

APPRENDRE, ENSEIGNER ET ÉVALUER LE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE EN FONCTION DE NOUVEAUX PARADIGMES DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CHILIEN

Djamel OULD ABDESSELAM

d.ould@icf.cl

*Attaché culturel-Service de Coopération Linguistique et Éducative
de l'Ambassade de France à Santiago du Chili*

Olga María Díaz

odiaz@umce.cl

*Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation
Santiago du Chili*

Résumé : Les nouveaux programmes de français en vigueur dans l'espace éducatif chilien depuis mars 2003, s'inspirent fondamentalement du cadre commun européen de référence et du projet italien LINGUE 2000. La nouvelle offre curriculaire propose ainsi un panel de parcours d'apprentissage de français sur 4, 6 ou 8 années. L'enseignement du français s'organisera selon une optique de langue obligatoire ou optionnelle. Dans tous les cas, chaque établissement sera en mesure d'intégrer dans le cadre de son projet interne, l'apprentissage d'au moins deux langues étrangères. Par ailleurs la validation des compétences linguistiques s'appliquera à partir d'un dispositif scolaire de certification, géré par le Service de Coopération et d'Action Culturelle, et reposant sur le DELF1.

*“Le langage n’est pas seulement un code;
c’est surtout une culture, c’est-à-dire une histoire;
apprendre une langue étrangère, c’est, peu à peu,
partager une histoire pour y inventer son
propre rôle.”*

(Jean-Claude Charvoz)

0. ÉVALUATION CERTIFICATIVE ET RENOUVEAU PEDAGOGIQUE

On le savait depuis longtemps: point de didactique de l’enseignement sans problématique de l’évaluation. Toutefois, si c’était avant pour des raisons plutôt *internes* que l’on était souvent amené à introduire des modifications dans les systèmes d’évaluation, ce sont des raisons *externes* qui, cette fois, sont à l’origine d’un véritable changement dans l’apprentissage des langues vivantes. En effet, s’agissant d’abord de déterminer des objectifs en termes *certificatifs*, il se trouve que c’est bien à un facteur d’ordre externe que l’on doit à présent la mise en oeuvre d’une profonde recomposition du paysage éducatif chilien, qui *s’ouvre de la sorte à de nouveaux paradigmes pour évaluer, mais aussi pour apprendre et enseigner les langues étrangères*. En somme, disons que ce n’est pas de manière partielle mais totale que le *système de formation* lui-même est touché par cette nouvelle configuration des savoirs. Il convient donc de s’interroger de façon circonstanciée sur ce que deviendra l’actuel profil de formation dans les divers secteurs d’enseignement. Car, comme on commence à s’en apercevoir, face à l’impossibilité de se limiter ici à une simple revalidation de quelques contenus supplémentaires, il s’avère indispensable de s’engager pour développer une politique de renouvellement linguistique. Et c’est ainsi qu’à l’heure actuelle, l’enseignement du Français Langue Étrangère s’est vu doublement agencé, aux certifications internationales du *DELF/DALF*ⁱ d’une part, et d’autre part, aux principes qui ont fondamentalement été établis par le *Cadre Commun Européen de Référence*.

1. VERS UNE CERTIFICATION INTERNATIONALE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE: CARACTERISTIQUES DU DELF ET DU DALF

À l’exemple de la pédagogie de l’apprentissage, tout courant rénovateur exige une réelle *motivation*, des *moyens* et des *objectifs précis*. Ainsi faut-il d’abord nous demander, dans quelle mesure les programmes de préparation aux DELF/DALF, en répondant à ces modalités, peuvent eux aussi, entrer au service de *l’éducation* de façon générale, et au service de la *formation* dans les systèmes d’enseignement des langues étrangères en particulier.

Mais, avant de prendre position, il y a lieu de rappeler ici quelques points essentiels pour une brève caractérisation des dites certifications.

- ❖ On estime que plus d'une certaine de pays sont actuellement impliqués dans cette préparation certificative, ce qui, internationalement, représente chaque année, un total approximatif de 20000 inscriptions. On constate donc que, sur le plan de la notoriété, cet instrument d'évaluation ne semble pas inapte à défendre *le statut de la langue française*, puisque la reconnaissance mondiale qui progressivement l'accompagne, ne manque pas de contribuer à sa diffusion.
- ❖ On constate par ailleurs, que chaque Unité Certificative correspond à *une certaine d'heures d'apprentissage du français*, de sorte que tout candidat ayant un niveau de langue suffisant peut, dans n'importe quel pays du monde, passer directement le DALF, et être ainsi dispensé de l'examen d'entrée à l'Université française.
- ❖ Remarquons également que, d'un côté, chaque niveau peut être préparé de manière *indépendante*, et sans limitation de temps, ce qui laisse évidemment une grande mobilité aux étudiants européens, par exemple, qui peuvent facilement se préparer à différents moments et à différents endroits.
- ❖ D'un autre côté, on sait que, par sa très grande adaptation, la préparation de ces certifications n'est pas réservée à un seul type de public, ce qui signifie que cette préparation doit aussi bien pouvoir se faire dans un *établissement d'enseignement* qu'en *autoformation*. D'où l'importance de certaines modalités d'acquisition dans la pratique, qui auront à marquer les stratégies d'apprentissage.
- ❖ Impossible de même, de ne pas signaler la place prépondérante qui revient ici à la *problématique de l'évaluation*. En effet, loin de s'accommoder avec de légers changements, celle-ci devra, sans nul doute, atteindre globalement, et dans toutes les parties de son ensemble, notre actuel système de programmation pour l'étude de la langue française, dans le primaire et le secondaire notamment. Ceci s'explique par le fait que la *dimension évaluative* de ces certifications n'est pas uniquement assimilable à une affaire de contenu ou de progression, de méthodologie, de technique ou de rythme d'apprentissage, car au fond, ce qui est requis, c'est que soient absolument pris en compte les objectifs de la certification finale, si tant est que d'eux dépend, en définitive, la *validation* ou *l'invalidation* des apprentissages.
- ❖ En résumé, nous dirions que nous disposons maintenant d'un moyen plus apte pour faire progresser l'enseignement du français au Chili, mais il faut dire aussi que cela se fera d'autant mieux que, comme c'est le cas en ce moment, on continuera à développer une politique linguistique ministérielle, compatible avec la politique linguistique promue par notre principal partenaire, à savoir, la Direction de la Coopération Linguistique et Éducative du Service Culturel de l'Ambassade de France. C'est ainsi qu'en collaboration avec cette instance qui a précisément comme première mission de s'associer et d'appuyer l'action des systèmes éducatifs locaux, nous sommes d'ores et déjà parvenus à définir une planification complète, qui, articulée sur deux axes de programmation, permet de proposer 4 parcours différents, destinés à l'enseignement du français au niveau du primaire et du secondaire.

- ❖ Très schématiquement, voici donc comment se présentent ces différentes trajectoires:

☞ **Première trajectoire:**

Le Français pourra être enseigné en qualité de *langue obligatoire*, depuis la 5^{ème} année de l'enseignement primaire et jusqu'à la dernière année du secondaire (de 5^º Básico à 4^º Medio).

☞ **Deuxième trajectoire:**

Le Français pourra être enseigné en qualité de *langue optionnelle*, avec trois possibilités, au choix de l'établissement scolaire:

- Première possibilité:

Le Français est optionnel, à partir de la 7^{ème} année de l'enseignement secondaire (7^º Básico à 4^º Medio).

- Deuxième possibilité:

Le Français est optionnel, de la 7^{ème} année du primaire, jusqu'à la 2^{ème} année du secondaire (7^º Básico à 2^º Medio).

- Troisième possibilité:

Le Français est optionnel, durant toutes les années du secondaire (1^º Medio à 4^º Medio).

Programme	1	2	3	4	5	6	7	8
Trajectoire I	5 ^º	6 ^º	7 ^º	8 ^º	1 ^º	2 ^º	3 ^º	4 ^º
Trajectoire II			7 ^º	8 ^º	1 ^º	2 ^º	3 ^º	4 ^º
Trajectoire III			7 ^º	8 ^º	1 ^º	2 ^º		
Trajectoire IV			1 ^º	2 ^º	3 ^º	4 ^º		
Trajectoire de certification				A1		A2	A3	A4

- ❖ Comme les graphiques l'indiquent, les deux premières Unités (A1, A2) peuvent être obtenues dans les 4 cas de figure, et après avoir suivi *360 heures* de cours, ce qui représente au total, 4 ans d'études scolaires. Pour ce qui est de l'ensemble des Unités du DELF (1^{ère} degré), cela requiert de *6 à 8 ans* d'études, selon le parcours choisi (I ou II).

SCHEMA DES DIFFERENTES OPTIONS D'APPRENTISSAGE
DU FRANÇAIS DANS LE SYSTEME EDUCATIF CHILIEN

1^{ère} Option: **Français obligatoire**

Programme	1	2	3	4	5	6	7	8
Trajectoire I: 8 ans								
Classe	5°	6°	7°	8°	1°	2°	3°	4°
Objectif de certification			→A1	A1	→A2	A2	A3	A4

Français Optionnel: 1^{ère} Possibilité

Programme	1	2	3	4	5	6	7	8
Trajectoire II: 6 ans								
Classe			7°	8°	1°	2°	3°	4°
Objectif de certification			→A1	A1	→A2	A2	A3	A4

Français Optionnel: 2^{ème} Possibilité

Programme	1	2	3	4	5	6	7	8
Trajectoire III: 4 ans								
Classe			7°	8°	1°	2°		
Objectif de certification			→A1	A1	→A2	A2		

Français Optionnel: 3^{ème} Possibilité

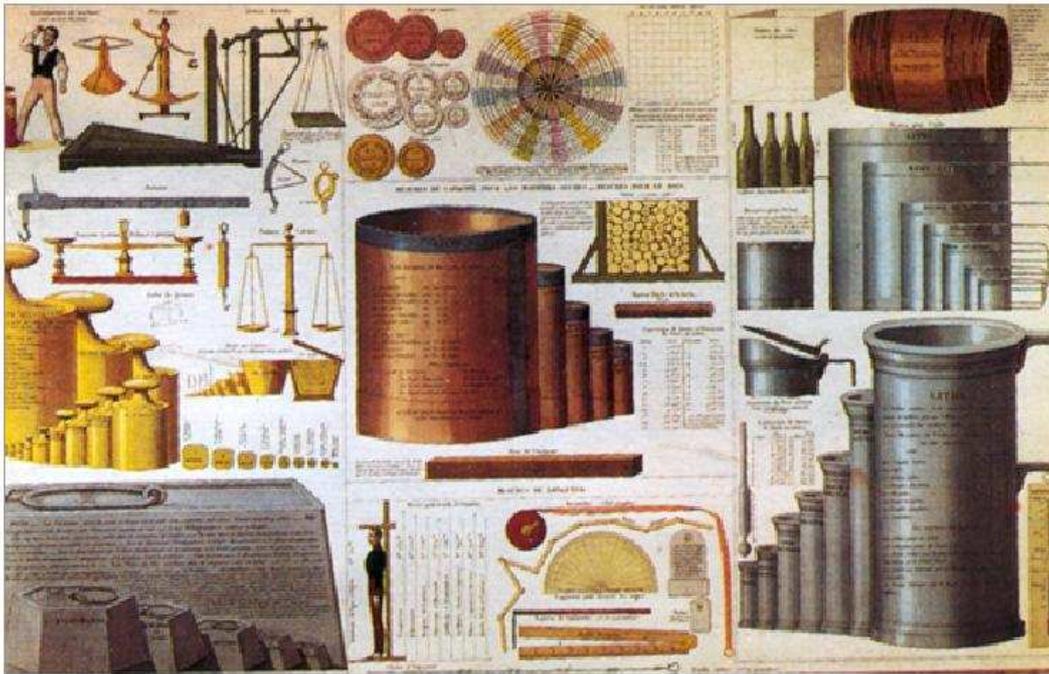
Programme	1	2	3	4	5	6	7	8
Trajectoire IV: 4 ans								
Classe			1°	2°	3°	4°		
Objectif de certification			→A1	A1	→A2	A2		

- ❖ Comme cela apparaît dans les précédents tableaux, toutes les trajectoires trouvent leurs fondements dans les objectifs certificatifs du DELF, et se préparent, soit selon la progression choisie par *l'établissement scolaire*, soit de façon extra-scolaire, en s'inscrivant dans un *Centre d'Examen* accrédité à cet effet.

- ❖ Il resterait, avant de terminer cette partie, à mentionner que l'élaboration de ces nouveaux programmes, provient d'une vision plutôt éclectique, puisqu'elle émane d'une triple exigence, représentée ici par:
 - ☞ *les OFCMO (Objectifs Fondamentaux et Contenus Minimum Obligatoires du Secteur Langage et Communication);*
 - ☞ *les Objectifs Transversaux du MINEDUC établis au plan national pour l'enseignement du primaire et du secondaire;*
 - ☞ *le Cadre Commun Européen de Référence, à propos duquel on aimerait maintenant, dire quelques mots.*

2. LE CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE: UN METASYSTEME D'EVALUATION CERTIFICATIVE

Tout comme le *gramme*, le *mètre*, le *litre* ou le *franc*, en permettant que s'établisse un système unique et commun de référence, ont énormément simplifié les anciens systèmes utilisés pour *évaluer* les poids, les mesures, les volumes ou les transactions monétaires, de même le Cadre Européen Commun de Référence représente, sur



Ce doc. d'illustration rappelle par exemple, comment le 1^{er} Août 1793, l'Académie Française des Sciences, décida de prendre comme **Unité Métrique**, la 40 millionième partie du méridien qui passe par Paris.
(Archive: Agenda 1989, de la "Cité des Sciences et de l'Industrie", La Villette, Paris, bicentenaire de la Révolution Française).

le plan *idiomatique de la Communication*, un instrument facilitateur et multiplicateur des échanges, linguistiques, culturels et professionnels, à l'intérieur et à l'extérieur de la Communauté Européenne.

Initié par le Conseil de l'Europe il y a une dizaine d'années, le Cadre Commun de Référence représente un travail de recherche considérable, qui ne commence en réalité que maintenant à porter ses fruits. Son objectif est d'arriver à une *description de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation des langues parlées en Europe*. Cela implique donc directement les États membres de l'Union, mais cela concerne également beaucoup d'autres pays.

Le Cadre Commun de Référence a progressivement été amené à construire les bases d'une plateforme dont les principes et les normes puissent servir d'*Unité de Comparaison* pour les certifications en langue, et devenir ainsi un véritable *étalon* à niveau international. Disons à ce propos, qu'il apparaît bien comme un système *archétypique*, qu'on peut aussi qualifier de *métasystème*.ⁱⁱ C'est pourquoi il est certain que, quoique ce Cadre Commun ne prétende nullement instaurer un *modèle unique destiné à l'apprentissage des langues*, en tant qu'instrument de référence, il est instamment chargé de faciliter non seulement la pratique de l'évaluation, sinon la marche même de l'acquisition linguistique, à travers la création de manuels, et de toute matière didactique susceptible d'aider élèves et professeurs, formateurs et concepteurs de programmes, experts en évaluation, etc...

À qui désire maintenant savoir sur quoi repose fondamentalement cette analyse linguistique, on répondra qu'elle repose sur l'emploi de la langue, bien sûr, mais qu'il faut encore préciser quels en sont les termes spécifiques: il s'agit de considérer ici le niveau *stratégique* de son emploi –et qui normalement, est sous-jacent dans *toute compétence communicative*– pour voir comment dans l'activité de production/réception, le locuteur (en formation) se situe face à la diversité des contextes de la vie sociale.

Deux sortes de paramètres sont alors mis en jeu:

- ❖ Les uns déterminent un certain niveau descriptif de la *langue*, et il devient nécessaire dans ce cas, de décrire ce qui doit faire l'objet de l'apprentissage, c'est-à-dire d'énumérer les connaissances idiomatiques de façon détaillée. Cela constitue un premier axe vertical de *descripteurs linguistiques* d'après lequel on pourra définir des étapes et des degrés dans l'acquisition.
- ❖ Les autres déterminent le niveau d'aptitude que présente le locuteur dans l'utilisation même de la langue. On cherchera alors à mesurer les progrès en termes de *compétence de communication*, en se reportant cette fois, à l'axe horizontal où se déroulent toutes les opérations *discursives*.

Il en résulte que, quelque soit la progression de l'apprentissage, c'est en fonction de ces deux axes que le Cadre Commun pourra définir un niveau de "*performance*" qui ne saurait

être bien délimité qu'accompagné d'une échelle nettement modulée, c'est-à-dire apte à indiquer le *niveau seuil* à partir duquel il y a ou il n'y a pas réussite dans l'activité considérée.

Par ailleurs, on a ici affaire à une évaluation qui, *en suivant le sujet sur les pistes de son apprentissage*, lui présente constamment des situations de communication dans lesquelles il peut actualiser ses capacités et ses connaissances. Hors, ce n'est que dans ces conditions que la langue peut effectivement devenir appropriation sociale. En plus d'être *dynamique et évolutive*, par le seul fait d'être centrée sur la progression du sujet qui apprend, cette évaluation présente donc également l'avantage d'être *intégrative*. En effet, en favorisant l'apprentissage de la langue dans les diverses situations de la vie quotidienne, on voit disparaître la division traditionnelle des quatre compétences (Compréhension orale/Compréhension écrite - Expression orale/Expression écrite), et chacun assume d'être à son tour locuteur et récepteur.

Est ainsi abordé le fondement même de l'approche communicative, puisque du bon développement de cette fonction *interactionnelle* dépendra en fait que *l'objectif de l'enseignement de la langue soit différent*. Dans cette perspective prioritairement tournée vers l'interaction communicative, se trouve donc définitivement exclue une acquisition idiomatique de manière isolée, l'essentiel étant d'augmenter, au plan langagier, un répertoire où toutes les capacités linguistiques aient un rôle à jouer. Cependant, étant donné la multiplicité des composantes de chaque interaction, comment se pourrait-il que *l'évaluation de la communication* ne soit pas plus *complexe* que l'évaluation des simples connaissances? Celles-ci sont acquises, pour ne pas dire mémorisées, alors qu'une compétence communicative se développe en permanence. Par conséquent, le fait de vouloir atteindre une réelle congruence entre les *objectifs d'apprentissage* et les *situations d'évaluation*, conduit logiquement tous les programmes d'enseignement à :

- avoir recours à une méthodologie actionnelle, fondée sur la notion d' "acteur social", désireux de réussir ses actes de communication, moyennant la mise en oeuvre de stratégies appropriées;
- ne pas pouvoir s'inscrire dans un cadre strictement scolaire, parce que la finalité de cet enseignement est aussi de s'associer à un processus d'apprentissage qui durera toute la vie.

Il nous resterait seulement à nous intéresser d'un peu plus près, aux liens qui forcément se créent à l'intérieur de la chaîne ÉVALUATION-FORMATION-CERTIFICATION. La première remarque serait que le Cadre Commun de Référence, en proposant des *objectifs certificatifs* valables et réalistes, a sûrement contribué à établir *une évaluation des compétences réelles*, c'est-à-dire, qui indique fidèlement au candidat évalué, ce qu'il peut, et ce qu'il ne peut pas faire avec aisance et confiance, au plan de la communication. Pour le professeur - évaluateur, cette situation a un corollaire important en rapport avec la mise en évidence de la langue qu'il enseigne. Et si, à juste titre on estime souvent que l'enseignement des langues manque d'efficacité, il ne faut pas oublier que le Cadre Commun de Référence, après avoir fourni des *paramètres* et des *catégories* applicables aux nécessités d'une *description*, laissera toujours à la *pratique*, la part de *liberté* qui naturellement lui revient. Manifestement, cela signifie que, s'il y a un lieu qu'il conviendra pédagogiquement de privilégier, c'est bien celui des *stratégies*, puisqu'en étant situées entre les *compétences* et

les *activités communicatives*, ce sont elles qui parviennent le mieux à exercer une influence sur les pratiques.

De ce point de vue, nous dirions qu'il semble utile de veiller à la *clarté* des consignes, en particulier à celles se rapportant au "faire faire" et au "faire dire", dans la mesure où il en résulte toujours un avantage pour l'évaluation, et à plus forte raison, pour l'autoévaluation.

Cette notion d'autoévaluation occupe par ailleurs une place si déterminante dans la *conception qualitative* que le Cadre Commun de Référence a de l'apprentissage, qu'on ne saurait en faire abstraction. En somme, il s'agit d'arriver à une évaluation qui forme le sujet qui apprend, pour que celui-ci, en retour, puisse s'autoévaluer en se formant. L'apprenant entre par ce biais, dans un processus permanent de formation qui commence dès le plus jeune âge, et qui s'étend jusqu'à l'âge du professionnel adulte. Cette formation suppose donc la pratique d'un perfectionnement constant et autodirigé. Toutefois, parce qu'une autoévaluation qui n'est pas accompagnée d'une *formation à l'autoévaluation* ne donne pas un réel accès à l'*autonomie*, il faut aussi penser à l'élaboration d'instruments et de méthodes de travail incluant des critères, des normes et des indices mesurables.

Cette échelle, qui va du plus bas (A1) au plus haut niveau (C2) d'apprentissage, permet en fait au candidat de se situer par rapport à des *descripteurs*ⁱⁱⁱ et des *listes de contrôle*^{*} qui correspondent à une certaine autoévaluation des compétences communicatives.

Accorder de la sorte une place à l'*évalué*, signifie engager la *responsabilité* de celui qui *apprend*, et construire finalement, un programme de *certification* aussi formel et formateur qu'autoévaluateur.

Pour conclure, on voudrait relever quelques-unes des *incidences pédagogiques* que ce type d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, peut avoir sur notre projet éducatif.

En premier lieu, et partant du fait que l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut être réduite à une compétence purement linguistique, cette réflexion a essayé de montrer combien il convient de travailler avec un système qui soutienne holistiquement tout le fonctionnement cognitif du sujet qui apprend. Dans ce cas, si l'on est amené à concéder une priorité à la fonction communicative, très légitimement aussi on aura à *évaluer les compétences de communication*. Celles-ci s'évaluent à l'intérieur d'une *interaction* qui se caractérise par l'emploi de la langue en situation. Il devient alors essentiel de valoriser en particulier:

- 1) tous les programmes qui visent l'élaboration de méthodes et de matériel d'apprentissage de la langue dans sa dimension *discursive, énonciative et communicative*;
- 2) les bases méthodologiques sur lesquelles reposent les activités linguistiques, sachant que toute *méthodologie uniforme* est exclue dans un apprentissage où les finalités sont et devront toujours être extrêmement diversifiées.

D'un autre côté cependant, face à tant de variété, il était indispensable d'avoir des *références communes*, et donc d'avoir un instrument d'évaluation et de certification compatible avec cette même *pluralité*. C'est ainsi que d'Athènes à Lisboa, en passant par

Lima et Santiago du Chili, ce qui caractérise le mieux le système des certifications DELF - DALF, c'est encore cette constante adaptation à la diversité internationale des contextes, des terrains, des situations et des cultures...

Quant à la construction du Cadre Européen de Référence, on la définirait comme celle d'un métasystème qui tente de proposer une trajectoire de formation, de façon aussi *exhaustive, cohérente et transparente* que possible. Elle fait valoir en outre le principe qu'il n'y a pas un modèle méthodologique préétabli pouvant être universellement proposé, ce qui ne la rend exclusivement dépendante d'aucune approche en particulier. Il suffira que l'approche retenue pour se reporter à son échelle évaluative soit "communicative". Autrement dit, en n'étant nullement attaché à un modèle unique –qu'il soit théorique ou idéologique– le Cadre de Référence refuse tout dogmatisme prescriptif, au bénéfice d'un contexte *descriptif* qui admet la diversité internationale des systèmes éducatifs.

Les conséquences d'une telle flexibilité, sur le *plan pédagogique*, sont singulièrement importantes, vu que:

- cela laisse une *liberté* optimale à celui qui enseigne et à celui qui apprend;
- cela laisse ouverte une voie plurielle orientée vers une véritable éducation *plurilinguistique*, c'est-à-dire *pluriculturelle*.

Or, c'est précisément au moment où les fonctions culturelles se verront effectivement incorporées aux fonctions linguistiques et communicatives, que la problématique de l'évaluation nous paraîtra, enfin, complète ! À vrai dire, il nous semblerait impossible de ne pas rapprocher le *multilinguisme* du *multiculturel*, l'un ne coexistant pas sans l'autre en forme parallèle.

Être ouvert à ce pluralisme, c'est s'ouvrir au monde, pour connaître d'autres cultures, d'autres formes de pensées, et intégrer d'autres valeurs. L'option du *plurilinguisme* signifie pour le citoyen du troisième millénaire, comprendre la mentalité d'autres peuples, et découvrir, par-delà l'espace national, un *patrimoine* à la fois *linguistique et culturel* qu'il s'agit assurément d'apprécier et de protéger.

Car aujourd'hui, loin d'être un obstacle pour la communication, et facilitant au contraire une mutuelle compréhension, le multilinguisme crée en Europe, un réel enrichissement au plan des échanges personnels, des relations professionnelles, et plus spécialement, dans le domaine de l'éducation, où les avantages sont considérables. Et de ce point de vue, il est permis de penser que, si cette action linguistique et interculturelle se poursuit, l'Union Européenne deviendra, d'ici une dizaine d'années, la région la plus dynamique du monde.

Mais tout cela suppose un grand effort de rénovation et de coopération, qui passe par une modification de la conception même du système d'éducation et d'enseignement.

Pour notre part, nous considérons qu'en matière d'apprentissage des langues étrangères, les facteurs de changement ici signalés, devraient eux aussi exercer leur influence pour nous conduire vers une transformation, d'autant plus profonde qu'elle part de l'*incontestable pouvoir pédagogique*, qui justement, réside dans toute évaluation formatrice. Car il est certain que, si on change l'évaluation, sans vouloir toucher au reste, au fond, tout restera

inchangé. Mais il n'est pas moins certain que, comme l'a bien affirmé Louis Porcher, "si l'on change tout dans l'éducation sauf l'évaluation, on ne changera finalement rien".

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

□ Principales références

- Barbot, M.-J.** et alii: *DEL F 1er degré, nouvelle formule*, Hachette Livre, 2001.
- Conseil de NOTES BIBLIOGRAPHIQUES L'Europe** / Un Cadre Européen commun de Référence pour les langues.
 "Portfolio Européen des langues". Textes et Bibliographie, 2000, Paris, Didier.
- Dayez, Yves**: Guide des sujets du DELF et du DALF, Didier, Paris, 2001, p. 205.
- Lescure, R. et Grandet, E.**: *DEL F, 450 activités*, Clé International, 1997.
- Ould Abdesselam, Djamel**: "Introducción a los nuevos programas de aprendizaje del Francés en el sistema educativo chileno", Service de Coopération Linguistique et Educative, Ambassade de France, Santiago, julio 2002, pp. 5-15.
- Ould, Djamel – Díaz Olga**: "Nuevos paradigmas para enseñar y evaluar el francés en el sistema educativo chileno", Comunicación, V Congreso de Humanidades, Santiago, noviembre de 2002. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Texte à paraître dans la revue *Contextos*, N°11 (2004)
- Porcher, Louis**: "Les fonctions de l'évaluation" in: *Un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*; Conseil de l'Europe, pp. 62-67, Strasbourg, 1979.
- Programmes de Français du Mineduc**, Vol. I (Ed. Básica); Vol. 2 (Ed. Media), Santiago de Chile, marzo 2003.-

□ Références complémentaires (Revue)

- Diagonales*, N° 9, 1989 (Paris): "La certification des connaissances: le DELF – DALF" – (R. Lescure).
- Etudes de Linguistique Appliquée*, N° 80, 1990 (Paris): "L'évaluation", p. 118.
- Le Français dans le Monde*, N° spécial Août / Sept 1993: "Evaluation et Certification".

□ Sitographie (11/03)

- <http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/jb/j6-138-p0.html>
- <http://www.ciep.fr>
- <http://www.culture2.coe.int/portfolio>
- <http://www.editions.didier.com>
- <http://www.ensenarefrances.cl>
- <http://www.euro.mineco.es/guiadidactica/>
- <http://www.fle.fr>

<http://www.mineduc.cl>

Notes:

ⁱ * **Diplôme d'Études en Langue Française / Diplôme Approfondi de Langue Française.**

ⁱⁱ * N'étant pas un projet totalement nouveau, on ne l'a pas dénommé **prototypique** (il arrive en fait après le Consortium ERASME et LINGUA, consacrés eux aussi à l'enseignement et au Control des connaissances de 6 langues européennes, soit: l'Allemand, l'Anglais, l'Espagnol, le Français, le Grec et l'Italien). D'autre part, se considérant lui-même comme étant "loin de la perfection", on ne l'a pas qualifié ici d'**archétypique**, bien qu'en espagnol, par exemple, cette notion puisse avantageusement être associée à l'étalonnage (ou "patrón") des monnaies, des poids et mesures.

ⁱⁱⁱ * Voir détail dans le "Portfolio européen des langues", Conseil de l'Europe, 2000.