Enseignement des langues et activité sportive

Jana Altmanova

Dans Éla. Études de linguistique appliquée 2012/1 n°165, pages 107 à 118
Éditions Klincksieck

ISSN 0071-190X
ISBN 9782252038529
DOI 10.3917/ela.165.0107

Article disponible en ligne à l'adresse
https://shs.cairn.info/revue-ela-2012-1-page-107?lang=fr

CAIRN.INFO

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.

Distribution électronique Cairn.info pour Klincksieck.
Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.
Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET ACTIVITÉ SPORTIVE

Résumé : L'interaction entre les pratiques sportives et l'enseignement des langues trouve de nos jours plusieurs applications dans la didactique. D'un côté la didactique des langues fournit des réflexions et propositions théoriques à la didactique du sport (Bronckart), d'autre part les pratiques sportives sont de plus en plus employées dans l'enseignement des langues, notamment de la langue seconde (Caon). L'objectif de cette étude est d'observer, à partir du Cadre européen commun pour les langues, certains aspects théoriques de l'enseignement des langues appliqués au domaine du sport et d'étudier leur apport à l'enseignement des langues en général.

« L'agilité extérieure du corps excite et stimule la fraîcheur et l'agilité de l'esprit. »
(Jean Amos Comenius, *L'École pansophique*, 1651)

1. LE SPORT DANS LE *CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES* (CECR)

Le thème du sport n'est pas nouveau dans la didactique des langues, bien que la mise en pratique de certaines acquisitions pédagogiques soit toujours plus complexe. Dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), le sport est cité à plusieurs reprises, notamment dans le chapitre consacré au contexte d'utilisation des langues. Ainsi le sport et l'activité sportive y apparaissent comme des domaines privilégiés appartenant tant à la sphère personnelle qu'à la sphère publique (CECR, 2001 : 41).

L'apprenant est amené à vivre des situations extralinguistiques liées au sport, plus spécifiquement envisagées dans le tableau en fin d'article[1], qui se développent dans certains *lieux* (stades, terrains, salles de sport), avec certaines *personnes* (joueurs, supporters, spectateurs), qui impliquent certains *objets* (équipements et vêtements sportifs, balles), entraînent certains évé-

1. Ce tableau a été tiré du CECR, 2001 : 43.

Klincksieck | Telecharge le 12/01/2026 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.36.168)

nements (événements sportifs, matchs, journées/compétitions sportives) et certains *actes* (jeux/sports) et se prolongent socialement – éventuellement – dans des *textes* (articles de journaux, règlements, hymnes).

L'exploitation pédagogique de ces pistes, qui ne sont qu'un exemple d'un ensemble beaucoup plus large, doit être immédiatement claire pour tout enseignant. Le sport n'est plus mis en question en tant que sujet de discussion dans une classe de langue, ce qui va de pair avec les directives du CECR, à savoir : « tout acte de parole s'inscrit dans le contexte d'une situation donnée, dans le cadre de l'un des domaines (sphères d'activité ou centres d'intérêt) de la vie sociale » (CECR, 2001 : 41).

Ajoutons que le recours au sport dans la didactique des langues ne se limite pas – ce que nous essayerons de mettre en évidence par la suite – à son aspect communicationnel (Coppola, 2000), mais permet également des applications didactiques multiples grâce au fait que le sport sert de fil conducteur aux différents moments de l'apprentissage et constitue, en même temps, un espace didactique favorable à différentes approches.

2. LE MOUVEMENT EN DIDACTIQUE DES LANGUES : *TOTAL PHYSICAL RESPONSE* (TPR) ET *MÉTHODES ACTIVES*

La didactique moderne des langues vise l'acquisition du fonctionnement de la langue, sans se limiter à la connaissance normative et statique des faits langagiers. Des trois catégories de connaissances (Anderson, 1981), à savoir les connaissances déclaratives (savoirs abstraits et notionnels), procédurales (savoir-faire nécessaires pour l'accomplissement des tâches) et conditionnelles (connaissances stratégiques d'utilisation de tous les savoirs acquis), les deux premières permettent une acquisition réelle aussi bien dans une classe de français langue étrangère (FLE) que dans une classe de langue seconde (L2), alors que les connaissances conditionnelles – impliquant de la part de l'apprenant la capacité à utiliser la langue étrangère de manière dynamique en fonction du contexte (Tardif, 1992) – ne sont souvent atteintes que dans une classe de L2.

L'intégration de l'activité motrice dans l'enseignement des langues peut aider l'enseignant à stimuler justement la création de situations réelles de communication, bien qu'elle ait nombre d'autres avantages, comme nous le verrons plus loin (Aiello, 2001). Le débat théorique autour de ce sujet est loin d'être épuisé. Nous nous limiterons ici à tracer brièvement deux approches parmi les plus significatives sans aucune prétention d'exhaustivité, à savoir la méthode *Total Physical Response* (TPR)[2] (Asher, 1966) et les méthodes actives (Freinet, 1964), c'est-à-dire l'apprentissage suivant la perspective actionnelle (CECR, 2001 : 15-19).

2. Pour tout approfondissement, constamment mis à jour, de la méthode TPR nous renvoyons à : http://www.tpr-world.com/

Klincksieck | Telecharge le 12/01/2026 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.36.168)

Les idées pionnières concernant l'influence du corps dans l'apprentissage remontent à l'antiquité. Mais nous pouvons affirmer qu'une réflexion articulée et scientifique autour de la présence du mouvement dans l'enseignement des langues est beaucoup plus récente, poursuivie notamment dans le cadre du TPR de James J. Asher, méthode – ou plus exactement instrument (*tool*) – qui a été développée au cours des années 1960, années qui ont consacré le sport, grâce aussi à la télévision, au statut d'une des plus grandes formes d'agrégation du XX^e^ siècle. L'idée de Asher confirmait l'existence d'un lien entre le langage et le mouvement, et donnait de ce fait une grande importance au vécu corporel des élèves. Cette approche est particulièrement efficace dans l'enseignement de la L2, grâce à la multitude d'inputs dans sa phase initiale et elle stimule la capacité de réception et donc de compréhension tout autant que la production orale, ceci dans des délais relativement brefs. Étant donné que la compétence linguistique requiert l'engagement de toutes les modalités de perception du monde de la part de l'apprenant (audio-orales, affectives, motrices et visuelles), l'implication corporelle y joue un rôle fondamental. Cette interaction entre le corps et l'apprentissage linguistique aide l'élève, entre autres, à surmonter d'éventuelles inhibitions affectives, qui constituent, selon Krashen, un « filtre affectif » pour les élèves (Krashen, 1985). Cette méthode plaît aux enseignants, car elle se révèle très efficace encore aujourd'hui. Cependant, elle est utilisée le plus souvent en modalité intégrative et non pas de façon autonome, car elle négligerait certaines compétences, notamment les compétences de compréhension et de production écrite.

Plus récemment la notion de « méthode active » a été introduite dans le débat pédagogique ; cette approche actionnelle se base sur plusieurs courants de la psychologie, sans pour autant acquérir de connotations théoriques spécifiques (George, 1983 ; Vygotski, 1997). Comme le précise Mialaret[3], il s'agit de « méthodes (et techniques) pédagogiques qui utilisent et/ou qui provoquent l'activité de l'élève » (Mialaret, 1987 : 72). Cette « activité » peut être une action quelconque et, en définitive, toute réaction de la part du sujet provoquée par une situation d'apprentissage. Toutes les théories de l'apprentissage par l'action reconnaissent que :

> chaque mouvement qu'il [l'organisme humain] exécute a des répercussions dans l'ensemble de l'organisme. Agir, toucher, c'est mettre en route un très grand nombre de circuits qui débouchent au niveau du cerveau où se fait la synthèse de toutes les stimulations reçues. (Mialaret, 1987 : 75)

Par contre, les auteurs du CECR, qui se basent explicitement sur la perspective actionnelle, la décrivent comme suit :

> elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action parti-

3. Mialaret distingue trois formes d'activité en fonction du niveau psychologique intéressé : a) activité extérieure résultant de mouvements non coordonnés en vue d'un objectif à atteindre, qui n'engagent pas l'ensemble de la personnalité ; b) activité réelle mais imposée de l'extérieur qui n'implique pas l'ensemble de la personnalité du sujet et c) activité authentique impliquant l'adhésion explicite du sujet et la mobilisation de l'ensemble de ses forces psychiques.

Klincksieck | Telecharge le 12/01/2026 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.36.168)

> culier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a "tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (CECR, 2001 : 15)

Puisque notre réflexion est d'ordre général, nous n'approfondirons pas ici les différentiations des conditions psychophysiologiques des apprenants qui sont cependant déterminantes quand il est question de recourir à telle ou telle approche didactique. Dans toutes les approches actives le système moteur est conçu comme un moyen grâce auquel l'apprenant communique avec le monde extérieur et comprend les significations du langage qui permettent d'établir un lien entre la pensée abstraite et les connaissances acquises par l'expérience (Lakoff, Johnson, 1999).

En accord avec les positions piagétiennes (Piaget, 1988), selon lesquelles les objectifs de tout enseignement visent à un développement harmonieux des capacités du sujet, en fonction de ses aptitudes motrices, verbales et cognitives, certaines théories nées au cours des années 1990 confirment la thèse selon laquelle le langage est fondé sur les caractéristiques du système moteur et pré-moteur et sur leur interaction. D'après ces théories, le langage utiliserait les mêmes structures cérébrales employées dans la perception et dans l'action. En ce sens l'apport des sciences neuropédagogiques et de la psychologie cognitive à la didactique des langues devient fondamental. Les découvertes récentes de l'équipe de Rizzolatti sur les neurones miroirs[4] ont contribué à renforcer l'idée d'un lien indissoluble entre la motricité de l'individu, ses perceptions et les processus cognitifs qui lui sont propres. Ceux-ci conditionnent de manière significative le décodage des gestes et de l'action de l'individu/parlant ainsi que la capacité de les imiter tant à travers le mouvement qu'à travers le langage (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006). Cette imitation est à la base de tout apprentissage linguistique.

3. LE SPORT COMME MOTIVATION DANS LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Le sport, avec ses règles, ses mythes, ses croyances, mais surtout son aspect ludique, peut faciliter, en outre, la recherche d'une motivation didactique pertinente, indispensable dans la réussite de tout programme d'apprentissage. La relation entre les activités communicatives et l'apprentissage, les désirs et les intérêts de l'apprenant, est déterminante pour atteindre les buts

4. Les neurones miroirs ont été identifiés par l'équipe de Giacomo Rizzolatti de la Faculté de Médecine de Parme (Italie) au cours des années 1990. Ces découvertes dans le domaine des neurosciences renforcent l'idée d'un rapport étroit entre le mouvement et les procédés cognitifs. En particulier, certaines classes de neurones visuo-moteurs auraient la capacité d'associer les propriétés perceptives, notamment la perception visuelle avec les capacités motrices.

Klincksieck | Telecharge le 12/01/2026 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.36.168)

poursuivis. Les facteurs liés à la personnalité[5] de l'apprenant entrent en jeu dans tout enseignement qui se veut global, concernant la sphère cognitive, émotive, affective et sociale (Balboni, 2002).

> Un niveau élevé de motivation personnelle à réaliser une tâche, créé par l'intérêt qu'elle suscite ou parce qu'elle est perçue comme pertinente par rapport aux besoins réels par exemple, ou encore par l'accomplissement d'une tâche qui lui est rattachée (interdépendance des tâches), conduira l'apprenant à une plus grande implication. (CECR, 2001 : 123)

En didactique, on se réfère surtout aux concepts de *motivation intrinsèque* ou *interne* et de *motivation extrinsèque* ou *externe*, la motivation intrinsèque étant plus efficace, dérivant du « plaisir d'apprendre, d'acquérir une expérience, de devenir autonome » (Robert, 2008 : 136)[6], alors que la motivation externe est généralement plus faible, visant moins le plaisir de l'action que ses effets. Cependant, même la motivation externe peut jouer un rôle significatif, par exemple « dans le cas où il est important que la tâche soit couronnée de succès pour ne pas perdre la face, ou pour des raisons de gratification ou de compétition » (CECR, 2001 : 123).

Dans le cadre des méthodes relevant de la pédagogie active, l'activité sportive peut receler une motivation intrinsèque importante, raison pour laquelle les enseignants l'introduisent dans les programmes didactiques afin de favoriser l'acquisition des élèves. Le sport motive par le plaisir même de l'exécuter, par sa nature compétitive, par sa nature ludique (Gardner, 2010 ; Caon, 2008) et parce qu'il implique habituellement l'organisation en équipe et donc l'interaction entre paires (Bandura, 1966).

Il n'est pas sans intérêt de noter que le mot *motivation* dérive du verbe *motiver*, lui-même construit sur l'adjectif *motif* issu du latin *motivus*, c'est-à-dire « relatif au mouvement, mobile » (Rey, 2005). L'action, que ce soit une tâche à accomplir par mouvement corporel ou non[7], a des effets remarquables sur la motivation et, donc, sur l'acquisition, en l'occurrence l'acquisition de compétences linguistiques.

Dans l'enseignement d'une L2, le sport, en tant que principal facteur de motivation, est déjà assez répandu. Il s'agit d'un trait d'union et d'un instrument d'intégration sociale entre les apprenants, notamment les apprenants de différentes origines ethniques. Les règles sportives, partagées par les adolescents/apprenants, constituent souvent le seul ensemble de connaissances à partir desquelles une communication peut s'amorcer. C'est ainsi que, dans les pays d'Afrique, par exemple, le football a un poids formidable, ce qui permet, en Europe, d'instaurer une communication immédiate avec les immigrés en provenance de ces pays. L'Afrique, on le sait, constitue un

---

5. Parmi les facteurs personnels on inclut également les attitudes, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les traits de la personnalité.
6. On parle parfois aussi de *motivation instrumentale* et *intégrative* qui correspondent grosso modo à la motivation interne et externe.
7. Pour certains didacticiens, notamment dans l'approche actionnelle, toute tâche peut être conçue comme une action.

Klincksieck | Telecharge le 12/01/2026 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.36.168)

« réservoir pour le football français » (Poinsot, Gastaut, 2010), ce qui facilite la création de symboles et de mythes dans lesquels les apprenants, autochtones et non autochtones, aiment se reconnaître.

Dans des contextes particulièrement motivants, l'exploitation didactique des images des footballeurs, par exemple, dont Ongini (2008) relève le poids interculturel important, débouche sur de nombreuses directions interdisciplinaires permettant un apprentissage articulé et bien ciblé. Il suffit de penser aux biographies des footballeurs, à la description de leur vie professionnelle et privée, aux simulations d'entretiens. Autant de sous-thèmes à traiter dans une classe de langue.

Le dialogue interculturel représente un des buts prioritaires de la didactique d'aujourd'hui, comme en témoignent les propos du *Livre blanc sur le dialogue interculturel du Conseil de l'Europe* (2008), commentés par Puren (2009) :

> il ne s'agit plus seulement d'échanger avec les étrangers et de les respecter, mais de les intégrer en tant que co-acteurs sociaux : « Les pouvoirs locaux sont fortement encouragés à prendre des mesures visant à renforcer l'engagement civique et une culture de la participation démocratique. Les programmes municipaux en faveur de l'intégration et les "conseils des étrangers", qui permettent aux personnes appartenant à des minorités et aux migrants de prendre part à la vie politique locale, sont des exemples de bonnes pratiques en la matière ». (Puren, 2009 : 162)

En d'autres termes, et c'est encore Puren qui nous guide, « la citoyenneté ne relève pas seulement d'un multiculturel assumé (d'un "vivre à côté") ni d'un interculturel apaisé (d'un "vivre ensemble") : elle exige un "projet de société", un "faire ensemble" à dimension à la fois collective et historique » (Puren, 2009 : 161).

Si le TPR prévoyait de « réagir à des situations », l'approche actionnelle qui a suivi l'approche communicative des années 1980-1990 est une approche socioculturelle qui répond au besoin d'« agir ensemble ». Springer parle de la *co/multiaction* pour souligner la dimension associative, voire collective, qui est implicite dans toute action sociale (Springer, 2009 : 25). Or, comme précisé dans le CECR, les tâches peuvent ne pas être exclusivement d'ordre langagier mais peuvent concerner les actions « dans les circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECR, 2001 : 15) :

> est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. (CECR, 2001 : 16)

Il faut préciser également que les tâches liées à l'activité sportive ne peuvent pas être facilement classées dans les catégories principales habituelles, à savoir « tâche d'apprentissage » et « tâche d'usage » (Griggs, 2009 : 82), ou encore tâche « pédagogique » et tâche « proche de la vie » (CERC, 2001 : 121.). En d'autres termes, la tâche, du point de vue pédagogique, peut repré-

Klincksieck | Telecharge le 12/01/2026 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.36.168)

senter un prétexte auprès des apprenants, même si l'objectif de celle-ci n'a pas été explicité *a priori*[8].

Cet aperçu théorique envisage deux acceptions de l'action dans la didactique des langues, l'une n'excluant pas l'autre. La première acception, qui a une longue tradition dans la didactique générale, est celle décrite par le CECR, où elle est perçue comme une tâche à accomplir (langagière ou non). Dans la deuxième acception, l'action correspond exclusivement à la mise en action effective du corps, autrement dit, au mouvement physique de l'apprenant. C'est à l'intérieur de cette conception que nous incluons de manière plus explicite le sport en tant qu'« activité physique exercée au sein du jeu […] dont la pratique suppose un entraînement méthodique, le respect de certaines règles et disciplines » (Rey, 2011 : *ad vocem*).

4. DIDACTIQUE DES LANGUES *VS* DIDACTIQUE DU SPORT ET *VICE VERSA*

Dans le cadre européen, l'intérêt des didacticiens pour ce sujet se traduit par la naissance de projets de grande envergure. C'est à partir des Jeux Olympiques d'Athènes en 2004 que l'événement sportif est apparu comme une motivation valable et efficace pour un apprentissage multilingue. La publication de *Inlet. Un guide olympique de grec*[9], visant l'apprentissage de la langue, a été suivie par d'autres initiatives lors de la coupe du monde de football en 2006 en Allemagne et la coupe d'Amérique en 2007 à Valence.

Toujours en 2006, voit le jour la création d'une nouvelle approche de la promotion des langues, à savoir *Soccerlingua. Apprendre les langues à travers le football*[10], qui a pour but d'encourager « l'apprentissage des langues auprès des adolescents peu motivés en se servant du football et de ses vedettes internationales comme modèles »[11]. Fondé sur la conviction que le sport est un environnement multilingue par excellence, le projet a été conçu, dès l'origine, pour quatre langues (anglais, espagnol, italien et allemand) auxquelles se sont ajoutés par la suite le français, le portugais, le suédois et le turc[12].

En 2008, à l'occasion de EURO, est né le projet européen *I speak football*[13] (en anglais, français, allemand et slovène). Le projet se base sur l'idée que

8. La tâche peut parfois conduire l'élève à trop se focaliser sur les buts communicatifs et délaisser la forme des moyens langagiers employés pour les atteindre.
9. Le guide est disponible à l'adresse suivante :
http://www.ea.gr/ep/inlet/fylladio/InLET.pdf. (20.10.2011).
10. *Langues : La mobilité crée des opportunités. Histoires de réussites européennes* (Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 2008.
11. *Langues : La mobilité crée des opportunités. Histoires de réussites européennes* (Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie), Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 2008 : 14.
12. http://www.soccerlingua.net/fr/game_zone.php (4.11.2011).
13. http://ispeakfootball.eu/?lang=fr (4.11.2011).

Klincksieck | Telecharge le 12/01/2026 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.36.168)

> la maîtrise de plusieurs langues est un plus pour les joueurs qui espèrent une carrière internationale, tout comme leur capacité à s'intégrer et coopérer dans un pays étranger. Les joueurs et les clubs qui s'adaptent le mieux à cette situation nouvelle sont ceux qui ont les meilleures chances sur le terrain.[14]

Cependant, cette interaction entre l'apprenant et l'enseignant qui s'appuie sur les nouvelles technologies (films, jeux-concours interactifs sur DVD, liens « myspace » et notamment sites internet), autant que sur les supports traditionnels, n'implique pas obligatoirement l'exécution d'un mouvement corporel sauf si celui-ci a été introduit dans les programmes scolaires[15].

En revanche, le mouvement du corps, accompagnant un jeu lors de l'apprentissage linguistique, est présent dans de nombreux autres contextes d'enseignement, en France et ailleurs, contextes qui sont liés à la présence d'immigrés et qui visent l'apprentissage de la langue seconde. Le laboratoire *Itals* (*ital*iano come *l*ingua *s*traniera), par exemple, avec son projet *Gioco anch'io* (*Je joue, moi aussi*) en est un exemple tangible dans la mesure où les différentes étapes du processus d'apprentissage sont filmées et disponibles en ligne[16], ce qui en fait un outil précieux pour les professeurs. Les destinataires de ce site sont les professeurs et les chercheurs, alors que dans le cas de *Soccerlingua* le site s'adresse directement aux apprenants et aux passionnés de football. Des vidéos concernant l'interaction avec les élèves sont publiées sur Internet, dans la section « matériaux didactiques », en tant que témoignages directs et guide pédagogique pour la construction de multiples activités à venir. L'activité didactique se déroule sur le terrain de jeu et en classe et leur alternance suit un enchaînement en spirale[17]. Cette approche

---

14. http://ispeakfootball.eu/?lang=fr (4.11.2011).
15. Une riche sitographie sur le thème interculturel du football, réalisée à l'occasion de la coupe du monde de 2010 en Afrique du Sud, est disponible à l'adresse : http://www.emilangues.education.fr/ressources-pedagogiques/sitographies/discipline-linguistique/ressources-multilingues-sur-le-football (20.10.2011)
Nous renvoyons, en outre, au site *Franc-parler* de l'Organisation internationale de la Francophonie : http://www.francparler.org/dossiers/sport.htm, source de nombreux parcours didactiques. (20.10.2011)
La coupe du monde en 2010 a donné lieu également à la création d'un CD intitulé *Oui, je parle foot* (http://intofrench.org/cd/CD_OUI_je_parle_FOOT/ACCUEIL.html) qui calque *I speak foot*, mais renvoie aussi au slogan promotionnel de la langue française créé auprès des institutions européennes « Oui, je parle français ». Cf. http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/francophonie-langue-francaise_1040/langue-francaise_3094/promouvoir-francais_18768/slogan-visuel-oui-je-parle-francais_83559.html (20.10.2011).
16. Projet du laboratoire Itals concernant le sport et l'apprentissage de l'italien : http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&page_id=453 (15.09.2011).
17. Voici une synthèse des activités proposées *en classe* : formulation du « contrat didactique » entre l'enseignant et les apprenants (réflexions méta-didactiques) ; apprentissage des règles du jeu ; connaissance les parties du corps ; réflexion métalinguistiques en groupe, partage des connaissances (chercher les définitions des mots, etc.) ; description du sac d'un joueur ; présentations individuelles et croisées ; activités interdisciplinaires (mathématiques et géométrie à partir de la représentation du terrain de jeu) ; grammaire et lexique (exercices de sélection par critères) ; réflexions métacognitives et métaémotives ; valorisation des langues maternelles des apprenants ; simulations et transfert des connaissances du jeu à d'autres situations de vie sociale ; partage de l'expérience du laboratoire de football avec le reste de la classe ; apprentissage en groupe ; utilisation de la L1 pour se raconter et s'autoreprésenter, etc.
Sur le terrain de jeu : activités de jeu en couple et en groupe avec le ballon ; exercices du corps unis à la description linguistique de l'action ; description des parties du corps en action ; réflexion métalinguistique (mise au point du lexique appris en jouant au football), etc. (Caon, Ongini, 2008).

Klincksieck | Telecharge le 12/01/2026 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.36.168)

peut déboucher sur une pédagogie des matières, telles que par exemple la géométrie, les mathématiques ou la géographie, naissant à partir d'une interprétation pragmatique du contexte à savoir comprendre la forme du terrain, chronométrer le temps, compter avec les jonglages ou connaître le pays d'origine des joueurs favoris. À des niveaux d'apprentissage plus avancés, les enseignants peuvent prévoir des pistes interdisciplinaires, notamment dans les domaines littéraire (ex. analyse des textes d'écrivains ayant parlé du sport), linguistique (ex. étude de la métaphore militaire dans la langue du sport), historique et socio-culturel (Dotoli, Ligas, Selvaggio, 2010).

Le rapport entre le sport et la didactique des langues n'est cependant pas exclusivement unidirectionnel. Si le sport sert de prétexte à la didactique des langues, cette dernière peut fournir, selon Bronckart[18], des réflexions utiles à la pédagogie de la discipline sportive, notamment pour ce qui concerne la conceptualisation d'un parcours didactique passant de la didactique des langues à la didactologie du sport. Bronckart insiste, en particulier, sur l'organisation et la gestion de la transmission des savoirs, car dans la pratique sportive les trois phases de la construction du savoir – compréhension, intégration et réutilisation – sont stimulées davantage ; mais il théorise notamment ce qu'il appelle « les chaînes de conduites produites dans la pratique d'un sport » qu'il classe en quatre catégories concernant le statut fonctionnel des unités comportementales dans les actions sportives[19] :

– Les *actèmes* sont des unités comportementales élémentaires, qui possèdent un sens autonome (faire rebondir, toucher, lancer, etc.) ; au cours des leçons, les enseignants désignent généralement ces actèmes par des formes verbales.

– Les *paractèmes* sont des éléments constitutifs de l'actème ; il s'agit de paramètres du geste, qui en conditionnent la réussite, et qui « qualifient » l'actème (la position du corps pendant l'exécution d'un revers, l'orientation par rapport au filet au moment du smash, l'angle du bras au moment du shoot).

– Les *syntactèmes* sont des enchaînements d'actèmes ; ce sont des suites de comportements qui acquièrent un sens dans le cadre de la *tactique* engagée ; les enseignants les désignent généralement par une forme normalisée (le dribble, l'échange, le coup droit, le smash, la volée, la passe, etc.).

– Les *actes* proprement dits sont des actèmes ou des syntactèmes de taille variable, qui prennent leur signification dans le cadre de la stratégie engagée (attaquer, se défendre, gagner un point, etc.).

---

18. Constitué en 2000 au sein de l'Université de Genève, le groupe de recherche Langage, action, formation (LAF) s'intéresse, entre autres, aux phénomènes à caractère praxéologique (agir, activité, action, pratique, etc.). Parmi les projets du LAF nous signalons : *Didactique du sport. Étude expérimentale et comparative des pratiques d'enseignement* (1983 à 1986) et *Dynamiques langagières, systèmes d'activité et développement des personnes* (en cours). Pour plus d'informations consulter : http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/pubrecherchesachevees?ReadForm&Category=Recherches+en+cours (15.09.2011)

19. Bronckart, J.-P., Brechbuhl, J., Joannisse, R., *Didactique, éléments de formation, de réflexion et propositions*, http://visio.univ-littoral.fr/revue-staps/pdf/75.pdf. (4.11.2011).

Klincksieck | Telecharge le 12/01/2026 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.36.168)

Cet exemple confirme que les potentialités d'interaction entre les différentes disciplines, en l'occurrence entre l'apprentissage des langues et la pratique sportive, sont infinies, notamment quant à l'articulation et la transmission des savoirs.

CONCLUSION

Comme nous venons de le constater, la dichotomie entre le corps et les fonctions de l'intellect, caractérisant les procédés d'enseignement et d'apprentissage jusque dans les années 1960, a été largement dépassée. Le sport, fortement présent dans la vie sociale des individus, trouve donc tout naturellement une place privilégiée dans l'enseignement des langues, notamment de la langue seconde, et le recours au sport dans l'enseignement des langues étrangères ouvre des perspectives d'un grand intérêt. Il n'est plus seulement question de choisir le sport en tant que sujet ou thème autour duquel développer un programme d'enseignement, mais bien davantage d'inclure l'activité motrice et les jeux sportifs dans les curriculums de langues. Certes, les considérations qui précèdent ne sont que d'ordre général et il serait peu prudent de ne pas prendre en compte le contexte dans lequel s'inscrit une telle initiative. Un des contextes particulièrement favorables se trouve dans des situations de présence multiculturelle, car le jeu sportif peut représenter un élément interculturel globalisant permettant d'atteindre plusieurs *buts*, tant sur le terrain de jeu qu'en classe de langue. Laissons, pour conclure, le dernier mot à Christian Puren qui affirme : « il ne s'agit plus seulement de comprendre l'autre, comme dans l'interculturel, mais d'agir efficacement avec lui » (Puren, 2009 : 163) ; n'est-ce pas un des fondements de l'éthique sportive ?

Jana ALTMANOVA
Université de Naples « L'Orientale »

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

« L'école du foot », 2010. *Le français dans le monde*, n° 369.
AIELLO, P. 2011. *Corpo e movimento. Itinerari didattici per l'apprendimento linguistico*. Naples, CUEN, 149 p.
ANDERSON, J. R. 1981. *Cognitive Skills and their Acquisition*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 384 p.
ASHER, J. J. 1966. « The learning strategy of the Total Physical Response », dans *The Modern Language Journal*, vol. 50, n° 2, p. 79-84.
BALBONI, P. E. 2002. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Turin, Utet, 288 p.
BANDURA, A. 1965. « Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition in imitative responses », dans *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 1, p. 589-595 (http://des.emory.edu/mfp/Bandura1965JPSP.pdf).
BRONCKART, J.-P. 1977. *Théories du langage. Une introduction critique*. Bruxelles, Dessart & Mardaga, 361 p.
BRONCKART, J.-P., BRECHBUHL, J., JOANNISSE, R. *Didactique, éléments de*

Klincksieck | Telecharge le 12/01/2026 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.36.168)

formation, de réflexion et propositions (http://visio.univ-littoral.fr/revue-staps/pdf/75.pdf).

Conseil de la Coopération culturelle – Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Didier/Strasbourg, 192 p.

CAON, F. (dir) 2008., « La didattica ludica », *In.it* (numéro thématique), n° 19, 32 p. (http://www.initonline.it/pdf/init19.pdf).

CAON, F. 2009. « Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 attraverso il movimento : multisensorialità, Total Physical Reponse e sport », dans G. Serragiotto (dir.), *La facilitazione e la mediazione linguistica nell'italiano L2 – Atti del seminario, Treviso, 20 Maggio 2009*. Venise, Studio LT2, p. 61-72.

CAON, F., ONGINI, V. 2008. *L'intercultura nel pallone. Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*. Rome, Sinnos, 128 p.

COPPOLA, D. 2000. *Glottodidattica in prospettiva pragmatica*. Pise, Edizioni ETS, 174 p.

DOTOLI, G., LIGAS, P., SELVAGGIO, M. (dir.) 2010. *Les Langues du sport* (Actes du colloque international, Rome, 1er octobre 2009). Fasano, Schena Editore/Paris, Baudry et Cie, 198 p.

FREINET, C. 1964. *Les Techniques Freinet de l'école moderne*. Paris, Armand Colin, 143 p.

GARDNER, R.C. 2010. *Motivation and Second Language Acquisition : The Socio-Education Model*. Genève, Peter Lang, 244 p.

GEORGE, Ch. 1983. *Apprendre par l'action*. Paris, PUF, 236 p.

GOMEZ PALOMA, F. (dir.) 2009. *Corporeità, didattica e apprendimento. Le nuove neuroscienze dell'educazione*. Salerno : Edisud Salerno, 164 p.

GRIGGS, P. 2009. « À propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle : une perspective sociocognitive », dans M.-L. Lions-Olivieri, Ph. Liria (dir.), *L'Approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris, Éditions Maison des Langues, p. 79-100.

KRASHEN, S. D. 1985. *The Input Hypothsesis : Issues and Implications*. Londres, Longman, 128 p.

—. 2001. *Fundamentals of Language Education*. US, NTC Publishing Group, 50 p.

LAKOFF, G., JOHNSON, M. 1999. *Methaphors we live by*. Chicago, University of Chicago Press, 242 p.

Langues : La mobilité crée des opportunités. Histoires de réussites européennes (Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie) 2008. Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 16 p.

Livre blanc sur le dialogue interculturel du Conseil de l'Europe 2008. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 70 p. (http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf).

MIALARET, G. 1987. *La Psychopédagogie*. Paris, PUF, 127 p.

PIAGET, J. 1988. *Psychologie et pédagogie*. Paris, Folio Gallimard, 256 p.

POINSOT, M. (entretien avec YVAN GASTAUT) 2010. « La fin de la génération "black-blanc-beur" ? », *Hommes et migrations*, n° 1285, p. 6-30.

PUREN, Ch. 2009. « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », *Le français dans le monde*, « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », n° 45, p. 154-167.

REY, A. (dir.) 2005. *Le Dictionnaire culturel en langue française*. Paris, Le Robert, 4 vol.

RIZZOLATTI, G., SINIGAGLIA, C. 2006. *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano : Raffaello Cortina Editore, 226 p.

Klincksieck | Telecharge le 12/01/2026 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.36.168)

ROBERT, J.-P. 2008. *Dictionnaire "pratique" de didactique du FLE*. Paris, Orphys, 224 p.
SCHNEUWLY B., BRONCKART J.-P. 1983. « Pour une psychologie du langage », *Archives de Psychologie*, n° 51, p. 29-53.
SPRINGER, Cl. 2009. « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », dans *Le français dans le monde*, « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », n° 45, p. 25-34.
TADIF, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Les Editions Logiques, 305 p.
TITONE, R. 1999. *Problemi di psicopedagogia del linguaggio. Dalla psicolinguistica alla glottodidattica*. Perugia, Guerra, 272 p.
VYGOTSKI, L. 1997. *Pensée et langage*. Paris, La Dispute, 540 p.
WALLON, H. 2002. *L'Évolution psychologique de l'enfant*. Paris, Armand Colin (1re éd. 1941), 180 p.

Klincksieck | Telecharge le 12/01/2026 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.36.168)