

Présentation des référentiels qui nous ont inspirés

Les définitions des « savoirs de base » ou des « compétences-clés », nécessaires pour affronter la vie et le travail, ne sont ni universelles, ni objectivables. Ces définitions sont toujours liées à un temps, un espace, une idéologie. Définir un socle commun de « savoirs de base » est dès lors un projet politique qui, en orientant les finalités de l'apprentissage, dépasse largement les questions pédagogiques.

Nous présentons ici brièvement les référentiels, en lien avec les savoirs de base et les compétences-clés nécessaires à tout citoyen dont nous sommes inspirés pour construire le cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire.

Par Catherine STERCQ

À côté des référentiels **métier/compétences**, qui définissent les métiers en termes de production et de services rendus et listent les activités-clés du métier ciblé et les compétences professionnelles associées¹, dont les référentiels produits par l'Interfédé tels que commis de salle, technicien(ne) de surface, formateur/formatrice..., il existe de nombreux référentiels en lien avec l'alphabétisation, l'acquisition des savoirs de base, l'acquisition du français...²

D'une part, les référentiels **centrés sur l'acquisition des compétences/savoirs de « base » en tant que compétences professionnelles associées**, directement en lien avec un métier ou traitées comme compétences transversales nécessaires à l'exercice d'un métier.

D'autre part, les référentiels **centrés sur les « compétences-clés » que toute la population devrait posséder** dont les référentiels en lien avec l'alphabétisation **centrés spécifiquement sur l'acquisition des compétences/savoirs « de base », en tant que socle minimum commun nécessaire à tout citoyen.**

D'autres critères de classement pourraient bien entendu être utilisés. On pourrait ainsi classer les référentiels selon qu'ils se centrent sur les compétences et savoirs à acquérir : soit les référentiels dits « *de compétences* », sur la formation nécessaire pour acquérir ces compétences et savoirs ; soit les référentiels dits « *de formation* », sur l'évaluation des compétences et savoirs ; soit les référentiels dits « *d'évaluation* ». Dans la pratique, la plupart des référentiels abordent peu ou prou ces différents aspects, parfois en les confondant.

1. Des COMPÉTENCES-CLÉS nécessaires à toute la population

Les fonctions économiques et culturelles de l'éducation et de la formation ainsi que leurs finalités intégratives et émancipatrices sont aujourd'hui particulièrement en tension. Avec d'une part les réflexions de l'OCDE, de l'Europe (mais aussi de l'État belge et de la Fédération Wallonie-Bruxelles) sur la recherche des **compétences nécessaires pour le développement d'une économie de marché compétitive** et de sa main-d'œuvre, des savoirs et valeurs nécessaires pour être compétitif et plus fort dans cette économie. Et d'autre part les travaux de chercheurs, rassemblés notamment autour

1 Voir : www.interfedebel.be/siteprovisoire/?page_id=61 et www.bruxellesformation.be/bruxelles-formation-ses-partenaires/documents-disponibles/Referentiels.html

2 Interfédé, **Grilles et outils de référence sur les savoirs de base**, mars 2016. En ligne : www.interfedebel.be/siteprovisoire/wp-content/uploads/2016/04/Grille-et-outils-de-reference-sur-les-savoirs-de-base.pdf

d'Edgar Morin³, sur les **connaissances nécessaires pour pouvoir comprendre le monde et affronter la complexité et l'incertitude** du XXI^e siècle, et affronter le monde et ses crises économiques, climatiques, écologiques, énergétiques, alimentaires, sociales, culturelles...

Les trois référentiels ci-dessous ont nourri nos réflexions.

OCDE – Programme DESECO⁴

Selon ce programme, les compétences-clés sont *celles qui sont désirables et valorisées, celles qui sont utiles dans de nombreux domaines et celles dont tous les individus ont besoin.*

Le programme de l'OCDE sur la Définition et la Sélection des Compétences-clés (DESECO), à la base des enquêtes sur les compétences des jeunes (PISA) et des adultes (ALL, PIAAC) définit trois catégories interdépendantes de compétences-clés se déclinant chacune en trois compétences-clés :

Se servir d'outils de manière interactive (langue, technologie)

- La capacité à utiliser le langage, les symboles et les textes de manière interactive
- La capacité à utiliser le savoir et l'information de manière interactive
- La capacité à utiliser les technologies de manière interactive

Interagir dans des groupes hétérogènes

- La capacité à établir de bonnes relations avec autrui
- La capacité à coopérer
- La capacité à gérer et à résoudre les conflits

Agir de façon autonome

- La capacité à agir dans le contexte global
- La capacité à élaborer et à réaliser des projets de vie et des programmes personnels
- La capacité à défendre et à affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins

Ces compétences-clés impliquent la mobilisation de savoir-faire cognitifs et pratiques, de capacités de création et d'autres attributs psychosociaux, tels que *les attitudes, la motivation et les valeurs, ainsi que la faculté de réfléchir et d'agir de manière réflexive.*

Europe – Compétences-clés pour l'Éducation et la Formation tout au long de la vie⁵

Pour l'Europe, *les compétences-clés en tant que connaissances, aptitudes et attitudes appropriées à chaque contexte sont fondamentales pour chaque individu dans une société fondée sur la connaissance. Elles comportent une valeur ajoutée au marché du travail, à la cohésion sociale et à la citoyenneté active en apportant flexibilité et adaptabilité, satisfaction et motivation.*

Le cadre de référence européen décrit huit compétences-clés :

1. Communication dans la langue maternelle
2. Communication en langues étrangères

3 Edgar MORIN, **Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur**, UNESCO/Seuil, 1999 (téléchargeable : <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>).

4 OCDE, **La définition et la sélection des compétences-clés. Résumé**, octobre 2014 (en ligne : www.oecd.org/pisa/35693273.pdf).

5 **Compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Synthèse**, Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006. Dernière modification en mars 2011 (en ligne : http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm).

3. *Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies*
4. *Compétence numérique*
5. *Apprendre à apprendre*
6. *Compétences sociales et civiques*
7. *Esprit d'initiative et d'entreprise*
8. *Sensibilité et expression culturelle*

Il souligne également qu'une série de thèmes sont appliqués dans l'ensemble du cadre de référence et interviennent dans les huit compétences-clés : réflexion critique, créativité, initiative, résolution de problèmes, évaluation des risques, prise de décision et gestion constructive des sentiments.

Edgar MORIN – Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur⁶

Constatant la non-pertinence de notre mode de connaissance et d'enseignement qui nous apprend à séparer et non à relier, Edgar Morin propose comme finalités éducatives fondamentales de :

- *Former des esprits capables d'organiser leur pensée, de relier et de distinguer à la fois. De contextualiser et globaliser. D'interroger et lier le savoir au doute. Aptes à se poser les problèmes fondamentaux de leur propre condition et de leur propre temps.*
- *Enseigner la condition humaine : se reconnaître dans son humanité, la situer dans le monde et l'assumer.*
- *Apprendre à vivre : préparer les esprits à affronter les incertitudes et les problèmes de l'existence humaine.*
- *Apprendre la citoyenneté : enracinement dans son histoire et sa culture, reliées à celles de l'Europe et du Monde.*
- *Inscrire la formation dans des « objets » à la fois naturels et culturels comme le monde, la Terre, la vie, l'humanité, retrouvant les grandes questions... qui sommes-nous ?, d'où venons-nous ?, où allons-nous ?*

Dans cette perspective, les « compétences-clés » définies ici comme les savoirs à enseigner pour relever les défis du futur devraient être :

1. *La connaissance de la connaissance : affronter le problème à deux visages de l'erreur et de l'illusion*
2. *Les principes d'une connaissance pertinente*
3. *La condition humaine*
4. *L'identité terrienne*
5. *Affronter l'incertitude*
6. *La compréhension*
7. *L'éthique du genre humain*

Les attitudes de base⁷ à développer étant la confiance en soi, l'imagination créatrice, l'envie de communiquer, l'ouverture sur l'environnement, l'esprit critique, la curiosité, l'envie de chercher.

6 Op. cit. Également : Edgar MORIN (journées thématiques animées par), **Relier les connaissances. Le défi du XXI^e siècle**, Seuil, 1991, p. 8 et pp. 10-12.

7 André GIORDAN, in Edgar MORIN, **Relier les connaissances**, op. cit. p. 198.

2. Des SAVOIRS DE BASE – Socle minimum commun nécessaire à tout citoyen

Les trois référentiels présentés ci-dessous, dont nous nous sommes largement inspirés, font depuis longtemps partie de la boîte à outils de l’alphabétisation. Ils ont de nombreux points communs. Ce sont des référentiels pour adultes. Ils ne sont ni des programmes, ni des outils « clés en main » ; le chemin est à construire avec l’apprenant. Ils ne visent pas un positionnement normatif dans des « niveaux » prédéfinis. Ils se situent dans une approche constructiviste et partagent une vision élargie de l’alphabétisation qui part des contextes et réalités vécues, toujours complexes, et qui va au-delà du « parler, lire, écrire, calculer »...

FORMER LES PUBLICS PEU QUALIFIÉS⁸ – Partie 1 : Référentiel des savoirs de base

Ce référentiel, publié en 2000, est constitué de deux parties. Un **Référentiel des savoirs de base**, rédigé par Colette Dartois du CqFD, que nous vous présentons ci-dessous, et un outil de repérage des compétences, centré sur l’échange et l’observation, à partir de situations-clés intitulé **Démarche référentielle de repérage des compétences**, rédigé par Claude Thiry du CAFOC de Nancy. Ce référentiel des savoirs de base définit **huit domaines de savoirs de base**, distincts mais complémentaires, en constante interrelation, qui constituent un ensemble cohérent et complexe. Ces huit domaines, présentés de manière détaillée, se répartissent en deux champs principaux :

Les savoirs du champ de la communication

- *Orale, produite et reçue : parler - se faire comprendre, écouter - comprendre*
- *Écrite, produite et reçue : écrire - se faire comprendre, lire - comprendre*

Les savoirs du champ du raisonnement et de l’appréhension du réel

- *Raisonner - opérer intellectuellement*
- *Calculer - opérer sur les quantités et les grandeurs*
- *Appréhender le Temps, appréhender l’Espace*

Ces savoirs constituent, selon l’expérience des auteurs, l’ensemble des savoirs instrumentaux ou procéduraux qui permettent :

- *D’entrer en relation avec soi-même, autrui, le monde, d’appréhender et de comprendre les choses et les événements*
- *D’agir sur et avec soi-même, autrui, le monde*
- *De se développer, de progresser, d’apprendre*

Conçu comme un référentiel de formation, il présente, pour chaque domaine, un descriptif analytique de ses composantes, déclinées en trois phases :

- *Une phase d’exploration : découverte, premiers apprentissages, réflexion sur la question du sens des savoirs et de l’apprentissage*
- *Une phase d’initiation qui a pour objet l’acquisition des fondements essentiels de chaque domaine de savoirs de base*
- *Une phase de progression : élargissement et approfondissement vers la maîtrise de base*

⁸ Ministère de l’emploi et de la Solidarité, **Former les publics peu qualifiés**, Paris, 2000 :

- Colette DARTOIS, **Partie 1 : Référentiel des savoirs de base**, CqFD

- Claude THIRY, **Partie 2 : Démarche référentielle de repérage des compétences**, CAFOC de Nancy

CADRE ÉCOSSAIS POUR LA MAÎTRISE DE L'ÉCRIT ET DU CALCUL en formations d'adultes⁹

Plus connus sous le nom de « *The Wheel* » ou « La Roue », cet outil est aussi conçu pour **définir, assurer le suivi et évaluer des plans individualisés de formation**. Ce cadre définit l'alphabétisation chez des adultes comme *savoir lire, écrire et utiliser des nombres, gérer des informations, exprimer des idées et des opinions, prendre des décisions et résoudre des problèmes en tant que membre de la famille, travailleur, citoyen et apprenant engagé dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie*.

Il repose sur trois principes. La formation doit :

- *Promouvoir l'autonomie des apprenants*
- *Générer une compréhension de la chose écrite qui mette l'accent sur une **perception critique des modes et motifs de production de tous types de communication***
- *Reconnaître et respecter les différences et la diversité*

Il est basé sur :

- **Une conception de l'alphabétisation qui repose sur des pratiques sociales.** Dans cette conception, l'alphabétisation est considérée non en tant que manipulation mécanique et décontextualisée de lettres, mots et chiffres, mais en tant que processus intégré dans des contextes sociaux, émotionnels et linguistiques.
- **Le constructivisme** qui conçoit l'apprentissage en tant que processus actif de développement de la compréhension dans lequel les apprenants utilisent leurs acquis théoriques ou pratiques pour forger du sens et acquérir de nouvelles connaissances. Cette approche souligne que les êtres humains sont des agents actifs de résolution de problèmes qui apprennent en vue de comprendre le monde qui les entoure.
- **Le développement des stratégies cognitives et métacognitives.**
- **Le rôle de soutien** à l'apprentissage **du formateur**, médiateur entre l'apprenant et le savoir.
- La reconnaissance des **dimensions émotionnelles et sociales**.

Il est représenté par **une roue**, centrée sur l'apprenant, constituée de cercles concentriques sur lesquels sont repris ce qui peut être enseigné et appris dans un programme d'alphabétisation s'adressant aux adultes ainsi que les principes qui devraient le guider.

Il propose, à partir de la demande de l'apprenant, un processus de planification individuelle de l'apprentissage. Il développe également la question des modes d'évaluation.

⁹ **Cadre écossais pour la maîtrise de l'écrit et du calcul en formations d'adultes**, Les Éditions du Collectif Alpha, Bruxelles, 2007. Traduction de : **An Adult Literacy and Numeracy Curriculum Framework for Scotland**, Learning Connections, Communities Scotland, Scottish Executive, Edinburgh, 2005. Voir aussi : Frédérique LEMAÎTRE et Sylvie-Anne GOFFINET, **Un « programme-cadre » pour l'alphabétisation qui inclut l'évaluation tout au long du processus**, in *Journal de l'alpha*, n° 165, septembre 2008, pp. 60-65 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja165).

La démarche des « chemins de savoirs » s'appuie sur la pédagogie de la conscientisation qui fait référence à la dimension politique du savoir et à une approche multiréférentielle qui situe la formation dans la théorie de la complexité.

Avant de se poser la question des causes « pédagogiques » de l'illettrisme, il est nécessaire de reposer la question politique de la place des personnes en situation d'illettrisme : Quelle place notre société du tout écrit accorde-t-elle à ceux qui n'en ont pas la maîtrise ? Comment redonner du pouvoir à ceux que notre société a mis « hors de lire » ? C'est l'apprenant, qui est le maître d'œuvre de son parcours d'apprentissage. Trouver ou retrouver son « chemin de savoirs » va impliquer un temps de prise de conscience des savoirs qu'il a déjà acquis et de ceux qu'il a à acquérir. Pour enclencher une dynamique d'apprentissage qui est sans cesse en mouvement et qui est un processus qui se construit dans une interaction constante de la personne avec son environnement.

Ce référentiel est représenté par un « hologramme » qui aide à situer l'apprenant dans son désir de réapprentissage et à comprendre sa dynamique interne à travers différents domaines qui interagissent entre eux. **Cet hologramme permet également de travailler l'accueil et la guidance psychosociale.** Il reprend, classés en 4 axes, les paramètres que les personnes en situation d'illettrisme mentionnent dans leur rapport à leur histoire et à leurs savoirs :

- Rapport à leur histoire : **axe du temps** (passé familial, passé scolaire, passé d'insertion sociale et professionnelle, demande de formation, projet de formation)
- Rapport à leur espace : **axe de l'environnement** (ressources financières, travail, logement, famille, santé, déplacements)
- Rapports à leurs savoirs en lien avec leurs apprentissages antérieurs et à leurs difficultés ainsi qu'à leur désir de réapprentissage : **axe des savoirs** (savoir-faire et contournements, communication orale, lecture, écrit, calcul)
- Rapport à eux-mêmes et à ce qui structure la construction des savoirs : **axe psychoaffectif et cognitif** (espace, temps, raisonnement, mémoire, attention, distorsion ou adéquation savoirs/projets, relation à soi et aux autres)

On y retrouve les différents paramètres de la *fabrique de l'illettrisme* :

- Construction sociohistorique pour les axes du temps et de l'environnement
- Interactions psychologiques avec la construction de savoirs pour les axes psychoaffectif, cognitif et des savoirs

Pour chaque paramètre, l'hologramme distingue 3 profils (exclusion, marginalité, insertion) ou 3 niveaux (pour les paramètres en lien avec les savoirs et compétences cognitives), permettant ainsi de positionner et de visualiser les évolutions.

10 Anne VINÉRIER, Scérén / CRDP Académie d'Orléans-Tours, 2005 :

- **Des chemins de savoirs dans une pédagogie de la conscientisation. Guide pour le formateur**

- **Des chemins de savoirs. L'hologramme. Guide pour le coordonnateur**

- **Mon parcours dans mes chemins de savoirs. Démarche pédagogique pour des apprenants qui font un chemin vers le réapprentissage de base**

Voir aussi : Anne VINÉRIER, **Les interactions des différents paramètres pouvant générer des situations d'illettrisme**, in *Journal de l'alpha*, n° 167-168, février-avril 2009, pp. 21-29 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja167).

3. Référentiels spécifiques à l'écrit

FACE À L'ILLETTRISME. ENSEIGNER L'ÉCRIT À DES ADULTES¹¹

Nous nous sommes également largement appuyés sur des travaux spécifiques à l'écrit, dont un autre document incontournable pour tout formateur : **Face à l'illettrisme. Enseigner l'écrit à des adultes** de Véronique Leclercq.

Cet ouvrage propose des éléments de compréhension et de théorisation de la didactique de l'écrit en formation de base. L'analyse s'articule autour de 4 axes :

- Comprendre les contextes institutionnel, pédagogique et socioculturel relatifs aux situations de formation
- Connaître les publics apprenants dans leurs rapports à l'écrit, leurs pratiques, leurs compétences et difficultés
- Formaliser des approches didactiques dans le cadre de la formation d'adultes
- Proposer des applications concrètes : gestion et construction de séquences

Il s'agit d'articuler ces données pour répondre aux questions : quoi enseigner ? à qui ? pourquoi ? comment ? avec quels modèles de référence ? Pour ce faire, l'auteure présente notamment différents modèles possibles de formation à l'écrit (« hiérarchisé et transmissif », « global et constructiviste », « interactif et stratégique ») ainsi que les fondements théoriques qui justifient sa conception de la lecture/écriture, conception que nous partageons largement :

1. **La lecture et l'écriture sont des processus de langage et de communication sociale et interindividuelle.** Cela signifie :
 - qu'on enseignera la lecture et l'écriture en interaction et en les articulant étroitement aux pratiques langagières orales des individus
 - qu'on travaillera sur le langage envisagé dans ses différentes fonctions communes (à l'oral comme à l'écrit, on s'informe, on convainc, on raconte) et dans ses différents contextes d'utilisation sociale, culturelle, familiale...
 - qu'on envisagera les différences entre le langage oral et écrit (formes, contextes d'énonciation, situations de communication...)
 - qu'on articulera la communication écrite à d'autres pratiques de communication (musique, dessin, langage corporel...)
 - qu'on inscrira lecture et l'écriture dans les sphères socioinstitutionnelles où elles prennent place (sphères privées, professionnelles, sociales...)
2. **La lecture et l'écriture renvoient à des pratiques propres à chaque individu, multiformes, mouvantes et évolutives.** Ces pratiques sont liées à l'histoire personnelle, à la trajectoire de chacun et s'inscrivent dans un réseau de représentations, de valeurs. Même pour un public en situation d'illettrisme, l'écrit fait l'objet de formes d'engagement, mais cet engagement peut être embryonnaire, soumis à des tensions et contradictions, voire difficile ou conflictuel. Il ne s'agit jamais de « commencer à apprendre à lire et écrire » mais toujours de continuer à apprendre. Chaque apprenant a des connaissances, des représentations, des idées sur l'écrit.
3. La lecture et l'écriture sont des processus actifs de construction et de production de sens à partager avec autrui. *La lecture est toujours une rencontre entre le projet d'un lecteur caractérisé par sa connaissance du monde, ses dispositions affectives, ses connaissances linguistiques ; un texte, un discours à décrypter, caractérisé par sa forme, ses intentions, sa*

11 Véronique LECLERCQ, **Face à l'illettrisme. Enseigner l'écrit à des adultes**, ESF, 1999.

structure... ; **un contexte** : une situation particulière dans laquelle le lecteur reçoit et traite le message¹². De même, l'écriture est une rencontre entre un auteur, un contexte et un texte à produire. Dans les deux cas, **les connaissances antérieures, l'investissement, l'univers de référence, les centres d'intérêts constituent des composantes importantes de la dynamique de découverte de sens**. Dans les deux cas, **le sujet mène des opérations intellectuelles pour conduire son projet**. Elles ne sont pas spécifiques à la lecture ou à l'écriture mais elles jouent un rôle capital.

4. **La lecture et l'écriture mobilisent des savoirs et savoir-faire multiformes et spécifiques qui agissent de façon interactive et interdépendante dans les activités de production et de réception de l'écrit**. De nombreuses composantes spécifiques entrent en jeu dans la lecture et l'écriture, rendant complexe la maîtrise de l'écrit.

En lien avec cette conception, et de manière plus approfondie que les autres référentiels proposés, l'auteure présente un tableau détaillé d'activités à mener pour **développer les savoirs, savoir-faire et attitudes nécessaires pour travailler l'ensemble des composantes permettant d'accéder à l'écrit** :

- *Composante socioaffective (pratiques langagières, engagement, plaisir, sens et utilité de l'écrit, représentations, valeurs...)*
- *Composante socioculturelle et référentielle (écrits sociaux, pratiques sociales, connaissance du monde...)*
- *Composante pragmatique (situation de communication, partenaires, projets)*
- *Composante stratégique et métacognitive (régulation, autocontrôle, efficacité, flexibilité)*
- *Composante linguistique : graphophonologique, morphologique¹³, orthographique et syntaxique ; sémantique et textuelle ; lexicale*
- *Composante graphique et psychomotrice*

4. Référentiels linguistiques comme compétences professionnelles associées

FRANÇAIS EN SITUATION PROFESSIONNELLE : un outil de positionnement transversal¹⁴

Cet outil est **de nature à éclairer la place de l'écrit dans les référentiels métier**, directement en lien avec les objectifs d'insertion socioprofessionnelle des apprenants.

Dans une tout autre approche que les précédents, ce référentiel n'a pas pour point de départ **l'alphabetisation comme maîtrise des langages** mais bien **la langue française comme compétence professionnelle**. Nous le présentons ici parce que nous le trouvons fort intéressant mais aussi parce que nous espérons ainsi lever certaines confusions. Ce document illustre l'importance de l'analyse du contexte et l'absolue nécessité de clarifier les buts poursuivis. Il met en évidence la distinction entre définition des compétences, évaluation des compétences et acquisition des ressources nécessaires à

12 Jocelyne GIASSON, **La compréhension en lecture**, Éd. G. Morin, 1990 (réédité chez De Boeck Université en 1996 et 2008).

13 L'orthographe française est une *orthographe mixte qui combine et relie principe phonographique (transcrire l'oral), principe morphologique (familles de mots, règles d'accord), principe distinctif (distinguer les homophones) et principe étymologique (Danièle COGIS, **Pour enseigner et apprendre l'orthographe, Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles, École/Collège, Delagrave, 2005**).*

14 Mariela DE FERRARI, **Français en situation professionnelle : un outil de positionnement transversal**, CLP, 2007.

la compétence. Il propose une grille d'analyse des compétences langagières nécessaires en milieu de travail, adaptée aux situations professionnelles du référentiel A1.1 pour le français ¹⁵, inspiré du CECRL¹⁶.

Cet outil se situe dans le cadre de l'entreprise. Il traite de la **compétence langagière comme une compétence professionnelle parmi d'autres et non comme un handicap social ou un prérequis**. Il se base sur la nature contextualisée et collective de la compétence qui, dans le domaine de la communication, est nécessairement liée à l'organisation du travail. **C'est l'organisation du travail, bien plus que la nature du travail, qui détermine le type et le niveau de compétences langagières utilisées**. Même si ces compétences interviennent dans tous les axes des compétences professionnelles, soit les compétences relationnelles, les compétences techniques « cœur de métier », les compétences organisationnelles et les compétences de marché/service.

Il propose une lecture transversale au niveau de la langue – en prenant en compte les différentes dimensions : discursive et communicative, cognitive, critique et pragmatique, socioaffective, et au niveau des situations professionnelles – en identifiant des situations-types communes à toutes les activités de travail.

Comme les outils précédents, il se matérialise par une carte des compétences *qui met en circularité et en interaction* des compétences. Elle est organisée en 11 axes de compétences regroupés en **3 pôles** correspondant aux composantes réflexives, organisationnelles et communicationnelles des compétences :

- Pôle réflexif : *perception du secteur d'activité, perception du poste de travail, perception du cadre réglementaire, gestion de l'information*
- Pôle organisationnel : *gestion des relations au sein de l'équipe, gestion de l'activité, gestion des consignes*
- Pôle communicationnel : *interactions professionnelles à l'oral, verbalisation de l'activité effectuée, écrits professionnels en action, gestion des nouvelles technologies*

Les compétences sont ici définies et évaluées dans une logique de positionnement en lien avec les niveaux de responsabilité. Les descripteurs, centrés sur la compréhension et la transmission orale et écrite, précisent quatre degrés de maîtrise : opérationnel, expérimenté, confirmé, encadrant.

Catherine STERCQ, coordinatrice du groupe de travail Référentiel, Lire et Écrire Communauté française.

15 Jean-Claude BEACCO, Mariela DE FERRARI, Gilbert LHOTE, Christine TAGLIANTE, **Niveau A1.1 pour le français (publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés). Référentiels et certification (DILF) pour les premiers acquis en français**, Didier, 2005.

16 Conseil de l'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer**, Didier, 2001 (en ligne : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf).