

MIROSLAV STASILO

Université de Vilnius

Institut de la linguistique appliquée

miroslav.stasilo@flf.vu.lt

Apprentissage du français dans des écoles francophones et non francophones en Lituanie

Learning French in French-Speaking and Non-French-Speaking Schools in Lithuania

Abstract

This article analyzes the learning of French as a foreign language in Lithuania by focusing on student motivation as well as the comparison of French-speaking and non-French-speaking classes. We try to answer questions related to children's desire to learn French: "What are the approaches to teaching foreign languages today? Why do we prefer one type of learning over another? What are the main mechanisms of motivation to learn FLE?" In this article, we limit ourselves to the study of eighty responses from the survey carried out in French-speaking and non-French-speaking schools in Vilnius in 2024.

Keywords: French as a foreign language, French-speaking and non-French-speaking classes, motivation, survey

Mots-clés : français langue étrangère, classes francophones et non francophones, motivation, sondage

Introduction

De nos jours, la communication dans plusieurs langues est devenue une nécessité. Le plurilinguisme figure parmi les priorités de la politique européenne, car il est essentiel dans un monde multiculturel moderne. C'est aussi une partie intégrale de l'histoire et de la culture européenne puisque l'Europe a toujours été hétérogène linguistiquement. L'objet de nos recherches n'est pas uniquement l'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans des écoles traditionnelles, mais aussi dans des écoles novatrices où certaines matières sont enseignées dans des langues vivantes, dans notre cas en français. Nous souhaitons analyser

la motivation des élèves à acquérir la langue française dans des classes francophones et traditionnelles afin de valider notre hypothèse selon laquelle l'engagement à apprendre le français est plus prononcé dans les classes immersives.

Nous présenterons ici une étude basée sur des théories psychologiques ou psychoéducatives dont celles de J. R. Anderson, R. Atkinson, B. Bloom, D. Beresnevičienė, G. Butkienė, Z. Dörnyei, R. Klatzky, L. Jovaiša, A. Kepalaitė, G. Petty, R. M. Shiffrin, D. Masaitienė, I. Ottó, *etc.* ainsi que sur les données statistiques issues des enquêtes ou des interviews anonymes distribuées aux élèves lituaniens. Nous appliquons la méthode descriptive, comparative et quantitative à nos recherches.

Le but principal de cet article est de comprendre les mécanismes qui fonctionnent en donnant envie d'étudier le FLE à l'école. Les réponses nous aideront à présenter la spécificité du travail des professeurs avec des élèves des classes francophones et non francophones. Nos conclusions et résultats de l'analyse peuvent être utiles pour améliorer la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement en français.

1. Présence du FLE en Lituanie

Le français est l'une des principales langues étrangères enseignées dans le cadre de l'éducation mondiale et européenne. Environ 23% des élèves des écoles de l'UE l'étudient (Stavytska 2017). L'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) occupent également une place importante dans le système éducatif lituanien.

D'une part, le français est une langue étrangère influente non seulement en Lituanie, mais aussi dans de nombreux pays à travers le monde. D'autre part, après la proclamation de l'indépendance le 11 mars 1990, le premier gouvernement démocratique du pays a exprimé sa volonté de raviver les traditions d'avant-guerre, notamment l'enseignement de la langue et de la culture françaises (Maindron 1990). Cependant, depuis 2001, on observe une baisse significative de l'apprentissage du français. Entre 2003 et 2022, le choix du français comme première langue étrangère dans les écoles lituaniennes est passé de 9% à environ 3% (données du Département de statistique de la République de Lituanie, *cf.* <https://osp.stat.gov.lt/>). En revanche, en tant que deuxième ou troisième langue étrangère, son taux d'apprentissage est resté stable, autour de 7%. La domination croissante de l'anglais a fortement impacté les langues traditionnellement enseignées comme le français et l'allemand (Vitkauskienė *et al.* 2015).

Malgré la progression de l'anglais et la longue tradition d'enseignement du russe en Lituanie, le français demeure l'une des langues étrangères les plus populaires et prometteuses. Comme le souligne Aubry (2013), cette tendance s'explique par l'importance du français dans les organisations internationales telles que l'Union européenne (UE), l'Organisation des Nations Unies (ONU) et l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). De plus, pour favoriser une intégration culturelle, politique et économique harmonieuse, l'UE considère le multilinguisme comme un principe fondamental et s'engage à le promouvoir dans tous ses États membres. Dans sa résolution de 2018 sur la modernisation de l'éducation, le Parlement européen affirme : « [...] dans l'enseignement secondaire, il est nécessaire de promouvoir l'enseignement d'au moins deux matières dans une langue autre que la langue maternelle et d'améliorer l'apprentissage des langues, afin que les élèves puissent maîtriser au moins deux langues étrangères » (traduction du lituanien MS).

En Europe, la tendance générale est d'introduire l'enseignement d'une deuxième langue étrangère dès l'âge de 7 ou 8 ans (cf. <https://www.education.gouv.fr>). Dans de nombreux anciens États membres de l'UE, les enseignants du primaire sont formés pour dispenser toutes les matières, y compris les langues étrangères. En revanche, en Lituanie, l'apprentissage de la deuxième langue étrangère ne commence qu'à partir de 11 ans, au niveau de l'enseignement secondaire. Aujourd'hui, le français est la troisième langue étrangère la plus populaire en Lituanie après le russe et l'allemand. Cependant, selon Vitkauskienė (2015), dans le contexte européen et mondial, l'avenir du français semble plus prometteur que celui d'autres langues étrangères comme l'allemand ou le russe. Cette dynamique s'explique notamment par l'essor du continent africain, où le français joue un rôle clé dans la communication entre les peuples et les nations.

2. Motivation d'apprendre une langue étrangère

L'objectif principal du programme EMILE était d'augmenter la popularité de la langue française dans les écoles lituaniennes. Ce projet visait également un changement méthodologique de l'enseignement du FLE pour que les enfants veuillent apprendre et évoluer en français. Aujourd'hui, la grande majorité des élèves n'apprend que si cela les intéresse. Selon Hawthorne (2021), la motivation est une composante essentielle d'un apprentissage efficace moderne. Elle aide les élèves à se concentrer plus facilement sur l'objectif principal et les résultats.

Le chercheur lituanien Jovaisa traite la motivation comme « [...] un processus psychophysiologique qui met en relation l'activité d'une personne et ses relations avec l'environnement en se basant sur un échange réciproque » (Jovaisa 2007 : 172). Butkienė et Kepaitė mettent ce critère du processus d'apprentissage à côté de l'agitation ou de l'excitation du comportement humain liée à la psyché individuelle (Butkienė, Kepaitė 1996) ; Gage et Berliner l'expliquent comme des « [...] besoins, intérêts, valeurs, attitudes, aspirations et inclinations » (Gage, Berliner 1994 : 263) ; Dornyei y voit un processus provoquant « [...] une grande force qui stimule une activité humaine jusqu'à ce que notre but soit atteint, même au moment lorsqu'une autre force tente de l'éliminer » (Dornyei 1998 : 121).

Les représentants du constructivisme social Williams et Burden divisent la motivation en facteurs internes, liés aux approches affectives, cognitives et métacognitives de la compréhension traitée par la psychologie, l'éducologie ou la biologie ainsi qu'en facteurs externes, recherchés et étudiés en premier lieu par les sciences sociales (Williams, Burden 1997). Ces facteurs sont propres également à la motivation d'apprendre une langue étrangère, ce qui a été étudié dans les enquêtes dont les questions ont été basées sur base théorique décrite ci-dessus.

Sans motivation, aucun processus cognitif, qui nécessite une réflexion, une mémorisation, une compréhension et une concentration, n'est possible. Il a été déterminé que la corrélation entre l'intelligence générale et la motivation d'apprentissage fluctue habituellement d'environ 0,50 et même de 0,80 (Rheinberg *et al.* 2000). La corrélation élevée entre les résultats d'apprentissage, la motivation et les compétences cognitives est souvent considérée comme l'un des arguments les plus significatifs pour la mise en valeur des recherches dans le domaine. Sur cette base, on peut affirmer qu'il existe une vision unifiée des scientifiques dans la formulation des trois principaux facteurs de motivation dans l'apprentissage des langues : l'intention humaine bien déterminée, les efforts et l'énergie ciblés pour réaliser des objectifs linguistiques fixés.

Assurément, les résultats d'apprentissage seront encore meilleurs si l'apprenant a une attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage sans oublier, bien sûr, les capacités intellectuelles. C'est ainsi que Gardner, l'un des scientifiques les plus éminents dans le domaine et le fondateur de la théorie de la motivation, décrit la motivation comme des efforts pour atteindre un objectif linguistique et une bonne attitude en face de l'apprentissage des langues (Gardner, Lambert 1972).

3. Résultats de notre sondage

Pour mieux comprendre l'apprentissage du FLE chez les élèves lituaniens, nous avons mené une enquête. Son objectif principal était de comparer la motivation des élèves en fonction du type de classe : francophone (ou intégrée) et non francophone (ou traditionnelle). Au total, 104 élèves ont participé à l'étude : 64 apprenaient le français en classe francophone et 40 en classe traditionnelle. Cependant, cinq élèves des classes francophones ont refusé de répondre au sondage et cinq autres n'ont pas complété toutes les questions. Pour garantir une comparaison équilibrée, l'analyse a porté sur 40 élèves de chaque groupe, sans ajustement du nombre de questionnaires. Les résultats ont été traités avec *Excel 2016* pour en faciliter l'analyse.

Les questions du sondage ont été divisées dans trois groupes : questions générales, motivation interne et motivation externe. La partie de la motivation avait des questions fermées. Voici quelques exemples de questions : « Quelle est votre l'année ? Depuis combien de temps apprenez-vous le français ? Le français est votre première / deuxième / troisième langue étrangère ? Dans quel type de classes êtes-vous ? » (pour les questions générales) ; « Etes-vous tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord, pas du tout d'accord ou vous ne savez pas si vous voulez communiquer en français ? Etes-vous tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord, pas du tout d'accord ou vous ne savez pas si c'est intéressant d'apprendre le français ? Etes-vous tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord, pas du tout d'accord ou vous ne savez pas si vous vous sentez bien dans les leçons en français ? » (pour la motivation interne) ; « Etes-vous tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord, pas du tout d'accord ou vous ne savez pas si l'appréciation des parents est importante pour vous ? Etes-vous tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord, pas du tout d'accord ou vous ne savez pas si vous voulez avoir de très bonnes ou bonnes notes pendant les leçons de français ? Etes-vous tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord, pas du toute d'accord ou vous ne savez pas si l'appréciation de votre professeur(e) de français est importante pour vous ? » (pour la motivation externe).

Nous présentons ici quelques résultats de cette enquête qui nous aideront à répondre à nos questions de recherche. Voici comment les élèves évaluent leur progrès en français :

Tableau 1. Progrès en français

Niveau perçu	Classe francophone (%)	Classe non francophone (%)
parfait	10,0	15,0
bon	35,0	35,0
moyen	27,5	25,0
faible	20,0	12,5

Niveau perçu	Classe francophone (%)	Classe non francophone (%)
très faible	7,5	12,5

Les résultats montrent que la perception des élèves sur leurs progrès en français est globalement similaire dans les deux types de classes. Dans les classes francophones, une majorité d'élèves estime avoir un bon niveau (35%) ou un niveau moyen (27,5%). De manière comparable, dans les classes non francophones, les élèves évaluent majoritairement leur niveau comme bon (35%) ou moyen (25%). Les réponses extrêmes sont moins fréquentes dans les deux groupes. Seuls 10% des élèves des classes francophones et 15% de ceux des classes non francophones considèrent leur niveau comme « parfait ». À l'inverse, la perception d'un niveau « très faible » est plus marquée dans les classes non francophones (12,5%) que dans les classes francophones (7,5%).

En ce qui concerne la concentration et l'attention des apprenants pendant les leçons de français, voici nos résultats du sondage :

Tableau 2. Attention pendant les leçons

Fréquence d'attention	Classe francophone (%)	Classe non francophone (%)
toujours	52,5	50,0
souvent	35,0	35,0
parfois	10,0	12,5
presque jamais	2,5	2,5
jamais	0	0

Les données révèlent que l'attention portée aux explications du professeur est relativement élevée dans les deux types de classes. Une majorité d'élèves, qu'ils soient en classe francophone ou non, se déclarent attentifs « toujours » (52,2% en classe francophone, 50% en classe traditionnelle) ou « souvent » (35% dans les deux groupes). Toutefois, des différences subtiles apparaissent lorsqu'on examine les réponses des élèves moins attentifs. Dans les classes francophones, une minorité (2,5%) déclare « n'écouter presque jamais » le professeur, tandis que dans les classes non francophones, ce taux est identique (2,5%). En revanche, la proportion d'élèves qui affirment n'être attentifs que « parfois » est légèrement plus élevée dans les classes non francophones (12,5% contre 10%), ce qui pourrait traduire une attention légèrement moins soutenue, sans toutefois indiquer une différence significative entre les deux groupes.

Les élèves des classes francophones et non francophones ont également évalué leur participation active ou passive en classe de français :

Tableau 3. Participation active dans les leçons

Fréquence de participation	Classe francophone (%)	Classe non francophone (%)
toujours	7,5	10,0
souvent	22,5	22,5

Fréquence de participation	Classe francophone (%)	Classe non francophone (%)
parfois	27,5	47,5
presque jamais	12,5	12,5
jamais	2,5	2,5

Les résultats mettent en évidence des différences notables dans la participation active des élèves en fonction du type de classe. Les élèves des classes non francophones semblent globalement plus enclins à s'exprimer en français en classe, bien que leur participation soit souvent modérée. Un pourcentage plus élevé d'élèves francophones (27,5%) a choisi les réponses indiquant une participation faible (« presque jamais », « jamais » ou « parfois »). Seuls 7,5% des élèves francophones déclarent s'exprimer « toujours », un chiffre inférieur à celui des classes non francophones. Ce constat peut paraître surprenant, car l'environnement immersif des classes francophones devrait théoriquement encourager une plus grande participation. Cela pourrait s'expliquer par une attitude plus détendue vis-à-vis de la langue : les élèves ayant un contact plus régulier avec le français pourraient ressentir moins le besoin de s'exprimer en permanence en classe. Dans les classes non francophones, 47,5% des élèves déclarent participer « parfois » et 22,5% « souvent », ce qui représente une majorité plus engagée que dans les classes francophones. En revanche, 12,5% des élèves de ces classes disent ne « presque jamais » participer et 2,5% « jamais », des chiffres légèrement inférieurs à ceux des classes francophones. Ce résultat peut suggérer que les élèves des classes non francophones, bien que moins exposés au français, sont plus conscients de la nécessité de s'exprimer activement pour progresser.

Ces observations soulignent la nécessité d'adapter les stratégies pédagogiques selon le type de classe. Malgré l'immersion, une partie des élèves francophones semble moins engagée dans la prise de parole. Des activités spécifiques, comme les débats, les jeux de rôle ou les présentations orales, pourraient être mises en place pour stimuler leur expression. La mise en place d'un cadre valorisant la prise de parole, où chaque élève est encouragé à s'exprimer sans crainte de l'erreur, pourrait également être bénéfique. L'implication des élèves est notable, mais elle reste modérée. Pour renforcer leur confiance, des exercices progressifs de prise de parole (du travail en binôme vers des discussions en groupe) peuvent les aider à s'exprimer plus fréquemment. L'utilisation d'activités ludiques et interactives, comme les jeux de rôle ou les mises en situation concrètes, peut favoriser une participation plus spontanée et naturelle.

L'enseignement du FLE doit s'adapter au niveau de confiance et aux besoins des élèves. Pour les plus réservés, des stratégies d'encouragement (comme les petites récompenses pour la participation orale) peuvent être efficaces. L'intégration de techniques issues de la pédagogie active (méthode communicative, apprentissage coopératif) peut favoriser une prise de parole plus régulière et naturelle.

Il est nécessaire également de comparer la participation active ou passive des élèves en dehors des classes du FLE via leur participation ou non-participation aux concours, spectacles, visites guidées, *etc.* Cela nous montre le niveau de l'immersion des élèves lituaniens dans l'atmosphère et la culture francophone :

Tableau 4. Participation à la vie francophone

Participation	Classe francophone (%)	Classe non francophone (%)
toujours	10,0	10,0
souvent	22,5	22,5
parfois	22,5	22,5
presque jamais	42,5	35,0
jamais	42,5	35,0

Les résultats montrent une participation relativement faible des élèves aux activités francophones en dehors des cours, avec des taux de non-participation élevés dans les deux types de classe. Cette tendance met en évidence un défi majeur pour l'enseignement du FLE : comment encourager une immersion plus active et naturelle en dehors du cadre scolaire. Dans les classes francophones, près de la moitié des élèves (42,5%) déclarent ne jamais participer à des activités en français, et 22,5% le font seulement parfois. Dans les classes traditionnelles, ces chiffres sont légèrement plus bas, avec 35% de non-participation totale et 22,5% de participation occasionnelle. Dans les deux groupes, seuls environ 10% des élèves déclarent apprécier ces activités, ce qui révèle un manque d'enthousiasme général pour une immersion en dehors du cadre scolaire.

Il se peut que les élèves n'aient pas facilement accès à des activités francophones (clubs, événements culturels, correspondances avec des francophones, *etc.*). Si les élèves ne voient pas l'intérêt immédiat de participer à ces activités, ils ne seront pas enclins à s'y investir. Certains apprenants, notamment ceux des classes francophones, peuvent ressentir moins le besoin de s'exposer davantage au français en dehors des cours ou craindre de ne pas être à la hauteur.

Face à ce constat, il est essentiel que l'enseignement du FLE prenne des mesures pour favoriser une immersion plus grande et renforcer l'intérêt des élèves pour la langue en dehors de la salle de classe :

- 1) encourager des activités extracurriculaires attractives (organiser des clubs de conversation en français où les élèves peuvent échanger dans un cadre détendu ; proposer des concours de débats, des ateliers de théâtre ou des projections de films en français pour rendre la langue plus vivante ; mettre en place des correspondances avec des élèves francophones pour encourager une interaction authentique) ;
- 2) renforcer l'intérêt et la motivation (mettre en avant les bénéfices concrets de la participation à des activités en français, comme l'amélioration de la fluidité orale ou la découverte de nouvelles cultures, intégrer ces activités dans l'évaluation, en valorisant par exemple la participation à des événements en français comme un élément du parcours scolaire) ;
- 3) créer une véritable immersion linguistique (inciter les élèves à écouter de la musique, regarder des vidéos et lire des livres en français en leur proposant des recommandations adaptées à leur niveau, favoriser des échanges avec des locuteurs natifs, que ce soit par le biais de voyages scolaires, d'échanges en ligne ou de rencontres avec des francophones vivant dans leur région).

Maintenant, on verra les raisons principales d'apprendre le français. Voici les résultats liés à la volonté de communiquer en français :

Tableau 5. Volonté de communiquer en français

Degré d'accord	Classe francophone (%)	Classe non francophone (%)
tout à fait d'accord	37,5	45
d'accord	45,0	30
ni d'accord ni en désaccord	15,0	20
pas d'accord	2,5	5
pas du tout d'accord	0	0

Les résultats indiquent que la majorité des élèves, qu'ils soient dans des classes francophones ou non francophones, reconnaissent l'importance du français comme outil de communication. Cet intérêt général est un levier essentiel pour l'enseignement du FLE, car il reflète une motivation intrinsèque qui peut être exploitée pour améliorer l'apprentissage. Dans les classes francophones, 45% des élèves sont d'accord et 37,5% tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle le français est utile pour communiquer. Dans les classes non francophones, ces chiffres sont similaires, avec respectivement 30% et 45%. Seuls 2,5% des élèves francophones et 5% des élèves non francophones expriment une opinion négative, et aucun élève ne rejette totalement cette idée. Ces résultats suggèrent que, malgré les différences entre les types de classe, une grande majorité des élèves voient dans le français un moyen de communication pertinent.

Le fait que la grande majorité des élèves reconnaisse l'importance du français comme outil de communication est un atout majeur pour l'enseignement du FLE. Cependant, il est essentiel que cette perception se transforme en une pratique active et régulière. En diversifiant les approches pédagogiques et en offrant aux élèves plus d'opportunités d'interaction en français, les enseignants peuvent renforcer cette motivation et améliorer significativement la maîtrise de la langue.

On peut imaginer donc que les professeurs de FLE peuvent et doivent s'appuyer sur ce côté d'intérêt en intégrant plus de tâches de communication dans leur travail. Quant à l'attraction des leçons, les voici nos résultats :

Tableau 6. Intérêt pour les leçons en français

Degré d'accord	Classe francophone (%)	Classe non francophone (%)
tout à fait d'accord	32,5	47,5
d'accord	35,0	30,0
ni d'accord ni en désaccord	25,0	15,0
pas d'accord	5,0	5,0
pas du tout d'accord	7,5	2,5

Les résultats révèlent une tendance inattendue : les élèves des classes non francophones trouvent les cours de français plus intéressants que ceux des classes francophones. Cette observation remet en question certaines hypothèses selon lesquelles l'immersion linguistique garantirait systématiquement un plus grand engagement des apprenants. 47,5% des élèves des classes non francophones trouvent les

cours de français intéressants. Ce chiffre tombe à 32,5% chez les élèves francophones, avec une opinion plus partagée (35% d'avis mitigés). Seuls 5% des non francophones et 7,5% des francophones ne les trouvent pas du tout intéressants.

Les élèves des classes non francophones ont peut-être moins de contact avec le français au quotidien, ce qui rend les cours plus stimulants. Les élèves des classes francophones, plus exposés au français, peuvent ressentir une certaine routine ou une répétition dans les contenus abordés. Il est possible que les approches pédagogiques diffèrent entre les deux types de classe, influençant ainsi la perception de l'intérêt des cours. Ces résultats suggèrent que l'intérêt pour les cours de français n'est pas directement lié à l'exposition à la langue, mais plutôt aux méthodes d'enseignement et à la perception de la nouveauté. Pour maintenir l'engagement des élèves, il est essentiel d'adapter les pratiques pédagogiques en fonction du profil des apprenants, en veillant à stimuler la curiosité et l'implication active de tous.

Finalement, avant de passer aux conclusions, nous présenterons ici-bas les résultats liés à la motivation externe. La première question portait sur l'importance d'une bonne note pour les élèves :

Tableau 7. Importance de l'évaluation

Degré d'accord	Classe francophone (%)	Classe non francophone (%)
tout à fait d'accord	42,5	40
d'accord	40	42,5
ni d'accord ni en désaccord	12,5	15
pas d'accord	5	2,5
pas du tout d'accord	0	0

On n'observe pas de différences majeures entre les réponses des élèves des deux groupes, qui s'accordent sur l'importance de l'évaluation dans leur parcours scolaire. Ce sont plus de quarante pourcents des élèves des classes francophones ou non qui sont tout à fait d'accord avec cette affirmation. Et ce ne sont que 2,5% des apprenants non francophones qui ne sont pas du tout d'accord avec tout cela. De surcroît, les enfants francophones sont encore plus catégoriques – personne n'a répondu que cela n'était pas du tout important pour lui (ou elle).

Il y a un lien direct entre l'importance d'une bonne note et l'appréciation des adultes, notamment des parents ou professeurs car les enfants dépendent du monde d'adultes – les parents souhaitent voir leurs prodiges bien appréciés et les enseignants sanctionnent les mauvais exemples ou récompensent les meilleurs. Voici donc le tableau qui illustre la présence de l'appréciation des adultes chez les enfants :

Tableau 8. Appréciation des parents ou des professeurs

Degré d'accord	Classe francophone (%)	Classe non francophone (%)
tout à fait d'accord	12,5	20
d'accord	20,0	25
ni d'accord ni en désaccord	35,0	35

Degré d'accord	Classe francophone (%)	Classe non francophone (%)
pas d'accord	25,0	15
pas du tout d'accord	7,5	5

Les résultats montrent une différence notable dans la perception de l'importance de l'appréciation des parents et des enseignants entre les élèves des classes francophones et non francophones. 35% des élèves des classes francophones ne prennent pas position (ni d'accord ni en désaccord) ; 25% sont en désaccord avec l'idée que l'appréciation des adultes joue un rôle clé dans leur apprentissage ; seulement 20% considèrent cette reconnaissance comme importante, tandis qu'une minorité (7,5%) n'y accorde aucune importance. Comme pour leurs homologues francophones, 35% des élèves ne se prononcent pas. Cependant, 20% se disent tout à fait d'accord avec l'importance du regard des adultes, contre seulement 12,5% dans les classes francophones. Le désaccord reste présent mais plus modéré (15%).

Les élèves des classes francophones, étant plus immergés dans la langue, peuvent développer un sentiment d'indépendance vis-à-vis de l'approbation extérieure. Ceux qui apprennent le français dans un cadre moins immersif peuvent voir l'appréciation de leurs enseignants et parents comme une source de motivation et de légitimation de leurs efforts. Les classes non francophones sont peut-être plus habituées à des systèmes où l'encouragement et la valorisation jouent un rôle central dans la progression scolaire. Ces résultats suggèrent que le rôle de l'appréciation des adultes dans la motivation des élèves varie selon leur environnement d'apprentissage. Les enseignants de FLE doivent donc adapter leurs stratégies de valorisation en fonction du degré d'autonomie et des attentes de leurs élèves, afin de maximiser leur engagement et leur progression.

En guise de conclusion

Les recherches empiriques menées dans cette étude ont permis de mettre en évidence plusieurs aspects clés de la motivation des élèves à l'égard de l'apprentissage du français. Le premier élément marquant est l'attitude des apprenants face à leur propre processus d'apprentissage, à leurs efforts et à leurs réalisations. Bien que les réponses des deux types de classes aient été variées, la majorité des élèves, qu'ils soient en classes francophones ou non francophones, évaluent leur progression en français de manière positive ou neutre. Cela traduit une confiance en soi associée à une forte motivation à apprendre.

Un autre résultat intéressant concerne l'engagement des élèves dans leur apprentissage. Qu'il s'agisse de la réalisation des devoirs, de l'attention portée aux instructions de l'enseignant ou de la participation en classe, les tendances observées sont similaires entre les deux groupes. Ce constat remet en question l'hypothèse initiale selon laquelle les élèves en immersion seraient plus motivés. On peut donc conclure que, quel que soit le contexte scolaire, les apprenants font preuve d'une motivation comparable, notamment en termes de concentration et d'implication dans les activités en classe.

Un facteur clé influençant la motivation des élèves est la qualité des relations au sein du groupe. Il ressort que les élèves des classes ordinaires osent davantage exprimer leur opinion et demander de l'aide, ce qui pourrait indiquer un sentiment de confort plus prononcé en classe. Cependant, cette différence peut aussi être attribuée à des traits de personnalité individuels plutôt qu'exclusivement à des facteurs

motivationnels. Il serait intéressant d'explorer plus en profondeur le lien entre la dynamique de classe et l'engagement des élèves dans les études futures.

En ce qui concerne la motivation intrinsèque, bien que peu d'élèves participent à des activités extrascolaires liées au français, la majorité exprime un fort désir de maîtriser la langue et perçoit son apprentissage comme utile pour l'avenir. De plus, la plupart des élèves apprécient les cours de français, ce qui reflète un sentiment positif vis-à-vis de l'apprentissage. Il serait pertinent d'explorer comment des activités pédagogiques innovantes pourraient renforcer cet intérêt et encourager une participation plus active aux événements culturels et linguistiques.

Quant aux facteurs externes de motivation, tels que l'appréciation des enseignants et des parents ou l'influence des notes, les réponses sont variées. Si l'importance des notes est largement reconnue, il n'y a pas de consensus clair quant à l'impact des enseignants et des parents sur la motivation des élèves. Ce constat soulève des questions pertinentes sur le rôle des figures d'autorité dans l'apprentissage des langues et mériterait une exploration plus approfondie dans de futures recherches.

En résumé, aucune différence significative n'a été relevée entre la motivation des élèves des classes francophones et non francophones. Cette observation pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs, notamment la présentation du contenu authentique en classe, qui n'a peut-être pas joué un rôle déterminant dans la motivation des participants. Il semble que d'autres éléments, comme la dynamique de groupe et l'approche pédagogique, influencent davantage la motivation.

Enfin, notre échantillon s'avère suffisant pour tirer des conclusions précises et généralisables à d'autres contextes d'apprentissage des langues. Tout d'abord, il serait pertinent d'explorer plus en détail l'impact de la dynamique de classe et des interactions sociales sur la motivation des élèves à apprendre une langue étrangère. Une étude à long terme permettrait de mieux comprendre comment ces facteurs évoluent au fil du temps et influencent l'engagement des apprenants. Ensuite, l'intégration de nouvelles approches pédagogiques, telles que l'apprentissage basé sur les jeux, l'usage des technologies numériques ou encore les échanges linguistiques virtuels, mériterait d'être étudiée afin d'évaluer leur efficacité dans le renforcement de la motivation des élèves. Par ailleurs, une analyse comparative entre différentes langues étrangères enseignées dans des contextes similaires pourrait offrir une perspective plus large sur les stratégies les plus efficaces pour favoriser la motivation. Pour finir, il serait utile d'examiner comment les attentes des enseignants et des parents influencent la motivation des élèves et dans quelle mesure un accompagnement spécifique pourrait optimiser leur engagement et leur progression.

Bibliographie

- Aubry, Laurence (2013) *Fiche coopérative éducative Lituanie pour la DREIC*. S. l. Vilnius : Institut français de Vilnius.
- Anderson, John Robert (1995) *Learning and Memory: An Integrated Approach*. Hoboken, New Jersey : Wiley.
- Atkinson, Richard C., Richard M. Shiffrin (1968) « Human Memory: A Proposed System and Its Control Processes. » [Dans :] Robert J. Spence, Susan T. Fiske, Donald J. Foss (dir.) *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*. Vol. 2. New York : Academic Press ; 89–195
- Bloom, Benjamin Samuel, Marcel Lavallée (1975) *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Tome 1, Domaine cognitif. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Beresnevičienė, Danguolė (2003) *Jauno suaugusiojo psichologija*. Vilnius : Presvika.

- Butkienė Giedrė, Albna Kepalaitė (1996) *Mokymas ir asmenybės brendimas*. Vilnius : Margi raštai.
- Cox, Gregory Edward, Richard M. Shiffrin (2017) « A Dynamic Approach to Recognition Memory. » [Dans :] *Psychological Review*. N° 124(6) ; 795–860.
- Davison, Chris, Alan Williams (2001) *Integrating Language and Content: Unresolved Issues*. New York : Routledge.
- Dörnyei, Zoltan, Istvan Ottó (1998) « Motivation in Action: A Process Model. » [Dans :] *Working Papers in Applied Linguistics*. Vol. 4 ; 43–69.
- Ebbinghaus, Herman ([1885] 1913) [*Über das Gedächtnis*. Leipzig : Verlag von Duncker & Humber.] Traduit en anglais par Henry A. Ruger et Clara E. Bussenius. *A Contribution to Experimental Psychology*. New York : Teachers College, Columbia University.
- Gage, Nathaniel Lees, David C. Berliner (1994) *Pedagoginė psichologija*. Vilnius : Alna litera.
- Gardner, Robert C., Wallace E. Lambert (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Massachusetts : Newbury House / Rowley.
- Jovaiša, Leonas (2007) *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius : Gimtasis žodis.
- Maindron, Fabrice (2001) « Le français en Lituanie : situation et perspectives. » [Dans :] *Synergies Pays riverains de la Baltique*. N° 1 ; 112–116.
- Petty, Geoffrey (2009) *Teaching Today: A Practical Guide*. Cheltenham : Nelson Thornes.
- Rheinberg, Falko, Regina Vollmeyer, Wolfram Rollett (2000) « Motivation and Action in Self-Regulated Learning. » [Dans :] Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich, Moshe H. Zeidner (dir.) *Handbook of Self-Regulation*. San Diego : Academic Press ; 503–529.
- Vitkauskienė, Vilma (2015) « Prancūzų kalbos paplitimas Lietuvoje ir pasaulyje: istorija ir dabartis. » [Dans :] *Žmogus ir žodis*. N° 17(3) ; 94–110.
- Williams, Marion, Robert L. Burden (1997) *Psychology for Language Teachers: A Social Constructive Approach*. Cambridge, New York : Cambridge University Press.

Sources internet

- Apprentissage des langues vivantes étrangères dans l'union européenne (2024) Récupéré de <https://www.education.gouv.fr/l-apprentissage-des-langues-vivantes-etrangees-dans-l-union-europeenne-parcours-des-eleves-2588> le 02/02/2024.
- Département de statique de la République de Lituanie. Récupéré de <https://osp.stat.gov.lt/> le 15/11/2024.
- Hawthorne, Hannah (2021) « Understanding the Importance of Motivation in Education. » Récupéré de <https://www.highspeedtraining.co.uk/hub/motivation-in-education/> le 05/11/2024.
- Milt, Kristina (2023) « Kalbų Politika. Faktų apie Europos Sąjungą suvestinė. » (trad. Politique linguistique. Données statistiques sur l'Union européenne). Récupéré de <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/lt/sheet/142/kalbu-politika> le 11/11/2024.
- Sipaitė, Vilija (2009) « Projekto EMILE klasė – integruotas dalyko ir prancūzų kalbos mokymas – koncepcija. » (trad. Conception du projet EMILE – intégration du français dans l'apprentissage général). Récupéré de https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/Archyvas/lt_kalbos_politika/EMILE%20klase.pdf le 05/12/2024.
- Stavytska, Iryna (2017) « Modern Tendencies in Foreign Language Teaching. » Récupéré de <https://intapi.sciendo.com/pdf/10.1515/joim-2017-0018> le 11/11/2024.