

**Mourad ALLALI**

Université des frères Mentouri Constantine 1, laboratoire langue et traduction LLT

## Observer l'effet du e-learning sur le développement de compétences transversales en FLE

Article reçu le 13.02.2020 / Modifié le 13.05.2020 / Accepté le 19.05.2020

### Résumé

L'objectif de cette contribution est de vérifier si l'e-learning pourrait développer des compétences transversales en classe de FLE. Pour ce faire, nous avons donc voulu savoir si les étudiants de niveau master de l'université de Bejaia sont en mesure de développer ou non des compétences transversales à savoir leur aptitude à argumenter et à collaborer lorsqu'il s'agit d'un apprentissage en ligne lors d'un cours de FLE. Nous avons donc procédé à une analyse qualitative des échanges, recueillis sur la plateforme de l'université grâce à un logiciel, afin de vérifier si les échanges entre ces étudiants inciteraient à argumenter et à collaborer. Les résultats de l'enquête sont plus ou moins négatifs par rapport au développement des compétences en question. En revanche, l'enquête, elle, ouvre une piste concernant la manière d'observer les compétences transversales d'autant plus que ces compétences relèvent des comportements non facilement observables lorsqu'il s'agit d'apprendre en ligne.

**Mots-clés :** e-learning, FLE, compétences transversales, co-construction des connaissances, collaboration

### Observe the effect of E-learning in the development of cross-cutting FFL skills

#### Abstract

The objective of this contribution is to check whether e-learning could develop transversal skills in FFL classes. To that end, we wanted to know whether the Master's students of the 2016 and 2017 year of the University of Bejaia are able to develop transversal skills or not, namely their ability to argue and collaborate when it comes to learning online during a FFL course. We therefore carried out a qualitative analysis of the exchanges, collected on the university's platform, using software to check whether the exchanges between these students would encourage them to argue and collaborate. The results of the survey are more or less negative in relation to the development of the skills in question. On the other hand, the investigation opens a trail on how to observe cross-cutting skills, especially since these skills are not easily observable behaviours when it comes to online learning.

**Key words :** e-learning, FFL, cross-cutting skills, knowledge co-building, collaboration

#### Pour citer cet article :

ALLALI Mourad (2020). Observer l'effet du E-learning sur le développement de compétences transversales en FLE. *Action Didactique*, [En ligne], 5, 203-221. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad5/Allali.pdf>

#### Pour citer le numéro :

AMMOUDEN M'hand et BEKTACHE Mourad (dirs), (2020). Le français comme langue enseignée et langue d'enseignement [numéro Varia]. *Action Didactique* [En ligne], 5, juin 2020. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad5>.

## Introduction

En l'espace de quelques temps, les technologies de l'information et de la communication (désormais TIC) ont envahi notre quotidien allant jusqu'à influencer le milieu de l'enseignement supérieur, et notamment le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues.

L'internet, qui permet l'accès facile à des millions d'informations, ôte à l'université le privilège d'être le seul temple du savoir. Cela incombe à cette dernière d'assumer d'autres rôles que celui de transmettre des connaissances. Dans ce contexte bien précis, de nombreuses universités algériennes ont fait le choix d'intégrer l'e-learning afin de faire face au problème de la massification, notamment après l'adoption du système LMD.

En effet, tous les départements de l'université de Bejaia y ont accès et utilisent la plateforme Moodle afin de renforcer l'enseignement en présentiel traditionnel, souvent transmissif (Bouzidi, 2005, p. 2). Par ailleurs, on sait qu'intégrer les (TIC) dans l'enseignement pourrait apporter une plus-value à l'enseignement (Lebrun, 2005). Dès lors, on pourrait s'attendre à une différence d'effets avec ou sans e-learning.

L'e-learning est défini comme « l'utilisation des nouvelles technologies multimédias et de l'Internet, pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance ». (Commission Européenne, 2001, p.2).

Par convention, on dira que l'intégration du e-learning dans l'enseignement met l'accent sur l'apprentissage et sur celui qui apprend et non sur l'enseignant. Lebrun (2005, p.20), explique même que l'e-learning permet un nouveau regard sur le fameux triangle pédagogique. En effet, selon l'auteur, l'apprenant, souvent déconsidéré dans la relation pédagogique, devient plus actif en construisant lui-même ses connaissances.

Qu'il soit intégré en présentiel ou en formation à distance, l'e-learning favorise l'apprentissage par projet, par résolution de problèmes et l'apprentissage collaboratif. De ce fait, l'e-learning pourrait contribuer à développer certaines compétences dites transversales (Lebrun, 2007).

Legendre (2001), qualifie de transversales ou de « génériques », des compétences dont le champ d'application est très vaste dans la mesure où

elles seront mobilisées dans plusieurs contextes d'apprentissage scolaire. Il les distingue des compétences dites spécifiques ou des compétences disciplinaires liées à des disciplines Perrenoud (1995), et des compétences transversales qui visent plusieurs disciplines qui ne sont applicables que dans une situation délimitée. Ils sont des compétences de haut niveau dans la mesure où les ressources qu'elles mobilisent peuvent s'appliquer à un champ étendu d'application.

En effet, les grands référentiels mondiaux provenant de l'UNESCO, l'OCDE ou ceux de l'UE, préconisent le développement de compétences de communication, d'analyse, de synthèse, de collaboration, d'argumentation et celles contribuant au développement de l'esprit critique comme compétences indispensables pour un apprenant du 21ème siècle (Joke Voogt et Nathalie Pareja Roblin, cités par De Villers, 2016, p.143).

En revanche, il ne s'agit pas ici de nous interroger sur les apports d'une plateforme e-learning, mais sur les nouvelles compétences que l'e-learning pourrait contribuer à développer. Des études ont déjà attesté des effets du e-learning sur les compétences de bas niveau (Kulik & Kulik, 1986, Fletcher, 1989, cités par Depover et Noël, 2003, p. 1). Sans négliger ces apports, nous postulons qu'un réel apport des TIC serait en faveur de développer des compétences de haut niveau. On sait également que Russell, dans son ouvrage *The no significant difference phenomenon*<sup>1</sup> (1999), a recensé plus de 355 études pour appuyer l'idée qu'il n'existe aucune différence d'effets d'intégrer les TIC (Karsenti et Larose, 2003, p.10). En outre, les travaux de Nissen (2003) sur l'apprentissage de l'allemand via la plateforme Babelnet, montrent que les étudiants ne progressent pas en réalisant une synthèse collective. De même, les travaux de Faerber (2004, cité dans Karsenti *et al.* 2001) montrent que les étudiants ne collaborent que rarement. La liste est loin d'être exhaustive.

Or, ces expériences aussi nombreuses soient-elles, ne peuvent confirmer ou infirmer l'effet du e-learning car elles obéissent à des contextes différents : par exemple, dans les expériences de Russell, des études montrent que l'on se sert des TIC en adoptant des méthodes transmissives. Quant aux travaux de Nissen, l'étude montre que l'effet ne peut être observé car les étudiants ne maîtrisent pas l'activité de synthèse. Pour ce dernier, les étudiants ne collaborent que rarement car la situation-problème était mal formulée par l'enseignant (scénario pédagogique). Pour sa part, (Lebrun, 2005, 2007) affirme que pour observer l'effet des TIC, il faudrait que les objectifs, les

---

<sup>1</sup> les différences non significatives

méthodes ainsi que tout le dispositif mis en place soient cohérents.

Par ailleurs, des recherches dans d'autres contextes tels que HOTS (*Higher Order Thinking Skills Programs*), ACOT (*Apple Class of Tomorrow*) ou encore CHILD (*Computers Helping Instruction and Learning Development* (cités par Dépoover et Noël 2003), ont démontré leur efficacité sur le développement de compétences de haut niveau.

On sait effectivement peu de choses sur la manière d'observer et d'évaluer les compétences transversales comme phénomènes observables susceptibles d'être évalués. Comment peut-on donc observer les compétences transversales ?

En revanche, on sait que, selon Hubert, Bosmans et Denis (1998), les enseignants utilisent quatre modalités : Le codage qualitatif : En passant dans les groupes de travail, l'enseignant code, au moyen d'une grille d'observation, les conduites des élèves relatives aux comportements-cibles qu'il a sélectionnés.

Dans le cas du codage quantitatif, l'enseignant observe la fréquence d'apparition des conduites-cibles. Il passe dans les différents groupes et observe le travail des élèves en vue de les évaluer, tout en étant une « personne-ressource ». L'appréciation est qualitative, mais guidée par une liste de critères (comportements à apprécier).

Dans d'autres cas de figures, l'enseignant met en place un système d'auto-évaluation des élèves où ceux-ci doivent déterminer eux-mêmes leur niveau d'acquisition pour les comportements-cibles.

Il est enfin possible d'envisager, selon ces auteurs, que les élèves s'observent entre eux. Ce système d'observation par les pairs permet à l'enseignant de confronter ses propres observations à celles des observateurs. Dans ce cas, un élève de chaque groupe joue le rôle d'un observateur externe. Mais qu'en est-il de l'observation et de l'évaluation de ces compétences transversales (attitudes, comportements) lorsque l'on intègre l'e-learning ?

La réponse à cette question pourrait permettre de mieux observer le phénomène de compétences transversales, et partant, contribuer à l'élaboration de nouvelles pistes pour les évaluer, mais aussi de revoir la

manière de déterminer l'effet du e-learning.

## 1. Pour un meilleur effet du e-learning

L'intégration du e-learning dans l'enseignement ne peut se faire que par le biais de méthodes pédagogiques actives ; celles laissant plus d'initiatives à l'apprenant (Lebrun, 2007, p.11). Autrement dit, il faut que les méthodes traditionnelles transmissives soient remplacées par des méthodes dites actives (Depover, Karsenti, Comis, 2009, p 41) d'où une conception nouvelle de l'acte d'apprendre. Deux théories constituent le fondement du e-learning : Le constructivisme et le socioconstructivisme.

Apprendre donc dans une perspective constructiviste est vu comme un processus actif. L'apprenant mobilise ses connaissances antérieures et s'en construit de nouvelles en faisant appel à ses structures cognitives et métacognitives. L'apprentissage est donc « un processus actif et constructif au travers duquel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans la structure informationnelle déjà présente en mémoire » (Kozman, 1999, cité dans Lebrun, 2005, p.21).

Il n'est plus donc du rôle de l'apprenant de recevoir passivement des informations mais celui-ci est appelé à comparer, analyser, évaluer et critiquer l'information, surtout lorsqu'il s'agit d'apprendre en ligne.

Défendu par Piaget, Wallon, Vygotsky, Bruner dans les années 80, le socioconstructivisme se base sur les interactions sociales. Dans le cas de notre étude, les étudiants devraient interagir entre eux en échangeant leurs points de vue lors d'une activité réflexive et à collaborer via le forum de la plateforme Moodle de l'université.

Pour définir la collaboration dans le domaine de L'ACAO<sup>2</sup>, deux critères sont à retenir : D'abord, il faut qu'il y ait une intention commune ou une conception partagée du problème entre les intervenants « *Joint Problem* ». Ensuite, la collaboration exige une production commune afin d'avoir une extériorisation du savoir (Lewis, 1988, cité par Dejean & Mangenot, 2006, p 310).

---

<sup>2</sup> L'Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur

La notion de tâche est au cœur de notre dispositif, et nous la concevons comme porteuse de défi en faisant référence à Bagley et Hunter (cité par Lebrun, 2005, p.149). En fait, nous supposons que le travail effectué sur la plateforme aurait un effet sur l'apprentissage de la synthèse, notamment sur les capacités cognitives et métacognitives des étudiants lors d'une activité de production commune qui favoriserait le travail de groupe. Cela viserait à développer la compétence à argumenter et à collaborer en vue de co-construire des connaissances.

## **2. Pour mieux observer et évaluer les compétences transversales**

Nous cherchons à savoir dans quelle mesure les échanges vont dans le sens d'une démarche réflexive et de construction de connaissances. Nous mettons l'accent sur le « le caractère dialogique des échanges et sur les finalités cognitives partagées » pour analyser tout ce qui a trait à la pensée critique et ce, dans le cadre d'une analyse qualitative ; vu que l'on s'intéresse à la qualité des messages émis dans une activité collaborative en ligne. Notre analyse des échanges se base sur la théorie du conflit sociocognitif dans le domaine de la psychologie cognitive. Nous nous appuyons sur des grilles d'analyse basées sur la notion de « dissonance cognitive » ou le désaccord (Newman et al 1995, Gunawardena et al, 1997, Wozniac et Selveira 2004, cités par Górecka, 2016).

La grille de Gunawardena et al., (1997) cherche à analyser la qualité des échanges menant à l'argumentation. Elle est essentiellement basée sur la notion du désaccord et du conflit sociocognitif orientée vers « l'élaboration collective d'une solution commune », qui est dans le cas de notre étude, l'élaboration d'une synthèse commune à partir d'une carte conceptuelle. La grille divise le processus de la co-construction des connaissances en cinq phases distinctes allant du plus bas au plus haut niveau de complexité (voir annexe).

La seconde grille met l'accent sur « le caractère dialogique des échanges » menant à la pensée critique, où les étudiants sont appelés à émettre des jugements sur les travaux de leurs pairs. Nous cherchons à évaluer les conduites en ligne susceptibles d'aider les étudiants à développer leur aptitude à argumenter et à collaborer (voir annexe).

Quant à la troisième grille (Selviera et Voziniac, 2004), est basée sur l'argumentation qui a trait à la pensée critique. Elle cherche à savoir si les

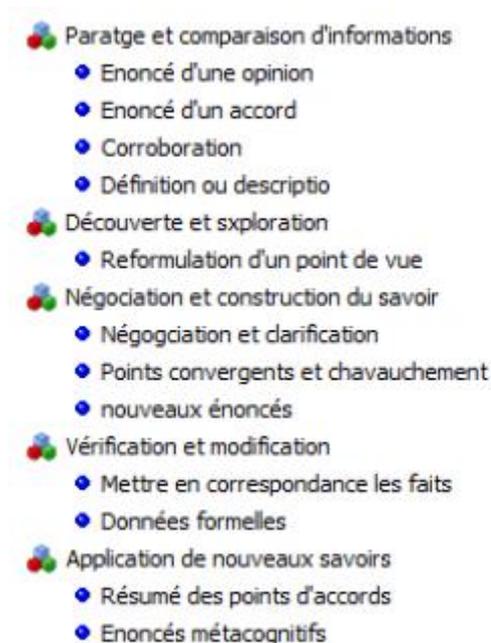
étudiants, par le biais de l'argumentation, avaient des attitudes individuelles ou interactives. En d'autres termes, elle permet de juger de la forme et de la qualité de la réflexion menant à la collaboration lorsqu'elle est co-construite (Voir annexe).

### 3. Méthode

Sur la plateforme Moodle de l'université, avec la fonctionnalité de forum, nous avons pu revenir sur deux années d'études en vue de recueillir les messages et les échanges des étudiants durant les années 2017 et 2018. Les deux cohortes ont suivi le même cours et ont réalisé la même activité. Le cours s'adressait à des étudiants de première année de master, spécialités Didactique du FLE, Sciences du langage et Sciences des textes littéraires. Il propose d'initier les étudiants à l'utilisation des TIC. Pour l'activité, les étudiants sont amenés à lire un document portant sur l'Histoire et l'évolution des TIC, depuis la création de l'ordinateur jusqu'à la formation à distance (FAD). L'objectif de l'activité est de comparer des cartes conceptuelles élaborées par leurs camarades et argumenter via le forum en faveur de la carte conceptuelle présentant le mieux le contenu du cours en les amenant à collaborer pour réaliser une synthèse.

L'objectif est de vérifier si les échanges entre les étudiants dans les deux groupes retenus à l'étude susciteraient l'argumentation et la collaboration en vue de construire des connaissances. Une fois collectées, les données sont traitées par le logiciel QDA Miner Lites. Pour ce faire, les messages de chaque participant sont recueillis sur le logiciel où ils seront analysés en segments selon qu'ils présentent une unité sémantique correspondant à tel ou tel item relatif à chaque grille (une opinion, un accord, une description.etc (voir fig. 1).

Une fois les items des grilles retenues sont introduits dans le logiciel, ce dernier permet d'établir des régularités selon un ordre de fréquence des items après leur codage.



**Fig.1 Les items retenus de la grille Gunawardena et al, sur le logiciel QDA Miner Lite**

## 4. Résultats

En se servant du logiciel Qda Miner Lite, nous avons eu pour objectif de présenter une analyse des résultats concernant le développement de nos deux compétences transversales retenues, à savoir l'aptitude à argumenter pour co-construire des connaissances et à collaborer dans le cadre d'un forum e-learning. Le logiciel a donné les résultats que nous décrirons dans la suite de cet article.

### 4.1. Sur la capacité à argumenter

Notre hypothèse de départ, rappelons-le, est que les échanges des étudiants via le forum permettraient le développement de la compétence à argumenter menant à la co-construction des connaissances comme défini dans notre cadre conceptuel. Cependant, il s'avère que cette hypothèse n'est pas confirmée, au vu des résultats obtenus suite à l'application de la grille (Gunawardena et al, 1997). Selon Collin & Karsenti (2011), cette grille est fondée sur un test de débat argumentatif en ligne. Nous avons enregistré des résultats à taux élevés que sur les opérations mentales à bas niveau (étape 1 et 2). Les étudiants sont présents pour exprimer leurs opinions en comparant les deux cartes conceptuelles (CC).

Phase I	Echantillon (A)	Echantillon (B)
Partage et comparaison d'informations	% de cas	% de cas
Enoncé d'une opinion	97 %	95 %
Corroboration d'exemples	99 %	100 %
Identification d'un problème	47 %	77 %

**Tableau.1 Les conduites des étudiants pendant la phase (1) de la grille (Gunawardena et al, 1997)**

En revanche, plus on avance vers le niveau supérieur de la grille, des valeurs très faibles s'affichent. Il s'agit de la notion du désaccord ; susceptible de générer un conflit par la confrontation de points de vue divergents. Pourtant de nombreux auteurs, ont souligné son effet positif sur l'apprentissage (Johnson *et al.*, 1998, Johnson & Johnson, 2002, Johnson, Johnson & Smith, 2007 cités par Buschs, Darnon, Alain, Mugny, et Butera, 2008, p 108).

Phase II	Echantillon (A)	Echantillon (B)
• Découverte et exploration d'une dissonance	% de cas	% de cas
➤ identification et clarification d'un objet de désaccord	0 %	0 %
➤ questions/réponses afin de clarifier la source du désaccord	0 %	0 %
➤ reformulation de points de vue d'un participant et proposition d'arguments	26 %	75 %

**Tableau.2 Récapitulatif de la conduite des deux groupes d'enquêtés lors de la deuxième phase du modèle Gunawardena et al ,1997**

Ce phénomène pourrait être expliqué par l'effet de ce que certains auteurs appellent « complaisance ». Cette dernière consiste « à reprendre sans examen critique la réponse du partenaire, imitation ou acquiescement sans engagement cognitif, une manière simple d'éviter le conflit ». (Mugny *et al.*, 1975-1976, Psaltis & Duveen, cités par Buschs *et al.*, 2008, p 111).

Nous avons également remarqué l'absence de la « modalité question-réponse »<sup>3</sup> chez notre population d'enquête. En effet, les échanges analysés des

<sup>3</sup> Indice de construction de connaissances selon Charlotte DejeanThircuir.

intervenants à l'étape (3) du modèle Gunawardena révèlent l'absence de cette modalité, qui comme nous l'avons supposé, pourrait influencer négativement sur le développement de la capacité à argumenter pour clarifier ou négocier le poids d'un argument avancé lors des échanges d'une part, et à collaborer d'autre part. Les résultats montrent que les étudiants ne se sollicitent pas, ni pour des éclaircissements sur un point de vue, ni pour s'évaluer (étape 4)<sup>4</sup> même si 70 % de la population d'enquête ont pu illustrer leur compréhension par des énoncés métacognitifs. 5 % des étudiants seulement ont pu résumer des points de vue en tenant compte des messages postés comme indice de co-construire des connaissances selon la grille retenue.

#### 4.2. Sur la compétence à collaborer

Aussi, et afin d'affiner notre analyse pour statuer sur le développement de l'aptitude à argumenter en faveur de la construction des connaissances et à collaborer, nous avons retenu une autre grille, celle de Wozniak et Silveira (2004)<sup>5</sup>, qui d'après ce modèle, les interlocuteurs se divisent en deux catégories. La catégorie de « pensée individuelle » où les interlocuteurs présentent leurs avis et proposent du soutien et leurs confirmations de la part des pairs et une catégorie dite de « pensée interactive » basée sur la responsabilité de chacun à s'engager dans la collaboration.

Les cinq premiers items de la grille retenue concernent l'argumentation ayant trait à la pensée critique, caractérisant les interventions dites de « pensée individuelle » et les quatre derniers celles de droite caractérisent celles menant à la collaboration dite de « pensée interactive ». Nous avons enregistré un taux élevé au niveau de deux items seulement. En effet, 55 % des étudiants ont soutenu des positions argumentatives et soutiennent leur argumentation à l'aide d'exemples. Cependant, cette argumentation n'a pas trait à soutenir les positions de leurs pairs. Cela pourrait nous renseigner sur l'attitude peu engagée des participants quant à l'argumentation qui a trait à la pensée critique valorisée par Silveira et Wozniak (2004), surtout qu'aucune initiative incitant les autres à commenter des idées, susceptible de booster l'attitude argumentative en collaborant, n'a été enregistrée (voir fig. 2).

Les items qui restent représentent les attitudes de pensée interactive ; celle menant à la collaboration. Aucune attitude favorisant la collaboration de ses coéquipiers, n'a été enregistrée. 5 % seulement de notre population d'enquête

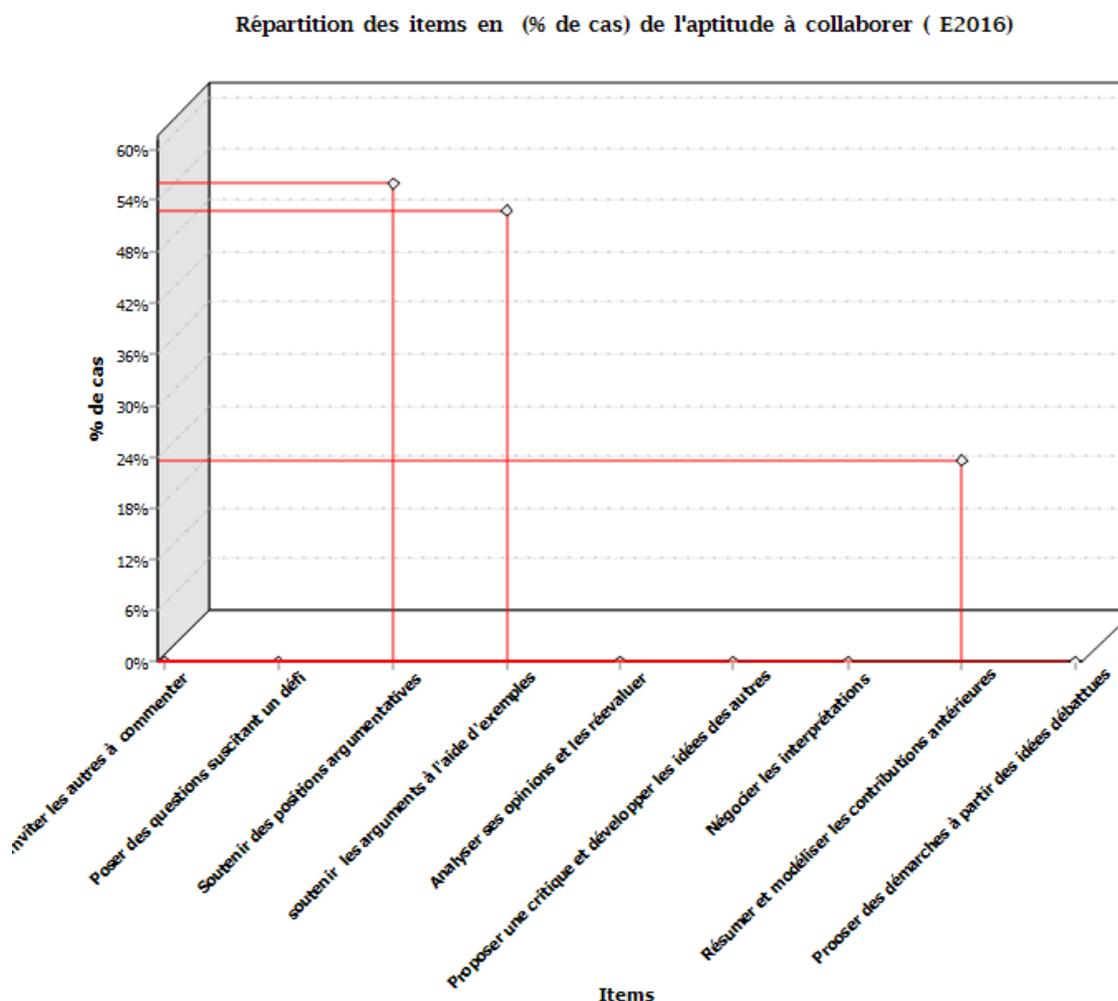
---

<sup>4</sup> Voir annexe

<sup>5</sup> Voir annexe

Observer l'effet du E-learning sur le développement de compétences transversales en FLE

a pu résumer tout ce qui se répétait lors des échanges<sup>6</sup>. Ce résultat représente un très faible indice de construction des connaissances.



**Fig.2. Graphe présentant les conduites en ligne des étudiants lors des échanges de l'année 2016/ 2017**

Cependant, lorsque nous avons confronté les items de cette grille pour analyser les conduites de notre deuxième groupe d'enquêtés, nous avons été surpris par les résultats négatifs voir marginaux. En effet, le corpus présente des résultats très pauvres, concernant les caractéristiques de l'argumentation menant à la collaboration.

Par ailleurs, notre deuxième hypothèse selon laquelle les échanges en ligne renforceraient la capacité à collaborer, n'a pu également être confirmée. En effet, avant de s'interroger sur le développement ou non sur la compétence

<sup>6</sup> Nous supposons que ce sont eux qui pensent à collaborer sur le forum.

de collaboration, il convient d'abord de vérifier l'existence de cette collaboration. En effet, les étudiants travaillaient de manière individuelle pour comparer les cartes conceptuelles. Nous pouvons l'expliquer par l'absence d'une intention commune de partage et d'une production commune (Dejean et Mangenot, 2006, p. 310) dans la mesure où l'activité demandée était de participer au forum.

De ce fait, nous ne pouvons parler que de « mutualisation » dans la mesure où les échanges ont lieu sans production commune. Ainsi, nous ne pouvons pas affirmer que ces étudiants sont en train de collaborer. Cela pourrait être dû, selon les auteurs, « à la nature de l'activité (facilement divisible ou non), à la manière dont l'équipe l'aborde (en la divisant en parties ou en l'abordant dans sa globalité, ou à leur capacité à travailler en groupe » (Dejean *et al.* 2006, p.111), d'autant plus que c'est la première fois qu'ils mènent cette activité dans le cadre de leurs études<sup>7</sup>. En effet, la majorité des études se fait en présentiel et dans un cadre où l'enseignement transmissif<sup>8</sup> domine largement. C'est ce qui confirme les résultats obtenus lorsque nous avons appliqué la grille de Silvera et Wozniak, (2004) divisant les conduites des étudiants en deux catégories où notre population d'enquête a marqué des résultats sur le plan individuel, mais aucun résultat menant à la pensée interactive.

## 5. Discussion

L'objectif de cette étude est de vérifier si les étudiants ont pu développer leur capacité à argumenter en vue de la co-construction des connaissances et à collaborer. Il s'agit de deux compétences transversales clés dans le domaine du FLE dans un dispositif e-learning via le forum, où l'apprentissage collaboratif est à concevoir comme

« une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation (...) comme lieu d'interactions pour la construction collective des connaissances » (Henri et Landgren cayrol, 2001, p.42)

Par contre, nous avons constaté que les messages dans les deux corpus recueillis présentent des interactions très limitées voire pauvres. En effet, Les étudiants n'ont pas recouru suffisamment à des interactions de sorte qu'ils

---

<sup>7</sup> C'est le seul corpus recueilli de notre population d'enquête sur la plateforme E-Learning de l'université de Bejaia.

<sup>8</sup> Un constat élaboré à partir de notre expérience d'étudiant à l'université.

puissent déclencher une pratique réflexive, menant à la construction des connaissances et à la collaboration.

Nous étions membres dans l'un des groupes avant d'étudier les deux populations d'enquête. Les échanges étudiés existent déjà sur la plateforme Moodle de l'université. Ces échanges n'ont pas été guidés ou contrôlés par le tuteur de manière à déclencher un débat. Selon Collin et Karsetni, 2011, p. 39), la grille Gunavardena et al (1997) a été testée sur des étudiants voulant améliorer leur capacité à argumenter dans le cadre d'un débat. A cela s'ajoute le fait que l'argumentation, selon les grilles retenues, repose principalement sur le désaccord, ce qui explique en partie les résultats obtenus. C'est pourquoi, nous avons exclu certains items lors du codage.

Aussi, le type d'interactions mené par les étudiants, n'est pas allé dans le sens d'une réelle collaboration, vu l'absence d'une activité commune. Autrement dit, la nature de l'activité n'a pas impliqué la collaboration des étudiants, ce qui expliquerait leurs interventions individuelles. Nous supposons que le dispositif mis en ligne (objectif, méthode, agenda, scénario, activité) mis en ligne, ne visait pas le développement des deux compétences transversales retenues, d'autant plus que l'activité n'est pas en mesure d'être évaluée. C'est pourquoi, nous ne pouvons pas répondre à la question de savoir si l'e-learning pourrait développer ou non des compétences transversales de haut niveau, sachant que les études sur les effets des TIC exigent que « objectifs, méthodes et contenu soient cohérents » (Lebrun, 2005, p 79 ).

Par ailleurs, des études sur l'évaluation des compétences transversales, inscrivent celle-ci dans le cadre du « parcours du développement ». Autrement dit, l'évaluation doit s'inscrire dans une longue durée pour affirmer qu'une compétence transversale a été développée ou non (Scallon 2004 ; Tardif 2006 ; Tardif & Dubois 2010, Boyer 2013, cité dans Tardif & Dubois, 2013, p 33).

Cependant, le mérite de cette étude longitudinale réside peut-être dans la proposition d'une piste pour observer les compétences transversales pouvant favoriser l'observation des effets du e-learning sur le développement de la capacité à argumenter et à collaborer dans un environnement e-learning via le forum.

Notre proposition s'étale sur l'ensemble du dispositif allant de l'objectif à la méthode jusqu'au contenu à proposer. Autrement dit, nous avons postulé que le dispositif mis en place lors de notre étude sur les deux années ne permettrait pas le développement de nos deux compétences transversales.

## Conclusion

Nous rappelons que l'idée directrice est de montrer si l'e-learning peut contribuer au développement des compétences transversales de haut niveau en première année master de français à l'université de Bejaia.

Le travail nous a permis de voir comment on peut évaluer des compétences transversales qui s'inscrivent dans l'ordre des attitudes et des comportements favorisant l'acquisition et la construction des connaissances grâce à l'intégration des TIC, précisément à l'utilisation du logiciel QDA Miner Lite.

Lors de l'analyse de nos deux groupes d'enquêtés des deux années successives, nous avons retenu deux compétences transversales : argumenter pour co-construire des connaissances, et l'aptitude à collaborer. Les résultats ont pu révéler que le dispositif proposé ne répond pas à notre question de recherche et de ce fait, il ne répond pas au développement des compétences transversales. En outre, celles-ci étant des habilités que doit acquérir chaque étudiant, devraient être installées et développées rigoureusement et efficacement. C'est pour cela que nous devons lui procurer les moyens nécessaires lui permettant d'acquérir au mieux ces compétences dans une activité de compréhension et/ou de production écrite.

Enfin, il faudrait tout de même rappeler que les TICE ne doivent pas être considérées comme étant un moyen qui améliore de façon magique les pratiques en classe de FLE. Il faut que celles-ci soient utilisées à bon escient et de façon efficace. L'efficacité de leur intégration dans le cadre du travail de groupe et du travail collaboratif est démontrée par un nombre considérable de chercheurs en didactique des langues.

## Références bibliographiques

- Bouzidi L'H. (2005). « Formation des enseignants universitaires à la pédagogie et à l'usage des TIC pour l'enseignement ». Actes du colloque « Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences », Nantes, février 2005. Url : [http://univ-bejaia.dz/staff/photo/pubs/778-1670-article\\_bouzidi\\_Nantes\\_2005\\_1.pdf](http://univ-bejaia.dz/staff/photo/pubs/778-1670-article_bouzidi_Nantes_2005_1.pdf)
- Buschs, C., Darnon, C., Alain, Q., Mugny, G., et Butera, F. (2008). « Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage ». Dans Revue française de pédagogie, 163, avril-juin. Url :

<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2008-2-page-105.htm>

Collin, S. et Karsenti, T. (2011). « Construction de la pratique réflexive dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires ». *Revue Canadienne de l'Éducation* (34), 4, pp. 34-58. Url : [https://www.researchgate.net/publication/266714251\\_Construction\\_de\\_la\\_pratique\\_reflexive\\_dans\\_l%27interaction\\_en\\_ligne\\_des\\_enseignant\\_s-stagiaires](https://www.researchgate.net/publication/266714251_Construction_de_la_pratique_reflexive_dans_l%27interaction_en_ligne_des_enseignant_s-stagiaires)

Commission Européenne, (2001). « Communication de la commission au conseil et au Parlement européen ». Url : [https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2014\\_2019/documents/com/com\(2014\)0210\\_/com\\_com\(2014\)0210\\_fr.pdf](https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2014_2019/documents/com/com(2014)0210_/com_com(2014)0210_fr.pdf)

Dejean, Ch., Mangenot, F. (2006). « Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles ». *Les Cahiers de l'ASDIFLE* (17). Url : <https://e.20-bal.com/doc/13076/index.html>

Depover, Ch. et Noël, B. (2003). « Les TIC peuvent-elles favoriser le développement de compétences transversales de haut niveau ? ». Dans « Mobiles et mouvements pédagogiques », Suisse : EGGER. Url: [https://www.researchgate.net/publication/234038331\\_Les\\_TIC\\_peuvent-elles\\_favoriser\\_le\\_developpement\\_de\\_compétences\\_de\\_haut\\_niveau](https://www.researchgate.net/publication/234038331_Les_TIC_peuvent-elles_favoriser_le_developpement_de_compétences_de_haut_niveau)

Depover, Ch., Karsenti, T., Comis, V. (2009). *Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec : Presses universitaires du Québec.

De Villers, D. (2016). « Pédagogie lasallienne et approche technopédagogique dans l'éducation secondaire en Amérique du nord », *Revue numérique de Recherche Lasallienne*, (13), pp. 133-154. Url : <https://docplayer.fr/64664231-Pedagogie-lasallienne-et-approche-technopedagogique-dans-l-education-secondaire-en-amerique-du-nord.html>

Gorecka, J. (2016). « L'exploitation d'outils d'observation et d'évaluation élaborées pour les discussions asynchrones dans l'enseignement de l'expression argumentative en langue étrangère ». Dans *GLOTTODIDACTICA*, XLIII/2. Url : <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/view/6886/6896>

Henri, F., Lundegren, C. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Comprendre et concevoir des environnements d'apprentissage virtuels*. Québec : Presses universitaires du Québec.

Hubert, S. et Bosmans, C., et Denis B. (1998). « Impact du cours d'Éducation par la Technologie : Mise au point d'outils d'évaluation des compétences transversales », Rapport de recherche, Service de Technologie de l'Éducation, Université de Liège ». Url : <https://orbi.uliege.be/handle/2268/58899>

- Karsenti, T., Larose, F. (2001). *Les TIC... au coeur des pédagogies universitaires, Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. (2005). *E-Learning pour enseigner et apprendre : Allier pédagogique et echnologique* . France (2005) . Bruyant Académia. Bruxelles : De boeck.
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck . (2ème Edition).
- Legendre, M.-F. (2001). « Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation ». Url : [http://aqefls.org/ressources/Article\\_Legendre.PDF](http://aqefls.org/ressources/Article_Legendre.PDF)
- Nissen, E. (2003). « Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale ». Thèse de doctorat. Université Louis Pasteur - Strasbourg I. Url : <https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00001449/document/Pdf>
- Perrenoud, P. (1995). « Enseigner des savoirs ou développer des compétences : L'École entre deux paradigmes ». Dans Bentolila, A. (dir.). *Savoirs et savoir-faire*. Paris : Nathan. Url : [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1995/1995\\_02.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_02.html)
- Tardif, J et Dubois, B. (2013). « De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 18(1), 29-45. Url : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-29.htm.Pdf>

## Annexe

**Tableau 1.** Le modèle d'analyse des processus d'interaction de Gunawardena, Lowe et Anderson (1997, trad. en français Martin, 2005 : 109).

<p><b>Phase I : partage et comparaison d'information</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Énoncé d'une observation ou d'une opinion ;</li> <li>2. Énoncé d'un accord avec l'un ou l'autre des participants ;</li> <li>3. Corroboration d'exemples fournis par d'autres participants ;</li> <li>4. Questions ou réponses à des questions pour clarifier un énoncé ;</li> <li>5. Définition, description ou identification d'un problème.</li> </ol>
<p><b>Phase II : découverte et exploration d'une dissonance ou d'une incohérence dans les idées, concepts ou énoncés</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identification et clarification d'un objet de désaccord ;</li> <li>2. Questions ou réponses afin de clarifier l'étendue ou la source d'un désaccord ;</li> <li>3. Reformulation du point de vue d'un participant et proposition d'arguments ou de points de vue à partir de l'expérience, de savoirs formels, de données ou à l'aide de métaphores et d'analogies.</li> </ol>
<p><b>Phase III : négociation de sens et co-construction de savoirs</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Négociation ou clarification du sens des termes utilisés ;</li> <li>2. Négociation du poids relatif qu'on doit accorder aux divers arguments avancés ;</li> <li>3. Parmi les concepts ou les points de vue divergents, identification des points de convergence ou de chevauchement ;</li> <li>4. Proposition et négociation de nouveaux énoncés contenant des compromis ;</li> <li>5. Proposition de métaphores ou d'analogies intégratives de différents points de vue.</li> </ol>
<p><b>Phase IV : vérification et modification des synthèses proposées</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mettre en correspondance (tester) les synthèses proposées et les idées ou faits acceptés tels quels par les participants ;</li> <li>2. Tester les synthèses à partir des schèmes cognitifs existants ;</li> <li>3. Tester à partir des expériences personnelles ;</li> <li>4. Tester à partir des données formelles ;</li> <li>5. Tester à partir des propositions ou de témoignages présents dans les écrits formels.</li> </ol>
<p><b>Phase V : énoncés d'accords et application de nouveaux savoirs récemment construits</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Résumé des points d'accords ;</li> <li>2. Application de nouveaux savoirs ;</li> <li>3. Énoncés métacognitifs des participants, illustrant leur compréhension de nouveaux savoirs ou de nouvelles formes de pensée à la suite des interactions du forum.</li> </ol>

La segmentation en cinq phases permet de définir l'apprentissage comme un processus cognitif exigeant, assuré par le passage à une analyse approfondie et respectueuse des standards de la pensée rationnelle et critique. En même temps, le modèle souligne la nature dialogique des interactions menant à l'apprentissage : la présence des autres est indispensable pour déclencher les mécanismes de « *contrôle partagé* » (Garrison 2001), sous-jacents à la négociation du sens.

**Tableau 2.** La grille d'observation et d'évaluation de Newman, Webb et Cochrane (1995, trad. propre)

Catégorie	Indice
Pertinence (ang. <i>relevancy</i> )	(+) formuler des propos liés au sujet ; (-) formuler des interventions éloignées des objectifs de communication négociés antérieurement.
Importance (ang. <i>importance</i> )	(+) proposer des sujets importants/sérieux ; (-) s'arrêter sur des informations et des données de faible valeur argumentative/cognitive.
Nouveauté / dimension novatrice (ang. <i>novelty</i> )	(+) introduire une nouvelle idée en rapport avec le sujet ; (-) répéter les idées/les arguments/produire des commentaires redondants ; (+) proposer une nouvelle solution ; (-) accepter la première solution proposée.
Recourir au savoir et aux connaissances extérieures (ang. <i>bringing outside knowledge or experience to bear on problem</i> )	(+) recourir à l'expérience personnelle ; se référer aux contenus et aux ressources proposés pendant le cours ; (-) refuser d'intégrer les nouvelles idées élaborées au cours de la discussion (et se basant, par exemple, sur les connaissances personnelles), se baser essentiellement sur le savoir scolaire, validé dans le contexte scolaire.
Soulever/ignorer des ambiguïtés (ang. <i>ambiguities ; clarified or confused</i> )	(+) veiller à maintenir une bonne intercompréhension ; (-) ne pas soulever de points peu clairs, ambigus.
Assurer des liens entre les idées, les faits ; interpréter (ang. <i>linking ideas, interpretation</i> )	(+) recadrer le problème, en prenant en compte les données fournies dans l'échange) ; (-) adhérer à un point de vue, sans entreprendre des démarches visant par exemple à le développer ou l'approfondir.
Justifier (ang. <i>justification</i> )	(+) fournir des exemples ; (+) justifier ses jugements, des solutions proposées ; (-) donner des exemples inappropriés ; (-) proposer quelques solutions sans indiquer celle qui paraît la mieux appropriée au contexte.
Evaluation critique (ang. <i>critical assessment</i> )	(+) respecter les standards de la pensée critique lors de l'évaluation de ses interventions ou de celles des autres ; (-) accepter, sans y réfléchir, la qualité et la pertinence de la solution proposée ; (-) refuser une idée/un argument/une solution, sans donner ses raisons.
Valeur pratique/faisabilité (ang. <i>practical utility, grounding</i> )	(+) proposer des solutions en référence à un contexte clairement délimité et connu aux locuteurs ; (+) chercher la manière d'appliquer les nouvelles idées/solutions ; (-) proposer des solutions, sans réfléchir à leur applicabilité ; (-) proposer des solutions irréalistes.
Complexité et ampleur de la perspective retenue (ang. <i>width of understanding/complete picture</i> )	(+) une bonne contextualisation (perspective large et problématisée) ; (-) une compréhension ou une interprétation réduite du sujet.

Observer l'effet du E-learning sur le développement de compétences transversales en FLE

**Tableau 3.** La grille d'observation de Silveira et Wozniak (2004, trad.propre)

<p><b>Pensée individuelle</b> (ang. individual thinking)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposer les idées et les ressources et inviter les autres à les commenter ;</li> <li>• Poser des questions suscitant un défi ;</li> <li>• Formuler, expliquer et soutenir des positions argumentatives par rapport aux problèmes discutés ;</li> <li>• Explorer et soutenir les arguments grâce aux explications et exemples ;</li> <li>• Analyser ses opinions, les réévaluer.</li> </ul>
<p><b>Pensée interactive</b> (ang. interactive thinking)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposer une critique, montrer des enjeux, débattre, développer les idées des autres ;</li> <li>• Négocier les interprétations et les définitions ;</li> <li>• Résumer et modéliser les contributions antérieures ;</li> <li>• Proposer des démarches à partir des idées débattues.</li> </ul>

## AUTEUR

**Mourad Allali** est enseignant de français et chercheur en didactique du français langue étrangère, associé au laboratoire langue et traduction (LLT) de l'université des Frères Mentouri de Constantine. Ses travaux portent sur l'intégration des TIC en milieu universitaire, les représentations des langues-cultures, les relations interculturelles, l'analyse des interactions didactiques et pratiques d'enseignement/apprentissage du français, le français langue d'enseignement en contexte allophone.