

# **Transmission de contenus par la création et l'utilisation de tutoriels pédagogiques : *une démarche innovante qui interroge la posture enseignante***

Par Michèle ARCHAMBAULT-ROYER<sup>1</sup>

L'environnement informationnel actuel, caractérisé à la fois par la masse et le flux d'informations auxquelles les technologies du numérique permettent un accès rapide et immédiat, interroge la notion de transmission. C'est en effet le rapport au document, à l'information, mais aussi à la médiation de l'information qui est bouleversé par les pratiques et usages générés par l'utilisation d'outils toujours plus nombreux et conviviaux car intuitifs. Dans le cadre pédagogique, la médiation informationnelle travaille l'acquisition de connaissances et le développement de compétences avec l'objectif de rendre l'apprenant capable de construire des savoirs en autonomie. La question de la transmission, au cœur de la réflexion didactique, ne peut donc plus être pensée hors ce contexte technologique qui domine le « marché cognitif »<sup>2</sup>.

Dans le cadre d'une recherche-action, menée à L'ESPE<sup>3</sup> de l'Académie de Strasbourg et qui travaille les usages du numérique dans l'enseignement<sup>4</sup>,

---

<sup>1</sup> Docteure en Sciences de l'Information et de la Communication/ PRCE en temps partagé à l'ESPE de l'Académie de Strasbourg/Co-responsable du Master MEEF Documentation, ESPE de Strasbourg, UHA Mulhouse, campus Fonderie. Chercheure associée au CRESAT (Centre de recherche sur les économies, les sociétés, les arts et les techniques) UHA, Mulhouse. [michele.archambault@espe.unistra.fr](mailto:michele.archambault@espe.unistra.fr)

<sup>2</sup> Expression empruntée à Gérald Bronner, *La démocratie des crédules*, PUF, 2013

<sup>3</sup> Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation

<sup>4</sup> Recherche sur *l'impact des usages du numérique sur les apprentissages*, inscrite dans un projet financé par l'ESPE de l'Académie de Strasbourg et l'UOH (Université Ouverte des Humanités), avec production de ressources pour la formation des enseignants (collection de webdocumentaires) qui seront publiées sur le portail de l'UOH.

plusieurs situations ont été observées.<sup>5</sup> Il s'agit ici de présenter les résultats d'un volet de cette recherche par la description et l'analyse d'une expérimentation sur l'utilisation de tutoriels vidéos pour transmettre des contenus complexes.

## **Contexte et méthode**

Le contexte de recueil de données et d'observation est une classe de seconde baccalauréat professionnel AMA CV (Artisanat et Métiers d'Art option Communication Visuelle plurimédia). L'objectif du diplôme est d'apporter aux élèves les connaissances et compétences nécessaires à la réalisation aux plans esthétique et technique de projets de communication visuelle relevant du domaine du print et/ou du Web.

La méthode de recherche utilisée est, selon la taxonomie établie par Ellis (2001), de niveaux 1 et 2. Le niveau 1 est centré sur une étude de cas qui permet de formuler les hypothèses et de décrire la situation. Le niveau 2 permet la vérification à petite échelle de la méthode dans ce contexte de classe. Le matériel utilisé est un corpus de données filmées<sup>6</sup> (déroulement du cours, entretiens individuels de type directif avec enseignante et élèves) qui fait l'objet d'un webdocumentaire construit autour des notions d'apprentissage et de transmission<sup>7</sup>. Ce webdocumentaire est accessible et consultable à l'adresse : <http://espe-formation.unistra.fr/webdocs/tuto/> .

Un questionnaire semi ouvert à destination de l'enseignante utilisant la méthode et d'une autre enseignante connaissant la méthode mais ne l'utilisant pas, élaboré après les prises de vues de façon à être en possession de tous les

---

<sup>5</sup> Utilisation des technologies du numérique dans le 1<sup>er</sup> degré/ Utilisation de tutoriels pédagogiques pour transmettre des contenus complexes/ Création de mondes virtuels comme support d'enseignement au lycée/ Expérimentation de l'usage de tablettes au lycée

<sup>6</sup> Tournage réalisé le jeudi 16 mai 2013

<sup>7</sup> Les propos de l'enseignante et des élèves cités dans cet article sont retranscrits des entretiens filmés consultables sur le webdocumentaire.

éléments pour couvrir le champ de l'enquête, permet de compléter l'analyse du corpus filmé<sup>8</sup>.

L'hypothèse de départ avancée est que l'usage du numérique (ici la conception et la réalisation d'un tutoriel vidéo utilisé par les élèves pendant le cours) est une réponse à la problématique de transmission de contenus complexes et, au-delà, un moyen de questionner le rapport au savoir dans l'environnement informationnel actuel. La vérification de cette hypothèse permet de dégager trois éléments de l'analyse des données. Un premier temps d'identification et de description de la méthode pédagogique observée va permettre ensuite de poser la question de l'apprentissage dans ce contexte précis et enfin d'évaluer la posture de l'enseignant.

### **Construction d'une méthode pédagogique**

L'enseignante qui utilise la méthode du tutoriel pédagogique<sup>9</sup> identifie un contenu complexe lorsqu'elle rencontre une difficulté à construire une activité à faire réaliser aux élèves dans le temps limité d'une séance de cours. Elle définit le contenu complexe comme l'articulation de connaissances et de compétences difficiles à appréhender à un niveau taxonomique de base car nécessitant un haut niveau de maîtrise pour obtenir un résultat tangible. Les exemples qu'elle donne de contenus complexes à transmettre sont le HTML et le CSS dans le web, comme la perspective dans les techniques de représentation ou le schéma d'imposition dans les industries graphiques. L'idée de concevoir des tutoriels vidéos a émergé chez elle lorsque s'est posée la question de la transmission de ces contenus (codage HTML dans l'exemple observé). Utilisant elle-même des tutoriels qu'elle trouve sur le Web lorsqu'elle rencontre une difficulté technique,

---

<sup>8</sup> Questionnaires accessibles dans le Webdocumentaire, onglet « Recherche »

<sup>9</sup> Céline Brindeau, professeur d'Art appliqué au lycée Gutenberg, Illkirch-Graffenstaden (67)

elle a fait le choix de concevoir et de créer pour ses élèves un outil qui leur donne la possibilité de « plonger dans le contenu<sup>10</sup> » en toute sécurité, avec le tutoriel pour brassard. Le chemin traditionnel (acquisition des bases et progression lente des apprentissages) est ici évité sciemment, l'objectif premier étant l'immersion totale. Elle y voit un moyen efficace d'obtenir des résultats rapides avec ses élèves, une possibilité de mettre en œuvre une différenciation pédagogique et l'ouverture d'un espace favorisant l'apprentissage de l'autonomie.

Pour mettre en œuvre concrètement la méthode, deux phases sont à distinguer : la didactisation du contenu dans un premier temps (conception et réalisation du tutoriel vidéo), et la mise en place d'une pédagogie différenciée en classe dans un deuxième temps. Pour concevoir et réaliser ses tutoriels vidéos, l'enseignante a besoin d'un équipement minimum (ordinateur, casque, logiciel) et d'un environnement favorable (silence pendant l'enregistrement de l'activité). Elle procède de façon très rigoureuse :

- 1- Conception de l'activité demandée aux élèves (en lien avec les contenus à transmettre), et identification d'une progression pédagogique
- 2- Réalisation de l'activité afin de débusquer les difficultés à travailler
- 3- Enregistrement de l'activité (sur logiciel)
- 4- Montage didactique (en fonction de la progression pédagogique identifiée lors de la conception de l'activité)
- 5- Export du tutoriel (pour communication et utilisation par les élèves)

---

<sup>10</sup> Métaphore de la piscine utilisée par P. Meirieu que l'enseignante cite lors de l'entretien.

En classe, guidé par sa lecture du tutoriel, chaque élève réalisera l'activité demandée et sollicitera l'enseignante au moment précis où il rencontre une difficulté.

La description de cette méthode pédagogique interroge la notion d'apprentissage. Comment l'élève apprend-il avec cette méthode et quelle relation au savoir construit-il ? L'observation de l'élève-apprenti en situation va nous permettre de donner des éléments de réponse.

### **Apprendre avec un tutoriel vidéo : quel rapport au savoir ?**

Il ressort de cette étude que l'utilisation du tutoriel pédagogique est une méthode d'apprentissage qui fait écho aux pratiques privées des élèves, leur permet de créer leur propre rythme de travail et de réinvestir les connaissances et compétences acquises dans leurs activités scolaires et personnelles.

Le tutoriel est bien compris comme un moyen d'apprendre. Il est même confondu avec l'enseignante : « elle nous explique », dit Maxime, élève de la classe lorsqu'il veut décrire ce qui se passe quand il suit le tutoriel. Pour lui, comme pour les autres élèves interrogés, le tutoriel est un « guide sur lequel on revient en permanence ». L'apprentissage passe donc ici par la répétition, mais sans la contrainte habituellement liée à l'exercice. En effet, ce mode de fonctionnement est choisi par l'élève et non prescrit par l'enseignant : « on est libre, on travaille à notre rythme ». L'observation de la classe durant six heures fait effectivement apparaître des élèves concentrés sur leur tâche sans aucun débordement disciplinaire ni décrochage. Est remarquable également la mise en œuvre d'une collaboration entre élèves. S'ils n'hésitent pas à solliciter l'enseignante (12 élèves sur 12), ils communiquent aussi beaucoup entre eux pour poser des questions ou soumettre un problème (8 élèves sur 12). Cette demande d'aide entre élèves signe l'installation spontanée d'une formation entre

pairs. Le partage, les échanges, là également non prescrits par l'enseignante mais encouragés, démontrent qu'il y a bien ancrage dans un processus d'apprentissage.

La première conclusion est donc que les élèves travaillent, investis dans l'activité de classe, impliqués dans leur formation. D'autres éléments viennent confirmer le processus d'apprentissage. Il apparaît très nettement que les élèves développent une autonomie dans le travail. Deux raisons identifiées lors de l'observation mènent à ce constat : le réinvestissement de la formation dans d'autres situations et l'utilisation d'outils nomades personnels. Lors de l'entretien, Maxime s'exprime en ces termes : « quand je rentre chez moi, j'ai envie de refaire ce qu'on a fait, mais avec des trucs personnels ». Il dit bien avoir besoin du tutoriel pour apprendre à « faire des choses » et manifeste son contentement de pouvoir réinvestir ces apprentissages dans le cadre privé ou scolaire. La satisfaction qu'il en retire vient du fait que, par l'activité menée grâce au tutoriel, il se sent capable de mobiliser des compétences dans d'autres contextes. L'appropriation des contenus est donc bien réelle, la plus-value pédagogique démontrée. L'utilisation d'outils nomades personnels montre également qu'il y a acquisition de connaissances et développement de compétences. Cette pratique, installée par tous les enseignants du domaine professionnel (les enseignants du jeudi- journée « atelier »- de la classe), souvent décriée, voire diabolisée dans les établissements scolaires, est ici un moyen de pallier certaines difficultés. Lors de l'observation menée dans la classe, un incident technique a bloqué le travail durant plusieurs minutes. Spontanément les élèves ont utilisé leur smartphone pour poursuivre l'activité. Ils montrent ainsi qu'ils en connaissent les fonctionnalités propres, qu'ils font la différence entre usage communicationnel habituel (la communication téléphonique ou par SMS ; l'accès aux réseaux sociaux ; la recherche sur le

Web) et usage professionnel avec objectif propre : « c'est un outil de travail » disent-ils, montrant qu'ils ont intégré la notion d'usage approprié.

Albert Bandura, qui a théorisé sur l'efficacité cognitive de l'élève<sup>11</sup>, a montré que le développement de l'efficacité personnelle cognitive était lié à la combinaison d'objectifs. En effet, « combiner un but à long terme, qui fixe l'orientation du projet, avec une série de sous-objectifs accessibles, destinés à guider et maintenir les efforts de la personne tout au long du parcours » permet de conserver la motivation. Un principe opératoire en est la gratification par des récompenses immédiates obtenues à l'atteinte de chaque sous-objectif, ce type de motivation personnelle durable étant obtenu par l'intermédiaire de challenges personnels qui génèrent un sentiment d'efficacité et d'autosatisfaction à la suite de bonnes performances (Bandura, 1991). Les élèves de la classe observée, par l'utilisation du tutoriel pédagogique, confirment cette position : l'usage du tutoriel leur permet de réaliser une activité complexe rapidement, seul ou avec l'aide de leur pairs et de leur professeur. L'objectif à long terme, la maîtrise du langage HTML et du CSS est séquencé en plusieurs buts intermédiaires que le tutoriel permet d'atteindre, générant chez les élèves un sentiment d'efficacité et de satisfaction, ce qui les autorise à se projeter dans d'autres contextes, rassurés et confiants, forts de leurs compétences acquises. De son côté l'enseignante confirme la plus-value pédagogique de la méthode. Elle note dans ses réponses au questionnaire que les élèves sont concentrés et motivés et qu'ils réalisent rapidement les tâches au moment souhaité sans passer par la progression lente d'un apprentissage ayant pour objectif une maîtrise totale du contenu. Avec cette méthode, l'élève apprend donc. Les possibilités offertes de la répétition dans le respect d'un rythme personnel et du soutien ciblé de l'enseignante génèrent chez lui prise de confiance, sentiment d'efficacité et de réussite ce qui

---

<sup>11</sup> Stanford University, Département de psychologie

l'engage plus loin dans la démarche et le rend acteur de sa formation n'hésitant pas à collaborer avec ses pairs ou à réinvestir ses acquis dans d'autres contextes.

C'est ici le rapport au savoir qui est modifié. Toujours dans sa réponse au questionnaire, l'enseignante donne un exemple concret qui lui permet de vérifier et de valider le bénéfice pour les élèves de l'utilisation du tutoriel comme méthode pédagogique. Elle teste en effet la méthode depuis deux ans. Les premiers élèves ayant travaillé de cette façon sont aujourd'hui en terminale et travaillent à la réalisation d'un site d'exposition virtuelle (une page d'accueil et trois pages intérieures) pour la Bibliothèque Humaniste de Sélestat. Par la réutilisation des tutoriels conçus ces deux dernières années (répétition d'exercices et d'activités), les élèves parviennent à concevoir et réaliser entièrement le site : chacun fait le sien en pleine autonomie. Ce résultat témoigne de l'inscription dans la durée des bénéfices que l'observation de la classe de seconde a montrés. D'une part les élèves reviennent aux supports apportés durant les deux dernières années et décroissent ainsi les niveaux d'enseignement, et d'autre part ils s'approprient la démarche se montrant pleinement acteurs de leur formation. En effet, chaque semaine ils signalent à leur professeur les problèmes qu'ils rencontrent et ne peuvent résoudre sans aide. En retour, l'enseignante produit des tutoriels-réponses qu'elle met à disposition de tous, créant ainsi une sorte de base de données pédagogique. Les élèves y puisent les éléments dont ils ont besoin, à leur rythme et selon l'avancée de leur travail. Ainsi, tout le monde apprend, même si ce n'est pas la même chose ni au même moment. Le savoir pour eux est bien ici ce qu'ils construisent avec les éléments que l'enseignant fournit, construction qui développe leur efficacité personnelle cognitive, maintient leur motivation et les focalise sur leurs progrès. Ces conclusions amènent à repenser la posture de l'enseignant : professeur ? Tuteur ? Au-delà des bénéfices mis en avant, quelle



réflexion mener ? La méthode utilisée, confrontée aux méthodes plus traditionnelles pose des questions professionnelles qu'il ne faut pas négliger.

### **La posture enseignante interrogée**

Lorsque l'on demande à l'enseignante si elle est plus tuteur que professeur dans la pratique de cette méthode, elle répond que c'est peut-être le cas dans la classe, où elle intervient auprès des élèves qui la sollicitent, mais que dans la phase de didactisation des contenus, elle reste un professeur qui mène une réflexion poussée sur les attendus de son enseignement. Elle va jusqu'à affirmer que « cela ne change rien ». Lorsqu'elle prépare son cours (ses tutoriels), elle se questionne en permanence sur le sens à donner aux apprentissages et sur la mise en œuvre à élaborer pour faire réussir ses élèves. Même si cette position semble classique pour un professeur, et même revendiquée par tout enseignant, l'analyse de ses propos lors des entretiens, de ses réponses au questionnaire, de son attitude en classe, et la comparaison avec les réponses apportées par l'enseignante connaissant la méthode mais ne l'appliquant pas, on peut formuler l'hypothèse qu'il y a bien changement de posture et transformation sensible de l'activité d'enseigner. La construction didactique et la mise en œuvre pédagogique avec l'utilisation d'une technologie du numérique sont les deux domaines qui permettent de vérifier l'hypothèse et d'engager une réflexion qui va au-delà de l'exemple étudié ici pour penser la transmission de contenus et le processus d'apprentissage dans l'environnement informationnel actuel, comme l'accompagnement des enseignants dans ce contexte sociétal en évolution.

### **La construction didactique**

La construction de tutoriels vidéos introduit la distance dans le processus de formation et exige un changement au niveau de la pratique d'enseignement. « Changer sa posture signifie déplacer ce sur quoi [l'enseignant] porte

l'attention dans son activité d'enseignement, modifier ce qui est important pour lui, ce qu'il a l'intention de faire (Lameul, 2006). La posture est étudiée ici en dehors de l'interaction avec l'apprenant (la pratique pédagogique), elle signe la pratique didactique, la façon dont l'enseignant construit son cours. La comparaison entre les réponses au questionnaire apportées par l'enseignante utilisant la méthode du tutoriel pédagogique et celle ne l'utilisant pas permet de creuser et de déplier cette question<sup>12</sup>.

Les deux enseignantes ne définissent pas un contenu complexe de la même façon (question commune aux deux enseignantes : Comment identifiez-vous un contenu complexe ?). Quand l'une prend en compte le temps dont elle dispose avec les élèves pour réaliser une activité qui lui permettra de transmettre le contenu, l'autre n'envisage que le cheminement nécessaire pour aboutir à un résultat. Deux visions se confrontent : l'une centrée sur l'activité de l'élève, l'autre sur celle de l'enseignant. Pour l'enseignante n'utilisant pas la méthode, la didactisation est pensée comme le support d'une pédagogie traditionnelle, alors que l'autre posture pose la question de la réalisation de l'activité, débordant largement le champ d'une simple acquisition de connaissances. L'enseignante n'utilisant pas la méthode conçoit son enseignement avec une première marche obligée qui est l'acquisition de connaissances, base pour grimper les paliers qui donnent accès au sommet, à savoir le développement de la compétence attendue. L'enseignante qui utilise la méthode « saute » les marches, en change l'ordre pré-établi, fixant ailleurs ses objectifs, se centrant sur l'activité à réaliser en un temps limité. Si les deux enseignantes se fixent un objectif global qu'elles découpent en objectifs opérationnels, les réponses de l'enseignante n'utilisant pas la méthode montrent une posture ancrée dans un schéma rigoureux que l'on n'envisage pas de décomposer pour le reconstruire autrement. Les réponses à la

---

<sup>12</sup> Voir tableau de synthèse des réponses sur le webdocumentaire, onglet « recherche »

question demandant plusieurs exemples de contenus complexes confirment la différence de posture. Les deux enseignantes donnent des exemples qui lient contenu et maîtrise technique. Cependant, on trouve chez l'enseignante utilisant la méthode une approche plus conceptuelle avec la notion de perspective par exemple. La transmission d'un contenu complexe est bien pour elle une question qui intègre le développement intellectuel d'une notion, bien au-delà de l'acquisition pas à pas d'une technique, de la maîtrise guidée d'un outil.

En ce qui concerne la construction didactique proprement dite (question commune aux deux enseignantes : quelles sont les difficultés de construction didactique liées à la transmission d'un contenu complexe ?) on constate que l'enseignante utilisant la méthode éprouve le besoin de clarifier la définition avant de se poser la question de la difficulté dans la réalisation, ce que ne fait pas l'autre enseignante. Cela démontre que l'utilisation de la méthode induit une réflexion sur l'activité d'enseignement, oblige à un recentrage de la posture, et donc ouvre une porte sur un besoin d'évolution, une amorce de changement. Il est significatif de constater que l'enseignante n'utilisant pas la méthode ne parvient pas à se projeter dans la construction d'un tutoriel pédagogique. Si elle fait référence à des tutoriels, il s'agit de produits non transférables (les tutoriels trouvés en ligne sont le plus souvent liés à l'utilisation d'outils, donc à usage unique). Elle reste ainsi dans sa posture d'enseignante centrée sur la pratique du professeur qui travaille avec ce qu'il connaît : pour elle, transmettre, c'est rendre simple et compréhensible un contenu par le biais d'un produit (le cours présenté avec rigueur), réutilisable à l'infini dans différentes situations. L'enseignante utilisant la méthode est plus centrée sur l'élève en tant que sujet évoluant dans un environnement complexe. Elle a conscience que, dans sa discipline, les contenus à enseigner ne sont plus ceux qu'elle a elle-même travaillés à l'université, que ces contenus font partie intégrante de l'environnement dans lequel les élèves naviguent et qu'en conséquence son travail d'enseignante

consiste à apprendre en amont pour être en mesure d'inventer un modèle de transmission. La didactisation c'est alors apprendre et créer pour transmettre, ce qui démontre une forte évolution de la posture enseignante, reflétée par les termes qui sous-tendent leurs discours respectifs. Là où la « rigueur » est le moteur pour l'enseignante n'utilisant pas la méthode, la « créativité » devient la colonne vertébrale de la celle l'utilisant.

### **La mise en œuvre pédagogique**

Les réponses apportées par les enseignantes sur les difficultés à mettre en œuvre leur pédagogie confirment les réflexions précédentes. A la question posée aux deux enseignantes (quelles sont les difficultés pédagogiques (mise en œuvre de votre enseignement) liées à la transmission d'un contenu complexe ?), l'enseignante n'utilisant pas la méthode ne répond pas. Pense-t-elle avoir répondu précédemment ? Ne sépare-t-elle pas son activité didactique de son activité pédagogique ? On peut légitimement se poser ces questions dans la mesure où ses réponses précédentes marquent très nettement le cours comme le lieu d'utilisation répétitive du travail fait en amont. En revanche l'enseignante utilisant la méthode décrit l'espace classe comme celui de la différenciation pédagogique : « le plus difficile c'est de bien identifier quel élève a besoin de quoi ». Didactique et pédagogie ne sont pas confondues, chacune porteuse de difficultés différentes bien identifiées. Le travail du professeur est conscientisé et scindé en deux parties qui s'emboîtent. Ainsi, elle explique que depuis deux ou trois ans elle trouve plus difficile de capter l'attention des élèves en restant au tableau et en utilisant des outils de communication collectifs comme le vidéoprojecteur. L'utilisation du tutoriel a été une réponse pour elle : « quand les élèves suivent avec un tutoriel, ils sont aux manettes et pas en attente ; ils sont actifs et pas passifs ». Cet exemple illustre la difficulté rencontrée par bon nombre d'enseignants. Le changement de posture qui veut que l'on repense le

travail de didactisation en fonction de paramètres qui dépassent le seul champ des contenus à transmettre et des connaissances à faire acquérir, qui intègre la mise en œuvre pédagogique en classe, favorise l'installation d'une différenciation pédagogique qui va permettre à l'enseignant, non seulement d'apporter une aide individualisée mais également de souligner la qualité du travail d'un élève, ce qui facilite le développement du SEP (sentiment d'efficacité personnelle) décrit par Albert Bandera. De la même façon, le travail entre pairs, reconnu par les élèves et encouragé par l'enseignante, participe, dans la mise en œuvre pédagogique de la réussite des élèves. Lors de l'observation de la classe et des prises de vues, il est ressorti très clairement qu'une interaction était à l'œuvre, loin des situations de concurrence qu'un enseignement traditionnel peut générer, ce qui fait écho aux théories d'Albert Bandera qui, reprenant les travaux de Schunk et Hanson (1985) a montré que « l'exposition aux pairs modelant des compétences cognitives stimule [...] plus le sentiment d'efficacité et la réussite [...] que l'observation d'enseignants modelant les mêmes compétences cognitives. ». Ainsi, avec un guidage soutenant (didactisation du contenu par la création d'un tutoriel pédagogique doublée d'un appui personnalisé en classe et de la possibilité offerte de travail en commun), l'enseignante atteint son objectif.

La mise en œuvre de l'enseignement, c'est également la gestion d'un groupe composé de personnalités différentes et donc d'un environnement relationnel spécifique à la classe. Lors de l'entretien, l'enseignante utilisant la méthode a relaté l'histoire d'un élève qui, par son comportement très extraverti, et peut-être aussi du fait de difficultés qu'il rencontrait, perturbait la classe. Il était l'élève en perpétuelle représentation qui avait toujours un commentaire à faire et interpellait le professeur en permanence. Lorsque l'enseignante a introduit la méthode, le statut de cet élève a changé. Il s'est retrouvé brusquement sans public, chacun étant occupé à suivre son tutoriel pour réaliser l'activité et donc

confronté brutalement aux difficultés d'apprentissage qu'il contournait par son comportement. La méthode a permis à l'enseignante de faire avec lui un tutorat poussé (pendant l'intégralité de l'heure de cours pour certaines séances), ce qui lui a redonné confiance et permis de moduler ses interventions en classe. Ainsi si créer et utiliser un tutoriel pédagogique c'est favoriser, reconnaître et valoriser les activités des élèves, c'est également un moyen de contenir certains comportements et de réfléchir à la place de l'élève dans la classe.

Une des questions du questionnaire adressé à l'enseignante qui connaît la méthode mais ne l'utilise pas concernait son choix pédagogique (votre choix de ne pas utiliser la méthode est-il lié à une option pédagogique ? Si oui, pouvez – vous expliquer ce qui a présidé à ce choix ?). Son choix de ne pas utiliser la méthode a été pensé. En effet, avant de se prononcer, elle a souhaité tester la méthode dans une de ses classes avec un tutoriel conçu par sa collègue. Sa première réaction, positive, est de constater la réelle concentration des élèves. Mais très vite, elle est mal à l'aise face à un public porteur d'oreillettes car elle a « l'habitude d'intervenir auprès de chacun en fonction de leur avancement et au moment où un problème se pose ». Si pour elle l'oreillette empêche l'intervention auprès de l'élève, c'est qu'elle se positionne comme un professeur qui décide du moment d'intervention. Or, la méthode implique une remise en cause du statut traditionnel de l'enseignant. Plus loin l'enseignante explique qu'elle préfère aider l'élève à « trouver la solution par lui-même en lui donnant des pistes et surtout en le faisant réfléchir ! ». Elle fait donc le choix de fiches-ressources et de photos écrans, documents imprimés que les élèves peuvent annoter. La critique sous-jacente est que le tutoriel serait un outil clé en mains qui annihile toute réflexion. Cette remarque, pertinente, permet d'aller plus loin dans l'étude. Les analyses précédentes ont montré que l'élève apprend avec le tutoriel et que le contrat pédagogique est rempli. Cependant, la réaction de l'enseignante donne une piste de travail : lire, surligner, annoter une fiche-

guide serait-il plus efficace qu'écouter un tutoriel et y sélectionner des passages à réécouter ? Cette question ramène à nouveau à la posture enseignante. Un enseignant ancré dans une méthode classique et académique n'envisage qu'un mode d'apprentissage lié au traitement de documents physiques et reste très suspicieux vis-à-vis de l'introduction de documents sur support numérique. De la même façon que l'oreillette est vécue comme un obstacle à la relation pédagogique, le tutoriel est vu comme l'outil contre-productif car facilitateur et ne réclamant pas d'effort. Il apparaît donc que l'introduction de méthodes pédagogiques bousculant les pratiques courantes n'est possible que par le changement radical de la posture enseignante. Or, ce changement, nécessaire pour négocier le virage que le développement des technologies du numérique impose, ne se fera qu'avec un accompagnement des enseignants. Il s'agit de les aider à passer du processus d'assimilation (l'enseignant intègre les technologies dans sa pratique traditionnelle) à celui d'accommodation (transformation de sa pratique) (Bernadette Charlier, 2013).

## **Bibliographie**

- ✓ Bandura, Albert, Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle, De Boeck Supérieur, 2003, (ch. 6, Fonctionnement cognitif)
- ✓ Charlier, Bernadette, La distance dans le processus de formation : nouveau paradigme d'apprentissage et transformation de l'activité de l'enseignant. Colloque international e-éducation.  
<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/>
- ✓ Lamuel, G., Former des enseignants à distance ? Etude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles (Thèse de doctorat). Université Paris Ouest, Paris, 2006.