



GERFLINT

ISSN 1768-2649

ISSN en ligne 2261-2769

L'enseignement intensif du français à des professionnels militaires et douaniers : mémorisation et enseignement combiné

Miroslav Stasilo

Université de Vilnius & Académie militaire de Lituanie

miroslav.stasilo@flf.vu.lt

en collaboration avec

Dileta Jatautaite

Académie militaire de Lituanie

dileta.jatautaite@lka.lt

Reçu le 03-10-2018 / Évalué le 08-11-2018 / Accepté le 30-11-2018

Résumé

Le thème principal de cet article est l'enseignement des langues vivantes à des professionnels militaires et douaniers à l'aide de la mémorisation du lexique quotidien et de la terminologie de spécialité. L'objectif est de présenter les grands axes du travail des andragogues auprès d'un public dont les attentes ou besoins professionnels sont homogènes, dont la motivation à étudier la langue étrangère est externe, et qui rencontrent des difficultés de mémorisation du lexique. Le texte passera en revue les approches didactiques pouvant alléger ou accélérer le processus d'apprentissage en langue étrangère (perspectives communicative et actionnelle, travail à distance et enseignement combiné, révision et répétition du vocabulaire) ainsi que les théories de la mémoire. La partie empirique présentera et analysera les dispositifs de formation en français langue étrangère et de spécialité à l'Académie militaire de Lituanie et au Centre de formation des douaniers.

Mots-clés : motivation, apprentissage actif, enseignement hybride, mémoire verbale, répétition

Memorisation and blended learning in an intensive French program for military and customs professionals

Abstract

The main theme of this article is the teaching of modern languages to military and customs professionals using the memorization of daily lexicon and specialty terminology. The objective is to present the main axes of the work of andragogues to a public whose expectations or professional needs are homogeneous, whose motivation to study the foreign language is external, and who have difficulties in memorizing the lexicon. The text will review didactic approaches that can lighten or accelerate the learning process in foreign languages (communicative and action

perspectives, remote work and combined teaching, revision and repetition of vocabulary) as well as theories of memory. The empirical section will present and analyze training schemes in French as a foreign language and specialty at the Lithuanian Military Academy and the Customs Training Center.

Keywords: motivation, active learning, hybrid teaching, verbal memory, repetition

Introduction

Conformément aux exigences de l'OTAN et de l'UE, la formation des élèves-officiers de l'Académie militaire de Lituanie (AML) ainsi que la formation professionnelle du Centre de formation des douaniers (CFD) comprend l'apprentissage de l'anglais et d'une deuxième langue étrangère, à choisir parmi l'allemand, le français ou le russe. L'objectif à atteindre est le niveau B1 ou B2, obligatoire pour tous les fonctionnaires et militaires selon la législation lituanienne. Dans ce cadre, l'apprentissage de la langue est un processus complexe qui demande une organisation pédagogique particulière de la part de l'institution, ainsi que du matériel, des équipements et des compétences spécifiques. Ainsi, les apprenants se confrontent aux défis de l'apprentissage intensif des langues étrangères, notamment celui de la mémorisation. En effet, un grand nombre d'entre eux ont des difficultés liées à la rétention et ensuite à la reproduction d'une nouvelle information dans la langue étrangère. Les enseignants des langues étrangères de l'AML et du CFD doivent donc avoir recours à des méthodes et approches psycho-didactiques qui participent à l'accélération du processus d'apprentissage en favorisant l'activité intellectuelle des individus. Les discussions et les révisions des actualités du jour, par exemple, y représentent une partie importante, car elles permettent de renforcer une réflexion associative qui aide à retrouver des liens entre le thème enseigné et la situation réelle en améliorant ainsi la capacité de mémoriser une information demandée.

Le but principal de cet article est de présenter et d'étudier l'enseignement des langues vivantes à des militaires ou douaniers pour qui l'apprentissage du lexique de métier est prioritaire. Nous aborderons également l'apprentissage verbal, qui met en jeu des stimulus verbaux et qui ne vise pas la parole isolée mais la situe en contexte. Ce type d'apprentissage s'avère plus efficace que d'autres approches grâce à la présence des mécanismes psychologiques qui aident les apprenants à mémoriser plus facilement, car il y a des facilitateurs du fonctionnement mnésique tels que le découpage du texte en parties, la recherche des associations entre l'image mentale et l'information textuelle, la réorganisation du matériel à apprendre, etc. Les stratégies mnémoniques et métacognitives des apprenants y sont donc placées en premier lieu par les andragogues qui donnent des cours des langues étrangères enseignées dans les deux établissements.

Même si c'est l'enseignement qui est mis au premier plan dans notre étude, les apprenants et leur processus d'apprentissage sont également une partie intégrante de nos recherches dont la base est l'approche philosophique de l'enseignement d'Ozmon et Craver (2008) ainsi que le principe socioconstructiviste de l'apprentissage des langues vivantes selon lequel « tous les pays et les peuples sont liés [...] il faut connaître leurs traditions et culture pour pouvoir apprendre leurs langues » (*idem*, 235). Le même principe exige que l'enseignant travaille avec des documents authentiques en les modifiant en fonction des objectifs, des niveaux et des groupes focalisés. Dans cet article, nous nous référons principalement au contenu des programmes élaborés par l'AML ou le CFD ainsi qu'aux études menées par les professeurs de l'AML. Les résultats des études concernent surtout ceux qui apprennent l'anglais car ils sont plus nombreux et le problème d'une faible mémorisation est plus préoccupant pour eux. Les apprenants du français étaient également observés, mais de manière plutôt sélective et facultative car le nombre d'heures et d'étudiants en français n'est pas très élevé. Or, ces résultats sont aussi importants aux enseignants de français qu'aux professeurs d'anglais parce qu'ils travaillent avec le même public qui a des difficultés de mémoriser.

Pour décrire le fonctionnement de la mémoire verbale en se basant sur des méthodes herméneutiques, on peut utiliser la métaphore théâtrale, qui permet de distinguer deux objets : ce qui s'expose sur la scène (dans notre cas, ce sont les apprenants de l'AML et du CFD) et ce qui se joue en coulisses (c'est-à-dire, la base théorique de l'enseignant de langues). Les deux sont aussi importants pour pouvoir comprendre l'origine psychologique et didactique de l'enseignement basé sur la méthode cumulative-répétitive. Notre corpus, en provenance de l'AML et du CFD, nous fournit un matériel propice à évaluer les capacités intellectuelles mnésiques des apprenants et à l'identification des vecteurs-phares de la motivation d'apprendre telle qu'elle se manifeste dans l'enseignement des langues vivantes dans un milieu professionnel homogène.

1. Le plurilinguisme en Lituanie, pays de l'Union Européenne

Selon le recensement de la population de 2013 et les données du Département de statistique de la République de Lituanie¹, les langues vivantes les plus populaires en Lituanie sont : le russe (1 917 500 locuteurs), l'anglais (926 079), le polonais (259 546), l'allemand (253 254) et le français (58 789). Le statut de l'anglais augmente chaque année, tandis que celui de l'allemand et du français diminue : environ 17 % des Lituaniens savaient parler anglais en 2001 et un peu plus de 30 % maîtrisaient cette langue en 2013. On observe également que l'âge le moins touché par l'apprentissage ou la maîtrise des langues étrangères est celui des enfants

jusqu'à 14 ans et des personnes âgées de plus de 60 ans, alors que les jeunes entre 15-30 ans - groupe d'âge dont font partie les étudiants de l'AML et du CFD auxquels nous nous intéressons dans nos études - sont les plus exposés à l'apprentissage des langues.

D'ailleurs, les données de l'Eurobaromètre montrent l'importance de l'allemand en Lituanie : 28 % des personnes interrogées considèrent que la langue allemande est la deuxième langue étrangère après l'anglais². Pourtant, entre 2010 et 2011, cette langue s'est retrouvée en quatrième position après l'anglais, le russe et le français. Dans l'AML, par exemple, elle n'a pas été enseignée entre 2013 et 2015 et le nombre d'apprenants en allemand du CFD a considérablement diminué en raison du manque d'intérêt des étudiants pour cette langue. C'est une situation paradoxale, car la Lituanie a des relations économiques, politiques et culturelles assez fortes avec l'Allemagne, pays le plus puissant de l'UE. La situation est la même avec le français, dont la présence dans les écoles et universités lituanienes baisse aussi. Néanmoins, le niveau du plurilinguisme augmente dans le pays :

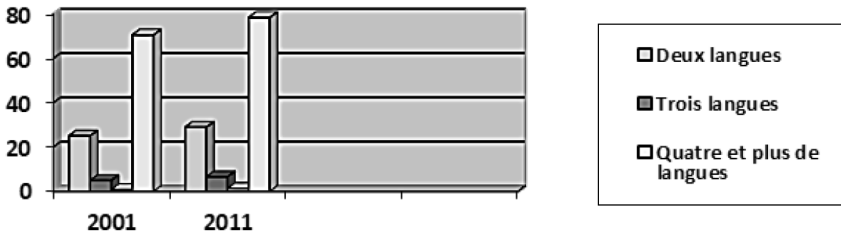


Figure 1. La maîtrise des langues en Lituanie

Comme on le voit dans la figure 1, le pourcentage de ceux qui maîtrisaient deux langues avait augmenté de 3,9 % entre 2001 et 2011 (29 % en 2011 contre 25,1 % en 2001), le pourcentage de ceux qui maîtrisaient trois langues, de 1,6 % (6,6 % en 2011 face à 5 % en 2001), et quatre langues ou plus, de 0,5 % (1,3 % en 2011 face à 0,8 % en 2001), sur l'échelle générale où 78,6 % maîtrisent au moins une langue étrangère.

Les données de l'Eurobaromètre sont encore plus encourageantes concernant la comparaison du plurilinguisme en Lituanie et en Europe : selon les enquêtes menées en 2012, la population de Lituanie est plus compétente au niveau linguistique que la moyenne de l'UE. D'après ce sondage, il n'y a que 8 % des Lituanien qui ne parlent aucune langue étrangère, alors que 46 % des Européens sont dans cette situation ; 52 % des Lituanien et 25 % des Européens parlent deux langues ; 18 % des Lituanien et 10 % des Européens parlent trois langues.

2. Un apprentissage des langues actif

Le monde de l'enseignement a subi de nombreux changements ces trois dernières décennies suite à un progrès technique et scientifique fulgurant, jamais vu jusqu'à nos jours. Notre vie et société sont en train d'évoluer vers une informatisation encore plus grande, la pluridisciplinarité et la globalisation. Les rôles que nous jouons dans la société, ainsi que notre comportement changent également. Aussi l'enseignant n'est-il plus la principale source de connaissances pour les apprenants et les cours ou les leçons en présentiel ne sont-ils plus le meilleur mode d'apprentissage. Dans les sections qui suivent, nous allons ainsi aborder le thème de l'enseignement moderne et l'importance de la mémoire lors de l'apprentissage, y compris dans le cadre des nouvelles approches actives telles que l'apprentissage combiné. Ce qui nous intéresse, c'est l'efficacité de la mémorisation dans la formation professionnelle à l'AML ou au CFD ainsi que les difficultés de mémorisation des apprenants adultes.

2.1. La place de la mémorisation dans l'apprentissage

Comment un enseignant moderne organise-t-il son travail pour motiver les apprenants ? On sait aujourd'hui que la motivation est stimulée par un enseignement multidimensionnel et par la prise en compte des étapes selon lesquelles s'effectue l'apprentissage. Selon Gardner et Hatch (1989), l'envie d'apprendre est renforcée par les moyens non linguistiques de la communication (kinésique, proxémique, logique, musique, rythme, etc.), la dimension métalinguistique du langage, la perception spatiale et les relations interpersonnelles permettent de mieux apprendre en donnant l'envie d'apprendre. En effet, de nos jours, l'enseignement ne se limite plus à l'acquisition des compétences purement linguistiques, qui sont bien loin de la motivation intérieure des apprenants d'une langue étrangère qui n'est pas prioritaire, comme le français ou l'allemand. On met donc en place un apprentissage qui prenne en compte les différents aspects du langage et des approches actionnelles. De plus, si la personne a un profil d'apprentissage visuel, on lui offre des images, des photos, des schémas, etc., s'il a un profil auditif, des discussions, des débats, des extraits sonores, etc., et s'il a un profil tactile, des jeux ou des activités ludiques.

Quant aux étapes de l'apprentissage, Anderson (1985) en propose cinq : cognitive, associative, autonome. Au début, quand une nouvelle information est présentée à l'apprenant, celui-ci « emmagasine consciemment des connaissances nouvelles d'ordre statique » (Tréville et Duquette, 1996 : 55). Ce sont les « connaissances déclaratives et cognitives » (*idem*, 54) sur lesquelles nous comptons pour

nous rappeler des faits, des définitions des mots et des règles de grammaire. Puis, l'apprenant « assimile progressivement les règles d'emploi des connaissances [...] pour effectuer des tâches complexes » (*ibidem*). Dans cette étape, on utilise les « connaissances procédurales et associatives » (*ibidem*). La classification d'Anderson est issue de la théorie de Benjamin Bloom (1975) qui illustre l'apprentissage comme des capacités intellectuelles des individus posées dans des niveaux différents et en ordre précis (Tagliante, 2006 : 30-31) :

Tableau 1. La taxonomie de Bloom

1	2	3	4	5	6
Mémoire	Compréhension	Application	Analyse	Synthèse	Création
Capacités intellectuelles inférieures		Capacités intellectuelles médianes		Capacités intellectuelles supérieures	

Le tableau ci-dessus nous indique que la mémorisation et la compréhension sont visées en premier dans l'apprentissage afin de passer ensuite au niveau plus élevé, celui des « capacités intellectuelles médianes », où l'apprenant peut analyser et appliquer des faits de langage qui l'amènent, ensuite, à la synthèse et à la création, c'est-à-dire à l'expression.

2.2. L'apprentissage basé sur la répétition

Notre cerveau contient entre 86 à 100 milliards de neurones. En 2015, Terry Sejnowski et son équipe neuroscientifique du Salk Institute à La Jolla, en Californie, aux États-Unis, ont mesuré les capacités du cerveau humain à garder des informations reçues. Ces chercheurs ont annoncé que nos capacités intellectuelles, notamment celles de maintien de l'information, sont dix fois plus élevées que les estimations précédentes (Bartol *et al.* 2015). Sejnowski a résumé cette découverte par une précision : « L'équivalent d'au moins 1 pétaoctet (10 puissance 15), soit une capacité de grandeur proche de celle du World Wide Web »³. Or, les quatre plus grandes corporations informatiques internationales Google, Facebook, Amazon et Microsoft, ne sont capables de stocker que 1 200 pétaoctets de données. Nos capacités intellectuelles sont donc énormes et beaucoup plus puissantes que celles des technologies informatiques modernes, au moins pour l'instant. Les recherches neuroscientifiques ne lèvent pas uniquement le voile sur le mystère du cerveau

mais concernent également d'autres questions, par exemple « Comment peut-on renforcer notre mémoire ? ».

La révision ou répétition bien organisée, voire structurée, participe au renforcement et même à l'augmentation des capacités cognitives de l'individu en améliorant sa mémoire si sollicitée lors de l'apprentissage des langues vivantes. Il est important de savoir que l'apprentissage à travers la révision de la matière verbale en langue étrangère s'applique aussi bien à l'apprenant qu'à l'enseignant, car les deux acteurs du processus didactique participent à l'accumulation des compétences linguistiques.

Avant le XIX^e siècle, on analysait la mémoire sous l'angle de l'apprentissage de textes non interchangeables. Hermann Ebbinghaus, représentant de la psychologie expérimentale de l'apprentissage, avait suggéré l'idée que la langue était tout d'abord une recherche perpétuelle des liens, c'est-à-dire qu'on mémorise premièrement des mots séparés ou des phrases significatives afin de pouvoir ensuite construire des systèmes complexes de faits et d'idées, et pour aboutir finalement à une forme d'apprentissage (Sternberg et Williams, 2002). Ebbinghaus avait commencé à employer des paradigmes expérimentaux en supprimant par exemple la syntaxe, en créant des listes de mots avec les mêmes propriétés syntaxiques et morphologiques. Il conseillait de retenir ces listes en les lisant à haute voix et en consacrant le même temps à chaque groupe. Ensuite, il fallait recommencer plusieurs fois du premier au dernier groupe. Puis on devait essayer de se rappeler toute la liste de mémoire. Ce scientifique avait remarqué que les capacités à se rappeler les éléments de la liste s'amélioraient avec le nombre de répétitions, concluant ainsi que la répétition fréquente peut fixer plus solidement en mémoire les associations mentales et, par extension, que la répétition favorise l'apprentissage (*idem*).

2.3. Les approches actives

La large majorité des programmes d'apprentissage des langues étrangères, le français y compris, se basent sur le même profil de compétences : « 1) compréhension orale, 2) compréhension écrite, 3) production orale, 4) production écrite » (Vigner, 2001 : 5). La réception laisse l'apprenant dans un rôle passif : on peut utiliser l'intonation, le langage du corps si possible, le contexte pour comprendre le locuteur. La production, en revanche, exige d'utiliser la langue de manière active. « La recherche semble, aujourd'hui, admettre que les mots sont les pivots de la langue autour desquels s'organisent toutes les données (phonémiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques, rhétoriques) qui conditionnent leur insertion dans le discours » (Tréville et Duquette, 1996 : 33).

Geoff Petty distingue sept principes de l'apprentissage réussi : 1) *l'apprenant doit croire à l'importance de son apprentissage* ; 2) *il doit avoir confiance en ses propres forces pour gérer un nouveau matériel* ; 3) *l'objectif éducatif doit permettre de relever le défi* ; 4) *le lien et le dialogue entre enseignant et apprenant sont dirigés vers un but commun* ; 5) *l'andragogue ou pédagogue doit aider à comprendre l'information en la structurant* ; 6) *tous les participants doivent comprendre et savoir que l'apprentissage demande un certain temps et une révision des connaissances* ; 7) *il est primordial de se concentrer plus sur les compétences et aptitudes que sur le contenu* (Petty, 2009, cité par Stasilo, 2017 : 112).

Dans le contexte actuel de multilinguisme et d'interdisciplinarité, de diffusion massive des informations dans un monde de plus en plus globalisé se trouvant aux prémices d'une quatrième révolution industrielle, il existe un large choix de méthodes qui permettent de développer l'autonomie de l'apprenant, de stimuler une pensée et une participation actives de tous les acteurs du processus éducatif. Les approches actionnelles, qui s'appuient sur une interaction entre tous les acteurs du processus éducatif afin de maintenir la motivation d'apprendre chez l'apprenant, n'accordent pas toujours une grande importance à la mémorisation qui aurait pu néanmoins augmenter considérablement l'efficacité de telles méthodes grâce à la capacité de la mémoire d'enregistrer, de conserver et de reproduire des informations apprises. En s'appuyant sur la répétition, par exemple, les enseignants doivent partir des centres d'intérêts des apprenants afin de susciter l'envie d'explorer, d'apprendre et de coopérer. Cela nécessite que l'enseignant soit plus créatif et que l'apprenant interagisse avec plus d'enthousiasme grâce à la modélisation de situations concrètes dans la langue étrangère.

Les vecteurs des méthodes de l'apprentissage actif sont l'interaction et la discussion qui reflètent la vie moderne et s'appuient sur l'actualité. Ces méthodes incluent aussi des outils didactiques comme les jeux, la collaboration, les recherches (individuelles ou collaboratives) de solutions, les projets communs ou individuels, l'expérience, la créativité, etc. Avant de présenter un nouveau sujet ou thème, on peut proposer quelques affirmations à discuter en provoquant ainsi un débat ou des hypothèses parfois contradictoires. L'objectif recherché est de générer des idées et de recueillir des opinions personnelles ainsi que de connaître le niveau des apprenants ou leurs lacunes à combler.

L'enseignant aide également l'apprenant à évaluer son niveau et état de préparation, ses difficultés et qualités, à exprimer son opinion personnelle. On peut commencer par des questions ou phrases provoquant le débat. On peut, notamment, soumettre une liste de mots illustrant la règle de la distinction entre le genre masculin et féminin grâce à la connaissance des terminaisons : *un fromage*,

un paysage, un courage, mais une image, une plage, une cage. On peut également avancer une affirmation contestable et demander qu'elle soit discutée : par exemple, on demande d'élaborer la liste des raisons de la dégradation des valeurs culturelles, sociales et familiales dans la société actuelle. Les apprenants échangent sur le sujet par groupe de deux ou trois et s'expriment, s'opposent ou approuvent. Le professeur note au tableau les propos des apprenants. *La discussion achevée, chaque groupe présente au moins une idée. Les hypothèses les plus intéressantes et les plus originales sont évaluées, corrigées par l'enseignant, si nécessaire, au tableau ou sur l'écran interactif. Le temps des débats varie en fonction du niveau des apprenants, de la difficulté de la tâche ou de l'intérêt manifesté par les apprenants pour le thème.* (Stasilo, 2017 : 112). *L'enseignant ne doit pas évaluer ou critiquer les apprenants ni leurs propos, même s'il n'est pas d'accord.* (Juozaitis, cité par Stasilo, 2017 : 112). *Son but est de provoquer l'intérêt des apprenants (surtout dans le cas des adultes) pour le sujet traité et de les amener à la recherche commune d'une réponse* (Stasilo, *idem*). La tâche terminée, l'enseignant y ajoute des commentaires en se basant sur ses connaissances théoriques et son expérience professionnelle liées au sujet traité en faisant ainsi des corrections nécessaires grammaticales, lexicales s'il s'agit d'un thème grammatical ou lexical, ou encore sur les visions du monde si c'est un sujet d'actualité, en passant ensuite à une explication ou une présentation plus détaillée.

2.4. La mémorisation verbale

Retenir, ce n'est pas apprendre par cœur. Pour apprendre une langue vivante, il est extrêmement important de trouver des liens entre des mots, phrases et idées en s'appuyant souvent sur des associations ou symboles liés à la vie réelle, comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus. Ebbinghaus (1980) lie l'étude d'une langue étrangère à un apprentissage constant de mots ou de groupements de mots, voire de phrases, ainsi qu'un établissement permanent de relations entre eux. Les similitudes de l'apprentissage sensori-moteur et moteur favorisent notre développement linguistique, car les signaux auditifs et kinesthésiques linguistiques qu'on reçoit lors du processus d'apprentissage sont liés aux sons et mots prononcés. La recherche des rapports entre la matérialisation sonore des mots et leur signification y est ainsi primordiale, surtout chez les adultes qui recherchent souvent des réponses aux questions liées à la vie réelle et aux objets qui les entourent.

En parlant de l'apprentissage/enseignement des jeunes ou des adultes, on se demande fréquemment si les méthodes d'apprentissage et d'enseignement des langues dépendent de l'âge et à quel moment un apprenant devient adulte. Il est

impossible de répondre sans ambiguïté à ce genre de questions puisque certains deviennent adultes déjà à l'école grâce à leur caractère et grâce à leurs capacités cognitives, alors que d'autres restent irresponsables, immatures, insouciantes et passifs, c'est-à-dire des enfants, jusqu'à la fin de leur vie. On distingue souvent ces étapes du développement personnel : début de l'adolescence (12-18 ans), fin de l'adolescence (18-22 ans), jeunes adultes (22-34 ans), adultes (34-60 ans), adultes âgés (60-75 ans), vieillesse (plus de 75 ans) (Beresnevičienė, 2003). Il est important que l'enseignant soit en mesure d'évaluer ses apprenants en fonction de leur âge en se fondant sur des combinaisons ou des systèmes variés, qui s'appuient en grande partie sur la capacité intellectuelle de retenir et de répéter.

Notre mémoire n'est pas qu'une condition préalable importante pour une compréhension globale de l'environnement mais c'est aussi l'une des fonctions les plus significatives de notre fonctionnement psychique sélectif. Les scientifiques ont constaté qu'après deux semaines de cours, les adultes ne retenaient que 5 % de ce qu'ils entendaient, 10 % de ce qu'ils lisaient, 20 % de ce qu'ils entendaient ou voyaient. Ce pourcentage augmenterait jusqu'à 50 % si la nouvelle information était pratiquée dans les groupes de discussion, jusqu'à 75 % si les apprenants l'employaient au travail et jusqu'à 90 % si on le faisait apprendre aux autres (Danaitis et Usovaitė, 2010).

Le modèle de la mémoire contient trois composantes de base, selon Atkinson et Shiffrin (1968)⁴. Ce modèle nous est utile parce qu'il rend compte de la répétition dans le processus de contrôle sous la forme de la récupération. La récupération est reliée tout d'abord à la mémoire à court terme en passant ensuite vers la mémoire à long terme. Cependant, la relation informative entre les deux types de mémoire n'est pas forte ni stable. Ce qu'on garde dans la mémoire à long terme peut facilement revenir à son premier stade de la mémorisation. Par contre, la répétition, basée sur la réflexion, l'analyse et la recherche des liens associatifs peut nous servir dans le processus de la mémorisation à long terme.

Les recherches scientifiques ont démontré l'amélioration des capacités intellectuelles chez les apprenants grâce à la mémorisation du sens à l'aide d'associations généralisées et systématisées (Jacikevičius, 1970). Ces associations reflètent les phénomènes et relations cognitifs les plus importants faisant partie de la mémoire procédurale qui est une mémoire à long terme. En recherchant des rapports entre le sens, la représentation sonore ou visuelle, l'expérience personnelle ou commune, on crée des liens, systèmes ou groupes logiques linguistiques. C'est ainsi que la répétition devient plus productive et effective lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Les liens cognitifs diversifiés et systématisés permettent de renforcer la mémorisation en la rendant par conséquent meilleure, plus forte et plus rapide.

Le facteur de la rapidité, voire du temps, est très important pour l'apprentissage. Les scientifiques ont constaté le fait que le moment entre la perception et la réaction, entre la question entendue et la réponse prononcée, entre l'explication et la compréhension ne doit pas excéder à 0,5 seconde (*ibidem*), sinon la mémorisation associative devient abusive et inefficace : les expériences comparant les humains et les animaux le démontrent - les deux perdent leur intérêt pour le processus d'apprentissage. Beaucoup de spécialistes de l'enseignement formel et non-formel sont d'accord avec le point de vue rappelant que le processus d'apprentissage nécessite la distinction de ces critères : a) besoin de savoir, b) autonomie, c) expérience, d) capacité d'apprendre, e) orientation et f) motivation (Danaitis et Usovaitė, 2010).

3. L'enseignement du français aux militaires et douaniers lituaniens

Les enseignants des langues étrangères de l'AML et du CFD suivent tout d'abord les descriptifs du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) qui est le fruit d'un grand travail mené depuis 1991 par plusieurs représentants de la profession enseignante à travers l'Europe et au-delà (Rosen, 2010). Ils sont également obligés de respecter les directives en provenance de l'OTAN, notamment l'organisation des examens de STANAG dont l'objectif est la vérification du niveau des connaissances en langue étrangère des personnels des forces armées. Étant donné la spécificité de la formation professionnelle des militaires et douaniers, les deux établissements ne visent pas que le FLE mais aussi d'autres domaines : le français de spécialité (FS), enseigné aux douaniers, surtout à partir du niveau B1, car ils collaborent avec leurs homologues francophones, et le français sur objectifs spécifiques (FOS), dès le début de l'apprentissage, destiné aux militaires qui participent aux missions internationales de l'OTAN en Afrique. Dans cette section, nous verrons quelle est l'importance de la mémorisation pendant l'apprentissage du lexique quotidien ou professionnel, en présentant quelques pistes pour travailler la mémoire (§ 4.1), ainsi que la manière dont le FLE s'intègre au FS ou FOS, en nous appuyant sur l'exemple de l'enseignement combiné du français au CFD (§ 4.2).

3.1. L'apprentissage du lexique dans l'Académie militaire de Lituanie

En mars 2013, le département des langues étrangères (DLE) de l'AML avait effectué une étude consacrée à l'efficacité de la répétition et de la mémoire verbale lors de l'apprentissage en langue vivante. 26 élèves-officiers ont été interrogés selon la « méthode rapide » d'Ilona Davidova (1990) : il fallait apprendre par cœur la moitié d'une page de texte. Ces textes étaient liés à la vie quotidienne

et professionnelle : en ville, connaissance, chez des invités, météo, appartement, magasin, hôpital, mariage, apparence, travail. Pendant trois jours, il fallait répéter continuellement la deuxième moitié de la page de texte et relire la page entière une fois par jour. On a constaté que les élèves-officiers de l'AML mémorisaient plus rapidement le texte lorsqu'il était divisé en deux moitiés (8-9 minutes), que le texte intégral (environ 14 minutes). De surcroît, le texte divisé a été mieux et plus facilement reconstitué par la plupart des apprenants vingt jours plus tard.

On s'est également aperçu du fait que la mémorisation était plus efficace si l'intervalle de temps entre les cours ne dépassait pas 2-3 jours, et que les cadets avaient besoin de relire 11 fois le même texte s'il y avait des pauses de 30 minutes entre les séances contre 7,5 relectures si les intervalles étaient de 2 heures. En s'appuyant sur le système d'Ilja Volkov (Masalha *et al.*, 2001) concernant la psychologie de la mémorisation et la durée du repos entre les cours (1 jour, 3 jours et 6 jours), on a aussi remarqué qu'un jour de repos augmentait les capacités intellectuelles des apprenants. C'est ainsi que les chercheurs et professeurs du DLE ont pu constater qu'un apprentissage divisé en périodes et la division de la matière enseignée en sous-parties sont plus efficaces qu'un enseignement ou apprentissage intensif, car la mémorisation et la révision sans interruptions provoquent un épuisement cérébral plus rapide dans le cas de l'apprentissage verbal.

Un autre facteur facilitant la mémorisation et participant à l'augmentation de l'attention mentale est le rapport « qualité - quantité » (Gučas, 1968). En avril 2013, le DLE avait préparé une étude visant un tel rapport et basée sur les recherches de Hermann Ebbinghaus et Pierre R. Léon, effectuées pour retrouver des mécanismes de l'apprentissage des mots ou des sons via l'association des idées ou des faits (Sternberg et Williams, 2002). Étant donné que les connaissances et la compréhension antérieures affectent l'apprentissage, Ebbinghaus et Léon observaient la mémorisation des mots qui n'avaient aucune association cognitive antérieure. Aussi ont-ils utilisé des éléments appelés ultérieurement « syllabes sans signification » (également appelés « trigrammes CVC »). Une syllabe sans sens est une combinaison où la consonne ne se répète pas et la syllabe n'a pas de signification antérieure. Par exemple, les syllabes comme « BOL » (comme « balle ») et « DOT » (déjà un mot) n'étaient pas autorisées. Cependant, des syllabes telles que « DAX », « BOK » et « YAT » seraient toutes acceptables. Après avoir éliminé les syllabes chargées de sens, Ebbinghaus avait retrouvé 2 300 syllabes sans signification.

Ce sont 23 élèves-officiers qui ont participé à cette étude. Ils avaient reçu une séquence de 12, 24 et 36 syllabes sans signification selon la taxonomie de Léon (1962), par exemple « MUPVAK, PIDGEK, DITRAB, CIKSUT, LINGOZ, BAZJUR » (12 syllabes), « MUPVAK, PIDGEK, DITRAB, CIKSUT, LINGOZ, BAZJUR, KESBER, BOZIT,

SIKTYR, RIKSEP, MUPVAK, PIDGEK » (24 syllabes) et « MUPVAK, PIDGEK, DITRAB, CIKSUT, LINGOZ, BAZJUR, KESBER, BOZIT, SIKTYR, RIKSEP, MUPVAK, PIDGEK, DITRAB, CIKSUT, LINGOZ, BAZJUR, KESBER, BOZIT » (36 syllabes). Certaines séquences de syllabes ont été accompagnées d'images, d'autres non. Tous les participants à l'expérience avaient des chronomètres pour noter le temps réel nécessaire pour la mémorisation. Les résultats de cette expérience ont tout d'abord permis de constater le fait qu'un texte accompagné d'images est plus facilement mémorisé qu'un texte simple et sans support visuel. Ils ont aussi démontré que la grande majorité (83 %) employait 14 secondes pour mémoriser un texte de 12 syllabes, 29 secondes pour 24 syllabes et 42 secondes pour 36 syllabes, alors que le reste du groupe (17 %) avait besoin de plus de temps - jusqu'à vingt-trois fois plus !

Tableau 2. Moyennes de la mémorisation du texte selon la méthode de Léon

Nombre d'apprenants	12 syllabes	24 syllabes	36 syllabes
19	14 secondes	29 secondes	42 secondes
4	252 secondes	696 secondes	1092 secondes

Ces résultats ont été en bonne corrélation avec les recherches faites par Léon en 1962 qui ont également présenté un rapport direct entre la mémorisation de qualité et la longueur textuelle : on retient en moyen 5 mots sur 5, 7 sur 10 et 25 sur 100 (Léon, 1962).

Cependant, les résultats étaient différents dans le cas de l'application de la « méthode rapide » de Davidova susmentionnée, selon laquelle les séquences syllabiques ont été divisées en deux. Avec cette méthode, le temps nécessaire pour la mémorisation diminuait :

Tableau 3. Moyennes de la mémorisation du texte selon la méthode de Davidova

Nombre d'apprenants	12 syllabes	24 syllabes	36 syllabes
3	3 secondes	7 secondes	14 secondes
17	4 secondes	8 secondes	16 secondes
1	9 secondes	21 secondes	68 secondes
1	11 secondes	23 secondes	71 secondes
1	12 secondes	24 secondes	72 secondes

On y voit que l'écart entre ceux qui mémorisent assez rapidement et ceux qui ont besoin de plus de temps n'est pas aussi grand que dans le cas précédent, de même que la rapidité de mémorisation a considérablement augmenté - de trois fois environ (cf. Tableau 3). Une autre conclusion des professeurs et chercheurs du DLE serait par conséquent que l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères dépendent de la quantité et de la qualité du contenu enseigné car notre mémoire est très influençable par ces facteurs extérieurs, comme on l'a vu ci-dessus.

3.2. Le lexique dans l'enseignement combiné au Centre de formation des douaniers

Pour répondre aux besoins des apprenants, les andragogues doivent diversifier leurs méthodes de travail. C'est ce qui permet de faire l'approche hybride (*kombinuotas mokymas* en lituanien ou *blended learning* en anglais), très appréciée mais peu répandue en Lituanie à présent parce que la plupart des pédagogues ou andragogues ne se basent pas sur l'approche communicative ou actionnelle en préférant les paradigmes de transmission ou d'interaction pour lesquels l'apprenant est toujours un récepteur plus ou moins passif avec un enseignant-expert qui transmet des informations en préparant des tests dont la preuve de réussite est la quantité d'informations retenue ou le niveau de connaissances acquis.

L'enseignement hybride ou l'apprentissage combiné, son synonyme, se focalise sur l'interaction entre tous les participants du processus éducatif, la diversification des manières de travail et d'apprentissage ainsi que sur l'accumulation des compétences linguistiques et professionnelles. L'approche hybride est un outil efficace puisqu'elle combine des méthodes traditionnelles de travail, notamment les cours en présentiel, avec d'autres formes d'apprentissage, tel le travail à distance, en mettant en œuvre tous les exigences et critères de l'enseignement moderne. Ce qui est le plus important ici, c'est une interaction mutuelle entre l'andragogue et chaque apprenant en se basant sur des connaissances antérieures et en transférant de nouvelles connaissances grâce à l'aide de l'enseignant, qui intervient pendant le processus d'apprentissage ainsi que des pratiques guidées ou autonomes face aux attentes, questions, propositions, difficultés, initiatives provenant des étudiants qui sont au centre de l'enseignement stratégique. Selon l'enseignement stratégique,

l'enseignant enseigne les connaissances déclaratives (le quoi), les connaissances procédurales (le comment) et les connaissances conditionnelles (le pourquoi et le quand). Plus spécifiquement, pour les stratégies d'apprentissage du vocabulaire, plusieurs chercheurs proposent différentes classifications : les stratégies de détermination, les stratégies sociales, les stratégies de mémorisation, les stratégies

cognitives, les stratégies de répétition, les stratégies d'association, les stratégies d'inférence, les stratégies métacognitives, et ainsi de suite (Lavoie, 2015 : 4).

Pour illustrer le fonctionnement de l'enseignement stratégique dans l'apprentissage combiné, où la répétition et la mémorisation d'un matériel lexical sont des éléments très importants, nous allons nous appuyer sur le module « Formation professionnelle combinée des douaniers en français, niveau B1 » (en lit. : *Kombinuotas mokymas. Muitinės pareigūnų prancūzų kalba, B1 lygis programą*), élaboré et lancé par le CFD en 2011 (voir aussi Stasilo, 2017). Ce module englobe des thèmes liés au FLE et au FS car l'apprentissage combiné n'est pas qu'un simple mélange des objectifs professionnels liés à l'apprentissage du français mais aussi une possibilité d'acquérir de nouvelles compétences liées à ces composantes : linguistique, discursive, référentielle, stratégique et socioculturelle.

Dans les programmes de l'apprentissage combiné, le vocabulaire professionnel est présenté par des thèmes et textes authentiques spécialisés : analyse comparative des douanes de Lituanie et de France, importance du comportement exemplaire des fonctionnaires de la République de Lituanie, etc. Tous ces thèmes s'appuient sur le côté interactif en se traduisant par l'usage des enregistrements sonores, des films d'animation originaux et des jeux, tels que les mots croisés. Le matériel d'enseignement est placé sur une plateforme d'apprentissage en ligne (*Moodle*). Il peut être modifié ou complété par l'andragogue pendant toute la durée du processus éducatif suivant les commentaires ou réactions des apprenants. C'est pourquoi le contenu (exercices, textes authentiques, questionnaires, etc.) de ce programme est de préférence interactif tout en restant souple. Les tâches ludiques stimulent des interactions plus actives entre les différentes zones du cerveau, notamment celle de l'hypothalamus, responsable de nos émotions, qui supportent notre motivation intérieure. L'apprentissage du lexique devient ainsi plus opérationnel et attractif.

Dans l'enseignement du français au CFD, on prend en compte toutes les dimensions de la compétence lexicale. On distingue habituellement cinq composantes de la compétence lexicale : linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle et stratégique (Tréville et Duquette, 1996 : 98). La composante linguistique vise soit le côté oral (prononciation), soit le côté écrit (orthographe et rédaction) de la langue : « Faire travailler la dérivation morphologique fréquemment en demandant aux élèves d'écrire les mots nouveaux leur permet d'améliorer considérablement l'orthographe » (Lavoie, 2015 : 5). Cela peut favoriser l'apprentissage de l'orthographe de telle sorte que le douanier retienne la réalisation phonique : *forêt, forestier, déforestation*, etc. ; ou bien des lettres qu'on ne prononce pas : *bord, bordure*, etc., ou encore que l'apprenant se souvienne des homonymes : *compte, compter/conte, conter*, etc.

Quant à la composante discursive, l'andragogue assure la présentation « des rapports logico-sémantiques » (Tréville et Duquette, 1996 : 95) des collocations utilisées. Les apprenants ont des difficultés à former des phrases, choisir des collocations appropriées et, la plupart du temps, ils calquent les structures de leur langue maternelle. La confusion des registres y est une erreur récurrente. Les douaniers ont parfois du mal à distinguer le style soutenu, voire administratif, et la langue quotidienne ou parlée. C'est pourquoi lors de la rédaction de leur CV, ils écrivent par exemple, « job » ou « boulot » à la place de « travail », « emploi », « profession », et « dada » ou « hobby » à la place de « passe-temps » ou « loisirs ».

La composante référentielle consiste à analyser « des domaines d'expérience et des objets du monde et [...] leur relations » (*idem* : 98) pour qu'on puisse « anticiper, au niveau du discours, les suites lexicales correspondant à des stéréotypes de comportements sociaux familiers aux apprenants » (*ibidem*). Le parti pris de l'apprentissage hybride vise à améliorer non seulement les connaissances lexicales des agents de douane, en s'appuyant sur la référence d'Internet, mais aussi donne des informations professionnelles, telles que la manière de rechercher des marchandises illégales dans les véhicules. Voici la transcription de cet exercice : « Consultez le site Internet : https://ec.europa.eu/assets/taxud/taxation_customs/elearning/files/demo/carsearch/fr/a_about_this_course_demo.htm Répondez aux questions en présentant vos réponses sur le forum privé (ligne supérieure des outils informatiques) : 1. Quel est le public visé par *Module E-learning fouille de véhicules* ? 2. Quel est l'objectif de ce module ? 3. Quels sont les vêtements et équipement de sécurité (protection) lors de la fouille d'un véhicule (pour examiner les pneus et les roues) ? 4. Quels sont deux types de l'équipement nécessaires pour la fouille d'un véhicule ? 5. Nommez ces outils (pour le premier type et le deuxième type) : 1) *tire-panneau*, ... 2) *fibroscope*, ... ».

Grâce à la composante stratégique, les étudiants sont capables de répondre à des questions assez compliquées (cf. ci-dessus) car ils utilisent fréquemment un vocabulaire spécialisé en lituanien, notamment les termes liés au contrôle douanier des véhicules, dont la signification n'est pas toujours connue au large public, par exemple « *tire-panneau* » ou « *fibroscope* ». Cette composante est essentielle dans l'apprentissage du lexique, car la capacité de trouver des synonymes, de clarifier et de « résoudre un problème de communication » (*ibidem*) aide non seulement à diminuer l'ignorance lexicale mais aussi à reformuler des idées et éviter des répétitions. Voici un exemple d'un tel exercice : « Trouvez les synonymes : a) loisirs - 1) regarder rapidement ; b) monomaniacque - 2) jouer, prendre son temps ; c) s'amuser - 3) temps libre, hobby ; d) recruteur - 4) obsédé ; e) jeter un coup d'œil - 5) employeur, patron » (les deux séries étant présentées dans deux colonnes).

L'objectif de l'enseignement hybride en français aux douaniers n'est pas seulement lié à l'apprentissage et à la maîtrise de la terminologie professionnelle mais il est aussi attaché au développement des capacités cognitives analytiques nécessaires à la lecture et l'analyse des textes authentiques en français. Parfois, sans comprendre tous les mots, les apprenants peuvent deviner leur signification et trouver une bonne réponse, comme on l'a vu ci-dessus, en renforçant ainsi leurs capacités mentales de récupérer des informations issues de la mémoire à long ou à court terme via la répétition.

Voici encore un exemple où l'apprentissage verbal est soutenu par les composantes stratégique et référentielle en visant une mémorisation à long terme du lexique spécifique : « Choisissez une réponse correcte : 1. L'action d'imiter frauduleusement une œuvre industrielle au préjudice de son auteur s'appelle : a) la contrebande ; b) la contrefaçon ; c) le délit. 2. La notion de "faux documents administratifs" signifie en lituanien : a) *administraciniakilmėsdokumentai* ; b) *padirbtadministraciniaidokumentai* ; c) *administracinenubauda*. 3. Les structures criminelles ont renforcé leur activité dans : a) le domaine des faux produits ; b) le trafic de drogue ; c) le blanchiment d'argent. 4. *Europoskovos su sukčiavimutarnyba* signifie en français : a) Organisation mondiale des douanes (OMD) ; b) Office européen de lutte antifraude (OLAF) ; c) Départements d'Outre-Mer (DOM). 5. La réglementation douanière applicable à un produit dépend de trois caractéristiques principales : a) sa matière, sa destination et son prix ; b) sa nature, sa valeur et son origine ; c) sa nature, sa valeur et son année de fabrication. » Cet exercice a été présenté sous une forme ludique, contenant des questions à choix multiple.

Les douaniers apprennent également le lexique en améliorant la compréhension orale, qui est une compétence basique nécessaire (Vigner, 2001 : 5). Voici un exemple d'un tel exercice : « Écoutez le dialogue et notez où se trouvent les meubles. A. Les étagères - 1) à côté de son bureau ; 2) entre les deux fenêtres ; 3) à gauche de l'entrée. B. Le poste informatique - 1) entre les deux fenêtres ; 2) à droite de l'entrée ; 3) près de la porte. C. Le drapeau de la Lituanie - 1) sur un petit meuble ; 2) sur une petite table ; 3) sur le mur, au-dessus de la table ». Cet exercice a été créé comme un questionnaire à choix multiples. Les apprenants du CFD peuvent accéder aux extraits sonores liés aux exercices en se connectant sur la plateforme *Moodle*.

Le module de l'apprentissage combiné s'appuie sur la mémorisation du lexique et se focalise sur l'élargissement des compétences pratiques générales des douaniers à travers la langue française. Selon Marie-Claude Tréville et Lise Duquette, l'apprentissage du vocabulaire inclut le fait « [d']entreposer, dans la mémoire, des mots (avec leurs règles d'emploi et les ramifications qui les relient à d'autres mots), de

telle sorte qu'ils puissent en être extraits, en moins d'une fraction de seconde, dès qu'ils sont nécessaires pour effectuer une tâche langagière » (Tréville et Duquette, 199 : 33). Les douaniers et les andragogues qui travaillent avec eux partagent une telle position en y ajoutant que l'enseignement du lexique, contenant le FS, doit inclure également l'apprentissage de la position personnelle et professionnelle qui est indissociable de la composante socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues.

La composante socioculturelle et sa dérivée la compétence culturelle sont présentées à travers tout le module car les enseignants travaillent selon le CECR, où le contexte interculturel est intégré dès le niveau A1. Or, cette composante est surtout visible dans les thèmes comme le comportement exemplaire des douaniers, basé sur l'analyse du Code d'éthique et de conduite douanière de la République de Lituanie), et la comparaison des douanes de Lituanie et de France, fondée sur l'étude des pictogrammes et des schémas ainsi que des témoignages authentiques des douaniers des deux pays, puisque ces deux sujets évoquent des problèmes réels en demandant aux apprenants de présenter leurs opinions et les invitant à réfléchir aux questions : « Quelle est l'importance d'un comportement correct au travail ? », « Comment peut-on améliorer son image ? », « Est-ce qu'on doit éviter toute situation conflictuelle ? », « Comment devrait-on changer la structure des douanes de Lituanie ? », « Quel est l'avenir des douanes en Lituanie et en France ? », etc.

En guise de conclusion

L'enseignement/apprentissage des militaires et douaniers est axé sur trois aspects principaux : premièrement, sur la communication qui dépend des besoins d'apprentissage et de l'autonomie des apprenants ; deuxièmement, sur la mémorisation du lexique quotidien ou professionnel en recherchant les meilleures stratégies (par exemple la répétition des textes découpés ou accompagnés d'images) ; et finalement sur les approches actives qui mettent l'accent sur la réflexion, l'autonomie et la motivation, particulièrement la motivation interne.

Le rôle de l'enseignant du FLE/FOS/FS est d'aider les adultes à acquérir les compétences linguistiques, professionnelles et personnelles nécessaires. C'est ainsi que les andragogues de l'AML et du CFD ont fréquemment recours aux perspectives communicationnelle ou actionnelle, pour lesquelles la motivation et le rôle actif de l'apprenant-récepteur sont essentiels. La nécessité de retenir le lexique y reçoit également beaucoup d'attention car l'élargissement de la communication interpersonnelle ou professionnelle dans une langue étrangère n'est pas envisageable sans enrichissement du vocabulaire, d'où est venu l'intérêt d'identifier les

vecteurs-phares de l'amélioration de la mémorisation : texte divisé en sous-parties et accompagné d'images, attention plus élevée pour des compositions syllabiques de 24 parties, cours tous les 2-3 jours.

Le choix de la méthode dépend de la détermination, de la motivation et des compétences de l'andragogue, qui joue un rôle crucial dans un enseignement basé sur l'interaction « apprenant-enseignant », car la didactique moderne part des centres d'intérêt individuels afin de susciter chez chacun la motivation et l'envie d'explorer, d'apprendre et de coopérer. Le travail principal de l'andragogue consiste à diriger le processus éducatif en se focalisant sur la formation des compétences linguistiques appropriées, sur l'interaction, sur le respect des autres, sur la formation de la pensée positive chez l'apprenant ainsi que sur le développement de l'aptitude communicative nécessaire pour le travail et pour la vie dans un contexte de mondialisation.

Bibliographie

- Anderson, J. R. 1985. *Cognitive psychology and its implications*. New York : Freeman.
- Atkinson, R. C., Shiffrin, R. M. 1968. Human memory: A proposed system and its control processes (Chapter). In *The psychology of learning and motivation*. 2. New York : Academic Press.
- Bartol T. M. *et al.* 2015. « Nanoconnectomic upper bound on the variability of synaptic plasticity ». *eLife*, novembre 2015.
- Beresnevičienė, D. 2003. *Jauno suaugusiojo psichologija*. Vilnius : Humanitas.
- Bloom, B. *et al.* 1975. *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Vol. 1. Domaine cognitif*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Danaitis, K., Usovaitė, A. 2010. *Medijomis paremtas dėstymas kaip informacijos pateikimo ir įsisavinimo pagalbiininkas*. Vilnius : LEU.
- Davidova, I. 1990. *English Lessons. Express-Method*. Washington D.C.: Library of Congress.
- Ebbinghaus, H. 1980. *Human Memory: Structures and Processes*. San Francisco: Freeman.
- Gardner, R. C., Hatch, T. 1989. « Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, n° 18(8), p. 4-10.
- Tagliante, C. 2006. *La classe de langue*. Paris : CLE International.
- Gučas, A. 1968. *Psichologijos raida Lietuvoje*. Vilnius : Mintis.
- Jacikevičius, A. 1970. *Daugiakalbystės apybraiža*. Vilnius : Mintis.
- Lavoie, C. 2015. « Trois stratégies efficaces pour enseigner le vocabulaire ». *Revue canadienne de linguistique appliquée*, n° 18(1), p. 1-20.
- Léon, P. R. 1962. *Laboratoire de langues et correction phonétique*. Paris : Didier.
- Ozmon, H. A., Craver, S. M. 1986/2008. *Philosophical Foundations of Education*. Boston: Pearson.
- Petty, G. 2009. *Teaching Today: A Practical Guide*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Rosen, E. 2010. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE international.

Stasilo, M. 2017. « Apprentissage du français de la douane dans le cadre d'un dispositif hybride ». *Darnioji daugiakalbystė/Sustainable Multilingualism*, n° 11. [En ligne] : <https://eltalpykla.vdu.lt/handle/1/35377> [Consulté le 02 octobre 2018].

Sternberg, R. J., Williams, W. M. 2002. *Educational Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.

Tréville, M.-C., Duquette, L. 1996. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Vanves : Hachette FLE.

Vigner, G. 2001. *Enseigner le français comme la langue seconde*. Paris : CLE international.

Masalha, R., Chudakov, B., Muhamad, M., Rudoy, I., Volkov, I., Wirguin, I. 2001. « Cobalamin-responsive psychosis as the sole manifestation of vitamin B12 deficiency ». *The Israel Medical Association journal*, n° 3(9), p. 701-703.

Notes

1. Les données statistiques viennent du portail officiel de statistique (<https://osp.stat.gov.lt>) du gouvernement lituanien. Elles sont consultables dans un document intitulé « Gyventojai pagal išsilavinimą ir kalbų mokėjimą. Lietuvos Respublikos 2011 metų visuotinio gyventojų ir būstų surašymo rezultatai » publié en 2013.

2. Les données de l'Eurobaromètre présentées dans cette section sont disponibles sur le site internet du journal « Veidas » (<http://www.veidas.lt/tag/kalbos>) dans un document intitulé « Lietuvių daugiakalbystė - tarp anglų ir rusų » publié en 2016.

3. Les références et la citation viennent de l'article « Notre cerveau aurait une capacité de stockage proche de celle du Web ! », signé Lise Loumé, publié dans le magazine *Sciences et Avenir* le 25 janvier 2016.

4. Schéma en français disponible sur le site internet *Formation Continue Universitaire* (<http://www.reussir-en-universite.fr>).