

Université de Tartu
Institut des langues et des cultures étrangères
Département d'études romanes

Marie Roosalu

LES ACTIVITÉS AVEC MOUVEMENT EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE
ÉTRANGÈRE : MOTIVATION, ENGAGEMENT ET ACTIVATION DU
VOCABULAIRE AUPRÈS DE DEUX GROUPES D'ÉLÈVES EN ESTONIE

Mémoire de master

Sous la direction de Anu Treikelder

Tartu 2026

Table des matières

Introduction	3
1. Cadre théorique.....	6
1.1 L'apprentissage du vocabulaire en langue étrangère	6
1.2 L'activité physique et les processus cognitifs.....	8
1.3 L'apprentissage incarné	10
1.4 Les méthodes pédagogiques actives	15
1.5 La motivation et l'engagement des élèves.....	19
2. Conception de la recherche et méthodologie	25
2.1 Objectif de l'étude et questions de recherche.....	25
2.2 Participants.....	26
2.3 Le déroulement de l'étude.....	27
2.4 Les activités utilisées.....	27
2.5 Les instruments de collecte des données	29
2.6 Considérations éthiques	31
3. Résultats	33
3.1 Résultats du test de vocabulaire	33
3.2 Observations en classe.....	34
3.2.1 Observations dans la classe de 11 ^e	34
3.2.2 Observations dans la classe de 7 ^e	38
3.2.3 Observations générales	40
3.3 Résultats du questionnaire	41
3.3.1 Classe de 7 ^e	41
3.3.2 Classe de 11 ^e	42
3.4 Résultats de l'entretien avec l'enseignant.....	43
4. Analyse et discussion	45
4.1 Motivation et engagement des élèves	45
4.2 Apprentissage et activation du vocabulaire.....	48
4.3 Limites et difficultés de l'étude.....	50
4.4 Propositions d'amélioration.....	51
Conclusion.....	53
Bibliographie	55
Résumé	60
Annexes	62
Annexe 1 : liste du vocabulaire et des expressions.....	62
Annexe 2 : description des activités utilisées pendant l'expérimentation.....	63
Annexe 3 : le questionnaire	70
Annexe 4 : vocabulaire le plus fréquent ajouté après les activités.	72

Introduction

Plusieurs études montrent que les élèves ne bougent pas suffisamment pendant la journée scolaire. Cette question est également actuelle en Estonie, où plusieurs rapports indiquent qu'une partie importante des élèves ne respecte pas les recommandations en matière d'activité physique (Oja et al., 2023 ; Mäestu et al., 2023). Le programme estonien « Liikuma Kutsuv Kool », lancé par l'Université de Tartu, cherche justement à rendre la journée scolaire plus active. Cette étude s'inscrit dans cette réflexion générale, mais elle se concentre plus précisément sur l'intégration du mouvement dans les cours de français langue étrangère.

L'intégration du mouvement dans l'enseignement des langues étrangères peut être considérée déjà comme un outil pédagogique valide et important. Elle s'inscrit aussi dans l'approche d'apprentissage moderne et dans les principes du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), qui met l'accent sur la participation active, la communication et l'utilisation de la langue dans des situations concrètes. Les activités avec mouvement peuvent contribuer à cela et rendre les cours plus dynamiques et interactifs.

Le choix du sujet s'est également fondé sur mon expérience personnelle. En travaillant comme enseignante d'éducation physique et sportive, j'ai travaillé avec des enfants dont l'estonien n'était pas la langue maternelle. Dans les cours, ces enfants apprenaient des mots estoniens à travers des gestes, des consignes physiques et des jeux. Ce qui était frappant, c'est que les enfants qui participaient activement semblaient retenir certains mots plus facilement et les réutiliser spontanément dans leurs jeux. Des observations assez similaires ont également été faites dans le cadre de l'enseignement du français et de l'anglais comme langues étrangères : les élèves semblaient souvent plus impliqués lorsque les activités comprenaient du mouvement, des jeux ou des interactions dynamiques. C'est cette observation, faite dans différents contextes, qui a suscité l'envie d'explorer ce sujet de manière plus approfondie.

Bien que ce sujet ait déjà été largement abordé dans le domaine de l'éducation et la relation entre mouvement et apprentissage ait largement été étudiée, les recherches portant spécifiquement sur l'enseignement des langues étrangères aux adolescents restent relativement rares. Elles se concentrent souvent sur les enfants d'âge préscolaire ou les adultes. On peut aussi remarquer le manque de recherches similaires consacrées

au français langue étrangère, surtout dans le contexte scolaire estonien. Cette étude peut donc être utile pour observer comment les activités impliquant le mouvement fonctionnent dans une véritable classe de français langue étrangère en Estonie.

L'objectif de ce mémoire est d'analyser comment les activités avec mouvement peuvent soutenir la motivation, l'engagement et l'activation du vocabulaire en cours de FLE. Le vocabulaire a été choisi comme axe central de ce travail — il permet d'observer de manière concrète comment les mots peuvent être associés à des gestes, à des actions et à des situations de communication. Pour cette raison, il se prête particulièrement bien aux activités avec mouvement. Cette étude cherche également à observer quels types d'activités semblent les plus adaptés selon l'âge des élèves et le contexte de classe. Nous cherchons à trouver des réponses aux questions de recherche suivantes :

1. Comment les activités avec mouvement influencent-elles la motivation et l'engagement des élèves en cours de FLE ?
2. Comment les activités avec mouvement soutiennent-elles l'activation du vocabulaire en FLE ?
3. Quels types d'activités avec mouvement semblent les plus adaptés selon l'âge et le groupe d'élèves ?

La partie empirique de cette étude repose sur une expérimentation réalisée avec deux groupes d'élèves d'une école de Tallinn, en Estonie : une classe de 7^e (13-14 ans, niveau A2) et une classe de 11^e (17-18 ans, niveau B1). Le choix de ces deux groupes nous permet d'observer comment les activités avec mouvement fonctionnent auprès d'élèves d'âges et de niveaux différents. Afin d'observer les réactions des élèves dans des situations différentes, plusieurs types d'activités avec mouvement ont été intégrés aux cours de FLE pendant plusieurs semaines. Afin d'obtenir une vision aussi complète que possible, nous avons choisi de recueillir les données à travers plusieurs instruments : des observations en classe, un questionnaire destiné aux élèves, un entretien semi-structuré avec l'enseignant principal ainsi qu'un test de vocabulaire sous forme de nuage de mots. Il convient de préciser que l'entretien et le test de vocabulaire n'ont été réalisés que pour les résultats de la classe de 11^e, pour des raisons expliquées dans la partie méthodologique de ce travail.

Ce mémoire propose un cadre théorique relativement détaillé, qui permet de comprendre pourquoi les activités avec mouvement peuvent être utiles dans l'apprentissage des langues étrangères, et plus précisément du français langue étrangère. Les recherches présentées ne servent pas seulement à donner un contexte général. Elles permettent aussi d'expliquer les choix faits dans la partie empirique et ont aidé à préparer les activités utilisées pendant l'expérimentation.

Le mémoire est divisé en quatre grandes parties. La première partie présente le cadre théorique de l'étude, notamment l'apprentissage du vocabulaire, les liens entre activité physique et cognition, l'apprentissage incarné ainsi que différentes méthodes pédagogiques intégrant le mouvement. Cette partie sert à expliquer les notions principales qui seront ensuite utilisées pour analyser l'expérimentation. La deuxième partie présente la méthodologie et le déroulement de l'expérimentation. La troisième partie est consacrée aux résultats et la dernière partie présente l'analyse de résultats.

Le modèle de langage ChatGPT d'OpenAI (2026) a été utilisé comme outil d'aide dans le cadre de la rédaction de ce travail. L'ensemble du contenu créé ou soutenu par l'intelligence artificielle a été examiné de manière critique, complété et adapté par l'auteur.

1. Cadre théorique

Ce premier chapitre présente les idées théoriques principales de l'étude. Comme ce travail s'intéresse surtout à l'activation du vocabulaire à travers les activités avec mouvement, ce chapitre commence par les principes généraux de l'apprentissage du vocabulaire. Ensuite, il présente le lien entre l'activité physique, l'attention et la mémoire. Ces éléments sont importants, car ils peuvent influencer la manière dont les élèves apprennent et retiennent les mots. On continue avec l'apprentissage incarné, qui montre que le corps, les gestes et les actions peuvent jouer un rôle important dans l'apprentissage. Enfin, quelques méthodes actives sont présentées, ainsi que la motivation et l'engagement des élèves, qui sont les aspects centraux dans l'analyse de l'expérimentation.

1.1 L'apprentissage du vocabulaire en langue étrangère

L'acquisition du vocabulaire est une partie ou même une base essentielle dans l'apprentissage d'une langue, que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère (Hilton, 2002 : 1). Sans vocabulaire, il devient difficile de comprendre ou de produire des phrases. Cependant, apprendre un mot ne consiste pas simplement à mémoriser une traduction, cela implique aussi de savoir comment l'utiliser, de connaître sa forme, son usage et ses associations. Il s'agit donc d'un processus cognitif assez complexe (Hilton, 2002 : 1).

Un aspect important de cet apprentissage est l'engagement de l'apprenant avec un mot. Schmitt (2008 : 339) explique que plus un apprenant s'engage activement avec un mot, plus il a de chances de le retenir. Il souligne que la répétition joue aussi un rôle essentiel dans l'apprentissage du vocabulaire (Schmitt, 2008 : 343). D'après les études qu'il cite, il faut entre cinq et plus de vingt rencontres avec le mot pour l'apprendre. Il met également en évidence que sans révision régulière, les mots partiellement appris risquent d'être rapidement oubliés. Comme l'oubli est le plus rapide après les premières rencontres, il est donc important de les réviser assez rapidement (Schmitt, 2008 : 343).

D'un autre point de vue, Ur (2012 : 66) souligne que la présentation du vocabulaire doit être marquante pour faciliter la mémorisation. Elle recommande notamment d'utiliser différentes méthodes : des images, des gestes ou du mime afin de rendre

l'apprentissage plus concret. Elle rappelle aussi qu'un mot doit être rencontré plusieurs fois, au moins six fois, voire jusqu'à seize pour être réellement appris (Ur, 2012 : 64). Ces idées vont dans le même sens que celles de Schmitt (2008) — plus l'apprenant est actif, plus il est exposé plusieurs fois aux mots et plus différentes formes d'apprentissage sont utilisées, plus l'apprentissage est efficace. Cette idée d'apprentissage actif du vocabulaire peut également être liée à la mentalité actuelle dans l'enseignement des langues étrangères en Europe.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) met en avant une approche actionnelle, dans laquelle l'apprenant est considéré comme un acteur social qui utilise la langue pour agir et communiquer dans des situations concrètes (Conseil de l'Europe, 2021 : 28). Le vocabulaire n'est donc pas seulement un objectif en soi, mais un outil pour participer à la communication. Le concept a été adopté par de nombreux systèmes éducatifs en Europe, y compris celui de l'Estonie.

On voit une tendance à privilégier des méthodes plus actives et plus engageantes. Comme déjà mentionné, les activités les plus efficaces pour l'apprentissage du vocabulaire sont celles qui maximisent l'engagement de l'apprenant avec les mots. Dans cette perspective, les activités avec mouvement peuvent être reliées à une approche plus active et plus communicative de l'enseignement des langues. Elles permettent aux élèves de manipuler le vocabulaire dans des situations concrètes, de répéter les mots et de les utiliser avec les autres.

Comme cette étude a été menée dans une école estonienne, il est également important de situer brièvement l'enseignement des langues étrangères dans ce contexte. En Estonie, l'enseignement des langues étrangères occupe une place importante dans le système éducatif. Au collège, les élèves apprennent une première langue étrangère et une deuxième langue étrangère. Au lycée, l'apprentissage des langues continue selon des niveaux de compétence, par exemple B1 ou B2 (Põhikooli riiklik õppekava, 2011 ; Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2011). La première langue étrangère, qui est le plus souvent l'anglais, est introduite dès les premières années d'école. La deuxième langue étrangère commence généralement au deuxième degré de l'école, souvent en cinquième ou en sixième année au collège, et une troisième langue peut être choisie plus tard, au lycée (Põhikooli riiklik õppekava, 2011 ; Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2011).

Depuis l'année scolaire 2023/2024, les écoles doivent proposer aux élèves au moins deux choix pour la deuxième langue étrangère. L'objectif est de diversifier l'enseignement des langues étrangères et de donner aux élèves plus de possibilités dans le choix des langues qu'ils souhaitent apprendre (Savisto, Peekmann et Põiklik, 2024 : 3).

Les programmes nationaux estoniens s'appuient aussi sur les principes du CECR. Cela montre que l'enseignement des langues en Estonie suit également une logique communicative et actionnelle, où l'objectif est d'utiliser la langue dans des situations concrètes, et non seulement d'apprendre des règles ou des listes de mots.

Dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères dans les écoles estoniennes, l'anglais reste la langue étrangère dominante. Pour la deuxième langue étrangère, le russe et l'allemand sont encore très présents, tandis que l'espagnol gagne progressivement en popularité (Savisto et al., 2024 : 8). Le français, en revanche, reste une langue moins répandue dans les écoles estoniennes. Selon Savisto et al. (2024 : 8), il était proposé dans 15 écoles en 2023/2024. Sa place semble donc plutôt limitée et stable, surtout en comparaison avec des langues comme l'anglais, le russe, l'allemand ou l'espagnol.

1.2 L'activité physique et les processus cognitifs

L'activité physique est bénéfique pour le corps — c'est un principe qui est connu depuis longtemps. Mais ce qui est plus récent, c'est l'intérêt pour ses effets sur le cerveau et sur l'apprentissage.

Selon une note du Conseil scientifique de l'éducation nationale en France, publiée par le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS), l'activité physique peut avoir un impact positif sur le cerveau des enfants (Igloi et al., 2022 : 2). Les auteurs expliquent que le mouvement régulier peut favoriser certaines transformations biologiques — la croissance de nouveaux vaisseaux sanguins, de nouveaux neurones et de synapses entre ces neurones et l'amélioration du métabolisme du système nerveux central. De plus, le mouvement agit aussi sur certaines molécules importantes pour la mémoire, comme le BDNF (*brain-derived neurotrophic factor*) (Igloi et al., 2022 : 3).

Ces effets positifs sur le cerveau peuvent également avoir une influence positive sur les résultats scolaires. Une grande proportion d'études (du monde entier) démontre un effet positif de l'activité physique, notamment en mathématiques (86 % des études), mais aussi en langues (53 %) (Igloi et al., 2022 : 6). Il est important noter que les résultats concernent principalement la langue maternelle et non l'apprentissage d'une langue étrangère. Aucune étude examinée dans cette note n'a montré d'effet négatif de l'activité physique sur les performances scolaires (Igloi et al., 2022 : 5). Néanmoins, toutes les activités physiques ne produisent pas les mêmes résultats. Les activités qui demandent plus de réflexion, comme les sports d'équipe ou les exercices de coordination, semblent plus bénéfiques que des activités plus simples comme la course (Igloi et al., 2022 : 6). Cela peut s'expliquer par le fait que ces activités font intervenir plusieurs processus cognitifs en même temps, ce qui est aussi pertinent pour notre travail, car les activités utilisées dans notre étude combinent le mouvement avec l'apprentissage du vocabulaire en français. L'Organisation mondiale de la santé pour l'Europe (OMS, 2021) souligne aussi que l'activité physique régulière et aussi les formes d'enseignement plus actives peuvent avoir un effet positif sur la réussite scolaire. Les conclusions montrent que l'activité physique régulière, plus de cours d'éducation physique et des classes plus actives peuvent améliorer les résultats des élèves.

L'un des effets les plus étudiés de l'activité physique sur les fonctions cognitives concerne l'attention. Plusieurs recherches montrent qu'une courte activité physique peut déjà améliorer la capacité de concentration des élèves. Une synthèse réalisée par St-Louis-Deschênes et Elleberg (2013 : 57) indique qu'une activité d'intensité modérée, d'une durée de 10 à 50 minutes, a en général un effet positif sur l'attention et la concentration chez les enfants et les adolescents. Par exemple, seulement 10 minutes d'exercices de coordination peuvent améliorer la concentration chez des jeunes de 13 à 16 ans (St-Louis-Deschênes et Elleberg, 2013 : 59). Des effets positifs ont aussi été observés sur les compétences comme l'organisation, la planification ou la gestion de plusieurs tâches, notamment après environ 30 minutes d'éducation physique chez les adolescents de 13 à 14 ans (St-Louis-Deschênes et Elleberg, 2013 : 60). Ce qui est intéressant pour notre étude, c'est que ces effets semblent parfois plus importants chez les jeunes que chez les adultes. Cela peut s'expliquer par le fait que le

cerveau est encore en développement à cet âge, et donc peut être plus sensible aux effets de l'activité physique (St-Louis-Deschênes et Elleberg, 2013 : 63).

Outre l'attention, la mémoire est une fonction importante dans l'apprentissage des langues. Dans leur article de synthèse, St-Louis-Deschênes et Elleberg (2013 : 57) mentionnent plusieurs études montrant que des activités physiques courtes ou modérées améliorent les performances mnésiques chez les enfants et les adolescents.

Ces résultats suggèrent que l'activité physique ne favorise pas seulement la concentration, mais aussi la mémorisation. On peut aussi se demander si ces effets apparaissent quand le mouvement est directement intégré aux cours. Mullender-Wijnsma et al. (2016) ont étudié cette question. Pendant deux ans, des élèves ont suivi des cours de mathématiques et de langues où l'activité physique faisait partie des activités, par exemple sauter en comptant ou faire des mouvements en épelant des mots. Les résultats ont montré que ces élèves obtenaient de meilleurs résultats en mathématiques et en orthographe que les élèves du groupe témoin (Mullender-Wijnsma et al., 2016 : 1).

Cela montre que le mouvement peut non seulement améliorer la mémoire en général, mais aussi aider à mieux retenir ce qui est appris en classe. Dans notre étude, il n'est pas possible de mesurer directement la mémoire ou la rétention à long terme. Cependant, ces recherches permettent de mieux comprendre pourquoi le mouvement peut être intéressant dans les activités de vocabulaire.

1.3 L'apprentissage incarné

Quand on pense à l'apprentissage, on imagine souvent traditionnellement les élèves assis à leur bureau en classe, en train de lire ou d'écrire. Dans cette situation, le corps ne joue pas vraiment un rôle actif. Il est présent, mais il n'est pas au centre de l'attention et il est plutôt passif. Pourtant, de plus en plus d'études montrent que ce n'est pas la seule méthode d'apprentissage qui est efficace. L'approche de la cognition incarnée propose que la cognition ne soit pas un processus abstrait et déconnecté du corps. Cela a été développé notamment par Lawrence W. Barsalou (2008) et Margaret Wilson (2002). Les deux grands chercheurs de cette théorie soulignent différents aspects. Pour Barsalou (2008), la cognition est ancrée dans les expériences sensorielles et motrices. Selon Wilson, les activités cognitives souvent considérées comme abstraites, telles que la mémorisation d'un mot, sont en réalité liées aux ressources sensori-motrices

(Wilson, 2002 : 633). Autrement dit, lorsque nous pensons à ce mot, même au repos, le cerveau utilise les mêmes zones que celles activées lors d'une expérience physique — Wilson qualifie ce fonctionnement de « *off-line* ». Ainsi, la pensée et la mémoire ne s'activent pas uniquement dans le cerveau, mais sont également connectées au corps et aux sens (gestes et mouvements). Donc on peut conclure que le corps peut avoir un rôle dans l'apprentissage. Il existe une multitude de recherches sur la cognition incarnée, mais l'analyse empirique donne des résultats plutôt incohérents et parfois même contradictoires. Il reste donc des améliorations possibles pour prouver l'efficacité de cette approche. (Wilson, 2002 : 625, 635). On présente dans ce sous-chapitre les bases de cette approche. Les recherches qui portent sur le lien entre le mouvement et l'apprentissage du vocabulaire en langue étrangère sont également introduites.

Pendant longtemps, le cognitivisme classique a été assez influent dans les sciences de l'éducation. Selon cette approche, le cerveau est souvent comparé à un ordinateur qui traite des informations abstraites. Le rôle du corps n'est généralement ni central ni important. (Varela, 1998) Mais, la cognition incarnée remet en question cette idée de comparaison entre le cerveau et l'ordinateur. Cette approche propose plutôt que les simulations modales, les états corporels et l'action située sous-tendent la cognition (Barsalou, 2008 : 617). En d'autres termes, que les représentations mentales ne sont pas seulement abstraites, mais qu'elles sont liées aussi aux expériences du corps, comme les sensations ou les mouvements. Cela veut dire que le cerveau utilise aussi des expériences corporelles pour comprendre et mémoriser. Barsalou donne un exemple avec le mot « chaise » : quand on est assis sur une chaise, le cerveau enregistre simultanément son apparence visuelle, le mouvement de s'asseoir, la sensation physique du contact avec l'objet, et aussi la sensation de confort ou relaxation. Tous ces éléments ensemble forment la représentation mentale du mot « chaise ». (Barsalou, 2008 : 618).

Wilson (2002) propose aussi plusieurs perspectives, exactement 6, sur la cognition incarnée dans son article. Elle explique que quand une personne ne bouge pas physiquement, elle peut quand même simuler mentalement des actions. Autrement dit, le corps reste impliqué dans le processus de pensée, même dans les situations où il n'y a pas de vrai mouvement. (Wilson, 2002 : 633).

Ces idées ont des implications intéressantes pour l'enseignement. Si la pensée est liée au corps, alors il est possible que le mouvement puisse soutenir l'apprentissage. Cependant, on peut se demander dans quelle mesure ces théories peuvent vraiment être appliquées en classe, car les situations d'apprentissage peuvent être très différentes selon le contexte et les circonstances.

À côté de Wilson et Barsalou, il y a des chercheurs qui se sont davantage concentrés sur l'idée de savoir comment l'approche incarnée peut fonctionner spécifiquement dans le contexte scolaire. C'est Manuela Macedonia (2019) qui propose une synthèse des recherches sur l'apprentissage incarné en contexte scolaire. Elle explique que le corps peut être considéré comme un outil cognitif et non uniquement un moyen de rendre les cours plus dynamiques et amusants. D'après plusieurs recherches, les mots appris avec des gestes activent différentes zones du cerveau, notamment celles liées au mouvement. Macedonia (2019 : 3) cite Hauk et al. (2004) qui ont montré que la simple lecture de mots d'action comme « coup de pied » ou « pioche » active des parties des cortex moteurs du cerveau, en particulier ceux qui contrôlent les mouvements des jambes et des mains. L'étude de Macedonia (2019) montre aussi que le corps laisse une trace réelle dans le cerveau lors de l'apprentissage. Ceci rejoint l'idée développée par Fergus I. M. Craik (2002) en psychologie cognitive. Selon lui, la mémorisation dépend du niveau de traitement de l'information qui intervient pendant l'apprentissage (Craik, 2002 : 306). Ce niveau peut être superficiel (*surface-level processing*) ou profond. Le traitement profond (*deep processing*) correspond à la création d'associations et de sens, mais le traitement superficiel porte sur la forme ou le son du mot (Craik, 2002 : 308). Si un mot est simplement lu ou entendu, il peut rester en quelque sorte en surface, c'est-à-dire qu'il est traité de manière superficielle par le cerveau. En revanche, quand on associe ce mot à un geste ou à une action, plusieurs choses peuvent se passer en même temps — on l'entend, on le voit écrire et on le vit aussi à travers le corps. En conclusion, en ajoutant l'association et le sens dans le processus (comme le mouvement), le traitement d'information devient plus riche, et la mémorisation plus solide.

On peut dire que Macedonia et Craik arrivent donc à une conclusion similaire par des chemins différents — le rôle du corps est important dans l'apprentissage, car il permet d'encoder et de retenir les informations de manière plus efficace.

Si l'on s'intéresse plus précisément à l'apprentissage du vocabulaire, on peut examiner les différentes études empiriques qui analysent le rôle des gestes dans ce processus. Macedonia et Knösche (2011) ont réalisé une étude dans laquelle les participants apprenaient des mots d'un corpus artificiel soit avec des gestes, soit sans gestes (apprentissage audiovisuel uniquement). Les résultats montrent que les mots appris avec des gestes sont mieux retenus, et cela de manière constante à partir du troisième jour d'entraînement (Macedonia et Knösche, 2011 : 207). De plus, les participants qui avaient appris avec des gestes étaient aussi capables de produire davantage de nouvelles phrases avec les mots appris (2011 : 209). Les auteurs expliquent ces résultats par le fait que l'encodage par le geste offre un traitement multimodal et sensori-moteur, ce qui favorise un traitement plus profond de l'information (Macedonia et Knösche, 2011 : 211).

Tellier (2005) a étudié un phénomène similaire chez de jeunes enfants apprenant une langue étrangère. Elle a comparé trois conditions : un apprentissage uniquement auditif, un apprentissage avec des gestes et un apprentissage avec des images. C'était un test de mémoire à court terme, les enfants ont regardé des vidéos et devaient rappeler les mots immédiatement après. Les résultats ont montré que l'ajout d'un support visuel, qu'il soit gestuel ou pictural, a amélioré la mémorisation par rapport à l'écoute seule (Tellier, 2005 : 4). Les images ont obtenu des résultats légèrement mieux que les gestes. Cependant, Tellier souligne que la multiplication des supports sensoriels renforce davantage le processus de mémorisation (Tellier, 2005 : 6).

Cependant, ces résultats concernent surtout la mémoire à court terme. Une étude assez récente s'est aussi intéressée aux effets à plus long terme. Dans une recherche menée par Andrä et al. (2020), 97 enfants allemands d'environ 8 ans ont participé. Les enfants apprenaient du vocabulaire anglais dans différentes conditions : 1) dans une première expérience, avec ou sans gestes, et 2) dans une autre, avec des gestes ou des images. Les résultats ont été testés pendant plusieurs périodes, dont la plus longue était 6 mois après l'apprentissage (Andrä et al., 2020 : 815). Les résultats montrent que l'ajout de gestes ou d'images aide à mieux mémoriser les mots, comparé à un apprentissage sans support. Cela fonctionne aussi bien pour des mots concrets que pour des mots plus abstraits (2020 : 840).

Ce qui est intéressant (ou même un peu surprenant selon les auteurs de cette étude), c'est que chez les enfants, les gestes et les images donnent des résultats assez

similaires. Cela ne correspond pas toujours aux études faites avec des adultes, où les gestes semblent souvent plus efficaces (2020 : 840). Les auteurs suggèrent que les effets des gestes peuvent dépendre de plusieurs facteurs, par exemple l'âge des apprenants ou encore le contexte dans lequel l'apprentissage se fait.

Ces résultats concernant la mémoire à court et à long terme semblent montrer que le mouvement peut soutenir l'apprentissage du vocabulaire. Néanmoins, les conditions des expérimentales ne sont pas toujours les mêmes que celles de la classe réelle. Par exemple, les activités sont souvent plus contrôlées dans les recherches, ce qui peut influencer les résultats.

D'autres recherches s'intéressent plus directement à l'apprentissage du vocabulaire en mouvement. Mavilidi et al. (2015) ont mené une étude auprès d'enfants australiens en maternelle sur l'effet des exercices physiques intégrés et des gestes dans l'apprentissage du vocabulaire en langue étrangère. Les enfants devaient apprendre 14 mots en italien, principalement liés aux actions et au mouvement, comme "sauter", "nager", "voler" ou "lancer" (Mavilidi et al., 2015 : 413, 417-419). Les enfants ont été répartis en quatre groupes : 1) un groupe pratiquant des exercices physiques intégrés (par exemple, courir en bougeant les bras pour le mot « voler »), 2) un groupe pratiquant des exercices physiques non intégrés, où les enfants bougeaient sans lien avec les mots, 3) un groupe avec des gestes, où les enfants mimaient le sens des mots en restant assis, et 4) un groupe plus classique et conventionnel assis sans mouvement. Les résultats ont montré que le groupe pratiquant des exercices physiques intégrés a obtenu les meilleurs résultats (Mavilidi et al., 2015 : 420-422). La deuxième méthode la plus efficace était l'apprentissage avec des gestes. Les exercices physiques non intégrés étaient plus efficaces que l'apprentissage conventionnel, mais la différence était relativement faible. Il faut aussi tenir compte du fait qu'il s'agissait également d'enfants d'âge préscolaire, avec lesquels les méthodes peuvent fonctionner différemment qu'avec des collégiens ou des lycéens.

D'un autre point de vue, Liu et al. (2017) ont mené une étude intéressante sur l'effet de l'activité physique, sans activités intégrées liées au sujet, mais l'apprentissage du vocabulaire en mouvement simultané. Un groupe d'étudiants pédalait sur un vélo stationnaire en apprenant de nouveaux mots, tandis que l'autre restait assis. Les résultats ont montré que le groupe qui pédalait était plus rapide et plus précis dans la reconnaissance des mots appris (Liu et al., 2017 : 7). De plus, l'amélioration ne se

limitait pas qu'à des mots isolés — ils comprenaient également mieux les phrases construites avec ces mots (un test de jugement sémantique *Sentence Semantic Judgment Task*) (Liu et al., 2017 : 8). Ils ont également constaté qu'après un mois, les résultats étaient meilleurs pour les étudiants ayant pratiqué l'activité physique (2017 : 10). Les participants à cette étude avaient environ 20 ans, un âge très proche de celui d'un des groupes de notre recherche (les lycéens de 17-18 ans). Il est intéressant de noter que les recherches menées pour le présent travail montrent que peu d'études ont été réalisées auprès de ce groupe d'âge (lycéens/jeunes adultes). Par conséquent, cette similarité d'âge peut rendre la comparaison avec nos résultats plus pertinente.

1.4 Les méthodes pédagogiques actives

Les sous-chapitres précédents ont présenté les principales idées théoriques qui expliquent le lien entre le mouvement et l'apprentissage du vocabulaire. Mais comment appliquer toutes ces idées concrètement en classe ? Ce chapitre présente différentes méthodes pédagogiques qui combinent la langue et le mouvement.

La première méthode présentée est *Le Total Physical Response* (TPR). Il s'agit d'une méthode développée par le psychologue américain James Asher à la fin des années 1960 (Asher, 1969 : 3). Il est l'un des premiers à proposer un système qui intègre le mouvement physique dans l'enseignement des langues (Asher, 1969 : 4). Asher s'intéresse à la manière dont les enfants apprennent leur langue maternelle : ils réagissent physiquement aux paroles de leurs parents bien avant de pouvoir parler eux-mêmes. Sa méthode s'inspire de cette observation et repose sur l'idée que l'apprentissage d'une langue étrangère peut suivre un processus similaire (Asher, 1969 : 3). La méthode TPR repose sur le principe que le langage et le mouvement sont toujours liés et indissociables. L'enseignant introduit un mot ou une expression en le prononçant à voix haute tout en mimant l'action correspondante (« levez-vous », « touchez la porte », « allez au tableau »). Les élèves observent d'abord l'enseignant, puis répètent le mot et le mouvement. Autrement dit, les élèves répondent aux commandes orales par une action physique (*command + physical response*) (Asher, 1969 : 4). Cette méthode ne demande pas de production orale immédiate, ce qui peut réduire beaucoup de stress pour l'apprenant.

Dans son étude, Asher (1969) a comparé différentes façons d'apprendre une langue étrangère auprès d'étudiants. Il a observé que les apprenants qui devaient répondre aux

consignes par des actions physiques (*Act-Act*) retenaient mieux les mots que ceux qui se contentaient d'observer ou de prendre des notes (*Observe-Write*). D'après ses résultats, il conclut que le mouvement peut aider à mieux comprendre et à mieux mémoriser les mots (Asher, 1969 : 8). Asher aborde également les différences entre l'apprentissage des langues chez les adultes et chez les enfants. Il donne un exemple tiré de la vie réelle : les enfants qui vivent dans un pays étranger semblent apprendre la langue plus facilement que leurs parents. Il explique cela par le fait que les enfants associent la langue à des actions et à des jeux, tandis que les adultes restent souvent plus passifs et utilisent moins le corps dans l'apprentissage (Asher, 1969 : 13).

En même temps, la méthode TPR a aussi ses limites. Elle fonctionne surtout avec du vocabulaire concret et des consignes simples, mais elle est plus difficile à utiliser pour des contenus plus abstraits ou des structures de grammaire plus complexes. Richards et Rodgers (2001 : 79) rappellent d'ailleurs qu'Asher lui-même ne considère pas cette méthode comme complète, mais plutôt comme un ensemble de techniques à utiliser avec d'autres approches et méthodes. Dans notre étude, certaines activités s'inspirent de la TPR et elles sont adaptées au contexte de nos cours. Elles ne suivent donc pas toujours la méthode TPR de manière stricte. Dans ces activités, la réponse corporelle ne sert pas seulement à suivre une consigne, mais aussi à montrer que l'élève a compris. Par exemple, dans des jeux où les élèves doivent sauter en avant ou en arrière pour répondre, le mouvement devient un moyen simple de vérifier des connaissances grammaticales ou lexicales.

Comme le TPR repose sur l'association entre les consignes verbales et les actions physiques, il est aussi important de s'intéresser aux gestes utilisés en classe de langue. Les gestes font naturellement partie de la communication et sont fréquemment utilisés en classe de langue. Ils peuvent prendre différentes formes : expressions du visage, mouvements des mains, mime ou posture du corps. Contrairement aux gestes du quotidien, les gestes en classe sont souvent utilisés de manière intentionnelle pour faciliter la compréhension et la mémorisation. Tellier (2006) parle dans ce cas de « geste pédagogique », c'est-à-dire des mouvements du corps, des mains ou du visage utilisés par l'enseignant pour aider les élèves à comprendre les mots en langue étrangère (Tellier, 2006 : 49, 359).

L'usage des gestes par l'enseignant est une pratique courante en classe, mais leur efficacité augmente lorsque les élèves les reproduisent eux-mêmes. Tellier (2008 :

233) montre que les enfants qui font des gestes retiennent mieux les mots que ceux qui apprennent seulement avec des images. Ce résultat va dans le même sens que celui de Macedonia et Knösche (2011), mentionné plus haut, qui montre que faire un geste associé à un mot est plus efficace que simplement le regarder.

Tellier (2006 : 39) distingue aussi deux types de gestes utiles en classe. D'abord, les gestes coverbaux, qui accompagnent la parole de manière spontanée. Ensuite, les mimes, où le corps est utilisé pour représenter une action ou un objet, sans parler. Il est intéressant de noter que généralement les mimes sont beaucoup plus clairs et compréhensibles que les gestes coverbaux, car ils montrent directement le sens (Tellier, 2006 : 39).

Ces éléments sont importants pour notre étude. Dans nos activités, les élèves produisent eux-mêmes des gestes. Par exemple, dans le « jeu de mime » (voir annexe 2), les élèves doivent représenter un mot ou un sport uniquement avec leur corps. Dans la « chaîne de mots avec gestes » et le jeu « Réagis et tape dans les mains ! » (voir annexe 2), chaque mot est associé à un geste que les élèves doivent faire. Dans ces activités, le corps devient un véritable outil pour comprendre, mémoriser et transmettre le sens.

Outre la méthode TPR, les gestes et le mime, le mouvement peut aussi être intégré en classe à travers des activités ludiques. Le jeu occupe aujourd'hui une place importante dans l'enseignement des langues étrangères. Pourtant, l'enseignement était autrefois plus traditionnel et centré sur la grammaire et la répétition. Dans le contexte du FLE, Caré et Debyser (1978) font partie des premiers à montrer que le jeu peut favoriser la créativité et encourager une communication plus authentique.

Silva (2009 : 115) souligne que le jeu a plusieurs effets positifs : il rend l'apprentissage plus motivant, aide à s'impliquer davantage et peut aussi améliorer les résultats scolaires. Silva (2008) rappelle aussi que les jeux ne sont pas des modèles fixes, mais qu'ils doivent être adaptés selon le niveau des élèves et les objectifs du cours. Cela est important dans notre étude, car les activités ont été adaptées à deux groupes différents : des élèves de 7^e (A2–B1) et des élèves de 11^e (B1). Les objectifs ne sont pas les mêmes : pour les plus jeunes, il s'agit plutôt de réviser les verbes et la conjugaison du passé composé, et pour les plus âgés, d'apprendre du vocabulaire spécifique.

Certaines activités combinent aussi le jeu avec le mouvement et un aspect compétitif. Par exemple, dans le « memory sportif » (voir annexe 2), les élèves courent pour retourner des cartes en équipes. Dans la « course de conjugaison » (voir annexe 2), ils participent à un relais. Ces activités rendent le cours plus dynamique tout en gardant un objectif linguistique clair.

Une activité particulièrement intéressante est la dictée en courant (*running dictation*). Les élèves travaillent en binôme : un élève se déplace pour lire un texte affiché, puis revient le dicter à son partenaire. Cette activité mobilise plusieurs compétences en même temps (lire, mémoriser, parler, écouter et écrire), tout en impliquant du mouvement. Des études montrent que cette activité peut être efficace. Par exemple, Silalahi et Pratiwi (2021 : 28) ont observé de meilleurs résultats chez les élèves qui ont utilisé cette méthode. Les élèves (d'environ 13-14 ans) ayant pratiqué cette activité ont obtenu une moyenne de 86/100 au test final, contre 65/100 pour le groupe témoin (Silalahi et Pratiwi, 2021 : 28). Une autre étude, menée par Agustiani et Yulia (2018), ne porte pas directement sur les résultats scolaires, mais plutôt sur la perception des apprenants. Dans cette étude, menée auprès de 25 étudiants (jeunes adultes), 87,3% des participants ont indiqué que la dictée en courant était motivante, amusante et collaborative. Ces résultats montrent donc que cette activité peut être intéressante non seulement pour l'apprentissage, mais aussi pour la motivation et l'implication des apprenants.

Les activités avec mouvement ne servent pas seulement à réagir physiquement ou à jouer. Le mouvement peut aussi être utilisé dans des situations où les élèves se déplacent, parlent avec plusieurs camarades et utilisent la langue d'une manière plus proche de la communication réelle. Richards et Rodgers (2001 : 153) soulignent que l'approche communicative place la compétence communicative au cœur de l'enseignement des langues, plutôt que la simple maîtrise des structures grammaticales. Donc, le but n'est pas seulement d'apprendre des règles, mais de pouvoir utiliser la langue dans des situations concrètes.

L'approche actionnelle du CECR va dans le même sens, mais elle ajoute aussi l'idée de tâche à accomplir. C'est-à-dire que l'apprenant est considéré comme un acteur social qui utilise la langue pour accomplir des tâches dans un contexte donné (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). Le vocabulaire n'est donc plus seulement un objectif en soi, mais avant tout un outil pour agir et communiquer. En combinant mouvement et

communication orale, nous pouvons créer des situations en effet plus actives et plus proches de la réalité : les élèves parlent, changent de partenaire et utilisent la langue pour communiquer.

Le *Volume complémentaire* du CECR définit l'interaction orale comme une situation où l'apprenant est « totalement impliqué dans une interaction avec l'interlocuteur » (Conseil de l'Europe, 2021 : 76). Le CECR de 2001 précise aussi que, « dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit » et qu'ils « alternent les moments de production et de réception » (Conseil de l'Europe, 2001 : 18). Cela montre que l'interaction ne signifie pas seulement parler ou comprendre séparément, mais construire un échange avec une autre personne. Certaines activités proposées dans notre travail vont dans ce sens, car les élèves ont un objectif précis à accomplir en parlant. Par exemple, dans le « Speed dating » (voir annexe 2), les élèves doivent trouver la personne avec qui ils ont le plus de points communs. Ils doivent donc poser des questions, écouter les réponses et changer de partenaire, tout en restant debout et en se déplaçant dans le couloir. Dans le « Bingo actif » (voir annexe 2), ils se déplacent dans la classe et parlent avec plusieurs camarades pour remplir leur grille. Le mouvement joue un rôle dans ces interactions. Il permet de changer de partenaire et de répéter plusieurs fois les mêmes structures, mais dans des situations un peu différentes. Cela aide à mémoriser. En plus, le fait de bouger rend les élèves plus à l'aise. Ur (2012 : 121) note que les élèves participent et s'expriment plus facilement en petits groupes qu'en classe entière, notamment parce que la situation est moins stressante.

Tous ces méthodes sont importantes pour notre étude, car plusieurs activités utilisées dans l'expérimentation combinent justement ces éléments : consignes physiques, gestes, jeux, déplacements et interaction orale.

1.5 La motivation et l'engagement des élèves

Les sous-chapitres précédents ont abordé le lien entre le mouvement et l'apprentissage du vocabulaire, surtout du point de vue cognitif. Cependant, l'apprentissage ne se limite pas aux processus cognitifs, il dépend également de facteurs affectifs et motivationnels. Un élève peut avoir toutes les capacités nécessaires, mais s'il n'est pas motivé ou engagé, l'apprentissage devient difficile. Nous examinerons maintenant les bases théoriques de la motivation et de l'engagement scolaire, ainsi que la question de

l'anxiété en classe de langue étrangère et le rôle possible du mouvement dans ces aspects.

Tout d'abord, il est essentiel de définir la motivation. Selon Ryan et Deci (2000), on distingue deux grands types de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La motivation extrinsèque correspond au fait de faire une activité pour une raison externe, normalement pour obtenir une bonne note ou pour satisfaire l'enseignant. La motivation intrinsèque, au contraire, vient de l'intérêt ou du plaisir que l'activité elle-même procure (Ryan et Deci, 2000 : 70–71). Les auteurs expliquent que la motivation intrinsèque est particulièrement importante dans l'apprentissage, car elle est liée à un engagement plus actif et à un apprentissage plus durable. Quand un élève est motivé de manière intrinsèque, il participe parce qu'il en a envie, et non pas seulement parce qu'il y est obligé et influencé par des facteurs externes.

Cependant, Ryan et Deci (2000) précisent aussi que la motivation extrinsèque n'est pas forcément négative. Elle peut évoluer, selon le degré d'acceptation de l'activité par l'élève. Par exemple, un élève peut commencer à apprendre pour une note, mais ensuite trouver un intérêt personnel dans l'activité après (Ryan et Deci, 2000 : 72).

Dans cette perspective, l'objectif de l'enseignant est de créer des conditions qui favorisent la motivation intrinsèque. Ryan et Deci (2000 : 68) identifient trois éléments importants : le sentiment de compétence (se sentir capable), l'autonomie (avoir une certaine liberté dans l'activité) et le lien avec les autres (interagir avec les camarades de classe). On retrouve ces éléments dans les activités proposées dans notre travail. La plupart des activités peuvent être adaptées au niveau des élèves. Par exemple, ils peuvent choisir leur partenaire, s'appuyer sur l'aide de l'enseignant ou utiliser un support écrit si nécessaire pour communiquer. Les élèves travaillent en groupe, bougent, prennent des initiatives et interagissent avec les autres. Les activités ne sont pas notées et sont conçues pour être dynamiques et engageantes.

La motivation est donc importante, mais elle n'est pas toujours directement observable. C'est pourquoi il est aussi utile de s'intéresser à l'engagement des élèves, qui apparaît plus clairement dans leur comportement pendant les activités. La notion d'engagement est étroitement liée à celle de motivation, mais elle s'en distingue en définition. La motivation correspond plutôt à une disposition interne, tandis que l'engagement se manifeste plus clairement dans les actions de l'élève : sa participation,

son attention, son effort ou sa persévérance. Autrement dit, la motivation n'est pas toujours facile à observer directement, mais l'engagement peut souvent se voir dans le comportement et l'attitude de l'élève.

Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004) distinguent trois dimensions principales de l'engagement : l'engagement comportemental, émotionnel et cognitif (Fredricks et al., 2004 : 60). L'engagement comportemental correspond à la participation aux activités : faire les exercices, suivre les consignes, poser des questions, répondre ou coopérer avec les autres. Il peut aussi se voir dans l'attention, l'effort et la persévérance de l'élève pendant la tâche (Fredricks et al., 2004 : 62). L'engagement émotionnel concerne plutôt ce que l'élève ressent pendant l'activité, par exemple l'intérêt, le plaisir, l'ennui, l'anxiété ou le sentiment d'appartenance (Fredricks et al., 2004 : 63). Enfin, l'engagement cognitif concerne l'investissement mental dans la tâche : essayer de comprendre, faire des liens entre les informations et utiliser différentes stratégies pour réaliser la tâche (Fredricks et al., 2004 : 63–64). Ces trois dimensions sont liées entre elles. Un élève qui prend du plaisir dans une activité sera souvent plus actif et plus impliqué. De même, un élève qui participe activement peut rester plus concentré et mieux s'investir dans la tâche. Fredricks et al. (2004 : 61) soulignent que le comportement, les émotions et la cognition ne sont pas des éléments complètement séparés, mais qu'ils fonctionnent ensemble.

Cette idée est importante pour notre étude. Les activités avec mouvement peuvent agir sur plusieurs dimensions à la fois : elles demandent une participation physique, elles peuvent rendre l'activité plus agréable, et elles peuvent aussi aider les élèves à rester attentifs. L'engagement dépend donc aussi du contexte. Un même élève peut être assez passif dans une activité traditionnelle, mais participer davantage dans une activité plus active, plus sociale ou plus ludique. Dans cette étude, l'engagement sera surtout observé à travers des signes concrets — la participation des élèves, leur coopération avec les camarades, leur attention, leur motivation apparente, leur attitude générale et les difficultés rencontrées. Il est toutefois important de noter que la motivation et l'engagement sont des concepts distincts. Cependant, ils sont analysés ensemble dans la partie empirique de notre étude, car ils sont en pratique difficiles à dissocier dans le contexte d'une observation en classe.

L'anxiété peut également influencer la motivation et l'engagement des élèves. Horwitz, Horwitz et Cope (1986) ont été parmi les premiers à étudier ce phénomène,

qu'ils appellent « l'anxiété en classe de langue étrangère » (*foreign language classroom anxiety*). Ils montrent que certains élèves ressentent une sorte de blocage face aux langues étrangères, même s'ils peuvent être bons dans d'autres matières et même aimer cette langue cible (Horwitz et al., 1986 : 125). Ce problème n'est donc pas lié aux capacités d'un individu, mais plutôt à une réaction émotionnelle spécifique.

Il existe 3 formes principales d'anxiété selon Horwitz et al. : 1) l'appréhension de la communication, c'est-à-dire la peur de parler avec les autres, surtout en groupe ou devant la classe, 2) l'anxiété liée aux tests, c'est-à-dire la peur d'échouer lors d'une évaluation et 3) la peur de l'évaluation négative, c'est-à-dire la crainte d'être jugé par l'enseignant ou par les autres élèves (Horwitz et al. 1986 : 127).

Les auteurs notent que la prise de parole en classe est souvent le moment le plus stressant pour les élèves — certains peuvent se bloquer, oublier ce qu'ils savent ou essayer d'éviter de participer (Horwitz et al. 1986 : 126). C'est un phénomène universel à l'apprentissage des langues. En effet, dans une langue étrangère, les élèves ont souvent des moyens limités, surtout au début. Contrairement à leur langue maternelle, ils ne peuvent pas toujours exprimer exactement ce qu'ils veulent dire, ce qui peut créer de la frustration. Cela peut être difficile et affecter leur confiance en eux ou leur image sociale.

L'anxiété peut donc nuire à l'efficacité de l'apprentissage et à la progression. Les élèves anxieux peuvent participer moins, éviter les activités complexes, prendre moins de risques et donner des réponses plus courtes ou plus simples (Horwitz et al., 1986 : 126). De ce fait, ils peuvent paraître, de prime abord, moins motivés ou moins compétents aux yeux de l'enseignant, alors que ce n'est pas forcément le cas. Horwitz et al. (1986 : 131) soulignent que les enseignants doivent toujours tenir compte de ce facteur et ne pas expliquer la faible participation uniquement par un manque de motivation.

Pour réduire cette anxiété, les auteurs proposent deux solutions : soit aider les élèves à mieux gérer leur stress, soit rendre le contexte d'apprentissage moins stressant (Horwitz et al., 1986 : 131). Cette deuxième piste est particulièrement intéressante pour notre étude, car les activités avec mouvement peuvent créer un environnement plus détendu et moins formel.

Comme le note Ur (2012 : 121), les élèves participent et parlent plus facilement quand ils travaillent en petits groupes ou dans des situations moins formelles. C'est aussi le cas dans les activités en mouvement : les élèves jouent, coopèrent normalement dans un format moins frontal et moins stressant. En effet, lorsque l'attention est partagée entre plusieurs personnes en mouvement, l'élève qui parle est moins exposé que dans une situation classique où il est appelé à répondre seul devant la classe. Cela peut réduire la peur de se tromper ou d'être jugé par les autres.

Après avoir expliqué la motivation et l'engagement, nous pouvons maintenant aborder le rôle du mouvement dans ces aspects. Plusieurs études sur les classes où l'activité physique est intégrée aux activités d'apprentissage montrent que le mouvement peut avoir un effet sur l'attention, le plaisir et la participation des élèves. Bedard et al. (2019) ont réalisé une méta-analyse sur les leçons physiquement actives. Leurs résultats montrent surtout un léger effet positif sur les performances scolaires, mais aussi une augmentation du plaisir des élèves (*enjoyment*) pendant les activités et du temps passé sur la tâche (*time on task*) (Bedard et al., 2019). Ces résultats ne mesurent pas directement la motivation, mais ils sont quand même importants pour notre étude, car ils montrent que les élèves peuvent être plus attentifs, plus impliqués et avoir une expérience plus positive pendant les activités avec mouvement.

L'étude de Romar et al. (2023) est plus pertinente pour notre recherche car elle porte sur des élèves du secondaire. Cette étude examine les expériences des élèves concernant l'intégration du mouvement dans les écoles finlandaises. Les auteurs ont observé sept cours dans différentes matières, dont l'anglais. Les résultats des entretiens montrent que les élèves ont généralement apprécié les activités avec mouvement et qu'ils les ont perçues comme différentes des cours traditionnels. Plusieurs élèves ont également indiqué que le mouvement les aidait à se sentir plus éveillés, plus concentrés et à mieux suivre le cours (Romar et al., 2023 : 918, 923–925).

Dans le domaine de l'apprentissage des langues, l'étude de Pacheco Delgado et al. (2022) est particulièrement intéressante pour notre travail. Cette recherche a été menée en Équateur auprès de 75 participants : 65 élèves de l'école primaire et 10 enseignants, dans trois écoles publiques. Les auteurs ont étudié l'utilisation du chant et de la danse dans les cours d'anglais langue étrangère, dans lesquels la méthode TPR était intégrée. Leur objectif était d'observer si ces activités pouvaient augmenter la motivation des enfants et soutenir l'apprentissage du vocabulaire. Les résultats montrent une

amélioration de la motivation dans le groupe qui a participé aux activités avec chant et danse. Cette étude est donc plus proche de notre sujet, car elle relie directement le mouvement, l'apprentissage d'une langue étrangère, la motivation et le vocabulaire (Pacheco Delgado et al., 2022 : 988, 994–995).

Padial-Ruz et al. (2022) ont réalisé une revue systématique de l'intégration de l'activité physique et du mouvement dans l'enseignement des langues étrangères. Leur analyse a porté sur 14 études publiées entre 2001 et 2020. Les résultats montrent que les activités physiques et expressives peuvent influencer positivement l'acquisition d'une langue étrangère, notamment l'apprentissage du vocabulaire (Padial-Ruz et al., 2022 : 880-881). La motivation n'a pas été mesurée dans toutes les études analysées, quatre d'entre elles l'ont également étudiée. Ces études ont évalué les niveaux de motivation de diverses manières, par exemple à l'aide d'une échelle de smileys (*Smiley rating scale*), d'observations, d'entretiens, de journaux d'enseignants ou de portfolios numériques. Les résultats suggèrent que les activités impliquant des gestes, des jeux moteurs, de TPR ou des activités physiques peuvent être considérées comme plus motivantes que les méthodes plus traditionnelles (Padial-Ruz et al., 2022 : 881-882). Il faut toutefois préciser que les recherches analysées concernent surtout des enfants plus jeunes, et non des élèves du secondaire.

Ces études ne correspondent pas exactement à notre recherche, car elles ne portent pas toutes sur le FLE ni sur les mêmes groupes d'âge. Cependant, elles montrent que le mouvement intégré aux activités d'apprentissage peut soutenir l'attention, le plaisir, la participation et par conséquent leur motivation et leur engagement. C'est aussi ce que nous cherchons à observer dans notre étude.

2. Conception de la recherche et méthodologie

2.1 Objectif de l'étude et questions de recherche

L'objectif de ce mémoire est d'analyser comment les activités avec mouvement fonctionnent en classe de français langue étrangère dans le contexte estonien. Comme l'expérimentation a été assez courte, il n'était pas possible de mesurer vraiment l'acquisition et la mémorisation du vocabulaire à long terme. Pour cette raison, le travail se concentre surtout sur la motivation, l'engagement et la participation des élèves pendant les activités. Le test de vocabulaire donne seulement une indication supplémentaire. L'analyse s'appuie donc surtout sur les observations en classe, les réponses des élèves au questionnaire et l'entretien avec l'enseignant. Les questions de recherche sont les suivantes :

1. Comment les activités avec mouvement influencent-elles la motivation et l'engagement des élèves en cours de FLE ?
2. Comment les activités avec mouvement soutiennent-elles l'activation du vocabulaire en FLE ?
3. Quels types d'activités avec mouvement semblent les plus adaptés selon l'âge et le groupe d'élèves ?

Ce travail peut être considéré comme une recherche-action exploratoire. Les activités ont été faites dans une vraie situation de classe, pendant les cours habituels de français. Les cours ont été donnés par une enseignante stagiaire dans cet établissement. Le but n'était pas de faire une expérience très contrôlée, mais plutôt de voir ce qui se passe quand on introduit plus de mouvement dans les cours de langue. Il s'agissait aussi de comprendre quelles activités fonctionnent mieux, lesquelles fonctionnent moins bien, et comment les élèves réagissent. Dans ce type de recherche, l'enseignant n'observe pas seulement la classe : il prépare les activités, les met en place, observe les réactions des élèves et analyse ensuite les résultats.

Dans cette étude, les données sont à la fois quantitatives et qualitatives. Les données quantitatives viennent du test de vocabulaire et des réponses au questionnaire de type Likert. Les données qualitatives viennent surtout des observations en classe, des réponses ouvertes des élèves et de l'entretien avec l'enseignant principal. Les données quantitatives peuvent donner une idée générale des résultats, mais elles ne montrent

pas tout. Les observations et les réponses des élèves permettent de mieux comprendre leur motivation, leur engagement et leur participation pendant les activités.

L'expérimentation a eu lieu entre décembre 2025 et février 2026, dans une école de Tallinn. Deux groupes d'élèves ont participé à l'étude. Le premier groupe était une classe de 7^e — les élèves avaient entre 13 et 14 ans et avaient environ un niveau A2 en français. Le deuxième groupe était une classe de 11^e — les élèves avaient entre 17 et 18 ans et avaient environ un niveau B1. Ces groupes ont deux enseignants de français différents.

2.2 Participants

Les participants de cette étude sont des élèves apprenant le français comme langue étrangère. Deux classes ont participé à l'expérimentation : une classe de 7^e et une classe de 11^e. Le choix de ces deux groupes s'explique par la volonté de comparer deux âges et deux niveaux de langue différents. De plus, lors de la préparation de ce mémoire et de la lecture des recherches existantes, nous avons constaté que les études portent souvent sur des enfants d'âge préscolaire, des élèves du primaire ou des adultes. Les élèves du collège et du lycée semblent moins souvent étudiés dans ce type de recherche. Il nous a donc paru intéressant d'observer comment les activités avec mouvement fonctionnent avec ces deux groupes d'âge.

La classe de 7^e correspond à un niveau A2 avancé. Avec ce groupe, les activités portaient principalement sur la révision des verbes et de la conjugaison, notamment le passé composé, mais aussi sur le vocabulaire de Noël et des activités de loisirs. Comme nous suivions leur programme habituel de ce groupe et leur matériel pédagogique, le choix du vocabulaire s'est fait sur cette base. Les activités avec mouvement choisies étaient plutôt simples, dynamiques et souvent compétitives, compte tenu de leur niveau de français et de leur âge. Nous n'avons pas inclus beaucoup d'exercices de conversation ou de discussion, contrairement à ce qui a été fait avec les élèves de 11^e.

La classe de 11^e correspond à un niveau B1 assez avancé. Avec ce groupe, les activités étaient davantage centrées sur l'apprentissage et la mémorisation d'un vocabulaire thématique, notamment le vocabulaire lié au sport, au bien-être et à la santé. Les élèves étaient généralement capables de communiquer de manière plus autonome, et les activités leur permettaient de réutiliser le vocabulaire dans des situations plus dynamiques et interactives.

Au total, l'étude a concerné 28 élèves : 15 élèves de 7^e et 13 élèves de 11^e. Les élèves ont participé aux activités pendant leurs cours de français habituels. Il faut toutefois préciser qu'il y avait souvent plusieurs élèves absents pendant ces cours.

2.3 Le déroulement de l'étude

L'étude s'est déroulée pendant 17 séances de français de 40 minutes : 10 leçons avec la classe de 7^e et 7 leçons avec la classe de 11^e. Le nombre de séances était limité par les possibilités pratiques du stage et par le temps disponible pendant la période d'expérimentation. Avant l'expérimentation, quelques-unes de leurs leçons habituelles ont été observées.

Les activités ont été intégrées dans les cours ordinaires, afin de garder un contexte naturel d'apprentissage. L'objectif n'était pas de créer une situation complètement différente de la classe habituelle, mais d'introduire progressivement plus de mouvement dans l'apprentissage du vocabulaire.

En classe de 7^e, les activités avec mouvement étaient moins intégrées à l'ensemble des leçons que dans la classe de 11^e. Avec ce groupe, le programme annuel de l'enseignante principale et les thèmes proposés dans le manuel ont été suivis. L'approche était donc plus traditionnelle et plus habituelle pour les élèves : il y avait davantage de travail écrit, et les activités avec mouvement servaient surtout à compléter ou à dynamiser les contenus déjà prévus.

En classe de 11^e, les activités avec mouvement étaient davantage intégrées dans l'ensemble des leçons. Avec ce groupe, l'enseignant principal a laissé plus d'autonomie dans le choix du thème et dans l'organisation des séances. Comme le sujet de ce mémoire porte sur l'apprentissage par le mouvement, le thème du sport, du mouvement, du bien-être et de la santé semblait particulièrement adapté. De plus, c'est avec cette classe que le test de vocabulaire et l'entretien avec l'enseignant ont été réalisés. Pour cette raison, l'analyse de la classe de 11^e est plus détaillée que celle de la classe de 7^e.

2.4 Les activités utilisées

Plusieurs activités ont été utilisées dans cette étude. Elles n'étaient pas toutes du même type. Certaines activités étaient directement liées au sens des mots, par exemple avec

des gestes ou du mime. D'autres utilisaient le mouvement plutôt comme un cadre pour apprendre, par exemple à travers une course, un déplacement dans la classe ou dans le couloir, ou encore un tri de cartes au sol. Les activités ont été choisies et adaptées de différentes manières. Certaines ont été créées spécialement pour cette étude, certaines ont été inspirées d'idées trouvées en ligne, et d'autres ont été discutées avec des enseignants de langues étrangères. L'objectif était d'avoir des activités assez variées et adaptées aux deux classes.

Les activités peuvent être regroupées en plusieurs catégories : jeux de rôle avec déplacement, jeux de mime, chaînes de mots avec gestes, activités de production orale en mouvement, jeux compétitifs avec course, exercices de réaction physique, classement ou tri de cartes au sol, ainsi que dictées ou lectures avec déplacement. La description détaillée des activités utilisées pendant l'expérimentation est présentée en annexe 2. Le vocabulaire travaillé avec la classe de 11^e comprenait au total 73 mots et expressions. Ces mots étaient répartis en deux grands thèmes : le sport et l'exercice physique, ainsi que la santé et le bien-être. La liste complète du vocabulaire est présentée en annexe 1. Comme il n'y avait pas de test de vocabulaire pour la classe de 7^e, le nombre de mots travaillés avec ce groupe n'a pas été comptabilisé.

Dans la plupart des cas, une même activité n'a été réalisée qu'une seule fois. Cela s'explique par le temps limité de l'étude, mais aussi par la volonté de tester plusieurs formes d'activités. Les activités ont mobilisé plusieurs compétences langagières. La production orale était souvent au centre pour les élèves de 11^e, car beaucoup d'activités demandaient aux élèves de parler avec leurs camarades. Mais d'autres compétences ont aussi été utilisées, comme l'écoute, la lecture et l'écriture.

Il faut aussi préciser que le vocabulaire n'était pas toujours introduit directement par le mouvement. Le plus souvent, les élèves découvraient d'abord les mots avec d'autres supports, par exemple une vidéo, un texte, une présentation ou une discussion. Les activités avec mouvement servaient ensuite à réutiliser, pratiquer ou mémoriser ce vocabulaire de manière plus active.

Avec la classe de 7^e, les activités étaient surtout liées à la révision grammaticale et lexicale. Elles étaient généralement courtes, ludiques et structurées, et souvent inspirées du TPR. Les activités n'étaient pas aussi variées que dans la classe de 11^e, car elles servaient principalement à réviser le vocabulaire et le passé composé de

manière active. Elles comprenaient surtout des jeux de réaction physique, des activités de mime, des activités de production orale en mouvement et des jeux compétitifs sous forme de relais. Les élèves devaient principalement réagir à une consigne (sauter, se lever, mimer, lancer une balle, se déplacer ou répondre rapidement). Les thèmes étaient variés : Noël, les loisirs, les verbes et le passé composé. Par exemple, dans l'activité « Avoir ou être » (voir en annexe, les élèves devaient montrer leur réponse avec leur corps, en sautant dans une direction selon l'auxiliaire correct. Dans « Terre, mer, air », ils devaient réagir rapidement à une consigne. Dans « Réagis et tape dans les mains ! », chaque mot ou verbe était associé à un geste que les élèves devaient faire. Plusieurs activités avaient aussi une dimension ludique ou compétitive, comme la « Course de conjugaison ».

Avec la classe de 11^e, les activités étaient davantage centrées sur le vocabulaire thématique et l'interaction orale. Le thème principal était lié au sport, au mouvement, au bien-être et à la santé. Par exemple, dans le « Jeu de mime », les élèves devaient faire deviner un mot ou un sport uniquement avec leur corps. Dans la « Chaîne de mots avec gestes », chaque élève associait un geste à un mot et le transmettait aux autres. Dans le « Speed dating », les élèves devaient poser des questions à plusieurs camarades et trouver des points communs. Dans le « Bingo actif », ils se déplaçaient dans le couloir et communiquaient avec différents élèves pour remplir leur grille.

2.5 Les instruments de collecte des données

Pour recueillir les données, quatre instruments principaux ont été utilisés : le test de vocabulaire, le questionnaire, l'observation et l'entretien avec l'enseignante.

Le premier instrument est le test de vocabulaire. Il a été utilisé uniquement avec la classe de 11^e. Le test prenait la forme d'un nuage de mots basé sur le rappel libre (*free recall*) : les élèves devaient écrire, sans aide, tous les mots et expressions dont ils se souvenaient autour des thèmes proposés. Les deux grands thèmes étaient le sport et l'exercice physique (le corps, les habitudes, les sports et les mouvements) et la santé et le bien-être (la nutrition, le sommeil, le stress et les habitudes de vie). Lors de la dernière séance, les élèves ont repris la même feuille et ont ajouté les mots et expressions qu'ils avaient appris pendant les cours. Les résultats du pré-test et du post-test ont ensuite été comparés afin de voir si les élèves étaient capables de mobiliser davantage de mots après les activités avec mouvement. Comme il s'agissait d'un nuage

de mots basé sur le rappel libre, l'analyse portait surtout sur le nombre de mots ajoutés et sur le type de vocabulaire mobilisé. Ce test n'a pas été réalisé avec la classe de 7^e. Avec ce groupe, l'accent était davantage mis sur la motivation, la participation et l'engagement pendant les activités. De plus, le vocabulaire travaillé était plus limité et davantage lié à la révision grammaticale. Pour cette raison, il a été décidé de ne pas utiliser le nuage de mots avec ce groupe.

Le deuxième instrument est le questionnaire. Il a été distribué aux élèves après les cours où les activités avec mouvement ont été utilisées. Le questionnaire avait pour but de recueillir l'avis des élèves sur leur expérience. Il portait principalement sur leur motivation, leur engagement et leur concentration. Une partie du questionnaire contenait des affirmations auxquelles les élèves devaient répondre sur une échelle de type Likert, allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Par exemple, ils devaient indiquer s'ils avaient aimé apprendre le français dans des cours avec mouvement, si le mouvement les avait aidés à mémoriser les mots, ou encore s'ils avaient eu plus de facilité à se concentrer pendant les activités. Ces réponses ont été analysées de manière descriptive afin d'observer les tendances générales, par exemple si les élèves avaient trouvé les activités motivantes, utiles ou agréables. Le questionnaire contenait aussi quelques questions ouvertes. Les élèves devaient par exemple expliquer s'ils aimeraient apprendre les langues de cette manière à l'avenir, nommer les activités qu'ils avaient trouvées les plus utiles pour apprendre le français et indiquer celles qu'ils avaient le plus appréciées. Les réponses aux questions ouvertes ont été regroupées par thèmes afin d'identifier les tendances et les similitudes. Elles ont permis de mieux comprendre l'opinion personnelle des élèves, notamment les activités qu'ils avaient préférées ou celles qu'ils considéraient comme les plus utiles pour apprendre le français. Le questionnaire complet est présenté en annexe 3.

Le troisième instrument est l'observation. Pendant les cours, la participation des élèves aux activités a été observée. L'observation a été réalisée de manière qualitative, sous forme de notes écrites libres pendant ou après les leçons. Les éléments observés étaient surtout la participation active, la coopération entre élèves, la motivation apparente, l'attention, les difficultés rencontrées et l'ambiance générale de la classe. Ces observations ont permis de compléter les réponses du questionnaire et de mieux comprendre comment les élèves réagissaient aux activités avec mouvement. Il faut préciser que ces observations restent subjectives, car elles dépendent du regard de

l'enseignante stagiaire et du contexte de chaque séance. Elles ne permettent donc pas de mesurer l'engagement de manière exacte.

Le quatrième instrument est l'entretien avec l'enseignant principal de français de la classe de 11^e. Il s'agissait d'un entretien semi-structuré, réalisé après l'expérimentation. L'objectif était d'obtenir le point de vue de l'enseignant sur le déroulement des activités et sur la réaction des élèves. L'entretien avec l'enseignante a été utilisé comme une source complémentaire. Cet avis était important, car l'enseignant connaît ce groupe depuis plus de quatre ans et travaille avec eux régulièrement. Il peut donc comparer les activités avec mouvement avec les cours habituels et remarquer certains changements dans la participation, la motivation ou l'attitude des élèves. Il a participé aux cours en tant qu'observateur. L'entretien portait sur plusieurs thèmes : la caractérisation générale du groupe, l'impact du mouvement sur la motivation et l'engagement des élèves, l'effet possible des activités sur l'apprentissage du vocabulaire, l'adaptation de cette approche au groupe concerné, ainsi que les points forts et les limites de la méthode. Il faut cependant noter que l'avis de l'enseignant reste subjectif, car il est basé sur ses observations personnelles.

Cette étude ne cherche pas à généraliser les résultats à tous les élèves apprenant le français. Le nombre de participants est limité, l'analyse reste en partie subjective et l'expérimentation a été menée sur une période courte, dans un contexte scolaire précis. Cependant, elle permet tout de même d'obtenir des indications intéressantes sur l'utilisation du mouvement dans l'apprentissage du français langue étrangère, notamment dans le contexte estonien.

2.6 Considérations éthiques

Cette étude a été menée dans le cadre d'un mémoire de master. Les élèves ont été informés que les activités et les données recueillies seraient utilisées uniquement pour cette recherche. Il leur a aussi été expliqué que les réponses seraient anonymes et qu'aucun nom d'élève ne serait mentionné dans le mémoire.

La participation était volontaire. Pour les élèves de 7^e, qui avaient environ 13 à 14 ans, l'autorisation des parents a été demandée à l'aide d'un questionnaire Google Forms. Les parents ont été informés du cadre de l'étude et de la possibilité pour leur enfant de participer aux activités et de répondre au questionnaire. Pour les élèves de 11^e, il a

aussi été précisé que la participation et les réponses au questionnaire étaient volontaires.

Les données ont été traitées de manière confidentielle. Les réponses des élèves, les observations et l'entretien avec l'enseignant ont été utilisés seulement pour l'analyse de ce mémoire.

3. Résultats

Ce chapitre présente les résultats obtenus pendant l'expérimentation. Les données proviennent de quatre sources : les nuages de mots, les observations en classe, les questionnaires des élèves et l'entretien avec l'enseignant. Ces résultats permettent de mieux comprendre comment les élèves ont réagi aux activités avec mouvement et dans quelle mesure ces activités ont pu soutenir l'apprentissage du vocabulaire, la participation et la motivation.

3.1 Résultats du test de vocabulaire

Les nuages de mots ont été analysés à partir des réponses de 13 élèves de 11^e. Les prénoms des élèves ont été anonymisés dans les tableaux qui se trouvent en annexe 4. Pour le comptage, les mots et les expressions lexicales ont été pris en compte. Les articles n'ont pas été comptés séparément : par exemple, *la natation* et *natation* ont été considérés comme le même mot. Les petites fautes d'orthographe ont aussi été corrigées dans le comptage, par exemple *randonee* a été compté comme *randonnée* et *meditation* comme *méditation*. Les expressions composées, comme *boire de l'eau*, ont été comptées comme une seule unité.

Avant les activités avec mouvement, les élèves ont écrit au total 218 mots et expressions. Après les activités, ils ont ajouté 159 mots et expressions. Tous les mots et expressions étaient nouveaux par rapport au premier nuage de mots. En moyenne, chaque élève avait écrit 16,8 mots avant les activités et ajouté 12,2 mots après l'expérimentation. Le nombre de mots ajoutés varie quand même beaucoup selon les élèves : un élève n'a ajouté aucun mot, alors qu'un autre en a ajouté 23. Les résultats détaillés par élève sont présentés en annexe 4. Après les activités, les élèves ont mobilisé davantage de vocabulaire lié au sport et à l'exercice physique qu'à la santé et au bien-être. Parmi les mots et expressions ajoutés dans les nuages de mots, environ 31 unités lexicales appartenaient au thème du sport, contre environ 23 liées à la santé et au bien-être.

Avant les activités, les élèves ont surtout écrit des mots assez généraux et familiers. Pour le thème du sport, les mots les plus fréquents étaient par exemple *natation*, *vélo*, *football*, *gymnastique*, *piscine*, *basketball* et *tennis*. Pour le thème de la santé et du bien-être, les élèves ont souvent écrit des mots simples ou déjà connus, comme *dormir*,

relaxer, amis, musique, fruits ou légumes. Après les activités, le vocabulaire ajouté semble plus précis et plus lié aux thèmes travaillés pendant les cours. Les élèves ont ajouté des mots comme *agilité, persévérance, randonnée, malbouffe, endorphine, méditation, yoga* et *marcher à pied*. On trouve aussi plusieurs expressions plus longues, comme *dormir 7-8 heures, faire des pompes, faire du jogging* ou *boire de l'eau*. Les listes des mots les plus fréquents après les activités sont présentées en annexe 4.

Le thème du sport et de l'exercice physique semble toutefois avoir été mieux retenu que celui de la santé et du bien-être. Cela peut s'expliquer par le fait que plusieurs activités dans cette partie étaient directement liées aux sports, aux mouvements ou aux actions physiques. En plus, le vocabulaire de la santé et du bien-être était beaucoup plus abstrait et consistait à des expressions plus longues et complexes.

Il faut cependant interpréter ces résultats avec prudence. Le test ne mesure pas la mémorisation à long terme, car l'expérimentation a été assez courte. De plus, dans le post-test, les élèves ne devaient pas refaire exactement le même nuage de mots, mais ajouter les mots qu'ils pensaient avoir appris. Ces résultats montrent surtout le vocabulaire que les élèves étaient capables de mobiliser à la fin de l'expérimentation.

3.2 Observations en classe

Les activités observées sont décrites plus précisément en annexe 2. Dans cette partie, chaque activité est brièvement rappelée afin de faciliter la compréhension des observations. L'accent est mis sur la participation, la motivation apparente, l'attention et l'attitude générale des élèves pendant les activités. Les observations ont été réalisées de manière qualitative — des notes ont été prises pendant ou après les séances.

3.2.1 Observations dans la classe de 11^e

Dans la classe de 11^e, les activités étaient liées au vocabulaire du sport, du mouvement, du bien-être et de la santé. Les élèves étaient généralement capables de travailler indépendamment et de communiquer en français, mais ils n'étaient pas toujours habitués à des activités très actives ou physiques. Les réactions ont donc varié selon le type d'activité.

Le jeu « Coach et sportif » a servi d'activité d'introduction au vocabulaire. Les élèves travaillaient en binôme : l'un donnait un mot ou une expression, et l'autre devait

réaliser un mouvement correspondant. Au début, deux ou trois élèves semblaient un peu gênés et ne réalisaient pas toujours les mouvements complètement, par exemple tenir la planche ou effectuer un exercice pendant plusieurs secondes. Au cours de l'activité, cette gêne a diminué. À la fin, l'ambiance était plus détendue et les élèves semblaient s'amuser davantage avec leur partenaire. Les élèves ont généralement compris les mots utilisés et les ont prononcés correctement. Dans deux cas, l'estonien a été utilisé pour expliquer rapidement à un camarade ce qu'il devait faire.

Le « Jeu de mime » était une activité où un élève devait mimer un sport et l'autre devait le deviner. Les élèves connaissaient déjà une partie du vocabulaire, donc l'activité s'est déroulée rapidement. Les difficultés observées étaient plutôt grammaticales, notamment dans le choix entre *faire de* et *jouer à*, y compris sous les formes contractées *au*, *à la* ou *aux*. Certains élèves se sont lassés assez vite lorsque l'activité a continué. Globalement, pendant cette activité, l'engagement et la motivation apparente des élèves étaient modérés ou plutôt faibles.

Le « Bingo actif » demandait aux élèves de se déplacer dans le couloir et de poser des questions à plusieurs camarades afin de compléter leur grille de bingo. L'activité a été réalisée à la fin de la leçon. Certains élèves ont commencé à accélérer vers la fin. Tous les élèves ont participé, se sont déplacés et ont posé les questions demandées. La motivation liée au fait de remplir la grille de bingo n'était pas très forte, mais l'activité a créé plusieurs interactions positives et amusantes entre les élèves. Les signes non verbaux observés étaient plutôt positifs : posture active, sourires, écoute entre camarades et petites plaisanteries.

L'activité « D'accord ou pas d'accord » était une activité de discussion et d'argumentation en mouvement. Les élèves devaient changer de partenaire et défendre leur opinion sur différentes affirmations liées au sport. Tous les élèves ont participé activement. Le déroulement de l'exercice était assez fluide : les élèves passaient naturellement d'un partenaire à l'autre, personne ne s'asseyait et personne ne semblait gêné d'être debout et de se déplacer. Par contre, certains semblaient préférer discuter avec des camarades précis et étaient moins à l'aise avec d'autres partenaires. Après cette activité, le groupe est apparu plus calme et plus concentré en classe.

Le « Running dictation » a été moins bien accueilli. Dans cette activité, un élève devait aller dans le couloir, lire et mémoriser des phrases, puis revenir les dicter à son

partenaire, qui complétait les espaces vides du texte. Quelques binômes ont bien coopéré, mais dans plusieurs paires, la motivation et l'engagement semblaient faibles. Les élèves qui écrivaient ne voulaient pas toujours changer de rôle avec ceux qui se déplaçaient. Il a aussi été observé que les élèves ne couraient pas vraiment. Le fait de terminer les premiers ne semblait donc pas très important pour eux. Ensuite, lors de la vérification de l'exercice, plusieurs élèves semblaient vouloir passer rapidement à l'activité suivante et n'étaient pas si attachés à terminer cette tâche. Après l'activité, une discussion avec l'enseignant qui avait tout observé, a permis de clarifier le manque d'intérêt pour cet exercice. Selon lui, la difficulté ne venait pas vraiment du thème ou du contenu du texte, qui aurait pu être intéressant pour ce groupe. Le problème semblait plutôt lié au type d'activité lui-même — les élèves devaient se déplacer plusieurs fois, mémoriser des phrases, revenir les dicter, puis recommencer. Cette organisation a semblé lourde pour eux, et le déplacement répété n'a pas été perçu comme un élément très motivant.

En « Chaîne de mots en cercle », les élèves devaient répéter les mots et les gestes des camarades précédents avant d'ajouter leur propre mot — le thème était les sports. L'activité a créé une ambiance positive et collective. Les gestes associés aux mots semblaient plaire aux élèves, surtout lorsque certains mouvements devenaient humoristiques, par exemple pour représenter le ballet. À la fin de l'activité, l'atmosphère du groupe était très positive. En revanche, plusieurs élèves faisaient encore des fautes de grammaire avec les contractions de *à + le/la/les*. Les mots choisis étaient aussi souvent les plus faciles, proches de l'anglais ou déjà connus, comme *le basketball*, *le volley-ball* ou *le jogging*, alors que la liste contenait des mots plus nouveaux et plus difficiles, comme *faire de la randonnée*, *de l'équitation* ou *faire de l'athlétisme*.

L'activité « L'affiche de parcours sportif » consistait à créer en groupe un parcours sportif, puis à le présenter avec une démonstration physique. L'engagement était variable. La création de l'affiche demandait aussi l'utilisation de structures grammaticales, notamment le subjonctif, ce qui a rendu la tâche plus complexe. Pendant la présentation, plusieurs élèves semblaient gênés à l'idée de montrer physiquement les exercices. Un groupe s'est distingué par sa créativité et son humour, ce qui a eu un effet positif sur l'ambiance générale. Dans l'ensemble, les élèves ont travaillé en groupe, mais tous n'ont pas participé de la même manière à la

démonstration physique. En même temps, ils semblaient apprécier le temps passé ensemble et travailler en équipe.

Le « Memory sportif » devait fonctionner comme un relais : les élèves devaient aller jusqu'aux cartes, retourner deux cartes et trouver les paires correspondantes. Les élèves n'ont presque pas couru. L'activité a aussi été plus difficile que prévu sur le plan lexical, car plusieurs élèves avaient du mal à reconnaître certaines paires de mots. L'activité a eu lieu juste avant la pause déjeuner. Deux élèves ne pouvaient pas vraiment participer à cause de douleurs ou de blessures. Dans l'ensemble, l'activité n'a pas semblé beaucoup plaire aux élèves. Leur implication était faible et plusieurs semblaient surtout vouloir terminer l'exercice rapidement avant d'aller déjeuner.

L'activité « Vrai ou faux : un mode de vie sain » avait pour objectif d'activer les élèves au début de la leçon. Les élèves devaient réagir physiquement aux affirmations : lever les mains si l'affirmation était vraie, faire un squat si elle était fausse. Lorsque certains élèves n'étaient pas d'accord avec une affirmation, ils ont dû expliquer pourquoi. Les élèves ont fait l'activité correctement, mais l'enthousiasme était plutôt limité au début. L'activité a aussi provoqué quelques questions de compréhension sur le vocabulaire. Les élèves osaient poser des questions pour mieux comprendre, ce qui peut être considéré comme un signe de participation et d'engagement. Mais, la participation active venait surtout de deux ou trois élèves.

L'activité « Tri des expressions » demandait aux élèves de classer des expressions liées au sommeil, à la santé physique, à la santé mentale et à l'alimentation. Les étiquettes avec les catégories étaient placées au sol, assez éloignées les unes des autres. Les élèves devaient donc se déplacer dans l'espace, se pencher ou s'accroupir pour placer les cartes dans la bonne catégorie. Avant l'activité, un court travail d'introduction au vocabulaire avait été fait. Les élèves ont rapidement compris la tâche et se sont mis au travail. La plupart des groupes ont bien organisé leur travail et semblaient enthousiastes à l'idée de trier les expressions et de terminer rapidement la tâche. Plusieurs élèves ont demandé de l'aide pour comprendre certaines expressions. En général, les élèves étaient actifs et rapides, et ils semblaient apprécier le côté légèrement compétitif de la tâche.

Le jeu de rôle « Docteur et patient » — les élèves devaient jouer le rôle d'un médecin et d'un patient, le patient expliquant son problème de santé avec l'aide de gestes. Les

élèves n'utilisaient pas toujours leur corps de manière expressive, et il a fallu leur rappeler plusieurs fois d'accompagner leurs phrases par des gestes. Certains élèves ont préféré rester assis. Une paire s'est portée volontaire pour présenter son dialogue devant la classe. Cette présentation a été bien reçue par les autres élèves et a créé une ambiance positive.

Le « Speed dating – le mode de vie sain » demandait aux élèves de changer de partenaire, de poser des questions sur leurs habitudes de vie et après, de trouver la personne avec le plus de points communs. Le vocabulaire utilisé n'était pas très complexe et il était plutôt simple et déjà répété. Les élèves semblaient intéressés par les réponses des autres et voulaient savoir avec qui ils avaient le plus de similarités. L'ambiance était amicale et détendue.

3.2.2 Observations dans la classe de 7^e

Dans la classe de 7^e, les activités étaient généralement plus courtes, plus structurées et souvent inspirées du TPR (voir le chapitre 1.4.1 Le Total Physical Response). Les élèves ont réagi positivement à plusieurs activités rapides, ludiques et compétitives.

La première « Course de conjugaison » a été plus difficile que prévu. Il s'agissait d'un relais où les élèves devaient former des phrases au passé composé à partir de cartes. L'activité a créé de l'énergie et les élèves semblaient motivés par la compétition, mais il y avait aussi beaucoup de confusion. Le nombre de verbes était probablement trop élevé. Certains élèves avaient aussi du mal à se souvenir des verbes, ce qui rendait la conjugaison plus compliquée. Malgré ces difficultés, les élèves ont participé et ne semblaient pas trop découragés.

Le « Bingo avec mouvement » demandait aux élèves de se déplacer et de poser des questions au passé composé à leurs camarades. Avant l'activité, les phrases avaient été travaillées ensemble. Les élèves se sont déplacés activement, ont posé les questions avec assurance et semblaient motivés. La dimension compétitive était présente, les élèves voulaient compléter leur grille rapidement. Après la leçon, un élève a dit que l'activité lui avait beaucoup plu.

L'activité « Mime et devine ! » était une activité de révision du vocabulaire de Noël. Les élèves travaillaient en binôme : l'un mimait un mot, l'autre devait deviner. L'activité s'est déroulée calmement et sans grandes difficultés. Les élèves connaissaient déjà une partie de ce vocabulaire. Ils n'étaient pas gênés de mimer les

mots, mais l'activité s'est terminée rapidement. Lorsque l'activité a été répétée une deuxième fois, certains élèves ont semblé s'ennuyer un peu. En même temps, il semble qu'ils aimaient exprimer des mots uniquement par des gestes et travailler par paires.

Le jeu d'échauffement « Lève-toi si tu... hier » était une activité simple pour activer les élèves et réviser le passé composé. Les élèves devaient se lever si l'affirmation correspondait à leur expérience. Tous les élèves ont participé. Au début, certains élèves semblaient hésiter à se lever, surtout quand ils étaient les seuls debout. Pendant et après l'activité, plusieurs élèves ont posé des questions sur les verbes et les formes du passé composé. Cela montre qu'ils suivaient l'activité et étaient engagés.

Le jeu « La balle du passé composé » a beaucoup plu aux élèves. L'enseignante lançait une balle à un élève, et les deux élèves à côté de lui devaient transformer une forme verbale au passé composé. L'élève qui répondait correctement le plus rapidement gagnait un point. L'activité a créé une forte participation. Les élèves semblaient motivés par le rythme rapide, le jeu en cercle et l'aspect imprévisible. De nombreux élèves ont demandé à y rejouer lors de la leçon suivante.

Le jeu « Terre, mer, air — version française », adapté au vocabulaire des lieux de sortie, a créé beaucoup d'enthousiasme. Les élèves devaient sauter du bon côté (en avant, en arrière, en haut) selon le mot entendu. Ils ont voulu y rejouer plusieurs fois, même après la sonnerie. Certains élèves ont dit directement que le jeu leur avait plu. L'activité permettait cependant de travailler seulement un nombre limité de mots à la fois.

Le jeu « Avoir ou être » fonctionnait selon un principe proche de « Terre, mer, air ». Les élèves devaient sauter en avant ou en arrière selon l'auxiliaire utilisé au passé composé. Cette activité a également été bien accueillie. Les élèves ont apprécié la dimension compétitive, surtout le fait d'être éliminés en cas d'erreur. Plus le jeu avançait, plus les élèves connaissaient les bonnes réponses, et plus ils semblaient gagner en confiance et en enthousiasme.

La deuxième « Course de conjugaison », réalisée après plusieurs séances de révision, s'est déroulée plus facilement que la première. Les élèves connaissaient déjà le fonctionnement de l'activité et connaissaient mieux les verbes. La compétition entre les deux équipes est devenue plus équilibrée. Les élèves ont participé avec énergie et

ont répondu plus rapidement. À la fin, les verbes qui posaient encore un problème ont été repris avec toute la classe.

Le jeu « Réagis et tape dans les mains ! » était une activité de réaction et de coordination en binôme. Trois verbes étaient associés à trois gestes différents (lever les bras vers le haut, tendre les bras d'un côté et tendre les bras de l'autre côté). L'activité a créé de l'excitation et plusieurs moments amusants, car les élèves se trompaient parfois de geste ou de rythme. Le mouvement était dynamique. À la fin de l'activité, les verbes associés aux gestes semblaient plus clairs oralement pour les élèves.

3.2.3 Observations générales

Dans les deux groupes, les réactions ont varié selon le type d'activité, le moment de la journée et le niveau de préparation linguistique. Certaines activités ont créé une participation plus active, tandis que d'autres ont été reçues plus calmement ou avec moins d'enthousiasme. Les élèves de 7^e ont réagi de manière plus homogène au sein du groupe, tandis que les élèves de 11^e présentaient davantage de variations individuelles.

Dans la classe de 11^e, les activités de communication orale, comme le « Speed dating » ou « D'accord ou pas d'accord », ont été bien accueillies. Les activités plus compétitives ou physiquement plus intenses, comme « Running dictation » ou « Memory sportif », ont suscité des réactions plus variées et peut-être davantage de sentiments négatifs.

Dans la classe de 7^e, les activités courtes, rapides et compétitives ont généralement créé une participation active. Les jeux où les élèves devaient réagir physiquement à une consigne, comme « Terre, mer, air », « Avoir ou être » ou « Réagis et tape dans les mains ! », ont suscité beaucoup d'enthousiasme.

La taille du groupe semblait influencer le déroulement des activités. Dans les deux groupes, il a été observé que lorsque plusieurs élèves étaient absents, l'ambiance de classe était différente : le groupe semblait plus calme, plus silencieux ou parfois plus passif. Dans ces situations, les élèves semblaient aussi moins enthousiastes face aux activités avec mouvement.

En somme, plusieurs facteurs ont pu influencer la manière dont les activités se sont déroulées : les absences de certains élèves, le moment de la journée, la fatigue, la pause

déjeuner, le lieu choisi, la taille du groupe et le fait que les séances aient été menées par une stagiaire. Ces points seront pris en compte dans la section discussion et analyse.

3.3 Résultats du questionnaire

3.3.1 Classe de 7^e

Les élèves de 7^e ont répondu au questionnaire après les activités avec mouvement via Google Forms. Ils ont pu répondre de manière autonome à l'aide de leurs smartphones. Au total, 15 élèves ont répondu au questionnaire, ce qui correspond à l'ensemble du groupe. Le questionnaire était le même que celui utilisé avec la classe de 11^e et portait sur l'avis des élèves concernant les activités avec mouvement, leur intérêt, leur utilité et leur rôle possible dans l'apprentissage du vocabulaire. Le questionnaire est trouvable en annexe 3. Le consentement des parents avait été obtenu au préalable pour que les élèves puissent participer à l'étude et répondre au questionnaire.

Les réponses montrent une attitude générale très positive envers les activités avec mouvement. À l'affirmation « Tu as aimé apprendre le français dans les cours où il y avait du mouvement », 80 % des élèves ont répondu « tout à fait d'accord ». Il n'y a pas eu de réponses négatives à cette question.

Concernant le lien entre le mouvement et la mémorisation du vocabulaire, les réponses étaient plus variées. À l'affirmation « Il était plus facile de te souvenir des mots lorsqu'ils étaient associés à un mouvement », 6 élèves sur 15 ont répondu « tout à fait d'accord ». Sept élèves ont donné une réponse neutre, « ni d'accord ni pas d'accord ». Les autres réponses se situaient du côté positif.

Les réponses concernant la concentration étaient également partagées entre réponses positives et neutres. Cinq élèves ont répondu « tout à fait d'accord » et quatre élèves « plutôt d'accord » à l'affirmation selon laquelle le mouvement les aidait à mieux se concentrer. Six élèves ont choisi la réponse neutre.

La majorité des élèves ont indiqué qu'ils aimeraient apprendre les langues de cette manière à l'avenir. Onze élèves ont donné une réponse positive, tandis que quatre élèves ont donné une réponse neutre.

Dans les réponses ouvertes, les élèves ont mentionné plusieurs raisons pour lesquelles ils avaient apprécié les activités avec mouvement. Ils ont écrit que ces activités

rendaient le cours plus amusant, plus intéressant et moins fatigant. Certains élèves ont aussi indiqué que le plaisir dépendait du type d'activité, du jeu proposé et de la clarté ou de la difficulté des consignes.

Selon les élèves, les activités les plus utiles étaient surtout « Course de conjugaison » et le jeu « Terre, mer, air ». Les activités préférées étaient également « Terre, mer, air », mentionnée 8 fois, et « Course de conjugaison », mentionnée 4 fois. Le jeu « La balle du passé composé » a aussi été mentionné plusieurs fois. Deux élèves ont indiqué qu'ils avaient aimé toutes les activités ou tous les jeux actifs.

3.3.2 Classe de 11^e

Les élèves de 11^e ont également répondu au questionnaire après les activités avec mouvement. Le questionnaire a été réalisé via Google Forms et les élèves ont pu répondre de manière autonome à l'aide de leurs téléphones. Au total, 13 élèves ont répondu, ce qui correspond à l'ensemble du groupe. Le questionnaire portait exactement sur le même aspect que celui destiné aux élèves de 7^e : leur perception des activités avec mouvement, notamment leur intérêt, leur utilité pour l'apprentissage du vocabulaire et leur effet possible sur la concentration.

Les résultats montrent que la majorité des élèves ont une attitude plutôt positive envers les cours avec mouvement. La plupart des élèves ont indiqué qu'ils aimaient apprendre dans des cours où il y avait du mouvement. Une réponse négative a été donnée par un élève.

La majorité des élèves ont également indiqué que les mots étaient plus faciles à retenir lorsqu'ils étaient associés au mouvement. Au total, 10 élèves ont donné une réponse positive à cette affirmation. Plusieurs élèves ont aussi estimé que le mouvement les aidait à mieux mémoriser le nouveau vocabulaire. Cependant, les réponses n'étaient pas toutes positives : quatre élèves ont donné une réponse moins favorable à cette question, dont deux « plutôt d'accord » et deux « plutôt pas d'accord ».

Les réponses concernant la concentration étaient plus variées. Sept élèves ont indiqué que le mouvement améliorerait leur concentration. Deux élèves ont donné une réponse neutre et quatre élèves ont plutôt exprimé un désaccord.

Dans les réponses ouvertes, la plupart des élèves ont indiqué qu'ils seraient prêts à apprendre le vocabulaire de cette manière à l'avenir. Plusieurs élèves ont cependant précisé que les activités avec mouvement devraient être utilisées de manière équilibrée

avec d'autres types d'activités. Certains ont mentionné qu'une activité ou un jeu par leçon pouvait suffire. Deux élèves ont également remarqué que certaines activités prennent inutilement beaucoup de temps lorsqu'elles nécessitent de quitter la salle de classe ou de se déplacer d'un endroit à un autre.

Les élèves ont mentionné plusieurs aspects positifs dans les réponses ouvertes. Ils ont écrit que les activités rendaient l'apprentissage plus intéressant et plus pratique. Certains ont aussi mentionné une meilleure concentration ou un lien plus clair entre les mots et les actions.

Selon les élèves de 11^e, les activités les plus utiles pour l'apprentissage du français étaient surtout les activités de communication, comme le « speed dating », ainsi que le « bingo avec mouvement ». L'activité « Coach et sportif », la création d'un programme d'entraînement et le « jeu memory sportif » ont également été mentionnés. Le bingo a été mentionné plusieurs fois comme une activité utile pour réviser le vocabulaire et communiquer avec les autres élèves.

Les activités les plus appréciées étaient le « speed dating », mentionné 4 fois, le bingo, mentionné 3 fois, et le « Memory sportif », mentionné 3 fois. Les réponses montrent que plusieurs types d'activités avec mouvement ont été appréciés par les élèves, surtout les activités où ils pouvaient parler avec leurs camarades, répéter le vocabulaire ou utiliser la langue dans une situation pratique.

3.4 Résultats de l'entretien avec l'enseignant

D'après l'enseignant, la classe de 11^e est un groupe assez hétérogène. Il existe des différences entre les élèves au niveau de la compétence linguistique, mais aussi au niveau de la motivation et de la participation. L'enseignant a expliqué que les élèves qui ont plus de difficultés en français sont souvent aussi moins actifs pendant les cours. Selon lui, cette diversité peut rendre utile l'utilisation de méthodes différentes, car les méthodes plus traditionnelles ne conviennent pas toujours à tous les élèves.

Selon l'enseignant, l'intégration du mouvement a généralement augmenté la participation des élèves pendant les cours. Il a remarqué que les activités avec mouvement ne semblaient pas motiver seulement les élèves déjà actifs, mais aussi certains élèves qui participent habituellement moins. Pendant l'entretien, il a mentionné l'exemple d'un élève plus faible, qui a d'habitude des difficultés à rester

motivé, mais pendant certaines activités avec mouvement il a visiblement participé plus activement.

Pour le vocabulaire, l'enseignant a noté que les élèves réussissaient à se souvenir assez rapidement de certains mots juste après les cours où ces mots avaient été introduits pour la première fois. Il a toutefois souligné que l'apprentissage d'une langue ne se limite pas seulement au vocabulaire. Selon lui, il est aussi important que les élèves apprennent à réfléchir, à réagir et à s'exprimer sur différents sujets. Dans ce sens, les activités avec mouvement ont été mentionnées comme des activités qui encouragent la participation active et l'expression des élèves. Pourtant, l'impact des activités sur l'apprentissage du vocabulaire n'a pas été décrit de manière très détaillée pendant l'entretien.

D'après l'enseignant, l'approche basée sur le mouvement convenait globalement à ce groupe, même si les réactions n'étaient pas les mêmes chez tous les élèves. Certains élèves plus réservés semblaient moins à l'aise dans les activités très dynamiques ou dans les situations où il fallait s'exprimer physiquement devant les autres. L'enseignant a aussi mentionné que ce manque de confort pouvait être lié au fait que les élèves ne sont pas toujours habitués à ce type d'activités. Selon lui, avec une utilisation plus régulière, ces activités pourraient devenir plus naturelles pour les élèves.

Parmi les points forts de cette approche, l'enseignant a mentionné une meilleure collaboration entre les élèves, davantage de communication et une atmosphère de classe plus positive. Il a observé que les élèves parlaient plus entre eux pendant certaines activités et que le travail se faisait dans une ambiance plus détendue.

Concernant les limites, l'enseignant a indiqué que certaines activités plus dynamiques ou plus compétitives ne convenaient pas toujours à tous les élèves. Dans certaines situations, quelques élèves semblaient moins motivés ou moins impliqués. L'enseignant a aussi mentionné des facteurs extérieurs qui pouvaient influencer le déroulement des activités, comme le moment de la journée, la fatigue des élèves, le temps disponible ou le fait de devoir organiser les élèves et l'espace de classe différemment.

4. Analyse et discussion

Ce chapitre propose une analyse et une discussion des résultats présentés dans le chapitre précédent. L'objectif est de mettre les données obtenues en relation avec le cadre théorique de ce travail et de comprendre dans quelle mesure les activités avec mouvement ont favorisé la motivation, l'engagement et l'apprentissage du vocabulaire en classe de français langue étrangère. L'analyse porte d'abord sur la motivation et l'engagement des élèves, puis sur l'apprentissage et l'activation du vocabulaire. Enfin, les principales limites de l'étude sont abordées, puis quelques suggestions d'amélioration pour de futures expérimentations sont proposées.

4.1 Motivation et engagement des élèves

Les résultats de cette étude montrent que les activités avec mouvement ont eu un effet plutôt positif sur la motivation et l'engagement des élèves. Cet effet n'était cependant pas identique dans les deux groupes ni dans toutes les activités. Les réponses au questionnaire, les observations en classe et l'entretien avec l'enseignant montrent que le mouvement peut rendre le cours plus vivant et favoriser la participation, mais que son effet dépend du groupe, du type d'activité et du contexte de la leçon.

Dans la classe de 7^e, les réactions étaient globalement très positives. La majorité des élèves ont indiqué qu'ils avaient aimé apprendre le français dans des cours où il y avait du mouvement. Cela correspond aussi aux observations réalisées pendant les cours. Leur motivation et leur engagement ont été particulièrement marqués lors des jeux dynamiques, compétitifs et structurés, comme « Terre, mer, air », « Avoir ou être », « La balle du passé composé » ou encore « Réagis et tape dans les mains ! ». Ces activités avaient des règles simples, un rythme rapide et un objectif clair. Les élèves savaient ce qu'ils devaient faire et pouvaient réagir immédiatement avec leur corps. Dans ce groupe, le mouvement semblait donc surtout soutenir l'engagement comportemental, c'est-à-dire la participation active, l'effort et la coopération entre élèves (Fredricks et al., 2004 : 62). Mais en même temps, l'engagement émotionnel était souvent aussi très élevé chez ce groupe. On pouvait le remarquer à travers les sourires, les rires, l'enthousiasme ou l'envie de continuer l'activité. Le jeu « Terre, mer, air » a été particulièrement apprécié, car les élèves ont demandé à y rejouer même après la fin de la leçon. Cela rejoint l'idée de Silva (2009 : 115) selon laquelle le jeu rend

l'apprentissage plus motivant et aide les élèves à s'impliquer davantage. Le mouvement ne servait pas seulement à bouger, mais aussi à créer une ambiance plus positive et plus dynamique.

Un autre aspect intéressant observé dans la classe de 7^e était leur esprit de compétition et leur plaisir à participer à des jeux. Les élèves semblaient motivés par les points, les relais, l'élimination ou le fait de gagner. Cet aspect était moins visible dans la classe de 11^e, où les jeux compétitifs ont été accueillis avec moins d'enthousiasme. Cette différence peut être liée à de nombreux facteurs, mais dans notre expérimentation, elle semblait surtout liée à l'âge des élèves et à leurs habitudes scolaires. Les élèves plus jeunes acceptent souvent plus facilement les jeux physiques et compétitifs, tandis que les élèves plus âgés peuvent se sentir plus gênés ou moins motivés par des activités qui demandent de courir, de se déplacer rapidement ou de se montrer physiquement devant les autres. Cette interprétation reste toutefois subjective.

Dans la classe de 11^e, les résultats étaient plus nuancés en ce qui concerne l'engagement et la motivation. Les élèves ont aussi donné des réponses plutôt positives dans le questionnaire, mais les observations montrent que toutes les activités avec mouvement n'ont pas été accueillies de la même manière. Les activités de communication orale, comme le « Speed dating », le « Bingo actif » ou « D'accord ou pas d'accord », ont mieux fonctionné que les activités plus physiques ou plus compétitives, comme le « Running dictation » ou le « Memory sportif ». Les élèves de 11^e semblaient plus motivés lorsque le mouvement était lié à une interaction réelle : poser des questions, comparer des réponses, discuter ou trouver des points communs avec les autres.

Cela peut être relié à la théorie de Ryan et Deci (2000 : 68), qui identifient trois besoins importants pour soutenir la motivation intrinsèque : le sentiment de compétence, l'autonomie et le lien avec les autres. Les activités de communication en mouvement semblaient répondre à ces trois aspects. D'abord, les tâches étaient souvent assez accessibles : les élèves pouvaient poser des questions simples, répéter les mêmes structures et réussir l'activité sans devoir produire un discours long ou complexe. Cela pouvait renforcer leur sentiment de compétence. Ensuite, ces activités donnaient aussi une certaine autonomie aux élèves : ils pouvaient se déplacer, choisir certains partenaires, poser les questions à leur rythme et échanger sans que l'enseignant contrôle chaque phrase de manière frontale. Enfin, le lien avec les autres était au centre

de ces activités, car les élèves devaient parler avec plusieurs camarades, écouter leurs réponses et réagir à ce qu'ils disaient.

Cela montre que, chez les élèves plus âgés, le mouvement doit peut-être être plus clairement lié à un objectif social ou communicatif. Le simple fait de courir, de se déplacer ou de faire une activité compétitive ne suffit pas toujours à créer de la motivation. Dans le « Running dictation », par exemple, les élèves participaient, mais la plupart du groupe semblait peu motivé par le déplacement répété entre le couloir et la classe. De même, dans le « Memory sportif », l'aspect relais n'a pas vraiment fonctionné, car les élèves ne couraient presque pas et semblaient surtout vouloir terminer l'activité rapidement. Ces exemples montrent que le mouvement peut aussi devenir une contrainte s'il n'est pas perçu comme utile ou agréable par les élèves.

L'entretien avec l'enseignant a aussi aidé à mieux comprendre le groupe. Selon lui, les activités avec mouvement ont augmenté la participation, notamment chez certains élèves qui sont habituellement moins engagés et plus timides. Il a surtout remarqué cela chez quelques élèves plus faibles en français, qui restent d'habitude plus passifs en classe. Pendant les activités avec mouvement, ces élèves semblaient plus actifs, plus engagés et plus motivés. Ce résultat peut être bien relié à la théorie de Horwitz et al. (1986 : 126). Les auteurs expliquent que les élèves anxieux peuvent parfois sembler peu motivés, alors que leur faible participation vient plutôt de la peur de parler, de se tromper ou d'être jugés. Dans notre étude, il est possible que ces élèves ayant un niveau plus faible se sentent moins confiants en français et les activités avec mouvement ont peut-être réduit cette pression, parce qu'elles étaient moins formelles, souvent réalisées en binômes ou en petits groupes. Cela pourrait expliquer pourquoi certains élèves habituellement plus passifs ont participé davantage.

Cependant, l'effet n'était pas le même pour tous les élèves ni dans toutes les activités. Certains élèves de 11^e semblaient au contraire plus mal à l'aise lorsqu'il fallait réaliser des gestes ou montrer des exercices devant tout le groupe, par exemple dans l'activité « L'affiche de parcours sportif ». Dans ce cas, l'inconfort ne semblait pas forcément lié au niveau de langue, mais plutôt au fait de devoir s'exposer physiquement devant les autres. Cela rejoint aussi la question de l'anxiété en classe — même si une activité est moins formelle, elle peut devenir stressante si l'élève se sent observé ou jugé par le groupe. Il faut aussi prendre en compte les habitudes d'apprentissage des élèves, ce que l'enseignant a également mentionné. Certains élèves n'étaient peut-être pas à l'aise

avec ces activités simplement parce qu'ils n'avaient pas l'habitude de bouger ou de s'exprimer physiquement en cours de langue.

Par conséquent, les résultats montrent que la motivation et l'engagement des élèves dépendent de plusieurs facteurs. Le type d'activité, la difficulté linguistique, la taille du groupe, le moment de la journée, la fatigue, l'espace utilisé et les habitudes des élèves ont tous influencé la participation. Certaines activités ont moins bien fonctionné parce qu'elles étaient trop longues, trop difficiles ou placées à un moment peu favorable, par exemple juste avant la pause déjeuner. Les réactions étaient aussi individuelles : une même activité pouvait motiver certains élèves, mais rendre d'autres élèves plus réservés ou moins à l'aise.

Ainsi, les activités avec mouvement semblent surtout efficaces pour la motivation et l'engagement lorsqu'elles sont bien structurées, compréhensibles et adaptées au groupe. Dans la classe de 7^e, les activités courtes, ludiques et compétitives ont créé le plus d'enthousiasme. Dans la classe de 11^e, les activités les plus réussies étaient plutôt celles qui combinaient mouvement, communication et interaction entre élèves. On peut donc dire, à partir de notre expérimentation, que le mouvement peut soutenir la motivation et l'engagement, mais seulement s'il est intégré de manière réfléchie dans l'activité d'apprentissage.

4.2 Apprentissage et activation du vocabulaire

Pendant les sept leçons avec la classe de 11^e, 73 mots et expressions ont été travaillés. Après les activités avec mouvement, les élèves ont ajouté en moyenne 12,2 mots ou expressions dans leur nuage de mots. Par rapport au nombre total de mots travaillés, ce chiffre n'est pas très élevé. Cependant, il ne montre pas forcément toute la réalité de l'apprentissage, car le test était basé sur le rappel libre. Les élèves écrivaient seulement les mots dont ils se souvenaient à ce moment-là ou qu'ils pensaient avoir appris. Il n'était donc pas possible de contrôler exactement combien de mots ils savaient ou allaient écrire. Par exemple, un élève n'a ajouté aucun mot après les activités. Pourtant, d'après les observations en classe, cet élève faisait partie des élèves les plus forts du groupe : il participait bien aux activités et ne semblait pas avoir de difficultés particulières avec le vocabulaire. Il est donc difficile de savoir pourquoi il n'a rien écrit. Dans ce cas, l'absence de mots ajoutés ne signifie pas forcément une absence de connaissances.

Il faut noter que tous les thèmes n'ont pas été retenus de la même manière. Le vocabulaire lié au sport, aux mouvements et aux actions physiques a été mieux mémorisé que celui lié à la santé et au bien-être. Après les activités, les élèves ont mobilisé davantage de vocabulaire lié au sport et à l'exercice physique qu'à la santé et au bien-être. Parmi les mots et expressions ajoutés dans les nuages de mots, environ 31 unités lexicales appartenaient au thème du sport, contre environ 23 liées à la santé et au bien-être. Ce résultat peut être mis en lien avec les idées d'Ur (2012 : 66), qui souligne que le vocabulaire est plus facile à mémoriser lorsqu'il est présenté de manière concrète et associé à des gestes, des images ou du mime. Cette idée rejoint également l'étude de Mavilidi et al. (2015), qui montre que les mouvements directement liés au sens des mots peuvent favoriser l'apprentissage du vocabulaire en langue étrangère. On pouvait voir que dans les activités comme « Coach et sportif », « Jeu de mime » ou « Chaîne de mots avec gestes », les élèves associaient directement un mot à un mouvement. Cette association entre le mot et le corps a pu rendre certains mots plus visibles et plus mémorables. En revanche, souvent les mots liés à la santé mentale, au stress ou aux habitudes de vie étaient plus abstraits ou plus longs, ce qui les rendait probablement plus difficiles à mémoriser.

Dans la classe de 7^e, il n'y avait pas de test de vocabulaire sous forme de nuage de mots. Cependant, les observations montrent que certaines activités ont aidé les élèves à réactiver des mots ou des formes déjà travaillés. Par exemple, l'activité « Course de conjugaison » a été réalisée deux fois : une première fois au début de l'expérimentation et une deuxième fois vers la fin. Lors de la deuxième séance, les élèves semblaient plus rapides et plus sûrs dans leurs réponses. Ils avaient moins de difficultés à former les phrases au passé composé et reconnaissaient plus facilement les verbes. Cette activité semble surtout utile pour la révision et la réactivation plutôt que pour l'apprentissage d'un grand nombre de mots nouveaux.

Ces résultats ne permettent donc pas de mesurer précisément tout le vocabulaire appris ni de prouver une mémorisation durable. Ils montrent surtout quels mots les élèves étaient capables ou prêts à mobiliser à la fin de la séquence. Pour cette raison, il est plus prudent de parler d'activation du vocabulaire plutôt que d'acquisition complète.

4.3 Limites et difficultés de l'étude

Cette étude présente plusieurs limites, liées à divers aspects. Premièrement, l'étude a été menée par une enseignante stagiaire. Les élèves ne connaissaient donc pas cette personne, ce qui a pu influencer leur comportement de différentes manières. Certains élèves étaient peut-être plus réservés ou plus timides avec une personne inconnue, tandis que d'autres étaient peut-être habitués à un style d'enseignement différent, à d'autres façons d'expliquer ou à d'autres types d'activités. Il est donc difficile de déterminer dans quelle mesure cet aspect a affecté les résultats.

Deuxièmement, comme les cours étaient donnés par une étudiante stagiaire, il n'était pas possible de comparer directement les activités avec mouvement avec les cours habituels de l'enseignant principal. L'entretien a permis d'obtenir quelques informations sur le comportement habituel des élèves, mais il ne permettait pas une comparaison détaillée.

Une autre limite concerne les caractéristiques des groupes. Les résultats dépendent beaucoup de la dynamique du groupe, de la personnalité des élèves, de leurs habitudes scolaires et de leur ouverture à ce type d'activités. Un même exercice peut très bien fonctionner avec un groupe et beaucoup moins avec un autre. Dans notre étude, les deux groupes étaient relativement petits (15 et 13 étudiants), ce qui rend également difficile la généralisation des résultats.

De plus, les absences étaient fréquentes en classe, parfois jusqu'à cinq élèves. Quand le groupe était plus petit, l'ambiance semblait parfois plus calme ou moins dynamique. On peut donc affirmer que ses activités dépendent fortement de l'énergie collective — avec moins d'élèves, il y a aussi moins d'interactions et peut-être moins de motivation. Même une activité bien préparée peut fonctionner différemment en classe selon la présence des élèves ou l'ambiance générale.

En ce qui concerne les activités, plusieurs limites peuvent être identifiées. D'abord, beaucoup d'activités avec mouvement étaient assez simples et ne permettaient de travailler qu'un nombre limité de mots à la fois. Par exemple, dans « Terre, mer, air », seulement trois mots étaient en jeu en même temps. Ces activités sont utiles pour la révision et l'activation, mais elles ne sont pas adaptées à l'apprentissage d'un vocabulaire plus large ou à des contenus plus complexes. Cette limite était particulièrement visible avec la classe de 7^e. Avec ce groupe, les activités étaient

surtout axées sur la révision grammaticale et lexicale, et nous n'avons pas proposé beaucoup d'exercices de communication orale ou de discussion. Les activités étaient donc plus simples et plus répétitives que celles proposées à la 11^e,

De plus, il est difficile de savoir dans quelle mesure ce sont précisément les activités avec mouvement qui ont contribué à l'apprentissage du vocabulaire. En effet, le vocabulaire n'était pas introduit uniquement par le mouvement. Le plus souvent, les mots étaient introduits à travers des supports plus traditionnels — une vidéo, un texte, une présentation ou une discussion, et puis les activités avec mouvement étaient utilisées pour les réutiliser et les répéter. Il n'est donc pas possible d'isoler l'effet du mouvement de l'effet des autres activités réalisées pendant les leçons.

Enfin, le test de vocabulaire destiné à mesurer l'acquisition du vocabulaire présente également des limites. Il était réalisé uniquement avec la 11^e, basé sur le rappel libre : les élèves écrivaient les mots dont ils se souvenaient. Ce format ne permet pas de mesurer exactement ce que les élèves ont réellement appris. Il est possible que certains élèves n'aient pas écrit tous les mots qu'ils connaissaient, soit par oubli, soit par manque de motivation au moment du test. De plus, l'expérimentation a été assez courte et il n'y a pas eu suffisamment de révisions régulières du vocabulaire pendant cette période. Il n'est donc pas possible de savoir si les mots auraient été retenus à long terme.

Comme déjà mentionné, les observations étaient subjectives. Elles dépendent du regard de l'enseignante stagiaire et du contexte de chaque séance. Un autre observateur aurait pu interpréter certaines situations différemment.

Malgré ces limites, l'étude permet d'obtenir des indications intéressantes sur l'utilisation du mouvement en classe de FLE.

4.4 Propositions d'amélioration

Il serait utile de mener l'expérimentation sur une période plus longue. Cela permettrait de répéter le vocabulaire plus régulièrement et de vérifier si les mots sont retenus à plus long terme. Il serait aussi intéressant d'utiliser un test de vocabulaire plus structuré, par exemple avec des tâches de reconnaissance, de traduction/ d'utilisation des mots en phrases, et pas seulement un nuage de mots basé sur le rappel libre.

Une autre possibilité serait de comparer un groupe qui apprend avec des activités avec mouvement et un groupe qui apprend le même vocabulaire de manière plus traditionnelle. Pour que la comparaison soit plus fiable, les groupes devraient avoir un niveau similaire et, si possible, le même enseignant. Une autre solution serait de travailler avec le même groupe à deux moments différents : une partie du vocabulaire serait apprise avec mouvement, et une autre partie avec des méthodes plus classiques. Enfin, il serait important d'adapter encore mieux les activités au groupe : à l'âge des élèves, à leur niveau, à leurs habitudes et à l'ambiance de la classe. Il faudrait aussi prévoir des variantes pour les élèves qui ne peuvent pas beaucoup bouger ou qui ne se sentent pas à l'aise avec les activités physiques.

Conclusion

Ce mémoire visait à observer comment les activités avec mouvement peuvent favoriser la motivation, l'engagement et l'activation du vocabulaire dans les cours de français langue étrangère. L'étude essayait également de mieux comprendre quels types d'activités semblaient les plus efficaces en fonction de l'âge des élèves, de la dynamique de groupe et du contexte de la classe.

L'expérience menée avec les deux groupes a montré que le mouvement peut avoir une place intéressante dans le cours de FLE. Cependant il ne fonctionne pas de manière automatique. Les activités avec mouvement ont rendu plusieurs séances plus dynamiques et ont encouragé les élèves à participer plus activement. Toutefois, les résultats montrent aussi que l'effet du mouvement dépend de beaucoup de choses — de la manière dont l'activité est organisée, du niveau des élèves, de leur âge, de leurs habitudes et de la dynamique du groupe.

Dans la classe de 7^e, les élèves ont particulièrement bien réagi aux activités courtes, rapides et ludiques. Les jeux avec des règles simples, souvent avec un rythme dynamique et un aspect compétitif ont créé beaucoup d'enthousiasme parmi eux. Les activités inspirées du TPR ou basées sur une réaction physique rapide semblaient donc bien correspondre à ce groupe. Elles ont permis de créer une ambiance plus active et plus positive en classe.

Dans la classe de 11^e, les résultats ont été plus variés. Les activités qui demandaient de bouger beaucoup ou les jeux compétitifs n'ont pas toujours suscité beaucoup d'enthousiasme. En revanche, les activités qui associaient le mouvement à l'interaction orale ont mieux fonctionné. Les élèves semblaient plus engagés lorsqu'ils devaient parler avec plusieurs camarades, poser des questions, comparer leurs réponses ou chercher des points communs. Pour ce groupe, le mouvement semblait donc plus pertinent lorsqu'il servait clairement la communication.

En ce qui concerne le vocabulaire, les résultats du nuage de mots montrent que les élèves de 11^e ont été capables de mobiliser de nouveaux mots après les activités. Mais il faut cependant préciser — cela ne nous donne pas l'information complète ni la preuve d'une acquisition complète et d'une mémorisation à court et à long terme. Cela montre plutôt une activation du vocabulaire à la fin de l'expérimentation. Les mots liés au sport, aux actions physiques et aux mouvements semblaient plus faciles à mobiliser

que les mots plus abstraits liés à la santé mentale ou au bien-être. Cela s'explique par le fait que ce vocabulaire peut être facilement associé à des gestes.

L'expérience a aussi permis d'observer que les activités avec mouvement peuvent influencer l'ambiance de la classe. Dans plusieurs activités, les élèves semblaient plus détendus et plus spontanés. Certains élèves habituellement plus passifs semblaient également participer davantage. Cependant, l'étude montre également que le mouvement en classe ne convient pas à tous les élèves. Certains peuvent se sentir moins à l'aise lorsqu'il faut se montrer physiquement devant le groupe ou effectuer des exercices légèrement plus dynamiques qui demandent plus d'efforts que d'habitude. Cela souligne l'importance d'adapter les activités au groupe et au contexte.

Cette étude présente toutefois plusieurs limites : l'expérience était courte, les groupes étaient petits et il n'y avait pas de groupes témoins. De plus, les observations qui ont conduit à l'analyse et aux conclusions étaient fortement subjectives. Pour de futures recherches, il serait pertinent de mener une expérience plus longue avec un plus grand nombre d'élèves et d'inclure un groupe de comparaison.

Néanmoins, cette étude peut également être utile aux professeurs de français langue étrangère. Les activités avec mouvement peuvent être intégrées dans un cours de FLE de différentes manières : par les gestes, les jeux, les activités de réaction physique ou les échanges oraux en mouvement. Les activités présentées en annexes peuvent ainsi servir d'exemples aux enseignants qui souhaitent rendre leurs cours plus dynamiques et actifs. Avec les élèves plus jeunes, les activités courtes, claires et ludiques semblent particulièrement adaptées. Avec les élèves plus âgés, il paraît préférable de proposer des activités où le mouvement est lié à un objectif communicatif précis, par exemple discuter avec plusieurs camarades, poser des questions ou résoudre une tâche ensemble.

En conclusion, les activités avec mouvement ne remplacent pas toutes les autres méthodes d'enseignement du français langue étrangère, mais elles peuvent certainement les compléter. Nous pouvons affirmer avec confiance que le mouvement offre une grande variété d'exercices qui favorisent la motivation, l'engagement et l'activation du vocabulaire, mais à condition d'être utilisé de manière consciente et appropriée.

Bibliographie

Agustiani, M. et Yulia, H. (2018). Students' Perceptions on the Use of Running Dictation Technique in Listening Classroom. Prosiding Seminar Nasional SEMIRATA, Palembang.

Álvarez-Bueno, C., Pesce, C., Cavero-Redondo, I., Sánchez-López, M., Martínez-Hortelano, J. A. et Martínez-Vizcaíno, V. (2017). The Effect of Physical Activity Interventions on Children's Cognition and Metacognition: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 56(9), 729-738. DOI : 10.1016/j.jaac.2017.06.012

Andrä, C., Mathias, B., Schwager, A., Macedonia, M. et von Kriegstein, K. (2020). Learning Foreign Language Vocabulary with Gestures and Pictures Enhances Vocabulary Memory for Several Months Post-Learning in Eight-Year-Old School Children. *Educational Psychology Review*, 32, 815–850. DOI : 10.1007/s10648-020-09527-z

Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3–17. DOI : 10.1111/j.1540-4781.1969.tb04552.x

Asher, J. J. (1977). Children Learning Another Language: A Developmental Hypothesis. *Child Development*, 48(3), 1040–1048. DOI : 10.2307/1128357

Barsalou, L. W. (2008). Grounded Cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617–645. DOI : 10.1146/annurev.psych.59.103006.093639

Bedard, C., St John, L., Bremer, E., Graham, J. D. et Cairney, J. (2019). A systematic review and meta-analysis on the effects of physically active classrooms on educational and enjoyment outcomes in school age children. *PLOS ONE*, 14(6), e0218633. DOI : 10.1371/journal.pone.0218633

Caré, J.-M. et Debyser, F. (1978). *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. Paris : Hachette FLE.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. En ligne <https://www.coe.int/lang-cecr>. Consulté le 12 avril 2026.

- Conseil de l'Europe. (2021). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer — Volume complémentaire. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. En ligne <https://www.coe.int/lang-cecr>. Consulté le 12 avril 2026.
- Craik, F. I. M. (2002). Levels of processing: Past, present... and future? *Memory*, 10(5/6), 305–318. DOI : 10.1080/09658210244000135
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. DOI : 10.3102/00346543074001059
- Gümnaasiumi riiklik õppekava. (2011). Vabariigi Valitsuse 6. jaanuari 2011. a määrus nr 2. Riigi Teataja I, 14.01.2011, 2. En ligne <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011002>. Consulté le 8 avril 2026.
- HaridusSilm. (2026). Üldhariduse õpetajate arv ja ametikohtade arv ainevaldkonniti ja õppeaineti. En ligne <https://haridussilm.ee>. Consulté le 8 avril 2026.
- Hauk, O., Johnsrude, I. et Pulvermuller, F. (2004). Somatotopic representation of action words in human motor and premotor cortex. *Neuron*, 41, 301–307. DOI : 10.1016/S0896-6273(03)00838-9
- Hilton, H. (2002). Modèles de l'acquisition lexicale en L2 : où en sommes-nous ? *ASp*, 35-36, 201-217. DOI : 10.4000/asp.1668
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. et Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. DOI : 10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x
- Igloi, K., Boisgontier, M. P. et Cheval, B. (2022). Activité physique, fonctionnement cognitif et performances scolaires : niveau de preuve et grade de recommandation. Note du Conseil scientifique de l'éducation nationale, n°6, février 2022. En ligne https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Note_CSEN_2022_06.pdf. Consulté le 5 avril 2026.
- Koreinik, K., Põiklik, P. et Sellio, R. (2021). Gümnaasiumilõpetaja eesti ja võõrkeele oskust mõjutavad tegurid. Riigieksamitulemuste analüüs registriandmete põhjal. Tartu : Haridus- ja Teadusministeerium. En ligne

<https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022->

[10/uuringu_aruanne_keeletase.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/uuringu_aruanne_keeletase.pdf). Consulté le 10 avril 2026.

Liikuma Kutsuv Kool. (2026). Liikuma Kutsuv Kool. Tartu Ülikool. En ligne <https://www.liikumakutsuvkool.ee/>. Consulté le 1 avril 2026

Liu, F., Sulpizio, S., Kornpetpanee, S. et Job, R. (2017). It takes biking to learn: Physical activity improves learning a second language. *PLOS ONE*, 12(5), e0177624. DOI : 10.1371/journal.pone.0177624

Macedonia, M. (2019). Embodied Learning: Why at School the Mind Needs the Body. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2098. DOI : 10.3389/fpsyg.2019.02098

Macedonia, M. et Knösche, T. R. (2011). Body in Mind: How Gestures Empower Foreign Language Learning. *Mind, Brain, and Education*, 5(4), 196–211. DOI : 10.1111/j.1751-228X.2011.01129.x

Mäestu, E., Kull, M., Mäestu, J., Pihu, M., Kais, K., Riso, E.-M., Koka, A., Tilga, H. et Jürimäe, J. (2023). Results from Estonia's 2022 Report Card on Physical Activity for Children and Youth: Research Gaps and Five Key Messages and Actions to Follow. *Children*, 10(8), 1369. DOI : 10.3390/children10081369

Mavilidi, M.-F., Okely, A. D., Chandler, P., Cliff, D. P. et Paas, F. (2015). Effects of Integrated Physical Exercises and Gestures on Preschool Children's Foreign Language Vocabulary Learning. *Educational Psychology Review*, 27(3), 413–426. DOI : 10.1007/s10648-015-9337-z

Mullender-Wijnsma, M. J., Hartman, E., de Greeff, J. W., Doolaard, S., Bosker, R. J. et Visscher, C. (2016). Physically Active Math and Language Lessons Improve Academic Achievement: A Cluster Randomized Controlled Trial. *Pediatrics*, 137(3), e20152743. DOI : 10.1542/peds.2015-2743

Oja, L., Piksööt, J., Haav, A., Kasvandik, L., Mäll, T., Rahno, J., Saamel, M., Siilbek, E., Talvik, A. et Vorobjov, S. (2023). Eesti kooliõpilaste tervisekäitumine. 2021/2022. õppeaasta uuringu raport. Tallinn : Tervise Arengu Instituut. En ligne <https://www.tai.ee/sites/default/files/2024-01/Eesti%20kooli%C3%B5pilaste%20tervisek%C3%A4itumine.pdf>. Consulté le 9 avril 2026

- Organisation mondiale de la santé. (2021). Physical activity and academic achievement. WHO/Europe. En ligne [https://www.who.int/europe/publications/m/item/fact-sheet---physical-activity-and-academic-achievement-\(2021\)](https://www.who.int/europe/publications/m/item/fact-sheet---physical-activity-and-academic-achievement-(2021)). Consulté le 5 avril 2026
- Pacheco Delgado, E. F., Villafuerte-Holguín, J. et López Vélez, J. (2022). Physical activity and motivation for learning English as a foreign language in young children in Ecuador. *Retos*, 44, 988–998. DOI : 10.47197/retos.v44i0.90137
- Padial-Ruz, R., García-Molina, R., González-Valero, G. et Ubago-Jiménez, J. L. (2022). Physical activity and movement integrated into the second language teaching from an early age: A systematic review. *Retos*, 44, 876–888. DOI : 10.47197/retos.v44i0.91506
- Petrigna, L., Thomas, E., Brusa, J., Rizzo, F., Scardina, A., Galassi, C., Lo Verde, D., Caramazza, G. et Bellafiore, M. (2022). Does learning through movement improve academic performance in primary schoolchildren? A systematic review. *Frontiers in Pediatrics*, 10, Article 841582. DOI : 10.3389/fped.2022.841582
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). Riigi Teataja I, 14.01.2011, 1. En ligne <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001>. Consulté le 11 avril 2026
- Richards, J. C. et Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2e éd. Cambridge : Cambridge University Press.
- Romar, J.-E., Enlund, M., Lind, S. et Björkgren, M. (2023). Movement integration in academic classrooms: A focus on secondary students' experiences. *Journal of Physical Education and Sport*, 23(4), 918–928. DOI : 10.7752/jpes.2023.04115
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. DOI : 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Savisto, T., Peekmann, M. et Põiklik, P. (2024). B-võõrkeelte õppe laiendamise koolides 2023/2024. õa. Uuringu raport. Tartu : Haridus- ja Teadusministeerium. En ligne https://hm.ee/sites/default/files/documents/2024-11/Uuringu%20raport_B-v%C3%B5rkeelte.pdf. Consulté le 11 avril 2026
- Schmitt, N. (2008). Instructed Second Language Vocabulary Learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363. DOI : 10.1177/1362168808089921

- Silalahi, T. et Pratiwi, Y. (2021). The Usage of Running Dictation Method to Improve the Students' Writing Ability. *Bilingual : Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris*, 3(1), 21–30. DOI : 10.36985/jbl.v3i1.140
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Silva, H. (2009). La créativité associée au jeu en classe de Français Langue Étrangère. *Synergies Europe*, 4, 105–117. En ligne <https://www.gerflint.fr/Base/Europe4/silva.pdf>. Consulté le 8 avril 2026
- St-Louis-Deschênes, M. et Ellemberg, D. (2013). L'exercice physique aigu et la performance cognitive chez l'enfant et l'adolescent. *Science et Sports*, 28, 57-64. DOI : 10.1016/j.scispo.2011.10.007
- Tellier, M. (2005). L'utilisation des gestes en classe de langue : Comment évaluer leur effet sur la mémorisation du lexique ? In Billières, M., Gaillard, P. et Spanghero-Gaillard, N. (eds), *Actes du Colloque International de Didactique Cognitive, DidCog 2005*, Toulouse. Sur Cédérom. En ligne <https://hal.science/hal-00433394v1/document>. Consulté le 7 avril 2026
- Tellier, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : Étude sur des enfants de 5 ans*. Thèse de doctorat. Université Paris 7 – Denis Diderot.
- Tellier, M. (2008). The effect of gestures on second language memorisation by young children. *Gesture*, 8(2), 219–235. DOI : 10.1075/gest.8.2.06tel
- Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Varela, F. J. (1998). Le cerveau n'est pas un ordinateur. *La Recherche*, 308, 109–112. En ligne https://psyaanalyse.com/pdf/VARELA_CERVEAU_PAS_UN_ORDINATEUR_1998_2p.pdf. Consulté le 7 avril 2026.
- Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin et Review*, 9(4), 625–636. DOI : 10.3758/BF03196322

Résumé

“Liikumistegevused prantsuse keele kui võõrkeele tunnis: motivatsioon, kaasatus ja sõnavara aktiveerimine kahe Eesti õpilasarühma näitel”

Käesoleva magistritöö eesmärk oli uurida, kuidas liikumisega seotud tegevused võiksid toetada õpilaste motivatsiooni, kaasatust ja sõnavara aktiveerimist prantsuse keele kui võõrkeele tunnis. Töö eesmärk oli uurida, kuidas õpilased reageerivad liikumist sisaldavatele tegevustele ning millised tegevused sobivad paremini, arvestades õppijate vanust, keeleoskustaset ja klassi konteksti. Teema valik lähtus nii ühiskondlikust probleemist kui ka autori isiklikust õpetamiskogemusest. Uuringud näitavad, et õpilased liiguvad koolipäeva jooksul liiga vähe ning ka Eesti koolides otsitakse võimalusi, kuidas muuta õppimist aktiivsemaks. Autoril tekkis huvi teema vastu varasema töökogemuse põhjal liikumisõpetajana lasteaias, kus paljude laste emakeel ei olnud eesti keel. Seal oli näha, et lapsed õppisid eesti keele sõnu sageli just liikumise, mängude ja kehaliste käskluste kaudu. Töö teoreetilises osas käsitleti sõnavara õppimist võõrkeeles, liikumise seost kognitiivsete protsessidega, eelkõige mälu ja tähelepanuga, kehastunud õppimise põhimõtteid (*l'apprentissage incarné*) ning aktiivseid õpetamismeetodeid, näiteks TPR-meetodit (*Total Physical Response*). Samuti käsitleti motivatsiooni ja kaasatust, mis on võõrkeeleõppes kognitiivsete tegurite kõrval samuti olulised. Empiiriline osa põhines tegevusuuringul, mis viidi läbi ühes Tallinna koolis kahe prantsuse keelt õppiva rühmaga. Esimesse rühma kuulusid 7. klassi õpilased vanuses 13–14 aastat, kelle prantsuse keele tase oli ligikaudu A2, ning teise rühma 11. klassi õpilased vanuses 17–18 aastat, kelle tase oli ligikaudu B1. Kokku osales uuringus 28 õpilast. Andmeid koguti klassivaatluste, õpilaste küsimustike, õpetajaga tehtud poolstruktureeritud intervjuu ning sõnavaratesti abil. Uuringu põhjal võib öelda, et liikumist sisaldavad tegevused aitasid muuta õpilasi tunnis aktiivsemaks ja motiveeritumaks, kuid nende mõju ei olnud kõigis olukordades ühesugune. 7. klassi õpilased reageerisid eriti hästi lühikestele, kiiretele, mängulistele ja võistluslikele tegevustele. 11.klassis ei sobinud alati õpilastele tegevused, mis nõudsid palju füüsilist pingutust või sisaldasid võistluslikku elementi. Paremini toimisid tegevused, kus liikumine oli vabam, autonoomsem ja seotud suulise suhtlusega. Sõnavara tulemused näitasid, et õpilased suutsid meenutada ja kasutada mitmeid sõnu ning väljendeid, mida oli liikumistegevuste käigus käsitletud. Kõige paremini aktiveerus spordi ja kehalise tegevusega seotud sõnavara, mida oli lihtsam

siduda žestide, liigutuste ja konkreetsete tegevustega. Sõnavaratest näitas eelkõige seda, milliseid sõnu õpilased katsetuse lõpus meenutada suutsid, kuid ei võimaldanud teha kindlaid järeldusi pikaajalise meeldejätmise kohta. Seega tuleb selle põhjal rääkida pigem sõnavara aktiveerimisest kui täielikust omandamisest.

Empiirilises osas kasutatud tegevused võivad olla õppematerjaliks ka teistele prantsuse keele õpetajatele, kes soovivad lisada oma tundidesse rohkem liikumist. Tulemused näitavad, et nooremate õpilaste puhul sobivad paremini lühikesed, selged ja mängulised tegevused, samas kui vanemate õpilastega toimivad paremini tegevused, kus liikumine on seotud konkreetse suhtluseesmärgiga.

Töö põhjal võib järeldada, et liikumist sisaldavad tegevused võivad prantsuse keele tundi rikastada. Liikumistegevused aitavad muuta õppimise mitmekesisemaks, loovad võimalusi suhtluseks ning võivad toetada õpilaste motivatsiooni ja kaasatust. Selliste tegevuste kasutamine vajab siiski läbimõeldud planeerimist, sest tegevused peavad sobima tunni eesmärgi, õpilaste vanuse ja konkreetse rühma eripäraga.

Annexes

Annexe 1 : liste du vocabulaire et des expressions

Classe	Thème	Vocabulaire / expressions
11 ^e	Le sport et l'exercice physique	renforcer le corps, le bon fonctionnement du corps, l'agilité, la persévérance, l'endorphine, l'esprit d'équipe, la socialisation, faire de l'athlétisme, faire de la danse, faire de l'équitation, faire de la gymnastique, faire du judo, faire du karaté, faire de la natation, faire de la randonnée, faire du roller, faire du vélo, jouer au badminton, jouer au baseball, jouer au basketball, jouer au football, jouer au golf, jouer au handball, jouer au rugby, jouer au tennis, jouer au tennis de table, jouer au volleyball, le e-sport, les Jeux olympiques, la passion du sport, la performance, l'entraînement, l'échauffement, l'exercice, l'étirement, rester en bonne santé, faire des pompes, faire des squats, sauter, faire la planche, l'endurance
11 ^e	La santé et le bien-être	se coucher plus tôt, dormir au moins 7-8 heures, éviter les écrans le soir, avoir une routine de sommeil, avoir un manque de sommeil, être épuisé(e), avoir des problèmes de sommeil, se réveiller fatigué(e), faire du sport régulièrement, être plus actif / active, marcher tous les jours, éviter de rester assis(e) trop longtemps, avoir mal au dos, avoir mal à la tête, avoir des douleurs musculaires, être sédentaire, réduire le stress, prendre du temps pour soi, respirer profondément, faire de la méditation, être stressé(e), être anxieux / anxieuse, se sentir sous pression, se sentir mal dans sa peau, manger plus de fruits et légumes, éviter le sucre, boire beaucoup d'eau, éviter la malbouffe, manger mal / manger trop, manger trop gras / trop sucré, ne pas manger équilibré, ne pas boire assez d'eau
7 ^e	La conjugaison au passé composé : avec avoir	faire, cuisiner, lire, avoir, ranger, écrire, boire, courir, regarder, jouer, étudier, dire, parler, écouter, être, mettre, vouloir, rire, savoir, perdre, ouvrir, comprendre, pouvoir, prendre, offrir
7 ^e	La conjugaison au passé	naître, sortir, monter, entrer, descendre, arriver, partir, aller, venir, mourir, rester, tomber, retourner, passer

	composé : avec être	
7 ^e	Les lieux de sorties	le cinéma, la piscine, le stade
7 ^e	Le vocabulaire de Noël	le Père Noël, le sapin de Noël, le renne de Noël, les boules de Noël, la chaussette de Noël, le cadeau de Noël, la couronne de Noël, le bonhomme de pain d'épices

Annexe 2 : description des activités utilisées pendant l'expérimentation

Le tableau ci-dessous présente les activités utilisées avec les deux groupes d'élèves). Pour chaque activité, l'objectif principal et le déroulement sont indiqués afin de donner une vue d'ensemble claire du travail réalisé en classe.

Tableau 1. Activités réalisées avec la classe de 11^e

Date	Classe	Activité	Objectif principal	Déroulement bref
21.01	11 ^e	Coach sportif et	Réutiliser le vocabulaire lié au sport, au corps et aux qualités personnelles ; associer un mot à une action physique.	Les élèves travaillent par deux. L'un joue le rôle de l'entraîneur et l'autre celui du sportif. L'entraîneur lit un mot/une expression (par exemple : la persévérance) et le sportif réalise le mouvement correspondant, par exemple dix squats. Après deux minutes, les rôles sont inversés.
21.01	11 ^e	Le jeu de mime	Réviser et mémoriser le vocabulaire des sports à travers le mime et la compréhension orale.	Les élèves travaillent en paires. Un élève mime un sport uniquement avec son corps ; l'autre doit deviner le mot. Celui qui mime peut utiliser une petite fiche de

				vocabulaire si nécessaire.
21.01	11 ^e	Le bingo actif	Pratiquer les questions sur les sports et encourager l'interaction orale avec plusieurs camarades.	Les élèves circulent dans le couloir avec une grille de bingo sur le thème du sport. Ils posent des questions comme « Aimes-tu jouer/faire... ? » ou « As-tu déjà essayé de... ? ». Ils ne peuvent pas interroger deux fois de suite la même personne. Le premier à obtenir un double bingo gagne.
23.01	11 ^e	D'accord ou pas d'accord	Développer l'expression orale et l'argumentation autour du thème du sport.	Dans le couloir, la moitié des élèves reste sur place et l'autre moitié change de partenaire à chaque tour. Chaque paire discute pendant une minute d'une affirmation écrite sur papier, en défendant ou en réfutant l'idée. Après chaque tour, les partenaires changent.
23.01	11 ^e	Running dictation	Travailler la lecture, la mémorisation, la dictée orale, l'écoute et l'écriture à partir d'un texte sur la santé et le sport.	Les élèves travaillent en binôme. Un élève reste en classe avec un texte à trous, tandis que l'autre se déplace dans le couloir pour lire une phrase affichée, la mémoriser et revenir la dicter à son partenaire. Les rôles

				peuvent être changés.
23.01	11 ^e	Chaîne de mots en cercle	Mémoriser les expressions avec faire et jouer et associer chaque mot à un geste.	Les élèves forment un cercle. Le premier élève dit un sport et fait un geste correspondant. Le suivant répète le mot et le geste, puis ajoute les siens. La chaîne continue jusqu'à ce qu'un élève se trompe.
28.01	11 ^e	L'affiche de parcours sportif et présentation	Réutiliser le vocabulaire du sport et des exercices physiques ; pratiquer les structures avec il faut / il est important que + subjonctif.	En groupes, les élèves créent un parcours sportif sur une affiche. Ils doivent proposer plusieurs étapes : échauffement, force, coordination et étirements. La présentation du parcours se fait avec une démonstration physique des exercices.
28.01	11 ^e	Memory sportif	Associer des mots et des images liés au sport ; favoriser la mémorisation par le jeu et la course.	Les élèves jouent en équipes. Les cartes sont placées face cachée à une distance d'environ 20 mètres. À tour de rôle, un élève court vers les cartes, en retourne deux et tente de trouver une paire (l'un en français, l'autre en estonien). L'équipe qui obtient le plus de paires gagne.
04.02	11 ^e	Vrai ou faux :	Comprendre des affirmations sur la santé et réagir	Des affirmations sont projetées. Si l'élève pense

		mode de vie sain	physiquement selon la réponse.	qu'une affirmation est vraie, il lève les mains, si elle est fausse, il fait un squat. Les explications courtes oralement.
04.02	11 ^e	Tri des expressions	Classer le vocabulaire de la santé et du bien-être par thèmes.	En paires, les élèves travaillent dans le couloir avec des cartes de mots disposées au sol. Ils doivent faire glisser les cartes vers la bonne catégorie : <i>le sommeil, la santé physique, la santé mentale</i> ou <i>l'alimentation</i> . Chaque équipe prend ensuite une photo de son classement pour pouvoir le comparer avec la correction. La correction est faite en classe, avec les réponses projetées à l'écran et une fiche récapitulative distribuée aux élèves.
04.02	11 ^e	Jeu de rôle : Docteur et patient	Utiliser le vocabulaire de la santé dans une interaction orale guidée.	Les élèves travaillent en paires dans le couloir. Le patient décrit ses symptômes ou son état de santé, parfois avec des gestes. Le médecin pose des questions et donne des conseils. Les élèves peuvent utiliser une fiche de vocabulaire.

04.02	11 ^e	Speed dating — le mode de vie sain	Parler de ses habitudes de vie, poser des questions et comparer les réponses avec plusieurs partenaires.	Les élèves sont debout en deux lignes face à face. Chaque rencontre dure environ deux minutes, puis les élèves changent de partenaire. Ils utilisent une fiche de questions et notent les ressemblances avec leurs camarades.
-------	-----------------	------------------------------------	--	---

Tableau 2. Activités réalisées avec la classe de 7e

Date	Classe	Activité	Objectif principal	Déroulement bref
03.12	7e	Course de conjugaison	Réviser les verbes irréguliers au passé composé avec l'auxiliaire avoir.	Activité de relais en deux équipes. Les cartes sont placées à environ 10 mètres. Les élèves doivent former des phrases au passé composé à partir d'une phrase au présent donnée par l'enseignant, en choisissant un pronom, une forme d'avoir et un participe passé.
10.12	7e	Bingo avec mouvement	S'entraîner à former des questions et des réponses au passé composé.	Chaque élève reçoit une grille de bingo avec des activités au passé composé. Les élèves se déplacent dans la classe et posent des questions à leurs camarades. Le premier qui complète deux lignes crie « Bingo ! ».
10.12	7e	Mime et devine !	Réviser le vocabulaire par le mime et encourager la	Un élève mime un mot uniquement avec son corps, tandis que l'autre doit le deviner.

			compréhension orale.	Ensuite, les rôles sont inversés.
16.01	7e	Lève-toi si tu... hier	Réviser le passé composé à partir d'actions de la vie quotidienne.	L'enseignant lit des phrases comme « Lève-toi si tu as fait du sport hier ». Les élèves se lèvent si la phrase est vraie pour eux. L'activité sert d'échauffement rapide et implique tout le groupe.
16.01	7e	La balle du passé composé	Transformer rapidement des verbes du présent au passé composé.	L'enseignant lance une balle à un élève et dit une forme au présent. Les deux élèves à côté de celui qui reçoit la balle doivent donner la forme correcte au passé composé. Le premier à répondre correctement gagne un point.
16.01	7e	Terre, mer, air — version française	Réviser le vocabulaire des lieux de sorties par une réaction physique rapide.	Les élèves se placent derrière une corde. Les mots du jeu sont remplacés par des lieux de sorties: le cinéma, la piscine et le stade. Selon le mot entendu, ils doivent sauter du bon côté, en haut ou sur place. Les élèves qui se trompent sont éliminés.
23.01	7e	Avoir ou être	Réviser le choix de l'auxiliaire au passé composé.	L'enseignant dit un verbe à l'infinitif. Si le verbe se conjugue avec être, les élèves sautent vers l'avant ; s'il se conjugue avec avoir, ils sautent vers l'arrière. Les élèves qui se trompent sont éliminés.

30.01	7e	Course de conjugaison (deuxième essai)	Réactiver les verbes irréguliers au passé	Activité de relais en deux équipes. Les cartes sont placées à environ 10 mètres. Les élèves doivent former des phrases au passé composé à partir d'une phrase au présent donnée par l'enseignant, en choisissant un pronom, une forme d'avoir et un participe passé.
30.01	7e	Réagis et tape dans les mains !	Associer des verbes à des gestes et travailler la réaction rapide.	Les élèves travaillent en paires, face à face. Trois verbes sont associés à trois gestes : <i>naître</i> — lever les bras tendus vers le haut, <i>sortir</i> — tendre les bras d'un côté, <i>monter</i> — tendre les bras de l'autre côté. À chaque tour, les deux élèves disent en même temps un des trois verbes et font le geste correspondant. Entre les tours, ils tapent sur leurs genoux pour garder le rythme. Si les deux élèves choisissent le même verbe, ils se tapent dans les mains. Si les verbes sont différents, ils continuent le jeu.

Annexe 3 : le questionnaire

(Le questionnaire a été présenté aux élèves en estonien via Google Forms. Les réponses étaient anonymes et utilisées uniquement dans le cadre de ce mémoire).

Liikumise roll sõnavara õppimisel: õpilaste arvamus

See küsimustik on osa prantsuse keele tundidest, kus õppisime sõnavara liikumisega seotud _____ tegevuste _____ kaudu.

Küsimustiku eesmärk on saada teada sinu arvamus ja kogemus sellise õppimisviisi kohta.

Vastused on anonüümsed ja neid kasutatakse ainult uurimistöö eesmärgil. Õigeid ega valesid vastuseid ei ole – oluline on sinu aus arvamus. Palun vasta kõigile küsimustele nii täpselt kui võimalik. Sinu vastused aitavad paremini mõista, kuidas liikumistegevused ja aktiivne tund võib toetada prantsuse keele õppimist.

Aitäh koostöö eest!

Küsimused

1. Sulle meeldis prantsuse keele õppimine tundides, kus oli liikumist. Vastusevariandid:

- üldse mitte nõus
- pigem ei ole nõus
- nii ja naa
- pigem olen nõus
- täiesti nõus

2. Sul oli lihtsam sõnu meenutada, kui need olid seotud liikumisega.

Vastusevariandid:

- üldse mitte nõus
- pigem ei ole nõus
- nii ja naa
- pigem olen nõus

- täiesti nõus

3. Liikumine aitas sul uusi prantsuskeelseid sõnu paremini meelde jätta.

Vastusevariandid:

- üldse mitte nõus
- pigem ei ole nõus
- nii ja naa
- pigem olen nõus
- täiesti nõus

4. Liikumine parandas sinu keskendumist tunnis.

Vastusevariandid:

- üldse mitte nõus
- pigem ei ole nõus
- nii ja naa
- pigem olen nõus
- täiesti nõus

5. Kas sa tahaksid tulevikus õppida keeli sarnasel viisil, näiteks liikumismängude või aktiivsete ülesannete kaudu? Põhjenda lühidalt.

Avatud vastus.

6. Millised tegevused olid sinu arvates kõige kasulikumad prantsuse keele õppimisel? Palun nimeta 1–2 tegevust ja põhjenda lühidalt.

Avatud vastus.

7. Palun nimeta 1–2 tegevust, mis sulle kõige rohkem meeldisid.

Avatud vastus.

Annexe 4 : vocabulaire le plus fréquent ajouté après les activités.

Les mots et expressions ci-dessous sont ceux qui sont apparus le plus souvent dans les nuages de mots réalisés après les activités avec mouvement.

Vocabulaire le plus fréquent:

- agilité (8 élèves)
- randonnée (7 élèves)
- persévérance (7 élèves)
- golf (6 élèves)
- malbouffe (6 élèves)
- endorphine (6 élèves)
- yoga (5 élèves)
- marcher à pied (5 élèves)
- méditation (5 élèves)
- ballet (4 élèves)
- handball (3 élèves)
- boire de l'eau (3 élèves)
- volleyball (3 élèves)
- dormir 7-8 heures (3 élèves)
- faire des pompes (3 élèves)
- faire du jogging (3 élèves)
- esprit d'équipe (3 élèves)
- Jeux olympiques (3 élèves)
- fort (3 élèves)

Résumé (*annotatsioon*)

Dans ce mémoire de master, nous avons observé et analysé l'utilisation des activités avec mouvement en classe de français langue étrangère en Estonie. L'étude a été menée auprès de deux groupes d'élèves, en 7^e et en 11^e. Nous nous sommes appuyés sur des observations en classe, des questionnaires, un entretien avec l'enseignant et un test de vocabulaire. Les résultats ont montré que le mouvement pouvait soutenir la motivation, l'engagement et l'activation du vocabulaire, mais que son effet dépendait de l'âge des élèves, du type d'activité et du contexte de classe.

Mots-clés : apprentissage incarné ; activités avec mouvement ; motivation ; engagement ; activation du vocabulaire.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Marie Roosalu,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose « Les activités avec mouvement en classe de français langue étrangère : motivation, engagement et activation du vocabulaire auprès de deux groupes d'élèves en Estonie », mille juhendaja on Anu Treikelder, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada Tartu Ülikooli digitaalarhiivi kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile;

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Marie Roosalu

18.05.2026