

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem
Faculté des Langues et des Arts
Département de français



École doctorale de français en Algérie
Magistère de français
Option : didactique

**L'impact du discours explicatif en méthodologie de sport sur la classe de
langue (cas de la 1^{ère} année secondaire Lettres)**

Mémoire présenté par

Leila SMAIL

Dirigé par :

MC. Saadane BRAIK

Université de Mostaganem

Directeur de mémoire

Année universitaire

2010-2011

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....

Première partie : cadre théorique

Chapitre 1.

- 1.1. Compréhension orale
 - 1.1.1. Les compétences de compréhension
 - 1.1.2. Présentation de la compréhension orale
 - 1.1.3 Types de discours dans la compréhension orale
- 1.2. Discours explicatif
 - 1.2.1. Caractéristiques et compréhension
 - 1.2.2. Présentation de l'organisation du discours explicatif
- 1.3. Transposition didactique
 - 1.3.1. Les deux étapes de la transposition didactique
 - 1.3.1.1. Transposition didactique externe
 - 1.3.1.2. Transposition didactique interne

Chapitre 2.

- 2.1. Présentation de l'alternance codique
- 2.2. Les types de l'alternance codique
- 2.3. L'alternance codique et les stratégies d'enseignement

Chapitre 3. Cadre de référence théorique

- 3.1. L'approche communicative
 - 3.1.1. L'apport de la grammaire sémantique dans l'approche communicative
 - 3.1.2. Les trois phases d'acquisition
 - 3.1.3. Les insuffisances de l'approche communicative
- 3.2. L'approche actionnelle
 - 3.2.1. Les caractéristiques de la perspective actionnelle
 - 3.2.2. Dispositifs et analyse de la situation d'enseignement/apprentissage
 - 3.2.3. L'apport de l'approche actionnelle à la didactique des langues étrangères

Deuxième partie : cadre expérimental

Chapitre 4.

4.1. Description des échantillons

4.1.1. Objectifs de recherche

4.1.2. Description du contexte

4.1.3. Matériels et méthodes

4.1.3.1. Matériels

4.1.3.1.1. Description des échantillons

4.1.3.1.1.1. Description de la classe de sport

4.1.3.1.1.2. Description du groupe d'enseignant

4.1.3.2. Méthodes d'analyse

4.2. Transcription des enregistrements audio-visuels

4.2.1. Transcription des enregistrements

4.2.2. Différents passages transcrits

4.2.2.1. Transcription des enregistrements sur le terrain de sport

4.2.2.2. Transcription des enregistrements en classe de langue

4.3. Résultats de différents questionnaires

4.3.1. Résultats du premier questionnaire destiné aux élèves (terrain de sport)

4.3.2. Résultats du second questionnaire destiné à l'entraîneur

4.3.3. Résultats du troisième questionnaire destiné aux élèves (en classe de langue)

4.3.4. Résultats du quatrième questionnaire destiné aux enseignants

Chapitre 5.

5.1. Interprétation

5.1.1. Interprétation des principaux résultats

5.1.1.1. Interprétation des résultats du premier questionnaire

5.1.1.2. Interprétation des résultats du second questionnaire

5.1.1.3. Interprétation des résultats du troisième questionnaire

5.1.1.4. Interprétation des résultats du quatrième questionnaire

5.2. Analyse et discussion des résultats

5.2.1. Analyse du premier résultat

5.2.2. Analyse du second résultat

Conclusion

Introduction

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est au cœur de la didactique. En didactique des Langues Etrangères (désormais DLE), plusieurs appellations désignent le domaine, qui essaye sans cesse, de répondre aux besoins des apprenants. La didactique de nos jours, est marquée par la multiplicité des situations d'apprentissage. En effet, dans la didactique des Langues Etrangères, l'intérêt est porté à la classe comme lieu privilégiant l'enseignement/apprentissage, car ce lieu réuni à la fois le pôle enseignant, le pôle apprenant et la matière à apprendre. De plus, l'acquisition d'une langue étrangère peut être faite dans multiples situations : milieu familial, séjours linguistiques dans le pays cible de la langue-cible, nouvelles technologies, etc. Or, le lieu le plus approprié est souvent une institution éducative. Les instructions officielles, les programmes, les manuels contiennent des traces discursives permettant de voir quelle est l'appropriation visée. L'institution se charge de mesurer, évaluer, apprécier, voire consigner les performances des apprenants. Les apprenants, en général, ont besoin d'acquérir, pour des raisons utilitaires (éducatives et autres), des compétences langagières et des habiletés : des savoirs et des savoir-faire. Ces habiletés peuvent les aider à se confronter à des situations de communication dans un environnement donné. Tout tourne autour de l'apprenant, il est le centre d'intérêt. Ses besoins langagiers doivent être pris en considération par l'enseignant d'une langue étrangère. Il s'agit de prendre en compte la comparaison des situations d'apprentissage en milieu formel et informel. Cependant, toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue se caractérise par des actions accomplies par des gens (individus, acteurs sociaux) qui peuvent développer un ensemble des *compétences générales* et, particulièrement une *compétence à comprendre et à communiquer langagièrement*.¹

Une langue étrangère peut être apprise dans de multiples situations – milieu familial, séjours linguistiques dans le pays de la langue-cible, autodidaxie, nouvelles technologies, etc. – mais il est important de constater que c'est le plus souvent une institution éducative qui est en charge de l'enseignement/apprentissage des langues. Le

¹- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Paris. Didier.

dispositif éducatif produit lui-même des discours traitant de la transmission de la discipline en question.²

Nous avons constaté chez les élèves de première année secondaire (Lettres) au lycée (sport) de Saida, qu'ils arrivent à répondre aux interactions en séances d'entraînement et à suivre les instructions de leur entraîneur. D'où l'intérêt de prendre en compte le questionnaire suivant : Est-ce que les élèves comprennent le français en classe de langue comme sur le terrain de sport ? Si oui, quel effet à cette activité sportive sur la compréhension en classe ?

En effet, la classe de langue suppose des données empiriques correspondant aux informations de tout type en relation aussi bien le processus d'enseignement que celui d'apprentissage, qu'il s'agisse de la langue ou de la culture. Selon Galisson et Puren (2000), la situation d'enseignement/apprentissage constitue un « ensemble complexe » de paramètres influant sur le processus d'enseignement/apprentissage :

- formation, expérience, personnalité et état d'esprit de l'enseignant et de chacun des apprenants ;
- degrés de motivation et de maturité des apprenants ;
- enseignement plus ou moins intensif, exolingue ou endolingue ;
- conditions matérielles ;
- contexte social et institutionnel, etc.³

De plus, il est important de prendre en compte la nécessité de l'observation de l'interaction en classe de langue, car l'élaboration du discours est un processus de nature interactive, au cœur de la classe de langue et que, apprendre à communiquer c'est acquérir la connaissance des conversations qui régissent le processus de communication.⁴

² -Moirand, S. (2002, p. 3). (1990), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, Coll. F.

³ -Galisson, & R., Puren, C., (2000), *La formation en question*, CLE. International, p. 128.

⁴ - Kramsch, C., (1991), *Interaction et discours en classe de langue*, LAL, Hatier/Didier, p. 191.

Notre recherche ne consiste pas à analyser seulement le rôle de l'activité ludique (sportive) dans le milieu informel (sur le terrain) et son influence sur la compréhension en classe de langue, mais aussi de soulever clairement le degré d'efficacité de l'alternance codique sur l'apprentissage du français dans les deux milieux. D'une part, il est primordial de souligner l'importance de l'activité ludique dans la compréhension d'une langue étrangère au niveau linguistique et réflexif. L'activité ludique suppose le jeu au sens large du mot, ainsi qu'à toutes les activités qui impliquent les apprenants d'une manière amusante et stimulante. Par rapport à la didactique traditionnelle, l'enseignement/apprentissage actuel souligne le caractère du jeu et son insertion d'une façon adéquate dans les activités langagières et la motivation alternative à l'apprentissage.⁵

D'autre part, la didactique des langues prend en considération l'alternance des langues, qui est caractérisé par l'expérience communicative des acteurs sociaux dans les échanges exolingues hors contexte institutionnel, sa pratique au sein de l'école était longtemps considérée comme illégitime : un symptôme d'incompétence qui doit être analysé négativement. Actuellement, les chercheurs la qualifient de tout à fait utile suivant les circonstances. Perçue jusqu'à une date récente comme une pratique langagière déviante, marginale et transitoire, l'alternance codique commence à susciter un intérêt certain.⁶

L'hypothèse générale que nous émettons dans cette optique est la suivante : l'activité ludique sur le terrain de sport aide à la compréhension des cours de français en classe de langue. Nous prédisons que la démonstration, l'alternance codique et le cadre informel de l'apprentissage favorisent la compréhension orale des apprenants-sportifs des cours de langue française en classe de langue.

Pour confirmer/infirmer cette hypothèse, nous effectuerons une expérience qui nous permettra de répondre à nos questionnements. L'expérience que nous avons

⁵ - Policaro, C. (1996), Le jeu dans la didactique des langues : perspectives psycholinguistiques et les typologies, in. <http://www.tesionline.com/intl.thesis/jsp?Idt=5505>. Le 25/08/2010.

⁶ - Gumperz, J.(1989).*Sociolinguistique interactionnelle* :une approche interprétative, Paris, L'Harmattan, p.243.

réalisée concerne la compréhension des élèves de première année secondaire (classe sport), en premier lieu sur le terrain de sport, et en second lieu en classe de cours de français.

Afin de mener à bien notre recherche, nous avons choisi de composer notre étude en deux parties : une partie théorique, qui comprend trois chapitres formant les fondements théorique, auxquels nous nous référerons dans nos analyses, et une partie expérimentale, qui comprend deux chapitres dans lesquels nous exposerons notre démarche expérimentale, analyse des résultats obtenus, puis les interprétations des résultats.

Dans le premier chapitre de la première, nous présenterons la compréhension orale supposant la réflexion et/ou l'accès au sens par l'apprenant, le discours explicatif impliquant les réponses aux questions du "pourquoi d'un phénomène" à travers une structure explicative, puis la transposition didactique soulevant à la fois le savoir, savoir savant et le savoir enseigné. Tandis que, dans le second chapitre, nous évoquerons l'alternance codique : présentation et différents types. A la fin, dans le troisième chapitre nous exposerons les références théoriques qui seront centrées sur deux approches : communicative et actionnelle.

La partie expérimentale est composée de deux chapitres : le quatrième chapitre se focalisera sur la présentation des échantillons, à la transcription phonétique des enregistrements audio-visuels, puis à l'analyse des questionnaires adressés aux enseignants et aux élèves. Dans le cinquième et dernier chapitre, nous analyserons les résultats- la comparaison de ses résultats permettra d'évaluer les démarches entreprises, puis on les interprètera on essayant de comparer nos hypothèses de départ avec les résultats obtenus, pour avoir un constat final : qui consiste à confirmer ou à infirmer nos hypothèses de départ, en nous basant sur les références théoriques et les travaux de recherches réalisés par des spécialistes dans ce domaine.

Dans la conclusion, nous tenterons d'avancer des perspectives concernant notre recherche à travers les indices significatifs relevés. Celle-ci présentera la récapitulation de notre recherche.

CHAPITRE 1

Chapitre 1 :

1.1. Compréhension orale

1.1.1. Les compétences de compréhension

Selon J-P. Cuq et I. Gruca⁷, comprendre, par le biais du support oral ou écrit, n'est pas une simple activité de réception, car, il s'agit de reconnaître la signification d'une phrase ou d'un discours et d'identifier leur(s) fonction(s) communicative. En psychologie, la compréhension consiste à intégrer une nouvelle connaissance par rapport aux connaissances pré-requises, en s'appuyant sur les paroles ou sur le texte (stimulus). En effet, Gaonac'h souligne que « *la perception ou la compréhension est possible grâce à un processus d'assimilation, il s'agit de construire une représentation de l'information dans les termes de connaissances antérieurement acquises* ». Cet auteur soulève aussi que « *les processus de réception du langage sont constitués de cycles, d'échantillonnage, prédiction, test et confirmation* ». ⁸

La compréhension implique l'accès au sens, qui est donc certainement un aspect délicat de l'enseignement d'une langue étrangère, donc plusieurs critères se mettent en fonction non seulement sur le plan de la réception que sur le plan de l'interprétation. Le *Dictionnaire de didactique du français* (2003), présente la compréhension comme une aptitude résultant de la mise en œuvre d'un processus de réflexion, permettant à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite). Il faut prendre en compte que l'écoute et la lecture sont des pratiques volontaires, des processus réflexifs, largement involontaires, ainsi totalement différents l'un de l'autre. L'écoute et lecture conduisent, en fonction de l'objectif poursuivi, à percevoir soit de manière exhaustive tous les éléments du texte (discrimination orale et écrite), soit de manière sélective certains de ces éléments (écoute ou lecture sélective), pour mener à une compréhension qui peut porter sur la

⁷- Cuq. J.-P., Gruca. I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, p. 151.

⁸ - Gaonac'h. D (1990), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris

totalité du texte (totale) ou sur une partie de ce texte (partielle), et qui peut être globale ou détaillée.⁹ Ce dictionnaire souligne aussi que :

« Du point de vue didactique, il est nécessaire de prendre en compte les aspects psycholinguistiques, cognitifs et pragmatiques de la compréhension. Les objectifs de travail pour améliorer les capacités de compréhension sont définis en fonction des situations communicatives visées [...] L'enseignant ou l'apprenant définit toujours un ou des objectifs communicatifs d'écoute ou de lecture, afin d'assurer la pertinence des caractéristiques situationnelles de l'évènement communicatif. »¹⁰

De plus, elle suppose la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, la prise en compte fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, etc. Courty¹¹ soulève clairement les aspects du processus de compréhension, selon lesquels le fait d'enseigner la compréhension ou l'accès aux informations contenues dans des textes oraux et écrits, doit être l'objectif pédagogique, celui du début de l'unité. Il paraît évident que c'est plutôt rare.

Tandis que, le dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde présente la compréhension comme :

La compréhension est la manifestation extérieure, évidente et repérable, d'une action d'apprentissage ou d'enseignement. Pour un professeur il s'agit de rendre prévisibles et perceptibles par l'apprenant les manières effectives dont il procède. La façon dont il se comporte en classe est constituée de l'ensemble de ses paroles, de ses gestes, de ses déplacements, dont il lui faut impérativement s'assurer que les élèves les ont bien saisis.¹²

⁹ - Cuq. J.-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, p. 49.

¹⁰ - Cuq. J.-P. (2003), Op cite. p.50

¹¹ - Courty. J. (2003), *Elaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris, p. 54.

¹² - Cuq. J.-P. (2003), Op. Cite. p.49.

La compréhension implique une double tâche, qui oppose deux dimensions complémentaires. La première, c'est que l'apprenant doit prêter attention à chacune des marques linguistiques. La seconde, consiste à ce qu'il fasse dans le même temps l'élaboration de son interprétation, en s'appuyant sur la signification des mots et des phrases, sans négliger le fait qu'il doit mobiliser ses connaissances antérieures du domaine et de la langue. Afin que l'apprenant arrive à comprendre, il lui faut des connaissances lexicales qui sont une source importante de difficultés pour la compréhension, en particulier lorsque les discours sont de nature technique et suppose l'apprentissage de notions nouvelles. Ainsi, la connaissance du lexique facilite la compréhension, car elle influe directement sur la compréhension. Dans le processus de compréhension, qui est un processus dynamique qui nécessite la conduite simultanée de plusieurs activités en fonction d'un objectif, comme la construction d'une représentation intégrée des informations présentées successivement dans la compréhension.¹³

La compréhension peut faire l'objet d'un enseignement, c'est à travers les difficultés rencontrées dans la compréhension et son fonctionnement, que "la métacognition" intervient, étudiant le traitement du fonctionnement de la compréhension chez l'apprenant, ainsi que l'utilisation efficace des "marques" de discours à l'exploitation des caractéristiques scientifiques du discours. À cette fin, l'enseignant est appelé à enseigner la compréhension et non à se contenter de la contrôler ou l'évaluer. Il doit apprendre à l'apprenant à construire des mécanismes d'observation et d'identification des mots pertinents qui peuvent faire avancer la compréhension pendant la lecture/compréhension. Ces mécanismes aident les apprenants non seulement à la lecture, mais aussi à la compréhension qui permettra le renforcement des habiletés d'identification, dégageant les ressources réflexives et, donnant lieu au même temps à une prédisposition à la compréhension, c'est-à-dire laisser l'apprenant libre de développer ses réflexions et de vérifier son interprétation auprès de ses camarades. Les apprentissages disciplinaires peuvent être étudiés sans

¹³ - Gaonac'h, D. Fayol, M. *Aider les élèves à comprendre*, Paris, 2003, Hachette.

problème, si l'enseignant apprend à ses apprenants un niveau de compréhension qui leur permettra de franchir toutes les difficultés.¹⁴

1.1.2. Présentation de la compréhension orale

La compréhension des discours et échanges impliquent une classe de langue, qui remonte, aux années 60-70, à l'époque de la méthodologie Structuro Globale Audiovisuelle (SGAV) où on la présentait comme le lieu de réalisation d'une méthodologie d'enseignement. De plus, la prise en compte du progrès dans la compréhension en générale, et la compréhension orale en particulier permettant de décrire ce qui se passe lorsque des locuteurs qui ont une connaissance inégale de la langue interagissent et conversent.¹⁵

Ferroukhi¹⁶ présente la compréhension orale comme l'une des étapes les plus importantes de la communication et dans l'acquisition d'une langue étrangère. Le fait d'écouter dans des situations authentiques permet à l'apprenant de s'adapter avec les sons de la langue cible, présentant ainsi à l'apprenant des discours plutôt que des phrases, elle lui donne l'occasion de s'appuyer sur des éléments du texte et les connaissances antérieures pour comprendre un discours oral. Donc, toute compréhension d'une parole, d'un texte ou d'une image dépend essentiellement d'un savoir. Lors d'une situation d'acte de langage, l'interprétant fait appel à ses connaissances, ses pré-requis, pour construire des unités de sens et essayer de faire une interprétation de tout l'énoncé ou d'une partie de cet énoncé. D'où l'importance de cette progression réflexive de l'interprétation, qui n'est pas linéaire, une forme sémiotique externe (formule chimique, expression formelle, mot ou expression de langue, etc.) peut provoquer un retour arrière pour satisfaire une liaison ou encore une

¹⁴ - Idem.

¹⁵-Cicurel. F, (2002), La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe, <http://aile.revues.org/document801.html>.

¹⁶- Voir Ferroukhe, K. (2009), Synergies Algérie, n°04, pp. 273-280.

anticipation, ensuite il faut ajouter des connaissances implicites requises afin de comprendre l'énoncé.¹⁷

Tandis que selon Cornaire¹⁸ :

« La compréhension orale est une habileté complexe qui s'apparente à une tâche de résolution de problèmes durant laquelle les compétences sollicitées vont de la perception des sons, à travers un stimulus oral, jusqu'à leur représentation mentale dans un processus de reconversion en unité de sens. » (1998, p. 163).

L'apprenant d'une langue étrangère devra être entraîné à comprendre l'essentiel d'un message oral. De plus, l'entraînement à la compréhension orale étant moins pratiqué au moyen qu'au secondaire du fait que c'était une compétence peu évaluée, car les épreuves au baccalauréat accordaient une place prépondérante aux compétences de l'écrit. Or, l'introduction du C.E.C.R.L concernant l'évaluation des élèves dont les niveaux de compétences en langue étrangère attendues à la fin du lycée, qui sont soulignées en ces termes : « L'élève [...] est capable de :

- Mettre en œuvre de façon plus au moins consciente et calculée les différentes stratégies qu'il a développées depuis les débuts de l'apprentissage de la langue étrangère pour construire du sens,
- Repérer ainsi les éléments factuels (narratifs, descriptifs ou argumentatifs) significatifs, les mémoriser et les mettre en relation,
- Interpréter les éléments rhétoriques du discours pour percevoir l'implicite et l'intégrer à l'ensemble de la situation,
- Repérer et interpréter les données relevant du domaine culturel pour mettre la situation en perspective. »¹⁹

¹⁷ Scarbonchi, E., Krumeich, C., Mallet, V., & Laurent, D. (2005). L'approche mémorielle une méthode pour la vieille documentaire scientifique et technique : Application dans le domaine de la recherche en médecine générative, *Journée d'étude sur les systèmes d'informations élaborés, ile Rousse 2005*

¹⁸ Cornaire. C. (1998), *La compréhension orale*. CLE International, Paris, p. 163.

En effet, tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère implique un objectif. Dans cette optique, la compréhension orale s'inscrit dans un objectif communicationnel. Car, tout acte de communication sous tend l'existence d'un locuteur et d'un auditeur et la compréhension orale est primordial à cet acte afin de réagir et de répondre à un message, il faut d'abord le comprendre. D'où l'importance de la prise en considération que la compréhension d'une langue étrangère suppose des caractéristiques particulières. Ainsi, le processus de compréhension chez l'apprenant implique une double vérification : il doit certes vérifier sa compréhension, mais il doit aussi évaluer la procédure de compréhension qu'il a choisie. Donc, la vérification sera rendue plus consciente, d'autant plus qu'elle fait elle-même partie des stratégies de compensation.²⁰

Parpette (2008) soulève clairement les objectifs généraux affichés par la didactique des langues : la maîtrise par les apprenants de la communication en situation naturelle. Or, les modalités prévalant sur l'enseignement de la compréhension orale entraînent l'apprenant à la discrimination auditive et à la maîtrise des contenus, elles ne peuvent constituer un entraînement à la réactivité, à la mobilisation cognitive rapide, c'est-à-dire à *la compréhension immédiate* des discours. D'où la prise en compte de deux interprétations opposées :

- L'une souligne qu'en matière d'enseignement de la compréhension orale, il y'a incompatibilité entre certains paramètres des discours et les stratégies fondamentales de tout apprentissage en classe. En l'occurrence, la segmentation et la ré-interaction, modalités fondamentales d'accéder au sens en compréhension orale, ne peuvent servir au développement de la réactivité. Cela revient à dire que notre méthodologie d'enseignement des langues n'est pas en mesure d'intégrer le paramètre *fugacité de l'oral*. C'est la maîtrise progressive des outils linguistiques (phonétiques, lexicaux, grammaticaux) qui permet à l'apprenant de développer une réactivité à

¹⁹- *Les compétences orales en langue étrangère* : les opérations constitutives des compétences de compréhension et d'expression. Site Internet de l'académie de Rennes.

²⁰- Le Français dans le Monde, Recherches et Applications. N° spécial Fév/Mars 1990

l'écoute et celle-ci n'est pas (ne peut pas être) un objet d'apprentissage en soi.

- L'autre interprétation pose la question d'un éventuel élément manquant dans la méthodologie, et considère que les modalités d'enseignement de la compréhension orale pourraient être élargies à d'autres formes, plus propices au développement de la compétence de réception immédiate.²¹

En effet, la compréhension orale ne se limite plus à des activités de discrimination auditive et les procédures méthodologiques différencient bien la compétence de l'expression en supposant l'interaction des savoirs et des savoir-faire requis pour faire aboutir telle ou telle compétence. Or, Porcher (1995) souligne que « la compétence de réception orale est de loin plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus primordiale.²² Donc, il s'agit de prendre en considération "*La perception auditive*", qui est l'une des principales difficultés que l'apprenant affronte lors de l'accès au sens de l'oral. Cette difficulté réside dans la découverte de la signification à travers une suite de sons. Il faut, identifier la forme auditive du message, percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux, ensuite reconnaître des unités de sens qui sont des opérations difficiles. Lebre-Peytard (1982) soulève que :

*« La perception auditive joue un rôle fondamental dans l'accès au sens et on ne peut percevoir que ce que l'on a appris à percevoir : elle évolue donc en cours d'apprentissage jusqu'à la maîtrise du système phonologique et le développement des compétences linguistiques et langagières. Des approches peuvent être mises en place pour une pédagogie de l'écoute avec seul objectif " d'appriivoiser l'oreille" ».*²³

²¹- Parpette. C, (2008), De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger, *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, numéro 1. p. 225.

²²- Porcher. L, (1995), *Le français langue étrangère*, Hachette Education, CNDP/Ressources Formation, p. 45.

²³- Lebre-Peytard. M, (1982), *Décrire et découper la parole* 2, BELC, p. 136.

Pour développer des savoir-faire de compréhension variés (apprendre à mobiliser des connaissances extralinguistiques, linguistiques, culturelles et pragmatiques ; apprendre à faire variés sa manière d'écouter en fonction de l'objectif poursuivi). L'enseignant ou l'apprenant définit souvent un ou des objectifs communicatifs d'écoute ou de lecture, sélectionné afin de comprendre des discours authentiques, en assurant la pertinence des caractéristiques situationnelles de la situation de communication (langue que les locuteurs natifs utilisent dans le type de situation visé, identité et rôles des usagers ou scripteurs bien définis, intention communicative de production/compréhension du texte orale ou écrit bien décelable, présence de références culturelles et pragmatiques, etc.). Afin d'évaluer la compréhension orale, il est primordial de prendre en compte ces mêmes critères.²⁴

1.1.3.Types de discours dans la compréhension orale

En compréhension orale, il est nécessaire de faire la distinction des situations de face à face aux indices contextuels très pertinents, dans lesquelles l'auditeur est souvent impliqué directement, des situations sur lesquelles il n'a aucune prise. D'où la prise en compte de l'ancrage de la situation de communication et la perception des variations intonatives qui supposent bien évidemment à la construction de la compréhension globale ; tandis que d'autres aides sont fournies par la dimension non verbale du message comme le gestuel accompagnant généralement la parole et le fait que le récepteur peu intervenir auprès du locuteur afin de demander de répéter, de préciser ses propos, etc. Souvent, la variation des types de discours entraînent la perplexité de l'enseignant, se trouvant devant un vaste choix de sélection des documents à utiliser. En effet, il s'agit de prendre en considération que dans la vie quotidienne, chaque individu écoute d'une manière différente ce qu'il entend. Ainsi, dans la classe de langue, l'enseignant doit activer les différents types d'écoute que l'auditeur natif utilise de façon automatique.²⁵

²⁴- Cuq, J.-P, (2003), *Dictionnaire de didactique du français*, CLE International, Paris, p. 50.

²⁵ Cuq, J.-P, Gruca. I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, p. 156.

D'après Carette (2001) « *l'écoute orientée est constitutive de la compréhension orale* » c'est-à-dire pour mieux écouter, il faut apprendre à faire varier sa façon d'écouter en fonction d'un objectif de compréhension. Différents types d'écoute sont mis en œuvre, en fonction d'objectif de compréhension :

- Écoute sélective : apprendre à n'écouter que le(s) passage(s) qui est (sont) nécessaire à la réalisation d'une tâche, apprendre à "ne pas entendre" le reste ;
- Écoute détaillée : apprendre à prendre connaissance de tout ce qu'on veut écouter (dans un passage particulier, dans une catégorie d'informations, dans un discours oral). C'est une écoute exhaustive, de durée variable ;
- Écoute globale : apprendre à découvrir suffisamment d'éléments du discours pour en comprendre la signification générale ;
- Écoute réactive : apprendre à utiliser ce qu'on comprend pour faire quelque chose (prendre des notes, réaliser un gâteau, faire fonctionner un appareil, etc.). Ce type d'écoute nécessite de savoir mener deux opérations en même temps : il faut par exemple décider qu'elles informations sont importantes, décider si l'auditeur doit intervenir sur le discours du locuteur (si l'interaction est possible), etc., tout en continuant à écouter ;
- Écoute de veille : écoute automatique, sans réelle compréhension, mais qui fait place à une autre écoute dès qu'un mot ou groupe de mots déclenche un intérêt pour le discours.²⁶

L'entraînement à ces différents types d'écoute doit correspondre à des objectifs d'écoute, que Carette regroupe en quatre grands types :

- Ecouter pour apprendre (pour analyser, rendre compte, etc.).
- Ecouter pour s'informer (pour connaître des faits, pour comprendre des événements, des idées, etc.).

²⁶ - Carette, E. 2001. « *Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère* ». In *Le Français dans le Monde*. Recherches et applications. Janvier 2001, pp.128-132). Paris : CLE International.

- Ecouter pour se distraire (pour imaginer, avoir des émotions, rire, etc.).
- Ecouter pour agir (prendre des notes, jouer, cuisiner utiliser un appareil, etc.).²⁷

1.2. Le discours explicatif

1.2.1. Caractéristiques et compréhension

Le discours explicatif est un discours qui a pour but d'expliquer le pourquoi d'un phénomène, d'un fait, d'une affirmation. Les discours explicatifs répondent à des questions de compréhension sur le monde évoqué par le texte, comme: "Pourquoi cette guerre a eu lieu ?". "Pourquoi ce phénomène physique se produit-il ?". La structure du discours explicatif suppose une certaine souplesse. Souvent *l'introduction* présente le sujet de l'explication et expose les aspects qui impliquent des explications. Ensuite, vient s'ajouter une *phase explicative*, qui s'articule autour de formulations reliées au "parce que". Quand à la *phase conclusive*, elle est facultative, le plus souvent, il n'y a pas de conclusion.²⁸

Le discours scientifique est constitué d'un ensemble de procédures de représentation et d'élaboration de connaissances. Il se caractérise par sa spécificité linguistique et sa particularité culturelle. Cette spécificité proprement linguistique et ce particularisme culturel sont les critères de reconnaissance pris en compte par les spécialistes. Il existe des terminologies "dures", comme en chimie, d'autres plus "molles", comme dans les sciences sociales, mais toutes ces sciences ont en commun d'être à leur place dans des discours en langue naturelle qui utilisent dans une large mesure cette langue et en supposent la maîtrise.²⁹

Le but de l'explication dans un discours explicatif est de répondre indirectement à deux questions: "pourquoi ?" et "comment ?". Donc, elle sert à "faire comprendre" à un destinataire pourquoi un phénomène se produit ou quelles sont les

²⁷ - Idem.

²⁸ - Adam, J. M. (2001). La typologie textuelle, *In Le français dans le monde, Recherche et Applications*, pp. 50-54.

²⁹ - Lerat, P. (1995). *Les langues de spécialité*, Paris, PUF.

causes de ce phénomène, à “faire agir” le destinataire pour appliquer ce qu’il a appris et lui faire comprendre les causes et les conséquences du phénomène.³⁰

Le rôle du discours explicatif est de “mieux faire comprendre un phénomène particulier”. Il est souvent accompagné de supports, afin d’enrichir l’explication : schémas, dessins, photos, graphiques, cartes, etc.³¹

Le discours explicatif est né du souci de “faire comprendre” un phénomène existant, qu’un agent (individu ou groupe) a, ou croit avoir, résolu un problème et décide de communiquer la solution à d’autres.³² Comme son nom l’indique, le discours explicatif “explique”. Il vise à informer les apprenants sur un sujet précis, à l’aide de différents procédés explicatifs, visant à faciliter l’assimilation des informations. D’où l’importance du vocabulaire, qui est en lien directe avec les notions expliquées. Le ton du narrateur est externe et objectif. Il informe les apprenants tout simplement ou il peut être interne et subjectif. Le destinataire cherche à informer et à expliquer en donnant de manière directe ou indirecte son point de vue. En effet, tout texte comporte une note de subjectivité, que ce soit par les choix du sujet traité, par les sous-titres, par les titres, les images, etc.³³

1.2.2. Présentation de l’organisation du discours explicatif

Le déroulement chronologique des faits expliqués est impérativement respecté. Les différentes étapes de l’explication s’enchaînent de façon logique. L’explication articule les faits et les causes. D’où l’importance de distinguer deux types d’explications : l’explication factuelle qui se réfère à la chronologie (“le sol est mouillé parce qu’il a plu”) et l’explication argumentative qui se réfère à la logique, au raisonnement (“il a plu puisque le sol est mouillé”). Dans un texte explicatif, les

³⁰ - Charolles, M. (1984). Usages scientifiques et didactique de l’imitation, *dans Pratiques*, n° 42, p. 111

³¹ - Corbeil, J-C. (2009). Terminologie et banques de données d’information scientifique et technique, *Conseil de la langue française du Québec, Montréal, Canada* : <http://www.erudit.org/documentation/eruditPolitiqueUtilisation.pdf>.

³² - Cortier, C., & Bouchardeau, R. (2008). Le français dans le monde, Recherches et applications, Janvier, CLE International.

³³ - Mengis, Ch. (2002). Qu’apprend-on à l’école élémentaire (Les nouveaux programmes). *CNDP / XO. Édition 2002*. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>

informations sont sélectionnées dans un objectif de clarté et d'efficacité. Ces informations sont hiérarchisées: informations principales/secondaires (la hiérarchisation peut être soulignée par la mise en page).³⁴

Tandis que, Canelas-Trevisi et Rosat (1997) soulignent que dans un discours, la démarche discursive d'un texte explicatif est composée de trois phases:

*La phase de problématisation est définie comme exposant une problématique, dont la solution est fournie par l'explication. Elle véhicule des représentations problématiques du référent, car partielles et/ou partiales. La phase explicative expose un raisonnement-solution, qui trouve des causes au phénomène problématique, et le décrit en référence à un schéma général, lui permettant d'être interprété comme une manifestation d'un phénomène global relevant de conceptions générales ou scientifiques. Le changement de niveau de conceptualisation entre les schématisations inscrites dans la phase de problématisation et dans la phase explicative est constitutif de la séquence. La phase évaluative expose une prise de position de l'énonciateur relative au phénomène problématique ou à la validité de l'explication.*³⁵

Le discours explicatif se construit selon un "ordre logique" qui enchaîne les informations de la plus générale à la plus précise pour obtenir l'éclaircissement attendu : on présente le "thème" de l'explication, puis on donne les "causes" du phénomène, ensuite on décrit le "mécanisme" de ce phénomène, et on termine par les "conséquences" ou les "effets" produits par le phénomène.³⁶

³⁴ - Noyère, A. (2004). Le discours explicatif, *IUFM Nord Pas-de-Calais*, Vol. 56. n°58. pp. 115-122.

³⁵ - Canelas-Trevisi, S., & Rosat, M. C (1997). Deux genres de textes expositifs : une démarche analytique, *Université de Genève, FPSE*. p. 4

³⁶ - Charolles, M. (1984). Op. Cite.

Selon Corbeil (2009), un discours explicatif peut s'organiser en quatre parties :

- “Une partie descriptive qui présente le sujet. Elle permet de sensibiliser le lecteur, c'est souvent l'introduction ;
- une partie où l'“on pose la question” que l'on veut résoudre. Elle permet au lecteur de cerner le problème et éventuellement de “s'interroger”;
- une partie (la plus longue et la plus importante) où l'on cherche à “faire comprendre le phénomène” on utilisant des “observations”, “d'expériences” qui débouchent sur une “théorie”. Elle permet au lecteur de suivre le raisonnement de l'auteur ;
- une synthèse : où l'on résume en une seule phrase ce qu'on a essayé de dire dans le texte. Elle permet au lecteur de faire le point sur ce qu'il a appris.³⁷”

Selon Campanaud (2006), le discours explicatif doit être bien structuré afin d'assurer la clarté et la rigueur de l'explication qu'on y donne. L'organisation de ses contenus comprend trois phases :

- “a-La phase de questionnement et la présentation du sujet de l'explication: le phénomène qui constitue “le sujet de l'explication” est présenté dans la phase de questionnement (l'introduction) sous la forme d'une “affirmation” ou d'une “question”. Il se trouve souvent dans les premiers paragraphes du texte.
- Lorsque le sujet est présenté sous forme d'une “affirmation”, le questionnement est “implicite”. L'affirmation peut être formulée sous forme de question (pourquoi ?).
- Quant “le sujet de l'explication” est présenté sous forme de question, on peut trouver une “interrogation directe” ou une “interrogation indirecte”.

³⁷ - Corbeil, J.-C. (2009). Op. Cite.

- b-La phase explicative et les éléments de l'explication: la phase de l'explication implique des éléments permettant de comprendre le phénomène que l'on veut expliquer. Elle suit souvent la phase de questionnement et constitue le corps du texte (le développement). On y trouve généralement une "énumération" de "causes" ou de "conséquences", ou encore un "enchaînement" de "causes" et de "conséquences" expliquant le phénomène en question.
- c-La phase conclusive contient souvent un bref résumé de l'explication donnée ou une évaluation de l'explication. C'est la conclusion du texte. Elle commence généralement par un des termes suivants: *c'est pourquoi, voilà, donc, alors, en conclusion, etc.*³⁸,

Tandis que Mengis (2002) présente l'organisation du discours explicatif comme contenant trois étapes :

- "La partie de questionnement (l'introduction): la sujet est présenté sous forme de question (interrogation directe ou indirecte) ou d'affirmation dans l'introduction, à la suite du sujet amené (facultatif) et avant le sujet divisé ;
- La partie explicative (développement): présente les éléments de l'explication (les causes) à l'aide de différents procédés explicatifs ;
- La partie conclusive (conclusion): l'auteur termine le texte par une synthèse du sujet ou une évaluation qui mène à une ouverture, à une réflexion."³⁹

Le discours explicatif a des caractéristiques qui lui sont propres, comme tous les autres discours, en ce qui concerne l'intention, le contenu, le ton et le vocabulaire utilisé, ainsi la représentation graphique. Le discours explicatif a pour objectif central

³⁸ - Campanaud, J. (2006), D'où vient que l'on rougit?, *Science & vie*, n°1064, mai 2006 : www.le-fos.com. pp. 23-24.

³⁹ - Mengis, Ch. (2002). Op. Cite. p. 5.

de faire comprendre une réalité en présentant les causes, les conséquences ou l'enchaînement de causes et de conséquences qui la caractérisent. L'explication s'appuie souvent sur des données objectives, ainsi que sur des études menées par des chercheurs. Le discours explicatif implique essentiellement un "questionnement" suivi d'une "réponse". À cette fin, les rapports de causalités sont généralement marqués par l'emploi de subordonnés (parce que, puisque, étant donné que, comme, vu que...), de coordonnants (car, donc), de groupes prépositionnels (grâce à, à cause de, à la suite de, en raison de...) ou de moyens lexicaux (provoque, déclenche, c'est pourquoi, etc.).⁴⁰

Campanaud (2006) souligne aussi, que dans le discours explicatif le ton est "neutre", "objectif" et "didactique". Le vocabulaire est "dénoté": les termes sont "précis", souvent "scientifiques" ou "techniques", selon le sujet de l'explication.⁴¹

Tandis que Coltier (1986) précise que, parmi les caractéristiques du discours explicatif, il construit ses énigmes au moyen de questions qui ne sont pas nécessairement formulées à l'aide d'une interrogation directe. Ce type de discours résout "l'énigme qu'il propose", en transformant le phénomène problématique en un phénomène normal. Dans ce contexte, il précise, en complexifiant l'énigme, la présentation que l'on a du phénomène à expliquer, en y intégrant un élément nouveau, un élément puisé dans les connaissances déjà acquise, dont la présence consiste à établir une relation entre l'ensemble des connaissances antérieurs et l'objet énigmatique.⁴²

⁴⁰ - Campanaud, J. (2006), Op. Cite.

⁴¹ - Idem.

⁴² - Coltier, D. (1986). Approches du texte explicatif, *In Pratiques n°51, 1986*. Consulté le 01-08- 2009.

1.3. Transposition didactique

Selon le sociologue Verret (1975), la transposition didactique signifie « *toute pratique d'enseignement présuppose une transformation préalable de cet objet en objet d'enseignement* »⁴³ ensuite Chevallard (1985) l'a introduit en didactique des mathématiques « *un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le travail qui, d'un objet de savoir à enseigner, fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique* ». ⁴⁴ Cet auteur consacre son travail sur la transposition didactique au savoir mathématique et plus spécifiquement aux transformations que supposent les théories des mathématiques lorsqu'elles soient des savoirs scolaires, en premier lieu les programmes, après dans les manuels et les salles de classe, son ouvrage « *du savoir savant au savoir enseigné* » deviendra une référence pour les autres disciplines. Soulevant clairement l'association de la notion de transposition aux savoirs dits « savants », qui sont importants pour les disciplines scolaires. Cette notion permet d'adapter, de transformer un savoir savant en objet d'enseignement dans un contexte social et historique. ⁴⁵

1.3.1. Les deux étapes de la transposition didactique

1.3.1.1. La transposition didactique externe

Cette transposition comprend comment et pourquoi les programmes sont réadaptés dans chaque situation sociale : en fonction de quelles références (nouvelles connaissances, pratiques sociales, valeurs) et de quelles influences (conceptions des acteurs qui effectuent ces choix pour le système éducatif).

L'appellation « externe » de la transposition didactique est dite par rapport à son déroulement en dehors du système didactique. En effet, d'après Chevallard, l'étape

⁴³ - VERRET M. (1975), *Le temps des études*, Librairie Honoré Champion, Paris.

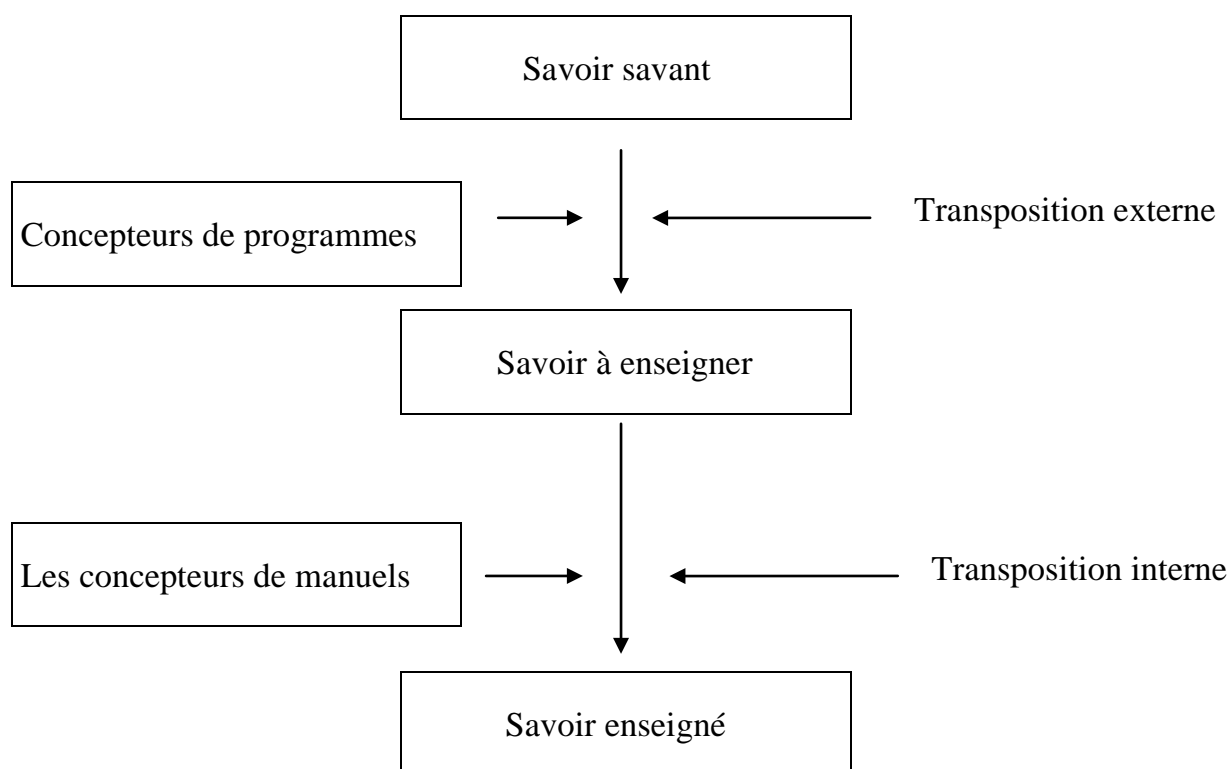
⁴⁴ - Yves Chevallard, (1985), *La transposition didactique*, Grenoble, la pensée sauvage

⁴⁵ - Yves Chevallard, (1985, 1991), « *du savoir savant au savoir enseigné* ». Cité par, Philippe Perrenoud, « La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences », In, Université de Genève, 1998.

primordiale de la transposition didactique se passe en dehors de l'enseignement « lorsque l'enseignant intervient pour écrire cette variante locale du texte du savoir qu'il appelle son cours, il y a longtemps déjà que la transposition didactique a commencé ». ⁴⁶ D'après cet auteur, la chaîne de la transposition didactique de limite au parcours des savoirs, de l'état de *savoirs savants* à l'état de *savoirs enseignés* (transposition externe).

1.3.1.2. La transposition didactique interne

La transposition didactique interne suppose l'analyse de la mise en œuvre dans les manuels scolaires et dans les enseignants eux-mêmes. Dans cette transposition les adaptations se font particulièrement à chaque enseignant. Elle prend en compte l'analyse dont les savoirs de référence (objet à enseigner) et leurs transpositions en objets d'enseignement dans les manuels scolaires ainsi que par les enseignants en classe.



Les étapes de la transposition didactique (voir, J. P. Astolfi, 1997).

⁴⁶ - Op. Cite. Yves Chevallard, (1985).

CHAPITRE 2

Chapitre II : L'alternance codique

2.1. Présentation de l'alternance codique

En contextes plurilingues comme en Algérie, les apprenants utilisent la langue L1 quand ils travaillent en groupe, et utilisent la L2, quand ils sont en classe. Dans l'objectif de construire des solutions aux problèmes rencontrés sur le terrain plurilingue, les élèves sont capables d'améliorer leurs capacités de traitement des connaissances lorsqu'ils bénéficient du type d'aide adéquat à la situation nouvelle en langue étrangère. D'où la prise en compte du rapport entre les langues, on peut distinguer un bilinguisme additif⁴⁷ qui renvoie à une approche basée sur une perception positive des deux langues, liées par un rapport de pouvoir équilibré. Le pouvoir linguistique additif suppose que chacune des langues peut effectivement exercer son pouvoir linguistique dans différentes activités d'apprentissage.⁴⁸ Ce pouvoir peut se réaliser en alternant les langues représentant le répertoire linguistique fonctionnel de l'apprenant qui vise à acquérir des connaissances disciplinaires.

La didactique des langues étrangères s'intéresse récemment au plurilinguisme est accompagnée d'une prise en considération attentive de phénomène d'alternance communicative des acteurs sociaux dans des échanges exolingues (hors contexte institutionnel), sa pratique à l'intérieur de l'école à été longtemps considérée illégitime : un symptôme d'incompétence qui doit être analysé négativement.

En revanche, certains affirment que l'alternance codique peut être envisagée comme un élément facilitant la communication et qui fait partie d'une stratégie de construction et de gestion du répertoire bi-plurilingue.⁴⁹

⁴⁷ - Grosjean, F. (1992). Another View of Bilingualism, in Cognitive Processing in Bilinguals, R.J. Harris eds, Amsterdam, Elsevier Science Publishers B. V., pp. 51-62.

⁴⁸ - Cummins, J. & Swain, M. (1998). *Bilingualism in Education Aspects of theory, research and practice*, London and New York: Longman (1st edition: 1986).

⁴⁹ - Stratilaki, S. (2005). *Acte des 8^{ème} RJC ED 268 « langage et langue »*, Paris 3, 21 mai 2005.

Dans le contexte éducatif algérien, une partie des spécialités disciplinaires est enseignée en français et une autre partie est enseignée en se référant à la langue maternelle sous forme d'alternance codique entre le français et l'arabe.

Cette situation d'apprentissage vise la construction des savoirs et connaissances dans un domaine non linguistique par le biais de deux systèmes linguistiques et permettra aux apprenants et aux enseignants de construire un rapport aux langues d'enseignement et aux savoirs.

Nous présenterons dans cette optique l'idée du recours à la langue maternelle en contexte informel (terrain de sport) pour l'enseignement des disciplines non linguistique dans une situation plurilingue. À cette fin, nous devons répondre aux questions suivantes :

- Comment l'alternance codique peut elle participer à l'élaboration des connaissances dans les domaines non linguistique ?
- Comment l'usage de l'alternance en deux langues (français/arabe) peut-il contribuer à la compréhension en milieu informel (sur le terrain)
- Afin de réaliser ce type d'enseignement, quelle approche adéquate peut-être adopter et quelles démarches respecter ?

L'enseignement des disciplines non linguistiques à l'école algérienne rencontre des difficultés de nature langagière : les cours dispensés en langue française sont particulièrement incompréhensibles pour les élèves formés en arabe durant le primaire et le moyen (collège).

Toutes ces langues : l'arabe classique, l'arabe dialectal, le français sont présentes dans l'école algérienne. Il est primordial de les prendre en considération, plutôt que de les ignorer. L'alternance de deux langues qui est une conséquence stratégique pour affronter une situation plurilingue complexe.

Les spécialistes de l'acquisition des langues étrangères considèrent que les marques transcodiques sont un signe d'incompétence. D'autres spécialistes travaillant sur le bilinguisme soulignent les marques transcodiques, qui représentent un indice d'une compétence bilingue supposant une excellente maîtrise des langues impliquées.⁵⁰

⁵⁰ - Voir, Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*. Cambridge, Harvard University Press.

Ces spécialistes distinguent quatre types de marques transcodiques :

- Les interférences qui sont des traces systématiques de la langue première (ou de n'importe quelle autre langue) dans la production en langue seconde ;
- Les emprunts qui sont réalisés par l'introduction des éléments d'une autre langue dans un système linguistique afin d'augmenter le potentiel référentiel ;
- La formulation transcodique faisant partie des stratégies compensatoires interlinguales. Elle consiste à employer dans un énoncé en langue seconde une séquence, perçue par le locuteur natif comme appartenant à une autre langue, pour surmonter un obstacle communicatif ;
- Le code switching : un phénomène non arbitraire, mais gouverné par des règles, voire une grammaire du code-switching.⁵¹

Tandis que Causa (2002), l'alternance codique est un phénomène de contact qui peut se produire lorsqu'un individu tente d'employer plusieurs langues dans une même conversation.⁵² Selon Lüdi (2002), l'alternance *des langues et le code switching* désignent le même phénomène, c'est un *choix de langue que tout locuteur bi-plurilingue est amené à faire à l'intérieur d'une situation de communication en vue de déterminer laquelle ou lesquelles des variétés qu'il maîtrise est / ou sont appropriée(s)*.⁵³

⁵¹ - Grosjean, F. (1982). Op. Cite.

⁵² - Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoir en langue étrangère*. Bern : Peter Lang.

⁵³ - Lüdi, G. & Py, B. (2002). *Etre bilingue, Bern, Peter Lang (2^e édition revue)*. En ligne :

http://www.intellectica.org/archives/n20/20_10_Lüdi.pdf.

2.2. Les types de l'alternance codique

La distinction entre la macro-alternance qui peut avoir lieu à l'intérieur d'un même énoncé et qui peut concerner un nombre limité d'unités linguistiques (un mot, une expression) et la macro-alternance qui implique le passage d'un code à l'autre sur des unités beaucoup plus large à l'intérieur de l'échange (énoncé ou groupes d'énoncés). En se basant sur les recherches des spécialistes, ils distinguent trois types d'alternances des langues :

- Intraphrastique lorsque des structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même langue ;
- Intraphrastique, dite aussi phrastique, pour une alternance de langues au niveau d'unités plus longues, de phrases ou de fragment de discours, dans les productions d'un même locuteur ou dans les prises de paroles entre interlocuteurs ;
- Extraphrastique lorsque les segments alternés sont des expressions idiomatiques, des proverbes. Ce troisième type d'alternance est parfois indissociable de la précédente dans la mesure où les citations de type idiomatique ou proverbial peuvent être considérées comme des fragments de discours.⁵⁴

⁵⁴ - Camprone, S. (2004). *Contact de langues en situation scolaire : le phénomène de l'alternance codique* (P.

Dumont & D. Barreteau dir.), Université des Antilles et de la Guyane, Mémoire de D.E.A., p. 120.

2.2.1. L'alternance codique et les stratégies d'enseignement

Les capacités interactives et discursives que les apprenants mettent en œuvre dans leurs recours aux alternances, ils sont un élément fonctionnel dans le développement d'un répertoire langagier diversifié, et la manifestation d'une ébauche de stratégies communicatives bilingues, ou d'une préfiguration de ces stratégies. Le locuteur fait recours à l'alternance des langues à partir de besoins qui le motivent à choisir une stratégie pour remplir des fonctions discursives et communicatives multiples.⁵⁵ Cambrone⁵⁶ distingue cinq motivations essentielles dans une situation de classe :

- Une stratégie pédagogique : dans celle-ci, l'enseignant encourage le recours aux alternances codiques dans une situation d'apprentissage afin de mieux expliquer une consigne ou une leçon. La prise en considération par l'enseignant du répertoire linguistique de l'élève, dans un contexte plurilingue, est une stratégie efficace⁵⁷ ;
- Une stratégie d'apprentissage : le changement de code servirait de soupape de sécurité pour canaliser l'angoisse et la surmonter. L'alternance codique a une fonction expressive et émotionnelle, du fait qu'elle permet à l'élève de passer d'un code à l'autre quand il ne trouve pas les mots exacts pour exprimer sa pensée⁵⁸ ;
- Une stratégie discursive : l'alternance codique apparaît comme une stratégie qui influe sur les relations interpersonnelles et rappelle à l'auditoire que le locuteur a des identités multiples associées à chacune des variétés linguistiques⁵⁹ ;

⁵⁵ - Pekaret, S. (1999). *Leçons de conversation : dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences*

discursives en classe de langue seconde. Editions Universitaires Fribourg Porquier, R. & Py. B (2004). *Apprentissage d'une langue, contextes et discours*. Paris : Didier.

⁵⁶ - Cambrone, S. (2004). Op. Cite.

⁵⁷ - Ehrhart, S. (2003). *L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignement dans l'interaction avec l'élève*. Sarre, p. 13.

⁵⁸ - Couadou, M. (1986). *Les langages de l'inconscient martiniquais, Martinique*, Diplôme d'Etude Approfondie De la linguistique créole, p. 63.

⁵⁹ - Thiam, N. (1997). *Alternance codique, Sociolinguistique*. Concepts de base, Belgique, Mardaga.

- Un caractère ludique : dans celui-là, le passe d'une langue à une autre donne une certaine liberté à l'apprenant. L'amalgame peut être très divertissant et procure le renforcement de l'émotion et de la complicité⁶⁰ ;
- Une relation confiance : Afin qu'il ait alternance codique, il faut une certaine relation de confiance entre les locuteurs. Il d'agit parfois de faire remarquer au locuteur qu'il est entrain d'amalgamer pour qu'il cesse immédiatement de parler.⁶¹

⁶⁰ - Caubet, D. (2001). Comment appréhender le codeswitching ? In Comment les langues se mélangent : codeswitching en francophonie, Paris, Ed., L'Harmattan.

⁶¹ - Caubet, D. (2001). Idem.

CHAPITRE 3

Chapitre 3 : Cadre de référence théorique

3.1 L'approche communicative

La période du conseil de l'Europe (1971) marque la didactique des langues étrangères (la didactique européenne. Ce conseil intègre de nouvelles orientations concernant la linguistique, sémantique, sociolinguistique et psycholinguistique.⁶² Les concepteurs de la méthode béhavioriste utilisés fréquemment, pour l'enseignement d'une langue étrangère, le terme de *pattern drills* ou d'exercices structuraux. Ce terme se centre sur la manipulation d'éléments et de structures jusqu'à ce que l'apprenant les maîtrise automatiquement, la répétition de ces exercices et leurs structures était pour cette méthode une stratégie d'enseignement d'une langue, aussi bien dans la pratique de l'apprentissage, que dans la théorie traditionnelle des tests. Cette conception cherche à prendre en compte la maîtrise du lexique et des structures grammaticales de la langue étrangère.⁶³

L'approche communicative se développe dès 1975, étant une réaction contre le caractère rigide et irréaliste de la méthodologie audiovisuelle. Cette dernière était une méthodologie systématique, ne laissant pas beaucoup l'initiative à l'apprenant, qui avait pour objectif d'acquérir les notions enseignées et de produire des énoncés justes. Or, l'approche communicative est élaborée dans la lignée de l'évolution de la didactique des langues, elle permet de remettre en œuvre la définition des méthodologies, méthodes et démarche dans le domaine.⁶⁴ Cette approche permet de réaliser de grandes modifications différemment aux méthodes précédentes. Comme l'indique son appellation, l'approche communicative a pour objectif d'apprendre à communiquer en langue étrangère, se basant sur la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique, qui vont renforcer les bases scientifiques et réorienter les matériaux d'apprentissage. La notion d' « approche » qu'elle préfère à

⁶² - Coste, D., & Galisson, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette

⁶³ - Bolton, S. (1987). *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, Hatier.

⁶⁴ - Temkeng, A-E. (2009). Compétence interculturelle et efficacité de l'action didactique en classe de langue, *Mémoire online* : webmaster@memoireonline.com.

méthodologie pour souligner sa souplesse, repose sur un consensus partagé en ce qui concerne l'appropriation d'une compétence de communication.⁶⁵ Le terme de compétence de communication est conçu par Hymes (1972), qui définit cette compétence comme étant : « *l'ensemble constitué de la connaissance des normes grammaticales (compétence linguistique) et de la maîtrise de leurs normes d'emploi (règles d'usage).* »⁶⁶ À ce propos, le *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* présente l'approche communicative comme suit :

*« La désignation approche(s) communicative(s) s'applique au(x) dispositif(s) de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer. [...] Les approches communicatives, tout en donnant à entendre que "c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer", se présentent comme souplement adaptables et ouvertes à la diversité des contextes d'apprentissage. »*⁶⁷

Cependant, il est important de prendre en considération les différentes composantes de cette compétence, qui sont les suivantes :

- «une *composante linguistique*, c'est-à-dire la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc. cette composante constitue une condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère.
- une *composante sociolinguistique* qui renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et qui impose de savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication.

⁶⁵ - Cuq, J-P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.

⁶⁶ - Bérard, E. (1991). *L'approche communicative, théorie et pratique*, (p. 17). Paris, CLE International

⁶⁷ - Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, (p. 24), Paris, CLE International.

- une *composante discursive* qui assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent.''⁶⁸

Selon la théorie structuraliste, l'accent est mis sur la modernisation et sur l'intensification de l'enseignement des langues, en raison d'un constat permanent de déséquilibre entre les connaissances grammaticales théoriques et la maîtrise active de la langue. L'apport du structuralisme à l'enseignement des langues étrangères, et au même temps celui de la mesure des performances en langue étrangère, se trouvait précisément dans deux domaines :

- 'Le premier apport se base sur la définition de la langue comme étant *un système de structures* et la transpose à l'enseignement. Cette transposition fait apparaître qu'il n'y a pas une grande distance entre la description scientifique et la grammaire pédagogique. L'objectif des exercices structuraux (*pattern drills*) était de créer des habitudes. La conception béhavioriste de l'apprentissage partait de l'idée que l'imitation et l'entraînement, avec le temps, auront un résultat du fait que l'apprenant disposera automatiquement des schémas structuraux de la langue et, cela sans que l'apprenant passe par la réflexion ou le processus conscient pour la compréhension ;
- Le second apport du structuralisme se trouvait dans la priorité à la langue parlée. Sachant que cette priorité permettait à l'enseignement des langues de dépasser la méthode classique: grammaticale et analytique. Il s'agit de la construction des contrôles (tests), cette importance résidait dans le fait que les épreuves sont empruntées à la langue parlée et qu'elles ne contrôlent plus la connaissance théorique des règles de grammaire, mais la connaissance des éléments et structures aux plans morphologique et syntaxique et non la connaissance

⁶⁸Cuq, J-P., & Gruca, I. (2002). Op. Cite, (p. 245).

théorique des règles de grammaire”⁶⁹. Or, ce même auteur (Bolton) souligne l’abandon du structuralisme et cette base scientifique sur laquelle s’est faite la théorie structuraliste : que se soit du fondement de la théorie à la construction des **tests**. Cette méthode n’a pas tenue face aux critiques : à la conception linguistique, qu’à la conception des stratégies de l’apprentissage.

3.1.1 L’apport de la grammaire sémantique dans l’approche communicative

L’apport de la grammaire sémantique a été souligné par Courtillon, qui considère que dans l’enseignement et l’apprentissage des langues étrangères vivantes : *«apprendre une langue c’est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l’apprenant a quelque chance de se trouver.»*⁷⁰. Cette auteure (Courtillon) propose le concept de “*la grammaire sémantique*”, afin d’appliquer l’esprit de l’approche communicative dans l’enseignement de la grammaire.

Dans l’apprentissage d’une langue étrangère, l’apprenant a besoin de communiquer, de matérialiser ses idées dans cette langue, à travers des formes qui lui correspondent, pour exprimer ses intentions, l’apprenant a besoin de traduire ses besoins en L1, utilisant par fois la forme grammaticale de cette langue. La grammaire sémantique a pris en charge ses besoins. Il s’agit de privilégier le sens au lieu de la forme en enseignant la grammaire d’une langue. Selon Courtillon⁷¹, deux types de grammaire se dégagent: le premier étant la grammaire *sémasiologique* (allant de la forme vers le sens). Le second est la grammaire *onomasiologique* (allant du sens vers la forme). L’étudiant apprend une langue étrangère dans l’intention de communiquer en cette dernière, en traduisant cette intention à l’aide des formes qui

⁶⁹ - Bolton, S. (1987). Op.Cite, pp.13-14.

⁷⁰- Courtillon, J. (1980). *Que devient la notion de progression ?* Le Français dans le Monde, n°153, p. 89.

⁷¹- Courtillon, J. (1989) *La grammaire sémantique et l’approche communicative*. Le français dans le monde, numéro spécial. Paris, Hachette.p. 114.

lui correspondent. À cet instant, il se trouve en situation onomasiologique, d'où l'importance que l'enseignant ne doit pas négliger l'intention de l'apprenant aux moments de l'apprentissage, afin d'éviter la production de deux défauts chez cet apprenant :

- 'L'étudiant évite d'utiliser les mots qu'il ne comprend pas bien.
- L'étudiant assimile souvent les valeurs d'une forme grammaticale à celle de sa langue maternelle qui ont un signifiant analogue''.

3.1.2 Les trois phases d'acquisition

Dans l'approche communicative, les trois phases d'acquisition sont des étapes importantes dans l'enseignement des langues étrangères. De plus, l'approche onomasiologique est un processus déterminé que l'apprenant doit suivre pour l'acquisition des connaissances dans une langue étrangère, afin qu'il ne se trouve pas face à des difficultés lors de son apprentissage. Le contenu de la grammaire sémantique paraît évoluer jusqu'à en créer un modèle pour les autres méthodes. Ce modèle qui a été rénové par Courtilon, sera adapté à la méthode '*Archipel*' en 1982 et, qui est l'une des premières méthodes basée sur l'approche communicative.

En effet, Courtilon présente les «*trois phases d'acquisition*», qui sont nécessaires pour l'enseignement d'une langue étrangère dans l'approche communicative.

- '*Phase de découverte* : La première étape est la phase de découverte. Il s'agit que les apprenants découvrent eux-mêmes les règles de la grammaire à l'aide des textes donnés par les enseignants. Quelles que soient les règles grammaticales que comportent les textes, elles doivent être d'abord découvertes par les apprenants. Cette étape demande beaucoup de temps, remettant parfois en cause les règles que fournissent les textes. Courtilon affirme que «*les règles fournies par le manuel n'arrivent qu'a posteriori dans un encadré de synthèse*», elles

peuvent être *jugées* et *remises en cause* par les apprenants à cause de leur incompatibilité avec la réalité.

- *Phase d'inter-correction*: La seconde étape d'apprentissage implique une phase d'inter-correction. Afin que l'acquisition du système linguistique soit faite, il faut d'abord percevoir les erreurs que font les apprenants lors des interactions, des conversations, des exposés, etc. Durant cette étape, l'enseignant ne doit pas trop interrompre les apprenants et, il ne doit pas intervenir ou donner les bonnes réponses que si les apprenants n'arrivent pas à les trouver.
- *Phase de synthèse*: L'étape de synthèse ne peut-être réalisée qu'après les deux étapes précédentes. Elle ne peut s'accomplir que si les apprenants ont eu un contact avec un texte (phase de découverte), dont-ils sont sensés découvrir des concepts nouveaux et, on doit leur apporter les équivalents notionnels, pour pouvoir synthétiser le texte sur la base de leurs connaissances.''⁷²

Etant donné que le *Niveau-Seuil* du Conseil de l'Europe a pour objectif de «*promouvoir l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*»⁷³. Selon Coste (1976), l'ouvrage du Niveau-Seuil prend en considération cinq grandes catégories d'apprenants, dont la cinquième concerne le public universitaire, qui ont besoin d'acquérir «*une compétence générale minimale de communication en langue étrangère.*» Tout en liant la grammaire sémantique avec l'approche communicative, ainsi que la prise en compte de l'aspect fonctionnel de la grammaire.

D'après certains spécialistes (Broyer, Butzbach & Pendanx, 1990), «*Approche communicative et enseignement fonctionnel tendent aujourd'hui à désigner un seul et*

⁷² - Courtillon, J. (1989), Op. Cite, p. 40.

⁷³ - Coste, D. (1976). *Un Niveau-Seuil*, publics et domaines, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 47. *Un Niveau Seuil*, Le français dans le monde, p. 20.

même corps de doctrine théorique [...] on parle surtout aujourd'hui d'enseignement fonctionnel du français.»⁷⁴

3.1.3 Les insuffisances de l'approche communicative:

D'après les didacticiens, les pratiques de l'approche communicative ont montrées des insuffisances, d'où les reproches visant l'incompatibilité et l'incohérence de l'approche communicative, Puren (1994) soulève clairement dans son ouvrage *«La Didactique des Langues Etrangères à la Croisée des Méthodes: Essai sur l'éclectisme»*, quatre facteurs majeurs de l'insuffisance de l'approche communicative :

« Un premier facteur a été l'absence de nouvelles théories de l'apprentissage. On ne voit pas vraiment pas comment elle peut être articulée à l'approche notionnelle-fonctionnelle, dont la théorie de l'apprentissage implicite est au contraire d'inspiration béhavioriste, puisqu'on cherche à y établir des liens immédiats entre des situations de communications déterminées et les formes linguistiques données. Un second facteur a été l'absence de rupture clairement établie par l'AC avec la MAV aux niveaux des objectifs, des contenus et des grands principes méthodologiques. Un troisième facteur a été l'absence de supports d'intégration didactique dans l'AC: [...] l'AC ne fournit de démarche spécifique que pour les deux extrêmes des processus d'élaboration méthodologique, à savoir la sélection des formes et leur réemploi libre. Un dernier facteur, négatif comme les autres, a été l'invalidation théorique dans l'AC, de toute cohérence méthodologique forte du fait de la priorité accordée au respect des stratégies individuelles d'apprentissage ».⁷⁵

⁷⁴ - Yanru, Y. (2008). L'enseignement du Français sur Objectifs Spécifiques en milieu institutionnel chinois, *Synergies Chine* n°3 - 2008 pp. 49-58. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine3/yang.pdf> Consulté le 09-04-2009.

⁷⁵ - Puren, Ch. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Crédit-Didier, Coll. « Essais ». p. 35.

Selon Bérard (1991), qui souligne dans son ouvrage « *L'approche communicative, Théorie et pratique* », des conditions que l'approche communicative négligeait dans sa pratique :

Il ne s'agit pas dans le cas de l'approche communicative de mettre en place une pratique codifiée, de refuser certains types d'exercices sous prétexte qu'ils appartiennent à un autre courant méthodologique, mais de mettre en place une approche guidée par certains principes essentiels, pédagogique à savoir:

- Des apprenants : profils et objectifs;
- De l'institution : organisation, possibilités matérielles et humaines;
- Des enseignants : compétence linguistique, professionnelle;
- Des outils didactiques;
- Des ressources de l'environnement.⁷⁶

En effet, si l'on prend en considération ces conditions comme des supports pour l'application de l'approche communicative, alors sa mise-en-œuvre sera inadéquate, voire impossible. À ce fait, Courty propose de chercher d'autres solutions, d'autres approches pour mieux s'adapter à la situation pédagogique locale afin que l'enseignement soit plus efficace. Selon le *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*:

Si l'approche communicative se caractérise par son caractère souple, elle a eu quelque difficulté à articuler de façon claire les composantes de la compétence de la communication. L'accent mis sur les dimensions pragmatiques et sociolinguistiques s'est souvent fait au détriment d'options claires quant à la mise en place systématique des composantes grammaticales de la compétence à communiquer, il a aussi été relevé, parfois de façon quelque peu contradictoire ou paradoxale, qu'elle négligeait les visées et les dimensions culturelles de l'apprentissage et qu'elles contribuaient à renforcer le privilège du natif.⁷⁷

⁷⁶ - Bérard, E. (1991). Op. Cite p. 62.

⁷⁷ - Cuq, J-P. (2003). Op. Cite.

Tandis que Bolton (1987), évoque le problème qui se pose dans cet enseignement, visant à développer des compétences de communication, est un problème de la fiabilité et de la validité des tests :

*Si l'on va dans le sens de l'objectif de compétence communicative interactive, les tests doivent laisser la plus grande place possible à des réponses individuelles créatives. Mais on accroit alors la marge d'interprétation dans la notation des résultats oraux et écrits, autrement dit, on diminue de la fiabilité de la mesure.*⁷⁸

Cependant, il est important de souligner que l'approche communicative ne prend pas en considération ni les diversités des situations d'enseignement et d'apprentissage, ni l'environnement linguistique. Bref, Cette approche renvoie tous les problèmes rencontrés dans l'enseignement et l'apprentissage à la non-nativité des apprenants : ceux qui n'arrivent pas à s'adapter facilement avec l'environnement linguistique d'une langue étrangère.

⁷⁸ -- Bolton, S. (1987). Op. Cite, p. 5 cité par Tardieu, 2006, p. 220.

3.2 L'approche actionnelle

Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en générale, et dans la didactique des langues étrangères, une nouvelle approche est en train de voir le jour. L'approche actionnelle a fait son apparition en 2000, dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR). Cette approche a pour centre d'intérêt l'apprenant qu'elle considère comme un "acteur social", qui a à accomplir des tâches dans des situations de communication déterminées. À ce propos le CECR, étant une référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évolution des langues vivante, souligne que:

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'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 particulier. [...] Il n'y a tâche que dans la mesure ou l'action est le fait d'un ou plusieurs sujet(s), qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. »⁷⁹

Selon Perrichon, en didactique des langues étrangères, l'apport de l'approche actionnelle apparait avec les progrès de la mobilité et de l'intégration européenne :

« Elle confère à l'apprentissage des langues un nouvel objectif, de nature social, celui de préparer les apprenants à vivre et à travailler en Europe, mais aussi dans leur propre pays avec des natifs de langues-cultures étrangères différentes: il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre de s'informer et d'informer, mais aussi d'agir avec l'autre en langue étrangère. La langue n'est plus seulement un instrument de communication, mais un instrument d'action et d'interaction sociale ».⁸⁰

⁷⁹ - Conseil de l'Europe (2000). Op. Cite, p. 15.

⁸⁰ - Perrichon, E. (2009). La perspective actionnelle, *Actualités*, pp. 15-28.

3.2.1. Les caractéristiques de la perspective actionnelle

La perspective actionnelle fait apparaître clairement à la fois comme une approche transparente, cohérente et tellement exhaustive qu'elle prend aussi en considération les ressources cognitives, affectives, et toutes les capacités que détient l'acteur social (l'apprenant).

Dans l'approche actionnelle, une tâche est définie comme «toute visée actionnelle que l'acteur se présente 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.».⁸¹ À ce propos, Goullier (2006) souligne «*qu'il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, [...] et si cette action donne lieu à un résultat identifiable*».⁸² L'enseignement-apprentissage pour les apprenants d'une langue étrangère ne se focalise plus sur la langue, mais sur la réalisation d'actes de paroles, sur l'accomplissement de *tâches* ou de *projets*.

Dans le Cadre Européen Commun Référence pour les langues étrangères, le concept de tâche lie réalité sociale/ mise en jeu d'habiletés diverses/ activité finalisée, comme il se présente dans cette définition:

*« Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagière ».*⁸³ (2000)

⁸¹ - Conseil de l'Europe (2000). Op. Cite.

⁸² - Goullier, F. (2006). Cadre européen commun de référence pour les langues, *Conférence (IGEN) -25-02-2006* – REIMS. p. 21

⁸³ - Conseil de l'Europe (2000). Op. Cite. p.121.

L'enseignement de l'approche actionnelle ne demande pas une élaboration d'une liste de points grammaticaux, lexicaux, de fonction de langage ou d'autres items à apprendre, le pédagogue conçoit une série de tâches cibles que les apprenants auront besoin d'accomplir dans un "monde réel" dans le domaine de leur formation (présentation professionnelle, entretien d'embauche et CV, conversation téléphonique, etc.). Afin que les apprenants accomplissent une tâche bien conçue, ils doivent s'approprier vocabulaire et grammaire tout *en se concentrant sur le fond et non la forme de la langue*. L'objectif prioritaire n'est plus tant linguistique que *communicatif* dans un contexte authentique.

Les auteurs du CECR admettent que toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue se caractérise par des actions accomplies par des gens (individus, acteurs sociaux) qui peuvent développer un ensemble des *compétences générales* et, particulièrement une *compétence à communiquer langagièrement*. Afin de réaliser des *activités langagières* qui traitent (de la réception et la production) des textes, ces acteurs mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des *contextes* et des *conditions* variées, faisant face à différentes *contraintes* dans des *domaines* particuliers, en utilisant des stratégies qui sont mieux adaptées à la réalisation des tâches à accomplir. La maîtrise de ces activités conduit les interlocuteurs à renforcer ou à modifier leurs compétences. À ce titre, ces mêmes auteurs du CECR présentent quelques notions comme:

- *“Les compétences* sont l'ensemble des connaissances, des habiletés qui permettent d'agir ;
- *Les compétences générales* ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières ;
- *Le contexte* renvoie à la multitude des événements et des paramètres (physiques et autres), propres à la personne, mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication ;

- *Les activités langagières* impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche ;
- *Le processus langagier* renvoie à la suite des événements neurologiques et physiologiques qui participent à la réception et à la production d'écrit et d'oral ;
- *Le texte*, toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche.
- *Le domaine* on convient de désigner de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. au niveau le plus général, on s'en tient à des catégories majeures intéressant l'enseignement/apprentissage des langues: domaine éducationnel, domaine professionnel, domaine public, domaine personnel ;
- *La stratégie* est tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qui se donne ou qui se présente à lui;
- *La tâche*, déjà présentée, il d'agit de: monter les pièces d'une unité d'ordinateur, d'écrire un article de journal, de convaincre lors d'une discussion ou d'une négociation, de jouer aux échecs, de préparer un repas à partir d'une recette de cuisine, d'adapter une histoire sur une situation réelle.⁸⁴

3.2.2. Dispositif et analyse de la situation d'enseignement/apprentissage

Selon Goullier (2006), l'enseignant de langue doit analyser une tâche, pour ce faire, il est appelé à faire une combinaison entre plusieurs dimensions : les compétences générales et communicative, les activités langagières de réception et de production, les domaines et les thèmes abordés, les stratégies mises en œuvre et les tâches. L'importance de l'une ou l'autre de ces dimensions pourra être prépondérante, tout en respectant la nécessité de la présence d'une tâche, avec des objectifs et un résultat identifiable. Cet auteur (Goullier, 2006) évoque l'apport du CECR, concernant l'enseignement des langues: «*Il met l'accent sur la combinaison entre la réalisation*

⁸⁴ - Conseil de l'Europe (2000). Op. Cite. pp. 15-16.

des tâches et une ou plusieurs activités langagières; il souligne l'importance de l'authenticité des situations, en relation avec les besoins de communication des élèves.»⁸⁵

3.2.3. L'apport de l'approche actionnelle à la didactique des langues étrangères

La présentation donnée par le CECR concernant la perspective actionnelle, renferme la clef pour une nouvelle approche didactique, plus encore, une nouvelle démarche d'enseignement/apprentissage des langues. À cette fin, Bourguignon souligne que pour transformer la perspective actionnelle en démarche didactique, trois critères sont pris en considération :

- “Il s'agit de s'adresser à l'“apprenant-usager” d'une langue. La logique causale dit: “meilleur apprenant je serai, meilleur usager je ferai.” C'est à travers l'usage de la langue que se fait l'apprentissage, ce n'est pas à l'usage à travers des tâches scolaires auquel le *CECR* nous invite à réfléchir mais à l'usage à travers des “tâches qui ne sont pas seulement langagières”;
- Demander aux apprenants-usagers d'une langue d'accomplir des « tâches qui ne sont pas seulement langagières » impose d'inscrire la tâche communicative, aujourd'hui considérée comme une finalité de l'apprentissage, dans l'accomplissement d'une action qu'il est nécessaire de mener à bien. Ainsi la communication est au service de l'action qui seule lui donne du sens, ce qui est explicité dans le troisième point ;
- “*Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.*” Ceci est un aspect fondamental de la perspective annoncée. Incrire les actes de parole à l'intérieur d'actions nous invite à dépasser la théorie des actes de parole d'Austin d'un côté, théorie qui repose sur l'intention du locuteur, et la théorie de Hymes autour des situations de communication, de l'autre, deux théories qui ont en grande partie inspiré

⁸⁵ - Goullier, F. (2006). Op. Cite. p. 36.

l'approche communicative. Si les actes de parole n'ont pleinement de sens qu'à l'intérieur d'actions, développer chez les apprenants des aptitudes à comprendre d'un côté et à produire d'un autre. Ces aptitudes n'impliquent que le locuteur, qui n'a pas non plus de sens, à moins de penser que la somme de plusieurs aptitudes donne une aptitude globale, ce qui n'est évidemment pas le cas. Le *Cadre* nous invite, par ailleurs, à dépasser un apprentissage de la langue qui serait basé uniquement sur l'intention du locuteur utilisée comme moyen d'action sur l'Autre, sachant qu'une intention ne débouche pas nécessairement sur la réussite d'une action.⁸⁶

L'approche actionnelle se différencie par rapport aux autres approches par la tâche qui s'inscrit dans le sens ou l'on apprend à l'acteur social (l'apprenant) la méthode de gérer des situations, des plus simples vers les plus complexes. Bref, il faut qu'il puisse s'adapter avec toutes les situations qu'il peut rencontrer dans la vie: envisager des solutions, trouver une stratégie, improviser; ce sont toutes des savoir-faire que l'apprenant doit posséder.⁸⁷

⁸⁶ - Bourguignon, C. (2007). Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle :

le scénario d'apprentissage-action, *Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble* : <http://www.aply-languesmodernes.org/article.php3?idarticle=865>.

⁸⁷ - Conseil de l'Europe (2000). Op. Cite.

CHAPITRE 4

Chapitre 4 : Description des échantillons et analyse des questionnaires

4.1. Description des échantillons

4.1.1. Objectifs de recherche

Dans le cadre de cette recherche nous allons analyser les réponses aux deux questionnaires destinés aux élèves, au sein du lycée sportif de Saida. Dans les deux différents cadres (classe et terrain de sport), afin de répondre aux questions posées sur l'impact de l'effet de l'activité ludique (sportive) la motivation et la démonstration sur la compréhension du discours explicatif et du même discours en classe. En effet, le cadre informel (terrain de sport) permet aux élèves une meilleure adaptation à la compréhension du discours explicatif. De plus, l'utilisation de l'alternance codique, la démonstration, le gestuel et la discipline sur le terrain aident la perception et la compréhension du même type de discours dans le contexte formel (la classe).

Ces questions sont les suivantes :

- Pourquoi les apprenants joueurs arrivent à comprendre le français oral dans le discours explicatif sur le terrain de sport ?
- Quel perception ont les élèves sur cette activité, et quelle rôle joue t-elle dans leur apprentissage en classe ?
- L'usage de l'alternance codique en milieu informel (terrain de sport) intervient-il dans la compréhension du français en milieu formel (en classe de langue) ?
- La démonstration et la motivation sur le terrain aident-elles les élèves à mieux s'adapter au discours explicatif en classe de langue ?

Notre premier objectif dans cette partie est d'observer et d'analyser l'impact de l'activité ludique sur l'enseignement/apprentissage du français destiné aux élèves de première année secondaire au lycée de Saida, sur le terrain de sport qui favorisent la compréhension du discours explicatif.

Concernant ces classes de sport, un programme spécial leur est attribué : cours pendant la matinée et séance d'entraînement l'après-midi, soit deux heures d'activité physique journalière. Les entraînements sont élaborés selon des objectifs mis en œuvre

par le professeur (entraîneur) et le professeur de langue. La planification des séances d'entraînements est conçue en alternant les deux langues (français-arabe), afin de permettre aux élèves une meilleure compréhension et des interactions sur le terrain.

Nous nous sommes appuyés dans cette optique d'une part, sur un enregistrement audio-visuel de la séance de sport, et d'autre part sur un questionnaire destiné aux élèves-sportifs portant sur deux importants paramètres :

- Le premier se porte sur les méthodes et les techniques utilisées sur le terrain qui puissent aider à la compréhension du discours explicatif.
- Le second se base sur l'activité elle-même et ses apports qui favorisent la compréhension, sans oublier le cadre où se fait l'apprentissage (milieu informel).

Le second objectif porte sur l'observation et l'analyse de l'effet qu'apporte cette activité sportive sur la compréhension du discours explicatif en salle de classe. Pour cela, nous nous sommes appuyés dans notre démarche, sur un enregistrement audio-visuel du cours en classe, suivi par la distribution de questionnaire aux mêmes élèves, qui portent sur deux paramètres importants :

- Le premier se porte sur l'effet qu'a leur activité sportive sur leur compréhension du discours explicatif en classe de cours.
- Le second porte sur les milieux d'apprentissage (formel et informel) et leurs apports respectifs.

4.1.2. Description du contexte :

Le premier objectif de cette recherche, nous a conduits à mener une enquête concernant l'enseignement de la langue française qui se fait sur le terrain de sport. En effet, les différentes études sportives en Algérie se font principalement en langue française, d'où le reflet sur les séances d'entraînements au sein de différents établissements scolaires :

C'est une expérience nouvelle que le ministère de l'éducation en collaboration avec le ministère de la jeunesse et des sports a voulu réaliser, en créant des

établissements sportifs propres à chaque niveau de scolarité, qui pourront améliorer d'une part l'apprentissage, et d'autre part la carrière sportive.

A Saida l'expérience s'est vue se réaliser au lycée TANDJAOUI Med, avec la création de quelques classes de sport, et les autres suivent un enseignement normale, d'où l'importance de la diversité et de son effet : on se retrouve avec deux types de classes, deux emploi du temps différents mais avec les mêmes programmes, qui favorisent notre recherche et permet de répondre aux interrogations suivantes :

- Quelles sont les méthodes utilisées dans le milieu informel (le terrain de sport) qui aident à la compréhension du discours explicatif ?
- Les élèves arrivent t-ils à comprendre le même discours dans le milieu formel grâce au milieu informel ?
- Quels indices révélateurs pourrions-nous tirer du terrain de sport qui pourraient améliorer l'enseignement/apprentissage en classe ?

Nous nous intéressons dans le cadre de cette recherche à la compréhension du discours explicatif qui se fait facilement sur le terrain de sport et qui faciliterai celle-ci (la compréhension) en classe de langue. Afin d'avoir des indices révélateurs qui pourront par la suite faciliter la compréhension de ce type de discours en classe de français langue étrangère (FLE).

4.1.3. Matériels et méthodes :

4.1.3.1. Matériels :

En nous intéressons à cet apprentissage du discours explicatif qui se fait sur le terrain de sport (informel) par les élèves-joueurs, et sa répercussion sur celui-ci en classe de langue. Pour cela, nous avons élaboré dans la première étape, un enregistrement audio-visuel, afin d'analyser les démarches suivies et les facteurs favorisant la compréhension. Puis un questionnaire destiné aux élèves au milieu informel (terrain de sport) :

L'enregistrement audio-visuel porte en premier lieu, sur l'aspect du milieu (informel, qui est le terrain de sport). En second lieu, il porte sur la compréhension lors de la présentation de la séance de sport et de ses objectifs (discours explicatif).

Tandis que le questionnaire porte sur les différents moyens utilisés qui vont faciliter la compréhension du discours explicatif.

En plus, nous avons élaboré un questionnaire destiné à l'entraîneur sur le terrain de sport portant d'une part, sur l'impact de la langue utilisée sur le terrain de sport, les interactions entre joueurs et entraîneur et sur l'activité sportive et de son apport à la compréhension. Et d'autre part, sur le niveau de compréhension du discours explicatif et l'atteinte des objectifs tracés préalablement.

Dans la seconde étape, nous avons réalisé un enregistrement audio-visuel en classe de cours, portant sur l'aspect du milieu (formel), et sur les interactions entre le professeur et ses élèves, afin d'analyser la perception et le degré de compréhension du discours explicatif. Puis par un questionnaire destiné aux élèves sur l'appropriation du discours explicatif en classe par rapport au terrain de sport.

Dans la dernière étape, nous avons réalisé un questionnaire destiné aux professeurs de langue française exerçant au même lycée, portant d'abord, sur la compréhension du discours explicatif par les deux types de classes : sport et normale, puis sur l'apport de ses activités sportives à l'égard de l'enseignement/apprentissage du français et plus précisément du discours explicatif en classe de langue.

4.1.3.1.1. Description des échantillons :

Pour illustrer les données de cette recherche, nous avons essayé d'étudier quelques points relatifs à l'impact de l'activité ludique sportive sur l'enseignement/apprentissage. D'une part, le rôle de l'activité ludique dans le domaine de l'apprentissage, ainsi que l'objectif de la planification dans le terrain de sport sur la compréhension en classe. Pour ce faire, nous nous sommes intéressés à une classe de sport, classe de première année secondaire : à leurs âges, aux sexes, et à leur discipline sportive et par la même occasion à leur carrière sportive.

D'autre part, nous avons essayé de voir le jugement porté par les différents professeurs de la langue française du même lycée, sur la pratique de sport en milieu scolaire et de son apport à leur apprentissage du français langue étrangère en classe de cours.

4.1.3.1.1.1. Description des élèves :

Notre choix s'est porté sur une classe de sport de première année secondaire lettres, dont la discipline pratiquée est le Hand-ball.

Nous avons trouvé utile de mener des entretiens semi-directifs avec ces élèves joueurs, pour nous permettre de vérifier ;

En premier lieu, leurs sexes : cette classe se compose d'élèves de sexe masculin, regroupés dans celle-ci suivant leur discipline pratiquée.

En second lieu, leurs âges : leur tranche d'âge est limitée entre seize et dix-sept ans, classés parmi la catégorie cadette.

En dernier lieu, l'impact de la pratique de sport sur leur apprentissage, et il s'est avéré que parmi ces douze joueurs, il y'a :

- Une partie de six joueurs, donc la moitié sont des signataires dans des clubs respectifs de la commune, donc des professionnels en ce qui concerne la discipline et de ses pratiques d'apprentissage.

- Une partie de trois joueurs, donc le quart sont des signataires dans des clubs de la commune eux aussi, mais en qualité de remplaçants dans leurs équipes de sport : donc, ils ont une certaine expérience eux aussi de la discipline et de ses pratiques.
- La dernière partie restante, est de trois joueurs qui sont membres de l'équipe sport scolaire de la wilaya, et puis une certaine expérience eux aussi.

Par conséquent, nous avons déduit que notre échantillon d'élèves-joueurs est un groupe d'athlètes ayant une certaine expérience des terrains de sport et surtout de leur discipline pratiquée et de son impact sur leur apprentissage en parallèle de la langue française en classe de cours.

4.1.3.1.1.2. Description du groupe d'enseignants :

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes intéressés au pôle enseignant, par le biais, en premier lieu, d'un entretien semi-directif afin de pouvoir cerner la représentation des enseignants (sachant que leur nombre est de six enseignants) de la langue étrangère (française) dans les classes de sport. En second lieu, au niveau des compétences langagières des élèves en classe de langue, l'influence ou pas de l'activité ludique (sportive) sur leur compréhension du discours explicatif en FLE et l'impact, si il existe, de l'activité sportive sur l'apprentissage d'une langue étrangère.

4.1.3.2. Méthodes d'analyse

Dans ce présent travail, notre objectif est de déterminer l'impact de l'activité ludique (sportive) et le rôle de l'alternance codique sur la compréhension orale du discours explicatif du terrain de sport vers la classe de sport, dans l'établissement scolaire de TENDJAOUI, Saida. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons choisi une méthode descriptive et comparative. Nous vérifions, à partir de notre expérience, si l'activité ludique (sportive) a un effet sur la compréhension orale du discours explicatif en classe de langue, et si l'emploi exclusif d'une seule langue est bénéfique pour ce type d'enseignement.

Afin de renforcer notre corpus, nécessaire aux analyses, nous avons transcrit l'enregistrement audio-visuel de deux séances : la première sur le terrain de sport, et la seconde en classe de cours de français ; et nous avons relevé les réponses rédigées des questionnaires par les élèves et sur le terrain et sur la classe de cours, ainsi que par l'entraîneur et les enseignants. Notre travail consiste à recueillir les données, exposer les résultats, les analyser et confronter ces derniers, puis faire une interprétation de ces résultats en se basant sur les références théoriques suscitées.

Nous analysons l'effet de l'activité ludique (sportive) et le rôle de l'alternance codique dans les différents milieux formel et informel sur la compréhension orale du discours explicatif dans l'enseignement/apprentissage en langue étrangère. Cela nous a mené à choisir une analyse de type qualitatif, afin de déterminer les niveaux de compétences assimilés suite à l'apport de l'activité ludique et l'alternance codique. Dans un premier temps, nous allons comparer un seul groupe formant notre échantillon dans les différents milieux d'apprentissage : terrain de sport/classe de cours. En second lieu, cerner les méthodes d'enseignement de l'entraîneur et des enseignants de français.

4.2. Transcription des enregistrements audio-visuels

4.2.1. Transcription phonétique de l'enregistrement :

Nous avons fait un enregistrement audio-visuel d'une séance d'entraînement dispensée par un entraîneur spécialiste. Cette séance est destinée à un groupe de douze élèves du lycée formant la classe de première année secondaire (sport) dans l'établissement TANDJAOUI de Saida (Algérie) durant l'année scolaire 2009-2010. Cet enregistrement nous a permis de déterminer la langue qui favorise, le mieux, la compréhension orale du discours explicatif, et d'analyser les parties alternées pour relever les fonctions pédagogiques remplies par l'emploi de l'alternance codique.

La première séquence enregistrée est celle du terrain de sport, elle concerne le discours de l'entraîneur appuyé par la démonstration. Nous nous sommes concentrés de transcrire les passages alternés en une durée de 20 minutes en utilisant les signes conventionnels suivants :

- [] : Des passages en arabe ;
- () : La traduction des expressions arabes en français ;
- (.) : Pause courte ;
- (. .) : Pause moyenne ;
- (. . .) : Pause longue ;
- ↗ : Une voix haute, ou une interrogation ;
- ↘ : Une voix basse.

4.2.2. Les différents passages transcrits

4.2.2.1. Les passages transcrits (sur le terrain de sport) :

La séance [təbdabliʃ ofmũ] (Commence avec l'échauffement)

[ndiR lapaslsahbi] (Je fais la passe à mon partenaire)

[lũ sili] (Lance-moi) la balle

[ntiR ilək] (Je te tire) balle

[plasiR □hɛkməɔl] (Tu te place avec le) pivot

[R □hmɛlhihtiR il] (Vas là bas pour tirer le) ballon

[bədəlla] (Change de) passe

[pasilnivotaək] (Passe la balle à ton niveau)

[hak] (Tiens) pivot

[mɛtR izilbalũ ..] (Maitrise le ballon) pivot

[talaə] (Lève) les bras

[tlibiRɑ .] (Tu te libère) pivot

[gəmatdiR hɛʃ] (Ne la fais pas) la passe

[matiR iʃ .] (Ne tire pas) attention !

[ʃ kunlpatR ũ] (Qui est le patron) sur le terrain ?

[huwasəmuləh] (Ecoutez-le) (...)

[adna] (On a) un schéma tactique

[əntaʊ nkwt] (Tu étais où) pivot ? (..) placement

[dəR lək] (Il t'a fait) une bonne passe... !

[əntaʊ nkwt..and] (Tu étais où ?... avec) l'arrière !

Quelques points [libajnin] (Qui sont clairs)

[hdaR naəliha] (Nous avons déjà parlé) la trajectoire du ballon (.)

[smaəmlih] (Ecoute bien) (...)

[smaətu] (Vous avez écouté)(.) ? la bonne réception (..)

[zid] (Continue)(.) C'est bon (...)

[nweɪliR awl] (Je retourne en arrière)(..) et je fais une rotation du ballon

[ʃ ədəlbalun] (Garde le ballon)(..)

[əhkəmmlihlbalun] (Réceptionne bien le ballon)(.)

[R iR təmək] (Là où tu es)(.) sans élan

[mathəwədʃR asək] (Ne baisse pas la tête) (..)

[awədawəd] (Répète, répète) la passe) (.)

Pivot [lik] (pour toi) la prochaine (..)

[ʃ uffilebwa] (Regarde) les bois (..)

[bəlaəkəl] (Doucement) on récupère le ballon (...)

4.2.2.2. Les passages transcrits (en classe de langue) :

[abadəʃ ms] (Tournesol)

[kəwkəw] (Les cacahouètes)

[luz] (Les amandes)

[habs] (La prison)

[mutahəm] (Un accusé)

[manamaR duʃ] (On ne sera pas malade)

[əlɑ] (Non)

Des informations [mətabəa] (successives)

[əlsahɔ] (Être en bonne santé)

À partir de ces passages transcrits, nous remarquons que les élèves font recours à l'alternance codique du type intraphrastique : lorsque les structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase. Ce type d'alternance permet aux élèves de ce faire une représentation par le biais de l'alternance codique et suppose que tout changement de langue est un jeu sur le déictique, une fonction de pointage. D'où la prise en compte de la compréhension grâce au recours à l'utilisation des deux langues (français/arabe).

Les alternances intraphrastiques employées par les élèves sont conformes au prototype construit par Myers-Scotton⁸⁸ qui soulève le recours à l'alternance intraphrastique en distinguant entre *Matrix langage* et *embedded langage*. Le premier fournit le cadre syntaxique de l'énoncé dans lequel s'ajoute et auquel s'ajuste le second. Les élèves se sont contentés de quelques phrases en langue française. Ils ont recours à un seul type d'alternances : l'alternance intraphrastique.

⁸⁸ - Myers-Scotton, C. (1993). *Social interaction for code switching. Evidence from Africa*, New York, Oxford University Press Inc., p. 185.

4.3. Résultats des questionnaires

4.3.1. Résultats du premier questionnaire destiné aux élèves (sur le terrain de sport)

Nous nous intéressons dans ce cadre de recherche à la compréhension orale du discours explicatif en français des élèves sur le terrain de sport et aux méthodes d'enseignement/apprentissage utilisées pour celle-ci. À ce titre, nous avons élaboré un questionnaire destiné aux élèves-joueurs sur le terrain de sport afin d'analyser les démarches suivies lors de leur entraînement et leurs répercussions sur la compréhension en langue étrangère.

Première question :

Vous comprenez les interventions de votre entraîneur :

Réponse 1. En langue française ;

Réponse 2. En langue arabe ;

Réponse 3. En alternant les deux langues (français/arabe).

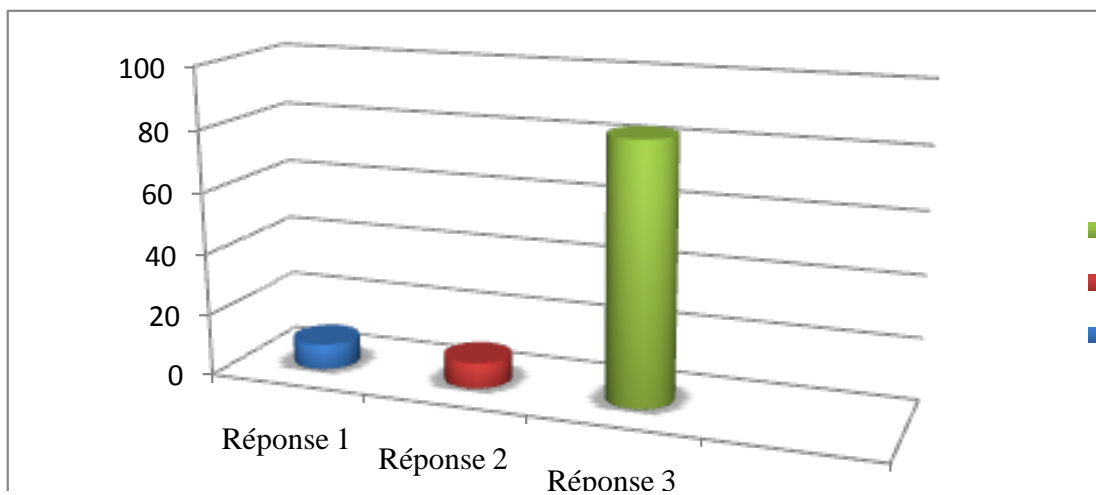


Figure 1. Niveau de compréhension des interventions de l'entraîneur selon la langue.

Les résultats montrent que le nombre d'élèves (joueurs) qui comprennent les interventions de leur entraîneur en alternant les deux langues (français/arabe) est plus élevé que ceux qui le comprennent en français ou en arabe.

Deuxième question :

Vous comprenez votre entraîneur sur le terrain grâce :

Réponse 1. Au discours qu'il tient ;

Réponse 2. À la démonstration ;

Réponse 3. Aux deux ensembles.

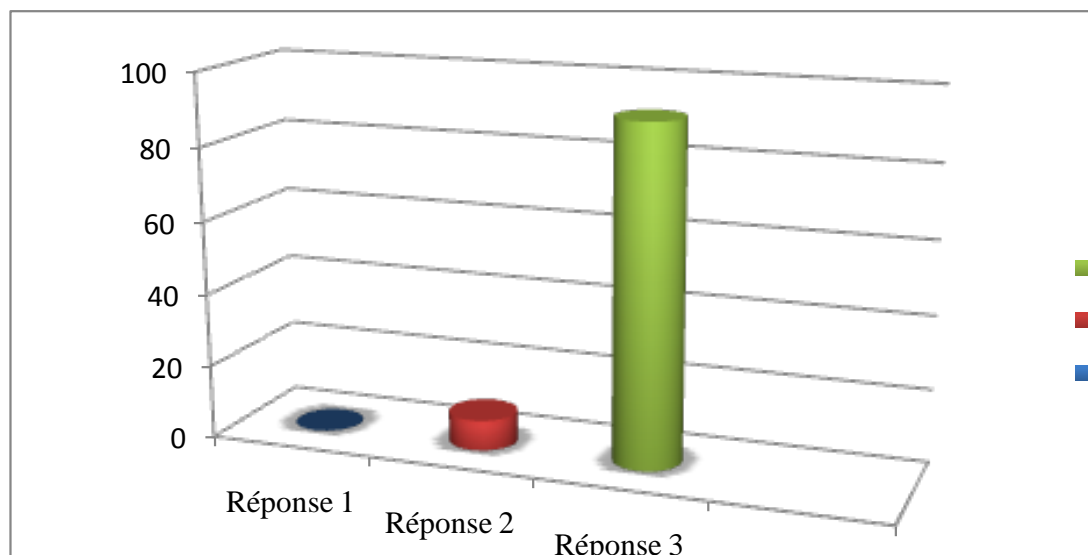


Figure 2. Les moyens utilisés pour améliorer la compréhension du discours explicatif en terrain de sport.

Les résultats montrent que le discours que tient l'entraîneur appuyé par la démonstration semble avoir plus d'effet sur la compréhension que l'usage unique de la démonstration, ni encore moins que l'utilisation du discours qui s'avère n'avoir aucune influence.

Troisième question :

Qu'est ce qui vous motive sur le terrain de sport :

Réponse 1. L'activité ludique ;

Réponse 2. Le terrain de sport ;

Réponse 3. Les deux ensembles ;

Réponse 4. Aucun des deux.

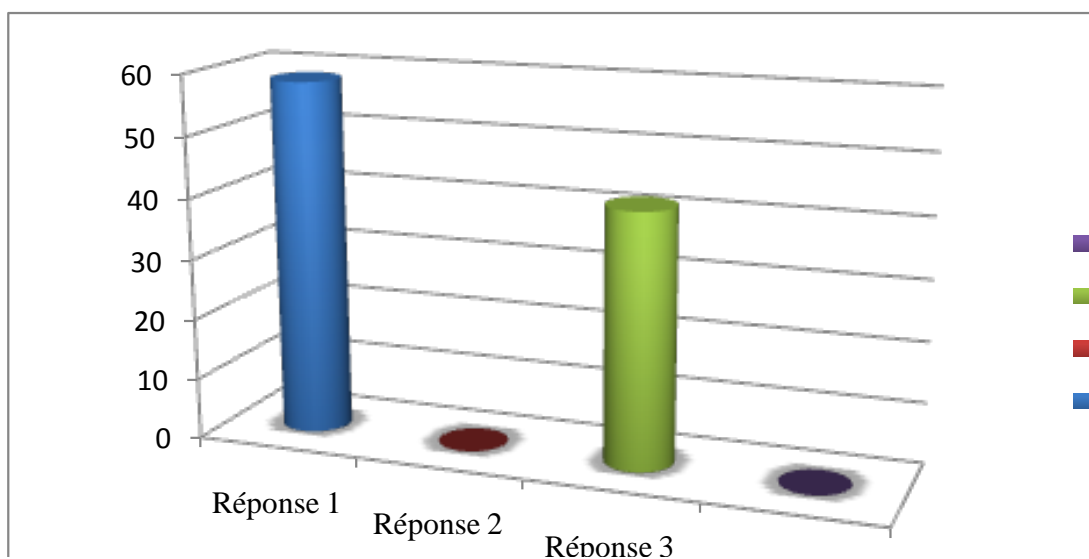


Figure 3. Niveau des types de motivations sur le terrain de sport et leurs effets sur la compréhension orale.

Les résultats démontrent que ce qui motive les élèves sur le terrain de sport, c'est l'activité ludique par rapport à l'activité ludique et le terrain de sport. D'où la prise en compte de l'importance et de l'impact de cette activité dans la compréhension orale dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Quatrième question :

À la fin de la séance de sport, pensez-vous avoir atteint ;

Réponse 1. Tous les objectifs ;

Réponse 2. Quelques uns ;

Réponse 3. Aucun objectif.

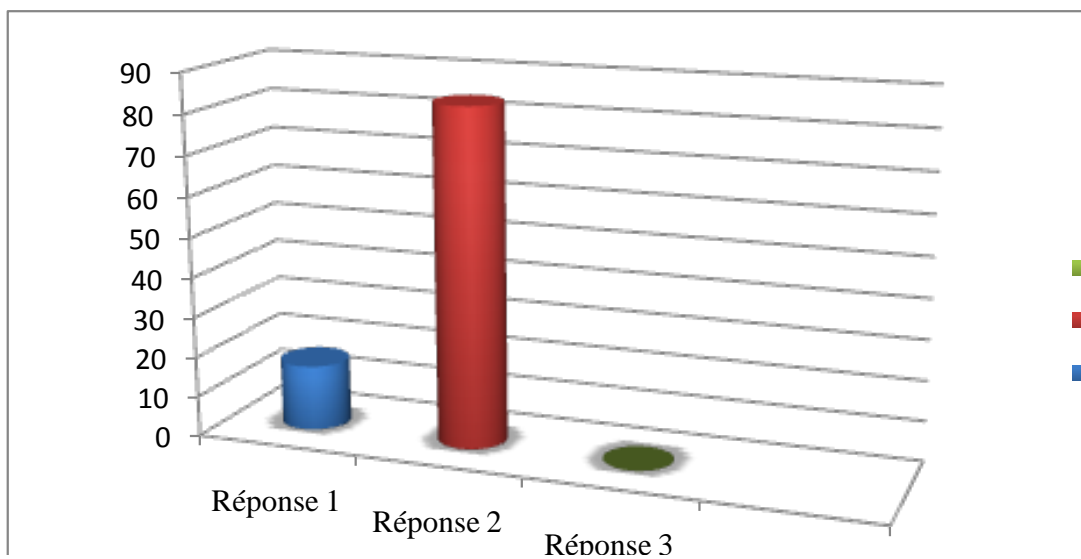


Figure 4. Niveau des objectifs atteints, par les élèves (joueurs), à la fin de la séance selon l'entraîneur de sport.

Les résultats montrent qu'à la fin de la séance de sport l'atteinte de quelques objectifs, dans le déroulement de cette séance par les élèves (joueurs), dépasse largement celle de tous les objectifs. Car, le niveau de compréhension de ces élèves relève plus au moins des compétences acquises sur le terrain.

4.3.2. Résultat du second questionnaire destiné à l'entraîneur

Dans ce cadre de recherche, nous avons élaboré un questionnaire destiné à l'entraîneur sur le terrain. De plus, nous nous intéressons à l'impact de la langue utilisée et son rôle dans la compréhension orale du discours de cet entraîneur dans les séances d'entraînement. Puisqu'il s'agit d'un seul entraîneur, il est important d'avancer les résultats sous forme de discussion.

En effet, ce questionnaire comporte quatre questions, relevant en premier lieu de la formulation des interventions de l'entraîneur sur le terrain de sport, qui se font selon cet entraîneur en alternant les deux langues (français/arabe).

En second lieu, sur les interactions des élèves face aux interventions de l'entraîneur, qui selon ce dernier se font en alternance des deux langues (français/arabe). En effet, les échanges langagiers entre les élèves et l'entraîneur se passent mieux lors de l'utilisation de la langue étrangère et la langue arabe.

En troisième lieu, sur le niveau de compréhension orale des élèves lors de la séance d'entraînement, qui s'avère plus moins parfaite. Car, selon l'entraîneur, c'est le degré de réaction des élèves qui permet d'évaluer leur niveau de compréhension orale du discours de cet entraîneur sur le terrain de sport.

En dernier lieu, sur la langue la mieux adaptée pour la compréhension de ces séances d'entraînement. Selon l'entraîneur, une alternance des deux langues (français/arabe) est une stratégie, plus au moins, rentable pour une meilleure compréhension orale dans une séance de sport.

4.3.3. Résultat du troisième questionnaire destiné aux élèves (en classe de langue)

Dans ce volet de notre recherche nous nous intéressons à l'impact de l'activité ludique (sportive) sur la compréhension orale des élèves en classe de français langue étrangère. Pour cela, nous avons réalisé un questionnaire destiné aux élèves dans le cours de la langue étrangère (français) afin de connaître le degré de l'influence et du rôle de la pratique de sport et ses méthodes utilisées sur leur compréhension orale. Les questions sont comme suit :

Première question

-La compréhension se fait mieux dans :

Réponse 1. La classe de cours ;

Réponse 2. Le terrain de sport ;

Réponse 3. Dans les deux.

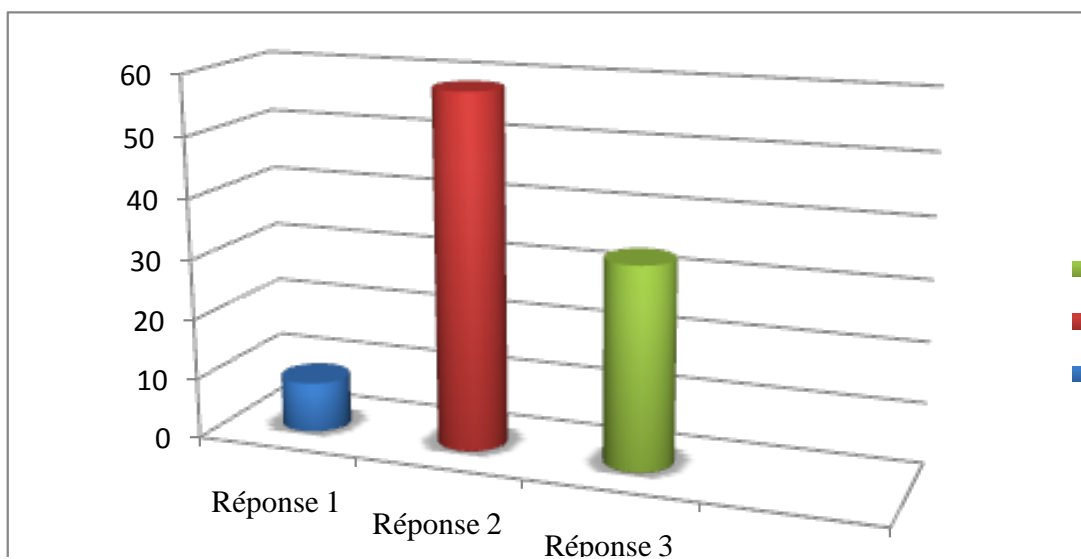


Figure 5. Degrés de la compréhension orale dans les différents milieux selon le groupe élève.

Les résultats montrent que la compréhension orale sur le terrain de sport dépasse largement celle dans les deux milieux (terrain plus classe) et la compréhension dans la classe de cours semble avoir le plus faible pourcentage.

Deuxième question

Trouvez-vous des problèmes de compréhension lors des cours de français ?

Réponse 1. Oui ;

Réponse 2. Non.

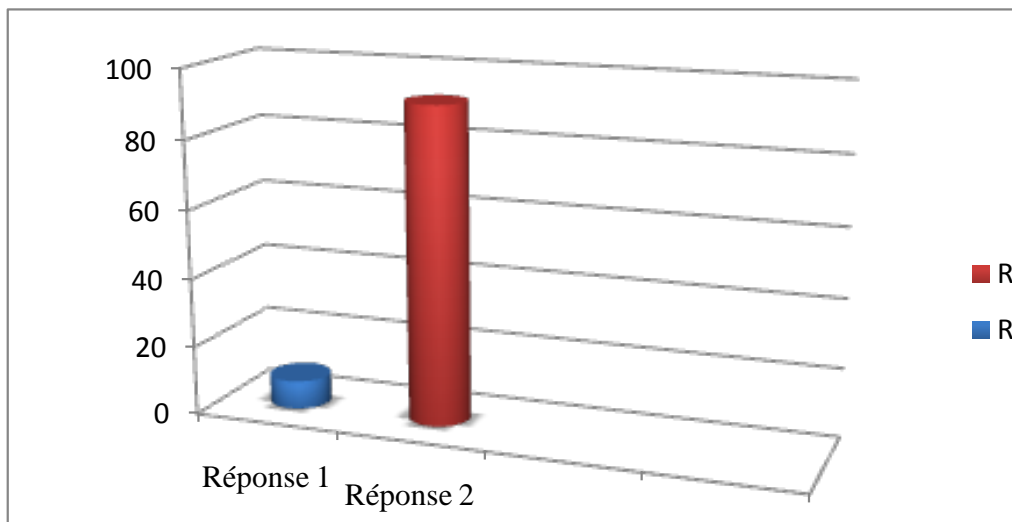


Figure 6. Niveau de problèmes de compréhension orale en cours de français selon le groupe élève.

Les résultats montrent que la plus part des élèves ne trouvent pas, plus au moins, de problèmes de compréhension orale en cours de français, ils dépassent largement le taux d'élèves qui trouvent des difficultés de compréhension orale en classe de langue.

Troisième question

Trouvez-vous des problèmes de compréhension quand l'enseignant présente le cours de français ?

Réponse 1. Quand il présente le cours Oui Non

Réponse 2. Quand il vous pose des questions Oui Non

Réponse 3. Quand il explique et donne des exemples Oui Non

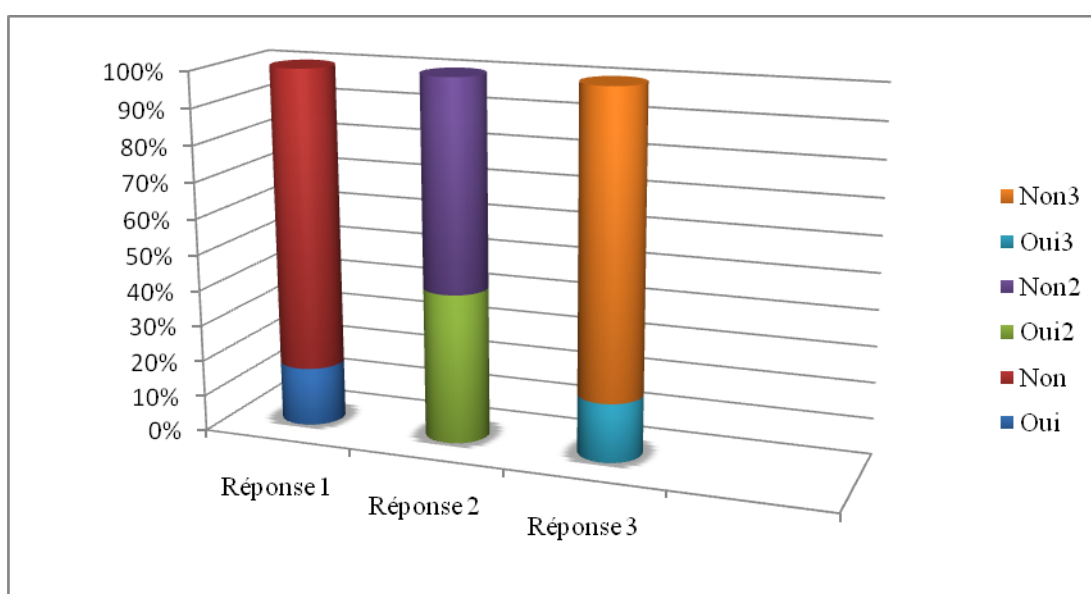


Figure 7. Les difficultés rencontrées lors de la présentation du cours de français selon le groupe élève.

Les résultats montrent que le taux d'élèves qui n'ont pas de problèmes de compréhension quand l'enseignant présente le cours dépasse humblement le taux de ceux qui ont une difficulté d'une part. D'autre part, le taux d'élèves qui n'ont pas de problèmes de compréhension lorsque l'enseignant pose les questions dépassent de peu le taux de ceux qui ont des problèmes. Enfin, le taux d'élèves qui n'ont pas de problèmes de compréhension quand l'enseignant explique et donne des exemples est plus élevé que ceux qui ont des problèmes de compréhension orale en classe de langue.

Quatrième question :

Trouvez-vous que l'activité sportive vous aide à la compréhension des cours de français en classe ?

Réponse 1. Beaucoup ;

Réponse 2. Un peu ;

Réponse 3. Pas du tout.

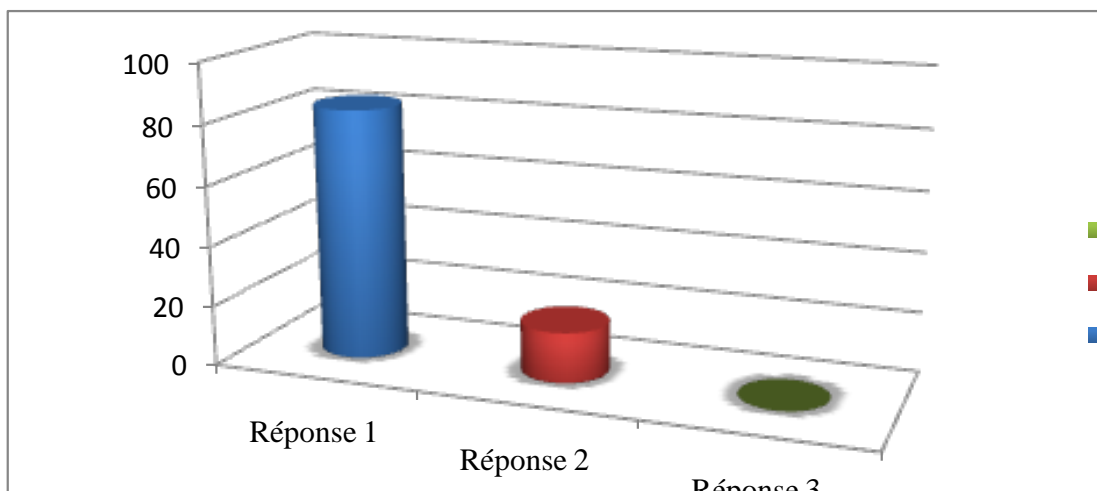


Figure 8. L'impact de l'activité sportive sur la compréhension du français en classe de langue.

Les résultats montrent que les élèves en majorité trouvent que l'activité ludique (sportive) les aide beaucoup à la compréhension du français en classe de cours, et dépasse largement l'opinion de ceux qui trouvent qu'elle apporte peu d'aide à leur compréhension en classe de langue.

4.3.4. Résultat du quatrième questionnaire destiné aux enseignants

Nous nous sommes intéressés aux enseignants de la langue française du lycée sport, afin de connaître leur opinion sur l'activité sportive et son apport : positif ou négatif soit-il et par la même occasion de connaître son impact sur la compréhension orale du discours explicatif en classe de cours de français langue étrangère par ces élèves.

Première question

Le cours de français se fait :

Réponse 1. En langue française ;

Réponse 2. En langue arabe ;

Réponse 3. En alternant les deux langues (français/arabe).

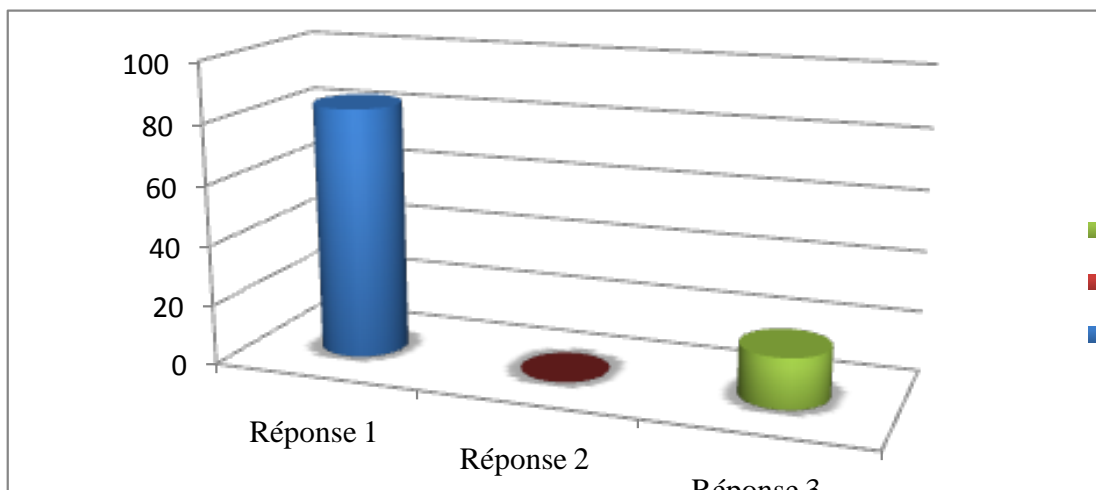


Figure 9. La langue avec laquelle se fait le cours de français.

Les résultats montrent que le cours de français selon la majorité des enseignants se fait uniquement en langue française. En effet, le recours à la langue arabe est interdit en cours de français, selon les recommandations de du ministère de l'éducation. Or, un seul enseignant déclare faisant recours à la langue arabe. Face à ce paradoxe, nos observations dans la classe de langue, nous avons remarqué que les enseignants de français recourent souvent à la langue arabe afin de mieux expliquer.

Deuxième question :

Lors des interactions dans le cours, les élèves répondent :

Réponse 1. En langue française ;

Réponse 2. En langue arabe ;

Réponse 3. En alternant les deux langues (français/arabe).

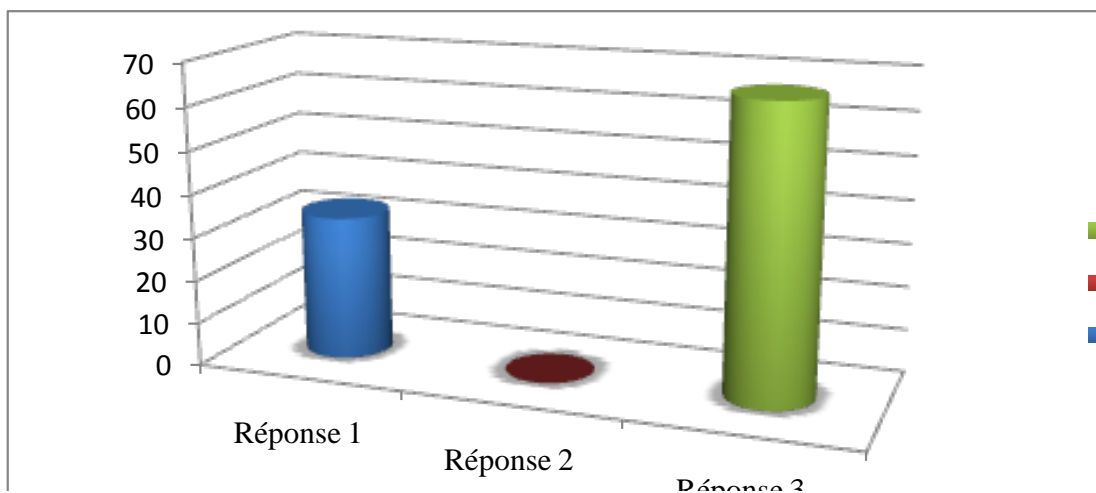


Figure 10. Niveau langagier des interactions des élèves lors du cours de français.

Les résultats démontrent que la plus part des élèves utilisent les deux langues (français/arabe) lors des interactions en classe de langue. Tandis que les autres ont recours seulement à la langue française pour répondre aux questions de leur enseignant. En effet, dans toute classe de langue les niveaux de compétences des élèves différent selon leur acquisition de cette langue.

Troisième question :

Selon vous, les élèves comprennent la séance du cours de français :

Réponse 1. Parfaitement ;

Réponse 2. Moyennement ;

Réponse 3. Aucunement.

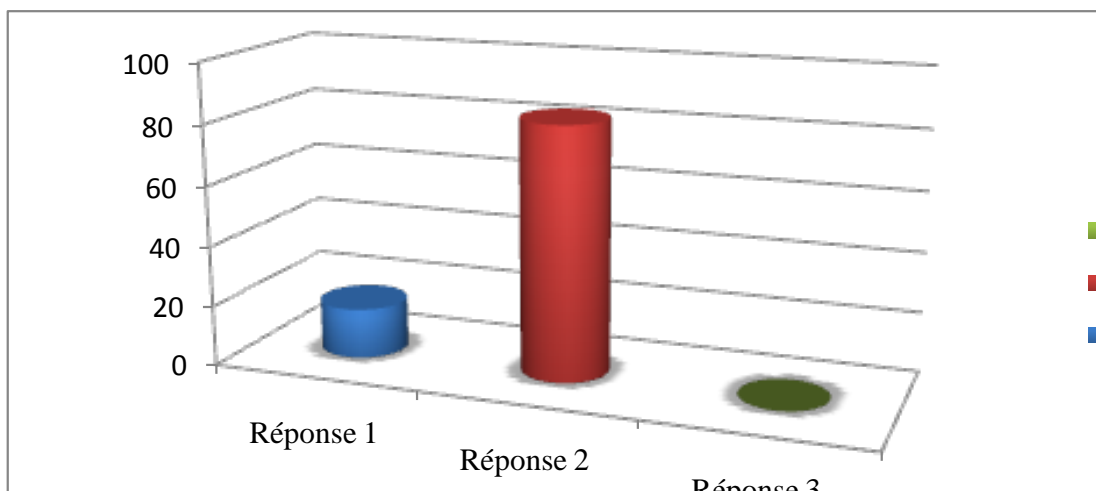


Figure 11. Le niveau de compréhension en classe de cours de français, selon les enseignants.

Les résultats montrent que la majeure partie des enseignants voient que les élèves comprennent moyennement la séance du cours de français par rapport à une minorité qui voit qu'ils comprennent parfaitement le cours de français. En effet, les enseignants pensent que le niveau de compréhension du cours de français varie selon la classe.

Quatrième question :

La compréhension de votre discours explicatif en classe de cours de français se fait mieux avec :

Réponse 1. Les classes normales ;

Réponse 2. Les classes-sport ;

Réponse 3. Les deux classes ;

Réponse 4. Aucune des deux classes.

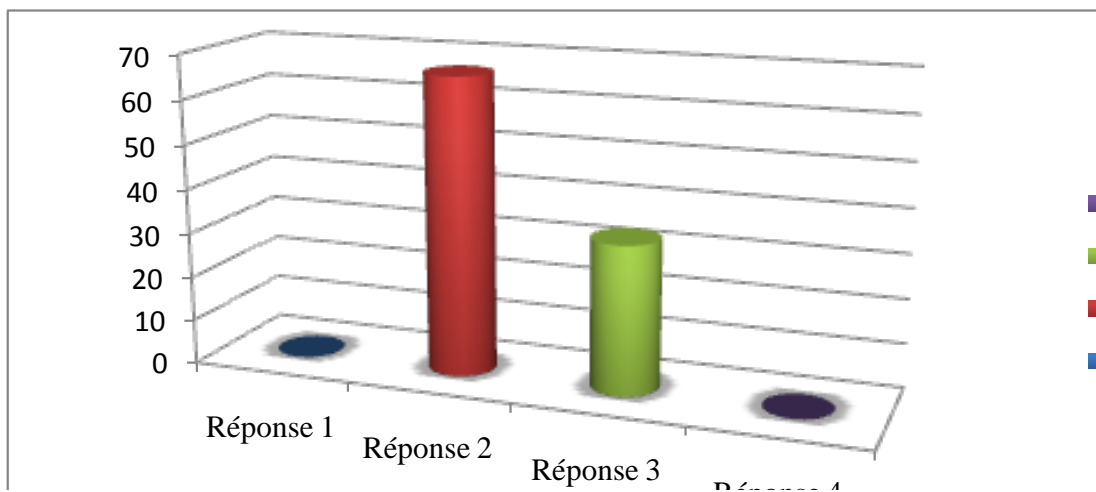


Figure 12. Le niveau de compréhension du discours explicatif des différents types de classes.

Les résultats montrent selon les enseignants, que le taux de compréhension du discours explicatif chez les classes-sport est plus élevé et dépasse le taux de compréhension chez les deux types de classes (normale/sport). Les enseignants déclarent que les élèves des classes-sport comprennent mieux le discours explicatif qu'ils tiennent en classe de cours du français.

Cinquième question :

Pensez-vous que l'impact de l'activité sportive aide à la compréhension du français en classe de langue ?

Réponse 1. Beaucoup ;

Réponse 2. Un peu ;

Réponse 3. Pas du tout.

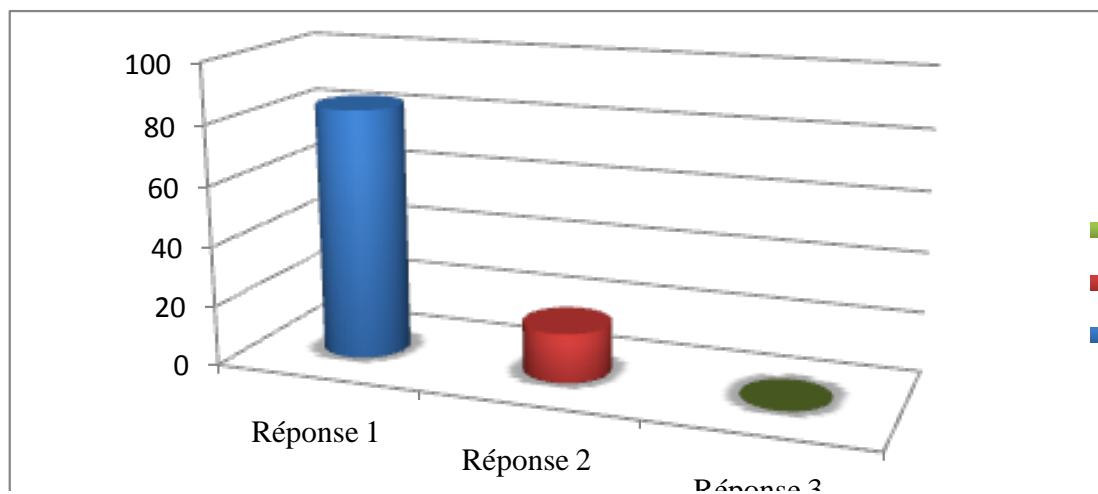


Figure 13. L'impact de l'activité ludique sur la compréhension du français en classe de langue.

Les résultats démontrent que la majorité des enseignants pensent que l'activité ludique aide les élèves à la compréhension du français en classe de langue. Tandis qu'une minorité d'enseignants pensent que celle-ci favorise une petite aide à la compréhension des élèves en classe de langue.

CHAPITRE 5

Chapitre 5. Interprétation et discussion des résultats

5.1. Interprétation

Cette expérience menée avec un groupe d'élèves de première année secondaire, un entraîneur et des enseignants de français dans un lycée de sport, nous permet de cerner notre objectif sur une démarche discursive et comparative des données recueillies sur l'activité ludique, l'alternance codique, dans les milieux formel et informel, et de voir leurs impacts sur la compréhension orale du discours explicatif en français des élèves sur le terrain de sport et aux méthodes d'enseignement/apprentissage utilisées pour celle-ci. Les auteurs du CECR admettent que toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue se caractérise par des actions accomplies par des gens (individus, acteurs sociaux) qui peuvent développer un ensemble des *compétences générales* et, particulièrement une *compétence à communiquer langagièrement*. En effet, il faut prendre en compte les méthodes suivies lors de leur entraînement et leurs répercussions sur la compréhension en langue étrangère. De plus, l'impact de l'activité ludique (sportive) sur la compréhension orale des élèves en classe de français langue étrangère. Pour cela, il faut connaître le degré de l'influence et du rôle de la pratique de sport et ses méthodes utilisées sur leur compréhension orale.

5.1.1. Interprétation des principaux résultats

5.1.1.1. Interprétation des résultats du premier questionnaire :

Nous interprétons à présent les résultats du premier questionnaire destiné aux élèves (sur le terrain de sport) de première année secondaire Lettres au lycée de Saida. Les données de la première question montrent que les élèves comprennent les interventions de leur entraîneur grâce à l'alternance des deux langues (français/arabe). D'où la prise en considération que dans ce type d'enseignement/apprentissage l'enseignant encourage le recours aux alternances codiques dans une situation d'apprentissage afin de mieux expliquer une consigne ou une leçon. La primordialité pour l'enseignant est le répertoire linguistique de l'élève, dans un contexte plurilingue,

est une stratégie efficace.⁸⁹ De plus, l'alternance codique apparaît comme une stratégie qui influe sur les relations interpersonnelles et rappelle à l'auditoire que le locuteur a des identités multiples associées à chacune des variétés linguistiques. Ainsi, *Le domaine* on convient de désigner de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en tient à des catégories majeures intéressant l'enseignement/apprentissage des langues: domaine éducationnel, domaine professionnel, domaine public, domaine personnel, etc.

Les données de la seconde question montrent que la compréhension sur le terrain de sport se fait grâce aux discours et la démonstration de l'entraîneur. Ce dernier pense que la compréhension orale d'un discours est mieux assimilée par les élèves lorsqu'il s'agit de l'usage des deux : discours et démonstration. En effet, Le discours explicatif se construit selon un "ordre logique" qui enchaîne les informations de la plus générale à la plus précise pour obtenir l'éclaircissement attendu : on présente le "thème" de l'explication, puis on donne les "causes" du phénomène, ensuite on décrit le "mécanisme" de ce phénomène, et on termine par les "conséquences" ou les "effets" produits par le phénomène.⁹⁰ De plus, L'organisation des contenus de l'apprentissage comprend trois phases :

- a- "La phase de questionnement et la présentation du sujet de l'explication : le phénomène qui constitue "le sujet de l'explication" est présenté dans la phase de questionnement (l'introduction) sous la forme d'une "affirmation" ou d'une "question". Il se trouve souvent dans les premiers paragraphes du texte.
- Lorsque le sujet est présenté sous forme d'une "affirmation", le questionnement est "implicite". L'affirmation peut être formulée sous forme de question (pourquoi ?).

⁸⁹ - Ehrhart, S. (2003). Op. Cite.

⁹⁰ - Charolles, M. (1984). Op. Cite.

- Quant ‘‘le sujet de l’explication’’ est présenté sous forme de question, on peut trouver une ‘‘interrogation directe’’ ou une ‘‘interrogation indirecte’’.
- b- La phase explicative et les éléments de l’explication: la phase de l’explication implique des éléments permettant de comprendre le phénomène que l’on veut expliquer. Elle suit souvent la phase de questionnement et constitue le corps du texte (le développement). On y trouve généralement une ‘‘énumération’’ de ‘‘causes’’ ou de ‘‘conséquences’’, ou encore un ‘‘enchaînement’’ de ‘‘causes’’ et de ‘‘conséquences’’ expliquant le phénomène en question.
- c-La phase conclusive contient souvent un bref résumé de l’explication donnée ou une évaluation de l’explication. C’est la conclusion du texte. Elle commence généralement par un des termes suivants: *c’est pourquoi, voilà, donc, alors, en conclusion, etc.*⁹¹,

Les données de la troisième question démontrent que les élèves sont motivés par l’activité ludique (sportive) et par le milieu informel (le terrain de sport). En effet, il est primordial de souligner l’importance de l’activité ludique (sportive) et la de motivation par le jeu dans la compréhension d’une langue étrangère au niveau linguistique et réflexif. L’activité ludique suppose le jeu au sens large du mot, ainsi qu’à toutes les activités qui impliquent les apprenants d’une manière amusante et stimulante. Par rapport à la didactique traditionnelle, l’enseignement/apprentissage actuel souligne le caractère du jeu et son insertion d’une façon adéquate dans les activités langagières et la motivation alternative à l’apprentissage.⁹²

En effet, la différence des milieux d’apprentissage : informel qui est le terrain de sport par rapport au milieu formel qui est la classe de cours, constitue selon les élèves un élément de motivation, car ces derniers sont plus libre sur le terrain qu’en classe de langue. D’où la prise en compte que le milieu informel favorise

⁹¹ - Campanaud, J. (2006), Op. Cite. pp. 23-24.

⁹² - Catrina Policaro (1996), Op. Cite.

l'apprentissage d'une langue étrangère, lorsqu'il s'agit d'acquisition de la compétence au niveau de la compréhension orale.

Les données de la quatrième question montrent le niveau d'atteinte des objectifs de la séance d'entraînement par les élèves, qui selon eux arrivent à atteindre quelques objectifs. En effet, une certaine minorité assimile tout les objectifs dans une séance d'entraînement, et la majorité atteignent seulement quelques objectifs. Ceci confirme que l'acquisition et la compréhension de l'ensemble des objectifs est acquise, mais leurs atteintes reste un effort supplémentaire à déployer de la part des élèves. En effet, dans l'enseignement/apprentissage de la perspective actionnelle, celle-là fait apparaitre clairement à la fois comme une approche transparente, cohérente et tellement exhaustive qu'elle prend aussi en considération les ressources cognitives, affectives, et toutes les capacités que détient l'acteur social (l'apprenant).

De plus, selon les chercheurs du CECR rappel qu'une tâche est définie comme «toute visée actionnelle que l'acteur se présente 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.»⁹³ À ce propos, Goullier (2006) souligne «*qu'il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, [...] et si cette action donne lieu à un résultat identifiable*».⁹⁴ L'enseignement-apprentissage pour les apprenants d'une langue étrangère ne se focalise plus sur la langue, mais sur la réalisation d'actes de paroles, sur l'accomplissement de *tâches* ou de *projets*.

5.1.1.2. Interprétation des résultats du second questionnaire :

À ce niveau de la recherche, nous interprétons les résultats du second questionnaire destiné aux mêmes élèves (la classe de cours de FLE) de première année secondaire Lettres au lycée de Saida. Les données de la première question montrent que les élèves comprennent mieux sur le terrain de sport (milieu informel). Ces données sont relatives à la troisième question du premier questionnaire, rejoignant

⁹³ - Conseil de l'Europe (2000). Op. Cite.

⁹⁴ - Goullier, F. (2006). Op. Cite. p. 21

l'idée que le terrain de sport constitue un élément de motivation favorisant la compréhension chez ces jeunes apprenants.

Tandis que les données de la deuxième question révèlent que la majorité des élèves n'ont pas de problèmes de compréhension en classe de cours de français et ceux grâce à leur connaissances déjà acquises sur le terrain de sport, en se référant à la compréhension facilitée par le discours explicatif appuyé par la démonstration que tient l'entraîneur et par la motivation.

Les données de la troisième question montrent qu'en premier lieu la majorité des élèves n'ont pas de problèmes de compréhension quand l'enseignant présente le cours en classe de langue. En second lieu, le pourcentage d'élèves qui n'ont pas de problèmes de compréhension quand l'enseignant pose des questions est plus élevé que ceux qui y trouvent des difficultés. En dernier lieu, les élèves affirment ne pas avoir de problèmes de compréhension lorsque leur enseignant explique le cours et donne des exemples. Nous remarquons ici, que ces élèves en général n'ont pas de problèmes de compréhension en classe de cours vis-à-vis le discours explicatif que tient leur enseignants. En effet, selon J-P. Cuq et I. Gruca⁹⁵, comprendre, par le biais du support oral ou écrit, n'est pas une simple activité de réception, car, il s'agit de reconnaître la signification d'une phrase ou d'un discours et d'identifier leur(s) fonction(s) communicative. En psychologie, la compréhension consiste à intégrer une nouvelle connaissance par rapport aux connaissances pré-requises, en s'appuyant sur les paroles ou sur le texte (stimulus). D'ailleurs, Gaonac'h souligne que « *la perception ou la compréhension est possible grâce à un processus d'assimilation, il s'agit de construire une représentation de l'information dans les termes de connaissances antérieurement acquises* ». ⁹⁶

De plus, la compréhension implique l'accès au sens, qui est donc certainement un aspect délicat de l'enseignement d'une langue étrangère, donc plusieurs critères se mettent en fonction non seulement sur le plan de la réception que sur le plan de

⁹⁵- Cuq. J.-P., Gruca. I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, p. 151.

⁹⁶ - Gaonac'h. D (1990), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris

l'interprétation. Le *Dictionnaire de didactique du français* (2003), présente la compréhension comme une aptitude résultant de la mise en œuvre d'un processus de réflexion, permettant à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite).

Les données de la troisième question démontrent selon la majeure partie des élèves, que l'activité sportive les aide beaucoup à la compréhension des cours de français en classe, d'où l'impact et l'influence positive sur leur apprentissage du français langue étrangère. Caterina Policaro soulève clairement la fonction du jeu dans l'apprentissage linguistique d'une langue étrangère à tous les niveaux d'âge et d'étude des apprenants. D'où l'implication de façon efficace et amusante d'une participation pleine et active du sujet à l'enseignement/apprentissage, en s'appuyant sur les facteurs qui influencent l'étude d'une langue étrangère et la possibilité d'agir sur la motivation des étudiants d'un point de vue plus psycholinguistique que pédagogique.⁹⁷

5.1.1.3. Interprétation des résultats du troisième questionnaire

Dans ce volet de notre recherche, nous allons interpréter les résultats du questionnaire destiné à l'entraîneur sur le terrain de sport à la fin de la séance d'entraînement des apprenants-joueurs du lycée sport TANDJAOUI de Saida.

Les données de la première question montrent que les interventions de l'entraîneur sur le terrain se font en alternant les deux langues : français/arabe. En effet, cet amalgame des langues permet à l'entraîneur de susciter des connaissances déjà acquises en langue maternelle et d'installer un certain nombre de compétences. L'enseignant encourage le recours aux alternances codiques dans une situation d'apprentissage afin de mieux expliquer une consigne ou une leçon. La prise en considération par l'enseignant du répertoire linguistique de l'élève, dans un contexte plurilingue, est une stratégie efficace.⁹⁸ Mariella Causa confirme que :

⁹⁷ - Catrina Policaro (1996), Op. Cite.

⁹⁸ - Ehrhart, S. (2003). Op. Cite. p. 13.

« La réalité montre que l’alternance codique employé par l’enseignant est une pratique naturelle conforme à toute situation de communication de contact des langues. Cette pratique langagière ne va pas non plus à l’encontre des processus d’apprentissage : elle constitue au contraire un procédé de facilitation parmi d’autres. L’alternance codique doit être considérée comme stratégie à part parmi les stratégies d’enseignement. »⁹⁹

Les données de la deuxième question montrent que les élèves-joueurs répondent aux interventions de leur entraîneur en ayant recours aux deux langues : français/arabe. Le locuteur fait recours à l’alternance des langues à partir de besoins qui le motivent à choisir une stratégie pour remplir des fonctions discursives et communicatives multiples.¹⁰⁰ Par conséquent, cette alternance codique constitue une stratégie d’apprentissage, et d’après Coadou (1986), le changement de code servirait de soupape de sécurité pour canaliser l’angoisse et la surmonter. L’alternance codique a une fonction expressive et émotionnelle, du fait qu’elle permet à l’élève de passer d’un code à l’autre quand il ne trouve pas les mots exacts pour exprimer sa pensée.¹⁰¹

Les données de la troisième question montrent que selon l’entraîneur, les apprenants comprennent parfaitement la séance d’entraînement, du moment que les interventions de ce dernier et les interactions des joueurs entre eux sur le terrain de sport se font en alternant les deux langues (français/arabe). L’emploi de l’alternance codique citée au paravent constitue d’un côté, une stratégie d’enseignement pour l’entraîneur, et de l’autre côté une stratégie d’apprentissage pour l’apprenant.

⁹⁹ -Mariella Causa (2002).L’alternance codique dans l’enseignement d’une langue étrangère : stratégies d’enseignement bilingues et transmission de savoir en langue étrangère. Bern : Peter Lang.

¹⁰⁰ - Pekaret, S. (1999). Leçons de conversation : dynamiques de l’interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde. Editions Universitaires Fribourg Porquier, R. & Py. B (2004). Apprentissage d’une langue, contextes et discours. Paris : Didier.

¹⁰¹ - Coadou, M. (1986).Les langages de l’inconscient martiniquais, Martinique, Diplôme d’Etude Approfondie de la linguistique créole, p63.

Les données de la quatrième question démontrent que selon l'entraîneur, l'alternance codique des deux langues (français/arabe) est la mieux adaptée pour la compréhension des séances d'entraînement. Donc selon celui-ci l'usage de l'alternance codique favoriserait la compréhension du discours explicatif qu'il tient lors de ses séances d'entraînement ([...] *L'alternance codique doit être considérée comme stratégie à part parmi les stratégies d'enseignement.* »).

5.1.1.4. Interprétation des résultats du quatrième questionnaire

Dans ce cadre de notre recherche, nous allons interpréter les résultats du questionnaire destiné aux enseignants de français du même lycée-sport, afin de connaître l'impact de cette activité sportive sur l'apprentissage du français en classe de cours de FLE.

Les données de la première question montrent que la majorité des enseignants font le cours de français en langue française sans avoir recours à l'arabe. En effet, avoir recours à la langue maternelle a été longtemps considéré comme illégitime et vus comme symptôme d'incompétence qui doit être analysé négativement.

Les données de la deuxième question montrent que la majorité des élèves interagissent en alternant les deux langues et les autres ont recours à la langue française. Pour l'apprenant, l'alternance codique ou avoir recours à la langue maternelle, constitue une stratégie d'apprentissage là où il ne peut produire en langue cible ; L'alternance codique a une fonction expressive et émotionnelle, du fait qu'elle permet à l'élève de passer d'un code à l'autre quand il ne trouve pas les mots exacts pour exprimer sa pensée.¹⁰²

Tandis que les données de la troisième question portent sur la compréhension du cours de français, et qui est selon les enseignants en majorité moyenne. Ceci confirme que la compréhension du discours explicatif des enseignants est

¹⁰² - Coadou, M. (1986). Les langages de l'inconscient martiniquais, Martinique, Diplôme d'Etude Approfondie de la linguistique créole, p63.

moyennement acquise, mais l'atteinte de parfaite compréhension reste un effort supplémentaire à fournir de la part des élèves. En effet, la perspective actionnelle dans l'enseignement/apprentissage apparaît clairement à la fois comme une approche transparente, cohérente et tellement exhaustive qu'elle prend aussi en considération les ressources cognitives, affectives, et toutes les capacités que détient l'acteur social (l'apprenant). À ce propos, Goullier (2006) souligne «*qu'il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, [...] et si cette action donne lieu à un résultat identifiable*». ¹⁰³ L'enseignement-apprentissage pour les apprenants d'une langue étrangère ne se focalise plus sur la langue, mais sur la réalisation d'actes de paroles, sur l'accomplissement de *tâches* ou de *projets*.

Les données de la quatrième question montrent d'après les enseignants, que le niveau de compréhension de leur discours explicatif en classe de cours des classes-sport est supérieur à celui des classes normales. Ils confirment que les classes-sport arrivent à mieux comprendre le discours explicatif que les autres classes, et cette facilité de compréhension est due à l'habitude de ce genre de discours sur le terrain de sport.

Les données de la cinquième question montrent que l'impact de l'activité sportive aide à la compréhension du français en classe par les élèves. Ils confirment en majorité que cette activité aide beaucoup les élèves et favorise leur compréhension du français en classe de FLE.

¹⁰³ - Goullier, F. (2006). Op. Cite. p. 21

5.2. Analyse et discussion des résultats

Nous analysons et discutons les résultats obtenus durant notre expérience, en les comparant avec les hypothèses émises. La première hypothèse concerne la démonstration et l'usage de l'alternance codique : les méthodes utilisées dans le milieu informel (le terrain de sport) aident les élèves à la compréhension du discours explicatif. La seconde hypothèse relève de l'impact de l'activité ludique sur la compréhension du discours explicatif du terrain de sport (milieu informel) vers la classe de langue (milieu formel). En effet, nous tenterons de vérifier le rôle l'activité sportive sur la compréhension du discours explicatif en classe de langue des élèves de première année Lettres.

5.2.1. Analyse et discussion du premier résultat :

Afin de concrétiser notre objectif, nous avons enregistré une séance de sport dirigé par l'entraîneur du lycée sachant que celui-ci recourt, de temps à autre, à la langue arabe (alternance codique) et à la démonstration pour atteindre les objectifs de sa séance d'entraînement en terrain de sport. D'où la prise en compte que notre hypothèse suppose clairement le recours à l'alternance codique et à la démonstration, afin de mieux faire comprendre le discours explicatif. De plus, les interactions des élèves sur le terrain de sport se font aussi en alternant les deux langues (français/arabe), mais cette alternance des élèves se fait de moins en moins en classe de langue. Donc, les élèves sont conscients du rôle de la langue étrangère et celui de la langue maternelle, qu'ils utilisent uniquement quand ils ne trouvent pas de mots exacts en langue française pour exprimer leurs pensées. En effet, la didactique des langues étrangères s'intéresse récemment au plurilinguisme est accompagnée d'une prise en considération attentive de phénomène d'alternance communicative des acteurs sociaux dans des échanges exolingues (hors contexte institutionnel), sa pratique à l'intérieur de l'école à été longtemps considérée illégitime.

De plus, les élèves sont formés en langue arabe, ce qui leur permet de mieux comprendre les directives et les recommandations de leur entraîneur sur le terrain de sport. Le recours à la langue première permettra donc la construction des

connaissances à partir de l'activation des inférences en se référant aux connaissances de leur langue d'enseignement.

Dans cette optique, notre expérience nous a montré que le recours à la langue arabe avait un effet positif sur la compréhension de la séance d'entraînement en contexte informel (terrain de sport) : le groupe d'élève avait atteint moyennement les objectifs de la séance de sport par rapport au nombre d'informations pertinentes que l'entraîneur leur a attribuées.

5.2.2. Analyse et discussion du second résultat :

La deuxième hypothèse concerne le fait qu'à travers l'activité sportive (ludique) dans le milieu informel, les élèves arrivent à comprendre le même discours dans le milieu formel au lycée de Saida. Nous prédisons donc, que les élèves arriveraient à mieux comprendre le discours explicatif uniquement en langue française dans leur classe grâce à la compréhension qui se fait par le biais de l'activité sportive en terrain de sport. Nous supposons que ces élèves soient adaptés à la compréhension des informations pertinentes lors de la présentation du cours en français. Le niveau de compétences langagières acquises en terrain de sport permettra aux élèves de mieux comprendre les interactions en langue française en cours, celui-ci dispensé exclusivement en cette langue.

Nous avons remarqué que les élèves ont retenu plus au moins des informations lors de la séance d'entraînement. Ce résultat nous permet d'avancer que le recours à la langue arabe dans l'activité ludique (sportive) est adapté non seulement pour l'activité ludique en elle-même, mais aussi pour la compréhension du discours, lors de l'explication des objectifs à atteindre.

À travers la comparaison des résultats des questionnaires menés auprès des élèves, entraîneur et enseignants, nous nous sommes permis de confirmer cette hypothèse, et celle-ci nous a montré que l'activité ludique dans le milieu informel a un effet positif et aide à la compréhension spécialement du discours explicatif et généralement du français en classe de cours de langue.

De plus, l'enseignement/apprentissage dans la perspective actionnelle ne demande pas une élaboration d'une liste de points grammaticaux, lexicaux, de fonction de langage ou d'autres items à apprendre, le pédagogue conçoit une séries de tâches cibles que les apprenants auront besoin d'accomplir dans un "monde réel" dans le domaine de leur formation (présentation professionnelle, entretien d'embauche et CV, conversation téléphonique, etc.). Afin que les apprenants accomplissent une tâche bien conçue, ils doivent s'approprier vocabulaire et grammaire tout *en se concentrant sur le fond et non la forme de la langue*. L'objectif prioritaire n'est plus tant linguistique que communicatif dans un contexte authentique.

L'activité ludique et le recours à la langue maternelle font parties des méthodologies d'enseignement/apprentissage les mieux adaptées pour la compréhension, d'une de la langue étrangère (français), et d'une autre part du discours explicatif en cette langue en milieu institutionnel (scolaire) algérien. En effet, afin qu'un apprenant puisse mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier, il faut qu'il soit motivé par une activité ludique lui permettant ainsi de mieux assimiler les connaissances en langue étrangère. La nature des activités peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagière.¹⁰⁴

Nous avons constaté, à partir des entretiens, des questionnaires menés auprès des enseignants sur le niveau de compréhension orale en classe de langue que cette nouvelle situation d'apprentissage favorise la tâche de l'enseignant qui recourt uniquement à l'usage de la langue française dans ses cours dont bien sûr, le discours explicatif.

Nous prédisions que l'enseignant n'emploi que le français dans son cours en classe de langue, et que les élèves auront certainement moins de difficultés au niveau de la compréhension de ce dernier : les élèves de première année secondaire n'avaient pas l'habitude d'un enseignement en contexte informel (terrain de sport), ni de ce type d'enseignement dans les paliers précédents (moyen/primaire). Notre expérience nous a

¹⁰⁴ - Conseil de l'Europe (2000). Op. Cite. p.121.

montré que les compétences en compréhension orale du discours explicatif de la langue française des classes-sport sont au dessus de la moyenne par rapport aux autres classes non pratiquantes de l'activité sportive.

Nous concluons que les élèves de première année secondaire Lettres au lycée TANDJAOUI de Saida, rencontrent moins de difficultés de compréhension orale des discours explicatifs, dispensés uniquement en langue française, parce qu'ils bénéficient en parallèle d'un enseignement qui s'appui d'une part, sur l'activité sportive (ludique) en milieu informel incluant la motivation, et d'autre part sur l'usage de l'alternance codique et la démonstration formant des stratégies et des méthodes favorisant l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère par les élèves au niveau secondaire.

Conclusion

Conclusion

En Algérie, l'enseignement/apprentissage dans les institutions éducatives se fait principalement en langue arabe, et la langue française occupe officiellement le statut de première langue étrangère. D'où l'usage fréquent de cette dernière lors des séances d'entraînements au sein de différents établissements scolaires. Car, c'est une expérience nouvelle que le ministère de l'éducation en collaboration avec le ministère de la jeunesse et des sports a voulu réaliser, en créant des établissements sportifs propres à chaque niveau de scolarité, qui pourront améliorer d'une part l'apprentissage, et d'autre part la carrière sportive.

À Saida, le lycée TANDJAOUI Med est devenu le lycée sportif de la wilaya, en adoptant cette expérience avec la création de quelques classes de sport, et les autres suivent un enseignement normal.

Nous nous sommes intéressés dans le cadre de cette recherche à la compréhension du discours explicatif sur le terrain de sport, qui facilitera celle-ci (la compréhension) en classe de langue. En effet, les indices révélateurs, selon les résultats obtenus, montrent que l'usage de l'activité ludique et l'alternance codique soulève une démarche supposant une compétence à la compréhension orale du discours explicatif par les élèves. De plus, toute pratique d'enseignement présuppose une transformation préalable de cet objet en objet d'enseignement.

Dans ce contexte éducatif, l'objectif de l'entraîneur n'est pas d'utiliser la langue française, ou que ses élèves le fasse, mais son premier souci est d'atteindre les objectifs de la séance d'entraînement. Le support est la langue, qui permettra implicitement la compréhension orale en contexte formel (en classe de langue). Cet impact indique que le niveau de compréhension orale chez ces élèves est supérieur par rapport aux autres (classe non-sportif).

Cet impact suppose que l'activité ludique, en milieu informel, permet à l'enseignant de français la facilitation de la conception et de la mise en œuvre des séquences pédagogiques (séquence du discours explicatif) et apporte aux élèves cibles une accessibilité à la compréhension orale de son cours. De plus, les effets que nous

avons constatés sur l'usage unique de la langue française dans cet enseignement, apporte un apport exploitable relatif à la phase d'assimilation des objectifs à atteindre sur le terrain de sport (milieu informel), cette phase se transpose sur l'acquisition des connaissances, des informations et de la compréhension orale par les élèves de première année secondaire. Dans cette perspective, nous avançons que l'activité ludique et l'usage de l'alternance codique facilitent la compréhension orale des discours explicatif en classe de langue (français).

Ce travail, qui consiste à analyser et à comparer les deux situations d'apprentissage (sur le terrain de sport et en classe de langue) montre que l'apport de l'activité ludique en milieu institutionnel éducatif favorise mieux la compréhension orale dans une classe secondaire donnée. Ce milieu (informel) met en œuvre des activités pédagogiques afin de mieux faire acquérir les connaissances en langue étrangère en milieu formel (en classe). Il s'agit de prendre en compte que la transposition didactique externe comprend comment et pourquoi les programmes sont réadaptés dans chaque situation social : en fonction de quelle références (nouvelles connaissances, pratiques sociales, valeurs) et de quelles influences (conceptions des acteurs qui effectuent ces choix pour le système éducatif).¹⁰⁵

Les résultats de l'enregistrement mené auprès de l'entraîneur concernant l'activité ludique et l'usage de l'alternance codique, montrent que cet entraîneur s'efforce d'utiliser au maximum la langue française, et suggère à ses élèves de faire de même sauf s'ils ne trouvent pas les mots pour communiquer avec leurs camarades. De plus, la démonstration qu'implique l'activité sportive favorise les échanges libres entre les élèves cibles, et permet une meilleure adaptation avec la langue utilisée par leur entraîneur. Il ressort que ces élèves progressent au niveau de leur rendement et sur le terrain de sport, et sur le niveau de compréhension orale en classe de langue.

L'analyse des données du second enregistrement mené auprès de l'enseignant du français en classe de cours montre que les élèves-sportifs affrontent moins de compréhension, au niveau de l'oral, du discours explicatif. Cette compétence suppose

¹⁰⁵ - Yves Chevillard, (1985), Op. Cite.

selon l'enseignant de langue l'apport du milieu informel (terrain de sport), qui influe en grande partie sur la prédisposition de ces élèves de l'acquisition des connaissances en langue française, par rapport aux autres classes du même niveau scolaire. D'après cet enseignant, l'évaluation continue de premier trimestre en français montre que les élèves ayant des séances de sport en parallèle avec leur enseignement ordinaire obtiennent des notes supérieures ou égales à 10/20. Alors que les résultats des élèves non bénéficiant de l'activité sportive montrent que leurs notes sont inférieures par rapport aux précédents.

Par ailleurs, cette recherche présente un certain nombre de limites, si nous considérons que cette expérience, d'une part, elle est nouvelle par sa mise en œuvre récente vis-à-vis de son application au commencement de l'année scolaire 2008/2009. D'autre part, elle est partielle par son application pour le moment qu'au lycée de TENDJAOUI (Saida), et que les autres paliers n'y sont pas encore concernés pour le moment. D'où le fait que dans les autres villes de l'Algérie, ce type d'activité ludique (sportive) touche le deuxième et troisième palier scolaire : et le moyen et le secondaire. Etant donné que notre but était de mettre en évidence l'impact de l'activité sportive (ludique) sur l'apprentissage en général, du français dans ce lycée en particulier, cette perspective reste plus en moins inachevée pour la recherche scientifique.

Le défi que doit relever la recherche sur l'enseignement/apprentissage de langue étrangère dans l'éducation (moyen et/ou secondaire) est de consacrer dans tous ses programmes des activités ludique (sportive et autres) : par le biais de clubs sportifs, culturels, poétiques, théâtraux, etc. Il s'agit d'une nouvelle vision de l'enseignement/apprentissage éducatif, qui prend en compte l'environnement social de l'apprenant/acteur. Car, les auteurs du CECR admettent que toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue se caractérise par des actions accomplies par des gens (individus, acteurs sociaux) qui peuvent développer un ensemble des *compétences générales* et, particulièrement une *compétence à communiquer langagièrement*. Afin de réaliser des *activités langagières* qui traitent (de la réception et la production) des textes, ces acteurs mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des

contextes et des *conditions* variées, faisant face à différentes *contraintes* dans des *domaines* particuliers, en utilisant des stratégies qui sont mieux adaptées à la réalisation des tâches à accomplir. La maîtrise de ces activités conduit les interlocuteurs à renforcer ou à modifier leurs compétences.¹⁰⁶

Il sera intéressant et nécessaire de concevoir et de mettre en évidence dans les manuels scolaires des activités prenant en compte les attentes des apprenants (élèves), en tirant profit des compétences acquises de ces activités et de les adaptées à un contexte voulu du savoir savant vers le savoir enseigné selon une transposition didactique d'un enseignement/apprentissage s'appuyant sur une perspective actionnelle. De plus, les didacticiens pensent que l'apprenant peut apprendre à devenir acteur de sa propre compréhension. Toute stratégie d'apprentissage suppose la disponibilité d'un ensemble de procédures qui sont sélectionnées en fonction des buts et des connaissances de l'individu (apprenant) ainsi que des caractéristiques de la tâche.

¹⁰⁶ - Conseil de l'Europe (2000). Op. Cite.

Références bibliographiques

- Adam, J. M. (2001). La typologie textuelle, *In Le français dans le monde, Recherche et Applications*.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative, théorie et pratique*, Paris, CLE International
- Bolton, S. (1987). *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, Hatier.
- Bourguignon, C. (2007). Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action, *Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble* :
<http://www.aply-languesmodernes.org/article.php3?idarticle=865>.
Consulté le 19-08-2008.
- Campanaud, J. (2006), D'où vient que l'on rougit?, *Science & vie*, n°1064, mai 2006
- Canelas-Trevisi, S., & Rosat, M. C (1997). Deux genres de textes expositifs : une démarche analytique, *Université de Genève, FPSE*.
- Carette, E. 2001. « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère ». *In Le Français dans le Monde. Recherches et applications*. Janvier 2001. Paris : CLE International
- Caubet, D. (2001). Comment appréhender le codeswitching ? *In Comment les langues se mélangent : codeswitching en francophonie*, Paris, Ed., L'Harmattan.
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoir en langue étrangère*. Bern : Peter Lang.
- Charolles, M. (1984). Usages scientifiques et didactique de l'imitation, *dans Pratiques*, n° 42.
- Cicurel, F. (2002), La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe, <http://aile.revues.org/document801.html>.
- Coltier, D. (1986). Approches du texte explicatif, *In Pratiques n°51, 1986*. Consulté le 01-08-2009.
- Camprone, S. (2004). *Contact de langues en situation scolaire : le phénomène de l'alternance codique* (P. Dumont & D. Barreteau dir.), Université des Antilles et de la Guyane, Mémoire de D.E.A.,
- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Paris. Didier.
- Corbeil, J-C. (2009). Terminologie et banques de données d'information scientifique et technique, *Conseil de la langue française du Québec, Montréal, Canada* :
<http://www.erudit.org/documentation/eruditPolitiqueUtilisation.pdf>.
- Cortier, C., & Bouchard, R. (2008). *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Janvier, CLE International.
- Coste, D. (1976). *Un Niveau-Seuil*, publics et domaines, Strasbourg, Conseil de

- l'Europe, p. 47. Un Niveau Seuil, Le français dans le monde.
- Coste, D., & Galisson, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette
- Couadou, M. (1986). *Les langages de l'inconscient martiniquais*, Martinique, Diplôme d'Etude Approfondie De la linguistique créole.
- Courtillon, J. (1980). *Que devient la notion de progression ?* Le Français dans le Monde, n°153.
- Courtillon, J. (1989) *La grammaire sémantique et l'approche communicative*. Le français dans le monde, numéro spécial. Paris, Hachette.
- Courtillon, J. (2003), *Elaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris,
- Cronaire. C. (1998), *La compréhension orale*. CLE International, Paris.
- Cummins, J. & Swain, M. (1998). *Bilingualism in Education Aspects of theory, research and practice*, London and New York: Longman (1st edition: 1986).
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- Cuq, J-P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- Ehrhart, S. (2003). *L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignement dans l'interaction avec l'élève*. Sarre.
- Ferroukhe, K. (2009), Synergies Algérie, n°04.
- Galisson, & R., Puren, C., (2000), La formation en question, CLE. International
- Gaonac'h. D (1990), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris
- Gaonac'h, D. Fayol, M. *Aider les élèves à comprendre*, Paris, 2003, Hachette.
- Goullier, F. (2006). Cadre européen commun de référence pour les langues, *Conférence (IGEN) -25-02-2006 – REIMS*.
- Gumperz, J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*, Paris, L'Harmattan
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*. Cambridge, Harvard University Press
- Grosjean, F. (1992). Another View of Bilingualism, in *Cognitive Processing in Bilinguals*, R.J. Harris eds, Amsterdam, Elsevier Science Publishers B.V.
- Kramsch, C., (1991), *Interaction et discours en classe de langue*, LAL, Hatier/Didier
- Lebre-Peytard. M, (1982), *Décrire et découper la parole 2*, BELC.
- Lerat, P. (1995). *Les langues de spécialité*, Paris, PUF.
- Lüdi, G. & Py, B. (2002). Etre bilingue, Bern, Peter Lang (2^e édition revue). En ligne : http://www.intellectica.org/archives/n20/20_10_Lüdi.pdf.
- Mengis, Ch. (2002). Qu'apprend-on à l'école élémentaire (Les nouveaux programmes). *CNDP / XO. Édition 2002*. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>

- Moirand, S. (2002, p. 3). (1990), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, Coll. F.
- Noyère, A. (2004). Le discours explicatif, *IUFM Nord Pas-de-Calais*, Vol. 56. n°58.
- Parpette. C. (2008), De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger, *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, numéro 1.
- Pekaret, S. (1999). Leçons de conversation : dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde. Editions Universitaires Fribourg
- Porquier, R. & Py. B (2004). Apprentissage d'une langue, contextes et discours. Paris : Didier.
- Perrichon, E. (2009). La perspective actionnelle, *Actualités*.
- Policaro, Catrina, (1996), Le jeu dans la didactique des langues : perspectives psycholinguistiques et les typologies, in. <http://www.tesionline.com.intl.thesis/jsp?Idt=5505>. Le 25/08/2010
- Porcher. L. (1995), *Le français langue étrangère*, Hachette Education, CNDP/Ressources Formation.
- Puren, Ch. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Crédit-Didier, Coll. « Essais ».
- Scarbonchi, E., Krumeich, C., Mallet, V., & Laurent, D. (2005). L'approche mémorielle une méthode pour la vieille documentaire scientifique et technique : Application dans le domaine de la recherche en médecine générative, *Journée d'étude sur les systèmes d'informations élaborés, ile Rousse 2005*.
- Stratilaki, S. (2005). *Acte des 8^{ème} RJC ED 268 « langage et langue »*, Paris 3, 21 mai 2005
- Temkeng, A-E. (2009). Compétence interculturelle et efficacité de l'action didactique en classe de langue, *Mémoire online* : webmaster@memoireonline.com. Consulté le 05-12-2008.
- Thiam, N. (1997). *Alternance codique, Sociolinguistique*. Concepts de base, Belgique, Mardaga.
- VERRET M. (1975), *Le temps des études*, Librairie Honoré Champion, Paris.
- Yves Chevellard, (1985), *La transposition didactique*, Grenoble, la pensée sauvage
- Yves Chevellard, (1985, 1991), « *du savoir savant au savoir enseigné* ». Cité par, Philippe Perrenoud, « La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences », In, Université de Genève, 1998.

ANNEXES

Annexe 1. Résumé du mémoire (français, anglais et arabe).

Annexe 2. Premier questionnaire destiné aux élèves (terrain de sport).

Annexe 3. Second questionnaire destiné à l'entraîneur.

Annexe 4. Troisième questionnaire destiné aux élèves (en classe de langue).

Annexe 5. Quatrième questionnaire destiné aux enseignants.

Résumé :

Cette recherche est conduite auprès des élèves de première année secondaire de langue (classe sport-études) au lycée TANDJAOUI de Saida (Algérie). Elle vise à prendre en compte l'impacte de l'activité sportive (en milieu informel) sur la compréhension du discours explicatifs en classe de langue (milieu formel). En effet, la didactique des langues étrangères (DLE) est marquée par la multiplicité des situations d'apprentissage. De plus L'enseignement/apprentissage souligne le caractère du jeu et son insertion d'une façon adéquate dans les activités langagières et la motivation alternative à l'apprentissage. Parmi ces situations, il existe les méthodologies de sport récemment incluses dans les programmes de l'enseignement général en forme de classe sport-études. Il s'agit d'une nouvelle vision de l'enseignement/apprentissage éducatif, mettant en valeur l'environnement social de l'apprenant/acteur. L'objectif de cette recherche est de déterminer le rôle du discours explicatif en méthodologie du sport dans l'enseignement/apprentissage de la classe de langue. À cette fin, nous avons mené une étude descriptive et comparative des deux milieux d'apprentissage, en soulevant l'aspect didactique de l'activité sportive et son importance dans l'apprentissage de la langue française.

summary :

This research was conducted among first year secondary language students (grade-school sports) in high school TANDJAOUI of Saida (Algeria). It seeks to take into account the impact of sporting activity (in informal settings) on the explanatory speech understanding in the classroom (formal setting). Indeed, the teaching of foreign languages (DLE) is characterized by the multiplicity of learning situations. More teaching / learning emphasizes the character of the game and its inclusion in an appropriate way in language activities and alternative motivation for learning. Among these situations, there are methodologies sport recently included in the curricula of general education in the form of class sports studies. This is a new vision of teaching and learning education, highlighting the social environment of the learner / actor. The objective of this research is to determine the role of explanatory discourse in sports methodology in the teaching / learning the language classroom. To this end, we conducted a descriptive and comparative study of two learning environments, raising the educational aspect of the sport and its importance in learning the French language.

الخلاصة:

أجري هذا البحث بين طلاب السنة الأولى ثانوي آداب (قسم رياضة-دراسات) في المدرسة الثانوية "طنجاوي" في سعيدة (الجزائر). وهي تسعى إلى أن تأخذ في الحسبان تأثير النشاط الرياضي (في أطر غير رسمية) على فهم الخطاب التفسيري (التوضيحي) في الفصول الدراسية (رسمي). في الواقع، يتميز في تدريس اللغات الأجنبية (DLE) من تعدد حالات التعلم. مزيد من التعليم والتعلم تشدد على الطابع اللعبة وإدراجه بطريقة مناسبة في أنشطة اللغة البديلة والدافع للتعلم. و من بين هذه الحالات، تواجد منهجيات الرياضية التي شملت مؤخرا في مناهج التعليم العام في شكل أقسام رياضة-دراسات. هذه هي الرؤية الجديدة للتعليم والتعليم، وتسليط الضوء على البيئة الاجتماعية للمتعلم / الفاعل. الهدف من هذا البحث هو تحديد دور الخطاب التفسيري في المنهجية الرياضية في التعليم والتعلم في الفصول الدراسية الأدبية. ول هذه الغاية، وقد أجرينا دراسة وصفية ومقارنة اثنتين من بيئات التعلم ورفع الناحية التربوية للرياضة وأهميتها في تعلم اللغة الفرنسية.

**Questionnaire destiné aux élèves-joueurs de la première année secondaire
(Lettres) sur le terrain de sport.**

Répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

Vous comprenez les interventions de votre entraîneur :

- En langue française
- En langue arabe
- En alternant les deux langues (français/arabe)

Vous comprenez votre entraîneur sur le terrain grâce :

- Au discours qu'il tient
- A la démonstration
- Aux deux ensembles

Qu'est qui vous motive plus sur le terrain de sport :

- L'activité ludique (le jeu)
- Le terrain de sport
- Les deux ensembles
- Aucun des deux

A la fin de la séance de sport, pensez-vous avoir atteint :

- Tous les objectifs
- Quelques uns
- Aucun objectif

Questionnaire destiné à l'enseignant (entraîneur) de sport de la première année secondaire (Lettres).

Cochez la bonne réponse dans le questionnement suivant :

Vous formulez vos interventions :

- En langue française
- En langue arabe
- En alternant les deux langues (français/arabe)

Les élèves répondent à vos interventions :

- En langue française
- En langue arabe
- En utilisant les deux langues (française/arabe)

Selon vous, les élèves comprennent la séance d'entraînement :

- Parfaitement
- Moyennement
- Aucunement

Selon vous, quelle est la langue la mieux adaptée pour la compréhension de ces séances :

- La langue française
- La langue arabe
- Une alternance des deux langues (française/arabe)

Questionnaire destiné aux mêmes élèves de la première année secondaire (Lettres) en classe de langue.

Répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

La compréhension se fait mieux dans :

- La classe de cours
- Le terrain de sport
- Dans les deux

Trouvez-vous des problèmes de compréhension lors des cours de français ?

OUI

NON

Trouvez-vous un problème de compréhension quand l'enseignante présente le cours de français ?

- Quand il présente le cours Oui Non

- Quand il vous pose des questions Oui Non

- Quand il explique et donne des exemples Oui Non

Trouvez-vous que l'activité sportive vous aide à la compréhension des cours de français en classe ?

- Beaucoup
- Un peu
- Pas du tout

Questionnaire destiné aux enseignants de française au lycée sportif de Saida.

Répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

Le cours de français se fait :

- En langue française
- En langue arabe
- En alternant les deux langues (français/arabe)

Lors des interactions dans le cours, les élèves répondent :

- En langue française
- En langue arabe
- En utilisant les deux langues (française/arabe)

Selon vous, les élèves comprennent la séance de français :

- Parfaitement
- Moyennement
- Aucunement

La compréhension de votre discours explicatif en cours de français se fait mieux avec :

- Les classes normales Les classes-sport
- Les deux classes Aucune des deux classes

Pensez-vous que l'impact de l'activité sportive aide les élèves à la compréhension en classe de langue ?

- Beaucoup
- Un peu
- Pas du tout

