

Accompagner les enseignants dans l'évaluation des compétences transversales des élèves : mise à l'épreuve comparative d'un dispositif d'évaluation en Algérie et en France

Supporting Teachers in Assessing Students' Transversal Skills: A Comparative Evaluation of an Assessment Framework in Algeria and France

Madina Bouamama – madinatou88@gmail.com – <https://orcid.org/0009-0002-3789-7862>

CY Cergy Paris Université – France

Université Larbi Ben M'hidi, Oum El Bouaghi – Algérie

Pour citer cet article : Bouamama, M. (2026). Accompagner les enseignants dans l'évaluation des compétences transversales des élèves : mise à l'épreuve comparative d'un dispositif d'évaluation en Algérie et en France. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 12(1), 29-51. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-12-1-29>

Résumé

La réforme éducative de 2016, pour l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) à l'école algérienne, accorde une attention particulière au développement des Compétences Transversales (CT) et s'engage pour leur mise en œuvre. Cependant, l'existence des difficultés relatives aux pratiques de leur évaluation constitue un obstacle à l'atteinte des objectifs fixés par la tutelle. Afin d'identifier des indicateurs d'évaluation des CT pertinents et comprendre leur mise en œuvre, nous avons d'abord réalisé une étude de la littérature, puis mené une expérimentation centrée sur l'analyse des interactions en classe. Cette démarche a permis de repérer des indicateurs observables de l'appropriation des CT par les élèves et de construire un dispositif d'évaluation adapté aux compétences définies dans le programme. Ce dispositif a été testé auprès de groupes d'enseignants en Algérie et en France, issus de disciplines diverses, afin de comprendre comment les enseignants perçoivent les stratégies d'apprentissage mobilisées par leurs élèves pour s'approprier les CT et évaluer si leurs indicateurs sont applicables de manière interdisciplinaire ou restent spécifiques à certaines disciplines. Les résultats révèlent que la perception, par les enseignants, des stratégies d'apprentissage des élèves diffère selon leur ancienneté et le contexte scolaire dans lequel ils exercent et montrent également des corrélations entre certaines dimensions cognitives et socio-affectives des CT. Le dispositif offre ainsi un moyen concret pour soutenir les enseignants dans l'évaluation formative des CT et favoriser le suivi progressif des CT des élèves.

Mots-clés

Évaluation, compétences transversales, dispositif d'évaluation, réforme, développement professionnel.

Abstract

The 2016 educational reform for the teaching of French as a Foreign Language (FLE) in Algerian schools places particular emphasis on the development of transversal skills (TS) and is committed to their implementation. However, the existence of difficulties related to their assessment practices constitutes an obstacle to achieving the objectives set by the authorities. In order to identify relevant indicators and understand the implementation of TS, we first conducted a literature review, followed by an experimental study focused on the analysis of classroom interactions. This approach made it possible to identify observable indicators of students' appropriation of TS and to design an assessment framework adapted to the competencies of the curriculum. This framework was tested with groups of teachers in Algeria and France, from various disciplines, in order to understand how teachers perceive the learning strategies mobilized by their students to develop TS and to assess whether the indicators are applicable across disciplines or remain specific to certain contexts. The results reveal that teachers' perception of students' learning strategies depends on their seniority and the pedagogical context, and also show correlations between certain cognitive and socio-affective dimensions of TS. The framework thus provides a concrete means to support teachers in the formative assessment of TS and to facilitate the progressive monitoring of students' TS development.

Keywords

Assessment, transversal skills, assessment framework, reform, professional development.

1. Introduction

Le développement des compétences transversales trouve son origine dans le domaine de la professionnalisation et constitue actuellement un levier important d'amélioration des apprentissages scolaires et d'implication dans l'interdisciplinarité. Néanmoins, de nombreux travaux concernant l'évaluation de ces compétences dans un contexte scolaire ont montré que ces dernières paraissent difficiles à cerner et à évaluer, en raison de leur caractère multidimensionnel (cognitif, métacognitif et socio-affectif) et de la nécessité de les observer dans des contextes authentiques de mobilisation et de transfert (Allal, 1993 ; Donnay, 1996 ; Gagnon, 2008 ; Langouche et al., 1996 ; Tardif et Dubois, 2013). Ainsi, lorsque l'évaluation des compétences transversales est menée dans des contextes authentiques intégrés à un programme de formation conçu à cet effet, elle offre un cadre d'analyse propice à leur appropriation et permet de rendre compte des dynamiques entre enseignants et étudiants dans leur mise en œuvre. C'est précisément dans ce cadre que s'inscrit notre étude qui vise la conception d'un dispositif d'évaluation de compétences adapté au programme de la réforme de 2016 en Algérie qui introduit une approche renouvelée, de l'apprentissage du FLE à l'école primaire, centrée sur le développement des compétences transversales. Dans cette perspective, notre étude vise à répondre à la question suivante : comment identifier des indicateurs pertinents pour évaluer l'appropriation et l'émergence effective de ces compétences chez les élèves dans le cadre du nouveau programme ? Pour y répondre, nous avons analysé le déroulement des activités de classe ainsi que les perceptions qu'ont les enseignants de la manière dont les élèves mettent ces compétences en œuvre. Dans cet article, nous présentons les étapes d'élaboration du dispositif proposé pour appuyer les enseignants dans leur démarche d'évaluation, ainsi que les principaux résultats de sa mise en œuvre. Afin d'en examiner la portée et la transférabilité, le dispositif a été mis en œuvre dans deux contextes éducatifs distincts – en Algérie et en France – auprès d'enseignants de disciplines variées, pour analyser comment les contextes pédagogiques influencent la perception et l'évaluation des compétences transversales.

2. Contexte de l'étude

La réforme éducative de 2016 en Algérie valorise l'interdisciplinarité et l'autonomie des élèves en centrant l'enseignement du FLE sur le développement des compétences transversales. Dans cette logique, les manuels scolaires élaborés dans le cadre de cette réforme proposent des activités contextualisées et authentiques, souvent organisées autour de projets thématiques répartis en séquences. Ces dernières permettent aux élèves de mobiliser la langue dans des situations proches de la vie quotidienne et de coopérer dans la réalisation de tâches collectives visant ainsi à soutenir simultanément les compétences langagières et transversales. Cependant, cette orientation a posé des défis aux enseignants, notamment en matière d'évaluation, comme nous l'avons constaté lors de nos observations préalables des séminaires, organisés par la tutelle entre 2017 et 2018, réunissant enseignants et inspecteurs sur l'adaptation de leurs pratiques dans le cadre du nouveau programme. Ces observations, menées dans le cadre de notre participation à ces séminaires en tant qu'enseignante, visaient à identifier les attentes institutionnelles ainsi que les difficultés concrètes rencontrées par les enseignants dans l'évaluation des compétences transversales. Trois limites majeures avaient été relevées à partir de nos échanges avec les professionnels lors de ces séminaires : un manque de connaissances précises sur la nature des compétences transversales, l'absence de supports institutionnels permettant leur suivi, et des contraintes fortes liées à la conception d'outils adaptés à l'évaluation des compétences transversales (par exemple, la production de grilles critériées, exigées par l'institution, composées de critères liés à l'émergence des compétences chez les élèves). Dans la continuité de ces observations, nous avons mené une enquête complémentaire (Bouamama & Boubakour, 2018) auprès du même public ayant participé aux séminaires, soit environ cent enseignants et inspecteurs afin d'identifier certaines difficultés émergentes. Les

résultats avaient confirmé que les enseignants percevaient comme contraignant le fait de devoir concevoir eux-mêmes les grilles d'évaluation critériées. Ils ont souligné également la complexité d'évaluer des compétences transversales dont la mise en œuvre dépend de plusieurs disciplines. Face à ces limites, nous avons exploré des pistes pour accompagner les enseignants dans l'évaluation de ces compétences et créé un dispositif qui prend la forme d'une grille de critères, désignés ici comme « indicateurs », offrant aux enseignants des repères pour mieux cerner le développement de ces compétences et ajuster leurs pratiques pédagogiques. Sa conception et sa mise en œuvre ont suivi deux étapes : (1) une étude des référentiels et de la littérature, pour élaborer une grille des composantes des compétences prescrites par le programme, complétée par une expérimentation auprès des élèves afin d'en définir les indicateurs observables ; (2) une expérimentation auprès des enseignants qui a permis d'adapter ces indicateurs et de tester leur fonctionnalité dans différents contextes pédagogiques.

3. Les compétences transversales

Dans cette partie, nous présentons d'abord la définition des compétences transversales et leur nature complexe, puis la typologie des compétences prescrites par la réforme de 2016 qui a servi de cadre conceptuel à notre dispositif expérimental. Ensuite, nous évoquons les pistes d'évaluation permettant de rendre compte de ces compétences et d'en assurer le suivi pédagogique par les enseignants qui ont également guidé la scénarisation de nos expérimentations.

3.1. Définition et spécificité

A la différence de la compétence disciplinaire, qui s'inscrit dans un cadre académique scolaire, la compétence interdisciplinaire ou transversale est mobilisable d'un cadre de vie à un cadre académique ou inversement, ainsi que dans diverses situations professionnelles (Duru-Bellat, 2015 ; Tardif et Dubois, 2013). Elle est définie selon la Communauté Française de Belgique, dans le Décret « Missions » de juillet 1997, comme un ensemble d'« attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines », cité par Gagnon (2008, p.28). En termes d'agir de l'apprenant, la compétence transversale est présentée par Romainville comme « un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire, savoir-être qui permet à l'élève, à l'intérieur d'une famille de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets » (1995, p.22). Les familles de situations correspondent à des contextes, du même domaine ou de domaines différents, dans lesquels l'apprenant peut mobiliser ses compétences transversales. Ainsi, la capacité à transposer ses savoirs dans différents contextes rend la compétence transversale concevable comme un « savoir-agir complexe » (Tardif, 2006), mobilisant différentes ressources internes et externes. À partir de cette définition de la notion de compétence transversale comme savoir-agir complexe, il devient possible de la définir comme un ensemble de composantes interdépendantes, articulant des dimensions cognitives, métacognitives et socio-affectives (Tardif et Dubois, 2013). La composante cognitive regroupe, selon cette définition, les connaissances et savoir-faire permettant de comprendre et d'analyser une situation ; la composante métacognitive renvoie à la capacité de l'individu à planifier, réguler et évaluer ses propres actions de façon adaptée et efficace dans l'action ; enfin, la composante socio-affective inclut les attitudes, valeurs, comportements et compétences relationnelles nécessaires pour interagir avec autrui et gérer ses émotions dans différents contextes. Ces dimensions montrent que les compétences transversales ne se réduisent pas à une simple accumulation de savoirs ou de stratégies, mais relèvent d'une combinaison dynamique de ressources intellectuelles, réflexives et relationnelles (Tardif et Dubois, 2013).

3.2. Typologie des compétences transversales prescrites par la réforme

Pour identifier ces compétences dans le cadre de notre étude, nous nous sommes appuyée à la fois sur le référentiel officiel du nouveau programme (Commission Nationale des Programmes, 2016)

de la réforme algérienne, qui ne précise toutefois que les compétences elles-mêmes sans détailler leurs composantes, et sur la littérature scientifique afin de définir ces composantes essentielles. Le choix des composantes observables de notre dispositif repose donc sur un fondement théorique qui établit un lien direct entre les compétences prescrites par le programme, les composantes identifiées dans la littérature ainsi que les comportements effectivement observables chez les élèves. Ces compétences se répartissent en deux ordres selon la classification du référentiel : cognitif (exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique et mettre en œuvre sa pensée créatrice) et socio-affectif (structurer son identité et coopérer). Pour déterminer les variables d'étude ou composantes relatives à l'émergence de ces compétences, nous nous sommes appuyée sur des travaux portant sur la définition des compétences selon leurs natures (Allal, 2002 ; Redecker et al., 2011 ; Tardif & Dubois, 2013 ; Guilford, 1950 ; Dortier, 2012 ; Lubart et al., 2015 ; Goleman, 1995 ; Salovey & Mayer, 1993 ; Gardner, 1996). Dans ce cadre de l'ordre cognitif, la compétence « exploiter l'information » recouvre certaines composantes comme : la combinaison et l'association des savoirs, la vérification des hypothèses et l'usage de modèles d'apprentissage (Rogalski, 2004 ; Rumelhart & Norman, 1983 ; Tardif, 1999 ; Weisberg, 1988) ; « exercer son jugement critique » implique, le raisonnement analogique, l'évaluation externe et la sensibilité aux critiques (Berthiaume, 2012 ; Lipman, 2003 ; Paul & Elder, 2014) ; « résoudre des problèmes » mobilise l'application de connaissances nouvelles, la vérification et l'enrichissement des réponses par des exemples concrets et des représentations mentales (Finke, Ward & Smith, 1992 ; Rumelhart & Norman, 1983) ; enfin, « mettre en œuvre sa pensée créatrice » correspond à la fluidité, la flexibilité et l'originalité dans la production d'idées (Guilford, 1950 ; Torrance, 1966 ; Besançon & Lubart, 2015 ; Vygotski, 1930). Pour l'ordre socio-affectif, la compétence « structurer son identité et coopérer » intègre la compréhension empathique, ses composantes incluent la sensibilité à l'environnement, l'écoute des autres, la centration sur soi et l'aide aux pairs (Goleman, 1995 ; Salovey & Mayer, 1993 ; Gardner, 1996). Enfin, chaque composante a été retenue en fonction de sa pertinence par rapport au contenu des activités proposées dans le cadre du nouveau programme ainsi que de sa possibilité d'être identifiée et analysée lors de l'observation des interactions (Vygotski, 1978 ; Johnson & Johnson, 2009). La grille complète est présentée en annexe 1

3.3. Évaluation des compétences transversales

Les compétences transversales d'un domaine peuvent être mises en œuvre dans un autre domaine présentant des proximités avec le premier. Ainsi, lorsque l'enseignant cherche à développer une compétence transversale chez ses élèves, celle-ci se construit au travers du déploiement de stratégies liées à d'autres compétences du programme d'étude. On passe alors d'une situation d'acquisition courante à une situation de mobilisation et de transfert de connaissances complexes, ce qui peut engendrer des difficultés d'évaluation pour les enseignants. Les situations d'évaluation deviennent d'autant plus particulières lorsqu'il s'agit de vérifier le transfert de connaissances dans un contexte d'apprentissage peu familier pour l'élève (Paquay et al., 2000 ; Schneider et Mercier, 2014) car la vérification du transfert de compétences dans une situation relevant du même contexte disciplinaire ne suffit pas à rendre compte du processus d'évaluation (Perrenoud, 1999). Ce que l'apprenant réussit dans la tâche A peut ne pas être reproductible dans la tâche B, même si les mêmes compétences transversales sont mobilisées (Paquay et al., 2000). Le Boterf (1999) souligne que cette action est complexe, car elle nécessite la mobilisation intégrée, appropriée et intentionnelle d'un ensemble de ressources dans une situation donnée. Il parle alors de « savoir combinatoire », qui s'ajoute au « savoir à mobiliser » et à « transférer ». De ce fait, l'évaluation du transfert de compétences ne peut se limiter à une seule tâche ou à un seul contexte : elle doit refléter la capacité de l'apprenant à combiner et adapter ses connaissances et compétences dans des situations variées, révélant la complexité et la multidimensionnalité du processus d'apprentissage. Ces exigences ont conduit à repenser les modalités d'évaluation en privilégiant des approches dites authentiques (Wiggins, 1989), qui consistent à observer les compétences dans des situations proches de la réalité, afin d'apprécier leur mobilisation dans l'action. Il convient aussi de les inscrire dans la logique des

évaluations formatives et dynamiques qui visent à soutenir la progression de l'élève tout en accompagnant la réflexion de l'enseignant sur ses pratiques (Bonneti, 1990 ; Perrenoud, 2004). L'évaluation des compétences transférables ne se limite donc pas à un diagnostic ponctuel : elle s'intègre à un suivi régulier, permettant d'observer comment l'élève construit, régule et réinvestit ses apprentissages dans divers contextes (Allal, 1993 ; Bloom, 1968). Ainsi, pour répondre aux enjeux identifiés par la littérature sur la mobilisation et le transfert des compétences transversales, notre démarche expérimentale, présentée dans la section suivante, s'est appuyée sur ces considérations théoriques afin de rendre ces compétences analysables dans le contexte de notre étude et d'en appréhender la dynamique.

4. Méthodologie

La méthodologie d'analyse adoptée s'articule en deux étapes complémentaires. La première, menée en Algérie, dans un établissement d'enseignement primaire « les frères cherrak » à Constantine, vise à identifier des indicateurs observables des compétences transversales à partir de l'observation des comportements des élèves lors d'activités coopératives, en mettant en lumière leurs stratégies d'apprentissage dans le cadre du protocole proposé aux enseignants. La seconde expérimentation, menée en Algérie, à Constantine, puis reconduite en France, en Île-de-France, engage des enseignants issus de plusieurs établissements d'enseignement primaire et secondaire (collège et lycée) dans la mise en œuvre de ce dispositif afin d'évaluer leur familiarité avec celui-ci et d'analyser les résultats issus de leurs observations des interactions élèves. Ces étapes combinent l'analyse des stratégies d'apprentissage des élèves et la perception des enseignants quant à la manière dont les élèves les mobilisent pour développer les compétences transversales.

4.1. Première expérimentation

Afin d'identifier des indicateurs observables relatifs aux composantes des compétences transversales prescrites par le nouveau programme, un protocole expérimental a été élaboré. Celui-ci reposait sur la mise en œuvre d'un ensemble d'activités, accompagnées de scénarios pédagogiques destinés à guider leur encadrement par les enseignants. Structuré dans une perspective socioconstructiviste, le cadrage de ces activités langagières avait pour objectif de permettre l'exploration du développement potentiel des compétences transversales dans des situations contextualisées et authentiques, comparables à celles rencontrées dans la vie quotidienne en dehors de l'école (Rey, 1934 ; Vygotski, 1935). Nous avons également fait en sorte que certaines de ces activités se déroulent dans une situation d'apprentissage qui se veut coopérative afin de rendre visibles des comportements significatifs pour l'évaluation des compétences sociales des élèves. Afin de faciliter l'observation et d'éviter la déperdition des informations, nous avons filmé le déroulement de ces activités pour garder toutes les traces des interactions des élèves. Nous avons, in fine, procédé à l'analyse des interactions en nous appuyant sur un cadre descriptif d'observation élaboré à cet effet. Ainsi, la méthodologie adoptée se veut une réponse empirique aux enjeux théoriques identifiés, visant à proposer des indicateurs des compétences transversales dans l'action et à fournir un dispositif formateur pour les enseignants. Dans ce qui suit, nous présentons les deux scénarios pédagogiques qui ont structuré la mise en œuvre des activités et permis l'observation des compétences en situation.

4.1.1 Échantillonnage

L'expérimentation a été menée en Algérie auprès de quatre classes de l'école primaire, chacune comprenant 35 élèves âgés de 9 à 10 ans, dans le cadre de l'enseignement du FLE. Pour la mise en œuvre des scénarios expérimentaux, chaque classe a été répartie en deux groupes, permettant d'observer les interactions de manière fine et de comparer les comportements et productions des élèves au sein de chaque classe et entre classes. Chaque classe a participé à deux séances d'environ

40 minutes chacune, au cours desquelles les trois étapes du Scénario 1 et les deux activités du Scénario 2 ont été réalisées.

4.1.2 Scénario 1 : un travail collectif structuré autour d'interactions progressives

Ce scénario s'est déroulé en trois étapes, visant à faire évoluer les réponses individuelles vers des productions collectives, puis vers une confrontation argumentée entre groupes. L'enseignant présente l'activité et demande aux élèves de répondre individuellement à une question liée à un support choisi (image, vidéo ou audio). Les élèves conservent ainsi une trace de leurs idées initiales, puis travaillent ensemble pour tenter de produire une réponse collective à la même question. Ensuite, ils confrontent ces idées au sein de leur groupe pour coconstruire un paragraphe commun. Enfin, les groupes présentent leur production et débattent entre eux pour argumenter et défendre leurs choix. Ce moment de débat constitue une étape clé, puisqu'il met en évidence la manière dont les élèves ajustent, renforcent ou transforment leurs positions au contact des arguments des autres. Ce protocole nous a aidé à articuler de manière progressive trois niveaux d'interactions : individuel, intragroupe et intergroupe, afin de permettre une analyse fine des stratégies cognitives et socio-affectives mobilisées par les élèves. L'étude des traces écrites et orales produites à chaque étape offre ainsi un terrain privilégié pour identifier les transformations dans les réponses des apprenants, observer l'influence des échanges entre pairs et mettre en lumière les indicateurs associés au développement des compétences transversales.

4.1.3 Scénario 2 : coconstruire le savoir à partir des contributions des pairs

Pour compléter le premier scénario, nous avons proposé, cette fois-ci, une démarche de collaboration centrée sur des interactions indirectes entre les élèves. L'objectif est de rendre visibles les opérations mentales et les processus de construction collective des savoirs, liés à l'usage de la langue, à partir de l'observation et de l'exploitation des productions des pairs. Ce scénario permet d'identifier comment les élèves révisent et enrichissent leurs réponses en se basant sur la lecture et l'analyse des propositions des autres, et s'appuie sur un escape-game pédagogique en deux activités. Dans « Jouer en collaboration », les élèves explorent d'abord une démarche déductive (identifier un animal à partir de ses caractéristiques) puis une démarche inductive (décrire l'animal en identifiant ses caractéristiques), produisant à chaque étape des réponses écrites individuelles et les révisant à partir des propositions des pairs. La seconde activité, « Orthographe douteuse », consiste à repérer et corriger des fautes dans un texte, d'abord individuellement, puis collectivement en coconstruisant et sélectionnant les réponses les plus pertinentes. La pertinence de ce protocole réside dans sa capacité à mettre en lumière la construction collective des savoirs par interactions indirectes et à distinguer deux types de démarches cognitives – déductive et inductive – dans la résolution des tâches. L'analyse des traces écrites permet de repérer comment les élèves changent leurs réponses à chaque étape offrant ainsi un cadre pour opérationnaliser les stratégies liées à l'exploitation de l'information, à son analyse et à la construction collective de sens.

4.1.4 Observation des interactions pour l'identification des indicateurs observables

L'encodage des interactions filmées de notre protocole expérimental a nécessité l'élaboration d'un cadre descriptif d'observation fondé sur des classes d'observables permettant d'identifier, coder et classer les comportements et stratégies des élèves (Altet, 1994 ; Amidon, 1967 ; Crahay, 1989). Ce cadre s'appuie sur une analyse interactionnelle intégrant les échanges verbaux et non verbaux entre pairs (Scénario 1) ainsi que les interactions indirectes liées à l'exploitation des réponses écrites des pairs (Scénario 2) (Ibid.) Les classes d'observables couvrent les composantes clés des compétences étudiées et comprennent deux axes d'observation complémentaires : un axe « perceptif » correspondant à la manifestation d'une réponse individuelle ou collective, et un axe « transmissif » correspondant à la manifestation d'une proposition exprimée verbalement ou par la gestuelle. Cette distinction permet de suivre les évolutions entre les réponses initiales, les productions coconstruites

au sein des groupes et les ajustements opérés après exposition aux productions des autres groupes. En complément, certaines catégories d'observables rendent visibles la motivation des élèves, en identifiant leur participation aux discussions collectives. Les verbes illustrant cette motivation ont été hiérarchisés : accepte, écoute, suit « acceptation » ; propose, partage, commente « participation active » ; apprécie, valorise, enrichit « implication » ; initie, suggère, guide « initiative ». Cette gradation reflète différents niveaux d'ouverture à la collaboration et la coconstruction des savoirs.

4.2. Deuxième expérimentation

Après cette première phase d'élaboration du dispositif d'évaluation, une seconde expérimentation a été engagée afin de tester les indicateurs du dispositif conçu, lesquels reflètent la manière dont les enseignants perçoivent les stratégies d'apprentissage mobilisées par leurs élèves pour développer les compétences transversales. Cette expérimentation, menée en Algérie et en France, poursuit un double objectif : évaluer le degré de familiarisation des enseignants avec ces indicateurs d'évaluation et analyser les résultats issus des observations de leurs élèves. La section suivante présente les modalités d'échantillonnage et de collecte de données, ainsi que le dispositif d'évaluation et de traitement mis en œuvre pour cette phase expérimentale.

4.2.1 Échantillonnage et contexte d'application du dispositif

Nous avons choisi d'étudier deux cas issus de contextes socio-culturels différents afin de mieux comprendre le lien entre processus cognitifs et stratégies d'apprentissage ainsi que la spécificité des significations attachées à chaque situation de communication. L'échantillon comprend deux groupes d'enseignants volontaires (E) (Algérie et France), représentant diverses disciplines (langues étrangères, biotechnologie, mathématiques), ce qui permet d'explorer l'applicabilité interdisciplinaire des indicateurs du dispositif d'évaluation. Cette approche vise à observer comment les compétences transversales se manifestent dans différentes situations d'apprentissage (Allal, 1993 ; Donnay, 1996 ; Gagnon, 2008 ; Langouche et al., 1996 ; Tardif et Dubois, 2013). Le groupe d'enseignants français comprend cinq participants (deux du cycle primaire, deux du cycle moyen et un du cycle secondaire) ayant évalué 19 élèves (six du cycle primaire, cinq du cycle moyen et huit du cycle secondaire). Le groupe d'enseignants algériens comprend également cinq participants (deux du cycle primaire, deux du cycle moyen et un du cycle secondaire) ayant évalué 21 élèves (six du cycle primaire, quatre du cycle moyen et onze du cycle secondaire). Dans les deux groupes, les élèves ont entre 9 et 18 ans et les enseignants entre 25 et 50 ans, avec des niveaux d'ancienneté variés. Parmi les enseignants algériens, trois ont <10 ans d'ancienneté (E2, E3, E5) et deux ont ≥10 ans d'ancienneté (E1, E4), tandis que parmi les enseignants français, deux ont <10 ans d'ancienneté (E4, E5), un a >10 ans d'ancienneté (E2) et deux ont ≥20 ans d'ancienneté (E1, E3).

4.2.2 Méthode de collecte de données

La passation du questionnaire d'évaluation, qui porte sur les items correspondant aux indicateurs de compétences et à leurs composantes définis dans le dispositif, s'est faite en modalité entretien, permettant aux enseignants de formuler leurs réponses verbalement et à l'équipe de recherche de noter leurs commentaires et observations, tout en garantissant l'anonymat des réponses. Chaque enseignant devait choisir quelques élèves de sa classe, puis compléter le questionnaire en utilisant une échelle de 1 à 10 (1 : jamais, 3 : rarement, 7 : souvent, 10 : toujours). Le Tableau 1 présente le dispositif final d'évaluation, tel qu'il a été conçu à l'issue des expérimentations. Les réponses étaient saisies directement dans un tableau Excel®, ce qui permettait de visualiser en temps réel les profils de compétences transversales des élèves sous forme d'histogrammes pour chaque groupe de classe. La durée de la passation variait entre 15 et 40 minutes : la première a duré 40 minutes, tandis que pour 80 % des enseignants les suivantes n'ont nécessité qu'environ 15 minutes, ceux-ci se

familiarisant rapidement avec les questions. Les données obtenues permettent de générer, pour chaque élève, des graphiques comparant la distribution des scores selon la prédominance des compétences. Ces graphiques facilitent pour l'enseignant la visualisation du profil de chaque élève et de l'ensemble de la classe, le suivi de leur évolution dans le temps, ainsi que l'ajustement des scores. Enfin, une Analyse des Correspondances Multiples (ACM) sur les résultats obtenus a été réalisée à l'aide du logiciel SPSS®

Tableau 1 : Grille des indicateurs observables de compétences transversales

Compétences transversales	Composantes	Indicateurs observables
Exploiter l'information	Faire preuve de combinaison des savoirs : regrouper, fusionner, associer deux informations sémantiquement différentes et indépendantes en se basant sur les connaissances antérieures	L'apprenant reformule ses réponses après avoir écouté les réponses de ses pairs (il les reformule pour les améliorer) L'apprenant arrive à construire un sens nouveau autour d'un sujet en établissant des liens avec une autre discipline ou un autre domaine
	Faire preuve de vérification : évaluer ces idées et en retenir une (les nouvelles idées se basent sur la réorganisation et elles sont associées à des connaissances antérieures)	L'apprenant situe sa réponse à partir des informations proposées par l'ensemble des apprenants (il s'intéresse aux informations avancées par l'ensemble du groupe et compare les idées : oui c'est en rapport avec ce que je cherche et ça me donne des idées) Induire à travers des procédés naturels : l'apprenant mémorise les réponses de ses pairs sans utiliser la prise de note (faire référence aux autres réponses : répétition, reformulation des idées, mise en situation de communication) L'apprenant utilise volontairement la prise de note en classe (il note : les questions, les nouvelles informations proposées en classe par l'enseignant et/ou les pairs) L'apprenant utilise volontairement des schémas/ tableaux pour classer les informations proposées par les pairs et/ou l'enseignant
	Faire preuve d'association : associer les idées pour émerger une idée pertinente	L'apprenant répond tout en établissant des liens entre des domaines différents L'apprenant fournit un exemple pertinent qui mobilise deux disciplines, en comparant leurs caractéristiques (par exemple : un élément relevant de la langue maternelle et sa correspondance dans la langue cible).
	Faire preuve d'évaluation interne et externe : évaluer l'idée émergée	L'autoévaluation : l'apprenant est capable de distinguer les réponses pertinentes de celles qui le sont moins (il corrige les erreurs de ses pairs, il arrive à synthétiser les bonnes réponses de ses pairs) Faire l'évaluation externe : se référer aux indicateurs de la composante faire preuve d'évaluation externe « exercer son jugement critique ».
	Faire preuve d'appui sur un modèle dans l'apprentissage pour reproduire de nouvelles connaissances	L'apprenant arrive à construire un sens nouveau autour d'un sujet dans la discipline en question
	Faire preuve de raisonnement analogique :	L'apprenant arrive à argumenter

	favoriser la compréhension par le raisonnement actif et explicatif, encourageant les apprenants à comprendre de multiples perspectives	L'apprenant arrive à illustrer ses propos (schémas, tableaux, carte mentale, etc) L'apprenant arrive à tirer des conclusions
Exercer son jugement critique	Faire preuve d'ouverture à l'évaluation externe	L'apprenant expose son idée aux autres avant de prendre une décision ; il sollicite leur avis ou leur validation (« est-ce qu'on peut écrire/dire cela ? », « je vous dis et vous me corrigez, d'accord ? »). L'apprenant revoit son jugement à partir des retours de ses pairs L'apprenant cède la place aux autres points de vue même quand il pense qu'il a raison (oui j'ai un autre point de vue mais on va prendre ça en considération, je ne suis pas d'accord mais on va noter ça, il exprime son accord par la gestuelle) L'apprenant prend en considération l'avis et les remarques de ses pairs (prise de notes, faire référence aux opinions des autres, il dit : je vais en prendre en considération) L'apprenant respecte l'avis de ses pairs (l'attention, l'écoute, il met ses pairs à l'aise, il encourage son camarade à développer ses idées, sourire rassurant)
	Sensibilité aux critiques	L'apprenant accepte les critiques de ses pairs sans manifester de signes de désaccord ou de fermeture (par exemple : froncement de sourcils, lèvres serrées, menton contracté, yeux plissés, narines dilatées). L'apprenant accueille les critiques constructives sans se montrer sensible ou défensif ; il reste ouvert et évite les expressions faciales négatives (froncement de sourcils, lèvres serrées, etc.). L'apprenant apprécie les remarques et les critiques constructives de ses pairs, en exprimant des signes positifs d'ouverture et d'intérêt (déclarations verbales, expression faciale positive).
Résoudre des problèmes	Appliquer des connaissances pour générer de nouvelles idées et de nouveaux produits et processus	Lors de l'évaluation diagnostique, l'apprenant formule des informations pertinentes même sur un sujet qu'il ne maîtrise pas *réflexion : sa réponse s'inscrit en cohérence avec le contenu ; *méthodologie : il structure sa réponse de manière claire, même si elle est partiellement hors sujet. L'apprenant vérifie la justesse de ses réponses par l'idée et l'idée opposée L'apprenant enrichit ses réponses : *en mobilisant des références à d'autres disciplines ; *en donnant des exemples concrets ; *en intégrant des éléments chargés d'émotions pour renforcer l'impact de son propos.
Mettre en œuvre sa pensée créatrice	Faire preuve de fluidité : générer des idées	L'apprenant arrive à saisir une information pertinente par rapport au problème posé en classe L'apprenant arrive à proposer une information pertinente en réponse au problème posé en classe
	Faire preuve de flexibilité : se déplacer d'un thème à un autre tout en se basant sur les mêmes idées	L'apprenant arrive à combiner, regrouper, fusionner, associer deux informations sémantiquement différentes et indépendantes s'appuyant sur ses connaissances antérieures pour en dégager un sens.
	Faire preuve d'originalité : proposer un travail de valeur	L'apprenant réutilise des idées et travaux existants de manière originale, en leur donnant une nouvelle perspective ou application.
Structurer son	Faire preuve de sensibilité à	L'apprenant formule des hypothèses vérifiables qu'il soumet au

identité (compréhension empathique et coopération)	l'environnement	groupe à titre de proposition [je vous propose et vous me dites]. L'apprenant participe aux échanges (interroge ses pairs, donne son avis) L'apprenant partage son point de vue de façon directe et spontanée [moi je pense que]. L'apprenant demande l'avis des autres (il demande des conseils lors des interactions avec ses pairs et se réfère à leurs opinions même en l'absence d'échange direct. L'apprenant prend l'initiative aux échanges (propose des idées, propose des solutions, interroge ses pairs)
	Être centré sur soi	L'apprenant est sensible à ses besoins : il déclare de pas avoir compris ou manifeste son incompréhension par la gestuelle (visage expressif) et sollicite de l'aide lorsqu'il rencontre une difficulté. L'apprenant défend son point de vue face à une critique : il argumente, évoque les opinions des autres, s'appuie sur l'enseignant ou ses connaissances antérieures, et adopte une posture assurée (voix ferme, attitude confiante).
	Être à l'écoute des autres	L'apprenant est actif et participe aux échanges (répond aux questions, partage son point de vue lorsque les autres demandent) L'apprenant accorde de l'importance aux réactions de ses pairs (il se réfère à leurs opinions, fait des efforts pour les comprendre, cède la parole et exprime son attention par la gestuelle et les expressions faciales). L'apprenant écoute attentivement les réponses de ses pairs (il ne les interrompt pas et suit le fil des échanges). L'apprenant accepte les avis et les conseils des autres, en intégrant leurs observations dans sa réflexion ou ses réponses.
	Sensibilité aux difficultés des autres	L'apprenant propose d'aider ses pairs et/ou apporte son aide à ses pairs lorsqu'ils en font la demande. L'apprenant arrive à aider ses pairs à comprendre (utilise les stratégies méthodologiques : résume, schématise, dessine des tableaux, donne des exemples) L'apprenant souhaite aider ses pairs mais il n'arrive pas à le faire (en difficulté avec les stratégies méthodologiques)

5. Résultats

L'analyse des données recueillies lors des expérimentations a été conduite de manière à articuler la construction théorique du modèle avec son application pratique, en observant comment les enseignants perçoivent et évaluent les comportements de leurs élèves à partir des indicateurs proposés. Cette analyse croise deux niveaux : la construction du cadre d'analyse des compétences transversales à partir des observations menées, et son application effective dans différents contextes d'enseignement (Algérie/France), à travers les liens entre pratiques d'évaluation et stratégies d'apprentissage. Cette section présente les principaux résultats issus de ces deux phases, en mettant en évidence les spécificités propres à chaque contexte.

5.1. Construction du cadre d'analyse des compétences transversales

Le schéma (figure 1) propose un cadre d'analyse issu de nos observations des interactions lors des activités étudiées. Il met en évidence les comportements observables des élèves, leurs modes de raisonnement, puis quelques stratégies d'apprentissage qu'ils mobilisent dans une dynamique de

régulation continue soutenue par l'enseignant. Le premier niveau concerne les activités cognitives initiales, individuelles (analyse, réflexion, observation, suivi) et collectives (partage, vérification, négociation, résolution de problèmes). Il renvoie à un premier degré d'exploration et d'appropriation des tâches, à travers des actions cognitives directement mobilisées dans l'activité. Le deuxième niveau correspond à la construction du savoir en tant que processus cognitif structuré reposant sur la mobilisation de stratégies. Ces dernières permettent de transformer les interactions en processus cognitifs structurés assurant l'intégration progressive des connaissances. Le troisième niveau souligne l'évaluation comme un processus réflexif, par lequel les élèves ajustent leurs stratégies, régulent leurs apprentissages et réorientent leurs actions en fonction des retours issus de l'activité et des interactions. Le quatrième niveau montre l'émergence de différents modes de raisonnement — analogique, ouverture à l'autre, capacité à sortir du cadre — qui activent trois formes de pensée : la pensée analytique (PA), fondée sur la logique et la décomposition ; la pensée critique (PC), reposant sur la confrontation aux idées d'autrui ; et la pensée de problématisation (PP), qui génère des hypothèses et explore des alternatives dans des situations complexes. Ces formes de pensée se traduisent ensuite par des comportements observables, servant d'indicateurs pour évaluer l'émergence des compétences transversales : le passage d'une stratégie mentale abstraite à un indicateur concret. Ces catégories ne définissent pas de nouvelles compétences, mais structurent les indicateurs, en mettant en lumière les croisements entre différentes composantes. Ces dernières sont interdépendantes : elles évoluent ensemble et se renforcent mutuellement. Par exemple, la pensée de problématisation mobilise des éléments de la compétence « résoudre des problèmes » tout en intégrant « coopération » et « sensibilité à l'environnement ». Nous avons choisi le terme « problématisation » plutôt que « résolution de problème », car l'intérêt porte sur la démarche et non sur l'atteinte de la solution. Le fait qu'un élève n'arrive pas à résoudre complètement un problème n'indique pas un manque de compétence : ce qui est évalué, c'est la manière dont il identifie, formule et explore la situation. Un score faible reflète donc un niveau de développement dans la capacité à problématiser, et non un échec. La prédominance de chaque forme de pensée est déterminée par les scores des composantes qui la constituent. Nous supposons que tous les élèves mobilisent toutes les composantes, mais à des degrés variables : la pensée la plus développée correspond à celle dont les composantes obtiennent les scores les plus élevés. Ce qui évite de figer les élèves dans une seule compétence dominante. Enfin, le cadre souligne l'importance de la disposition proactive qui se développe progressivement et permet à l'élève de devenir acteur de sa propre démarche cognitive et relationnelle. L'accompagnement fourni se présente ici comme un continuum allant de l'observation à l'action ciblée en fonction du degré d'autonomie et des besoins des apprenants.

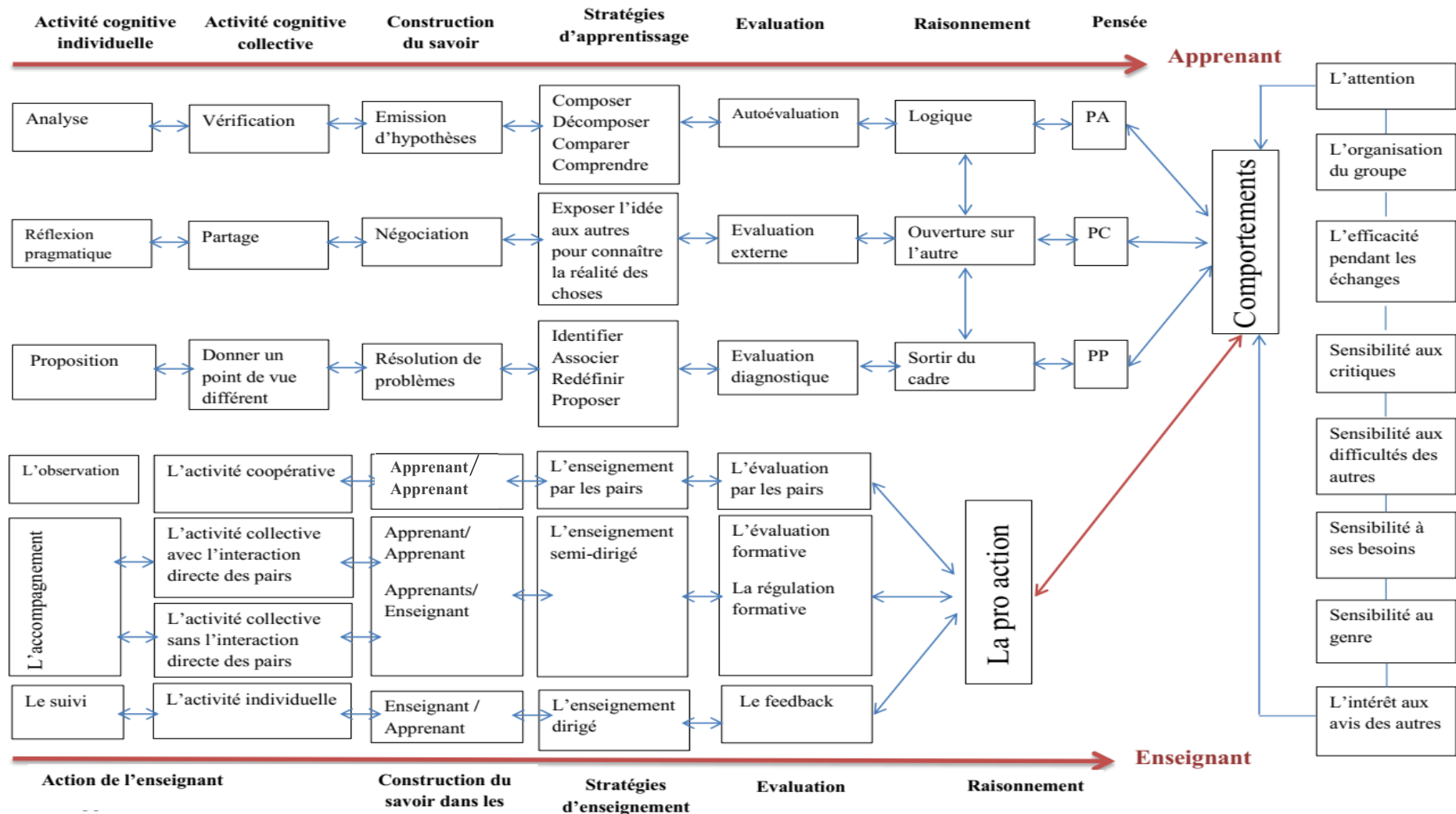


Figure 1 : Cadre d'analyse des indicateurs observables des compétences transversales

Apprenant

5.2. Cartographie des profils enseignants et élèves

Pour explorer les données mixtes relatives aux modalités d'évaluation des enseignants et aux indicateurs de compétences des élèves, nous avons eu recours à une Analyse des Correspondances Multiples (ACM) permettant d'identifier les profils d'individus (enseignants et élèves) les plus informatifs, et de les représenter simultanément sur un même plan factoriel. L'ACM a mis en évidence des regroupements (clusters) d'enseignants partageant des stratégies d'évaluation similaires et d'élèves présentant des profils de compétences comparables. Les représentations graphiques (Figures 2 et 3) illustrent, pour les populations française et algérienne respectivement, la dispersion des profils d'enseignants en fonction de leurs modalités d'évaluation et de leur ancienneté, ainsi que la dispersion des profils d'élèves en fonction de la manière dont leurs enseignants évaluent leurs stratégies d'apprentissage. Les cartes factorielles (Figures 2 et 3), organisées en quadrants et en cercles, mettent en évidence différents clusters, en l'occurrence des regroupements spécifiques d'individus et de modalités qui révèlent des logiques partagées d'évaluation. Pour les enseignants, parmi les différentes variables envisagées (genre, diplôme, discipline), seule l'expérience professionnelle (ancienneté) a permis de dégager des clusters significatifs. Les projections sur les deux premiers axes factoriels font apparaître des regroupements cohérents qui traduisent des logiques d'évaluation différenciées, selon l'ancienneté (ANS) illustrée par un carré orange (< 10 ans, ≥ 10 ans et ≥ 20 ans), et les modalités d'évaluation associées : « jamais », « rarement », « souvent » et « toujours ». Les élèves sont répartis, quant à eux, selon les indicateurs de compétences cognitives : résolution de problèmes (RP), et socio-affectives : sensibilité à ses besoins (SB), sensibilité aux besoins des autres (SD), sensibilité aux critiques (SC) et structurer de l'identité (SE). Ces compétences sont illustrées comme suit : losange vert pour RP, rond bleu pour SB, rond rouge pour SD, rond noir pour SC et rond vide bleu pour SE. Ces regroupements d'élèves ont été obtenus à partir des perceptions des enseignants traduites par les différentes modalités, citées supra, qui ont ainsi permis de structurer les profils de compétences transversales.

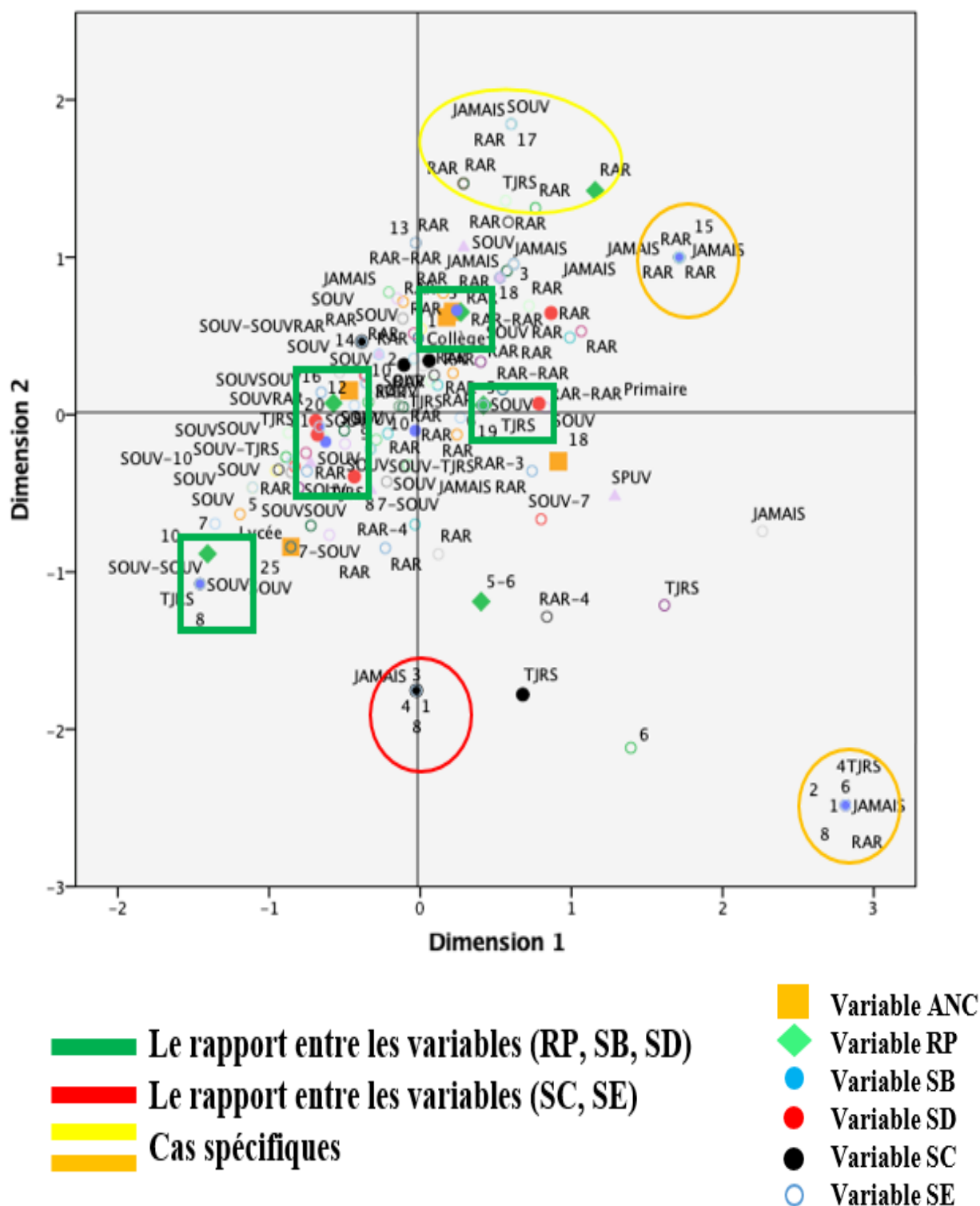


Figure 2 : groupement des participants français selon l'ACM

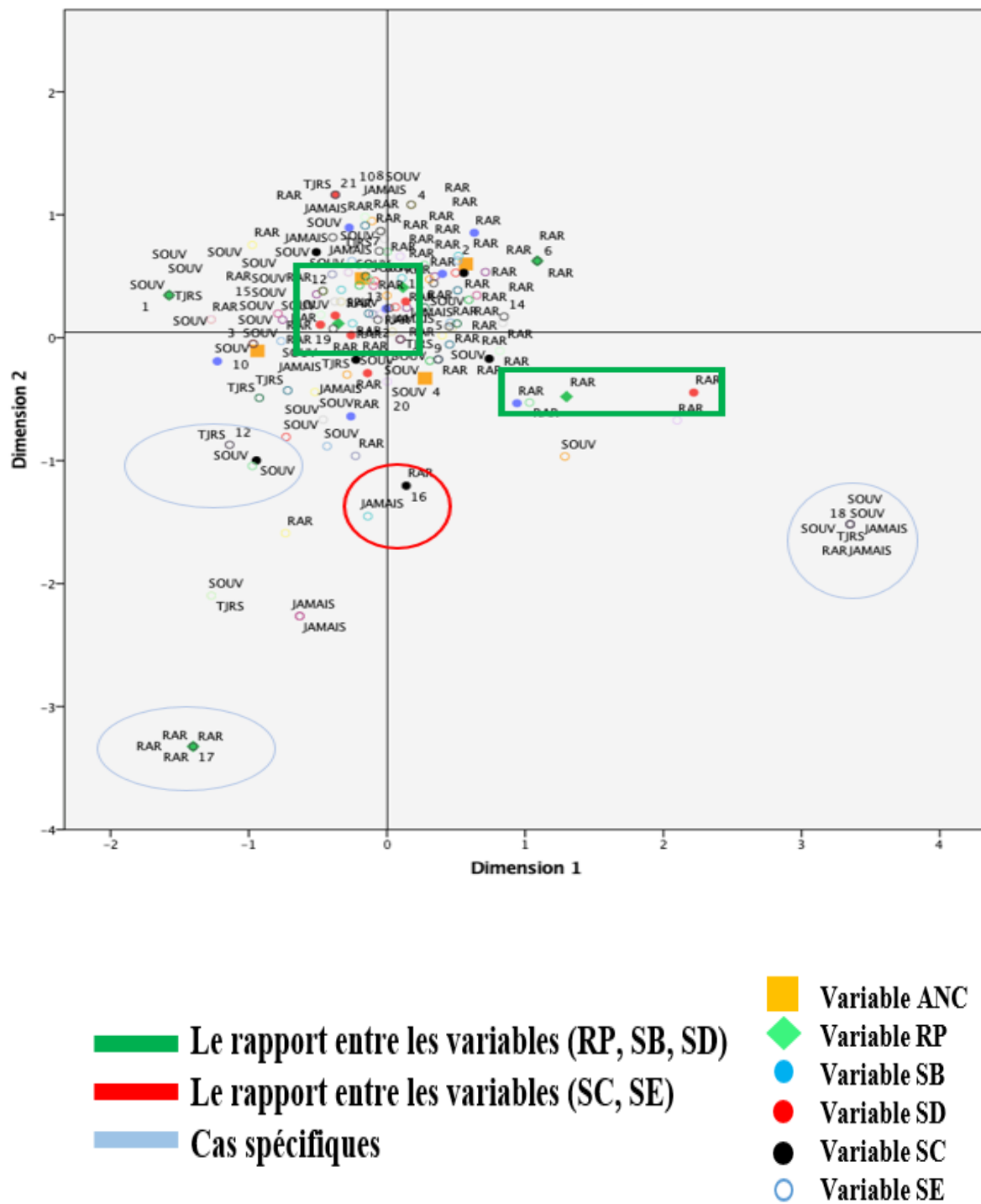


Figure 3 : groupement des participants algériens selon l'ACM

6. Discussion

La discussion s'attache ici à analyser comment les regroupements observés traduisent des logiques partagées ou différenciées selon les contextes éducatifs (France/Algérie). Chez les enseignants, les clusters reflètent l'effet de l'ancienneté sur les orientations d'évaluation. Chez les élèves, ils mettent en évidence des combinaisons entre les variables de compétences cognitives et socio-affectives, révélant comment la compréhension empathique et la perception de l'environnement influencent le développement de certaines stratégies d'apprentissage.

6.1. *Groupes d'enseignants : émergence de clusters par ancienneté*

Dans le cas du groupe français (Figure 2), la projection factorielle distingue clairement trois sous-groupes d'enseignants. Le premier regroupe les enseignants (E) de moins de dix ans d'ancienneté (E4 et E5), localisés dans le quadrant supérieur droit, et associés principalement à la modalité « rarement », ce qui les rattache à l'observation de l'élève à travers sa sensibilité à ses besoins (SB). Le deuxième sous-groupe concerne les enseignants de plus de dix ans (E5 et E2), situés dans le quadrant inférieur droit, davantage liés à la modalité « souvent » et orientés vers la sensibilité de l'élève aux difficultés des autres (SD). Enfin, le troisième sous-groupe est composé des enseignants de vingt ans ou plus (E1 et E3), répartis dans les quadrants gauches, et également associés à la modalité « souvent ». Pour le groupe d'enseignants algériens (Figure 3), les groupements sont similaires, la répartition repose principalement sur l'axe vertical et oppose deux sous-groupes : les enseignants de moins de dix ans d'ancienneté (E2, E3 et E5), associés à la modalité « rarement », privilégient l'observation des besoins personnels (SB), tandis que les enseignants de dix ans ou plus (E1 et E4), associés à la modalité « souvent », se focalisent sur la sensibilité de l'élève aux difficultés des autres (SD).

Cette répartition pour les deux groupes en question met en évidence une opposition nette entre les enseignants ayant moins de dix ans d'ancienneté (< 10 ans) qui privilégient la modalité « rarement » associée à SB, et ceux ayant une ancienneté supérieure à dix ans (> 10 ans et ≥ 20 ans), qui mobilisent « souvent » pour SD. Ces catégories ne renvoient pas à des statuts professionnels figés, mais constituent des regroupements analytiques issus de la structuration des données factorielles. L'ancienneté a constitué ici un facteur discriminant qui structure la nature des observations et des pratiques évaluatives. Les notes et observations recueillies lors de la passation du questionnaire en modalité entretien (cf. section 4.2.2) ont montré que, chez les enseignants ayant moins de dix ans d'ancienneté, l'attention se porte sur le lien qui s'établit au début de l'expérience professionnelle entre l'élève et l'enseignant. Selon leurs déclarations, leur attention est centrée sur la manière de prendre en charge les besoins des élèves pour les accompagner dans le développement progressif de leur autonomie. À l'inverse, tous les enseignants, inclus dans cette étude, ayant plus d'expérience accordent davantage d'importance aux interactions entre les élèves eux-mêmes. Ils considèrent que l'exploration des compétences communicatives constitue un levier essentiel pour l'acquisition des savoirs et privilégient des situations d'apprentissage coopératives et collaboratives. Ces constats empiriques trouvent par ailleurs un appui dans la littérature, certains travaux soulignant que le système de croyances des enseignants se structure et se développe au cours des dix premières années d'enseignement (Ennis & Chen, 1995). Pasco et al. (2008) soulignent que, durant cette période, plusieurs facteurs peuvent influencer les orientations des enseignants, tels que le genre (Ennis & Zhu, 1991 ; Ruble, 1983), l'âge ou

l'ancienneté. Ces auteurs ajoutent que « les orientations de valeur des enseignants disposant de dix ou vingt ans d'ancienneté sont plus stables et moins susceptibles d'évoluer. Enfin, lorsqu'ils ont plus de vingt ans d'ancienneté, leur système de croyances est fermement établi et peu susceptible de changer » (Ibid., 2008, p. 93). Il convient toutefois de souligner que les clusters identifiés ne peuvent être interprétés uniquement par l'ancienneté. D'autres facteurs, non explorés dans cette étude, tels que la formation des enseignants en cours de déploiement dans le cadre de la réforme en Algérie, ont également été exclus du côté français afin de garantir l'homogénéité des variables étudiées et sont susceptibles d'influencer les pratiques évaluatives observées et la structuration des profils mis en évidence.

6.2. Groupes d'élèves : émergence de clusters selon les indicateurs de compétences

Les résultats des deux groupes d'élèves (français et algériens) mettent en évidence des regroupements clairs entre certaines modalités d'évaluation et les variables affectives, à savoir la « sensibilité à ses besoins » (SB), la « sensibilité aux besoins des autres » (SD), ainsi que la compétence cognitive « résolution de problèmes » (RP). Cette corrélation positive notable entre la compétence cognitive RP et les composantes affectives SB et SD, représentée dans les rectangles verts des graphiques, suggère l'existence d'un lien entre cognition et affectivité. On peut ainsi émettre l'hypothèse que les élèves, manifestant une grande sensibilité à leurs besoins et à ceux des autres, sont les plus aptes à résoudre les problèmes rencontrés dans l'environnement scolaire, tandis qu'une sensibilité moins développée est associée à une moindre capacité de résolution de problèmes. Nous soulignons également, que, chez le groupe des élèves français, la compétence (RP) apparaît proportionnellement associée aux compétences (SB) et (SD), cela se manifeste sur la figure 2 par les modalités « souvent » et « toujours ». En revanche, cette association est moins marquée chez les élèves algériens où RP est principalement liée à la modalité « rarement », ce qui suggère que d'autres compétences pourraient contribuer à la RP dans ce groupe. Par ailleurs, parmi les profils représentatifs, certains se distinguent par leur insensibilité aux critiques de leurs pairs : (S1, S3, S4, S8) dans le groupe français et (S16) dans le groupe algérien. Ce cluster est mis en évidence dans les cercles rouges des figures (2 et 3) où la variable « sensibilité aux critiques » (SC) représentée par le rond noir est associée à la modalité « jamais », et la variable « sensibilité à l'environnement » (SE) illustrée par le rond bleu est proche de la modalité « rarement » dans les deux groupes. Dans la figure 2, les ronds noir (SC) et bleu (SE) sont collés pour les élèves français S1 à S8 et restent proches l'un de l'autre pour l'élève algérien S16, ce qui souligne la similarité de leur profil et suggère que la faible sensibilité aux critiques (SC) pourrait limiter le développement de certaines composantes d'autres compétences, ici la composante (SE) de la compétence « structurer son identité » : compréhension empathique et coopération.

Cette logique se confirme lorsqu'on observe les profils d'élèves français (S1, S8, S15) situés dans le cercle orange, qui apparaissent comme excentriques : ils manifestent également une faible attention à leurs besoins (SB). Cette caractéristique pourrait expliquer leur excentricité et influencer la manière dont ils mobilisent leur compréhension empathique ou leurs stratégies d'apprentissage cognitives. Au sein de cette même population, l'élève S17, dans le cercle jaune, constitue un profil excentrique caractérisé par une faible sensibilité à l'environnement (SE) conjuguée à une capacité limitée de résolution de problèmes (RP). Ces observations renforcent l'idée selon laquelle une bonne perception de son environnement peut s'accompagner d'une évolution dans les compétences cognitives. Ces résultats trouvent un appui dans les travaux de Bourdieu et Passeron (1971), Goodman et Gregg (2010) ainsi que Rayou (1999), qui mettent en évidence que la spécificité des enjeux relationnels, culturels

et affectifs inhérents aux interactions influence directement les processus cognitifs. Les ressemblances et dissemblances observées chez les élèves français et algériens suggèrent que l'orientation des compétences ne peut être comprise qu'à la lumière des particularités contextuelles propres à chaque groupe.

7. Conclusion

La mise en œuvre de notre dispositif auprès d'enseignants en Algérie et en France a permis d'étudier la familiarité des enseignants avec les indicateurs proposés et d'analyser la manière dont ils perçoivent la mobilisation des compétences transversales par leurs élèves dans diverses situations d'apprentissage. Nous avons observé que la perception des enseignants était directement influencée par leur profil, notamment leur ancienneté, et par l'environnement pédagogique et social dans lequel les élèves évoluent. Cette dimension souligne que la perception d'un environnement ne dépend pas seulement de ses propriétés pédagogiques et de ses caractéristiques : lorsque les réalités sociales des sujets étudiés ne sont pas prises en compte, les résultats observés, qu'ils soient significatifs ou non, ne peuvent s'expliquer uniquement par les seules caractéristiques pédagogiques. L'étude comparative entre deux contextes culturels et éducatifs différents a ainsi permis de mettre en évidence des similitudes dans la manière dont les enseignants évaluent et interprètent les compétences de leurs élèves et des divergences quant aux profils d'élèves émergés de cette évaluation. L'analyse des correspondances multiples a permis d'identifier des clusters cohérents entre les modalités d'évaluation des enseignants et les indicateurs des compétences des élèves, révélant des corrélations significatives entre certaines dimensions cognitives et socio-affectives. Ces regroupements varient selon le contexte scolaire : chez les élèves français, la compétence « résolution de problème » est proportionnellement associée aux compétences « sensibilité à ses besoins » et « sensibilité aux difficultés des autres », alors que, dans le groupe d'élèves algériens, les associations observées relèvent d'une corrélation négative, laissant supposer l'intervention d'autres variables ou compétences. Bien que notre échantillon comprenne plusieurs disciplines, aucune différence significative n'a été observée entre les disciplines dans la perception des compétences transversales par les enseignants. Ces observations suggèrent que les indicateurs d'évaluation proposés peuvent être appliqués, dans une certaine mesure, à différentes disciplines. Il convient toutefois de rappeler que ces résultats restent de nature empirique et ne peuvent être généralisés sans validation supplémentaire ; leur approfondissement fera l'objet de nos prochaines études. Enfin, nous estimons que l'observation guidée par un dispositif d'évaluation favorise une implication pédagogique directe de l'enseignant dans les processus d'apprentissage, ce qui lui permet de réfléchir sur ses pratiques et à l'élève de prendre conscience de ses potentialités.

8. Références bibliographiques

- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives et évaluation formative. Dans L. Allal, D. Bain, et P. Perrenoud (dir.), *Didactique du français et évaluation formative* (p. 81–98). Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 75–94). De Boeck Supérieur.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue française de pédagogie*, 107, 123–139.
- Amidon, E. J. (1967). *Improving teaching: The analysis of classroom verbal interaction*. Holt, Rinehart & Winston.
- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications*. Freeman.
- Bales, R. F. (1953). The equilibrium problem in small groups. Dans T. Parsons, R. F. Bales et E. A. Snits (dir.), *Working papers in the theory of action* (p. 111–163). Free Press.
- Bédard, D., Frenay, M., Turgeon, J. et Paquay, L. (2000). Les fondements de dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances : Les perspectives de « l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques ». *Res Académica*, 18(1–2), 21–46.
- Berthiaume, D., David, J. et David, T. (2012). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : Repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2), 524.
- Besançon, M. et Lubart, T. (2015). *La créativité de l'enfant : Évaluation et développement*. Mardaga.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment (UCLA-CSIEP)*, 1(2), 1–12.
- Bonetti, M. (1990). Évaluation dynamique et programmation générative du développement social. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 47, 5–10.
- Boterf, L. G. (1999). *L'ingénierie des compétences* (2^e éd.). Éditions d'organisation.
- Bourdieu, P., et Passeron, J.-C. (1971). La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 15, 39–44.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interaction maître-élèves. *Revue française de pédagogie*, 88, 67–94.
- Commission Nationale des Programmes. (2016). *Référentiel général des programmes*. ONPS.
- Desquesnes, L. (1989). Participation de l'élève à la leçon : Aspects de l'adaptation à l'école élémentaire. Réussite/Échec scolaire. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1, 53–69.
- Donnay, J. (1996). Les compétences transversales : Une incitation à faire apprendre à apprendre. *Informations pédagogiques*, 24, 19–39.
- Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation Emploi*, 130, 13–29.
- Ennis, C. D. et Chen, A. (1995). Teachers' value orientations in urban and rural school settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(1), 41–50. <https://doi.org/10.1080/02701367.1995.10607654>
- Ennis, C. D. et Zhu, W. (1991). Value orientations: A description of teachers' goals for student learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33–40.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing Teacher Behavior*. Addison-Wesley.
- Frenay, M. et Bédard, D. (2004). Des dispositifs de formation s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de

- connaissances et leur transfert. Dans A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages : Comprendre pour mieux intervenir* (p. 241–268). Les Presses de l'Université de Laval.
- Galton, F. (1888). Co-relation and their measurement, chiefly from anthropological data. *Proceedings of the Royal Society of London*, 40, 153–145.
- Gagnon, M. (2008). La question des compétences transversales en éducation : De la métaphore du transfert à celle de la mobilisation. *Éducation et Formation*, 288, 25–36.
- Goodman, A., Gregg, P. et Washbrook, E. (2010). Attitudes and behaviours of parents and children through childhood in the UK in longitudinal and life course studies. *Children's Educational Attainment and the Aspirations*, 2(1), 1–18.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E. et McKee, A. (2002). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results*. Harvard Business School Press.
- Joffray-Carré, C. (2014). Un savoir-agir professionnel stratégique de l'enseignant : Susciter l'engagement des élèves. *Spiral-E. Revue de recherches en éducation, supplément électronique*, 53, 85–98.
- Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C. et Suhor, C. (1988). *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kahneman, D. (2012). *Système 1 / Système 2 : Les deux vitesses de la pensée*. Flammarion.
- Langouche, A. S., Petit, V., Philippe, M. C. et Romainville, M. (1996). Les compétences transversales : Une incitation à faire apprendre à apprendre. *Informations pédagogiques*, 24, 19–39.
- Lavenue, D. (1993). *La réussite de l'élève à l'école élémentaire* [Thèse de doctorat]. Université de Caen.
- Parmentier, P. et Paquay, L. (2001). *Quels ingrédients de situations d'enseignement/apprentissage favorisent-ils le développement de compétences ?* Université catholique de Louvain.
- Pasco, D., Guinard, J. Y. et Kermarrec, G. (2008, 14–17 mai). *Validation transculturelle canadienne-française d'un instrument de mesure des orientations de valeur d'enseignants d'éducation physique*. Colloque international de l'Association pour la Recherche et l'Intervention en Sports (ARIS), Rodez, France.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9–17.
- Paquay, L., Carlier, G., Collès, J. et Huynen, A. M. (2000). *L'évaluation des compétences chez l'apprenant*. Université Catholique de Louvain.
- Paul, R. et Elder, L. (2014). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (3rd ed.). Pearson Education.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire: Du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Droz.
- Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ?* Université de Genève.
- Perrenoud, P. (2004, mars). Évaluer des compétences. *L'Éducateur, Numéro spécial: La note en pleine évaluation*, 8–11.
- Piot, T. (2006). *Les compétences pour enseigner : Contribution à la compréhension de la notion de compétence dans les métiers de l'interaction humaine. Perspective de la cognition située* [Note de synthèse]. Université de Nantes.
- Rayou, P. (1999). *La grande école: Approche sociologique des compétences enfantines*. PUF.

- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijsbers, G., Kirschner, P., Stoyanov, S. et Hoogveld, B. (2011). *The future of learning: Preparing for change*. Institute for Prospective Technological Studies.
- Rey, A. (1934). D'un procédé pour évaluer l'éducabilité. *Archives de Psychologie*, 24, 297–337.
- Rey, C., Bader-Meunier, B. et Epelbaum, C. (2001). *Maltraitance à enfants et adolescents*. DOIN.
- Romainville, M. (1995). Compétences transversales et évaluation : Un mariage impossible ! *Échec à l'échec*, 107, 6.
- Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : Une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions. *Activités*, 1(2), 103–120.
- Ruble, T. L. (1983). Sex stereotypes: Issues of change in the 1970s. *Sex Roles*, 9, 397–402.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1993). Emotional intelligence and the self-regulation of affect. Dans D. M. Wegner et J. W. Pennebaker (dir.), *Handbook of mental control*. Prentice Hall.
- Schneider, M. et Mercier, A. (2014). Approche par compétences, définition et désignation des savoirs mathématiques : Peut-on envisager la disparition d'une organisation disciplinaire des savoirs ? *Éducation et Didactique*, 8(2), 109–124.
- Smith, C., Kelly, F., Blake, A., Gray, P. et McKiel, M. (2013). Adding pedagogical process knowledge to pedagogical content knowledge: Teachers' professional learning and theories of practice in science education. *Educational Research Journal*, 2, 132–159.
- Smith, E. N., Romero, C., Donovan, B., Paunesku, D., Herter, R., Cohen, G., Dweck, C. et Gross, J. (2017). Emotion theories and adolescent well-being: Results of an online intervention. *Emotion*, 18(6), 781–788. <https://doi.org/10.1037/emo0000379>
- Strayer, F. F. et Gauthier, R. (1982). L'approche éthologique de l'observation du comportement. *Apprentissage et Socialisation*, 5(1), 12–23.
- Talbot, L. et Arrieu-Mutel, A. (2012). Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée. *Éducation et Didactique*, 6(3), 65–95.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- 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*, 18, 29–45.
- Vygotski, L. S. (1995). *Apprentissage et développement à l'âge préscolaire*. Société Française.
- Wiggins, G. (1989). Teaching to the (authentic) test. *Educational Leadership*, 46(7), 41–47.

9. Annexe 1 : Grille des composantes associées aux compétences transversales prescrites par le programme de 2016

Compétence transversale	Composantes	Références théoriques et empiriques
Exploiter l'information	- Repérer et sélectionner : identifier les informations pertinentes par rapport à une question, un problème ou un objectif. - Comprendre et organiser : reformuler, classer les données recueillies. - Combinaison des savoirs : regrouper, fusionner, associer deux informations différentes en se basant sur les connaissances antérieures. - Vérification : évaluer les idées et en retenir une. - Association : comparer, relier des idées pour faire émerger une idée pertinente, produire des représentations - Évaluation : distinguer et corriger les erreurs, synthétiser les bonnes réponses, recourir à l'évaluation externe. - Réutiliser : exploiter un modèle préexistant.	Rogalski (2004) ; Rumelhart & Norman (1983) ; Tardif (1999) ; Marchand (2001) ; Weisberg (1988)
Exercer son jugement critique	- Raisonnement analogique : favoriser la compréhension par le raisonnement actif et explicatif. - Évaluer la validité des raisonnements, - Évaluer la pertinence des preuves - L'évaluation externe : confronter ses idées aux autres - Sensibilité aux critiques : examiner les biais des autres - S'autoréguler : examiner ses propres biais	Berthiaume (2012) ; Sternberg (1985) ; Lipman (2003) ; Paul & Elder (2014) ; Renzulli (1985) ; Armbruster (1989) ; Robert Ennis (1985, 1991)
Résoudre des problèmes	- Application de connaissances nouvelles : générer des idées, produits et processus. - Vérification : procéder par confrontation. - Enrichissement des réponses	Berthiaume (2012) ; Weisberg (1988) ; Finke, Ward & Smith (1992) ; Rumelhart & Norman (1983) ; Armbruster (1989)
Mettre en œuvre sa pensée créatrice	- Fluidité : générer un grand nombre d'idées. - Flexibilité : passer d'un thème à un autre en reliant les idées. - Originalité : proposer des productions inédites.	Guilford (1950, 1968) ; Torrance (1966, 1976) ; Osborn (1965, 2012) ; Runco (1999) ; Besançon & Lubart (2015) ; Vygotski (1930) ; Finke, Ward & Smith (1992) ; Russ (1993)
Structurer son identité (compréhension empathique et coopération)	- Sensibilité à l'environnement : formuler des hypothèses, participer activement aux échanges, prendre des initiatives. - Centration sur soi : reconnaître ses besoins, demander de l'aide, défendre son point de vue avec arguments. - Écoute des autres / Aide aux autres	Goleman (1995) ; Goleman et al. (2002) ; Salovey & Mayer (1993) ; Gardner (1996) ; Renzulli (1985)