension à recourir aux TIC pour présenter des informations ($r = -0,412^*$; $p = 0,041$), ce qui signifie que moins un enseignant estime disposer des ressources pour enseigner à distance, plus il aura tendance à recourir aux TIC avec l'intention de présenter de l'information. On peut poser l'hypothèse que ces activités d'enseignement exigent moins de ressources nouvelles,

contrairement aux activités qui relèvent d'autres fonctions, comme faire rechercher les élèves, développer la métacognition, les amener à réaliser des productions, etc.

L'existence de cette corrélation négative porte à croire que les groupes révélés par l'analyse factorielle se configurent comme suit :

- un premier groupe utilise les TIC uniquement pour présenter de l'information et nouer des contacts individuels avec les élèves. Ce choix est le résultat de leur perception, d'une part, de disposer de peu de ressources et, d'autre part, que l'enseignement à distance motive et satisfait peu les élèves. Leur choix de ne pas activer d'autres fonctions pédagogiques a, en outre, pour vertu de diminuer leur inquiétude sur le plan technique, pas celle à propos de la réussite à l'épreuve ministérielle de la fin de la 4^e secondaire.
- Un deuxième groupe d'enseignants, davantage convaincus de l'apport des TIC pour eux-mêmes et pour leurs élèves, peu inquiets de leur réussite à la fin du 4^e secondaire, et plus au fait des ressources disponibles, activent une plus grande diversité de fonctions pédagogiques, quitte à se heurter à des difficultés techniques.

Conclusion et discussion des résultats

Il convient d'abord de souligner les limites de ce dispositif de recherche. Il porte sur un échantillon de convenance ($n = 31$) non représentatif. De plus, le dispositif ne met en lumière que des pratiques déclarées : aucune observation en classe n'a pu être conduite. Enfin, la longueur du questionnaire semble avoir amené un nombre important de réponses incomplètes, parfois de l'ordre de 10 % à 20 %, ce qui invite à prendre avec prudence certains résultats quantitatifs.

Ces résultats n'en demeurent pas moins importants. Ils sont, à notre connaissance, le fruit d'une des toutes premières, sinon de la seule recherche conduite à ce jour à propos des pratiques d'enseignement en ligne des enseignants d'histoire en contexte d'urgence pandémique. La typologie élaborée ici constitue également une première tentative d'adaptation — dans le contexte propre à l'enseignement de l'histoire — des travaux typologiques sur les fonctions pédagogiques attribuées aux TIC.

Notre recherche indique d'abord que, si avant la pandémie environ 70 % des enseignants d'histoire du secondaire utilisaient les TIC en phase préactive, seuls

6 % d'entre eux avaient une pratique de l'enseignement à distance de leur discipline. L'obligation d'enseigner en ligne a donc fait basculer la grande majorité d'entre eux de l'utilisation professionnelle à l'utilisation pédagogique. Bien qu'une moitié d'entre eux se disaient intéressés par l'enseignement en ligne, il semble que la contrainte des circonstances ait amené le plus grand nombre à s'engager, tant en matière de familiarisation que d'exploration, un peu moins en matière d'appropriation. Nous formulons donc l'hypothèse que, la contrainte aidant, le niveau d'engagement des enseignants a été supérieur à ce que permettait de supposer leur niveau de motivation.

Notre recherche permet également de discerner une certaine variance parmi les 31 enseignants interrogés. En combinant les résultats des analyses de correspondances multiples et des traitements inférentiels, on peut faire l'hypothèse de l'existence de deux groupes d'enseignants.

- Un premier groupe utilise les TIC uniquement pour présenter de l'information et nouer des contacts individuels avec les élèves. Ils sont peu convaincus de l'apport des TIC dans le travail de préparation de leur enseignement et ne pensent pas qu'elles favorisent la motivation ni la satisfaction des élèves; de plus, ils sont inquiets de la réussite à l'épreuve obligatoire de la fin de la 4^e secondaire. Leur choix de ne pas activer des fonctions pédagogiques qui relèvent de l'appropriation semble avoir pour effet de diminuer leur inquiétude sur le plan technique et d'augmenter leur perception de la contrôlabilité de la tâche en leur permettant de s'appuyer sur des ressources dont ils disposent.
- Le second groupe d'enseignants nourrit une représentation tournée vers la mise en enquête des élèves, et donc proche du paradigme de l'apprentissage-recherche. Ils semblent plus enclins à faire rechercher de l'information, développer la métacognition, mais ils confient aussi aux TIC la tâche de présenter de l'information. Ils sont moins inquiets pour la réussite à l'épreuve ministérielle. Ils nourrissent une perception plus forte de la complexité de l'enseignement à distance, du manque de ressources disponibles et des difficultés techniques. Le fait d'activer d'autres fonctions des TIC que la seule présentation d'informations pourrait expliquer ces perceptions liées à la complexité et à la contrôlabilité de la tâche.

Parmi les éléments distinctifs entre ces groupes, il faut souligner la contribution des représentations que les enseignants d'histoire se font de l'enseignement de leur discipline, en l'occurrence l'influence que semble exercer l'adhésion au paradigme de l'apprentissage-recherche. Ce résultat rejoint l'affirmation de Raby (2005), selon qui les « approches pédagogiques » qui ont la faveur des enseignants les influencent probablement et conduisent certains à adopter tantôt des démarches d'enseignement qui relèvent de l'exploration, pour ceux qui nourrissent « des approches pédagogiques d'inspiration béhavioriste » ; tandis que d'autres « qui ont une conception et des pratiques d'inspiration plus constructiviste franchissent rapidement (ou passent outre) cette étape » (p. 90) et gagnent le stade dit de l'appropriation.

Cette variance intragroupes n'explique cependant qu'entre 15 % et 25 % de la variance totale intrasujets. Pour raffiner l'interprétation, nous avons conduit, avec cinq enseignants, des entretiens dont l'analyse est en cours. Ils suggèrent (Gérin-Lajoie et al., 2021) d'autres facteurs explicatifs de la variance intrasujets. Ainsi, la possibilité qu'ont eue les enseignants de nouer des contacts plus étroits avec leurs élèves, seuls ou en groupe, semble avoir permis à certains de prendre conscience des processus, parfois complexes, que traversent les élèves, ce qui pourrait avoir contribué à déplacer leur regard du produit vers le processus et, en conséquence, les avoir amenés à diversifier les fonctions pédagogiques mobilisées en classe. Par ailleurs, l'enseignement à distance et/ou le décrochage, qui est allé de pair, pourraient avoir attisé la perception, chez certains enseignants, du peu d'attrait des démarches d'enseignement transmissives et expliquer leur choix d'avancer sur la voie de l'appropriation.

Le contexte d'urgence pandémique étant, nous l'espérons, amené à s'estomper avant de disparaître, il sera sans doute impossible au chercheur d'analyser à nouveaux frais cette situation tellement inédite : il pourra toutefois se pencher sur les retombées, sur le plan des pratiques et des représentations de l'enseignement de l'histoire, de cette expérience tout simplement extraordinaire.

Références

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. PUF.
- Alessi, S. M. et Trollip, S. R. (1991). *Computer-based instruction: Methods and development* (2^e éd.). Prentice-Hall.
- Audy, É, Gamache, L., Gauthier, A., Lemétayer, F., Lessard, S. et Melançon, A. (2021, juin). *Inégalités d'accès et d'usage des technologies numériques : un déterminant préoccupant pour la santé de la population ? Synthèse rapide des connaissances*. Institut National de Santé publique du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/3148-inegalites-acces-usage-technologies-numeriques.pdf>
- Basque, J. (2008, 16-17 octobre). *Approches de l'apprentissage et conception de cours à distance* [Diaporama de communication]. Colloque CRÉPUQ-SCTIC « 10 ans de TIC à l'Université », École Polytechnique de Montréal. https://r-libre.telugu.ca/2208/1/Colloque%20CREPUQ%202008_basque_VFF_a.pdf
- Basque, J. et Lundgren-Cayrol, K. (2002). Une typologie des typologies des applications des TIC en éducation. *Sciences et Techniques Éducatives*, 9(3-4), 263–289. [hal-00190671](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00190671)
- Béduchaud, D., Coudray, A. et Coureau-Falquerho, E. (2020a). École, numérique et confinement : premier regard sur la situation à l'international [Note d'information]. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/agence_des_usages/confinement/NoteInternational_web.pdf
- Béduchaud, D., Coudray, A. et Coureau-Falquerho, E. (2020b). École, numérique et confinement : quels sont les premiers résultats de la recherche en France ? [Note d'information]. https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/7320/files/2020/10/EGN_IfeCanope_Note_France_web_oct20.pdf
- Bétrancourt, M. (2007). Pour des usages des TIC au service de l'apprentissage. Dans G. Puimatto (dir.), *TICE : l'usage en travaux* (p. 127–137). CRDP.

- Bonk, C. J., Cummings, J. A., Hara, N., Fischler, R. B. et Lee, S. M. (2000). A ten level web integration continuum for higher education: New resources, partners, courses, and markets. Dans B. Abbey (dir.), *Instructional and cognitive impacts of web-based education* (p. 56–77). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-878289-59-9.ch004>
- Boudokhane-Lima, F., Felio, C., Lheureux, F. et Kubiszewski, V. (2021). L'enseignement à distance durant la crise sanitaire de la Covid-19 : le faire face des enseignants en période de confinement. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (22). <https://doi.org/10.4000/rfsic.11109>
- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et son enseignement* [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. DIAL. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A30401/datastream/PDF_01/view
- Bourgeois, É. et Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation des adultes* (2^e éd.). PUF.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirsch, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, D. Jr, Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, A. Jr, Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., Shahadu, S., ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126. <http://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/462>
- Chiardola, A. (2020, 22 juin). École, numérique et confinement : enquêtes, questionnaires et premiers résultats. *Carnet Hypothèses*. https://edunumrech.hypotheses.org/files/2020/06/Ecole_num_confinement_enquetes_AChiardola_220620.pdf
- Cibois, P. (2014). *Les méthodes d'analyse d'enquêtes* (Nouvelle édition). ENS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.enseditons.1443>
- de Vries, E. (2001). Les logiciels d'apprentissage : panoplie ou éventail ? *Revue française de pédagogie*, (137), 105–116. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2851>

- Duroisin, N., Beauset, R., Simon, L. et Tanghe, C. (2020). *École et Covid : enquête en Fédération Wallonie-Bruxelles sur les pratiques des enseignants en temps de pandémie et sur la rentrée scolaire 2020-2021. Résultats de la première enquête*. Université de Mons.
- Duroisin, N., Beauset, R., Flamand, A. et Leclercq, M. (2021). *École et Covid : pratiques enseignantes en temps de pandémie (résultats de la deuxième enquête)* [Rapport de recherche]. Université de Mons. <https://www.researchgate.net/profile/Natacha-Duroisin/publication/348806461>
- Duroisin, N., Beauset, R., Simon, L. et Tanghe, C. (2021). Pratiques enseignantes et vécus professionnels en période de crise sanitaire en Belgique francophone. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (86), 27–30. <https://doi.org/10.4000/ries.10304>
- Duroisin, N., Beauset, R. et Tanghe, C. (2021). Education and digital inequalities during COVID-19 confinement: From the perspective of teachers in the French speaking Community of Belgium. *European Journal of Education*, 56(4), 515–535. <https://doi.org/10.1111/ejed.12475>
- Fiévez, A. (2017). *L'intégration des TIC en contexte éducatif. Modèles, réalités et enjeux*. Presses de l'Université du Québec.
- Fillion, P.-L., Prud'homme, L. et Larouche, M.-C. (2016). L'éducation à la citoyenneté à l'école primaire : étude des représentations professionnelles d'enseignantes du Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(2), 1–24. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2056>
- Gérin-Lajoie, S. et Papi, C. (2019). [Quels liens entre outils technopédagogiques et conceptions de l'apprentissage ?](#) Dans F. Lafleur et G. Samson (dir.), *Formation et apprentissage en ligne* (p. 127–142). Presses de l'Université du Québec.
- Gérin-Lajoie, S., Papi, C. et Jadouille, J.-L. (2021, 21 octobre). *Regard sur les pratiques d'enseignement à distance émergentes chez les enseignants d'histoire au Québec* [Communication]. 59^e Congrès de la Société des Professeurs d'Histoire du Québec (SPHQ), Québec.

- Godue-Couture, C. et Tremblay, J. (2021). Enseigner l'éducation physique en temps de pandémie : pratiques enseignantes. *Revue hybride de l'éducation*, 4(6), 25–35. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i6.1226>
- Jadoulle, J.-L. (1994). Apprendre, ou se mettre en projet ? Réflexions au départ d'une expérience de pédagogie du projet en classe du secondaire. *Histoire et enseignement*, 44(1), 5–17.
- Jadoulle, J.-L. (1998). Vers une didactique « constructiviste » ? Dans J.-L. Jadoulle et P. de Theux (dir.), *Enseigner Charlemagne* (p. 73–85). Université catholique de Louvain.
- Jadoulle, J.-L. (2009). Du récit du professeur au récit construit par la classe ? Regard sur l'évolution de l'histoire enseignée à l'école secondaire en Belgique francophone. Dans P. Georges (dir.), *Malmedy : art et histoire : 20^e anniversaire : activité des années 1997-2007* (p. 197–225). Malmedy, Art & Histoire.
- Jadoulle, J.-L. (2018). *Faire apprendre l'histoire : pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête »* en classe du secondaire (2^e éd.). Érasme.
- Jadoulle, J.-L. (2020a). Apprendre aux futurs enseignants à faire analyser des documents en classe d'histoire : un « verrou d'apprentissage » ? *Enjeux et société*, 7(1), 149–176. <https://doi.org/10.7202/1069719ar>
- Jadoulle, J.-L. (2020b). L'impact des représentations sociales de l'enseignement de l'histoire et de ses finalités sur les pratiques des enseignant·e·s au Québec : recherche exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(3), 148–173. <https://doi.org/10.7202/1075991ar>
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 31-61). PUF.
- Karsenti, T. et Larose, F. (dir.) (2005). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Kuhn, T. S. (1972). *La structure des révolutions scientifiques* (L. Meyer, trad.). Flammarion. (Ouvrage original paru en 1970)

- Lanoix, A. (2015). *Finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/13508>
- Lanoix, A. (2019). L'identification à la nation dans les représentations sociales des enseignant-es d'histoire. Dans M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Agentivité et citoyenneté dans l'enseignement de l'histoire. Un état de la recherche en didactique de l'histoire au Québec* (p. 109–132). M Éditeur.
- Lenoir, Y. (2014). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe. Éléments pour une théorie de l'intervention éducative*. Groupéditions.
- Lévesque, C. (2016). *L'enseignement de l'univers social au primaire d'un point de vue amérindien* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/16394>
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/4771>
- Moisan, S. (2011). Démocratie, individualisme et citoyenneté minimale : représentations sociales d'enseignants d'histoire au secondaire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves* (p. 209–238). Presses de l'Université Laval.
- Moisan, S. (2019). Pas cyniques, mais... Représentations sociales de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté chez des enseignant.es d'histoire au secondaire. Dans M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Agentivité et citoyenneté dans l'enseignement de l'histoire : un état de la recherche en didactique de l'histoire au Québec* (p. 27–56). M Éditeur.
- Moreau, D. (2016). *L'enseignement de l'histoire et l'apprentissage de la pensée historique : description des fondements et des pratiques d'enseignants d'histoire de troisième et de quatrième année du secondaire, des écoles publiques francophones du Québec* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/8943>

- Moreau, D. (2017). L'apprentissage de la pensée historique : attributions enseignantes en contexte de pratique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 471–492. <https://doi.org/10.7202/1044476ar>
- Morissette, M.-P. et Bernard, M. C. (2021). Enseignement à distance en temps de pandémie : regard d'une enseignante de français au collégial. *Revue hybride de l'éducation*, 4(6), 36–45. <https://id.erudit.org/iderudit/1077616ar>
- Moscovici S. (1989). **Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire**. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 62–86). PUF.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2019). *Talis 2018 results (Volume I: Teachers and school leaders as lifelong learners)* [Données chiffrées]. <https://doi.org/10.1787/888933933045>
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2020, 29 juin). *Éducation et COVID-19 : les répercussions à long terme de la fermeture des écoles*. <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-et-covid-19-les-repercussions-a-long-terme-de-la-fermeture-des-ecoles-7ab43642/>
- Passaro, V., Venant, F., Villeneuve, S. et Baril, M. (2021, 17 novembre). L'enseignement des mathématiques et des sciences en temps de pandémie : enjeux et perspectives. Dans V. Passaro et F. Venant (organisatrices), *Regards croisés sur l'enseignement et l'apprentissage à distance au primaire et au secondaire durant la crise de la COVID-19* (Bloc 3B) [Symposium], Colloque ROC 2021 Technologies éducatives pour l'enseignement et l'apprentissage, Université de Montréal, QC, Canada (en ligne). <https://colloqueroc.teluq.ca/programme/bloc-3b/>
- 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, Université du Québec à Montréal]. <https://theses.hal.science/edutice-00000750/document>
- Raby, C. (2005). Le processus d'intégration des technologies de l'information et de la communication. Dans T. Karsenti et F. Larose (dir.), *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques* (p. 79–95). Presses de l'Université du Québec.

- Romero, M., Heiser, L., Chiardola, A. et Faller, C. (2020). Poursuivre le programme ou assurer l'engagement ? Analyse des critères de continuité pédagogique et des transformations pédagogiques et en contexte de pandémie. *Formation et profession*, 28(4), 1–15. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.692>
- Séguin, P. (1997). *Internet, une technologie pour l'apprentissage*. Collège Bois-de-Boulogne.
- School Education Gateway. (2020, 6 août). *Survey on online and distance learning – Results*. <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm>
- SynLab. (2020). *Baromètre des usages numériques des enseignants depuis le confinement. Synthèse de l'enquête réalisée en septembre 2020*. https://www.banquedesterritoires.fr/sites/default/files/2020-11/Synth%C3%A8se_Barom%C3%A8tre_2020.pdf
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Éditions Logiques.
- Tremblay, M. et Delobbe, A.-M. (2021). Enseignement et évaluation des mathématiques à distance durant la COVID-19. *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 47(4), 1–23. <https://doi.org/10.21432/cjlt28098>
- Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire* (3^e éd.). De Boeck.
- Willet, G. (1996). Paradigme, théorie, modèle, schéma : qu'est-ce donc ? *Communication et organisation*, (10), 1–19. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.1873>