

Examen de titularisation au sein de la LIDIFLE: Vers une meilleure congruence entre formation et professionnalisation

Anne-Catherine Didier
Universidad de Guadalajara
(México)

Recibido: 16/03/2015
Revisado: 31/03/2015
Aprobado: 11/05/2015

INTRODUCTION

Compétence, vous avez dit compétence? Mais finalement que signifie ce concept si souvent employé actuellement? Quelle réalité se cache derrière cette notion? Dans ce travail, nous prétendons cerner la signification de ce terme en nous limitant au domaine de la formation de professeurs de langue et en particulier lors du processus de titularisation des étudiants de la Licence en Didactique du Français comme Langue Etrangère (LIDIFLE) du département de langues modernes (DELEM) de l'université de Guadalajara. La finalité de cette licence consiste à former de futurs enseignants de FLE à travers un programme de 492 crédits, complétés en général en neuf semestres. Afin d'obtenir leur diplôme, les étudiants doivent compléter la totalité de leurs crédits et élaborer un travail de recherche selon la modalité de titularisation choisie.

Quelles compétences voulons-nous que développent les professeurs de langue en formation au terme de cette licence et comment les évaluer lors de leur processus de titularisation?

Afin de répondre à cette question nous présenterons dans un premier temps le processus de titularisation de ce programme et ses différentes modalités.

Dans un deuxième temps, nous expliciterons en quoi consistent les compétences que doit développer un professeur de langue à partir des compétences pour enseigner de Perrenoud, des 30 compétences de de Peretti, du profil de fin d'études de la LIDIFLE, et de la taxonomie de d'Hainaut en ce qui concerne le processus d'apprentissage.

Enfin, dans un troisième temps, nous présenterons la modification d'une des modalités de titularisation, l'examen global théorique-pratique version B (EGTP-B), proposition faite afin de permettre une meilleure congruence entre formation et professionnalisation.

I. L'obtention du titre de licence au sein de la LIDIFLE

I.1 Le processus de titularisation

Lorsqu'un étudiant a complété le nombre de crédits et qu'il a libéré son «service social», il doit solliciter une modalité de titularisation au Comité de Titulación qui, s'il accepte sa proposition, va lui désigner un directeur. A partir de ce moment l'étudiant a six mois pour terminer son travail de titularisation. Quelle que soit la modalité, ce travail se réalise en trois phases: le travail écrit guidé par le directeur, la lecture et les observations de deux lecteurs et enfin, lorsque les trois professeurs donnent leur aval, la soutenance pendant laquelle l'étudiant devra défendre oralement son travail face à un jury composé de trois professeurs (le directeur et les deux lecteurs).

I.2 Les modalités de titularisation

Le programme de LIDIFLE propose quatre modalités de titularisation, qui contiennent elles-mêmes des options, ce qui donne globalement sept manières différentes de se titulariser.

La modalité « desempeño académico sobresaliente » (c'est-à-dire, performance académique exceptionnelle) comprend d'une part *l'excellence académique* lorsqu'un étudiant a une moyenne

globale d'au moins 95/100 avec un maximum de 10% d'examens réalisés en période de rattrapage et d'autre part *la moyenne* lorsqu'un étudiant obtient une moyenne globale d'entre 90 et 95, sans aucun examen ayant été réalisé pendant la période de rattrapage.

Dans ces deux cas, le travail de titularisation de l'étudiant consiste à rédiger une réflexion d'une dizaine de pages sur son expérience au sein de la licence et sur son processus d'acquisition.

La modalité «exámenes» (examens) comprend deux options. La première est *l'examen global théorique pratique version A* (EGTP-A) qui consiste à analyser une méthode de FLE à partir de trois perspectives, didactique, linguistique et de langue et culture. La deuxième est *l'examen global théorique pratique version B* (EGTP-B) dans lequel l'étudiant doit développer et donner une unité d'apprentissage dans un contexte professionnel devant des professeurs observateurs qui filment les séances et d'en faire ensuite une analyse écrite à partir des vidéos qui ont été réalisées. Cette modalité est réservée aux étudiants qui ont accompli au minimum 300 heures de pratique professionnelle dans des instituts de langues.

La modalité «tesis, tesina, informe» (mémoire, rapport) comprend elle aussi deux options. Le *mémoire* qui consiste à réaliser un travail de recherche d'une cinquantaine de pages sur une problématique déterminée et le *rapport* qui consiste à réaliser une recherche-action d'une quarantaine de pages dans lequel le candidat, exerçant comme professeur, détecte des problèmes dans son contexte professionnel auxquels il doit faire face selon les exigences sociales et matérielles qu'exige l'exercice de sa profession et met en œuvre des actions pour les résoudre ou essayer de les résoudre. Pour pouvoir présenter cette dernière option, les étudiants devront également démontrer qu'ils ont accompli 300 heures de pratique professionnelle dans des instituts de langues.

Enfin, la modalité «producción de materiales educativos» (production de matériel éducatif) avec comme unique option *le paquet didactique* dans lequel l'étudiant doit créer un ensemble de matériel pour la classe de langue accompagné de fiches pédagogiques.

Ces modalités de titularisation mettent en jeu un ensemble de compétences qui seront évaluées lors du processus de titularisation, compétences qui doivent être le reflet d'une congruence entre la formation et la professionnalisation des étudiants. C'est pourquoi, nous allons nous arrêter sur ce concept de compétence pour mieux comprendre ce que nous attendons d'un professeur de langue en formation.

II. Les compétences d'un professeur de langue

II.1 Le concept de compétence

Dans le rapport Delors (UNESCO, 1996) les apprentissages génériques pour l'éducation du XXI siècle sont « apprendre à connaître » (raisonnement), « apprendre à faire » (gestion de la connaissance), « apprendre à vivre ensemble » (communication) et « apprendre à être » (gestion de la vie). Il s'agit donc d'un apprentissage global que résume le Projet DeSeCo (OCDE, 1997) en parlant de « compétences pour une vie de succès et un bon fonctionnement social ». Il est donc clair que l'apprentissage ne se limite pas seulement en une accumulation de connaissances mais qu'elle est plutôt liée à la notion de compétence.

Il existe de nombreuses définitions du concept de compétence. De ces définitions, nous pouvons cependant mettre en exergue cinq caractéristiques fondamentales : la mobilisation d'un ensemble de moyens (savoir-faire d'application et de résolution) pour résoudre les tâches complexes qu'exige la situation-problème ; la présence d'une finalité ; la relation à une famille de situations ; le caractère souvent disciplinaire et l'évaluabilité.

Nous retiendrons ici deux définitions :

Pour l'UNESCO (1996) une compétence est :

« la stratégie éducative qui met en évidence l'apprentissage de connaissances, les capacités, attitudes et comportements requis pour jouer un rôle spécifique, exercer une profession ou effectuer une tâche déterminée. Conçue également comme une structure d'attributs et de tâches complexes qui permettent que se produisent

différentes actions intentionnées simultanément, se basent sur le contexte (culture et lieu) dans lequel se produit l'action, incorporent l'éthique et les valeurs. »

Selon la définition proposée par une équipe de professeurs¹ du Departamento de Lenguas Modernas de l'Université de Guadalajara (2010), une compétence est :

« la capacité (la possibilité) qu'a un individu d'intégrer, de mobiliser et de transférer un ensemble de moyens internes (connaissances déclaratives, procédurales, conditionnelles et d'attitudes) et externes (humains et matériels) dans un contexte donné en situations connues et inédites, afin de réaliser une tâche complexe ou de résoudre de manière adéquate différents problèmes qui se présentent à l'intérieur d'une famille de situations-problèmes dont on arrive à la résolution de manière concentrico-spiralienne. La performance est évaluée de manière critérée imbriquant les trois types de connaissances. »

Le projet Tuning (2003) souligne les avantages des compétences en affirmant qu'elles :

- Promeuvent la transparence des profils professionnels et académiques des programmes et mettent l'accent sur les résultats.
- Développent un nouveau paradigme d'éducation centré sur l'étudiant et la gestion de la connaissance. C'est-à-dire, que peut-il faire avec cette connaissance ?
- Exigent un apprentissage permanent et une plus grande flexibilité dans l'organisation de l'apprentissage.
- Cherchent un plus grand niveau d'embauche.
- Fournissent un langage plus adéquat pour l'échange et le dialogue entre les impliqués.

¹ Cette définition a été proposée dans le cadre d'une formation sur la notion de compétence, réalisée par les professeurs Dora Melendez Vlzcarra et Humberto Marquez Estrada.

II.2 Les compétences pour enseigner de Perrenoud

Philippe Perrenoud (2006) propose dix grandes familles de compétences pour enseigner : 1. organiser et animer des situations d'apprentissage ; 2. gérer la progression des apprentissages ; 3. concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation ; 4. impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail ; 5. travailler en équipe ; 6. participer à la gestion de l'école ; 7. informer et impliquer les parents ; 8. se servir des technologies nouvelles ; 9. affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession ; 10. gérer sa propre formation continue.

S'il s'en tient aux compétences des enseignants primaires et secondaires, nous voyons bien que ces compétences sont tout à fait pertinentes et transposables pour les enseignants de langue. Et même la septième, qui met en cause les parents, est applicable dans le cas de l'enseignement des langues aux enfants ou adolescents.

II.3 Les 30 compétences de de Peretti

En proposant sa roue des compétences de l'enseignant, de Peretti (1985) nous montre la complexité et l'aspect multidimensionnel de l'activité de l'enseignant. L'enseignant n'est ni un simple transmetteur ni un simple instructeur.

Comme nous le voyons, ces compétences peuvent être regroupées en cinq domaines principaux : *personne-ressource* (expert, méthodologue), *responsable de relations* (organisateur, animateur), *technicien* (réalisateur, utilisateur), *chercheur* (clinicien, expérimentateur) et *évaluateur* (contrôleur, consultant).

Nous verrons dans la troisième partie de ce travail plus particulièrement l'enseignant comme *personne-ressource* et *chercheur* lors du processus de titularisation.



a. Le profil de fin d'études de la LIDIFLE

Le profil de fin d'études de la LIDIFLE a été réalisé par un groupe de professeurs² de ce programme à partir d'un profil proposé originellement par G. Dalgalian, S. Lieutaud et F. Weiss (1981). Il a été modifié en 1994, en 2009 puis en 2010.

Nous ne pouvons pas l'intégrer ici car c'est un document assez long de huit pages. Il est organisé en trois axes : les compétences relatives au savoir (connaissances déclaratives), les compétences

² Anne-Catherine Didier, Sabine Dubernard, Salomé Gómez Pérez, Florence Guilmain, Didier Machillot, Humberto Márquez Estrada, Sara Quintero Ramirez y Victor Sevilla.

relatives au savoir-faire (connaissances procédurales) et les compétences relatives au savoir-être (connaissances relatives aux attitudes).

Le premier axe est divisé en plusieurs sous-parties : sur le plan de la philosophie de l'éducation et de la formation, sur le plan de la méthodologie de la formation, sur le plan de la méthodologie d'une langue vivante, sur le plan de la réflexion sur le fonctionnement de la langue, sur le plan des méthodologies de la recherche et sur le plan de la communication/expression.

Le deuxième axe est également divisé en sous-parties : sur le plan de la réflexion sur le fonctionnement de la langue, sur le plan des techniques modernes de présentation et d'entraînement, sur le plan des techniques de motivation et de transfert, sur le plan des techniques d'apprentissage autonome, sur le plan des techniques d'évaluation, sur le plan des techniques de recherche et sur le plan des techniques d'expression.

Nous utiliserons cet instrument pour justifier la modification de la modalité de titularisation EGTP-B.

II.4 La taxonomie de d'Hainaut

Dalgalian, Lieutaud et Weiss ont utilisé la taxonomie de d'Hainaut comme cadre de référence pour l'apprentissage car selon eux, « c'est d'Hainaut qui a proposé une synthèse particulièrement cohérente et accessible, d'une part des taxonomies antérieures d'objectifs opérationnels en termes de comportements observables, d'autre part, des typologies existantes des activités intellectuelles d'apprentissage. » (1981 : 63).

D'Hainaut propose cinq activités intellectuelles dans le processus d'apprentissage (id : 64). La première est la *reproduction* : les circonstances d'exécution sont identiques aux circonstances d'apprentissage. La deuxième est la *conceptualisation* : c'est la capacité de fournir une réponse commune à une classe d'objets distincts possédant une caractéristique commune (généralisation et abstraction), c'est aussi la capacité de ne pas fournir cette réponse pour les objets n'appartenant pas à la classe (discrimination). La troisième est l'*application de principes – production convergente* : la situation particulière et la réponse particulière n'ont pas été rencontrées antérieurement, mais la classe de situations et la classe de réponses ont été apprises en tant que telles (production après

apprentissage spécifique pour cette classe d'objets ou de notions). C'est-à-dire, être capable de produire en situation similaire à une situation déjà vue, par exemple en appliquant un schéma, un modèle, par analogie. La quatrième est la *mobilisation – production divergente* : la classe de situations n'a pas été rencontrée antérieurement, la réponse ou la combinaison de réponses sont empruntées à des classes différentes déjà rencontrées (production sans apprentissage spécifique pour cette classe d'objets). C'est-à-dire, être capable de combiner des opérations apprises antérieurement dans d'autres contextes, imaginer en réponse à des situations nouvelles. Et enfin, la cinquième est la *résolution de problèmes nouveaux* : la classe de situations n'a pas été rencontrée antérieurement, la réponse et la méthode de réponse non plus (production sans apprentissage ni spécifique ni similaire : invention d'une méthode de solution non apprise). C'est-à-dire que l'apprenant n'invente pas ce qu'il va faire mais qu'il applique de façon personnelle en situation vécue pour la première fois.

Etre capable de réaliser les deux dernières activités démontre un haut niveau d'intégration et un degré de créativité qui permettent un transfert durable dans le processus d'apprentissage. Cela amène une transformation véritable de l'apprenant.

Ce bref cadre théorique sur la notion de compétence que nous venons de présenter va nous permettre d'analyser une des modalités de titularisation, l'EGTP-B, et d'en justifier la modification.

III. Proposition de modification de la modalité de titularisation EGTP-B

III. 1 Modification de la modalité de titularisation EGTP-B

Dans la version originelle de l'EGTP-B, le candidat devait développer et donner une unité d'apprentissage dans un contexte professionnel. L'examen comportait trois phases. La première était la rédaction du travail écrit qui comportait dans un premier temps la description du contexte dans lequel se déroulait l'unité, c'est-à-dire la présentation de l'institution, le statut du français dans cette dernière, les programmes et la progression des cours de français et la présentation du groupe

a qui le candidat allait donner cours (niveau, caractéristiques, etc.) et dans un deuxième temps, la description de l'unité d'apprentissage organisée selon le schéma méthodologique utilisé lors des pratiques professionnelles (PAL) des étudiants réalisées aux sixième, septième et huitième semestres de la LIDIFLE (cf. annexe). Dans la deuxième phase, le candidat devait donner une unité d'apprentissage complète à un groupe d'élèves dans l'institution dans laquelle il travaillait devant des professeurs observateurs qui filmaient les séances. Enfin, la troisième phase était la soutenance orale durant laquelle les trois professeurs posaient des questions sur la prestation du candidat qui devait défendre, argumenter, justifier ce qu'il avait fait pendant son unité.

Cependant, nous avons trouvé que cette modalité ne permettait pas d'évaluer certaines compétences finales et contredisait même certains objectifs prônés dans notre programme.

Nous avons donc décidé de modifier cette modalité de la façon suivante. Si les trois phases sont les mêmes : un travail écrit, les observations de l'unité d'apprentissage en classe et la soutenance, nous avons par ailleurs proposé deux modifications centrales. La première, est que les candidats organisent leur unité telle qu'ils le font dans leur contexte professionnel et non en leur exigeant de suivre le schéma méthodologique du PAL. La deuxième, a été de proposer qu'ils fassent une analyse écrite de leur prestation à partir des vidéos réalisées lors des observations. Cette analyse devient le point central de leur travail de titularisation et leur permet de faire la jonction entre la théorie et la pratique, entre leur formation et la réalité professionnelle.

Actuellement, un seul examen sous cette nouvelle version a été remis et évalué. Cinq autres sont en cours de pilotage. Nous espérons pouvoir en avoir la version terminée ce semestre.

III.2 Justification de la modification de l'EGTP-B

III.2.1 Avantages de ne plus imposer de schéma méthodologique

Nous avons vu que le Projet DeSeCo parlait de « compétences pour une vie de succès et un bon fonctionnement social ». Dans la nouvelle version de l'EGTP-B, nous pourrions parler plutôt de bon fonctionnement laboral car elle permet d'évaluer le degré d'adaptation du candidat à son contexte laboral alors que la première version, qui imposait un schéma méthodologique sans tenir compte des contraintes de l'institution, ne nous permettait pas d'observer et d'évaluer les compétences du candidat dans sa réalité institutionnelle. L'évaluation était donc faussée car elle reposait sur des critères externes à la réalité laborale dans laquelle travaillait le candidat. La principale critique était donc que nous obligeons les étudiants à reproduire un schéma méthodologique et une façon de faire qu'ils utilisaient dans leurs pratiques professionnelles (PAL) au sein de la LIDIFLE dans un autre contexte.

Les différentes définitions du concept de compétence que nous avons vues dans la deuxième partie de ce travail mentionnent l'importance d'intégrer, de mobiliser et de transférer un ensemble de moyens dans un contexte donné pour résoudre des tâches complexes. L'ancienne version de l'EGTP-B ne permettait pas au candidat de tenir compte du contexte car on lui imposait de travailler de la même façon que dans le contexte de sa formation dans lequel il appliquait un modèle. La nouvelle version de l'EGTP-B, en revanche, permet au candidat non seulement de démontrer son adaptation au contexte laboral dans lequel il travaille car il doit respecter les contraintes de l'institution, mais il doit également mobiliser (et non seulement appliquer) ses savoirs et savoir-faire. La nouvelle version permet donc d'évaluer la capacité d'adaptation, de mobilisation et le bon fonctionnement laboral du candidat.

III.2.2 Avantages de proposer une analyse de leur prestation

Dans la nouvelle version de l'EGTP-B, le fait que les candidats doivent réaliser l'analyse de leur pratique professionnelle à partir des vidéos réalisées lors des observations permet d'évaluer de nombreuses compétences qu'ils ont développées. Par exemple, la compétence que mentionne

Philippe Perrenoud à gérer la progression des apprentissages et en particulier à établir des liens avec les théories sous-jacentes aux activités d'apprentissage. Ou celle de méthodologue en tant que personne-ressource dont parle de Peretti lorsque le candidat « donne des conseils de méthode » ou encore celle d'expert lorsqu'il « pense sa formation ». En effet, dans les trois cas, lors de l'analyse, le candidat fait constamment le va-et-vient entre la théorie et la pratique, c'est-à-dire entre sa formation et sa professionnalisation afin de justifier ou, le cas échéant, critiquer les activités qu'il aura proposées à ses élèves et la méthodologie employée à la lumière de la théorie.

La compétence de chercheur de de Peretti n'était pas non plus développée et donc pas évaluée dans la première version de l'examen. Elle l'est dans la nouvelle version. En effet, l'analyse de la pratique permet au candidat « d'analyser les ressources » utilisées (connaissances théoriques, connaissances sur l'environnement, savoir-faire opérationnels, savoir-faire sociaux, savoir-faire cognitifs, ressources émotionnelles, ressources physiologiques) et « d'analyser les pratiques » développées. Le candidat, par le biais de l'analyse de sa performance réalisera en quelque sorte une auto-évaluation formative et formatrice.

L'analyse est par conséquent un travail académique très enrichissant pour le candidat et pour les professeurs-lecteurs car il permet de mettre en lumière de nombreuses compétences.

III.2.3 Triangulation avec le profil de fin d'études

Ces deux modifications permettent donc d'évaluer une série de compétences qu'on retrouve dans le profil de fin d'études de la LIDIFLE.

Au niveau des compétences relatives au savoir ou connaissances déclaratives : sur le plan de la philosophie de l'éducation et de la formation, l'analyse permet au candidat de confronter sa propre formation avec les orientations éducatives de l'institution dans laquelle il travaille ; sur le plan de la méthodologie de la formation, cela correspond à la capacité d'analyser une situation d'enseignement réelle en termes de finalités, de difficultés et d'objectifs ainsi que

d'opérationnaliser les objectifs généraux marqués dans une analyse de la situation, en termes d'activités d'apprentissage et de comportements observables.

Au niveau des compétences relatives au savoir-faire : sur le plan des techniques de motivation et de transfert cela permet de créer, de construire et de mettre en pratique des situations diverses de travail qui permettent l'utilisation tout autant de l'environnement personnel que professionnel, de la langue ; sur le plan des techniques d'apprentissage autonome, de démontrer sa capacité à justifier ses propres décisions.

Enfin, au niveau des compétences relatives au savoir-être : de montrer qu'on est conscient de sa relation envers les autres et qu'on est capable de réaliser des changements, réussissant des adaptations volontaires en fonction des objectifs déterminés ; ainsi qu'à ajuster des comportements et des attitudes selon les composantes d'une situation de communication et à respecter les règles de communication d'un contexte particulier.

CONCLUSION

Après avoir présenté les différentes modalités de titularisation de la LIDIFLE, nous avons explicité le concept de compétence en le définissant et en présentant des outils d'analyse de plusieurs auteurs afin de cerner les compétences qu'un professeur doit développer. Ces outils nous ont permis d'analyser l'EGTP-B pour en justifier la modification et en montrer les apports de la nouvelle version.

Nous espérons pouvoir recevoir les travaux terminés de cette nouvelle version ce semestre pour en analyser le contenu et pouvoir en faire une analyse comparative avec la version précédente quant aux compétences développées dans le but d'atteindre une meilleure congruence entre formation et professionnalisation.

Finalement, dans toute formation, l'une des finalités principales est « d'enseigner un savoir capable de critiquer le propre savoir » comme le mentionne Edgar Morin (1999) dans les sept savoirs nécessaires pour l'éducation du futur.

ANNEXE

GUIDE DU PLAN DE DÉVELOPPEMENT D'UNE UNITÉ D'APPRENTISSAGE

SCHÉMA MÉTHODOLOGIQUE

(document élaboré par le programme de LIDIFLE à partir du schéma méthodologique de Dalgalian, Lieutaud et Weiss, 1981)

1. SENSIBILISATION

- échauffement :

- . recentrer l'attention des apprenants sur le cours
- . faciliter la prise de parole chez les apprenants
- . sensibiliser au sujet d'étude qui suivra. Mais il n'est pas obligatoire que le support

utilisé ait un rapport direct.

- préambule :

- . présentation de l'objectif sous forme de problème à résoudre ; ou
- . articulation entre ce qui a été fait et ce qui va être fait

2. COMPRÉHENSION

- globale :

- . prendre un 1^{er} contact avec le document déclencheur oral (ou écrit)
- . approche globale du document : qui ? que ? de quoi ? où ?

- détaillée :

- . compréhension fine du document (plusieurs activités)
- . répétition
- . mémorisation du dialogue par répliques
- . dramatisation du dialogue

3. DÉSTRUCTURATION

- déstructuration du document sur les axes paradigmatiques et syntagmatique en

tenant compte des aspects sociolinguistiques, pragmatiques et linguistique.

4. CONCEPTUALISATION

- corpus d'observation
- consignes
- documents de référence
- exercices de systématisation

5. PRODUCTION

- convergente :
 - . réutilisation des éléments linguistiques étudiés dans une situation de communication semblable à celle du début, mais certains éléments vont être modifiés (canevas)
 - . application des connaissances.
- divergente :
 - . production dans une situation de communication différente
 - . mobilisation des connaissances.
- résolution de problèmes nouveaux :
 - . création, invention d'une situation inédite.

Références bibliographiques

- Dalgalian, G., Lieutaud, S., Weiss, F., (1981) *Pour un nouvel enseignement des langues, et une nouvelle formation des enseignants*, Paris, coll. DDL, Clé international.
- Delors, J. (1996) *L'Éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale pour le vingt-et-unième siècle.
- Perrenoud, P. (2006) *Dix nouvelles compétences pour enseigner Invitation au voyage*, Paris : ESF (5^e éd., 1^{ère} éd. 1999).

Sitographie

- Confluencia. (2004) *Proyecto Alfa Tuning 2004-2006*. No. 132. año12.

Noviembre-Diciembre.

www.anuies.mx/servicios/_anuies/publicaciones/confluencia/133/1.html

<http://tuning.unideusto.org/tuningal>

- De Peretti, A. (1985) *Les 30 compétences de l'enseignant moderne*, colloque de Florence, 1985, repris dans *Controverses pour l'éducation* (1992)

<http://francois.muller.free.fr/diversifier/30compet.htm>

- Morin, E. (1999) *Les sept savoirs nécessaires a l'éducation du futur*. UNESCO, Seuil, Paris

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>

- Programme DeSeCo, *La définition et la sélection des compétences clés*

<http://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf>

www.oecd.org/edu/statistics/desecco

- UNESCO (1998) *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior* aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm