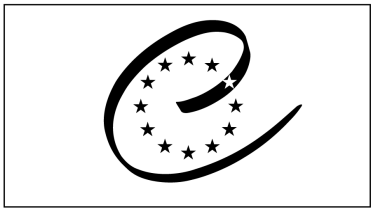
Sommaire



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Language Policy Division
Division des Politiques linguistiques

Evaluation et contrôle dans le domaine des langues de l'éducation

Waldemar Martyniuk (ed.), Mike Fleming, José Noijons

Langues de l'Education

Division des Politiques linguistiques, Strasbourg
www.coe.int/lang/fr

Evaluation et contrôle dans le domaine des langues de l'éducation

Waldemar Martyniuk (ed.), Jagiellonian University, Pologne
Mike Fleming, University of Durham, Royaume-Uni
José Noijons, CITO, Pays-Bas

Conférence Intergouvernementale

Les Langues de Scolarisation dans un cadre européen pour les Langues de l'Éducation : apprendre, enseigner, évaluer

Prague 8-10 novembre 2007

Organisée par la
Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg
en coopération avec la
Ministère de l'Education, de la Jeunesse et du Sport de la République tchèque

Les vues exprimées dans la présente étude sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction totale ou partielle du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex) .

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

Division des Politiques linguistiques
DG IV – Direction de l'Education Scolaire, Extra-scolaire et de l'Enseignement Supérieur
© Conseil de l'Europe

Sommaire

Quelle évaluation pour les langues de l'éducation ?
Mike Fleming 9

L'intérêt de l'évaluation internationale pour l'élaboration d'un cadre pour les langues de l'éducation - José Noijons 17

L'évaluation des compétences en fin de scolarité obligatoire – l'exemple de la Pologne
Waldemar Martyniuk.....23

Evaluation et contrôle dans le domaine des langues de l'éducation

Introduction

La question de l'évaluation et du contrôle des compétences en langues de l'éducation revêt une importance particulière dans les travaux du Conseil de l'Europe visant à l'élaboration d'un cadre de référence européen pour les langues de l'éducation. Les discussions menées à ce jour au sein du groupe de travail « Evaluation et contrôle »[1] peuvent se résumer comme suit :

1. La question fondamentale, pour toute décision dans le domaine de l'évaluation, est de savoir POURQUOI on souhaite disposer d'un système d'évaluation. Généralement, les problèmes les plus délicats ne concernent pas l'évaluation elle-même mais l'utilisation qui est faite de ses résultats, la description de ce qui constitue la base de l'évaluation, et son impact.
2. Des solutions et des méthodes d'évaluation satisfaisantes ne peuvent être proposées qu'une fois les niveaux visés (normes de compétence) clairement identifiés.
3. Les concepteurs d'épreuves doivent se concerter avec les auteurs des programmes d'études pour traduire les niveaux visés (normes de compétence) en tâches et items d'examens.
4. Seuls les niveaux visés (normes de compétence) pouvant être traduits en comportements observables peuvent faire l'objet de procédures d'évaluation (tâches et items d'examens).
5. Les aspects de validité, de fiabilité, etc., peuvent être traités en premier lieu au niveau des tâches et items.
6. Les méthodes d'évaluation par items peuvent ne pas suffire voire ne pas convenir à l'évaluation des compétences en langues de l'éducation dans toute leur complexité.
7. L'échantillonnage peut être la seule méthode permettant d'évaluer un système éducatif (et non des apprenants individuels).
8. L'adoption de normes et de systèmes d'évaluation devrait être un processus ascendant (tenant compte des besoins des apprenants et des enseignants) plutôt que descendant (tenant compte des seuls besoins des décideurs).
9. Les normes et les systèmes d'évaluation devraient être promus comme outils d'aide, non comme mesures de contrôle.
10. Le document-cadre sur les langues de l'éducation que nous envisageons d'élaborer devrait servir d'outil de sensibilisation et de réflexion, et élargir la notion d'évaluation au-delà de celles de contrôle et de niveau.

Nous présentons ci-après plusieurs études traitant certaines de ces questions. L'article introductif, de Mike Fleming, offre un aperçu analytique des principaux problèmes de l'évaluation dans le domaine des langues de l'éducation. Il pourra servir de base à un futur chapitre de l'éventuel document-cadre. Il se termine par l'ébauche d'un « Portfolio des langues de l'éducation », fruit d'une approche intégrée de l'évaluation dans le domaine des langues de l'éducation.

Suivent deux études de cas qui illustrent comment les questions soulevées dans l'article introductif sont mises en pratique, dans un cadre international pour l'une et national pour l'autre. José Noijons présente deux systèmes d'évaluation internationaux, PISA et PIRLS. Il souligne que, quand bien même de nombreuses personnes, notamment parmi les enseignants, ne sont pas favorables aux normes élaborées au niveau international, ces normes existent et intéressent les décideurs politiques nationaux. Dans la perspective de

[1] Membres du groupe : Christof Arnold, Mike Fleming, Waldemar Martyniuk (coordinateur), José Noijons

l'élaboration d'un document-cadre sur les langues de l'éducation, l'auteur suggère de reconnaître les cadres conceptuels et les normes établis par les études internationales.

La présentation d'un système national d'examens externes obligatoires destiné à évaluer les compétences en langue de scolarisation (le polonais) permet d'étudier la réalisation pratique du double objectif de standardisation et d'évaluation des compétences en langue comme discipline et en langue d'enseignement des autres disciplines. La plupart des Etats membres du Conseil de l'Europe possèdent des systèmes d'évaluation externes, qui peuvent revêtir différentes formes. Lors d'une étude préliminaire sur les programmes d'enseignement des langues nationales/officielles/de scolarisation dans le cadre de la scolarité obligatoire, étude menée par la Division des politiques linguistiques en avril 2005, 29 des 44 répondants nationaux (dont 8 des *Länder* allemands et 5 du Royaume-Uni) ont déclaré avoir recours à des examens externes. Une nouvelle enquête, visant spécifiquement l'utilisation, le champ et l'importance de ces examens, a été lancée par la Division des politiques linguistiques à la mi-juillet 2007. Les résultats de la nouvelle enquête apporteront certainement une contribution très précieuse aux travaux relatifs à un document-cadre sur les langues de l'éducation.

Waldemar Martyniuk

Quelle évaluation pour les langues de l'éducation ?

Mike Fleming, Université de Durham, Royaume-Uni

Introduction

Le présent article tente de dresser le tableau des principaux défis et problèmes de l'évaluation dans le domaine des langues de l'éducation. Il reprend certaines considérations évoquées dans le document présenté à la conférence de Strasbourg en 2006[2], mais aborde également de nouvelles questions, plus proches de la pratique, qui ont trait (a) à la possibilité d'inscrire l'évaluation des langues enseignées comme disciplines dans l'ensemble plus vaste de l'évaluation des langues de l'éducation et (b) à la nécessité de concilier les méthodes d'évaluation formelles avec celles fondées sur un portfolio. L'évaluation joue un rôle important mais prête parfois à controverse et suscite fréquemment de vives oppositions et d'inutiles tensions. Cela vaut particulièrement pour l'évaluation des langues enseignées comme disciplines, compte tenu de la diversité et de la complexité des objectifs visés. Les débats constructifs autour de points de vue contraires sont généralement fort utiles, mais les désaccords sur l'évaluation évoluent le plus souvent vers des blocages stériles. Plusieurs facteurs expliquent cette situation :

- la non-reconnaissance du fait que l'évaluation doit répondre à des attentes multiples et légitimes ;
- l'idée selon laquelle un outil d'évaluation unique pourrait répondre à tous les besoins ;
- la méconnaissance du fait que l'impact de l'évaluation dépend davantage de l'*emploi* qui en est fait que du processus d'évaluation à proprement parler ;
- la tendance à rechercher des solutions universelles et à négliger l'importance du contexte de l'évaluation.

Les enseignants de langues comme disciplines sont parfois hostiles au principe des examens généraux ou formels, qui selon eux appauvrissent cette matière et négligent l'importance du contexte. Ce point de vue doit être pris en compte.

Le premier chapitre passe en revue les différents objectifs d'évaluation correspondant aux différents publics potentiels. Une stratégie d'évaluation idéale répondrait aux besoins de chacun de ces groupes d'intérêt. Le deuxième chapitre examine différentes méthodes d'évaluation des langues comme disciplines, y compris l'évaluation fondée sur un portfolio. Le troisième chapitre inscrit l'évaluation des langues comme disciplines dans une stratégie générale d'évaluation des langues de l'éducation et en étudie les implications. Le quatrième chapitre approfondit le concept d'évaluation intégrée, qui cherche à concilier différents objectifs dans le cadre d'une stratégie d'évaluation. Il défend le point de vue que, contrairement à une opinion répandue, le principe du portfolio n'est pas nécessairement incompatible avec celui des examens formels.

1. Buts de l'évaluation

Dans sa formulation la plus simple, l'évaluation sert à déterminer si l'enseignement ou l'apprentissage a été couronné de succès. Toutefois, elle fournit des informations à plusieurs destinataires potentiels qui n'ont pas tous les mêmes exigences précises. Les enseignants ont besoin de s'informer périodiquement sur la manière dont se développent les connaissances, les aptitudes et la compréhension des élèves, afin de savoir comment adapter leur enseignement et quel genre de feedback s'impose pour améliorer l'apprentissage des élèves. Les directeurs d'établissement et les décideurs nationaux ont besoin d'informations supplémentaires et plus étendues sur la qualité de l'éducation, dans

[2] Conférence intergouvernementale « *Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe* », Strasbourg, Conseil de l'Europe, 16-18 octobre 2006. Voir le rapport sur : www.coe.int/lang/fr

une école pour les uns, dans un pays pour les autres. Les données comparatives nécessaires à cette fin doivent présenter un degré élevé de fiabilité et d'uniformité. S'agissant de la langue comme discipline, satisfaire à cet impératif est extrêmement malaisé, car il est difficile de créer des épreuves à la fois gérables et fidèles aux objectifs de la matière. Les employeurs et la société dans son ensemble ont besoin d'informations fiables pouvant contribuer à certifier le niveau atteint et à servir de base pour la sélection. Les parents ont besoin d'informations qui les aident à apprécier les capacités et les limites de leurs enfants. Enfin, les apprenants eux-mêmes ont besoin de savoir comment ils progressent et comment améliorer leurs résultats, mais aussi – parfois – d'être protégés des effets potentiellement démotivants d'une évaluation négative.

Employée en rapport avec l'évaluation, la notion de « responsabilité » renvoie à la mise en place de systèmes d'évaluation extérieurs au processus d'apprentissage, en tant que moyen de « mettre de l'ordre » dans les normes afin d'assurer le fonctionnement efficace du système d'enseignement. Mais le terme peut s'employer dans un sens plus large et plus positif lorsqu'il s'applique aux différentes obligations incombant à tous. Les enseignants ont une responsabilité vis-à-vis des apprenants, mais aussi de la société et de ses besoins. Les décideurs ont manifestement un devoir à remplir vis-à-vis des citoyens et doivent veiller à ce que le système d'enseignement produise des résultats, mais ils ont aussi des responsabilités vis-à-vis de chaque apprenant, et c'est dans cette optique qu'il leur faut envisager les conséquences des mesures prises par eux. Interprétée ainsi, la notion de responsabilité amène chacun à regarder au-delà de ses intérêts purement personnels pour envisager la question dans sa globalité. On doit relier la responsabilité à un processus consistant à partager des perceptions et à favoriser la compréhension. Il importe donc de ne pas exagérer les disparités entre « parties prenantes » potentielles ; ce que celles-ci ont en commun, c'est le souci fondamental de voir l'évaluation contribuer à élever le niveau de réussite et à améliorer l'apprentissage. Pour apaiser les tensions liées à tout ce qui concerne l'évaluation, il faut commencer par développer la compréhension d'autres points de vue. L'une des principales difficultés consiste à élaborer un système d'évaluation qui tienne compte des différentes fonctions de l'évaluation ; à cet égard, il est utile de considérer celles-ci comme complémentaires plutôt que contradictoires.

2. Méthodes d'évaluation

Les différentes finalités de l'évaluation ont induit l'élaboration de différentes méthodes d'évaluation. L'évaluation des langues comme disciplines a toujours revêtu une forme très simple : les élèves avaient à faire un petit devoir écrit leur valant une mention ou une note. Cela leur permettait (ainsi qu'à l'enseignant) de juger de leur niveau par rapport au reste du groupe (évaluation normative). Etant donné, toutefois, l'absence de critère précis, cette information indiquait rarement de quelle manière ils pouvaient progresser dans leur apprentissage. De même, l'épreuve proprement dite traduisait une conception très étroite de la compétence langagière visée ; elle était fréquemment axée sur la connaissance de la forme et des structures de la langue (syntaxe et grammaire), de même que sur un éventail étroit d'emplois de la langue (souvent une simple rédaction). La définition implicite des facultés sous-tendant la compétence en lecture était également très étroite et souvent limitée au décodage et à la compréhension littérale. Dans les approches traditionnelles de ce type, on n'attachait guère d'importance à l'expression orale, aux différents contextes dans lesquels peuvent s'inscrire l'écriture et la lecture, et à l'attitude par rapport au texte. En revanche, une conception étroite de l'évaluation présente l'avantage de fournir plus facilement des résultats fiables ; plus le système d'évaluation devient complexe, plus il est difficile d'assurer la cohérence des notes ou des mentions qui sanctionnent les résultats.

Les méthodes d'évaluation des langues comme disciplines se partagent entre deux tendances principales. L'une met l'accent sur l'évaluation *de* l'apprentissage, aux fins de laquelle des mesures fiables et objectives s'imposent en priorité. On insiste, à cet égard, sur les jugements sommatifs, ce qui peut nécessiter en pratique des épreuves et examens plus formels, ainsi qu'une notation destinée à assurer la validité du processus. L'autre

méthode consiste à abandonner l'évaluation *de* l'apprentissage au profit d'une évaluation *pour* l'apprentissage, en vue de laquelle on insiste davantage sur le feedback afin d'améliorer les capacités de l'apprenant. Cette dernière méthode peut être appliquée au moyen du travail en classe et d'un portfolio permettant de rassembler diverses informations reflétant le caractère très vaste de la matière linguistique.

La méthode du portfolio présente un certain nombre d'avantages pour l'évaluation des langues comme disciplines ; elle peut notamment motiver l'apprenant et le rendre autonome, et permet de collecter des échantillons de performance au fil du temps, d'attester l'emploi de la langue et de mettre en valeur le processus suivi. La méthode du portfolio s'appuie sur des éléments d'appréciation provenant de tâches réalistes accomplies dans des contextes significatifs et non sur des épreuves en temps limité, artificielles et dépourvues de contexte. Autre avantage d'une telle démarche : il est possible d'y englober différentes formes d'autoévaluation pouvant constituer des moyens utiles de motiver les apprenants et de les amener à réfléchir sur leurs progrès. L'autoévaluation encourage les élèves à assumer la responsabilité du processus d'apprentissage, sous réserve toutefois qu'ils aient été correctement formés à l'utilisation des techniques d'autoévaluation. Le problème posé par la méthode d'évaluation du portfolio, lorsqu'elle est conçue comme une simple accumulation d'éléments attestant des activités accomplies dans des cadres informels, est son manque de fiabilité. Le fait d'avoir travaillé pendant une période donnée, guidé par les conseils de l'enseignant et la collaboration avec les pairs en salle de classe, ne constitue pas nécessairement une preuve convaincante de compétence.

Plus la méthode d'évaluation est générale (et couvre l'appréciation d'une série de réalisations différentes dans divers contextes), plus elle est pertinente dans la matière considérée. Comme indiqué précédemment, des oppositions se font jour car il est parfois difficile de comparer avec un minimum de précision les résultats d'une méthode d'évaluation générale. Si elle est guidée par d'étroites préoccupations comptables, la recherche de méthodes d'évaluation « objectives » et fiables présente plusieurs dangers. L'enseignement axé sur l'examen ne pose pas forcément problème si les épreuves sont complexes et variées, mais il peut s'avérer difficile, en pratique, de gérer une complexité excessive. A l'inverse, des épreuves trop étroites et simplistes peuvent nuire à l'enseignement. Ici se situe l'une des causes de la polarisation du débat, les uns soulignant l'importance de l'objectivité, de la fiabilité et de l'évaluation sommative, les autres se montrant plus tolérants à l'égard de la subjectivité afin que la méthode d'évaluation tienne compte de la complexité des objectifs.

La notion de « transparence » comporte l'idée-clé selon laquelle les personnes soumises à l'évaluation connaissent les critères et les méthodes employés dans ce cadre. La transparence peut ainsi améliorer les résultats et la motivation, mais là encore, dans le contexte des langues comme disciplines, tout est plus complexe qu'il n'y paraît de prime abord. On estime communément que les élèves apprennent le mieux lorsqu'ils savent ce qu'ils s'efforcent d'obtenir et comment l'obtenir. Bien que ce point de vue soit largement fondé, il admet des exceptions. Etant donné que le développement du langage peut se décrire à certains égards comme un processus « naturel », les apprenants n'ont pas toujours besoin, pour faire des progrès, de se concentrer entièrement sur tel ou tel aspect de leurs réalisations, et une concentration excessive sur ces dernières risque même de se révéler gênante pour eux : le langage d'un locuteur peut sembler affecté, et un scripteur à qui l'on a dit de rechercher l'effet en employant davantage d'adjectifs peut écrire avec un style emprunté et artificiel. Sans remettre en cause la nécessité de la transparence comme principe, ces remarques soulignent le fait que dans la pratique pédagogique, tout principe doit s'interpréter et s'appliquer avec prudence.

L'utilisation des compétences pour décrire des résultats se prêtant à une évaluation s'est considérablement développée ces dernières années. Il convient de noter que les auteurs emploient le terme « compétence » dans des sens différents, ce qui peut être une source de confusion. Parfois, d'une manière très générale, il est synonyme de « capacité »,

comme dans l'expression « compétence langagière ». D'autres auteurs emploient ce mot pour décrire de vastes modes ou domaines langagiers tels que la lecture, l'écriture, l'expression écrite et orale. Plus communément toutefois, les « compétences » renvoient à des actions précises que l'apprenant doit accomplir et que l'on peut évaluer pour mettre en lumière les résultats qu'il a obtenus dans une matière donnée. Les partisans de l'usage des relevés de compétence aux fins d'évaluation et d'élaboration des plans d'étude soulignent que leur avantage tient surtout à la clarté et à la transparence qu'ils apportent à la spécification des produits de l'apprentissage. Ceux qui critiquent l'approche fondée sur la compétence estiment qu'étant trop étroits et trop spécifiques, les relevés de réalisation ne reflètent ni tout l'éventail, ni toute la subtilité de ce qui est en jeu dans le développement du langage. On peut établir ici des parallèles avec le débat sur les mérites relatifs du portfolio et des examens formels. Il y a donc lieu de mettre en balance les avantages et les inconvénients de cette formule.

La difficulté d'évaluer une langue comme discipline tient, entre autres, à ce que le contenu en est extrêmement varié et complexe (voir l'étude de Florentina Sâmihăian[3]), ce qui reflète d'ailleurs la complexité des objectifs. Chaque mode d'« écriture », de « lecture », d'« expression orale » et de « compréhension de l'oral » peut se décomposer en plusieurs sous-ensembles. Face à ces multiples dimensions se pose la question de savoir si une tâche d'évaluation effectuée dans un domaine donné est globalement représentative du niveau atteint en général. Ainsi, il semble évident qu'un bon niveau d'expression orale n'implique pas nécessairement un bon niveau de lecture. En revanche, il n'est pas certain que la capacité de lecture varie en fonction du type de texte (fiction, document, article de presse). L'évaluation de la lecture risque de n'être que superficielle si elle porte sur la mémoire ou la compréhension littérale plus que sur la compréhension profonde. Les questions à choix multiple portant sur un texte sont faciles à noter et peuvent présenter une fiabilité élevée (sur le plan technique), mais conviennent moins bien pour évaluer la réaction personnelle profonde de l'apprenant à un texte. Même avec de jeunes enfants, le processus de lecture représente davantage que le simple décodage d'un texte, et tout système d'évaluation doit en tenir compte. La complexité de la matière explique l'hostilité exprimée par certains enseignants de langues comme disciplines à l'égard des examens généraux et formels : de telles procédures ne permettent d'appréhender individuellement qu'une faible partie des compétences linguistiques.

Une question analogue se pose à propos de l'écriture. Les élèves doivent-ils être évalués sur un éventail de tâches diverses, dans la mesure où l'écriture peut avoir plusieurs buts et s'adresser à différents destinataires ? L'évaluation de l'écriture semble aller davantage de soi que celle de la lecture et de l'expression orale, car au moins produit-elle un objet auquel on peut se référer. Mais il est excessivement difficile de dire quel critère doit dominer lorsqu'on effectue une appréciation (par exemple, précision de l'écriture ou valeur de ce qui est exprimé ?) et si le critère doit être choisi en fonction du type d'écrit dont il s'agit. Il serait faux de croire que la seule réaction à ce qu'écrit l'élève vient une fois le travail achevé. L'évaluation formative se traduisant par un dialogue sur le travail en cours constitue un important moyen d'améliorer le niveau. L'évaluation étant toujours un choix, celui qui la pratique risque de valoriser par mégarde certains aspects de la matière par rapport à d'autres.

Il est extrêmement difficile d'évaluer l'expression orale et la compréhension de l'oral, car plus encore que pour d'autres aspects des langues comme disciplines, la réalisation varie avec le thème, le contexte et le niveau de motivation. Une réalisation médiocre dans un travail oral tient souvent à la nature de la tâche, à l'atmosphère de la classe et à la dynamique de groupe plus qu'à la compétence de l'élève ; pour évaluer valablement l'expression orale et la compréhension de l'oral, il faut chercher des indices dans diverses situations. On pourrait soutenir que l'évaluation de l'expression orale et de la

[3] Sâmihăian F. *Réflexion sur le contenu d'un cadre de référence pour la/les langue(s) de scolarisation*, www.coe.int/lang/fr

compréhension de l'oral est si complexe, et le contenu de ces dernières si spécifique, qu'il ne faut pas l'effectuer de façon formelle. Mais comme c'est l'évaluation qui détermine très souvent le programme d'enseignement et la manière dont il est appliqué, il y a lieu de penser que l'expression orale et la compréhension de l'oral doivent être évaluées en dépit des difficultés. La capacité d'exposer oralement un point de vue et de soutenir une argumentation est essentielle pour une véritable participation à la vie démocratique.

Le système d'évaluation idéal refléterait toute la complexité de la langue comme discipline et motiverait les apprenants en suscitant un feedback utile, tout en fournissant aux autres parties prenantes (décideurs, employeurs, etc.) les informations dont elles ont besoin. Une approche intégrée de l'évaluation garantirait le maintien d'un équilibre entre les différents objectifs et méthodes, de telle sorte qu'aucun objectif n'ait d'influence indue et négative sur l'ensemble du système.

3. Langues de l'éducation

Notre attention s'est concentrée jusqu'à présent sur les difficultés liées à l'évaluation d'une langue comme discipline. Or cette évaluation peut également s'envisager dans le cadre plus large des langues de l'éducation, qui comprennent également les langues d'enseignement des autres disciplines et les langues étrangères. Dans cette conception, les langues de l'éducation ne sont pas une matière mais un ensemble construit ; dès lors il est clair que la notion d'évaluer ou de contrôler la langue de l'éducation est totalement inadaptée. On peut en revanche envisager d'établir le profil linguistique d'un élève dans les langues de l'éducation en dressant le bilan de ses compétences et des niveaux atteints dans une série de domaines. L'actuel Portfolio européen des langues (PEL) du Conseil de l'Europe offre un bon exemple du type d'instrument qui peut être envisagé. Une telle approche présente un certain nombre d'avantages potentiels. Elle donne une réelle valeur à la dimension du plurilinguisme dans le contexte scolaire : un élève peut avoir un faible niveau dans la langue de scolarisation enseignée comme discipline mais parler couramment deux autres langues ou davantage. Le principe du recensement des déficits, qui prévaut souvent dans l'évaluation des langues comme disciplines, est ainsi remplacé par une reconnaissance plus positive des capacités. Il demeure important de pouvoir identifier les compétences de l'élève dans certains aspects de la langue comme discipline, mais le fait d'inscrire celles-ci dans le contexte d'un profil plus large peut avoir des incidences positives sur la motivation et l'estime de soi de l'intéressé.

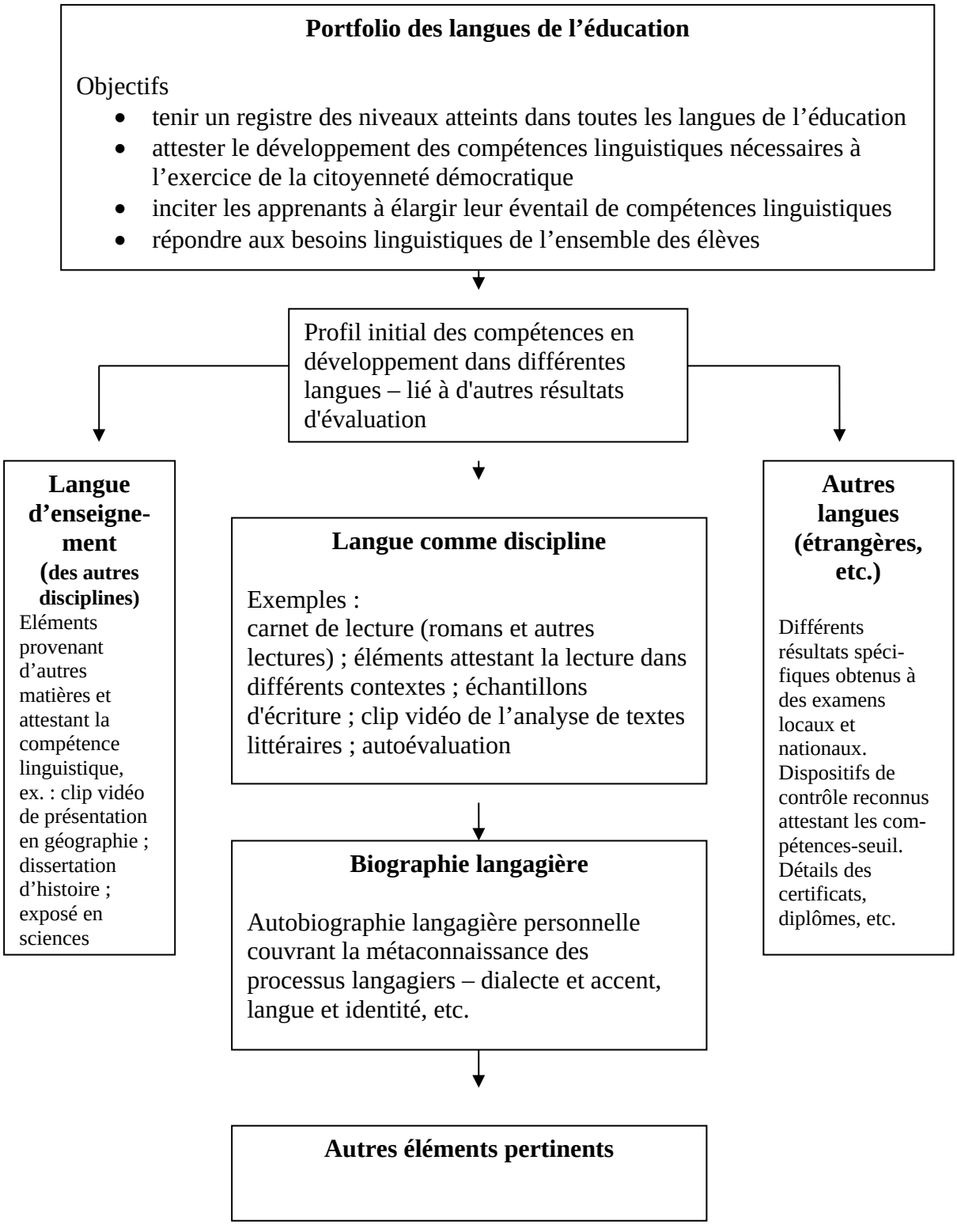
L'évaluation à l'aide d'un portfolio peut-elle, par élargissement, couvrir les compétences linguistiques dans d'autres matières et inclure la dimension de la langue d'enseignement des autres disciplines ? Le problème, d'ordre pratique, n'est peut-être pas insurmontable. Certaines matières nécessitent et attestent clairement certaines compétences linguistiques (faire un exposé, rédiger un rapport, lire pour s'informer) ; il n'est pas inconcevable que ces matières contribuent à établir le profil linguistique global de l'élève. Si l'on souhaite réellement promouvoir les compétences linguistiques dans l'ensemble de l'enseignement, cela doit également se refléter au niveau des méthodes d'évaluation appliquées. Deux facteurs sous-jacents sont à mentionner à cet égard : les frontières entre matières scolaires, et la question de savoir dans quelle mesure la compétence linguistique est facilement séparable du contexte dans lequel la langue est employée ; ainsi pourrait-on dire des élèves qui apprennent l'histoire qu'ils apprennent aussi le langage de l'histoire.

4. Evaluation intégrée

Comme indiqué précédemment, l'exigence de satisfaire les différents objectifs attendus de l'évaluation, et celle d'apporter les informations requises aux différents groupes d'intérêt, sont à la fois une source de tension et un défi majeur. Les enseignants des langues comme disciplines sont parfois hostiles au principe des examens généraux ou formels, qui réduisent selon eux le champ de cette vaste matière. Plusieurs aspects sont à considérer à cet égard. Depuis quelques années, le « marché » des examens a connu une sophistication croissante, et les concepteurs d'épreuves et exercices servant à l'évaluation savent mieux appréhender les notions de validité et de fiabilité. Cela ne signifie pas que les examens formels permettent de saisir l'ensemble des compétences linguistiques ; en revanche, les résultats de ces examens peuvent, en connaissance de leurs limites, apporter une *contribution* utile au profil global des compétences linguistiques d'un élève. Les examens généraux, organisés au niveau national et international, font partie du monde dans lequel nous vivons. Les décideurs nationaux ont besoin d'informations sur les niveaux atteints par les groupes d'élèves dans les écoles, dans les académies ou au niveau national. Il serait possible de remplir cette fonction « évaluative » du contrôle en pratiquant un échantillonnage au lieu d'utiliser les données sommatives afférentes à une population entière, mais il est peu probable que les besoins en informations de ce type diminuent. Lorsque les données d'évaluation servent à comparer les progrès de plusieurs cohortes d'élèves, on voit se généraliser le recours à la méthode de la « valeur ajoutée », qui tient compte des niveaux-planchers à partir desquels les intéressés ont commencé à progresser. Toutes ces informations peuvent être utiles aux enseignants dès lors que ceux-ci sont conscients des limites de telles données.

Le concept de l'évaluation intégrée vise à prévenir la polarisation du débat. Comme indiqué précédemment, l'évaluation à l'aide d'un portfolio présente de nombreux avantages mais, faute d'informations fondées sur des performances « contrôlées » d'une façon ou d'une autre, elle pourra difficilement prétendre à la fiabilité. L'intégration dans un portfolio de résultats spécifiques obtenus à des examens conçus pour évaluer certaines (mais pas toutes) compétences linguistiques précises, peut aider à renforcer à la fois la validité et la fiabilité de cette méthode d'évaluation. Sans doute faut-il concevoir une stratégie d'évaluation fondée sur de multiples outils plutôt que de rechercher un outil unique capable de répondre à tous les besoins.

Le schéma qui suit présente les grandes lignes d'un portfolio des langues de l'éducation fondé sur le modèle de portfolio du Conseil de l'Europe.


Portfolio des langues de l'éducation
Objectifs
tenir un registre des niveaux atteints dans toutes les langues de l'éducation
attester le développement des compétences linguistiques nécessaires à l'exercice de la citoyenneté démocratique
inciter les apprenants à élargir leur éventail de compétences linguistiques
répondre aux besoins linguistiques de l'ensemble des élèves
Profil initial des compétences en développement dans différentes langues – lié à d'autres résultats d'évaluation
Langue d'enseigne-ment (des autres disciplines)
Eléments provenant d'autres matières et attestant la compétence linguistique, ex. : clip vidéo de présentation en géographie ; dissertation d'histoire ; exposé en sciences
Langue comme discipline
Exemples :
carnet de lecture (romans et autres lectures) ; éléments attestant la lecture dans différents contextes ; échantillons d'écriture ; clip vidéo de l'analyse de textes littéraires ; autoévaluation
Autres langues (étrangères, etc.)
Différents résultats spéci-fiques obtenus à des examens locaux et nationaux. Dispositifs de contrôle reconnus attestant les com-pétences-seuil. Détails des certificats, diplômes, etc.
Biographie langagière
Autobiographie langagière personnelle couvrant la métaconnaissance des processus langagiers – dialecte et accent, langue et identité, etc.
Autres éléments pertinents

L'intérêt de l'évaluation internationale pour l'élaboration d'un cadre pour les langues de l'éducation

José Noijons, CITO, Pays-Bas

Introduction

Dans un système éducatif idéal, les responsables des systèmes éducatifs des diverses institutions compétentes se réunissent pour concevoir ensemble les nouveaux programmes d'apprentissage, cycles d'études, sujets d'examen, etc. Dans la pratique en revanche, il arrive que les concepteurs d'épreuves ne soient impliqués qu'en fin de chaîne, après qu'aient été fixés les descripteurs, les niveaux visés et les objectifs. Dans le présent document, nous espérons montrer combien il peut être utile, si l'on veut élaborer un cadre européen pour les langues de l'éducation, de prendre en considération les travaux accomplis dans le secteur de l'évaluation internationale. Ainsi seront présentés la nature, le fonctionnement et les principales caractéristiques de l'évaluation internationale, mais aussi ses limites. Nous nous réjouissons que le Conseil de l'Europe ait invité des experts en évaluation à participer à l'élaboration d'un cadre pour les langues de l'éducation. Nous espérons pouvoir apporter une contribution utile à ce projet, par exemple en signalant les bonnes pratiques en vigueur dans le domaine de l'évaluation des compétences en langues.

1. En quoi consiste l'évaluation internationale ?

L'évaluation internationale (EI) est une évaluation permettant de comparer les niveaux scolaires entre différents pays. Elle observe les tendances et les progrès en cours. L'EI peut, par exemple, déterminer la proportion d'élèves ayant atteint un niveau donné dans une matière donnée dans différents pays. Elle aide les parties prenantes de l'enseignement – enseignants et décideurs politiques – à mesurer le succès des politiques éducatives de leur pays. Elle contribue à faire en sorte que les enfants acquièrent les connaissances et les aptitudes nécessaires à tout citoyen actif d'une économie et d'une démocratie en développement[4]. L'EI se déroule par cycles : selon le programme d'étude, les mesures sont renouvelées tous les trois ans ou tous les cinq ans. Sur la base des résultats obtenus, on peut constater dans quelle mesure un pays a progressé par rapport au niveau atteint lors des cycles précédents, dans l'absolu comme par rapport aux autres pays.

2. Qui passe les tests ?

Nous prendrons pour exemple deux programmes d'EI, le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) et le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Dans les deux cas, les tests sont accomplis par des *échantillons* d'élèves (le critère de choix étant l'âge ou l'année scolaire) : des élèves des classes de quatrième année, c'est-à-dire des enfants généralement âgés de neuf à dix ans, pour le PIRLS, et des jeunes de 15 ans pour le PISA. Différentes considérations ont présidé à ces choix. Dans de nombreux pays, les élèves des classes de quatrième année s'apprêtent à passer *de l'apprentissage de la lecture* à *la lecture pour l'apprentissage*[5]. Cette transition s'accompagne souvent d'un changement du mode d'enseignement. De la première à la quatrième année, les cours sont assurés par un instituteur, qui enseigne toutes les matières ou presque. A partir de la cinquième année, chaque matière est enseignée par un professeur différent. Pour ce qui est du PISA, la classe d'âge retenue se caractérise par le fait qu'à 15 ans les élèves arrivent au terme de l'enseignement obligatoire et sont censés avoir acquis les compétences qui leur permettront de vivre de manière autonome dans la société.

[4] Voir le programme national d'évaluation de l'éducation des Etats-Unis : www.ed.gov/programs/naep/index.html

[5] Voir le cadre d'évaluation du PIRLS : www.timss.bc.edu/pirls2006/framework.html

Le PIRLS et le PISA se distinguent par plusieurs aspects. Le PIRLS est organisé en cycles de cinq ans, le PISA en cycles de trois ans. Le PIRLS n'évalue que la compétence en lecture, le PISA évalue également celles en mathématiques et en sciences. PIRLS et PISA mesurent tous deux la compétence en lecture mais ne partagent pas la même conception de la lecture. Nous reviendrons sur ces différences.

3. L'évaluation internationale et son utilisation

Comme indiqué précédemment, l'EI aide les enseignants et les décideurs politiques à évaluer le succès des programmes scolaires d'un pays. Elle *ne sert pas* à évaluer les élèves individuellement. L'évaluation d'échantillons d'élèves, tout au long de l'année, s'appuie certes sur les données collectées auprès d'élèves individuels, mais ceux-ci ne passent pas tous les mêmes tests. C'est pourquoi on s'abstient généralement de toute comparaison entre élèves individuels. Le plus souvent, la taille des échantillons ne permet même pas d'établir des comparaisons entre les écoles.

4. Prise en compte du contexte

Les deux programmes d'EI collectent des données obtenues par évaluation des aptitudes cognitives (la compétence en lecture, en l'occurrence), mais aussi des informations relatives au contexte. Certaines variables contextuelles ont trait à *l'élève* : sexe, âge (pour le PIRLS), niveau de réussite scolaire, motivation, situation familiale (langues parlées à la maison, situation socioéconomique), exposition à la lecture, attitude à l'égard de la lecture, etc. ; d'autres concernent *l'école* : quartier, taille, effectifs en personnel, effectifs en élèves, etc. Les variables contextuelles peuvent également se rapporter, entre autres, aux politiques éducatives ou aux méthodes d'enseignement. Les données sont collectées au moyen de questionnaires qui peuvent être distribués aux élèves, aux parents, aux enseignants, aux directeurs d'établissement, aux décideurs politiques compétents, etc.

Lorsque l'on dispose des données collectées à l'aide des tests cognitifs d'une part et des questionnaires d'autre part, les pays souhaitent fréquemment mettre en relation les résultats des élèves et leurs variables contextuelles. Dans le contexte du Conseil de l'Europe, et en particulier du cadre pour les langues de l'éducation, on s'intéressera notamment aux facteurs « malléables », c'est-à-dire susceptibles d'être modifiés à la lumière des résultats obtenus aux tests cognitifs. Si des échantillons représentatifs de groupes d'élèves identifiables obtiennent des résultats inférieurs à la moyenne, il y a lieu d'étudier les variables contextuelles de ces groupes et de rechercher d'éventuelles corrélations significatives. Au cas où ces recherches feraient apparaître la possibilité d'améliorer les résultats des groupes concernés en modifiant certains facteurs contextuels, le pays pourra envisager d'ajuster sa politique éducative en conséquence. Les recherches de ce type peuvent être d'un grand intérêt et d'une grande utilité pour les pays participants, mais l'expérience des programmes d'EI en cours montre qu'elles touchent parfois à des questions sensibles.

5. Conceptions de la compétence linguistique

Des cadres d'évaluation spécifiques ont été conçus pour le PIRLS et pour le PISA. Ces cadres définissent, entre autres, la *conception* (le *construct*) des compétences testées (compétence en lecture par exemple). Bien entendu, pour les raisons indiquées précédemment, les deux programmes se fondent sur des conceptions différentes.

Pour l'évaluation du PIRLS, la compétence en lecture des élèves de quatrième année se définit comme suit :

> *« L'aptitude à comprendre et à utiliser les formes du langage écrit que requiert la société ou qui sont importants pour l'individu. Les jeunes lecteurs peuvent construire du sens à partir de textes très variés. Ils lisent pour apprendre, pour*

s'intégrer dans une société où la lecture joue un rôle essentiel, et pour leur plaisir ».

Pour l'évaluation du PISA, la compétence en lecture des élèves de 15 ans implique

« la compréhension et l'utilisation de l'écrit mais aussi la réflexion à son propos à différentes fins. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société ».

Il est important de noter que ces deux programmes d'EI *définissent* la conception à évaluer, c'est-à-dire, en l'occurrence, ce qu'il faut entendre par « compétence en lecture ». Cet aspect nous intéresse dans le contexte de l'élaboration d'un cadre des langues de l'éducation. Ceux qui connaissent le cadre du Conseil de l'Europe pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues étrangères, ou Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), savent que ce cadre permet d'appréhender l'emploi et l'apprentissage des langues ainsi que les locuteurs et les apprenants, mais *n'offre pas* de définition du concept de compétence en langues étrangères. En revanche, il définit des niveaux de compétence au moyen de descripteurs de « capacité à faire ». Certains considèrent cette absence de définition comme un important inconvénient de l'utilisation du CECR à des fins d'évaluation.

6. Quelles sont les langues visées par la « compétence en lecture » du PIRLS et du PISA ?

De fait, ni l'un ni l'autre des deux programmes d'EI ne mentionne explicitement la langue dans laquelle la compétence en lecture est évaluée. Il appartient aux pays participants de choisir la ou les langue(s) employée(s). Sans doute les deux programmes peuvent-ils être appliqués à toute langue enseignée comme discipline dès lors que cet enseignement couvre la compréhension de l'écrit. Néanmoins, la langue elle-même ne fait pas partie de la conception de la compétence en lecture, celle-ci visant la lecture *en soi*. En conséquence, dans la plupart des pays, les langues employées dans les tests sont les langues d'enseignement. Dans le cadre du PISA, des recherches ont été menées dans le but d'évaluer la compétence en lecture dans le contexte de la langue d'enseignement (des autres disciplines), comme élément d'une conception intégrée des compétences linguistiques. Cette approche visait la culture mathématique et la culture scientifique plutôt que les langues étrangères, partant du principe que les compétences transversales telles que la compréhension de l'écrit sont des aptitudes utiles à la vie courante et, à ce titre, des objectifs d'éducation dans la plupart des systèmes d'enseignement modernes.

7. Cadres d'évaluation

Les deux programmes définissent de manière circonstanciée la conception à la base des tests. Les exemples mentionnés ci-après proviennent du PISA, mais les définitions du PIRLS sont analogues. Le PISA considère que le processus de compréhension de l'écrit se compose de plusieurs éléments qui peuvent être influencés individuellement lors des tests : la situation de lecture, la structure du texte et les caractéristiques des questions (items) posées au sujet du texte. Des précisions sont apportées pour chacun de ces facteurs[6].

<u>Formats de documents</u>

Dans les tests du PISA, une distinction est faite entre deux types de document :

- les documents à texte continu, qui se composent généralement de phrases organisées en paragraphes, sections, chapitres, livres ;

[6] Voir le cadre du PISA pour l'évaluation de la compétence en lecture : www.pisa.oecd.org

- les documents à texte discontinu tels que les diagrammes, graphiques, tableaux, matrices, cartes, formulaires, fiches d'informations, annonces, bons, certificats, etc.

Processus de lecture

Les tests du PISA distinguent cinq processus de lecture :

- rechercher des informations ;
- comprendre le sens général du texte ;
- interpréter le texte ;
- considérer et évaluer le contenu du texte ;
- considérer et évaluer la forme du texte.

Types d'items

Dans les enquêtes du PISA de 2000 et 2003, environ 43 % des tâches servant à évaluer la compétence en lecture étaient des questions à réponse construite ouverte, dont l'appréciation nécessite une analyse de la part du correcteur. Le restant se composait de questions à réponse construite fermée (qui demandent peu d'analyse de la part du correcteur), de questions à choix multiple simples (le sujet choisit une réponse parmi plusieurs propositions) et de questions à choix multiple complexes (plusieurs réponses sont possibles).

Situations

Les tests du PISA reprennent les quatre situations de lecture recensées comme *domaines d'utilisation de la langue* par le CECR :

- lecture à usage privé (personnel) ;
- lecture à usage public ;
- lecture à usage professionnel ;
- lecture à usage éducatif.

8. Niveaux de compétence en lecture

Le programme PISA distingue plusieurs niveaux – ou normes – de compétence en lecture. Les questions ont été inscrites (sur la base de l'analyse des réponses) sur une échelle allant de « moins difficile » à « plus difficile ». Les membres du groupe d'experts du PISA sur la compétence en lecture et les concepteurs des tests ont recensé un certain nombre de variables pouvant influencer le niveau de difficulté de toute tâche de lecture. La progression du niveau de difficulté au sein d'un ensemble de questions a été mise en regard d'une échelle de la compétence en lecture composée de trois facteurs (*recherche d'informations, interprétation de textes* et *réflexion et évaluation*). Cinq niveaux ont été identifiés pour chacune des trois sous-échelles. Des groupes d'experts ont jugé que des tâches pour chacun des niveaux de compétences en lecture présentaient des caractéristiques et des exigences communes, et se distinguaient par là-même des questions rattachées aux niveaux supérieur et inférieur. C'est ainsi qu'une carte des niveaux de compétence en lecture a pu être dessinée.

Cette carte présente une certaine ressemblance avec les niveaux définis dans le cadre du CECR. Elle s'en distingue toutefois par le fait que les niveaux recensés par le PISA se fondent sur les *réponses* des élèves aux questions. Les correcteurs du PISA ont groupé les tâches au sein des niveaux et décrit les niveaux sur la base du contenu des questions. S'agissant du CECR, les *descripteurs* ont été inscrits sur une échelle et les niveaux ont été formulés par référence aux descripteurs. La validation s'est faite par comparaison avec les résultats des étudiants. Les questions figurant dans les tests du CECR ont été conçues à

partir de ces descripteurs. A cet égard, l'approche du CECR est donc très différente des procédures d'EI.

9. Facteurs pouvant influencer les résultats de l'EI

Dans le cadre de l'EI, des recherches ont été menées pour étudier le phénomène qui fait qu'une seule et même question semble mesurer des facteurs différents d'un pays à l'autre. Il arrive ainsi qu'un problème soit facile à résoudre pour les élèves médiocres d'un pays donné et difficile pour les bons élèves d'un autre pays. Ce phénomène est appelé fonctionnement différentiel. Par souci de validité, on s'efforce d'éliminer des systèmes d'évaluation les questions présentant un tel fonctionnement différentiel. Or celles-ci peuvent mettre en lumière les différences entre les politiques d'éducation et les pratiques d'évaluation en vigueur dans les pays, et se révéler ainsi utiles au même titre que les questionnaires contextuels. Les deux approches peuvent nous aider à expliquer les différences de performances entre les pays, ce qui permet à ceux-ci d'ajuster leurs systèmes éducatifs s'ils le jugent nécessaire.

10. Les limites de l'EI du point de vue de l'élaboration d'un cadre des langues de l'éducation

Il faut souligner que la plupart des programmes d'EI visent des objectifs limités. Les limites concernent les compétences évaluées, qui sont de nature réceptive plutôt que productives, et les tranches d'âge participant aux tests. Certains systèmes d'évaluation *nationaux* couvrent un champ plus large mais sont, par nature, limités en ce qu'ils n'étudient qu'un seul système éducatif. Le format et les résultats des évaluations nationales sont sans doute trop spécifiques pour se prêter à une exploitation dans le contexte d'un cadre *international* des langues de l'éducation.

11. L'intérêt de l'EI du point de vue de l'élaboration d'un cadre des langues de l'éducation

La caractéristique la plus intéressante de l'EI, du point de vue d'un cadre des langues de l'éducation, est sans doute qu'elle se fonde sur un cadre d'évaluation qui définit la conception servant de base à ses tests. Un autre élément important dans ce contexte est que ce cadre et cette conception sont acceptés par un grand nombre de pays (l'adhésion des pays est essentielle à la réussite du projet), sans quoi les pays ne participeraient pas à l'enquête. Les enquêtes d'EI sont des tests de moindre importance aux yeux des élèves mais de grande importance aux yeux des acteurs de l'éducation nationale, qui n'accepteraient pas les résultats de ces études s'ils n'en acceptaient pas également les principes fondamentaux. Quelque 69 pays participent au cycle de 2009 du programme PISA. Il devrait donc être possible d'élaborer un cadre des langues de l'éducation susceptible d'être accepté par un grand nombre d'Etats membres du Conseil de l'Europe, notamment si ce cadre est fondé sur les principes auxquels tous les Etats membres ont souscrit.

Il va sans dire que les spécialistes de l'évaluation en langues internationale se réjouissent de participer dès le début à l'élaboration d'un cadre des langues de l'éducation. Pour que ce cadre puisse devenir un outil politique efficace, il est souhaitable de concevoir des instruments permettant de déterminer dans quelle mesure les Etats ont atteint les objectifs qu'ils se sont fixé (sur la base du cadre). Or nous ne pouvons concevoir des tests sur la base d'objectifs, de finalités ou de normes qui ne peuvent être traduits en objectifs d'évaluation.

12. Recommandations pour l'élaboration d'un cadre des langues de l'éducation

A la lumière de l'expérience de certains programmes d'évaluation internationale, il est conseillé de suivre les principes suivants lors de l'élaboration d'un cadre des langues de l'éducation :

- Définir la conception de compétence en langues de l'éducation.

- Définir les concepts qui sous-tendent cette conception dans la charte du Conseil de l'Europe.
- Obtenir l'adhésion des Etats membres à la conception de compétence en langues de l'éducation.
- Définir les aptitudes que les apprenants doivent acquérir pour être compétents en langues de l'éducation.
- Identifier les étapes clés de l'acquisition de la compétence en langues de l'éducation.
- Spécifier les compétences et les sous-compétences correspondant aux étapes clés de l'acquisition de la compétence en langues de l'éducation.
- Définir les normes qui devraient en général être atteintes aux étapes clés de l'acquisition de la compétence en langues de l'éducation.

En appliquant les principes qui précèdent lors de l'élaboration du cadre des langues de l'éducation, on donnera aux concepteurs d'épreuves les moyens de concevoir des tests pertinents. Ces tests pourront être employés par les Etats membres pour déterminer dans quelle mesure ils ont atteint les objectifs du Conseil de l'Europe dans le domaine des langues de l'éducation.

L'évaluation des compétences en fin de scolarité obligatoire – l'exemple de la Pologne

Waldemar Martyniuk, Université de Jagellon, Cracovie, Pologne

Introduction

Cet article vise à présenter un système d'examens externes obligatoires destiné à évaluer les compétences des élèves dans leur langue de scolarisation, le polonais. Il décrit les solutions pratiques apportées aux problèmes soulevés par l'évaluation des compétences en langues de scolarisation et en langues d'enseignement. La première partie offre une brève présentation du système d'enseignement polonais ; suivent un aperçu du système national d'examens externes et, en conclusion, une description succincte d'un tel examen – l'examen de premier cycle du secondaire (*Egzamin gimnazjalny*).

1. L'enseignement en Pologne

Conformément à la loi sur l'enseignement scolaire du 7 septembre 1991, le système d'enseignement polonais se compose d'écoles maternelles et d'établissements primaires, secondaires de premier cycle et secondaires de deuxième cycle. Les établissements de l'enseignement supérieur forment un système ou secteur d'enseignement distinct.

Les enfants âgés de trois à cinq ans peuvent suivre un enseignement préscolaire, qui n'est pas obligatoire. L'année scolaire 2004/05 a vu l'introduction d'une préparation préscolaire obligatoire d'une année pour les enfants de six ans. Cet enseignement est dispensé par les écoles maternelles ou les écoles primaires.

Les enfants âgés de sept à treize ans suivent l'enseignement primaire, qui dure six ans (*Szkoła podstawowa*). Cette période est découpée en deux cycles. Le premier cycle (de la 1re à la 3e année) se caractérise par l'enseignement intégré des différentes matières ; le deuxième (de la 4e à la 6e année), par leur enseignement distinct. Au terme des six années d'école primaire, les élèves passent leur premier examen interdisciplinaire externe. Cet examen a été introduit en avril 2002.

A la sortie du primaire, tous les élèves intègrent le *Gimnazjum*, enseignement secondaire de premier cycle, qui est obligatoire et dure trois ans. Le *Gimnazjum* se termine par le deuxième examen externe obligatoire, qui est organisé par la commission régionale des examens. Les élèves peuvent alors choisir entre deux voies :

- le *Liceum profilowane* (enseignement secondaire spécialisé de deuxième cycle, sur trois ans, sanctionné par un examen externe, le *Matura*) ;
- le *Zasadnicza szkoła zawodowa* (enseignement secondaire professionnel de deuxième cycle, sur deux ans).

S'ils veulent passer le *Matura*, les élèves issus des écoles professionnelles doivent accomplir avec succès un cycle complémentaire d'enseignement secondaire, qui peut être soit de caractère général et d'une durée de deux ans (*Uzupełniające liceum ogólnokształcące*), soit de caractère technique et d'une durée de trois ans (*Technikum uzupełniające*). Le *Matura* est un nouvel examen externe introduit au printemps 2005 en remplacement des examens d'entrée aux universités.

La loi du 25 juillet 1998 portant modification de la loi de 1991 sur l'enseignement scolaire, article 15, définit l'enseignement obligatoire en Pologne de la manière suivante :

- l'enseignement est obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans ;
- l'enseignement obligatoire à plein temps débute dans l'année civile où l'enfant atteint l'âge de 7 ans et dure jusqu'à la fin du *Gimnazjum* (enseignement

secondaire de premier cycle) à moins que l'élève atteigne l'âge de 18 ans avant cette date.

Après le *Gimnazjum*, l'enseignement obligatoire peut prendre les formes suivantes :

- établissement post-*Gimnazjum* public ou privé ;
- enseignement extrascolaire organisé par des institutions publiques ou privées (agréées) ;
- enseignement organisé par des personnes morales ou physiques munies d'un agrément ;
- formation professionnelle offerte par un employeur.

2. Enseignement secondaire de premier cycle

Dans le secondaire de premier cycle, les cours sont organisés en matières et dispensés par des enseignants spécialisés. Des troncs communs nationaux ont été instaurés en 2002 dans toutes les matières. Ils doivent être suivis par tous les établissements mais les enseignants peuvent choisir parmi différents programmes d'enseignement fondés sur le tronc commun et agréés par le Ministère de l'Education. Les enseignants peuvent également choisir eux-mêmes le manuel qu'ils souhaitent utiliser parmi une série d'ouvrages approuvés par le Ministère.

A côté des disciplines, les « orientations éducatives » suivantes ont été introduites :

- philosophie ;
- culture et médias ;
- santé ;
- écologie ;
- régions et patrimoine culturel ;
- protection civile ;
- Europe ;
- culture polonaise et civilisation méditerranéenne.

L'intégration de ces orientations dans les programmes scolaires incombe aux directeurs d'établissement. Sa mise en œuvre est assurée par les enseignants spécialisés, qui en reprennent le contenu dans l'enseignement par matière.

3. Evaluation

La réforme du système d'enseignement a débuté en 1991 et comprend l'introduction d'un nouveau système d'évaluation cohérent, composé d'une évaluation interne et d'une évaluation externe.

L'évaluation interne est assurée par les enseignants sur la base des besoins définis en fonction des programmes mis en œuvre dans l'école concernée. Ce type d'évaluation vise principalement à soutenir la progression de l'élève.

L'évaluation externe est effectuée par des institutions externes aux établissements scolaires sur la base de normes d'examen nationales. Celles-ci sont définies et énoncées dans les règlements publiés par le ministère de l'Education. Une commission nationale d'examens et huit commissions régionales sont chargées de préparer et de mettre en œuvre les évaluations de ce type.

3.1. Evaluation interne

Les élèves sont évalués par leurs enseignants dans chaque matière individuellement. Les résultats de l'évaluation formative effectuée dans le courant de l'année scolaire sont pris en compte dans l'évaluation sommative de fin d'année.

Au cours des trois premières années de l'enseignement primaire, l'évaluation est exclusivement descriptive ; elle porte sur le niveau scolaire de l'élève d'une part et sur sa conduite d'autre part. A partir de la quatrième année, les élèves sont notés par les enseignants spécialisés dans leurs matières respective selon l'échelle suivante : 6 - excellent, 5 - très bien, 4 - bien, 3 - satisfaisant, 2 - passable, 1 - insuffisant. L'élève et ses parents doivent avoir accès aux notes et aux critères d'appréciation.

Les élèves reçoivent également des notes pour leur conduite, qui sont échelonnées comme suit : excellent, très bien, bien, passable, insuffisant, inadmissible. L'appréciation de la conduite ne doit pas influencer les notes par matière ni l'admission en classe supérieure.

Si un élève ou ses parents estiment que la note d'évaluation sommative reçue en milieu ou en fin d'année ne reflète pas correctement le niveau de l'élève, celui-ci peut passer un examen de vérification. Ce type d'examen est également prévu pour les élèves dont le niveau ne peut être évalué pour d'autres raisons telles qu'un programme d'enseignement individuel, des études extrascolaires ou une longue période de maladie.

3.2. Evaluation externe

Le nouveau système d'évaluation externe instauré progressivement à partir de 2002 vise à déterminer le niveau scolaire de l'élève, à identifier ses points faibles, à évaluer l'efficacité de l'enseignement, et à comparer objectivement les certificats et les diplômes actuels indépendamment du lieu où ils sont délivrés.

Le système d'examen externe comprend les éléments suivants :

- l'examen de compétence (*Test kompetencyjny*), à la fin de l'école primaire (6e année) ;
- l'examen de premier cycle du secondaire (*Egzamin gimnazjalny*), à la fin de ce même cycle (9e année) ;
- le *Matura*, à la fin de l'enseignement secondaire général, spécialisé, technique ou complémentaire, ou de l'enseignement post-secondaire ;
- l'examen professionnel, à la fin de l'enseignement professionnel, technique, et complémentaire technique.

3.2.1. L'examen de compétence (*Test kompetencyjny*)

L'examen de compétence, introduit en 2002, a lieu à la fin de l'école primaire (6e classe). C'est le premier examen externe obligatoire de l'enseignement scolaire. Les élèves le passent généralement dans leur propre école. Les résultats n'ont aucune influence sur l'admission en classe supérieure et ne doivent pas être employés dans le cadre d'une procédure de sélection. Tout élève ayant accompli l'enseignement primaire doit être admis, indépendamment de ses résultats aux examens, à un établissement secondaire de premier cycle dans la zone concernée (jusqu'à l'âge de 16 ans).

L'épreuve porte sur toutes les matières et vise à déterminer les compétences et les aptitudes des élèves dans les domaines suivants : lecture, écriture, raisonnement, utilisation de l'information, application des connaissances. L'épreuve dure 60 minutes, la note maximale est de 40 points. Les épreuves sont corrigées par des examinateurs externes.

3.2.2. L'examen de premier cycle du secondaire (*Egzamin gimnazjalny*)

(Voir la description détaillée ci-dessous, en section 4.2.)

3.2.3. L'examen *Matura*

Le *Matura* est un nouvel examen, pleinement opérationnel depuis 2005. Il est organisé sous forme d'examen externe, identique dans l'ensemble du pays et non obligatoire. Il a été instauré dans le but d'assurer l'uniformité des examens et des critères d'évaluation, la comparabilité des résultats et l'objectivité de l'évaluation (les copies d'examen sont rendues anonymes et notées par des examinateurs externes). Le *Matura* donne accès aux universités et autres établissements de l'enseignement supérieur.

3.2.4. L'examen professionnel

L'examen professionnel (ou examen de confirmation des qualifications professionnelles) est un examen externe, non obligatoire, conduit par les commissions régionales des examens. Il sert à évaluer et à certifier les qualifications professionnelles des candidats pour une profession particulière. Peuvent y participer les élèves issus de l'enseignement professionnel (premier cycle), de l'enseignement secondaire technique, de l'enseignement secondaire technique complémentaire ou de l'enseignement post-secondaire technique.

4. Le polonais comme discipline dans l'enseignement secondaire de premier cycle (*Gimnazjum*)

Le polonais est enseigné comme discipline sur la base des documents, procédures et normes qui suivent :

- tronc commun, publié par le ministère de l'Education ;
- programmes d'enseignement locaux, élaborés par des équipes locales et validés par des experts nommés par le ministère ;
- manuels, rédigés par des équipes d'auteurs, validés par le ministère, et publiés dans des séries distinctes pour la culture et la littérature d'une part, pour la langue d'autre part ;
- normes relatives aux examens, délivrées par la commission centrale des examens (comprenant des versions spécifiques pour les candidats malentendants et pour les membres de minorités nationales et ethniques qui ne sont pas de langue maternelle polonaise) ;
- Examen externe : examen de premier cycle du secondaire (*Egzamin gimnazjalny*), conduit par les commissions des examens régionales.

4.1. Tronc commun pour le polonais enseigné comme discipline dans les établissements du premier cycle du secondaire (1999)

Le document s'ouvre par un préambule qui souligne la valeur pédagogique de l'apprentissage de la langue maternelle :

> « La connaissance s'acquiert principalement par la langue. L'enseignement de la langue maternelle pose les fondations du développement général des élèves, contribue à forger leur identité, et constitue ainsi le principal point de référence de l'ensemble de l'enseignement scolaire. Le développement des aptitudes linguistiques des élèves, à l'oral comme à l'écrit (vocabulaire, orthographe, style, etc.), est une responsabilité partagée par tous les enseignants, quelle que soit la matière enseignée. »

Le chapitre suivant précise les objectifs pédagogiques généraux de ce cycle (le deuxième cycle du primaire et le premier cycle du secondaire ont le même ensemble d'objectifs :

1. développer les aptitudes de compréhension et d'expression écrites et orales dans différentes situations de communication, privées et publiques, notamment les situations qui revêtent une importance particulière pour la vie dans la société civile et la démocratie ;
2. sensibiliser les élèves à la langue en tant que patrimoine culturel ;
3. révéler les intérêts, les aptitudes, les besoins et les compétences linguistiques des élèves au moyen d'objectifs, de tâches, de textes et d'activités adéquats ;
4. motiver les élèves à lire et à interpréter des œuvres littéraires et d'autres œuvres culturelles (y compris audiovisuelles) comme moyen de comprendre le monde et de s'y situer ;
5. initier les élèves aux traditions culturelles nationales et européennes ;
6. apprendre aux élèves à s'impliquer dans la culture et à s'y identifier, en mettant l'accent sur les aspects symboliques et axiologiques.

Sur la base de ces objectifs généraux, un ensemble de tâches spécifiques ont été définies (les n° 1-5 sont partagées avec le deuxième cycle du primaire) :

1. motiver les élèves à lire des œuvres littéraires et d'autres œuvres culturelles qui contribuent à la culture générale, moderne et historique ;
2. affiner le sens de la communication des élèves, c'est-à-dire leur aptitude à parler, écouter, lire et écrire, et à interpréter des œuvres culturelles diverses ;
3. créer des situations favorisant l'apprentissage de la langue par son utilisation consciente et réfléchie (en évitant une connaissance trop théorique et abstraite du système linguistique) ;
4. encourager la créativité des élèves en matière de développement des compétences et des connaissances ;
5. intégrer des expériences culturelles dans l'enseignement ;
6. initier les élèves aux œuvres culturelles afin d'enrichir leur culture générale, de les inciter à s'impliquer dans la culture et la communication contemporaines, et de les motiver à entretenir les traditions culturelles ;
7. soutenir les élèves dans le processus de construction de systèmes intégrés de valeurs personnelles ;
8. développer les stratégies d'apprentissage des élèves et leur donner des outils pour accéder à l'autonomie intellectuelle.

Les contenus de l'enseignement sont spécifiés comme suit dans le tronc commun de 1999, en des termes techniques :

1. situations de dialogue formel et informel ;
2. formes élaborées de texte structuré : rédaction, reportage, rapport, interview, etc. ;
3. éléments de rhétorique et de logique dans l'expression orale : thèse, antithèse, conclusion, etc.
4. syntaxe, expressions fléchies ;
5. rôles sémantiques de la morphologie et de la flexion ;
6. éléments de terminologie sémantique ;

7. éléments de terminologie stylistique ;
8. mécanismes d'assimilation dans la prononciation – langue parlée vs. langue écrite ;
9. terminologie de l'analyse littéraire : ironie, synthèse, allégorie, etc ;
10. genres littéraires.

Les résultats escomptés de l'apprentissage sont classés en compétences linguistiques, compétences d'apprentissage et compétences culturelles :

1. compréhension et expression orales et écrites

A l'issue du *Gimnazjum*, l'élève devrait être en mesure de :

a. s'exprimer avec justesse, à l'oral comme à l'écrit, en fonction de la situation ;
b. reconnaître et produire des textes à fonction d'information, de description, d'évaluation ; exprimer des points de vue ; convaincre ; construire une argumentation ;
c. moduler les formes d'expression (orale et écrite notamment) en fonction de la situation ;
d. reconnaître et comprendre les principes de communication (en tenant compte des situations, d'aspects affectifs, d'opinions) et les implications de la communication ; étudier l'éthique de l'expression ;
e. traiter des textes (résumer, développer, ajuster le style, etc.) ;
f. décrire des images et des sons sous forme écrite et orale ;
g. utiliser des structures grammaticales adaptées à la situation et au contexte pour produire des textes clairs et cohérents ;
h. construire une phrase, en développer et en condenser le sens au moyen de structures simples et de formes fléchies (emploi du passif, etc.).

2. Apprentissage autonome

A l'issue du *Gimnazjum*, l'élève devrait être en mesure de :

i. rechercher des informations auprès de différentes sources ;
j. constituer une documentation, prendre et organiser des notes, sélectionner et stocker des informations ;
k. utiliser les médias de manière rationnelle.

3. Interprétation culturelle des textes

A l'issue du *Gimnazjum*, l'élève devrait être en mesure de :

l. identifier et commenter les caractéristiques (techniques d'expression) d'œuvres littéraires et autres ;
m. employer le vocabulaire littéraire et culturel avec naturel et justesse ;
n. décrire l'expérience, les émotions et les intentions véhiculées par les œuvres de différentes époques, notamment des grands mouvements culturels ;

o. comparer les œuvres littéraires aux travaux effectués dans d'autres disciplines artistiques ;

p. interpréter les œuvres littéraires dans leurs différents contextes ;

q. interpréter des œuvres dramatiques avec créativité (mise en scène, etc.) ;

r. identifier les valeurs véhiculées par les œuvres littéraires et les comparer à son propre système de valeurs ;

s. apprécier les phénomènes culturels en faisant preuve d'indépendance et d'esprit critique ; construire et défendre une argumentation, une opinion, une interprétation, sous forme écrite ou orale ;

t. établir un rapport entre les œuvres littéraires et leur contexte historique ainsi qu'avec les biographies de leurs auteurs.

Le tronc commun comporte enfin une liste de lectures recommandées, c'est-à-dire une sélection d'ouvrages de la littérature polonaise et internationale ainsi que d'autres types de documents à étudier en classe (articles de presse, instructions, textes publicitaires, œuvres cinématographiques, émissions télévisées, sites internet, etc.).

4.2. Evaluation externe des compétences - l'examen de premier cycle du secondaire (*Egzamin gimnazjalny*)

L'examen de premier cycle du secondaire est un examen obligatoire et interdisciplinaire comprenant un volet culturel et un volet scientifique.

Le premier volet porte sur les aptitudes et connaissances en lettres – langue polonaise, histoire, éducation civique, arts, musique – et sur les orientations éducatives (voir ci-dessus) telles que : philosophie, culture et médias, régions et patrimoine culturel, culture polonaise et civilisation méditerranéenne.

Le deuxième volet porte sur les aptitudes et les connaissances dans les matières scientifiques – mathématiques, biologie, géographie, chimie, physique et astronomie – et sur les orientations éducatives telles que la santé et l'écologie.

Pour chaque volet de l'examen, la note maximale est de 50 points. Le résultat n'influence pas l'admission en classe supérieure au sein du premier cycle, mais il est inscrit sur le certificat et pris en compte pour l'admission en deuxième cycle du secondaire.

Il est prévu d'appliquer à partir de 2008 un troisième volet d'examen portant sur les compétences en langues vivantes étrangères.

4.2.1. Les normes d'évaluation (critères) et leur application dans les examens

Les sept critères suivants ont été définis pour évaluer la compréhension de l'écrit :

1. lire et interpréter des textes à caractère culturel au sens littéral et dans leur dimension métaphorique et symbolique ;
2. identifier l'intention de l'auteur, les faits et les opinions, la vérité historique et la fiction, la force de persuasion, la manipulation, la mise en valeur ;
3. rechercher des informations dans différents types de documents : ouvrages littéraires, textes de vulgarisation scientifique, actes législatifs et réglementaires, articles de presse, illustrations, tableaux, graphiques, cartes, statistiques, schémas ;

4. identifier les types et les fonctions des techniques de l'expression employées dans les textes littéraires, les articles de presse, les œuvres d'art et de musique ;
5. identifier et interpréter les liens existant dans les domaines de la politique, de l'économie, de la culture, de la vie sociale et du développement, en Pologne et dans le monde ;
6. percevoir et analyser les aspects contextuels nécessaires à l'interprétation correcte des textes : contexte historique, biographique, philosophique, religieux, littéraire, artistique, musical et régional ; expliquer les rapports existant entre les différents types de textes à caractère culturel (arts, musique, littérature) ;
7. percevoir les valeurs véhiculées par les documents à caractère culturel.

Le tableau 1 montre l'application de ces critères dans le cadre des examens de ces trois dernières années :

Compréhension écrite - Critère n°	Nombre de questions relatives au critère		
	2005	2006	2007
1	8	7	8
2	2	7	2
3	5	4	6
4	3	2	3
5	2	2	1
6	5	3	5
7	0	0	0

Tableau 1. Application des critères dans le cadre des examens. Compréhension de l'écrit.

A l'examen, il apparaît que la plupart des questions employées durant la période 2005-2007 concernaient le critère n° 1 : *lire et interpréter des textes à caractère culturel au sens littéral et dans leur dimension métaphorique et symbolique*. Suivent, en termes de fréquence, les critères n° 3 (*rechercher des informations dans différents types de documents : ouvrages littéraires, textes de vulgarisation scientifique, actes législatifs et réglementaires, articles de presse, illustrations, tableaux, graphiques, cartes, statistiques, schémas*) et 6 (*encourager la perception et l'analyse des aspects contextuels nécessaires à l'interprétation correcte des textes : contexte historique, biographique, philosophique, religieux, littéraire, artistique, musical et régional ; expliquer les rapports existant entre les différents types de textes à caractère culturel [arts, musique, littérature]*). A eux trois, ces critères représentent entre 56 % (2006) et 76 % (2007) des points pouvant être obtenus dans ce volet de l'examen. A l'inverse, le critère n° 7 (*perception des valeurs véhiculées par les documents à caractère culturel*) est quasi-absent de ce tableau. Il a fait l'objet d'une seule question d'examen (en 2004) durant les six années d'existence du système.

L'évaluation de l'expression écrite s'appuie sur un ensemble de neuf critères :

1. produire des textes linguistiquement et stylistiquement corrects (descriptions, récits, rapports, critiques, dissertations, notes, plans, articles de presse, interviews, annonces, textes publicitaires, invitations, dédicaces, demandes, lettres, mémoires) ;
2. employer les termes et les registres correspondant aux différentes disciplines des lettres ;
3. produire des textes à caractère d'information ou d'argumentaire adaptés à la situation ;

4. connaître et appliquer les principes d'organisation pour produire des textes cohérents et syntaxiquement corrects, adaptés au sujet traité ;
5. organiser et mettre en valeur des arguments en faveur de sa propre ou d'une autre opinion ;
6. analyser, comparer, organiser et synthétiser l'information contenue dans les documents à caractère culturel ;
7. traiter les textes : résumé, développement, transformation (stylistique) ;
8. exprimer son propre point de vue concernant les relations entre la culture polonaise et d'autres cultures ; commenter les liens historiques et contemporains entre les cultures polonaise et méditerranéenne dans des domaines tels que la politique, l'économie et la vie quotidienne ;
9. aborder les problèmes rencontrés dans les documents à caractère culturel, suggérer des solutions et en tirer des conclusions.

Le tableau 2 montre la mise en œuvre concrète de ces critères dans le cadre des examens :

Production écrite - Critère n°	Nombre de questions relatives au critère		
	2005	2006	2007
1	8	9	8
2	1	0	1
3	7	5	7
4	5	6	5
5	3	2	1
6	1	1	2
7	0	2	1
8	0	0	0
9	0	0	0

Tableau 2. Application des critères dans le cadre des examens. Production écrite.

Il ressort du tableau que le critère n° 1 (*produire des textes linguistiquement et stylistiquement corrects [descriptions, récits, rapports, critiques, dissertations, notes, plans, articles de presse, interviews, annonces, textes publicitaires, invitations, dédicaces, demandes, lettres, mémoires]*) est le critère le plus fréquemment employé, suivi des critères n° 3 (*produire des textes à caractère d'information ou d'argumentaire adaptés à la situation*) et 4 (*connaître et appliquer les principes d'organisation pour produire des textes cohérents et syntaxiquement corrects, adaptés au sujet traité*). A l'inverse, les critères n° 8 et 9 ne sont jamais employés (*exprimer son propre point de vue concernant les relations entre la culture polonaise et d'autres cultures ; commenter les liens historiques et contemporains entre les cultures polonaise et méditerranéenne dans des domaines tels que la politique, l'économie et la vie quotidienne* et *aborder les problèmes rencontrés dans les documents à caractère culturel, suggérer des solutions et en tirer des conclusions*).

Dans le volet scientifique de l'examen, les critères sont classés dans les quatre catégories suivantes :

1. utiliser le vocabulaire et appliquer les méthodes scientifiques ;
2. rechercher et exploiter des informations ;
3. identifier et décrire des faits et des relations (logiques, fonctionnelles, spatiales, temporelles) ;

4. appliquer des connaissances et des compétences intégrées à la résolution des problèmes.

On remarque que la plupart de ces critères (1, 2 et 3) se fondent clairement sur la maîtrise de la langue d'enseignement au moins autant qu'ils se fondent sur la connaissance de la matière enseignée elle-même. Ce qui est soumis à évaluation, c'est autant la compétence linguistique que la compétence scientifique.

La répartition des questions selon ces critères est restée inchangée depuis 2005 :

Sciences – Critère n°	Nombre de questions relatives au critère (2005, 2006, 2007)
1	15 (30 %)
2	12 (24 %)
3	15 (30 %)
4	8 (16 %)

Tableau 3. Application des critères dans le cadre des examens. Sciences.

4.2.2. Résultats (2006)

Les deux tableaux qui suivent, établis sur la base des résultats des examens de 2006, font apparaître des tendances représentatives pour l'ensemble des examens (les résultats des autres années sont tout à fait semblables).

	Lettres		Sciences			
	Compréhension de l'écrit	Expression écrite	utiliser le vocabulaire et appliquer les méthodes scientifiques	rechercher et exploiter des informations	identifier et décrire des faits et des relations	appliquer des connaissances et des compétences intégrées à la résolution des problèmes
Facilité moyenne des questions	.72	.54	.44	.67	.46	.30
Moyenne pour chaque ensemble	.63		.48			

Tableau 4. Facilité moyenne des questions (2006)

L'indice moyen de facilité montre que les examens du volet scientifique sont nettement plus difficiles que ceux du volet culturel. Il s'avère que les questions servant à évaluer la compétence en lecture (dont la plupart sont des questions à choix multiple) posent moins de difficultés aux élèves que celles servant à évaluer les compétences en production écrite, et beaucoup moins que celles destinées à évaluer la capacité à appliquer des connaissances et des compétences intégrées à la résolution des problèmes (dans les deux cas, la plupart sont des questions ouvertes).

Résultats généraux : lettres (compréhension de l'écrit et production écrite, 2006)	
Aptitudes confirmées	• rechercher de l'information • identifier l'intention de l'auteur • organiser le texte • produire un texte cohérent et adapté à la situation de communication
Déficits identifiés	• lire les instructions relatives aux questions • négliger des éléments clairement présents dans les textes • construire une argumentation • correction, orthographe, ponctuation • manque de connaissance du contexte historique • emploi du vocabulaire des sciences littéraires et linguistiques

Tableau 5. Résultats généraux : lettres (compréhension de l'écrit et production écrite, 2006)

Dans l'ensemble, les résultats du volet culturel indiquent qu'à la fin du premier cycle du secondaire, les élèves polonais remplissent la plupart des critères relatifs à l'aptitude à communiquer ; en revanche, les résultats sont nettement moins satisfaisants pour ce qui est de la correction linguistique, de l'utilisation du vocabulaire (scientifique) et de l'application des connaissances historiques.

Conclusion

Cet article présente le cas concret d'un système d'examen externe obligatoire comprenant une évaluation des compétences en langue de scolarisation. Cet exemple permet de mettre en évidence certains aspects à prendre en compte lors de l'élaboration d'un cadre des langues de l'éducation. A cet égard, les trois principes qui suivent en guise de conclusion reprennent et confirment les observations formulées en introduction au présent recueil d'études :

1. seuls les niveaux visés (normes de compétence) pouvant être traduits en comportements observables peuvent faire l'objet de procédures d'évaluation (questions d'examen) ;
2. les méthodes d'évaluation fondées sur des questions peuvent ne pas suffire voire ne pas convenir à l'évaluation des compétences en langues de l'éducation dans toute leur complexité ;
3. la plupart voire l'ensemble des compétences soumises à évaluation dans le cadre de l'enseignement ont trait aux langues (langues d'enseignement des autres disciplines, langues enseignées comme discipline, langues étrangères).