

Autonomisation, entre inclusion et formation en Langues-Cultures Étrangères

Séverine BEHRA et Dominique MACAIRE



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/10954>

DOI : [10.4000/rdlc.10954](https://doi.org/10.4000/rdlc.10954)

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Séverine BEHRA et Dominique MACAIRE, « Autonomisation, entre inclusion et formation en Langues-Cultures Étrangères », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 19-2 | 2022, mis en ligne le 01 juin 2022, consulté le 04 juin 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/10954> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.10954>

Ce document a été généré automatiquement le 4 juin 2022.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Autonomisation, entre inclusion et formation en Langues-Cultures Étrangères

Séverine BEHRA et Dominique MACAIRE

Autonomisation et inclusion

- 1 L'ambition de l'école est de favoriser l'inclusion de tous Une inclusion réussie consisterait à faciliter l'accessibilité au savoir en reconnaissant les spécificités de chacun.e et en proposant des parcours et des tâches adaptés. Elle serait respectueuse des histoires de vie, des parcours d'appropriation des langues, quelle que soit ces langues. Les enseignants ont besoin d'y être attentifs.
- 2 Le projet *Kidilang* (Macaire et al., 2015 ; Carol et al., 2016) a montré que le processus d'*autonomisation des élèves dont le français n'est pas la langue de la maison*, et par voie de conséquence le processus d'*émancipation*, peuvent se mettre en place, à certaines conditions, lorsque :
 - 3 1. pour les enseignants,
 - des doxa portant sur les langues/le langage sont conscientisées et questionnées (Behra & Macaire, 2017) ;
 - des pratiques d'enseignement des langues et des tâches proches de la zone proximale de développement sont mises en relation avec les langues-cultures des enfants ;
 - une attention particulière est portée aux interactions langagières entre élèves ;
 - la relation de l'enseignant à l'égard de tous est bienveillante ;
 - 4 2. pour les élèves,
 - tous sont reconnus capables d'apprendre, y compris les langues ;
 - les acquis sont le point de départ de tout apprentissage. L'apprenant construit le savoir à partir de ce qu'il sait et le mémorise en fonction de ses connaissances préalables. Il en va de même pour la langue, base de l'inclusion ;

- les interactions langagières entre pairs ont un sens à la fois scolaire et au quotidien. Elles sont autant d'occasions de prendre une place d'acteur-auteur ;
 - le recours à la créativité, langagière et artistique, est stimulé ;
 - l'estime de soi et le développement de l'identité peuvent trouver leur place.
- 5 Enseignants et élèves peuvent alors espérer gagner en autonomie si l'école favorise les liens entre leurs pratiques et leurs représentations respectives. En amont, une formation davantage émancipatrice s'avère indispensable.

Autonomisation et formation en LCE

- 6 Depuis 2010, nos travaux conjoints mettent en évidence certaines conditions de l'autonomisation en formation des futurs enseignants (Behra et al., 2011, 2012 ; Behra & Macaire, 2018) et de leur accompagnement au regard du sujet (*le je*) et du groupe (*le je collectif*), et de leurs interrelations. La formation, visant l'autonomie du sujet, peine à articuler ses propres enjeux avec des éléments diversement situés au carrefour des injonctions institutionnelles, des avancées des recherches en didactique des LCE et des sollicitations du terrain. L'incertitude et le doute réflexif, terreau de l'*autonomisation* des futurs professionnels, s'avèrent fondamentaux pour l'action, mais non suffisants pour répondre à une approche holistique des langues dans une vision dynamique et systémique.
- 7 Nos récents travaux (Behra, 2019 ; Macaire, 2020 ; Macaire & Behra, 2020), nous ont conduit à développer des dispositifs de formation collaborative, inscrits dans l'expérientiel personnel et collectif. La part de l'acteur en formation y est centrale. Ces dispositifs ont pour intention d'aboutir à l'émergence de *possibles* concertés et négociés. « Le *consensus*, lorsqu'il apparaît, relève d'une posture de travail du collectif plus que des idées débattues. On constate un déplacement de l'attention (et de la valeur) accordée aux savoirs vers celle accordée à leur gestion au sein de l'espace formatif, ainsi qu'aux choix à effectuer dans des situations didactiques données, dans une visée d'autonomisation » (Behra & Macaire, 2021).
À l'instar du sujet-apprenant, le sujet-formé peut ainsi dépasser des tensions mises en dilemme(s) et construire, dans un processus autonomisant, son identité personnelle et professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Behra, S. (2019). Quelles sont les compétences nécessaires pour enseigner les langues à l'école élémentaire ? *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Conférence de consensus – Cnesco et Ifé/ENS de Lyon. <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/paroles-dexperts/formation-des-enseignants/>
- Behra, S. & Macaire, D. (2021). Appropriation et plurilinguisme en formation de futurs enseignants du premier degré : exploration de quelques représentations issues d'évaluations,

Recherches en Didactique des Langues et des Cultures (RDL). <https://journals.openedition.org/rdlc/9360>

Behra, S. et Macaire, D. (2018). Une approche compréhensive des langues est-elle tenable en formation initiale d'enseignants du premier degré ? *Mélanges Crapel*, 39, 99-120. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-42-8-1.pdf>

Behra, S. & Macaire, D. (2017). Souvenirs et croyances sur les langues et leur apprentissage chez des futurs enseignants en formation. Dans Décuré, N. (dir.), Représentations et stéréotypes, *EDL-Études en Didactique des Langues*, n° 28, 115-136.

Behra, S., Macaire, D., Meléndez Quero, C. & Normand, C. (2012). La formación of Lehrer : de la Schwierigkeit to think la complejité in der educación. *Mélanges Crapel*, 33, 103-118.

Behra, S., Macaire, D. & Normand, C. (2011). L'enseignant du premier degré porteur de projets plurilingues et interculturels : un dispositif de formation initiale pluridimensionnel à l'essai, *Les Langues Modernes* 3, 2-6.

Carol, R., Macaire, D. & Behra, S. (2016). Du quotidien communicatif d'enfants allophones en classe maternelle. Dans L. Cadet, et A. Pégaz Paquet (dirs.). *Les langues à l'école, les langues de l'école* (pp. 89 -103). Artois Presses Université.

Macaire, D. (2020). La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*, 17-2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.7697>

Macaire, D. & Behra, S. (2020). Plurilinguisme et dynamique collaborative en formation de futurs enseignants du premier degré. *L'Année de la Recherche en Science de l'Éducation* (ARSE), 245-255.

Macaire, D., Carol, R., Jarlégan, A., Tazouti, Y. & Behra, S. (2015). « L'École maternelle : la difficile gestion du plurilinguisme ». In Y. Rolland, J. Dumonteil, T. Gaillat, I. Kanté, & Tampoe, Vilasnee (dirs.), *Heritage and Exchanges – Multilingual and Intercultural Approaches in Training Context* (pp. 209-230). Cambridge Scholars Publishing.

AUTEURS

SÉVERINE BEHRA

Laboratoire ATILF, Équipe Didactique des langues et sociolinguistique

Dans une approche compréhensive du plurilinguisme, nos travaux s'attachent aux relations entre la notion d'autonomisation et les enjeux des langues de/à l'école et en formation préprofessionnelle.

DOMINIQUE MACAIRE

Laboratoire ATILF, Équipe Didactique des langues et sociolinguistique

Dans une approche compréhensive du plurilinguisme, nos travaux s'attachent aux relations entre la notion d'autonomisation et les enjeux des langues de/à l'école et en formation préprofessionnelle.