

Langues dans l'Éducation
Langues pour l'Éducation



Division des Politiques linguistiques

DG IV / EDU / LANG (2009)

La langue comme matière

Groupe de coordination ad-hoc pour la Plateforme:

Laila AASE, Jean-Claude BEACCO, Michael BYRAM, Marisa CAVALLI, Daniel COSTE, Alexandru CRIȘAN, Michael FLEMING, Olivier MARADAN, Sigmund ONGSTAD, Irene PIEPER, Florentina SAMIHAIAN, Helmut VOLLMER et Piet-Hein VAN DE VEN

L'équipe éditoriale du projet est constituée par

Jean-Claude BEACCO, Michael BYRAM, Daniel COSTE et Michael FLEMING

La langue comme matière

Ce texte offre une présentation générale de la langue comme matière scolaire. Il souligne l'importance de considérer celle-ci non pas comme un ensemble à part mais dans la perspective plus large des langues de scolarisation et des langues de l'éducation. Il reconnaît également que de nombreux aspects de la langue comme matière, notamment les objectifs visés, le contenu et les approches pédagogiques, donnent lieu à débats. Loin de préconiser des réponses simples et carrées aux questions soulevées, ce texte entend sensibiliser le lecteur à ces interrogations, en lui suggérant des pistes de réflexion critique sur ses propres pratiques et sur les curriculums. A cette fin, chacun des modules de cette partie de la Plateforme se conclut par une série de « questions à examiner » qui visent à stimuler la réflexion personnelle.

Sommaire

1. Introduction	4
2. Evolution des finalités assignées à la langue comme matière selon les périodes et les pays.....	5
3. Définition d'objectifs pour la langue comme matière : les enjeux	6
4. Langue et littérature	8
5. Approches pédagogiques en langue comme matière : genres et tâches	8
6. Diversité des apprenants en « langue comme matière ».....	9
7. Domaines de la langue comme matière	10
8. Evolution du rôle de l'enseignant de langue comme matière	11

1. Introduction

Par « langue comme matière » on désigne habituellement l'enseignement d'une langue nationale/officielle (et de sa littérature), par exemple le français en France, le grec en Grèce, etc. Cette discipline scolaire est devenue de plus en plus multidimensionnelle ces dernières années ; ses objectifs et ses contenus s'en sont trouvés modifiés, avec l'apparition de nouveaux médias, de nouvelles technologies et de nouvelles exigences à l'égard des jeunes. Mais c'est la conception traditionnelle de la langue comme matière qui doit elle-même encore évoluer, afin que l'on cesse de la considérer comme un ensemble à part, comme le seul domaine du programme qui s'attache à développer des compétences langagières essentielles, afin aussi que les objectifs visés ne se trouvent pas réduits à des compétences fonctionnelles, non reliées à des finalités et des contextes éducatifs plus larges. Dans les pays comptant plus d'une langue nationale, cette conception n'a jamais été aussi simple, mais dans ceux qui passent pour principalement monolingues, la langue comme matière a souvent été considérée indépendamment de l'apprentissage des autres langues et sans tenir compte des besoins des apprenants d'autres langues.

Cette conception étroite n'est plus défendable. La langue comme matière est une dimension de la/des langue(s) de scolarisation, laquelle/lesquelles englobe(nt) la/les langue(s) des autres matières. Et elle s'inscrit dans l'ensemble encore plus vaste des langues de l'éducation, qui comprend aussi les langues régionales et minoritaires et les langues des migrants. Il convient également de reconnaître que de nombreux aspects de la langue comme matière sont sujets à débat, des valeurs et des objectifs (par exemple, faut-il privilégier les compétences fonctionnelles ou le développement personnel ?) aux approches pédagogiques (l'enseignement de la lecture précoce devrait-il être axé sur les compétences phoniques ou sur la compréhension ?), en passant par les postulats linguistiques (par exemple, dans quelle mesure la connaissance explicite d'une langue, notamment de sa grammaire, est-elle nécessaire pour utiliser cette langue). La réponse à nombre de ces questions est d'une certaine manière évidente : chaque fois que deux positions contraires s'expriment, il importe de concilier les deux. Reste à trouver le juste milieu, et c'est là où il convient de faire preuve d'analyse réfléchie et de sens du dialogue.

Des termes tels que « genre discursif » et « tâche », qui sont au cœur de l'enseignement de la langue comme matière, soulèvent des questions importantes sur lesquelles nous revenons ailleurs dans la *Plateforme*. Ainsi, est-il approprié de structurer le programme autour de genres particuliers que les élèves devraient être capables de reconnaître et qui devraient guider leur création personnelle de textes oraux et écrits ? Ou est-ce une position risquée qui conduit à considérer les genres comme une catégorie figée induisant un enseignement mécanique ? Le curriculum de langue comme matière a longtemps été conçu en privilégiant les formes écrites ; de plus en plus cependant, dans le monde moderne, les images visuelles ont un rôle central à jouer dans l'accès à nombre de types de textes : il importe donc de ne pas ignorer cette composante. Assigner des tâches est une pratique de classe courante, souvent considérée comme allant de soi ; or, parmi ces tâches, n'y en a-t-il pas qui présupposent indûment des connaissances et représentations culturelles chez certains des élèves et qui, du coup, les désavantagent sans le vouloir ?

La présente introduction repose donc sur le principe que la polémique sommaire et les affirmations trop assurées ne sont pas toujours d'une grande utilité et qu'on ne saurait faire l'économie d'une prise en compte attentive de la complexité du sujet. Ce texte n'adopte pas

pour autant un point de vue neutre ; il manifeste clairement un attachement à l'égard de certaines valeurs et approches de la langue comme matière, mais reconnaît la nature complexe des questions soulevées.

2. Evolution des finalités assignées à la langue comme matière selon les périodes et les pays

Les premières études comparatives sur l'enseignement de la langue comme matière dans les pays européens ont montré que les objectifs visés variaient d'un pays à l'autre, et ce parfois radicalement. Les études sur l'évolution des objectifs du curriculum de langue comme matière, dans la durée et au sein d'un même pays, ont dressé un tableau similaire.

Dans les années 1980, dans de nombreux pays d'Europe occidentale, le concept de « communication » a pris le pas sur celui, plus restrictif, de « langue », envisagé sous ses aspects formels, et les programmes se sont adaptés pour englober les usages plus fonctionnels de la langue. Les objectifs visés par les programmes sont devenus, du point de vue pédagogique, plus nombreux et ambitieux. L'accent a été mis sur l'apprenant et non plus sur la langue. Depuis les années 1990, les compétences discursives des apprenants sont au cœur des priorités et de nombreux curriculums ont adopté des approches clairement constructivistes, l'enseignement étant considéré comme secondaire par rapport à l'apprentissage. La notion de langue en tant qu'instrument d'apprentissage a pris de l'importance et les aspects métacognitifs ont été mis en avant. Dans une certaine mesure, cette évolution a élargi le sens de ce qu'on entend par « connaissance de la langue » au-delà de la simple maîtrise de la grammaire pour englober des domaines plus vastes de sensibilité au langage.

En règle générale, la plupart des programmes scolaires des pays européens poursuivent des objectifs à trois niveaux : les finalités générales du système éducatif, les objectifs généraux de chaque discipline ou matière et les cibles ou compétences spécifiques énoncées pour chaque sous-ensemble d'une discipline. Lorsqu'on réforme le curriculum, il convient (ce qui est parfois ignoré) de relier et de concilier explicitement ces différents niveaux d'intention ou d'ambition. Les curriculums nationaux ont tendance à le faire de manière « verticale » : les finalités générales sont définies au niveau gouvernemental, les experts et concepteurs de programmes déterminent les objectifs des différentes matières ; les enseignants et les apprenants, quant à eux, sont censés enseigner, pour les premiers, et apprendre, pour les seconds, en respectant les finalités et objectifs fixés. Cependant, dans les faits, historiquement, la langue comme matière en tant que secteur de spécialisation ne s'est pas suffisamment attachée à analyser, par le biais de la recherche et d'évaluations explicites, la manière ou la mesure dans laquelle les objectifs généraux de la discipline ont réellement contribué à l'éducation de l'individu en général. Les objectifs disciplinaires risquent fort de ne pas tenir compte des ambitions nationales inscrites dans les finalités éducatives générales ou tout du moins de ne pas y répondre.

La langue comme matière est un élément central de l'éducation plurilingue et interculturelle et doit par conséquent reposer sur certaines valeurs, entrer dans le cadre d'un projet global d'éducation langagière, faire partie d'une conception formatrice de l'éducation, multiplier les angles de vue sur la langue et les discours, prévoir une progression des objectifs et des contenus en concordance avec les autres matières du curriculum. Les finalités de la langue comme matière peuvent se trouver considérablement modifiées si l'on établit un lien entre la langue comme matière et la/les langue(s) des autres matières.

Relier la langue comme matière à l'ensemble du programme n'est pas une idée nouvelle. Cependant, afin de contribuer à la vision plus globale qui consiste à valoriser le rôle de la langue dans d'autres matières, il convient de « reconceptualiser » la langue comme matière en tant que discipline. Celle-ci ne doit plus être une simple discipline scolaire comportant un certain contenu, mais un véritable outil d'enseignement et d'apprentissage. Si tel est le cas, il sera alors plus facile d'expliquer clairement aux apprenants et aux enseignants d'autres matières – et de les convaincre et de les former dans cette perspective – que les connaissances acquises en langue comme matière sont essentielles pour les autres disciplines. Certains programmes nationaux se sont déjà fixé un tel objectif.

3. Définition d'objectifs pour la langue comme matière : les enjeux

Les concepteurs de programmes scolaires et les enseignants doivent trouver des moyens d'intégrer différents objectifs dans le curriculum et dans la classe. La plupart des curriculums nationaux s'efforcent de concilier les objectifs prioritaires en adoptant une vision globale intégrée qui vise à favoriser la *Bildung*, processus de développement et de libération totale du potentiel d'un être humain, reposant sur les ressources propres de ce dernier, mais stimulé et structuré par l'éducation. Les décideurs politiques et les concepteurs de curriculums, ainsi que les enseignants, doivent mettre en œuvre ce processus de construction continue et de diversification des capacités mentales, culturelles et pratiques, tout comme des compétences personnelles et sociales, de manière tant spécifique que globale. Cette notion, riche, de *Bildung* est déterminante pour la conception de la langue comme matière. Le développement langagier de l'apprenant est indispensable pour parvenir à cet objectif, dont la réalisation ne peut toutefois être garantie par aucune institution formelle, puisqu'elle dépend toujours du degré d'autonomie que chaque individu est à même d'atteindre ; le fait que la langue comme matière offre des possibilités d'éducation au sens large se présente donc comme un élément central. Favoriser la *Bildung* permet aussi de répondre aux objectifs plus fonctionnels qui sont également visés tout en offrant un cadre qui transcende la perception « utilitaire » de la langue comme matière.

Connaissances dans la langue comme matière

Parmi les finalités assignées spécifiquement à la langue comme matière figurent notamment les combinaisons suivantes :

- a) connaissance de la langue, des textes, de la littérature et de la culture (y compris les multimédias), dans une perspective synchronique et diachronique ;
- b) proposer des itinéraires méthodologiques, du « savoir que » au « savoir comment », en passant par le « savoir pourquoi », et
- c) définir un tronc commun de connaissance pour tous les apprenants et des ajouts différenciés en fonction de la diversité des groupes d'apprenants.

Les connaissances requises sont complexes. Elles couvrent deux domaines (langue et littérature) qui peuvent être réunis sous la bannière du texte et de la communication, différents types de connaissances (reproductives, mais aussi stratégies de mise en relation et d'exploration de savoirs), différentes approches (synchronique, étudiant la langue et les textes contemporains, mais aussi diachronique, les apprenants acquérant une vue d'ensemble de l'évolution de la langue et de la littérature). Il convient d'assurer une cohérence horizontale avec les savoirs apportés par d'autres matières, ainsi qu'une progression verticale des connaissances introduites à différents niveaux de la langue comme matière, tout en tenant compte de la diversité des populations cibles (apprenants dont les capacités, le parcours, les besoins et les intérêts sont différents).

Compétences dans la langue comme matière

Les objectifs en matière de développement des compétences en langue comme matière visent à concilier les compétences réceptives (écouter et lire) et productives (parler et écrire), ainsi que l'interaction orale et écrite. Toutes ces compétences sont importantes et sont interdépendantes. Souvent, après avoir lu un texte, l'apprenant en parle, écrit à son propos ou écoute l'avis de ses camarades, enrichissant ainsi sa propre compréhension du texte. Néanmoins, il existe différents contextes d'apprentissage et différentes manières d'envisager l'importance de certaines compétences. Par exemple, dans les systèmes éducatifs dotés d'établissements tant professionnels que d'enseignement général, la priorité accordée, dans la pratique, à la communication orale ou écrite peut varier.

Les objectifs relatifs aux compétences coïncident partiellement avec ceux qui portent sur les connaissances, pour autant que ce terme est pris au sens large, c'est-à-dire recouvrant l'acquisition et l'utilisation de connaissances à différentes fins ainsi que la réflexion sur la manière dont on peut acquérir ou utiliser ces savoirs. Le processus d'« apprendre à faire » est plus ou moins le même, que ce soit dans le cadre de la langue comme matière, des langues étrangères ou de la langue première (si elle est différente de la langue comme matière), l'objectif étant de donner aux apprenants les moyens de maîtriser les compétences de communication tout au long de leur vie : communiquer (écouter, dialoguer, parler, lire, écrire) dans différents contextes ; participer à des échanges ; s'adapter à des environnements sociaux différents et aux variétés linguistiques qui y ont cours ou à des environnements qui appellent le dialogue interculturel.

Objectifs plus généraux

Les objectifs généraux pour la langue comme matière reflètent les tensions entre identité et altérité d'une part (valeurs et intérêt personnels et respect des valeurs d'autrui ; entre culture nationale et intérêt pour d'autres cultures) et développement et valeurs culturelles personnelles d'autre part (découvrir sa/ses propre(s) identité(s) au contact de valeurs culturelles autres). Ces objectifs sont très importants car ils inscrivent les compétences et les savoirs dans une nouvelle perspective, celle de construire la/les identité(s) propre(s) de l'apprenant dans la relation à d'autres identités et dans un contexte culturel particulier. On les retrouve certes pour d'autres disciplines scolaires, mais ils ont assurément des implications spécifiques pour la langue comme matière. Citons par exemple : le développement de la pensée critique ; l'analyse de sa propre réflexion et de ses propres valeurs ; l'expression de son avis personnel ; la capacité à adapter ses modes de raisonner et d'argumenter ; le développement du sens esthétique et de la sensibilité à l'expression culturelle ; le respect et l'intérêt pour les valeurs d'autrui et une disposition ouverte au pluralisme dans la communication ; la collaboration participative à des projets communs ; la compréhension de ses propres émotions et de celles d'autrui. Ainsi, les objectifs de la langue comme matière concernent le développement personnel au sens large, la langue comme matière contribuant non seulement à l'acquisition de compétences de communication mais aussi, dans l'esprit des huit compétences clés de l'Union Européenne pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, à l'« apprendre à apprendre », aux compétences sociales et civiques, à la sensibilité et à l'ouverture culturelles.

Les documents figurant sur cette *Plateforme*, notamment les modules sur les différents aspects de la langue comme matière, n'ont pas pour objet de montrer LA voie pour résoudre ces tensions mais tendent à sensibiliser l'utilisateur aux différentes facettes de la question et à alimenter sa réflexion quant aux choix curriculaires et à leur mise en œuvre.

4. Langue et littérature

La langue peut figurer dans un curriculum en tant que « système linguistique », abordé selon une approche descriptive « académique », ou en tant que « langue en situation », associée à une approche communicationnelle. Ces deux conceptions sont reprises, à des degrés divers, dans de nombreux curriculums. Pour développer des compétences linguistiques, il est nécessaire de connaître un minimum de grammaire et de vocabulaire. Et la réflexion sur l'évolution de la langue ou sur ses variétés repose également sur des informations à analyser et à comparer. Afin de renforcer les compétences linguistiques des apprenants, il importe de mettre à profit leur connaissance de différentes langues ou variétés et aussi de leur proposer divers contextes d'utilisation.

Le domaine des textes/de la littérature englobe à la fois le patrimoine culturel (textes représentatifs de l'histoire d'un genre, œuvres faisant partie du canon littéraire) et les formes textuelles plus récentes (littérature contemporaine, littérature non romanesque, textes multimédias). Les approches peuvent être axées sur le texte même (s'intéressant avant tout à la valeur de celui-ci), sur le processus (l'objectif étant de développer des stratégies de lecture, y incluse l'analyse de texte) ou sur l'apprenant (sollicitant et interrogeant les réactions personnelles du lecteur). Elles peuvent privilégier une démarche particulière ou en conjuguer plusieurs afin d'ouvrir l'esprit de l'apprenant à une multiplicité de points de vue. Des tensions apparaissent toutefois lorsque l'on tente de définir ce qu'est le canon littéraire et son rôle dans le curriculum de langue comme matière. A cet égard, il est utile de distinguer le canon officiel (inscrit au programme national ou local) du canon « de fait » (découlant de la pratique). Il existe des arguments de poids contre le canon traditionnel, perçu comme imposé, statique, élitiste et, parfois, a-historique, ne tenant pas compte de la nature diversifiée des sociétés contemporaines ni de la nécessité d'éveiller l'intérêt des jeunes. D'un autre côté, il y a quelque fondement au maintien de la notion de canon, mais selon une perspective plus dynamique, afin d'éviter que le canon « de fait » ne soit le résultat du hasard, afin aussi de protéger les intérêts des apprenants, à qui on ne devrait pas imposer de choix de lecture arbitraires, mais plutôt reconnaître une certaine marge de proposition, afin encore d'évaluer la part respective faite, dans le programme officiel aux textes nationaux et à ceux d'autres origines, aux classiques et aux modernes. [Voir l'étude sur [*Canons littéraires : Implications pour l'enseignement de la langue comme discipline*](#)].

5. Approches pédagogiques en langue comme matière : genres et tâches

La principale difficulté en langue comme matière consiste à trouver le juste équilibre entre les compétences, les valeurs et les attitudes d'une part, les contenus d'autre part, tout en gardant à l'esprit que le processus d'enseignement et d'apprentissage doit être formateur. Les enseignants ont à s'appuyer sur les connaissances linguistiques des apprenants pour développer leurs compétences langagières ; ils doivent utiliser et étendre les connaissances qu'ont les apprenants des textes pour renforcer leurs compétences en lecture et ils doivent aussi éveiller leur intérêt pour les connaissances culturelles, afin d'accroître leur participation à la culture. Pour ce faire, les enseignants peuvent utiliser des approches analytiques et globales, des stratégies axées sur le texte, le processus ou l'apprenant, des évaluations formatives et sommatives.

Les décisions d'ordre pédagogique sont fortement influencées par la manière dont l'évaluation est conçue au niveau national et/ou régional ; celle-ci peut en effet aller à l'encontre des stratégies d'enseignement et d'apprentissage retenues. Dans de nombreux pays perdure une distinction entre apprendre pour vivre et apprendre en vue de l'examen (« bachoter »). C'est pourquoi il convient que les normes d'évaluation soient en cohérence

avec les objectifs du curriculum et adaptées aux situations réelles que les apprenants peuvent rencontrer. Une tâche implicite n'est pas moins légitime qu'une tâche explicite, mais la motivation des apprenants ne sera pas la même dans les deux cas. Les stratégies formatrices d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation doivent être cohérentes et développer l'autonomie des individus ; ainsi pourront-ils utiliser au mieux leurs savoirs et compétences, dans leur intérêt personnel mais aussi dans celui de la communauté dans laquelle ils vivent.

Dans la pratique, on a tendance à utiliser différentes grandes approches pour élaborer le curriculum de langue comme matière, en l'ordonnant par exemple en termes de thèmes, ou de choix de textes ou de compétences langagières. La notion de « genre » a également fait son apparition en tant que notion clé à prendre en compte lors de la réflexion sur les approches à adopter. D'un certain point de vue, le terme « genre » semble simple, renvoyant à des « types » ou des « sortes » de textes ou d'énoncés ; il est évident qu'il présente un intérêt majeur en tant que principe organisateur du curriculum. La littérature a longtemps été divisée en trois « genres » traditionnels, à savoir la poésie, la prose et le théâtre, lesquels se subdivisaient à leur tour (tragédie, comédie, etc.). L'enseignement de l'écrit est lui aussi souvent conçu en termes de genres différents (rapports, correspondance, poèmes) ou de finalités différentes (informer, persuader, divertir). Cependant, la façon dont les genres sont conceptualisés ne devrait pas être statique. Les catégories de genres se chevauchent et ce serait simplifier à l'extrême que de penser que l'on peut enseigner les différents genres comme des entités indépendantes selon un ordre linéaire. La cohérence et la spécificité des genres peuvent varier ; ainsi, les médias font la différence entre rendre compte de l'actualité et commenter l'actualité. La notion de « genre discursif » est instructive si l'on s'intéresse avant tout à la fonction de communication de la langue : elle dépasse la simple catégorisation des textes et prend en compte diverses situations d'utilisation orale et écrite de la langue qui révèlent des schémas structurels. Puisqu'on peut concevoir les différentes matières en termes d'acquisition de « compétences en genres », c'est là un concept essentiel pour relier la langue comme matière à la [langue des autres matières](#).

La notion de « tâche » est elle aussi capitale pour le choix de démarches d'enseignement et d'apprentissage. Elle peut également être facilement prise comme allant de soi en raison de son apparente simplicité. L'importance des tâches dans le processus d'apprentissage est parfois sous-estimée. Dans le cadre de l'enseignement, la tâche est généralement considérée comme une activité destinée à aider les apprenants à atteindre un certain but. Tout comme la langue, les tâches ne sont pas toujours transparentes ; elles nécessitent en effet parfois d'être interprétées sans que cela soit explicite ; ainsi, déterminer ce qu'il convient de ne pas faire est tout aussi important que comprendre ce qu'il faut faire. Une tâche que l'on ne comprend qu'après l'avoir réalisée peut présenter des difficultés inattendues ; certaines tâches peuvent comporter de fait des attentes non explicitées quant au genre. Une tâche qui ne contient pas suffisamment d'informations contextuelles requiert davantage de compréhension tacite de la part de l'apprenant. Ces considérations suggèrent qu'il convient de faire preuve d'une grande réflexion lors de la définition des tâches, compte tenu notamment de l'importance de « décentrer » son éclairage et d'envisager la tâche du point de vue de l'apprenant.

6. Diversité des apprenants en « langue comme matière »

La langue comme matière peut être la langue première de certains apprenants mais une langue seconde ou une langue étrangère pour d'autres apprenants, qu'ils soient migrants ou membres de minorités autochtones. Il appartient aux dirigeants politiques de décider comment le programme scolaire tiendra compte de cette diversité de situations. Prévoir un programme de langue comme matière dans une seule langue ou dans différentes langues, selon les apprenants, relève en effet de la décision politique. Trois options sont possibles, qui peuvent

coexister dans un système éducatif : (a) ne procéder à aucun changement fondamental dans le programme ; (b) mettre en place un soutien scolaire (en mettant l'accent sur les règles et les discours de la langue comme matière, dans ses aspects formel, communicationnel et analytique) ; (c) privilégier des méthodes et des programmes plus inclusifs (afin d'assurer une plus grande transversalité et de faire tomber les barrières, dans le cadre d'une approche plus globale et efficiente du développement des compétences et connaissances linguistiques et culturelles des jeunes).

La perspective des langues de l'éducation met en avant les répercussions positives potentielles de la troisième option, sans toutefois exclure les autres possibilités envisagées par les responsables politiques dans différents pays. Quelle que soit l'approche adoptée, il importe avant tout d'être conscient de la diversité des apprenants et de trouver des moyens de poursuivre un ensemble d'objectifs qui soit homogène. Sur ce point, on ne peut élaborer de politiques sans prendre en considération la question de la diversité en général. [Voir le texte sur [Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle](#)].

7. Domaines de la langue comme matière

La langue comme matière recouvre généralement les domaines de la production écrite et orale, de la compréhension de l'écrit et de l'oral, ainsi que de la connaissance de la langue. Dans la pratique, ces éléments sont souvent intégrés ; ainsi, un texte destiné à la lecture peut servir de base à une discussion orale, à la suite de quoi les apprenants doivent effectuer une tâche rédactionnelle. Les programmes de langue comme matière ont néanmoins tendance à considérer ces différents éléments indépendamment, chacun soulevant un certain nombre de questions. Par exemple, la capacité à produire de l'écrit dans différents contextes et à différentes fins ne s'acquiert pas automatiquement parce que l'on s'est familiarisé avec des textes par le biais de la lecture. Il convient d'adopter des approches systématiques de l'enseignement de la production écrite tant en début de scolarité que plus tard. Le développement linguistique, les premières années, et en particulier en maternelle, axé sur l'initiation à la lecture et à l'écriture, est important pour jeter de bonnes bases pour l'avenir. Les programmes d'enseignement doivent assurer une progression et un élargissement des perspectives au fil de la scolarité (Voir le texte « [Ecrire](#) »).

On a progressivement pris conscience de la diversité des contextes de lecture dans la vie en général (dans le cadre scolaire et en dehors) et l'étude d'un large éventail de textes est alors devenue l'un des objectifs de l'éducation formelle. Ainsi, le domaine de la lecture doit se présenter comme une introduction à l'utilisation et à la compréhension de diverses formes de textes – littéraires et non littéraires – ou de textes issus des médias et une grande diversité de genres. Lire peut être décrit comme un processus cognitif constructif. La construction de sens qui s'opère à la lecture d'un texte ne procède pas seulement de la réception du texte ; elle résulte d'une interaction complexe entre le texte et le lecteur. Les « bons » lecteurs font appel à la métacognition, qui leur permet de gérer le travail de compréhension. [Voir le texte sur [La lecture](#)].

Si les compétences orales – interagir, parler (pour un auditoire) et écouter – ont traditionnellement été négligées par les programmes de langue comme matière, l'importance de l'activité orale est désormais davantage reconnue. Tous les apprenants doivent développer leur langue orale. Être capable de parler et de comprendre une langue à un niveau élémentaire, ou, à première vue, couramment, ne signifie pas que l'apprenant possède les compétences nécessaires pour maîtriser les genres oraux, au sens large du terme. Compte tenu de la présence de plusieurs langues premières dans nombre de classes de langue comme matière, il

convient d'adopter des approches plus systématiques afin de renforcer les compétences orales à différentes fins ainsi que la compréhension de la langue orale.

Les connaissances sur la langue figurent souvent moins explicitement au programme de langue comme matière que la production orale et écrite ou la compréhension de l'oral et de l'écrit, notamment lorsque l'approche adoptée est axée sur la langue en situation plutôt que sur la langue en tant que système. Les connaissances sur la langue et la réflexion sur la langue font souvent partie, à certains égards, de l'étude de textes, mais les concepteurs de programmes de langue comme matière doivent se pencher sur les aspects qui devraient être inclus ou non.

8. Evolution du rôle de l'enseignant de langue comme matière

L'enseignant a un rôle essentiel à jouer en cours de langue comme matière. Ce rôle a évolué ces dernières années ; auparavant purement chargé d'instruire, l'enseignant doit désormais superviser et assurer un soutien individuel. Il est aujourd'hui également reconnu que les enseignants de langue comme matière doivent posséder des compétences plus vastes, et c'est là un autre indicateur de changement. Les modifications de contenu, la diversité accrue au sein des groupes d'apprenants, ainsi qu'un intérêt plus prononcé pour les processus d'apprentissage sont autant d'éléments qui déterminent l'évolution des pratiques de classe. La prise en compte des diversités au sein des groupes d'apprenants, notamment des différentes manières dont les apprenants apprennent et progressent, a conduit à adopter de nouvelles approches inspirées de notions liées à l'autonomie de l'apprenant, au travail sur le processus d'écriture (« process writing »), à l'autoévaluation, à la métacognition et à différentes façons de comprendre les stratégies d'apprentissage. Parallèlement, on attend des enseignants qu'ils aient une connaissance plus approfondie du sujet. On leur demande en effet d'en savoir autant sur la langue et la littérature qu'auparavant, mais le domaine de la langue comme matière s'est élargi et englobe désormais les textes multimédias par exemple et les nouveaux modes de communication de la société moderne.