

**POUR UNE LECTURE SOCIOLOGIQUE DES
CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET DES
PROGRAMMES**

**Le cas de la formation d'adultes peu scolarisés et peu
qualifiés**

Thomas Dumet¹

CIREL (EA 4354) – équipe Trigone, Université Lille 1
thomas.dumet@univ-lille1.fr

Véronique Leclercq²

CIREL (EA 4354) – équipe Trigone, Université Lille 1
veronique.leclercq@univ-lille1.fr

Résumé

Depuis son émergence progressive dans les années 60, la formation de base des adultes a connu de nombreuses évolutions curriculaires. Cet objet d'étude est donc particulièrement adapté à la rencontre entre sociologie et didactique autour de l'analyse des contenus à enseigner. C'est ce défi que la contribution tente de relever en s'intéressant aux interactions entre dynamiques sociopolitiques et évolutions curriculaires.

Mots-clés :

CURRICULUM / TRANSPOSITION DIDACTIQUE / FORMATION DE BASE /
FORMATION / EMPLOI

La formation de base s'adresse à des adultes peu scolarisés et peu qualifiés. Centré sur le développement de compétences insuffisamment maîtrisées par ces adultes, notamment les compétences langagières, ce secteur de la formation post-scolaire a connu des évolutions notoires concernant l'élaboration des programmes de formation. En cela, ce champ de pratiques constitue un objet d'étude se prêtant particulièrement bien au croisement des cadres de référence de la sociologie et de la didactique. En effet, les questions relatives à la conception des programmes, à la nature des contenus jugés légitimes,

¹ Maître de conférences en sciences de l'éducation.

² Professeur des universités en sciences de l'éducation.

aux formes de sélection des contenus et des savoirs concernent la didactique, dont on reconnaît ici les préoccupations centrales : transposition didactique, pratiques sociales de référence... . Cependant, sauf à céder à une explication où les programmes d'enseignement s'engendrent par eux-mêmes, ces questions touchent aussi à la sociologie ou à l'histoire. Dans ce cas, les évolutions curriculaires sont à rapporter aux contextes dans lesquels elles s'insèrent.

Ancrée dans la situation française, cette contribution met en regard les principales transformations caractérisant la conception des programmes de formation et les configurations institutionnelles et politiques. L'analyse s'intéresse aux processus par lesquels les dynamiques du macrocosme social interagissent avec les constructions curriculaires. Le propos s'appuie principalement sur une synthèse de recherches récentes menées par les auteurs de la contribution. Une part d'entre elles concerne l'histoire de la formation de base dans ses dimensions institutionnelles et didactiques (Leclercq 2010, 2011, 2012a) et une autre part porte sur les modalités d'enseignement et d'apprentissage et de conception des programmes de formation de base (Dumet, 2009, 2010 ; Leclercq & Vicher, 2012). Ces travaux se basent eux-mêmes sur l'analyse documentaire de circulaires administratives, notes de cadrage, appels d'offres, supports pédagogiques, mais aussi sur l'analyse d'entretiens et de questionnaires recueillis auprès des agents éducatifs ou l'observation ethnographique de stages.

Cette contribution est organisée en trois temps. Tout d'abord, nous évoquerons les évolutions touchant à la conception des programmes de ce secteur particulier de la formation d'adultes. Nous considérerons ensuite les principales dynamiques socio-économiques et politiques connues par la France en cette même période. Pour tenter d'aborder l'interaction des dynamiques macrosociologiques et des curricula, nous aurons recours au concept de *champ* (Bourdieu, 1997, p. 13). Cela nous permettra, pour conclure, de mettre en débat les résultats des deux parties précédentes sous l'angle de la rencontre entre sociologie et didactique.

1 LES EVOLUTIONS CURRICULAIRES DE LA FORMATION DE BASE : LA PRESCRIPTION ET LA FORMALISATION AU SERVICE D'UNE LOGIQUE DE COMPETENCES ELARGIES

La formation de base pour adultes englobe les dispositifs visant le développement des compétences dites de base (s'exprimer et comprendre à l'oral, lire, écrire, compter, etc.) et s'adressant à des populations inscrites dans des parcours « d'insertion sociale et professionnelle ». En France, elle recouvre principalement (mais pas exclusivement) ce que l'on nomme la lutte contre l'illettrisme et la formation linguistique des migrants. La première concerne la population spécifique des adultes natifs, de langue maternelle française, faiblement scolarisés et maîtrisant mal la lecture et l'écriture. Elle s'est distinguée institutionnellement de la formation linguistique des migrants à partir du milieu des années 80. Mais cette sectorisation (financeurs et institutions de tutelle différents, réseaux spécifiques, etc.) s'oppose à bon nombre de réalités de terrain, montrant s'il le fallait la part d'arbitraire liée à cette distinction. En effet, les facteurs de divergence sur le plan didactique et andragogique (contrastes des profils d'apprenants et de leurs besoins de formation) s'opposent à autant de facteurs de convergence (Leclercq & Vicher, 2002). Depuis les années 60, période où elle émerge, la formation de base a été marquée par des évolutions touchant les finalités, la nature des dispositifs, les pratiques d'intervention et les contenus enseignés. C'est aux évolutions dans la définition de ces contenus que nous nous intéresserons.

1.1 Une formalisation et une prescription plus affirmées des programmes de formation

Ce secteur de la formation des adultes s'est d'abord caractérisé par une prescription légère et peu explicite des contenus d'enseignement. Des années 60 à la fin des années 80, ni cadre de référence commun, ni instructions officielles nationales n'ont défini clairement les contours de ce qui devait être enseigné (Leclercq, 2011). Peu à peu, des repères fondateurs vont émerger et contribueront ainsi à une homogénéisation de l'action éducative. Cette tendance, commune à la formation linguistique des migrants et à la lutte contre l'illettrisme, s'inscrit dans un processus dual alliant une formalisation croissante des contenus d'enseignement, c'est-à-dire leur description explicite et détaillée, et une prescription plus importante de ces mêmes contenus. Présents dans

les appels d'offres, dans les circulaires d'orientations générales, mais aussi dans les référentiels de formation conçus à partir des années 90, ces éléments de prescription définissent des orientations, des buts généraux et des objectifs formulés en termes d'« habiletés », de « capacités » ou de « compétences » associées à « des savoirs ou savoir faire » attendus chez les stagiaires. Dans le cadre de cette contribution, nous avons choisi de prendre l'exemple de la formation linguistique des migrants en faisant référence à trois moments-clés de son histoire, caractérisés par des inflexions dans les politiques de formation : le milieu des années 1980, le milieu des années 1990 et la période récente des années 2000.

Le mode de financement utilisé par le Fonds d'Action Sociale (FAS), financeur principal de la formation des immigrés, a été durant de nombreuses années celui de la subvention. Dans ce contexte, des demandes de financement sont adressées par les organismes de formation, les associations ou les centres sociaux, mais elles sont peu argumentées. Les orientations institutionnelles restent vagues et ne prescrivent aucun cadre relatif au choix des savoirs à enseigner, à leur hiérarchisation et à leur séquençage.

Au milieu des années 80, la formation en langue fait l'objet d'un repositionnement institutionnel. Des chargés de mission du FAS et de la Direction Population et Migration (DPM) proposent une analyse critique des modes de fonctionnement et de l'efficacité des actions. Ils invitent à une rénovation des pratiques passant par le recours à la pédagogie par objectifs, « l'individualisation », la « modularisation » et, de façon générale, par un cadrage plus marqué de l'offre de formation. C'est dans ce contexte qu'est initiée la conception du *Référentiel de Formation Linguistique de Base* (Cueep & Cafoc, 1990), qui représente le premier instrument de clarification des contenus à enseigner dans la formation linguistique des étrangers peu ou pas scolarisés au pays d'origine.

En 1995, un nouveau tournant décisif s'engage. Il concerne les modalités de financement des formations. Le FAS abandonne le mode de financement par subvention et passe à une logique de commande publique et d'appel d'offres. Ce changement renforce la prescription qui s'amorçait précédemment : les financeurs entendent définir de façon uniforme sur l'ensemble du territoire l'offre de formation à travers des cahiers des charges précis, conçus à partir des progressions du

Référentiel de Formation Linguistique de Base. De nouveaux supports d'enseignement (ensembles pédagogiques, fiches d'exercices, etc.) sont élaborés à partir de la fin des années 90, basés sur la définition précise d'objectifs d'apprentissage et sur leur structuration logique. Ces objectifs prennent la forme de « sous-compétences » issues de la démultiplication de ce qui est appelée alors la compétence langagière.

A partir de 2004, une nouvelle politique d'immigration et d'intégration linguistique des étrangers se met en place en France. Cette politique passe par l'inscription de la formation linguistique des migrants dans le cadre du droit du travail et par la priorité donnée à la formation des primo-arrivants dans le cadre du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) créé en 2006. Cette nouvelle politique s'inscrit dans le cadre plus large des politiques européennes d'intégration des migrants. Sa mise en œuvre passe, en France, par l'usage d'un nouveau référentiel conçu en 2005 (Beacco *et alii*, 2005). Ce dernier est lié à la délivrance d'un premier diplôme en langue, le Diplôme Initial en Langue Française (DILF), créé par décret en 2006 et référé à la classification du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001). Ce référentiel liste avec précision les formes linguistiques à enseigner. Tout ceci confère à ce support un rôle très structurant pour la programmation des contenus de formation et pour les modalités de l'évaluation certificative.

A l'heure actuelle, le secteur de la formation de base garde une relative variabilité pour ce qui concerne les finalités des formations et des contenus. Cette variabilité est liée à la multiplicité des dispositifs, des contextes locaux, etc. Cependant, force est de constater qu'il existe une tendance historique alliant formalisation accrue et prescription plus forte des contenus à enseigner, tendance qui s'inscrit comme une des dimensions de l'institutionnalisation de la formation de base. Elle se double en outre d'une seconde dynamique qu'il s'agit de caractériser.

1.2 Une reconfiguration des contenus d'enseignement : logique de compétences et élargissement des domaines visés

L'autre tendance caractérisant l'élaboration des curricula de la formation de base concerne la définition même de ce qui est jugé bon à être enseigné. Cette tendance renvoie à une reconfiguration des contenus d'enseignement, alliant notamment *un élargissement des domaines de référence* et *un passage d'une logique curriculaire centrée sur les savoirs à une logique curriculaire centrée sur les compétences*

(Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008). Cela aboutit à des programmes davantage basés sur une transversalité disciplinaire et cognitive, nommée interdisciplinarité ou pluridisciplinarité, et sur un développement intégré de diverses compétences.

Quelques exemples illustreront ce double mouvement. La formation de base s'est initialement polarisée sur la question de la maîtrise du langage oral et écrit. Cependant, au cours des deux dernières décennies, le spectre des enseignements à envisager s'est étendu et leur nature a subi des évolutions sensibles. Ainsi pour ce qui concerne la lutte contre l'illettrisme, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture s'est rapidement déplacé vers les « savoirs de base » (Dartois & Thiry, 2000) puis vers les « compétences de base » (Anlci, 2003). Ces dernières incluent certes le domaine langagier mais aussi les domaines logico-mathématique et technologique. Plus encore, les actions de formation récentes, dont les principaux financeurs sont, en France, l'Etat et les Conseils régionaux, se basent sur la notion de « compétence-clé » (Ocdé, 2005 ; Conseil de l'Europe, 2006). La conception des programmes d'enseignement se base alors sur la formalisation de compétences à développer, en opérationnalisant certaines des « compétences-clés » : maîtrise d'une langue étrangère, culture numérique, esprit d'initiative, compétences sociales et civiques, etc. De la même façon, l'offre en entreprise pour les salariés de premier niveau de qualification se structure autour de la question des « compétences-clés »³.

Pour ce qui concerne la didactique du français, l'approche fonctionnelle est, depuis le milieu des années 70, au cœur des innovations, à la fois dans la formation des migrants non-natifs et des « illettrés » scolarisés. L'analyse des publics, de leur environnement, des situations langagières vécues et des besoins est considérée comme un préalable à toute conception de programme par les didacticiens voulant rompre avec une approche jugée trop scolaire et infantilisante (Leclercq, 2011). Ces changements de perspective s'opérationnalisent dans l'usage de supports de cours basés sur l'exploitation de documents écrits authentiques. Les pratiques des formateurs de terrain s'inspirent de ces modèles fonctionnels et communicatifs, même s'il reste bien

³ Sur ce point, voir l'usage du *Référentiel des Compétences Clés en Situation Professionnelle* (RCCSP) (Anlci, 2009).

évidemment des écarts importants entre celles-ci et les approches légitimées par les spécialistes en didactique. Les évolutions plus récentes centrées sur le développement, non de savoirs abstraits et décontextualisés en langue, mais sur des compétences en situation d'interaction langagière directement calquées sur des pratiques sociales accentue cette tendance vers une conception instrumentale et pratique des contenus à enseigner.

La perspective actionnelle en didactique du français langue étrangère issue des travaux européens sur le *Cadre Européen Commun de Référence* (CECR) est ainsi depuis quelques années devenue une approche valorisée dans le secteur de la formation des migrants non ou peu scolarisés. Axée sur les actes de communication et l'agir de l'apprenant en situation, elle suppose des démarches contextualisées basées sur « *une didactique de l'immersion* » et une logique de compétences (Extramiana & De Ferrari, 2009, p. 243). De même, la structuration du référentiel du DILF, évoqué au point précédent, relève clairement d'une approche actionnelle liée à la pragmatique : liste des genres discursifs, des fonctions langagières, des notions, des compétences pour réaliser des tâches quotidiennes dans des contextes variés et définis. Là encore les formateurs mettent en pratique cette perspective « à la mode » de façon contrastée et les écarts entre les orientations des didacticiens et les conduites d'enseignement concrètes persistent (Vandermeulen, 2012). Nous pourrions enfin analyser les descripteurs des compétences du RCCSP dans le domaine langagier pour montrer la focalisation sur les activités concrètes des opérateurs salariés relevant d'une approche pragmatique de la langue (Guernier, 2012) : « *utiliser une messagerie vocale* », « *annoter un document technique* », etc.

Cette instrumentalisation et cette fonctionnalité des contenus se doublent d'un principe de structuration des savoirs de type « a disciplinaire ». D'une part, on note que les savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter) sont en concurrence avec de nouveaux domaines, comme nous l'avons rappelé précédemment. D'autre part, les programmes de formation et les conduites d'enseignement aux adultes évoluent vers davantage de transversalité. Le travail par projet, la pédagogie des situations-problèmes, l'approche par compétences mis en avant pour contrecarrer des pratiques jugées trop scolarisantes exigent un développement intégré de divers savoirs ou savoir faire dans une optique de rupture avec les approches disciplinaires traditionnelles (Harlé, 2010). L'enseignement et l'apprentissage du français associent

des objectifs de divers ordres dans la perspective actionnelle valorisée actuellement : « *les objectifs langagiers se déclinent en situation et mobilisent des compétences cognitives, socioculturelles et affectives de façon simultanée et imbriquée* » (Extramiana & De Ferrari, 2009, p 243). Cette évolution curriculaire se caractérise donc par une focalisation sur les compétences avec une volonté de développer « (...) *des interfaces entre situations sociales et professionnelles et situations de formation* » (Rivière, 2012, p. 167). En conséquence, les contenus d'enseignement sont contextualisés et en relation directe avec les pratiques sociales de référence.

2 ELEMENTS D'UNE CONTEXTUALISATION SOCIOHISTORIQUE DES EVOLUTIONS CURRICULAIRES DE LA FORMATION DE BASE

Durant la période considérée, une formalisation et une prescription accrue des contenus d'enseignement de la formation de base peut être observée. Cette tendance est accompagnée d'une reconfiguration de la logique curriculaire prescrite, passant d'une centration sur les savoirs à une centration sur les compétences. Ces évolutions sont en partie liées à la constitution même de la formation de base, à son émergence et à son institutionnalisation.

2.1 La formation de base comme sous-champ de la Formation Professionnelle Continue

En France, la formation de base a pris place au sein de la *Formation Professionnelle Continue* (FPC). Elles constituent ensemble un « espace » intermédiaire entre le macrocosme social et les contenus d'enseignement analysés précédemment. C'est pour appréhender ce genre d'espace et l'articulation qu'il représente entre un fait local et la formation sociale à laquelle il contribue que le concept de champ a été proposé. Il désigne en effet « (...) *un espace relativement autonome, (...) [un] microcosme doté de ses lois propres. Si, comme le macrocosme, il est soumis à des lois sociales, ce ne sont pas les mêmes. S'il n'échappe jamais complètement aux contraintes du macrocosme, il dispose à son égard d'une autonomie partielle, plus ou moins marquée* » (Bourdieu, 1997, p. 14). De ce point de vue, la Formation Professionnelle Continue, vaste domaine d'activité défini juridiquement

en France dans les *Code du Travail* et *Code de l'Education*, constitue le champ duquel la formation de base est un sous-champ⁴. Possédant ses « *principes généraux* »⁵, son « *organisation institutionnelle* » et son « *objet* » qu'elle partage en partie avec la formation scolaire initiale, la FPC possède donc ses propres lois (irréductibles aux lois juridiques) et dispose, de ce fait, d'une autonomie partielle. L'espace intermédiaire de la FPC et, plus spécifiquement, ce « sous-compartiment » de la FPC qu'est la formation de base, constituent donc « *l'univers intermédiaire (...) dans lequel sont insérés les agents et les institutions qui produisent, reproduisent et diffusent (...)* » (Bourdieu, 1997, p. 14) les contenus d'enseignement qui nous intéressent. Le (sous-)champ de la formation de base est donc le « lieu » intermédiaire constitué par les acteurs individuels et collectifs de la *transposition didactique* que nous interrogeons. Prendre connaissance des enjeux de ce (sous-)champ, c'est prendre connaissance des enjeux de cette transposition. Identifier ces enjeux, c'est savoir pour quelles raisons ce (sous-)champ « marche » (Bourdieu, 1984, p. 114). A cet égard, la période qui nous intéresse est particulière puisqu'elle est celle qui a vu émerger le champ et le sous-champ questionnés ici. Sur ce point, la prescription et la formalisation des contenus d'enseignement ont contribué à l'identification d'un domaine particulier de la formation des adultes. Ce faisant, la formalisation et la prescription des contenus d'enseignement ont répondu à une exigence interne du champ, celle qui consiste à rendre son existence et sa conservation possibles (*Ibid.* p. 115). Cependant, une des propriétés du champ implique que ses manifestations ne soient pas seulement le fruit des exigences et rapports internes de ses membres mais une congruence de ces rapports internes avec les forces externes qui pèsent sur lui. La conséquence logique de ce qui précède est donc que pour comprendre comment la formation sociale interagit avec la transposition didactique, il ne suffit pas de prendre connaissance de l'état du champ concerné. Il devient nécessaire de comprendre comment le produit du champ répond aux dynamiques macroscopiques du moment.

⁴ Sur les réserves et limites liées à la possibilité d'inscrire une activité ou un fait social au sein d'un champ, voir : (Lahire, 2001, pp. 32-37).

⁵ Les termes entre guillemets qui suivent sont issus du *Code du Travail* (Livres I et III).

2.2 Les titres scolaires, la littéracie et la maîtrise de la langue comme vecteur de distribution des places

L'institutionnalisation de la formation de base a déjà fait l'objet de nombreux travaux. Certains d'entre eux défendent la thèse de l'émergence d'une norme édifiée sur une vision proprement scolaire du monde social (Lahire, 1999, 1997 ; Dumet, 2009). Si cette thèse peut être soumise à discussion, c'est un élément intéressant lorsqu'il s'agit de considérer la période qu'a traversée la France des années 60 à aujourd'hui. En effet, c'est à ce moment que s'est opérée la transition rapide entre les « Trente glorieuses » et une période de « crises » successives, marquée par l'émergence et l'installation durable d'un chômage de masse depuis le milieu des années 70 (Demazière, 2006). Or, c'est aussi à ce moment que la prééminence d'une vision scolaire du monde social est devenue un fait avéré.

Cette transition a touché à un élément central de la formation sociale considérée (Castel, 1995). Ce que certains ont perçu comme « la fin du travail » a, entre autres choses, conduit à un investissement collectif de l'institution scolaire et de ses produits. En effet, dans un contexte de « raréfaction » des emplois, les titres scolaires sont devenus et restent parmi les attributs les plus discriminants dans l'accession et l'installation des individus dans l'emploi. Cela se traduit par l'importance que revêt le diplôme dans la sélection opérée par les employeurs ou leurs mandataires dans la distribution des emplois. Cela se traduit aussi par la protection que le diplôme procure à son propriétaire face aux difficultés telles que le chômage ou la précarité (Mansuy & Nouël de la Buzonnière, 2011).

Les années 60 avaient vu l'association entre éducation et croissance économique s'imposer dans le champ politique (Tanguy, 2002, p. 686). Les réformes du système scolaire français dites du « collège unique » ont été entamées à ce moment, ouvrant largement *en droit* l'école à chacun. Cependant, c'est l'articulation désormais forte, explicite et doxique entre diplôme et emploi qui a contribué à ce que l'école soit l'objet d'un investissement collectif au sein de la société française (Baudelot & Establet, 2000).

Cet investissement se traduit aujourd'hui dans de nombreux faits. Il a permis et renforcé une forme d'hégémonie de la culture scolaire sur d'autres formes culturelles possibles. C'est ainsi que les niveaux de littéracie constituent aujourd'hui des modalités communes et légitimes

pour appréhender les formations sociales, les caractériser ou en classer les membres. C'est de cette manière aussi que, au travers des dispositifs de Reconnaissance et de Validation des Acquis de l'Expérience (RVAE), les titres scolaires se sont imposés comme capital culturel de référence dans lequel la conversion « d'expérience professionnelle ou personnelle » peut être opérée (Dumet, 2012). La constitution de l'illettrisme est un indice de cette évolution hégémonique de la forme scolaire et de ses produits. Il en va de même de l'utilisation d'un critère d'alphabétisation (donc de scolarisation) pour déterminer qui peut (ou non) s'installer sur le « territoire français »⁶. Cependant, pour ce qui concerne la formation linguistique des migrants, une autre dynamique doit être rapportée.

Elle concerne la dynamique collective aboutissant, dans un temps perçu comme un « temps de crise » ou interrogeant le « bien public », à la désignation d'une population responsable des « maux » générateurs de la « menace », celle des « étrangers ». Or, si la période qui nous intéresse marque la sortie des *Trente Glorieuses* pour l'entrée et l'inscription durable dans une période de « crises successives », elle marque aussi un retournement spectaculaire du rapport politique et socioéconomique aux migrants (Gastaut, 2004, p. 108). On est ainsi passé d'une période de recrutement massif de candidats à la migration vers le « territoire français » à la fermeture des frontières et à « l'invitation au départ » de certaines populations considérées comme étant « de trop » et, de façon générale, à la restriction de l'immigration et à l'imposition de contraintes pour entrer et rester « sur le sol français ». Dans ce contexte, la distinction interne à la formation de base et excédant les justifications pédagogiques réelles entre formation linguistique des migrants et formation linguistique des natifs prend tout son sens. Alors que l'emploi se raréfie et qu'une forme de « préférence nationale » gagne en légitimité pour un certain nombre d'acteurs individuels et collectifs, la définition d'un seuil minimal de maîtrise des contenus d'enseignement de la formation de base, notamment de la langue du pays d'accueil, émerge à point nommé. Dans une période de sélectivité accrue, la disqualification pour l'emploi des « Bas Niveaux de Qualification (BNQ) » rejoint la disqualification des « étrangers »

⁶ A ce titre, on pourra considérer la distinction institutionnelle opérée entre le « Français Langue Etrangère (FLE) », destiné aux migrants scolarisés a minima jusqu'au baccalauréat, et l'alphabétisation, destinée aux migrants « peu ou pas scolarisés » comme la manifestation interne à la formation de base d'impératifs macrosociologiques et pédagogiques.

pour l'emploi et l'installation en France et s'appuient toutes deux sur une manière scolaire d'aborder ces deux populations.

2.3 Emergence de la Formation de base et de la Formation Professionnelle Continue : la consécration du lien entre diplôme et emploi

L'émergence des (sous-)champs de la formation de base et de la Formation Professionnelle Continue a donc été rendue possible par la consécration macroscopique du lien désormais tenu entre diplôme et emploi (Dubet, Duru-Bellat & Vérétoit, 2010). L'émergence de la FPC à la fin des années 60 et au début des années 70 avait été marquée par les premiers signes annonciateurs des problèmes socioéconomiques à venir (licenciements collectifs en progression, pénurie de main d'œuvre qualifiée, etc.). Parallèlement, sa mise en place a été supportée par la nécessité perçue, dans le champ politique, de développer les moyens d'une politique active de l'emploi (Dubar, 2004, p. 19). Le creuset de la FPC s'est donc formé dans la conjonction de prises de position favorables à la *Formation Professionnelle Continue* et d'un contexte socioéconomique posant des problèmes de qualification de la main d'œuvre. Il en va de même pour la formation de base. Un certain nombre de questions concernant l'alphabétisation (au sens large) avait déjà été posé depuis longtemps. Cependant, ce n'est qu'au tournant des années 70, lorsque le problème du chômage se pose et que son traitement par la FPC se profile, que la question de l'illettrisme est posée explicitement dans sa forme actuelle. Elle s'est posée à des organismes de formation recevant un public nouveau, sans emploi et avec des besoins spécifiques (Leclercq, 1998) tout comme elle s'est posée dans le champ politique (Lahire, 1999). En se constituant, le champ de la FPC et le sous-champ de la formation de base ont, à leur manière, consacré la relation entre diplôme et emploi et le recours à la FPC dans la gestion sociopolitique du chômage⁷.

⁷ C'est cet état de fait qui permet, en 2004, à Claude Dubar d'écrire : « (...) ce système de FPC peut être considéré comme (...) l'aboutissement d'un mouvement visant, tout au long des années 1960, à relier la formation continue aux problèmes d'emploi et à organiser un partage des tâches entre l'Etat et les entreprises (et les branches professionnelles) pour tenter de les résoudre (...). » (p. 24).

3 POUR UNE SOCIOLOGIE DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE

L'émergence simultanée de la formation de base et de la FPC peut donc à juste titre être considérée comme le résultat de la consécration macroscopique et politique du lien entre diplôme et emploi. Cet état de fait est un premier élément à partir duquel nous pouvons poursuivre notre réflexion.

3.1 L'emprise du champ politique sur la formation de base

Dans la formation de base, la transposition didactique est l'activité régulière d'acteurs chargés, souvent par les commanditaires publics, de l'élaboration de référentiels, de supports pédagogiques, etc. Si les auteurs de ces activités peuvent être ingénieurs de formation, experts de la formation de base ou enseignants-chercheurs, les commanditaires de ces activités sont cependant les mêmes institutions qui peuvent (ou non) prescrire les contenus d'enseignement formalisés (Leclercq, 2012b). En effet, les pouvoirs publics (Etat et Régions) sont les principales sources de financement des dispositifs de formation de base comme la plupart de ceux destinés aux demandeurs d'emploi. En passant de la logique de la subvention à la logique de l'appel d'offres, les modes de financement ont rendu possible le recours obligatoire à ces divers documents de cadrage. De ce point de vue, la formation de base est fortement dépendante de ses commanditaires publics et, ce faisant, de l'état du champ politique. Sans que cela soit affirmé, ces derniers sont devenus les véritables ingénieurs de la formation de base. Le conditionnement de l'obtention des financements de la formation de base au respect de certains référentiels consacrés par les pouvoirs publics aura contribué à entériner cet état de fait. Ce sont donc les conditions économiques de l'existence de la formation de base qui la rendent particulièrement sensible et poreuse aux problèmes politiques (Leclercq, 2007, pp. 26-27). Caractériser et interpréter les évolutions curriculaires de la formation de base en France revient donc à caractériser et interpréter, dans le même contexte, les évolutions politiques liées à la relation entre diplôme et emploi.

3.2 Scolarisation puis professionnalisation des contenus d'enseignement

La formation de base, avec la FPC, émergent au moment où « s'interposent » l'école et le diplôme entre les acteurs et l'emploi. En ce sens, elles sont initialement une continuité de l'école avec laquelle elles forment la *Formation tout au long de la vie*. Cela explique le recours initial, dans la formation de base, aux « savoirs fondamentaux » ou « savoirs de base ». De nombreux efforts, relayés par des discours dénonçant les pratiques infantilisantes et scolaires, ont ensuite été produits à l'intérieur des champs et sous-champs considérés pour émanciper la formation des *adultes* de l'éducation des *enfants*. Ils ont eu pour conséquence l'accélération et l'exacerbation de la déscolarisation des contenus d'enseignement, vécue dans la même période au sein de l'institution scolaire⁸. Cette « déscolarisation » s'opère dans une transposition didactique disciplinaire et axée sur les compétences.

Initialement scolaire, la définition des contenus à enseigner est plus directement référée aux pratiques sociales de référence et aux situations. L'efficacité en situation est alors privilégiée aux savoirs sur la situation. Dans le même temps, les contenus d'enseignement sont ouverts à « l'esprit d'initiative et d'entreprise ». Si la formation de base et la Formation Professionnelle Continue se sont donc constituées initialement sur le postulat d'une relation entre éducation scolaire et emploi, les évolutions curriculaires étudiées indiquent une reconfiguration de cette relation et un resserrement sur les impératifs professionnels. Un certain nombre d'indices laisse en outre supposer que cette tendance locale et située s'inscrit dans une dynamique plus vaste encore. En effet, ces curricula font référence à des cadres communs partagés avec l'institution scolaire et relayés par des instances internationales (Conseil de l'Europe, Océde, etc.). De même, les objectifs sociaux de référence qu'ils visent sont uniformisés en lien avec les cadres internationaux de l'éducation (Vicher, 2012).

⁸ C'est en ce sens que la définition, en 2005, d'un *socle commun de connaissances et de compétences* structurant l'enseignement scolaire en France peut être interprétée.

Pour conclure : éclairages croisés de la sociologie et de la didactique

L'objectif de cette contribution était de travailler aux frontières fructueuses de la didactique et de la sociologie. La mise en relation des évolutions dans la conception des programmes de formation et des dynamiques sociopolitiques qui leur ont été concourantes a permis, espérons-le, de montrer la fécondité inhérente à leur articulation sur la question des contenus d'enseignement. Elle aura par exemple mis en exergue le rôle et le contrôle exercés par les pouvoirs publics dans leur définition et le rôle particulier que certains acteurs sont amenés à y jouer. Le recours au concept de champ permet de montrer que les choix qui sont alors faits, justifiés au sein d'une partie de la communauté scientifique ou sur le plan pédagogique, ne réussissent à s'imposer qu'à la condition qu'ils répondent aux impératifs externes au (sous-)champ concerné donc aux impératifs sociopolitiques du moment. Cette question renvoie aux processus d'organisation et de sélection des contenus et renvoie à d'autres interrogations tout aussi pertinentes : quelles institutions sélectionnent les savoirs jugés bons à être enseignés ? A qui a été délégué le droit de dire ce que sont les savoirs légitimes (Joshua & Lahire, 1999, pp. 50-51) ? Qui compose la noosphère intervenant entre le système global de formation et la société ? Quelle est la marge de manœuvre pour les formateurs ? Etc. Les reconfigurations curriculaires peuvent aussi indiquer l'émergence de nouvelles normes. On peut ainsi analyser l'apparition de nouveaux contenus comme l'« esprit d'initiative », les « compétences civiques et sociales » ou encore de « l'adhésion aux valeurs de la République » pour ce qui concerne la formation des migrants primo-arrivants. On pourrait aussi interroger le rôle des instances internationales dans la transposition didactique ainsi que la place qu'y occupe la montée en puissance, dans la période étudiée, de *l'obligation de résultats* en éducation et en formation (Lessard & Meirieu, 2005). Au travers de ce travail, de nombreuses pistes heuristiques semblent donc s'ouvrir pour traiter de ce que nous pourrions désigner comme l'actualité de la question éducative. Sans pouvoir répondre à chacune d'elles, cela montre l'intérêt que peut revêtir, dans le champ scientifique, un travail aux frontières disciplinaires.

Références bibliographiques :

- Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme. (2003). *Cadre national de référence*. Lyon : Anlci.
- Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme. (2009). *Référentiel des Compétences Clés en Situation Professionnelle*. Lyon : Anlci.
- Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (sd). (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : Editions De Boeck.
- Baudelot, C. & Establet, R. (2000). *Avoir trente ans en 1968 et en 1998*. Paris : Editions du Seuil.
- Beacco, J, De Ferrari, M, Lhôte, G & Tagliante, C. (2005). *Niveau A1.1 pour le français : référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français (public adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés)*. Paris : Didier.
- Bourdieu, P. (1997). *Les usages sociaux de la science. Pour une sociologie clinique du champ scientifique*. Paris : Institut National de la Recherche Agronomique.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris : Editions de Minuit.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris : Editions Fayard.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. (2006). *Recommandation sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*.
- Cueep & Cafoc. (1990). *Référentiel de Formation Linguistique de Base*. Villeneuve d'Ascq : FAS / Région Nord-Pas de Calais.
- Dartois, C. & Thiry, C. (2000). *Former les publics peu qualifiés. Référentiel des savoirs de base*. Paris : Ministère de l'emploi et de la solidarité.
- Demazière, D. (2006). *Sociologie du chômage*. Paris : Editions La Découverte.
- Dubar, C. (2004). *La formation professionnelle continue*. Paris : Editions La Découverte.
- Dubet, F. Duru-Bellat, M. & Vérétoit, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Editions du Seuil.
- Dumet, T. (2012 à paraître). Entre la scolarisation de l'expérience et la professionnalisation du savoir. In. Presse, MC. & Wittorski, R. (éds). *Accéder à l'expérience : enjeux, modalités, effets*.
- Dumet, T. (2010). Analyser les situations d'enseignement et d'apprentissage, l'exemple d'une formation dite de base, *Savoirs*, 24, 59-77.

- Dumet, T. (2009). *Illettrisme et formation de base. L'épreuve des contradictions*. Université Lille 1 : Thèse en sciences de l'éducation sous la direction de V. Leclercq.
- Extramiana, C & De Ferrari, M. (2009). Perspective actionnelle et didactique du français dit « migrants ». Quelles réflexions pour quelles applications, in Lions-Oliveri, M-L. Liria P. (coord.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. (pp. 233-261), Paris : Maison des Langues.
- Gastaut, Y. (2004). Français et immigrés à l'épreuve de la crise (1973-1995), *Vingtième Siècle*, 84, 107-118.
- Guernier, M-C. (2012). Les contenus linguistiques dans les référentiels et les discours des formateurs. Définitions, conceptions et références. *Lidil, revue de linguistique et de didactique des langues*, 45, 73-92.
- Harlé, I. (2010). La construction des savoirs scolaires : pour une complémentarité des approches sociologiques, historiques et didactiques. *La construction des contenus d'enseignement et de formation*, séminaire de la Maison Européenne des Sciences de l'Homme et de la Société, Lille Nord de France.
- Joshua, S. & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. *Education et sociétés*, 4, 29-56.
- Lahire, B. (2001). Champ, hors-champ, contre-champ. In Lahire, B. (sd). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*. (pp. 23-57). Paris : Editions La Découverte.
- Lahire, B. (1999). *L'invention de l'« illettrisme »*. *Rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris : Editions La Découverte.
- Lahire, B. (1997). Usages sociaux de l'écrit et « illettrisme ». In Andrieux, F. Besse, J-M. Falaize, B. (Coord.). *Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ? Actes de l'université d'été du 8 au 12 juillet 1996 à Paris*. (pp. 11-20). Paris : Editions Magnard.
- Leclercq, V. (2012a). La formation linguistique des migrants depuis l'alphabétisation des années 60, in Adami, H. & Leclercq, V. (eds). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*. (pp. 173-196). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Leclercq, V. (2012b à paraître). Formes et enjeux des recherches commanditées dans la formation de base des adultes. *TransFormations. Recherches en éducation et en formation des adultes*, 8.
- Leclercq, V. (2011). Formation linguistique des migrants : lignes de force en didactique. In Mangiante, JM. (coord). *L'intégration linguistique des migrants : état des lieux et perspectives*. (pp. 18-35). Arras : Artois Presses Universitaires.
- Leclercq, V. (2010). La formation linguistique des migrants des années 1960 aux années 1980. *Education Permanente*, 183, 173-188.
- Leclercq, V. (2007). La formation de base : publics, dispositifs, pratiques. *Savoirs*, 14, p. 11-55.

- Leclercq, V. (1998). Les évolutions de la formation de base des adultes. In El Hayek, C. (coord.) *Illettrisme : de l'enjeu social à l'enjeu citoyen*. (pp.215-226). Paris : La Documentation Française.
- Leclercq, V. & Vicher, A. (2012). Etude sur les usages des référentiels dans la formation linguistique de base, *Lidil, revue de linguistique et de didactique des langues*, 45, 93-105.
- Leclercq, V & Vicher, A. (2002). *La formation linguistique de base : convergences et divergences des différents secteurs d'intervention*. Anlci / Dglflf.
- Lessard, C. & Meirieu, P. (Eds.). (2005). *L'obligation de résultats en éducation. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : Editions De Boeck.
- Mansuy, A. & Nouël de la Buzonnière, C. (2011). Une photographie du marché du travail en 2009. Résultats de l'enquête Emploi. *Insee première*, 1331.
- Ocde (2005). La définition et la sélection des compétences clés. [En ligne : <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf> - consulté le 26 juin 2012].
- Rivière, V. (2012). Regards sociodidactiques sur les pratiques de formation linguistique pour les adultes en parcours d'insertion, *Lidil, revue de linguistique et de didactique des langues*, 45, 163-176.
- Tanguy, L. (2002). La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IVE et Ve Plans (1962-1970), *Revue française de sociologie*, 43-4, 685-709.
- Vandermeulen, K. (2012). Approche actionnelle et formation linguistique in Adami, H. & Leclercq, V. (eds). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*. (pp. 237-276). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Vicher, A. (2012). Politiques, dispositifs et pratiques de formation linguistique des migrants en France : retombée des travaux internationaux des vingt dernières années, in Adami, H. & Leclercq, V. (eds). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*. (pp. 197-236). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.