

Aguerre, S. (2010). "De la tâche comme point focal d'un dispositif de formation hybride à la tâche comme point focal de l'apprentissage". In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (dir). *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2^{ème} colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

De la tâche comme point focal d'un dispositif de formation hybride à la tâche comme point focal de l'apprentissage

Sandrine AGUERRE
Telem-Telanco, université de Bordeaux 3, France
sandrine.aguerre@u-bordeaux3.fr

Résumé

L'auteur part de la notion de tâche en la posant à la jonction de l'activité pédagogique et des activités d'apprentissage. Il envisage ensuite sa médiatisation et sa scénarisation dans un dispositif de formation hybride dans lequel le présentiel est réservé à la régulation. Cela le conduit à s'interroger sur la participation de l'apprenant à la scénarisation des tâches au cours de ces phases de régulation dans lesquelles le tableau blanc interactif sert d'outil de médiatisation de ces tâches. Il montre ainsi comment, en faisant de la tâche le point focal du dispositif de formation, elle devient pour l'apprenant le point focal de son apprentissage, par la procéduralisation de ses activités d'apprentissage.

Mots-clés : dispositif hybride, régulation, Tableau Blanc Interactif, tâche, scénarisation.

Abstract

The author begins with setting up the notion of task at the junction between pedagogical activity and learning activities. He then considers its mediation and setting in a blended learning environment, in which the face to face situation is dedicated to regulation. This leads him to study the learner's participation in task setting during the regulation stage, in which the digital whiteboard mediates the tasks. The author shows how, the task being the focal point of the course itself, it becomes the learner's focal point in the learning process, by means of a procedural process about his learning activities.

Keywords: blended learning, regulation, digital whiteboard, task, scenarisation.

1 Introduction

Conjointement au développement des situations de formation à distance ou hybride et de la perspective actionnelle, l'importance des tâches dans l'apprentissage est mise en exergue, en leur adjoignant les adjectifs de médiatisées et scénarisées, qui dans les définitions actuelles relèvent de l'enseignement. Nous commencerons par envisager la tâche en rapport avec les deux versants de l'enseignement / apprentissage par le biais de l'activité. Nous nous placerons ensuite dans le contexte d'un dispositif de formation hybride que nous caractériserons d'un point de vue qualitatif, en faisant du présentiel un temps de régulation de la formation dans lequel le Tableau Blanc Interactif (désormais TBI) sert d'outil de médiatisation des tâches. Dans ce cadre, nous étudierons comment l'apprenant peut participer à la scénarisation des tâches.

2 Tâche, activité et scénario

Poser la tâche comme point focal de l'apprentissage, c'est la poser comme point de convergence, et nous conduit donc à nous interroger sur ce qui converge vers la tâche. Mais pour cela, il nous faut tout d'abord préciser cette notion, puisque, tout en soulignant qu'"un relatif consensus semble exister, sinon sur les termes, du moins sur les notions", Mangenot (2003) constate que certains auteurs subordonnent la tâche à l'activité, et d'autres l'inverse.

Nous définissons à l'instar de Puren (2002) la tâche comme une "unité de sens à l'intérieur de l'activité d'enseignement / apprentissage", "une chose à faire" (la tâche étant opposée à l'action, du fait de sa réalisation en classe et non dans la société) qui doit forcément être orientée, et dont Puren propose une typologie selon cette orientation : produit, processus, langue, action, communication ou procédure.

A partir de cette définition et pour positionner la tâche par rapport à l'activité, il nous faut maintenant évacuer la polysémie de l'emploi d'activité, envisagée tantôt du côté de l'enseignant comme "unité pédagogique", tantôt du côté de l'apprenant comme "unité d'action" (que l'apprenant effectue cette action "dans sa tête" ou "dans le monde") d'où la confusion possible entre tâche et activité. Pour éviter cela, nous distinguons "activité pédagogique" et "activités d'apprentissage". L'activité pédagogique est subordonnée à une autre unité pédagogique, le scénario : celui-ci pose le déroulement de la ou les activités pédagogiques qu'il contient, ces activités indiquant les ressources aux apprenants et leur proposant d'utiliser des outils de communication pour aboutir à un produit, selon une modalité individuelle ou collective. Nous nous rapprochons en cela de Mangenot (2003), qui définit l'activité pédagogique comme "*ce qui est donné à faire à l'apprenant et peut être assez facilement caractérisée par la consigne fournie et par la production attendue*". Pour parvenir à créer le produit attendu – nous prenons ici "produit" comme tout document ou objet réalisé par le ou les apprenant(s) à l'issue de l'activité pédagogique, ce produit pouvant donc être la matérialisation d'une production langagière – l'apprenant doit accomplir des tâches (des choses à faire qui font sens), et pour cela se livrer à des activités d'apprentissage et/ou des activités langagières.

Dans ce cadre, nous reprenons à notre compte la mise en garde de Puren (2002) par rapport à la confusion de la consigne et de la tâche. La "consigne" est plutôt un "type de texte", qui constitue une partie du discours de l'enseignant, et elle peut être donnée aux différentes unités de cours (scénario ou activité pédagogique). La confusion est possible parce que l'énoncé de

la consigne peut scénariser (ou pas) une ou plusieurs tâches, de façon plus ou moins explicite. Consigne et tâche ne se situent donc pas sur le même plan, la tâche étant de l'ordre de ce qui doit être fait, et la consigne de l'ordre de l' "énoncé". Nous précisons aussi la différence entre scénario et scénarisation : le scénario pose le déroulement des activités pédagogiques, la scénarisation concerne les tâches et est plus ou moins explicitée à travers la rédaction du scénario et des consignes. Enfin, nous avons bien conscience qu'une spécificité de l'enseignement / apprentissage des langues est le rapport complexe entretenu par les activités d'apprentissage et les activités langagières, celles-ci ayant un rapport d'inclusion à celles-là. Il conviendrait aussi de souligner la distinction à faire entre le singulier et le pluriel d' "activité(s) d'apprentissage" et "activité(s) langagière(s) ", comme le fait Portine (2008) : *"l'activité langagière (au singulier) s'inscrit dans une prise en compte de la cognition ; les activités langagières (au pluriel) prennent sens dans l'action"*. Nous ne nous aventurerons pas ici à élucider plus précisément ces relations, notre objectif étant de situer la tâche à la jonction de l'activité pédagogique et des activités d'apprentissage, comme montré dans le schéma 1.

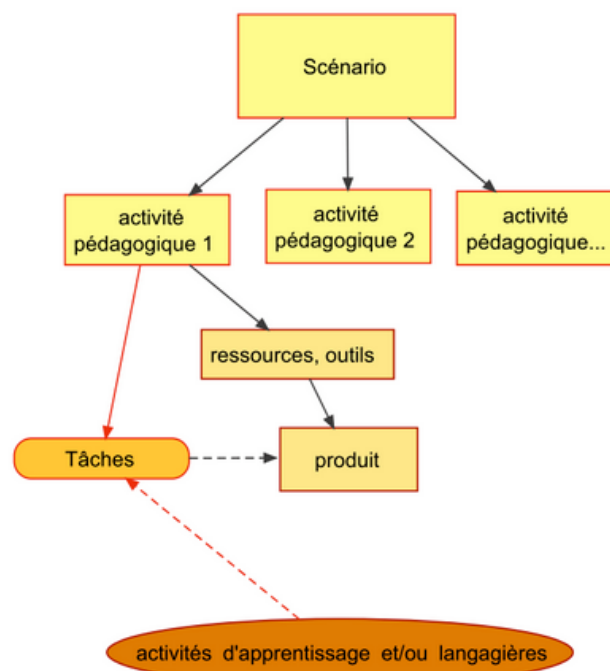


Schéma 1 - Tâche et activités.

3 Tâche(s) et régulation dans un dispositif hybride

Les tâches se situant à l'interface du côté enseignant (activités pédagogiques) et du côté apprenant (activités d'apprentissage), leur scénarisation, et leur adaptation prennent une importance particulière dans un contexte d'apprentissage où l'on introduit le paramètre distance. Nous allons envisager la question pour un dispositif de formation hybride, qu'il nous faut préalablement décrire en nous appuyant notamment sur l'outil Competice.

Si l'on croise la notion d'hybride avec les situations décrites dans cet outil, on peut considérer que la formation hybride recouvre la situation du présentiel allégé où *"des apprentissages s'effectuent en dehors de la présence physique du formateur"* et celle du présentiel réduit, où *"l'essentiel de la formation se fait en dehors de la présence de l'enseignant"*. Cette définition de l'hybride repose sur une considération quantitative symptomatique (et les appellations sont à ce titre révélatrices) du fait qu'on considère le présentiel comme la base de la situation. Thierry Soubrié (2008), tout en soulignant l'évolution de la perception de l'hybride (du palliatif au tout à distance à une perspective d'innovation), et en insistant sur le fait que l'activité de l'apprenant est favorisée *"dans la mesure tout du moins où la distance n'est pas exploitée à seule fin de mettre en ligne des contenus, mais bien d'engager les apprenants dans des tâches individuelles ou collectives"*, entérine cependant la prégnance du présentiel par rapport à la distance en parlant de *"ce que la distance apporte en plus"* (notamment, flexibilité et publicité des échanges). Ainsi, que l'on parle de présentiel allégé ou réduit, la distance semble encore être perçue, dans les contextes qui nous intéressent, comme un prolongement du temps en présentiel, comme du **temps en plus** ou du temps pour "approfondir". Dans notre dispositif, nous avons souhaité nous décaler d'une perspective quantitative de la formation hybride, et adopter une perspective qualitative, dans laquelle nous pensons possible de renverser la perception traditionnelle du rapport entre le présentiel et la distance, en attribuant aux temps en présentiel une **fonction de régulation de la formation**, de façon à proposer une "formation à distance enrichie par le présentiel".

Notre dispositif articule donc des temps de formation à distance, qui s'appuient sur l'utilisation d'une plate-forme avec des temps de regroupements en présentiel, consacrés à la régulation de la formation, *"d'une part au niveau de l'action d'apprentissage de l'élève, et d'autre part, au niveau de l'action pédagogique de l'enseignant."* (Allal, 1991). Ce temps de régulation en présentiel n'exclut évidemment pas qu'il existe une régulation pendant les temps à distance, mais c'est la fonction uniquement régulatrice du temps en présentiel qui constitue la spécificité de notre dispositif.

Comme souligné par Allal, la régulation concerne aussi bien le versant apprentissage que le versant enseignement de la situation d'enseignement / apprentissage. Nous pouvons envisager la régulation comme une réduction des écarts entre ce qui est "prescrit" et ce qui est "vécu". Nous empruntons ces notions à Paquelin (2004). L'auteur utilise ces adjectifs à propos d'un dispositif dans son ensemble : l'état prescrit est "*le dispositif tel qu'il est conçu par les concepteurs et porteur d'une prescription d'usage*"; l'état vécu est l'"*actualisation effective du dispositif prescrit, ce qui est réellement utilisé*". Ces définitions peuvent être transposées du niveau "dispositif" au niveau "scénario", où la régulation va s'appuyer sur la comparaison des attentes de l'enseignant sur les tâches avec ce qui a été réalisé.

En s'appuyant sur les critères donnés par Scallon, il est plus juste de parler de régulations au pluriel : si l'on se situe du point de vue de l'objet de la régulation, deux orientations coexistent : celle qui prend pour objet l'apprenant et celle qui a pour objet la situation d'enseignement / apprentissage. Et si l'on se situe du point de vue de la temporalité de la régulation, le temps en présentiel mobilise les régulations rétro-active, interactive et pro-active :

- la régulation rétro-active va permettre d'opérer un retour sur les tâches accomplies et les activités d'apprentissage menées jusque là ; elle pourra donner lieu à des activités de remédiation proposées par la suite ;

- la régulation pro-active va aider à planifier la suite des tâches et des activités d'apprentissage de l'apprenant ;

- la régulation interactive concerne la gestion de ce qui se passe pendant le temps en présentiel, comme pour tout temps d'enseignement / apprentissage, avec la particularité que cette régulation (interactive) sera la régulation des activités de régulation (rétro et pro actives).

Dans notre dispositif, et dans la perspective de la régulation, le temps en présentiel doit être considéré comme un **temps de focalisation sur les tâches** et doit être, de ce fait, consacré à un retour sur les tâches effectuées par les apprenants, afin de pouvoir d'une part confronter les tâches attendues par l'enseignant et celles effectivement réalisées, et d'autre part effectuer un retour sur les activités d'apprentissage menées par les apprenants. Ce temps en présentiel enrichit le temps de la formation à distance en proposant une entrée différente dans l'enseignement / apprentissage : à distance, l'apprenant entre dans les activités d'apprentissage par le biais des activités pédagogiques qui lui sont proposées : les ressources à disposition, les modalités de travail proposées, les outils de communication à sa disposition,

le produit qu'il a à réaliser. Selon le degré de guidage du scénario, les différentes tâches assignées auront été explicitées ou pas : a minima, on lui demande de réaliser tel produit, a maxima, on décrit toutes les tâches à effectuer pour pouvoir réaliser un produit. En présentiel, et en vue de la régulation, on propose d'entrer directement par les tâches effectuées et les activités d'apprentissage mises en place : la porte d'entrée dans le temps de formation à distance est du côté du prescrit, la porte d'entrée pour le temps de régulation en présentiel est du côté du vécu, la régulation visant à mesurer et le cas échéant à combler l'écart entre ces deux états.

Dans notre dispositif, le TBI, de par certaines de ses fonctionnalités, se révèle être un outil privilégié, utilisé dans ces temps en présentiel, pour réinvestir des tâches médiatisées et scénarisées, comme nous allons le montrer maintenant.

4 TBI : médiation, médiatisation, scénarisation

Nous l'avons dit plus haut, dans une formation à distance ou hybride, il est important que les tâches soient médiatisées et scénarisées.

Des tâches médiatisées ont une double caractéristique, puisque cet adjectif renvoie à la fois au nom médiation, qui renvoie à un facteur humain, et au nom médiatisation, qui renvoie à un facteur technologique. Le dispositif de "formation à distance enrichie par le présentiel" que nous présentons n'échappe pas à cette double nécessité. Dans les phases à distance, la médiation est assumée à la fois par l'enseignant et/ou le tuteur (l'enseignant pouvant bien sûr assumer les fonctions tutorales), et la médiatisation par les supports numériques disponibles sur une plate-forme. Dans la (ou les) phase(s) en présentiel, la médiation est prise en charge par l'enseignant, et la médiatisation est conservée par le biais du TBI. Nous nous attarderons ici sur la médiation et la médiatisation en présentiel avec le TBI, en ayant bien conscience de l'importance de les considérer dans leurs rapports, comme le relaie Gettliffe-Grant (2004).

Dans notre temps en présentiel, le TBI permet de ramener dans un même espace-temps médiation et médiatisation, grâce à deux fonctionnalités, l'affichage et l'enregistrement.

La fonction affichage du TBI sert la régulation rétro-active : elle permet de re-convoquer dans la salle de classe les différents supports, ressources et productions réalisées par les apprenants, présents sur la plate-forme ; l'affichage simultané de plusieurs documents sur un même support, le TBI, contribue à donner de la profondeur au travail de régulation mené par l'enseignant, en confrontant les ressources à disposition et le traitement de ces ressources par les apprenants, mais aussi en juxtaposant les différentes étapes du travail des apprenants.

Ainsi par la médiatisation, un véritable travail de balisage des processus cognitifs de l'apprenant est assuré et débouche sur une double médiation : entre l'apprenant et ces supports et ressources (sur une modalité différente de celle de la médiation opérée pour la formation à distance), mais aussi entre l'enseignant et les productions des apprenants : grâce au TBI, la régulation rétro-active s'appuie sur les traces des activités (d'apprentissage ou langagières) des apprenants, qui vont pouvoir être mises en relation avec les tâches (prescrites et vécues).

La fonction enregistrement sert à la fois la régulation rétro-active et la régulation pro-active : le TBI permet d'enregistrer en simultané les modifications apportées aux documents, les annotations, les traces laissées au tableau par les interactions entre l'enseignant et les apprenants pendant le temps en présentiel. Ce travail de régulation est exploitable ensuite à distance en réinjectant des traces de ces interactions en vue d'activités de remédiation (régulation rétro-active) sur les tâches déjà effectuées et en vue des tâches à effectuer (régulation pro-active).

Le schéma 2 présente une vue d'ensemble du dispositif.

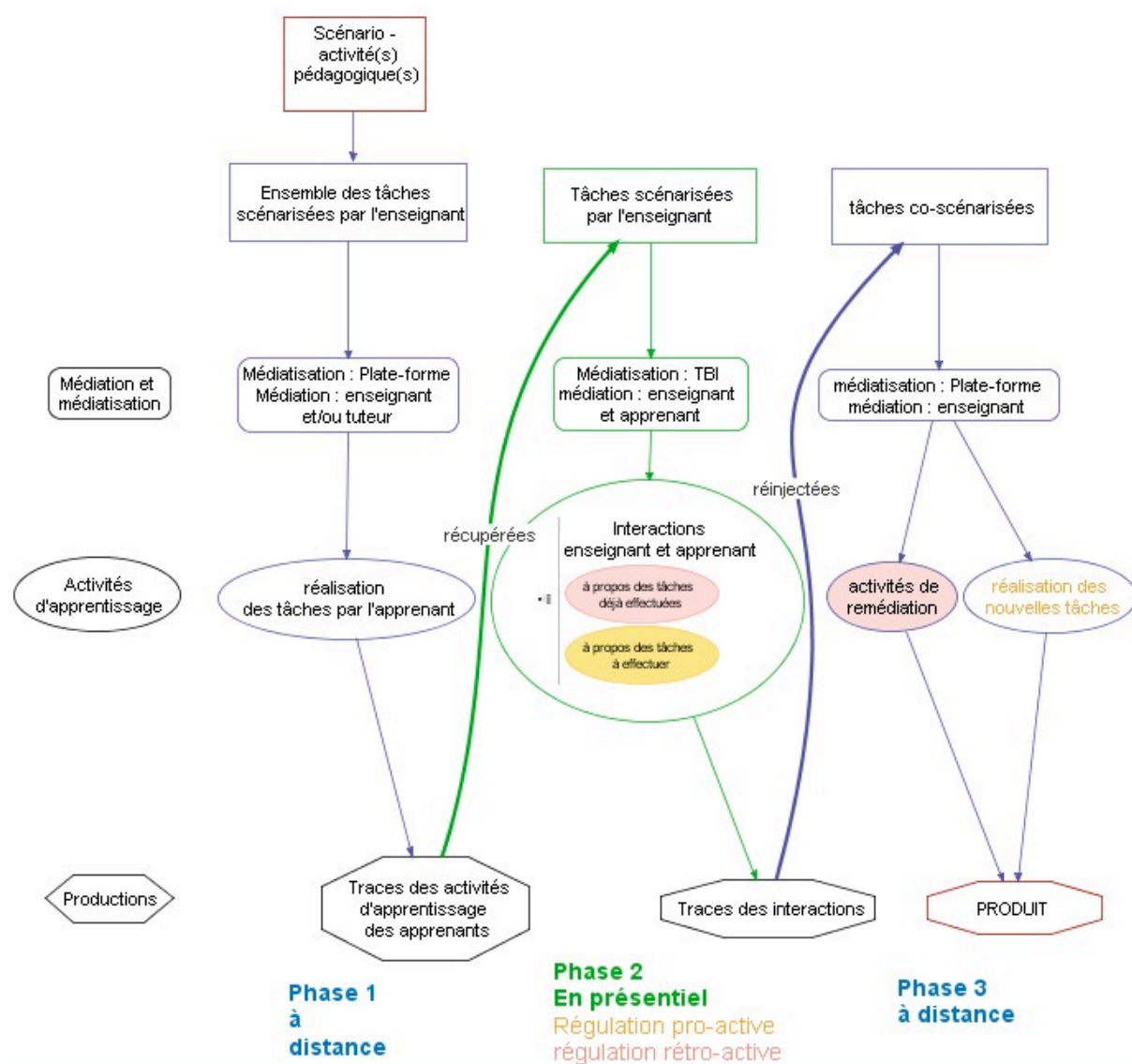


Schéma 2 - Dispositif hybride : "distance enrichie par le présentiel".

Notre dispositif fait donc de la tâche son point focal par l'intermédiaire de la scénarisation de ces tâches par l'enseignant mais aussi par l'apprenant. La scénarisation par l'enseignant concerne d'abord l'ensemble des tâches à effectuer à distance et inclut des consignes d'enregistrement des « brouillons numériques » des apprenants dans le but de préparer la seconde scénarisation qui concerne, elle, les tâches à effectuer pendant la séance en présentiel. Dans les phases en présentiel, les tâches scénarisées au préalable par l'enseignant se déroulent sous son contrôle, il peut donc opérer une régulation interactive. Ces tâches, comme nous l'avons montré précédemment, visent à la fois la régulation rétro-active et la régulation pro-active, qui a pour objet la construction de la scénarisation des tâches à effectuer par la suite.

L'apprenant quant à lui participe à la scénarisation des tâches réalisées à distance : par la régulation rétro-active, il doit reconstituer à partir des brouillons numériques conservés (et reconvoqués par l'enseignant) les étapes de son travail et donc retracer ses activités d'apprentissage. Cette scénarisation des tâches déjà effectuées est une scénarisation a posteriori qui force l'apprenant à opérer un balisage de ses processus cognitifs et lui permet de participer ainsi à la scénarisation des tâches lors de la régulation pro-active menée par l'enseignant. On peut alors parler de co-construction de la scénarisation.

Ainsi, par sa participation à la scénarisation des tâches, l'apprenant identifie-t-il les tâches qu'il accomplit, réfléchit au processus qu'il met en place pour les réaliser et donc procéduralise ses activités d'apprentissage (prodéculturaliser au sens défini par Malglaive (1990) : "Procéduraliser, c'est prendre conscience de l'organisation de l'action et l'explicitier dans un langage adéquat"). Par cette prise de conscience initiée par l'enseignant, l'apprenant peut se décentrer de l'activité pédagogique et faire de la tâche le point focal de son apprentissage.

Conclusion

Nous avons tenté de montrer comment la tâche pouvait devenir le point focal de l'apprentissage du côté de l'apprenant par sa participation à la scénarisation de celle-ci. Et nous avons pu par là même explorer les potentialités didactiques du TBI dans un dispositif de formation hybride comme outil de médiatisation des tâches.

Une illustration concrète du type de scénarisation proposée dans un tel dispositif, et du travail de procéduralisation des activités d'apprentissage réalisable par l'intermédiaire du TBI fera l'objet d'un autre article. Ce sera aussi l'occasion de présenter comment les fonctionnalités du TBI permettent la manipulation du matériau langagier.

Références bibliographiques

Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.

Gettliffe-Grant, N. (2004). "Analyse de Médiation, médiatisation et apprentissages". *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)* vol.7. http://alsic.u-strasbg.fr/v07/gettliffe/alsic_v07_02-liv1.htm

Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.

Paquelin, D. (2004). "Le géomètre et le funambule : le tutorat à distance, un entre-deux industriel". Colloque *Eifad* 2004.

Puren, C. (2002). "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle et co-culturelle". *Les Langues Modernes*

n°3/2002, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71. Article repris dans une conférence disponible en ligne : <http://u2.u-strasbg.fr/iief/fle/puren/>

Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck.

Soubrié, T. (2008). "La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master". *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol.11 n°2, pp. 105-127. <http://alsic.revues.org/index385.html>

Competice : <http://www.educnet.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php>