

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE EN
ANGLAIS LANGUE SECONDE AU NIVEAU COLLÉGIAL

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

AUDREY PATENAUDE

JANVIER 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier officiellement ma directrice de maîtrise madame Philippa Bell pour son dévouement, sa passion pour l'enseignement ainsi que son efficacité. Sans son aide précieuse, cette étude n'aurait pas pu être menée. Je tiens aussi à remercier mes lecteurs, madame Ophélie Tremblay, monsieur Mohammad Rahimi et monsieur Tom Cobb pour leurs commentaires constructifs. Un grand merci à l'enseignant et aux étudiants qui ont participé à cette étude. Et finalement, je tiens à remercier ma famille pour leurs soutiens tout au long de ce projet.

AVANT-PROPOS

L'apprentissage d'une langue seconde (L2) est complexe et requiert beaucoup d'efforts de la part de l'apprenant et de patience de la part de l'enseignant. En tant qu'enseignante passionnée des langues, j'ai eu envie d'améliorer mon enseignement en le rendant plus efficace. Je me suis tout de suite intéressée aux stratégies d'apprentissage. Mon interrogation était la suivante; ces techniques employées pour apprendre mieux et plus rapidement fonctionnent-elles vraiment ? J'ai donc fait mes propres expériences en classe et comme mes cours de langues sont axés sur l'acquisition de vocabulaire, celui-ci étant nécessaire à l'apprentissage en L2 (McCarthy, 1990), je me suis penchée sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire telles que la conception de liste de vocabulaire, la mémorisation par répétition, l'imagerie mentale et plusieurs autres. J'ai rapidement découvert que les stratégies semblaient efficaces pour certains, mais qu'elles n'étaient pas nécessairement utilisées par mes élèves. Ce qui m'a amenée à vouloir réaliser une étude sur l'efficacité des stratégies d'apprentissage du vocabulaire au niveau collégial. Comme je travaille avec de jeunes apprenants, et que leur apprentissage est très dirigé, il est assez facile de les guider à utiliser des stratégies. Qu'advient-il de ces stratégies, lorsque les élèves terminent leur parcours scolaire obligatoire ? Les élèves utilisent-ils de façon autonome ces stratégies ? Une consultation des programmes du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) m'a permis de constater que les élèves reçoivent tout

au long de leur parcours scolaire un enseignement des stratégies d'apprentissage. De plus, les stratégies d'apprentissage sont au cœur des programmes du primaire et du secondaire du MEES. Il est donc intéressant d'aller vérifier si les élèves de niveau collégial utilisent ces stratégies afin d'apprendre du nouveau vocabulaire relié à leurs champs d'études.

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS.....	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	2
1.1 L'apprentissage du vocabulaire en L2.....	3
1.2 L'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire en L2	5
1.3 Le problème de recherche	6
1.4 Objectifs de recherche	8
1.5 Pertinence de cette étude.....	8
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	13
2.1 La définition de vocabulaire.....	13
2.2 Vocabulaire.....	14
2.3 La connaissance d'un mot de vocabulaire	15
2.4 La mesure de la taille du vocabulaire.....	22
2.5 Les tests existants.....	24
2.6 Les stratégies d'apprentissage	28
2.7 Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire	33
2.8 Questions de recherche	47
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	49
3.1 Participants.....	49
3.2 Instruments de mesure	50

3.3	Procédure	56
CHAPITRE IV		
	RÉSULTATS	59
4.1	Traitement des données	59
4.2	Analyse des données.....	65
4.3	Relation entre types d'utilisateurs et taille de vocabulaire	73
CHAPITRE V		
	DISCUSSION.....	75
5.1	Portrait de l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire	75
5.2	Limites de l'étude.....	87
5.3	Implications pédagogiques	89
5.4	Études futures	90
CHAPITRE VI		
	CONCLUSION	93
ANNEXE A		
	Liste des stratégies d'apprentissage du MEES programme de formation de l'école québécoise enseignement primaire P. 107 (MEES, 2006a).....	97
ANNEXE B		
	Liste des stratégies d'apprentissage du MEES programme de formation de l'école québécoise enseignement secondaire premier cycle p. 189 (MEES, 2006b).....	98
ANNEXE C		
	Liste des stratégies d'apprentissage du MEES programme de formation de l'école québécoise enseignement secondaire deuxième cycle P. 47-48 (MEES, 2006c)	99
ANNEXE D		
	Consigne pour l'étude et questionnaire des stratégies d'Apprentissage du vocabulaire (version modifiée et traduite en français).....	101
ANNEXE E		
	Test de taille de vocabulaire X_Lex niveau trois, quatre et cinq (Meara, 2010).....	106
ANNEXE F		
	Tableau de conversion de résultats du test de taille de vocabulaire X_Lex.....	109
ANNEXE G		
	Le questionnaire sociodémographique.....	110

ANNEXE H	
Les résultats du test de vocabulaire.....	111
APPENDICE A	
Liste de stratégies d'apprentissage du vocabulaire (schmitt, 1997)	114
APPENDICE B	
Questionnaire d'Aljdee (aljdee, 2011, p. 12-21)	118
BIBLIOGRAPHIE.....	128

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
1 Les définitions de stratégies d'apprentissage	30
2 Taxonomie de Schmitt (1997, p. 207-208, <i>traduction libre</i>)	36
3 Questionnaire de Tseng, Dörnyei et Schmitt (2006, p. 98).	37
4 Exemple d'un item dans le questionnaire d'Aljdee (2011)	52
5 Exemple du test niveau trois (Meara, 2010).	55
6 Exemple de stratégies utilisées par 4 des participants de l'étude.....	61
7 Le nombre de participants utilisant chaque stratégie par fréquence.....	63
8 Le nombre de stratégies par participant, par fréquence et par catégorie de stratégies.	64
9 Moyenne d'utilisation des stratégies pour chaque catégorie.....	66
10 Coefficient de corrélation Pearson par catégorie de stratégies (variété de stratégies déclarées comme utilisée).....	71
11 Coefficient de corrélation Pearson par catégorie de stratégies (quantité de stratégies déclarées comme utilisées).....	72

RÉSUMÉ

L'apprentissage d'une L2 est un défi pour tout apprenant. En L2 une grande importance est généralement donnée au vocabulaire. Afin de simplifier cet apprentissage, des stratégies d'apprentissage du vocabulaire sont proposées, enseignées et utilisées. Au Québec, les stratégies d'apprentissage font partie des programmes d'enseignement. Afin de déterminer quelles stratégies les étudiants utilisent, à quelle fréquence et si cette utilisation a un impact sur leur taille de vocabulaire en L2, nous nous sommes intéressées à une population ayant reçu ce type d'instruction, soit des étudiants de niveau collégial québécois.

Un questionnaire s'informant des stratégies déclarées comme utilisées et de la fréquence de leur utilisation a été complété par 80 étudiants. Cela nous a permis de confirmer la popularité des stratégies de détermination, plus précisément, de certaines stratégies spécifiques soit, l'utilisation du dictionnaire et l'utilisation du contexte pour deviner la signification d'un nouveau mot. Nous avons aussi mesuré leur taille de vocabulaire avec un test oui/non, le test X_Lex (Meara, 2010). Nos analyses statistiques démontrent qu'il n'existe aucun lien entre l'utilisation déclarée de stratégie d'apprentissage du vocabulaire et les résultats au test de vocabulaire. Certaines stratégies utilisées pour des tâches précises dans un contexte spécifique pourraient peut-être mener à une augmentation de la taille de vocabulaire. Par contre, la quantité et la fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage n'ont aucun impact sur la taille de vocabulaire. Nous suggérons que d'autres études, mettant les élèves dans une situation d'apprentissage précise, soient menées afin de mieux comprendre si l'emploi des stratégies a un impact sur l'acquisition du vocabulaire.

Mots clés : vocabulaire, étendue du vocabulaire, test de vocabulaire, langue seconde (L2), stratégie d'apprentissage, questionnaire sur les

stratégies d'apprentissage, apprenants de niveau collégial,
enseignement régulier, programmes du ministère de l'Éducation et de
l'Enseignement supérieur du Québec

INTRODUCTION

L'apprentissage du vocabulaire en langue seconde (L2) peut s'avérer un défi de taille pour un étudiant en L2. En tant que chercheurs et enseignants, nous cherchons sans cesse un moyen d'aider nos étudiants en leur fournissant les outils pour réussir. Par exemple, les stratégies d'apprentissage du vocabulaire sont valorisées dans le système scolaire. Les étudiants québécois en anglais L2 sont en mesure d'utiliser ces stratégies afin, entre autres, d'améliorer leur taille de vocabulaire. Il est complexe, par contre, de déterminer à quel point ces stratégies sont utilisées. Très peu d'études se sont intéressées aux stratégies d'apprentissage du vocabulaire et encore moins dans le secteur québécois. Cette étude s'intéresse aux étudiants de niveau collégial dans le but de déterminer quelles stratégies sont utilisées, à quelle fréquence, et si leur utilisation a un impact sur la taille de vocabulaire des apprenants. Un questionnaire a été conçu afin de connaître les habitudes d'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire des étudiants et de leur taille de vocabulaire. Le document suivant présente la problématique liée au domaine d'étude, le cadre théorique, la méthodologie détaillée de l'étude, les résultats analysés ainsi qu'une discussion.

CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE

Apprendre une nouvelle langue est un besoin primordial pour beaucoup de personnes. Toutefois, l'expérience peut être longue, ardue et stressante. C'est pourquoi ce phénomène intéresse des professionnels de plusieurs domaines tels que la linguistique, la sociolinguistique, la psychologie, la psycholinguistique. Ceux-ci s'y intéressent et travaillent à comprendre le phénomène complexe de l'acquisition d'une langue seconde (Saville-Troike, 2006). Des études menées par ces différents spécialistes traitent de différents aspects de l'apprentissage d'une langue seconde, dont le vocabulaire et les stratégies d'apprentissage. Ce chapitre présente les deux principaux thèmes abordés dans cette étude soit, le vocabulaire et les stratégies d'apprentissage du vocabulaire en L2. Le lien théorique entre les deux thèmes est ensuite exposé soit les stratégies d'apprentissage, valorisées en L2 comme solution au défi d'apprentissage que représente l'apprentissage du vocabulaire. Suite à l'élaboration de la problématique, les objectifs de cette étude sont présentés. Finalement, nous discuterons de la pertinence scientifique et sociale de cette étude en lien, entre autres, avec les programmes du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).

1.1 L'apprentissage du vocabulaire en L2

Le vocabulaire est composé de mots nécessaires à l'utilisation d'une langue (Schmitt, 1997, p. 204). La connaissance du vocabulaire est maintenant considérée comme d'une grande importance en apprentissage d'une L2, elle favorise l'emploi de la langue, celle-ci permet l'acquisition d'autres mots de vocabulaire qui favorise l'emploi de la langue et ainsi de suite. Le vocabulaire n'a pas toujours tenu un rôle aussi important en enseignement des langues. Négligé pendant longtemps, il est maintenant reconnu comme central à l'acquisition de la langue (Laufer, 1997). Plusieurs chercheurs, tels que Schmitt, Nation (2006), Laufer (2009), Tabatabaei et Goojani (2012) ont travaillé à démontrer son importance. Le vocabulaire n'est qu'un des multiples aspects de la maîtrise de la langue, toutefois, la taille de vocabulaire est étroitement liée à la compétence langagière des apprenants en L2 (Milton, 2013; Staehr, 2008; Nation et Waring, 1997; Nation, 2006 et Laufer 1992). Plus que simplement liée, la progression de l'apprentissage dépend de l'élaboration du vocabulaire chez l'apprenant. Une faible connaissance du vocabulaire de la L2 occasionne automatiquement des difficultés d'apprentissage (Asgari et Mustapha, 2011; Nagy, 1998). L'apprentissage du vocabulaire en L2 est en soi un très grand défi pour l'apprenant. Par conséquent, l'enseignement du vocabulaire est primordial en classe de L2. L'efficacité de l'enseignement explicite du vocabulaire en L2 aux adultes a d'ailleurs déjà été démontrée (Hinkel, 2006; Sökmen, 1997). La solution serait simple si l'enseignement

explicite du vocabulaire permettait de couvrir une plus grande partie du vocabulaire dont un apprenant a besoin or, l'enseignement du vocabulaire doit donc être fait de façon à ce que l'apprenant développe son autonomie en apprentissage (Nagy, 1988; Tabatabaei et Goojani). Au collégial, par exemple, étant donné la diversité des champs d'études, l'enseignant d'anglais L2 n'a pas la possibilité d'enseigner explicitement le vocabulaire spécifique aux besoins de chacun. Le programme du MEES (2011) stipule que l'apprenant doit développer son autonomie et acquérir, en L2, le vocabulaire spécifique à son champ d'études au cours de sa formation collégiale. Dans ce cas, il est pertinent de se questionner sur les différentes façons d'aider l'apprenant à se responsabiliser par rapport à son apprentissage du vocabulaire en L2. Sökmen propose d'enseigner des stratégies d'apprentissage afin que les apprenants acquièrent des techniques d'apprentissage et non seulement des mots de vocabulaire. Somme toute, le vocabulaire étant nécessaire au développement des aptitudes en L2, il doit faire partie du contenu d'enseignement. L'enseignant doit donc proposer des techniques, ou stratégies d'apprentissage afin d'aider l'apprenant à devenir autonome dans son apprentissage. Afin de mieux comprendre, intéressons-nous tout d'abord aux stratégies d'apprentissage du vocabulaire en L2.

1.2 L'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire en L2

Les stratégies d'apprentissage sont des actions spécifiques, des comportements, étapes ou techniques que l'apprenant choisit d'utiliser dans le but d'améliorer ses compétences (Takac, 2008, p. 52). En L2, ces stratégies peuvent être utilisées de différentes façons, entre autres pour favoriser l'acquisition de vocabulaire. Une stratégie d'apprentissage du vocabulaire est, « Une stratégie spécifique utilisée dans un objectif unique d'apprentissage de vocabulaire en langue » (Takac, p. 52, *traduction libre*).

Comme mentionné précédemment, enseigner explicitement des stratégies d'apprentissage du vocabulaire serait un moyen d'aider les apprenants à relever le défi de l'apprentissage du vocabulaire en L2 tout en les rendant plus responsables de leur apprentissage (Sökmen, 1997). L'apprentissage de la L2 étant un processus cognitif complexe demandant un effort mental (Asgari et Mustapha, 2011; Griffiths, 2008; Griffiths, 2013), les apprenants utilisant des stratégies prennent un rôle actif dans leur apprentissage. Ils prennent pleinement conscience de leur propre rôle dans leur apprentissage. Cette motivation intrinsèque est donc bénéfique pour l'apprenant, car elle lui permet de s'engager personnellement dans son apprentissage (Griffiths, 2008). En devenant un participant actif de son propre apprentissage, l'apprenant choisit

consciemment des stratégies qui favorisent son propre apprentissage (Griffiths).

1.3 Le problème de recherche

L'importance du vocabulaire en apprentissage d'une L2 n'est plus à prouver. L'apprenant étudiant au collégial étant responsable de ses apprentissages se doit de trouver un moyen pour poursuivre son apprentissage du vocabulaire en L2 par lui-même. L'utilisation des stratégies d'apprentissages du vocabulaire serait une solution au défi que représente cet apprentissage. L'apprenant québécois ayant suivi le parcours régulier d'enseignement de l'anglais L2 devrait être en mesure d'utiliser ses stratégies puisque le programme de formation prône l'enseignement des stratégies à tous les niveaux scolaires. À des fins pédagogiques, il est pertinent de déterminer ce que l'apprenant utilise comme stratégie d'apprentissage du vocabulaire et si ces stratégies sont efficaces en termes d'acquisition du vocabulaire afin de guider les apprenants et les enseignants (Asgari et Mustapha, 2011). La majorité des études menées jusqu'à ce jour en anglais L2 au Québec, ont été effectuées au sein de groupe d'anglais intensif (Spada et Lightbown, 1989; Lightbown et Spada, 1994; Lightbown et Spada, 1997; Collins et White, 2011; Trofimovich *et al.*, 2012). Les groupes d'anglais régulier autant au secondaire qu'au collégial sont selon nous encore

insuffisamment étudiés. Le contexte d'apprentissage au régulier est très différent puisqu'il propose un enseignement extensif contrairement aux programmes intensifs. Le comportement des apprenants est probablement différent (Ellis, 2006). Pour le moment, il est donc difficile de déterminer avec certitude l'influence des stratégies d'apprentissage du vocabulaire apprises au primaire et au secondaire sur l'acquisition de celui-ci par les apprenants québécois de niveau collégial. Les étudiants de niveau collégial doivent être autonomes en ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire en lien avec leur propre champ d'études puisqu'ils n'auront pas un enseignement directement lié à leur domaine d'étude. L'apprenant de niveau collégial a intérêt, en théorie, à utiliser ses stratégies d'apprentissage du vocabulaire afin d'affiner son apprentissage et de le rendre utile à long terme. Il est donc intéressant de voir si, en pratique, ces stratégies sont utilisées et si elles sont efficaces. Notre étude tentera de déterminer si l'objectif d'enseignement de stratégies d'apprentissage des programmes ministériels du primaire et du secondaire est atteint et si ces stratégies sont efficaces par rapport à l'acquisition du vocabulaire.

1.4 Objectifs de recherche

Le premier objectif de cette étude est de déterminer la nature et la fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire par les étudiants d'anglais L2 au niveau collégial.

Le deuxième objectif est de comprendre la relation entre la fréquence d'utilisation des stratégies et la taille de vocabulaire de ces étudiants.

Une connaissance précise de l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire et l'impact de celle-ci sur les connaissances en vocabulaire des étudiants aiguillera les enseignants quant à l'intégration de ces stratégies en enseignement du vocabulaire en L2. De plus, nous serons en mesure de préciser l'importance de ces stratégies et d'ainsi apporter notre contribution à la communauté enseignante du Québec.

1.5 Pertinence de cette étude

Les sections suivantes présentent ce que cette étude peut apporter à la communauté scientifique de recherche en éducation et aux enseignants et étudiants en langue seconde.

1.5.1 Pertinence scientifique

Les récentes études orientées sur l'application des différentes stratégies individuelles en apprentissage du vocabulaire et sur l'efficacité de celles-ci ont favorisé les recherches (Takac, 2008). Malgré la popularité grandissante de l'étude du vocabulaire et de l'étude des stratégies d'apprentissage, peu de chercheurs se sont concentrés sur la combinaison des deux domaines soit sur l'étude de l'utilisation des stratégies d'apprentissage en apprentissage du vocabulaire. Les principales études traitant du sujet sont présentées plus loin dans le cadre théorique de cette étude. Elles ne sont toutefois toujours pas suffisantes pour qu'il soit aisé d'en tirer des conclusions claires. De plus, la majorité des recherches en vocabulaire sont concentrées sur soit un nombre limité d'apprenants, de courtes listes de vocabulaire, de courtes périodes de temps ou sur une stratégie en particulier (Schmitt, 1997; Pauwels, 2012). La population étudiante de niveau collégial québécoise n'a que très rarement fait l'objet d'étude concernant les stratégies d'apprentissage du vocabulaire en L2. Il s'avère donc pertinent de mener une recherche sur la question des stratégies d'apprentissage du vocabulaire afin d'obtenir des résultats significatifs (Tseng, Dörnyei et Schmitt, 2006; Schmitt; Pauwels). L'importance de l'acquisition du vocabulaire et l'efficacité des stratégies d'apprentissage en L2 justifient l'objet de cette recherche.

1.5.2 Pertinence sociale de l'étude

Les programmes de formation de l'école québécoise en enseignement primaire et secondaire en anglais L2 du MEES (2006a, b et c) reposent sur l'approche communicative, les stratégies d'apprentissage, l'apprentissage coopératif et sur la démarche cognitive. L'importance accordée aux stratégies d'apprentissage des programmes nous permet de considérer l'étudiant québécois de niveau collégial comme un sujet d'étude unique particulièrement intéressant. Selon le (MEES, 2006a, b et c), le rôle de l'enseignant est de guider l'apprenant dans son apprentissage des stratégies. L'apprenant doit apprendre à trouver les réponses par lui-même à l'aide des stratégies et ainsi devenir plus confiant dans ses apprentissages. Par exemple, dans une situation de communication, l'apprenant utilisera la stratégie d'écoute attentive pour reconnaître les mots et expressions qu'il connaît déjà. Les programmes du MEES, pour chacune des compétences et pour presque toutes les composantes de chaque compétence, énoncent l'utilisation des stratégies et l'évaluation de celles-ci pour combler les attentes de fin de cycle. Dans le programme du MEES (2006b), il est clairement mentionné que l'utilisation et l'élargissement de « leur répertoire de ressources langagières et leurs stratégies de communication et d'apprentissage. » p. 184 font partie du contenu de formation et que ces éléments sont « essentiels au développement des trois compétences du programme d'anglais, L2, du premier cycle du secondaire. » p. 187 Le MEES propose

dans chacun de ses programmes une liste de stratégies d'apprentissage. Voir annexe A pour la liste du primaire, annexe B et C pour les listes du secondaire. Les stratégies sont catégorisées. Il y a les stratégies cognitives, métacognitives et socioaffectives. Les attentes du MEES par rapport à la formation en anglais L2 au secondaire stipulent que l'apprenant devra être en mesure de continuer son apprentissage selon ses intérêts dans la L2. Il devra donc par lui-même poursuivre ses apprentissages après sa formation au secondaire.

Au Québec, le MEES a instauré en 2001 une réforme de l'éducation. Le programme d'éducation publié lors de cette réforme est basé sur le développement des compétences des apprenants. Les stratégies d'apprentissage font partie intégrante du programme d'enseignement de l'anglais L2. Compte tenu des programmes de formation du MEES (2006a, b et c), récemment réformés, un apprenant québécois suivant le parcours régulier passe 12 ans à se faire enseigner des stratégies d'apprentissage dont 11 ans à se les faire enseigner en langue première et en L2. La réforme québécoise de l'éducation a été mise sur pied à la fin des années 90s pour faire suite à une consultation en 1995-1996. Elle a été implantée au primaire en 2000 et au secondaire en 2005 (Cardin, Falardeau, et Bidjang, 2012). Les programmes de formation ont été réécrits et ainsi, l'approche par compétence a été instaurée au Québec. Les premiers élèves à graduer ayant suivi un parcours scolaire entièrement réformé ont gradué en 2010. La réforme suit le nouveau courant et se concentre sur l'apprenant dans son apprentissage et non plus sur l'enseignant et son enseignement. Le programme précédent mis à jour en 1995, ne mentionne en aucun cas l'utilisation de stratégies

d'apprentissage ni de moyen à utiliser ou à enseigner pour aider l'apprenant à apprendre. Ce programme parle d'objectifs généraux, intermédiaires et terminaux (MEES, 1998). Il est donc intéressant de vérifier si les étudiants ayant suivis le programme réformé utilisent les stratégies apprises au primaire et au secondaire en apprentissage du vocabulaire. Comme à notre connaissance, aucune étude n'a été faite sur les résultats de la réforme en termes d'utilisation des stratégies d'apprentissage, il est intéressant de s'informer de l'utilisation de ces stratégies et de leur impact sur les connaissances en vocabulaire. Cette étude permettra de déterminer si l'enseignement des stratégies d'apprentissage au primaire et secondaire a été utile par rapport à l'acquisition du vocabulaire et si ces stratégies sont utilisées par les étudiants de niveau collégial. Nous serons aussi en mesure de déterminer quelles stratégies sont utilisées et à quelle fréquence.

Le vocabulaire et les stratégies d'apprentissage, deux concepts récemment mis en relation sont d'une grande importance en enseignement des langues secondes et ce particulièrement dans les programmes du MEES. Cette étude permettra de déterminer quelles stratégies sont utilisées par les étudiants, la fréquence de leur utilisation et la relation entre les stratégies et les connaissances en vocabulaire.

CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique expose les définitions des concepts importants à l'étude tels que le vocabulaire, les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage du vocabulaire. Plusieurs définitions seront proposées, discutées et critiquées pour chaque concept. Une définition appropriée à l'étude sera développée comme définition officielle. Suivront ensuite les recherches les plus importantes sur le sujet qui seront présentées, comparées et analysées afin de permettre un meilleur positionnement par rapport à l'état actuel des recherches. Enfin, une description de certains aspects des programmes du MEES en anglais L2 sera présentée afin de permettre une meilleure compréhension des programmes de formation ayant modelé l'enseignement reçu par les participants de cette étude.

2.1 La définition de vocabulaire

Le vocabulaire est l'ensemble des mots connus par un individu dans une langue. Chacun des mots correspond soit à un terme isolé, ou à un groupe de mots sémantiquement solidaires, il fait partie d'une famille de mots, et possède un sens de base.

Pour cette étude, nous considérerons qu'un mot est connu de l'apprenant lorsqu'il peut être reconnu par celui-ci à l'écrit. Ce mot isolé fait nécessairement partie d'une famille de mots laquelle sera considérée comme connu de l'apprenant. Le sens de base du mot vu hors contexte ainsi que la connaissance d'usage passive seront considérés comme suffisants pour cette étude. Une discussion approfondie de ces notions est présentée dans les sections suivantes.

2.2 Vocabulaire

Le vocabulaire étant un élément central à l'apprentissage d'une L2, il a été étudié par de nombreux chercheurs travaillant dans différents domaines. La connaissance d'un mot peut être vue de différentes façons. Par exemple, un même apprenant peut connaître 200 000 mots ou moins de 20 000 mots selon deux tests de taille de vocabulaire différents (Milton, 2009). Il est donc important de bien déterminer ce qu'est le vocabulaire en tenant compte de nos objectifs de recherche (Nation et Moir, 2002). Tout d'abord, quelques précisions seront amenées afin de dissocier le terme lexicale de vocabulaire. Puis, le point de vue de plusieurs chercheurs sur la signification de la connaissance du mot dont la forme, le sens, et l'usage du terme vocabulaire sera exposé. Ensuite, une discussion sur les tests appropriés sera présentée. Finalement, une définition appropriée à cette étude sera choisie.

2.2.1 Le lexique

Le mot lexique est régulièrement associé à vocabulaire, il est en fait un synonyme plus souvent utilisé lorsqu'il est question de la langue dans son système et non du discours oral (Tréville, 2000). Le lexique fait référence à l'ensemble des mots d'une langue tandis que le vocabulaire fait référence à l'ensemble des mots connus d'un individu dans une langue. Le lexique est, comme le dirait Polguère (2008), un ensemble flou dont il est impossible de calculer le contenu. Le vocabulaire serait donc plus facilement calculable puisqu'il est possible d'inventorier les connaissances d'un individu. Le terme vocabulaire sera utilisé pour cette recherche puisqu'on s'intéresse aux connaissances des apprenants.

2.3 La connaissance d'un mot de vocabulaire

Comme suggéré par plusieurs chercheurs dont Milton (2009) et Schmitt (1997), la connaissance d'un mot, ou le résultat de son acquisition est l'un des aspects les plus importants à définir en L2. Dans un article publié en 2008, Schmitt présente différents aspects à considérer lorsqu'on apprend un nouveau mot de vocabulaire. L'apprenant doit d'abord connaître la forme et la signification d'un mot afin de pouvoir le comprendre, mais il doit aussi connaître plusieurs autres aspects du mot s'il veut être capable d'utiliser ce mot. Cela pose des difficultés

supplémentaires à l'apprentissage du vocabulaire (Nation et Newton, 1997). Pour connaître un mot, un apprenant devrait en connaître les concepts et les référents associés au mot, la forme écrite, orale et grammaticale, l'utilisation du mot et les contraintes d'utilisation grammaticale ainsi que les collocations associées à ce mot. Plus l'apprenant connaît d'aspects, plus il connaît le mot en profondeur (Nation, 2006; Scott et Nagy, 1997). Par exemple, Milton (p. 15) propose trois aspects ayant chacun trois sous-aspects de la connaissance d'un mot soit;

- La forme
 - Parlée
 - Écrite
 - Les parties de mots
- La signification
 - Forme et signification
 - Concepts et référents
 - Associations
- L'usage
 - Fonctions grammaticales
 - Collocations
 - Contraintes d'usage

Une connaissance profonde du vocabulaire permet à l'apprenant de l'utiliser activement. Un terme de vocabulaire utilisé (connaissances productives) est différent d'un terme de vocabulaire reconnu (connaissances réceptives). L'ampleur de la connaissance en matière de vocabulaire est aussi à considérer. Celle-ci consiste en la quantité de mots connus. Les précisions concernant l'ampleur et la profondeur et la réception et la production sont des aspects importants à étudier afin de déterminer ce qu'est un mot de vocabulaire, par contre, il est sage de se

pencher sur d'autres aspects tels que la forme, le sens et l'usage du vocabulaire afin de bien comprendre la complexité du vocabulaire.

2.3.1 Aspect de la connaissance : la forme

Milton (2009) affirme que la connaissance d'un mot de vocabulaire peut se traduire en la connaissance de sa forme écrite et phonologique. Comme cette étude s'intéresse surtout à l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire, et qu'elle s'interroge sur le lien entre celle-ci et les connaissances en matière de vocabulaire, seule la reconnaissance d'un mot à l'écrit sera prise en compte. La forme écrite est aussi plus simple à tester. Ayant déterminé que nous travaillerons sur la forme écrite du vocabulaire, certains aspects de cette forme écrite tels que les mots isolés par rapport aux groupes de mots sémantiquement solidaires et les familles de mots seront exposés.

Le terme vocabulaire peut être utilisé pour désigner des mots isolés ou un groupe de mots sémantiquement solidaires que connaît un individu (Tréville, 2000). Afin de simplifier la recherche, le terme vocabulaire sera ici utilisé pour les mots isolés. Toutefois, il n'est pas exclu que certains

groupes de mots sémantiquement solidaires, collocations ou expressions figées puissent être considérés comme du vocabulaire. Milton (2009) propose une façon très simple de définir le vocabulaire, regarder chaque mot différent.

Bauer et Nation (1993, p.253 *traduction libre*) disent «une famille de mots consiste en un mot de base et tous ses déclinés et formes dérivées qui peuvent être compris par un apprenant sans avoir été appris séparément.» Par exemple, les mots apprendre, apprenant et apprentissage font partis de la même famille de mots. L'étendue de la famille d'un mot évolue avec l'apprentissage et ce presque sans effort (Bauer and Nation). Il est plus pertinent de considérer les familles de mots que la forme simple d'un mot lorsqu'il est question de travailler sur le vocabulaire puisqu'un apprenant non débutant connaît la mécanique de formation d'un mot et est capable de déterminer s'il existe un lien entre le mot qu'il connaît et le mot nouveau qui est semblable (Beglar et Nation, 2007). Il est en mesure de reconnaître et d'utiliser un mot sans avoir appris le mot préalablement s'il connaît déjà sa forme de base (Milton, 2009).

2.3.2 Aspect de la connaissance d'un mot : le sens

Le «mot» peut avoir plusieurs sens différents, en général lorsqu'on s'intéresse à la connaissance du sens d'un mot, on regarde l'association

entre la forme d'un mot et le sens de celui-ci. Si l'apprenant distingue le sens d'un mot en l'entendant ou en le voyant, on considère qu'il connaît le sens du mot (Milton, 2009). En L2, il s'agit souvent d'une traduction d'un mot dans sa langue maternelle. Milton précise que rares sont les mots qui correspondent en tout point à leur traduction. Généralement, le concept désigné par le mot est légèrement différent, il pourrait comprendre des références et associations différentes. Il serait donc logique de s'interroger sur la façon de concevoir un mot selon son sens. Il serait possible de considérer comme des mots différents un mot d'une même forme ayant plusieurs sens. Par exemple, le mot *neutre* pourrait signifier la position d'un pays par rapport à une guerre, ou l'absence d'émotion chez une personne, le fait d'être ni positif ni négatif, etc. Bien qu'ayant des sens très différents ces définitions partagent toutes un sens de base commun soit le fait de ne pas prendre position. Tous les mots ont un sens de base, le premier sens associé au mot (Nation et Newton, 1997). Un test de taille de vocabulaire n'associant pas les mots avec un contexte précis laisse au participant le loisir de déterminer le sens du mot selon sa propre compréhension de ce mot. Le sens de base étant le plus commun, il est possible de croire qu'un participant associe un mot de vocabulaire à son sens de base.

2.3.3 Aspect de la connaissance d'un mot : l'usage

Le terme vocabulaire prend tout son sens par l'usage qu'en fait un individu. L'usage d'un mot doit être considéré comme un élément distinctif de sa forme écrite. Milton parle de la convention selon laquelle on sépare connaissance passive ou réceptive de la connaissance active ou productive. En général, la connaissance passive est toujours plus grande que la connaissance active puisqu'elle consiste en la reconnaissance d'un mot et non en sa production (Milton, 2009). La maîtrise d'un terme est donc un aspect important qui devrait faire partie de la définition de vocabulaire. La connaissance d'un mot correspond à la connaissance de l'utilisation de ce mot (Pearson, 2002). Un apprenant qui connaît un mot doit être en mesure entre autres de l'utiliser. Il existe plusieurs types d'usage tels que l'usage grammatical et l'usage des collocations (Milton). Lorsque vient le temps de tester les connaissances en matière de vocabulaire, il est important de se questionner sur les aspects de la connaissance lexicale qui sont pertinents à l'étude.

Considérant la connaissance d'usage passive comme suffisante pour cette étude, nous nous intéresserons à un certain type de test de vocabulaire.

2.3.4 Tests de vocabulaire

La meilleure façon de mesurer le vocabulaire d'un apprenant ne fait toujours pas consensus auprès des chercheurs en vocabulaire. Par contre, quelques tests de taille de vocabulaire, les *Yes-No Checklist Test*, dans lesquels le participant sélectionne les mots qu'il reconnaît ont été largement étudiés et utilisés. Ces tests sont conçus pour mesurer l'aspect quantitatif des connaissances d'une personne et sont considérés comme très efficaces puisqu'ils permettent de tester facilement une large quantité de vocabulaire en peu de temps. Ce type de test permet de se concentrer sur la base de la connaissance d'un mot, sa reconnaissance réceptive. De plus, plusieurs chercheurs ayant travaillé à déterminer la taille de vocabulaire des apprenants en L2 afin de la mettre en relation avec un autre aspect de leur apprentissage se sont servis de ce même type de test (Stæhr, 2008; David, 2008). Bien qu'il n'y ait aucun test de taille de vocabulaire qui soit parfait, ce type de test est l'un des mieux étudiés et des plus fiables vu la quantité de vocabulaire testable. Quelques précisions quant aux aspects importants de la mesure du vocabulaire par les tests *Yes-No Checklist Test* sont fournies dans la section suivante.

2.4 La mesure de la taille du vocabulaire

Plusieurs études utilisent un test de vocabulaire afin de déterminer le nombre de mots connu d'un apprenant, soit la taille de son vocabulaire (Barcroft, 2009; Fan, 2003; Horley et Hart, 2000; Schmitt, 1997, Aljdee, 2011). Un test de vocabulaire se doit d'être bien construit afin de produire de justes résultats. Un bon test de vocabulaire est un test qui est fiable, c'est-à-dire qu'il doit pouvoir mesurer de façon cohérente et juste le vocabulaire de l'apprenant (Milton, 2009). Les tests à choix multiples et les tests dont une seule réponse est bonne sont plus fiables que les tests à réponse subjective, réponses ouvertes ou composition d'un texte. Non seulement ces réponses sont corrigées par des enseignants qui doivent porter un jugement, mais elles sont écrites par des apprenants devant démontrer une compréhension de plusieurs aspects du mot de vocabulaire. Les tests à choix multiples, bien que plus précis, présentent certains désavantages (Meara, 2010). Les réponses de l'apprenant peuvent être biaisées puisque celui-ci peut connaître les autres mots du choix et donc en déduire la bonne réponse sans connaître le terme de vocabulaire testé. Les tests à choix multiples sont en général assez longs à compléter. Par exemple, un test contenant 40 items testés peut prendre environ 45 minutes ce qui est long pour un apprenant et trop peu d'items sont testés (Meara).

Le test doit aussi être valide afin de mesurer exactement ce que le chercheur veut (Milton, 2009). Il peut être complexe de mesurer les connaissances en langue puisque c'est difficilement quantifiable. Afin de mesurer les connaissances en matière de vocabulaire, le chercheur doit choisir entre mesurer les connaissances passives ou actives. Mesurer la production est, en général, plus complexe et moins précis que la réception puisque pour mesurer celle-ci, l'apprenant doit produire un texte ou un discours oral. Le chercheur devra analyser la production de l'apprenant. Il est difficile de comparer des productions entre elles, de choisir le bon outil d'analyse adapté à la production et d'être objectif. Mesurer la réception est plus efficace puisque c'est beaucoup plus simple à analyser objectivement.

Un test court et simple permet à l'apprenant de le compléter sans perte de concentration ni incompréhension (Milton, 2009). Le meilleur type de test pour estimer la taille de vocabulaire d'un apprenant serait donc le test de liste de mots. L'apprenant doit cocher s'il reconnaît ou non le mot comme étant un mot de la langue. Ce type de test mesure l'ampleur de la connaissance d'un apprenant en vocabulaire réceptif. Il mesure la reconnaissance passive du vocabulaire. C'est la façon la plus simple d'estimer la taille de vocabulaire d'un apprenant. La reconnaissance passive est à la base de l'apprentissage connaissance puisque l'apprenant doit d'abord reconnaître le mot pour pouvoir l'acquérir et l'utiliser. De plus, le test de type liste de mots est simple et rapide à compléter. Il est possible de tester une grande quantité de mots en très

peu de temps. La grande quantité de mots testés et la courte durée du test en font un test fiable, où l'apprenant a moins de chance d'être déconcentré. Ce type de test présente cependant quelques désavantages. Il est difficile de déterminer la marque à donner à un apprenant qui n'est pas certain de sa réponse. Certains apprenants devineront la bonne réponse d'autres non, le défi est donc d'analyser les résultats sachant que les apprenants ont peut-être deviné la réponse. Certains tests proposent une case *incertain* en plus du *oui* ou *non* pour plus de précision dans l'analyse des résultats. D'autres tests proposent une liste de pseudomots (mots ressemblant à des mots de la langue) inclus dans le test. Ces mots permettent de donner une estimation valable du niveau de connaissance du participant. Quelqu'un qui sélectionnerait tous les pseudomots d'une liste de mots ne serait pas considéré comme ayant répondu convenablement (Meara, 2010). Les pseudomots compensent l'indécision par rapport aux vrais mots et permettent au chercheur d'estimer le nombre de mots devinés par l'apprenant et ainsi ajuster les résultats.

2.5 Les tests existants

Plusieurs tests de vocabulaire ont été conçus par des chercheurs afin de déterminer quelles étaient les connaissances passives et actives des apprenants en vocabulaire. Les principaux tests seront présentés et

discutés afin de déterminer lequel sera le plus utile et pertinent pour cette étude.

Le *Levels test* créé par Nation en 1990 a été étudié par plusieurs chercheurs (Schmitt, 1997; Schmitt et Claphman, 2001). Ce test est utilisé dans le but de diagnostiquer les connaissances en vocabulaire en termes de fréquence. On mesure donc les connaissances de l'apprenant afin de déterminer sur quoi il doit travailler, les tranches de mots fréquents ou moins fréquents. Le test mesure la reconnaissance d'un mot écrit, le lien entre la forme et la signification et la connaissance du concept. L'apprenant doit choisir la meilleure définition ou traduction de chacun des mots parmi quatre choix de réponse. Même si les mots sont présentés hors contexte, l'apprenant doit avoir une bonne idée du contexte dans lequel peut être utilisé le mot pour pouvoir choisir la bonne réponse.

Le *Vocabulary Size Test* Beglar et Nation (2007) est similaire dans la mesure où l'apprenant doit associer des mots avec de courtes définitions et qu'il mesure, lui aussi la reconnaissance de mots sous forme écrite. Par contre, il couvre une plus grande étendue de mots puisqu'il teste des mots provenant de la première tranche (1000) de fréquence à la quatorzième tandis que le *Levels test* ne teste que ceux de la deuxième à la dixième tranche. De plus, les deux tests ont chacun une aspiration différente, le *Levels test* est utilisé comme diagnostic afin de déterminer sur quelle tranche de mots l'apprenant doit travailler tandis que le

Vocabulary Size Test détermine la quantité de mot connu par l'apprenant.

Meara (1990, 2010) a conçu deux tests de taille de vocabulaire, le *Eurocentres Vocabulary Tests* en 1990 et le test *X_Lex* en 1992 (Meara) qui a été modifié et publié de nouveau en 2010 (Meara). Le premier test de Meara, *Eurocentres Vocabulary Tests* teste les 10 000 mots les plus fréquents de la langue anglaise avec une liste de 150 mots (Milton, 2009; Beglar et Nation, 2007). L'apprenant se voit présenter un mot à la fois, il doit indiquer s'il connaît ce mot ou non. Certains des mots présentés sont des pseudomots. Ceux-ci permettent une meilleure estimation des connaissances des apprenants. Ce test de classement permet de placer les apprenants dans des groupes différents selon leur niveau de vocabulaire formant ainsi des groupes homogènes.

Le test *X_Lex*, un test de type liste de mots requiert que l'apprenant coche les mots qu'il reconnaît. Il permet de tester la connaissance d'une grande quantité de mots en quelques minutes. Meara (2010) propose plusieurs tests du vocabulaire anglais pour chacune des tranches de fréquence de mots. Chaque test comprend 60 mots isolés, 40 vrais mots et 20 pseudomots afin de diminuer les risques de sous-estimation ou de surestimation.

Pour cette étude, le test X_Lex de Meara (2010) a été sélectionné pour plusieurs raisons. Premièrement, le test a été utilisé à maintes reprises en particulier avec des participants parlant entre autres le français comme langue maternelle. Deuxièmement, la liste de pseudomots tient compte des apprenants entre autres francophones et des similarités entre l'anglais et le français. Troisièmement, le test X_Lex est disponible gratuitement sur le site Internet Lextutor.ca (Cobb, 2010) en cinq niveaux. Quatrièmement, le test est rapide et simple d'exécution et cinquièmement, le test correspond exactement à ce que nous désirons connaître en termes de connaissance de vocabulaire suite à notre discussion sur la forme, le sens et l'usage. Quelques précisions sur le test et sa pertinence sont fournies plus bas.

2.5.1 Le test X_Lex

Le test X_Lex de Meara (2010) comporte cinq niveaux correspondant chacun à un échantillon provenant d'une tranche de 1000 mots organisés par fréquence (voir annexe E). Meara suggère de faire passer les cinq niveaux aux participants. Le fait de passer les cinq niveaux permettrait de déterminer avec plus de précision la taille de vocabulaire des participants à moins que ceux-ci soient des débutants auquel cas, les niveaux trois, quatre et cinq ne seraient pas nécessaires. Pour diminuer le temps d'administration, des participants plus avancés pourraient ne pas faire les niveaux un et deux (Meara).

Le premier concept soit le vocabulaire ayant été discuté en détail, il est important de se pencher sur le concept des stratégies d'apprentissage générales pour ensuite s'attarder sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire.

2.6 Les stratégies d'apprentissage

Le concept de stratégie peut être assez ambigu (Griffiths et Oxford, 2014). Afin de définir le terme le plus adéquatement possible, quelques définitions seront abordées puis les aspects les plus fréquemment traités dans la littérature seront présentés. Quelques définitions de stratégies d'apprentissage seront présentées, nous discuterons ensuite de l'aspect cognitif d'une stratégie, puis de la conscience et motivation des apprenants par rapport aux stratégies d'apprentissage en général. Une liste de stratégie d'apprentissage du vocabulaire créée par Schmitt (1997) est présentée en appendice A.

2.6.1 Définitions

Le concept de stratégie d'apprentissage d'une langue a été défini par plusieurs chercheurs (Rubin, 1975; Chamot et Kupper, 1989; Oxford, 1989; Griffiths, 2013 (voir tableau 1)). Takac (2008) a publié une définition qui reprend plusieurs des éléments essentiels inclus dans les définitions des chercheurs depuis les années 1980, tels que le choix conscient, la complexité, et l'objectif d'apprentissage. La définition qui suit est une traduction libre de la définition de Takac¹, p. 52 : les stratégies d'apprentissage en L2 sont des actions spécifiques, des comportements, étapes ou techniques que l'apprenant choisit d'utiliser dans le but d'améliorer ses compétences dans la langue choisie.

¹ Specific actions, behaviours, steps or techniques that learners use (often deliberately) to improve their progress in the development of their competence in the target language. Takac, 2008 p. 52

Tableau 1
Les définitions de stratégies d'apprentissage

Rubin, 1975 p. 43	The techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge.
Chamot et Kupper, 1989 p. 1	Learning strategies are techniques which students use to comprehend, store, and remember new information and skills.
Griffiths, 2013 p. 50	Activities consciously chosen by learners for the purpose of regulating their own language learning.
Oxford, 1990 p. 8	Behaviours or actions which learners use to make language learning more successful, self-directed and enjoyable.

2.6.2 L'aspect cognitif de la stratégie d'apprentissage

Afin de clarifier le concept des stratégies d'apprentissage en langue, Griffiths (2013) définit les stratégies d'apprentissage comme un phénomène cognitif. L'apprentissage de la langue est un apprentissage tout à fait différent des autres types d'apprentissages (Griffiths). Il ne s'agit pas tout simplement d'assimiler de l'information, mais bien d'assimiler pour ensuite intégrer cette information et la traiter pour pouvoir l'utiliser. Déjà en 1989, Chamot et Kupper (1989) présentaient les stratégies d'apprentissage en langues secondes comme un processus en plusieurs étapes. « Learning strategies are techniques which students use to comprehend, store, and remember new information and skills»

(Chamot et Kupper, 1989, p. 1). Les apprenants ne copient pas seulement l'information reçue, mais sont en mesure de créer des règles, ils apprennent de leurs erreurs, créent leur propre interlangue et système d'apprentissage métacognitif. Oxford (2003) se réfère même à la racine grecque du mot stratégie qui réfère aux plans de guerre des commandants. L'apprenant utilise les stratégies d'apprentissage afin de planifier son apprentissage et de « remporter la victoire de l'apprentissage ». Les stratégies d'apprentissage possèdent donc un aspect cognitif important.

2.6.3 Apprentissage stratégique

Les trois critères qui différencient l'apprentissage, de l'apprentissage stratégique sont les suivants : l'apprentissage stratégique est motivé par un but, évoqué intentionnellement et avec effort (Boekaerts, Pintrich et Zeidner et Tseng, Dörnyei, et Schmitt). La stratégie d'apprentissage doit être choisie consciemment dans un objectif d'apprentissage. Certaines stratégies sont visibles, concrètes, réalisées au vu et au su de tous, d'autres plus subtiles peuvent être développées et mises en pratique sans que quiconque ne s'en aperçoive. Ces dernières sont plus compliquées à répertorier. Plusieurs chercheurs s'entendent sur le fait que l'apprenant a conscience qu'il utilise une stratégie dans le but d'apprendre (Byram et Hu, 2013; Oxford, 1989 ; Boekaerts, Pintrich et Zeidner, 2000; Tseng, Dörnyei, et Schmitt, 2006; Takac, 2008; Griffiths et Oxford 2014). Dès 1989, on s'est

intéressé au fait que l'apprenant choisissait d'utiliser une technique particulière afin d'améliorer son apprentissage de la langue (Oxford, 1989). L'apprentissage est stratégique quand il est approprié pour l'apprenant (Tseng, Dörnyei, et Schmitt). Celui-ci ne doit pas simplement choisir une stratégie et l'appliquer, il doit sélectionner la meilleure stratégie pour lui, celle qui lui permettra en tant qu'apprenant unique d'améliorer ses connaissances. Par exemple, un apprenant pourrait préférer écrire un mot plusieurs fois afin de le mémoriser tandis qu'un autre pourrait préférer le dire à haute voix. Les deux stratégies peuvent être également efficaces pour chacun des apprenants. La technique utilisée doit être approprié et un peu plus recherché que le simple fait d'apprendre (un apprenant choisi d'écrire le mot plusieurs fois, il fournit un effort supplémentaire spécifique). La stratégie est aussi unique à l'apprenant lui-même ou à une certaine catégorie d'apprenants. Il est cependant difficile de distinguer et de prouver l'intention et la conscience de l'apprentissage puisque plusieurs stratégies sont intrinsèques à l'apprenant et que d'autres, évidentes pour l'observateur peuvent ne pas être utilisées volontairement. Par exemple, un apprenant pourrait écouter de la musique, un film, jouer à un jeu vidéo dans sa L2 et ce sans manifester la moindre intention de parfaire son vocabulaire en L2.

2.7 Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire

Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire, sous-catégorie des stratégies d'apprentissage sont tout simplement des stratégies choisies spécifiquement dans le but d'améliorer ses connaissances en vocabulaire. Une stratégie d'apprentissage du vocabulaire pourrait donc être n'importe quelle stratégie qui influence l'apprentissage du vocabulaire (Schmitt, 1997, p. 203). Par exemple, *utiliser des outils de références* est une stratégie d'apprentissage en langue, *utiliser un dictionnaire bilingue afin de déterminer la signification d'un nouveau mot* est une stratégie d'apprentissage du vocabulaire en L2. Afin de déterminer quelles stratégies sont utilisées par les apprenants, plusieurs questionnaires ont été conçus. Ils seront présentés, comparés et analysés. Puis, suivront les principales études traitant des stratégies d'apprentissage du vocabulaire.

2.7.1 Les questionnaires existants sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire

Les stratégies d'apprentissage sont difficiles à mesurer puisqu'elles sont le résultat d'un processus mental. Le questionnaire, utilisé traditionnellement, serait le meilleur instrument pour mesurer

l'utilisation des stratégies puisqu'il permet d'obtenir une juste estimation des stratégies utilisées qui ne sont pas observables (Tseng, Dörnyei et Schmitt, 2006).

Quelques questionnaires existent sur les stratégies d'apprentissage en général et sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire. Comme cette étude s'intéresse spécifiquement au vocabulaire, seuls les questionnaires traitant de ce sujet seront discutés. Un des premiers questionnaires a été conçu par Gu et Johnson (1996), il est organisé en trois sections, une première traitant des questions d'ordre sociodémographique, une deuxième des croyances des apprenants concernant l'apprentissage du vocabulaire en L2 et finalement une troisième section traitant des stratégies d'apprentissage. Cette section contient 91 stratégies d'apprentissage du vocabulaire, par exemple j'utilise des indices alternatifs et j'essaie de nouveau si je ne réussis pas à deviner le sens du mot ou bien j'utilise le développement logique du contexte lorsque j'essaie de deviner le sens d'un mot. Ces stratégies sont classées en deux catégories, métacognitives et cognitives. Tseng, Dörnyei et Schmitt (2006) ont critiqués ce test car ils considèrent que les stratégies mentionnées dans le questionnaire étaient trop spécifiques à des actions ou comportements concrets. Ils estiment qu'il n'est pas possible de connaître la capacité des apprenants à utiliser les stratégies puisqu'ils peuvent être trompés par la nature trop précise des stratégies.

Le questionnaire de Schmitt (1997) énumère sous forme d'affirmation les différentes stratégies d'apprentissage du vocabulaire par exemple, répétition écrite, étude de l'orthographe et liste de mot (voir appendice A). Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire sont classées en 2 catégories, la première étant les stratégies de découverte de la signification de nouveaux mots et la deuxième, les stratégies de consolidation de mots, une fois rencontrés. Chacune des deux catégories contient des sous-catégories sous lesquelles sont énumérées les différentes stratégies. Pour la première, stratégies de découvertes, il y a deux sous catégories, les stratégies de détermination qui sont des stratégies d'apprentissage individuelles et les stratégies sociales qui sont des stratégies utilisées par les apprenants en interaction avec autrui. Pour la catégorie stratégies de consolidation, il y a quatre sous catégories, soit les stratégies sociales, les stratégies de mémorisation qui sont des stratégies favorisant les liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles, les stratégies cognitives qui sont plus mécaniques et les stratégies métacognitives qui sont reliées au processus d'évaluation des progrès en apprentissage. Le tableau 2 présente la taxonomie de Schmitt.

Tableau 2

Taxonomie de Schmitt (1997, P. 207-208, *traduction libre*)**A Taxonomy Of Vocabulary Learning Strategies**

Une taxonomie des stratégies d'apprentissage du vocabulaire

Strategies for the Discovery of a New Word's Meaning

Stratégies de découvertes de la signification d'un nouveau mot

DET	Determination Strategies	Stratégies de détermination
SOC	Social Strategies	Stratégies sociales

Strategies for Consolidating a Word Once it has been Encountered

Stratégies de consolidation pour les mots déjà vus

SOC	Social Strategies	Stratégies sociales
MEM	Memory Strategies	Stratégies de mémorisation
COG	Cognitive Strategies	Stratégies cognitives
MET	Metacognitive Strategies	Stratégies métacognitives

Le questionnaire de Tseng, Dörnyei et Schmitt (2006) tend à couvrir les biais des questionnaires précédents entre autres en ciblant la capacité autorégulatrice de l'apprenant et non seulement ses habitudes comportementales. Par contre, celui-ci a été développé afin de mesurer l'aspect psychologique de l'utilisation des stratégies. Il est conçu de façon à connaître l'état d'esprit de l'apprenant, sa façon de concevoir son apprentissage et d'auto régulariser son apprentissage et non pour connaître les stratégies, actions, comportements utilisés par ceux-ci. Il est donc moins pertinent pour cette étude.

Tableau 3
Questionnaire de Tseng, Dörnyei et Schmitt (2006, p. 98).

Item	Learning experience	Strongly agree	Agree	Partly agree	Slightly disagree	Disagree	Strongly disagree
1	Once the novelty of learning vocabulary is gone, I easily become impatient with it.						
2	When I feel stressed about vocabulary learning, I know how to reduce this stress.						
3	When I am studying vocabulary and the learning environment becomes unsuitable, I try to sort out the problem.						
4	When learning vocabulary, I have special techniques to achieve my learning goals.						

En 2008, un autre questionnaire a été développé afin de mesurer la capacité d'utilisation des stratégies des apprenants (Tseng et Schmitt, 2008). Cette capacité démontrerait de plus grandes compétences et serait essentielle puisque seule l'utilisation fréquente des stratégies ne serait pas suffisante pour développer son apprentissage. Le questionnaire de Tseng et Schmitt est construit de façon à ce que les participants donnent leur avis quant à leurs sentiments, leurs capacités personnelles, leur implication, leurs tactiques, leurs connaissances et leur appréciation par rapport à l'apprentissage du vocabulaire. Pour

cette étude, nous nous intéressons à la quantité et fréquence d'utilisation des stratégies. Avant de s'interroger sur la capacité d'utilisation, il est important de déterminer si les stratégies sont utilisées, ensuite combien de stratégies sont utilisées et enfin à quelle fréquence. Une fois, ces données recueillies, il pourrait être pertinent pour de futures études de s'interroger sur la capacité d'utilisation des stratégies afin de déterminer si les stratégies dites utilisées le sont adéquatement et efficacement.

Le questionnaire de Schmitt (1997) basé sur le *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) conçu par Oxford et Ehrman (1995) est considéré comme le plus populaire des questionnaires sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire. Depuis sa conception, plusieurs chercheurs l'ont utilisé (Pauwels, 2012; Asgari et Mustapha, 2011). Pour son étude de 1997, avec des participants japonais, Schmitt fournissait un questionnaire entièrement traduit en japonais à ses participants. Le questionnaire est conçu de façon à ce que l'apprenant mentionne, pour chacune des stratégies, s'il la considère utile et s'il l'utilise. Aljdee (2011) a conçu un questionnaire fidèle à celui de Schmitt. Il utilise par contre une échelle de type Likert. L'utilisation de l'échelle de Likert permet de déterminer la fréquence d'utilisation de chacune des stratégies. La meilleure façon de tester les stratégies est de faire passer un questionnaire avec une échelle de classement du type Likert (Oxford, 1995; Oxford et Griffiths, 2014). La taxonomie utilisée par Aljdee est similaire à celle de Schmitt. Aljdee, il classifie les stratégies en cinq

catégories, les stratégies de détermination, sociales, de mémorisation, cognitives et métacognitives. L'unique différence avec la taxonomie de Schmitt (1997) est qu'Aljdee(2011) sépare pas les stratégies selon si elles sont des stratégies de découverte ou de consolidation. Aljdee présente les stratégies sous forme de phrase telles que : Je fais ma propre liste de nouveau mots. Quant à lui, Schmitt présente la même stratégie ainsi : Liste de mot. Les phrases construites par Aljdee aident le participant à comprendre la stratégie. Aljdee s'intéresse à l'éventail et la fréquence d'utilisation des stratégies et non à l'éventail et à l'utilité perçue par les participants comme le fait Schmitt. Nous utiliserons la version d'Aljdee pour cette étude.

La taxonomie d'Aljdee ayant été présentée que sommairement, voici quelques précisions quant aux différentes catégories de stratégies. Les stratégies de détermination sont des stratégies utilisées par les apprenants dans le but de découvrir le sens d'un mot nouveau. Les stratégies métacognitives permettent à l'apprenant d'évaluer et de contrôler son propre apprentissage. Les stratégies de mémorisation sont utilisées par les apprenants afin de retenir les mots appris. Les stratégies sociales favorisent l'entraide tandis que les stratégies cognitives, plus techniques, consistent en méthodes spécifiques utilisées par l'apprenant.

Nous dresserons maintenant un portrait de ce qui s'est fait jusqu'à maintenant concernant la taille de vocabulaire mis en relation avec les stratégies d'apprentissage.

2.7.2 Recension des écrits ; des études examinant des stratégies d'apprentissage du vocabulaire

L'intérêt envers l'étude des stratégies d'apprentissage a débuté dans les années 1970. Cet intérêt est né du mouvement vers l'apprenant et sa façon d'apprendre (Oxford et Ehrman, 1995; Schmitt, 1997). Jusqu'à cette époque, les chercheurs s'étaient concentrés sur l'enseignant. L'engouement vers l'étude des stratégies d'apprentissage et celui vers l'étude du vocabulaire ont créé un tout nouveau département d'étude, l'étude des stratégies d'apprentissage du vocabulaire. Malgré les 40 années d'études, le sujet est toujours assez controversé puisque les résultats des différentes études diffèrent. Afin de mieux comprendre où en est la recherche aujourd'hui, quelques études sur le sujet des stratégies d'apprentissage du vocabulaire seront présentées, comparées, analysées et critiquées.

Les questionnaires cherchant à déterminer les stratégies utilisées par les apprenants en apprentissage de L2 ont été largement utilisés (Gu et Johnson, 1996; Schmitt, 1997; Fan, 2003; Tseng et Schmitt, 2008; Aljdee,

2011). En général, un grand échantillon de participants est privilégié puisqu'il permet une généralisation des résultats. Certains chercheurs ont aussi effectué des entrevues qui permettent d'en apprendre davantage sur la perception des apprenants par rapport à l'efficacité des stratégies qu'ils utilisent (Asgari et Mustaph, 2011; Nation et Moir, 2002). Qu'ils soient issus de questionnaires ou d'entrevues, la majorité des résultats des différentes études se rejoignent sur certains points majeurs.

Plusieurs études démontrent que plus l'apprenant utilise des stratégies d'apprentissage du vocabulaire, plus ses connaissances en vocabulaire sont grandes (Gu et Johnson, 1996; Fan, 2003; Zhi-Liang, 2010). Il existe une corrélation positive entre les résultats des tests de taille vocabulaire et l'utilisation de quelques stratégies d'apprentissage du vocabulaire spécifiques et entre la taille de vocabulaire des apprenants et leurs résultats aux tests d'entrée (Gu et Johnson). L'utilisation des stratégies en lien avec l'apprentissage de mots dans leur contexte naturel est positivement corrélée avec les connaissances en vocabulaire et la compétence de l'apprenant en langue seconde. Bien que l'étude de Gu et Johnson date des années 1990, elle est citée dans de nombreux ouvrages et plusieurs chercheurs encore aujourd'hui y font référence (Fan, 2003; Tseng, Dörnyei et Schmitt, 2006; Oxford, 2013; Takac, 2008). Tout comme Gu et Johnson, Fan (2003) a découvert que les apprenants les plus forts en anglais au test de vocabulaire utilisaient une plus grande variété de stratégies d'apprentissage. Ils connaissaient aussi plus de stratégies que les autres apprenants plus faibles. Les apprenants ayant

démontré un meilleur niveau de vocabulaire ont démontrés utilisés les stratégies en lien avec l'utilisation des ressources dont le dictionnaire, celles en lien avec le fait de deviner le sens du mot et d'utiliser les mots déjà connus. La méthodologie choisit par Gu et Johnson et par Fan est similaire. Les deux études s'adressaient à un grand échantillon de participants universitaires, asiatiques, 850 pour Gu et Johnson et 1067 pour Fan. Les objectifs des deux études étaient de déterminer la taille du vocabulaire des participants, de déterminer les stratégies d'apprentissage du vocabulaire utilisées par ceux-ci et d'analyser les corrélations possibles. Chacune des études a utilisé un questionnaire sur les stratégies d'apprentissage et un test de taille de vocabulaire. Zhi-Liang s'est aussi intéressé à l'efficacité de ces stratégies et en est venu aux mêmes résultats que plusieurs chercheurs mentionnés plus haut, les meilleurs apprenants utilisent plus de stratégies que les plus faibles. Selon son étude, les stratégies en lien avec l'utilisation du dictionnaire et celles impliquant la répétition sont considérées comme utiles et utilisées par la plupart des apprenants.

D'autres études telles que celles de Winke et Abbuhl (2007), d'Atay et Ozbulgan (2007), Barcroft (2009) et Nassaji (2006) ont obtenu des résultats similaires bien qu'ayant utilisé une méthodologie tout à fait différente. Les résultats de l'étude de Winke et Abbuhl, effectuée sous forme d'observation et de groupe de discussion avec neuf participants américains étudiant le mandarin leur ont permis de conclure que les stratégies d'apprentissage du vocabulaire, en particulier celles en lien avec la production et la réception ainsi que les stratégies de cognitions,

étaient nécessaires pour avancer dans l'apprentissage d'une L2. L'étude d'Atay et Ozbulgan démontre un gain significatif de vocabulaire pour les étudiants du groupe expérimental ayant reçu un enseignement des stratégies de mémorisation de vocabulaire. Barcroft tout comme Winke et Abbuhl ont fait son étude avec des participants apprenant une autre langue que l'anglais et pourtant ses résultats sont similaires aux résultats des autres chercheurs travaillant avec l'anglais. Ses résultats démontrent que les apprenants utilisant plus de stratégies ont de meilleurs résultats en ce qui concerne la reconnaissance du vocabulaire enseigné. Barcroft a travaillé les stratégies de mémorisation en enseignant le vocabulaire à l'aide d'une liste de vocabulaire illustré et en évaluant ensuite l'apprentissage et l'utilisation de stratégies déclarées lors de l'apprentissage. Son étude démontre que les stratégies mnémoniques, les stratégies de visualisation (mot et image), la stratégie dire le mot en silence et celle qui consiste à faire des associations entre la langue maternelle et la L2 sont les plus efficaces pour l'apprenant désirent retenir un mot.

Finalement, l'étude de Nassaji, vu la taille de l'échantillon (21 participants), est moins généralisable. Par contre, les résultats de l'étude sont proches de ceux de Gu et Johnson (1996) et Fan. Nassaji a démontré un lien significatif entre la profondeur du vocabulaire des apprenants et le degré et type de stratégie utilisée ainsi que son succès. Certaines stratégies, dont celles reliés au fait de mettre en contexte, celles de type évaluatif, ont été plus utilisées et se sont avérées plus efficace aux apprenants ayant des meilleures connaissances en

vocabulaire. De plus, l'étude a été effectuée auprès d'apprenants canadiens de diverses origines ethniques étudiant l'anglais L2.

Ces études effectuées dans plusieurs pays différents selon des méthodes différentes et travaillant avec des types de stratégies différentes démontrent que plus l'apprenant utilise certaines stratégies d'apprentissage du vocabulaire, plus ses connaissances en vocabulaire se développent.

Plusieurs autres études démontrent que les stratégies d'apprentissage du vocabulaire sont utiles, mais qu'elles sont peu utilisées par les apprenants. Ces études révèlent que les stratégies sont peu connues des apprenants, ce qui expliquerait qu'elles soient peu utilisées. Schmitt (1997), cités, encore aujourd'hui à maintes reprises par leur collègues (Milton, 2009; Atay et Ozbulgan, 2007; Barcroft, 2009; Zhi-Liang, 2010; Pauwel, 2012) se sont intéressés aux stratégies d'apprentissage du vocabulaire utilisées et considérées comme utiles par les apprenants. Schmitt a découvert grâce à son étude avec 600 universitaires japonais que les participants considéraient les stratégies d'apprentissage du vocabulaire comme importantes, mais qu'ils ne les utilisaient pas. L'utilisation de stratégies d'apprentissage étant difficile à définir, Nation et Moir (2002) ont travaillé avec une petite population et ont démontré, avec l'interview comme instrument de mesure, qu'à l'instar de Schmitt, que peu de participants utilisent une variété de stratégies et qu'à long

terme, très peu de mots de vocabulaire sont retenus par les apprenants. Un seul apprenant de leur étude a manifesté une grande responsabilité par rapport à son apprentissage du vocabulaire. Il a démontré une connaissance et une utilisation efficace des stratégies et ses résultats aux tests de vocabulaire étaient significativement supérieurs à ceux des autres participants. Asgari et Mustapha (2011), tout comme Nation et Moir, ont choisi d'interviewer 10 apprenants adultes. Les résultats ont démontré que très peu d'apprenants avaient conscience des stratégies d'apprentissage du vocabulaire et étaient en mesure d'utiliser celles-ci. L'étude de Fan (2003) effectuée sur une plus grande population a donné des résultats similaires.

Enfin des études démontrent que ce serait la variété de choix de stratégies qui permettrait au vocabulaire de croître. Aljdee (2011) a travaillé avec 56 étudiants libyens de niveau universitaire. Aljdee s'intéressait à la variété et à la fréquence d'utilisation des stratégies des apprenants par rapport à leur taille de vocabulaire. Les résultats de son étude démontrent que les apprenants utilisent des stratégies d'apprentissage du vocabulaire variées, mais peu fréquemment, que leur connaissance en vocabulaire est faible, mais qu'il existe une corrélation positive entre l'utilisation de stratégies variées et les connaissances en vocabulaire. Les stratégies de détermination, dont l'utilisation du dictionnaire et celle du contexte sont les plus utilisées par les participants. La méthodologie de cette étude est similaire à celle d'autres chercheurs tels que Schmitt (1997) et Gu et Johnson (1996).

Tout comme les précédentes études, le test de vocabulaire et le questionnaire de stratégies d'apprentissage du vocabulaire est utilisé. Par contre, le questionnaire de stratégies est pourvu d'une échelle de Likert permettant à l'apprenant d'indiquer la fréquence d'utilisation de chacune des stratégies (voir tableau 4). L'étude de Pauwels (2012), effectué auprès de 59 apprenants universitaires flamands, confirme les résultats d'Aljdee (2011) comme quoi l'utilisation d'une variété de stratégies influence positivement l'apprentissage du vocabulaire.

On peut donc en conclure, que l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire soit utile pour l'apprenant de tout niveau en L2 ou étrangère. Les résultats des différentes recherches permettent d'affirmer qu'une utilisation variée des stratégies d'apprentissage du vocabulaire est bénéfique pour l'apprenant. Par contre, le sujet est toujours controversé vu les résultats contradictoires de certaines études. Certaines stratégies spécifiques seraient à privilégier, entre autres, les stratégies de mémorisation ont été largement étudiées. La variété d'utilisation des stratégies est pour certains, gage de réussite tandis que la simple connaissance des stratégies n'est pas évidente pour tous. La connaissance des stratégies et l'utilisation de celles-ci diffèrent d'un groupe d'apprenant à un autre. Il semble toutefois que ceux et celles qui les utilisent ont de meilleurs résultats en termes de taille de vocabulaire. La variété de questionnaires utilisés afin de déterminer l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire en L2 rend l'analyse des résultats obtenus plus complexe. Il est donc important d'étudier les

différents questionnaires afin de déterminer celui qui sera le plus précis et utile par rapport aux données recherchées dans le cadre de cette étude.

Le vocabulaire étant un aspect de la langue seconde des plus importants, il a été étudié comme nous avons vu par plusieurs chercheurs. Récemment mis en relation avec les stratégies d'apprentissage du vocabulaire, il s'est avéré que dans certains cas les stratégies pouvaient mener à l'acquisition de vocabulaire. Considérant que le programme réformé du MEES, prône l'enseignement des stratégies d'apprentissage, et que les étudiants issus de cette réforme ont aujourd'hui atteint le niveau collégial, il est pertinent d'examiner de plus près l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire afin de mieux comprendre la relation entre les stratégies et la taille du vocabulaire.

2.8 Questions de recherche

- 1.) Quelles stratégies d'apprentissage du vocabulaire sont déclarées comme utilisées par les apprenants en AL2 au niveau collégial ?
- 2.) À quelle fréquence sont-elles déclarées comme utilisées ?
- 3.) Existe-t-il une corrélation entre la variété des stratégies déclarées comme utilisées et la quantité de vocabulaire connu des apprenants ?

4.) Existe-t-il une corrélation entre la fréquence déclarée d'utilisation des stratégies et la quantité du vocabulaire connu des apprenants ?

Deux concepts importants en L2 soit, les stratégies d'apprentissage et le vocabulaire ont été étudiés ensemble et séparément par quelques chercheurs par le passé. Ceux-ci ont pu déterminer certains liens entre différentes stratégies et les connaissances vocabulaire de certains groupes d'apprenant. Vu la diversité des populations et des outils utilisés pour mesurer l'utilisation des stratégies et les connaissances en vocabulaire, aucune hypothèse n'est avancée.

CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE

Le chapitre suivant traite de la méthodologie de l'étude. Les participants ainsi que les instruments de mesure pour la collecte de données seront d'abord présentés (questionnaire sociodémographique, questionnaire d'évaluation des stratégies d'apprentissage et test de vocabulaire), les procédures seront décrites et la méthode d'analyse du test de vocabulaire sera décrite.

3.1 Participants

Au total, 116 élèves de niveau collégial suivant le cours d'anglais L2 101 (langue anglaise et communication), niveau deux sur quatre, ont participé à cette étude. À l'hiver 2015, nous avons présenté le projet à environ 80 élèves. Vingt d'entre eux ont rempli le questionnaire à la maison. À l'automne 2015, nous avons représenté le projet à une centaine d'autres étudiants de même niveau et du même cégep. Quarante-vingt-seize élèves ont participé à l'étude puisque du temps en classe était alloué pour remplir le questionnaire. Des 116 participants, 36 ont dû être rejetés, 14 n'avaient pas bien rempli le questionnaire, 21 ne satisfaisaient pas aux critères de l'étude. Des 21, quatre n'avaient pas été scolarisés entièrement au Québec (l'un d'entre eux n'était pas francophone), les 17 autres avaient commencé leur scolarisation avant la réforme québécoise de l'éducation en 2001. Finalement, un participant a

obtenu une note de 0% au test de vocabulaire ce qui montre selon Meara (2010) des réponses aléatoires. L'objectif derrière cette sélection était de s'assurer d'avoir un groupe de participants homogène scolarisé par le système scolaire québécois après la réforme de 2001 et ainsi d'obtenir des résultats plus généralisables.

3.2 Instruments de mesure

Cette section présente les instruments de mesure utilisée pour mener cette étude. Trois instruments de mesure ont été intégrés dans un document électronique. Ce document, fourni aux participants, comprenait quatre sections distinctes. La première présentait le projet et la demande du consentement de l'étudiant. La deuxième, comportant des questions d'ordre sociodémographique, la troisième section était un questionnaire sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire déclarées et la dernière un test de vocabulaire. Les trois instruments de mesure seront présentés dans les sections suivant afin de bien préciser leur forme et l'objectif derrière leur utilisation.

3.2.1 Questionnaire sociodémographique

Le questionnaire sociodémographique a été conçu afin de déterminer le lieu de scolarisation, la langue maternelle et l'âge de chacun des participants. Cette section nous a permis de sélectionner seulement des apprenants ayant été scolarisés au Québec et ayant suivi le programme

réformé du MEES (2005). Le groupe de participant créé est donc assez homogène.

3.2.2 Questionnaire d'évaluation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire

Le questionnaire qui a été utilisé pour tester les stratégies d'apprentissage du vocabulaire est celui d'Aljdee (2011) construit à partir de la taxonomie de Schmitt (1997). Schmitt ayant lui-même basé son questionnaire le questionnaire « Strategy Inventory for Language Learning » conçu par Oxford et Ehrman (1995), on peut en conclure que plusieurs chercheurs ont travaillé à sa conception. Le questionnaire d'Aljdee est très fidèle à celui de Schmitt, mais il est construit avec une échelle de Likert à six niveaux. Chacun des niveaux est associé à un pourcentage afin de permettre aux apprenants d'être plus précis dans leur réponse. Le tableau suivant présente un exemple d'affirmation et l'échelle utilisée par Aljdee. Le questionnaire complet est disponible en appendice B. La version utilisée pour cette étude est quant à elle disponible en annexe D.

Tableau 4

Exemple d'un item dans le questionnaire d'Aljdee (2011)

1. I identify the part of speech of the new word (verb, noun, adjective) to help me know its meaning.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

Afin de déterminer la fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire, il convenait à notre étude que le questionnaire soit muni d'une échelle de Likert. Tel que mentionné précédemment, la meilleure façon de tester les stratégies est de faire passer un questionnaire avec une échelle de classement du type Likert (Oxford et Burry-Stock, 1995; Griffiths et Oxford, 2014). Il convenait également à notre étude que les stratégies soient présentées sous forme d'affirmations exhaustives utilisant le « je » afin que les participants se sentent interpellés.

Pour notre étude, les consignes d'Aljdee (2011) ont été adaptées et une version française du test conçue afin de s'assurer que tous les apprenants comprennent le questionnaire (voir annexe D). La traduction du questionnaire a permis aux apprenants d'y répondre plus facilement

et rapidement. Les risques de perte de concentration ou de travail bâclé étaient ainsi diminués. Griffiths et Oxford (2014) mentionnent d'ailleurs qu'un des biais à l'utilisation d'un questionnaire est que les apprenants pourraient ne pas comprendre l'affirmation et donc donner une réponse erronée. Afin de tester le questionnaire et de s'assurer que la traduction de celui-ci était claire, quelques consultants ont été sélectionnés. Ces consultants, soit quelques étudiants de niveau collégial et universitaire ainsi que deux enseignants, étaient tous familiers avec les stratégies d'apprentissage. Chacun d'entre eux a reçu une explication brève du projet et de leur tâche, qui consistait à remplir le questionnaire en indiquant s'il y avait une incompréhension quelconque sur les consignes, les questions ou sur la signification des stratégies d'apprentissage. Les commentaires et questions étaient notés par la chercheuse et entre chacune des participations, des modifications ont été apportées au document. De nouvelles formulations et des exemples ont été ajoutés afin de clarifier certaines consignes et stratégies. Par exemple, pour la stratégie 15 : *Je découvre de nouvelles significations à travers le travail de groupe*, nous avons ajouté un exemple entre parenthèses (discussion et entraide entre collègues de classe). Finalement, le questionnaire a été révisé par les responsables de l'étude. Lors de la collecte de donnée, aucune question n'a été posée par rapport à la compréhension des questions.

3.2.3 Test de taille de vocabulaire

Pour mesurer les connaissances en vocabulaire des participants, nous avons demandé à chaque participant de compléter le test de vocabulaire X_Lex de Meara (2010) en anglais. Ce test est le plus approprié pour l'exercice puisqu'il est simple d'utilisation et valable. Depuis sa conception, il a été utilisé par plusieurs chercheurs (Poarch et Van Hell, 2012; David, 2008; Milton et Hopkins, 2006). De plus, plusieurs auteurs d'ouvrages sur l'étude de la taille de vocabulaire citent le test X_Lex comme fiable, valable puisque simple, rapide et facile d'utilisation (Milton, 2009; Read, 2007). La version du test disponible sur lextutor.ca (Cobb, 2010) a été utilisée. Les niveaux trois, quatre et cinq soit les tranches des 3000, 4000 et 5000 premiers mots ont été sélectionnées. Un apprenant québécois qui a suivi un programme régulier au niveau collégial a reçu seulement au secondaire 700 heures d'enseignement en anglais L2 (Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, 2014). Selon l'étude de Laufer (1998), un apprenant du niveau secondaire, ayant étudié la langue anglaise pendant six ans, apprend environ 1600 mots par 180 heures d'enseignement. Un apprenant québécois ayant suivi le programme du MEES, ainsi donc ayant étudié la langue anglaise pendant six ans au primaire et ensuite 700 heures au secondaire, à un rythme de 1600 mots par 180 heures au secondaire, devrait connaître environ 6000 mots une fois arrivés au niveau collégial (Laufer; MEES, 2013). Comme les calculs de Laufer (1998) ne sont pas actuels et que les données ont été récoltées dans un contexte très différent du contexte québécois, soit

en Israël, il n'est pas possible d'affirmer avec certitude que la taille de vocabulaire des apprenants de niveau collégial soit d'exactly 6000 mots de vocabulaire en L2. Nous pouvons toutefois estimer leur taille de vocabulaire à plus de 5000 mots. Dans l'optique où nous désirons réduire le temps d'administration du test afin de diminuer les risques d'abandon des participants à notre étude, il est pertinent d'éliminer, sans risque de nuire aux résultats, les niveaux un et deux du test de Meara (2010). Ainsi les apprenants devront passer un test par niveau, soit le test des niveaux trois, quatre et cinq. Meara mentionne lui-même qu'il n'est pas nécessaire de faire passer les tests de tous les niveaux et qu'il est préférable de faire sauter les tests un et deux aux apprenants plus avancés afin d'alléger la tâche et de raccourcir le temps d'administration (Meara, p. 5). Voici un exemple du test de Meara, les tests complets sont disponibles en annexe E.

Tableau 5

Exemple du test niveau trois (Meara, 2010).

1. adair	<input type="checkbox"/>	2. gumm	<input type="checkbox"/>	3. cliff	<input type="checkbox"/>
4. stream	<input type="checkbox"/>	5. system	<input type="checkbox"/>	6. position	<input type="checkbox"/>
7. law	<input type="checkbox"/>	8. whaley	<input type="checkbox"/>	9. contrivial	<input type="checkbox"/>
10. pocock	<input type="checkbox"/>	11. amuse	<input type="checkbox"/>	12. museum	<input type="checkbox"/>

Chaque niveau du test de Meara (2010) contient 60 mots, dont 40 vrais mots, et 20 pseudomots. Meara estime à trois minutes le temps

nécessaire pour compléter chacun des niveaux. La consigne est la suivante:

« Pour chaque mot que tu connais, clique sur la boîte à côté du mot. Si tu n'es pas certain, ne clique pas sur la boîte.» (Cobb, 2010, *traduction libre*)

La consigne, traduite en français à partir de la consigne de Cobb (2010) est incluse dans le document présenté aux participants et la phrase suivante a été ajoutée : Les résultats de ce test seront utilisés uniquement pour cette étude donc, s'il vous plaît répondre au meilleur de vos connaissances sans utiliser de ressources extérieures (dictionnaire, collègue).

3.3 Procédure

Le programme Survey Monkey a été utilisé afin de créer un seul document électronique comprenant une lettre de présentation du projet, une section permettant à l'apprenant de signaler électroniquement son consentement à participer à l'étude, le questionnaire sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire et le test de vocabulaire.

Une fois l'autorisation du comité éthique du Cégep reçu, la collecte de données a été effectuée en deux temps. Tout d'abord, quatre groupes d'étudiants ont été consultés, et il leur a été proposé de remplir le questionnaire à la maison. Comme peu d'étudiants ont rempli le questionnaire, quatre autres groupes d'étudiants ont été rencontrés à l'automne suivant et le questionnaire a pu être rempli en classe (laboratoire de langues). Tous les questionnaires complétés ont été consultés.

Dans les deux cas, le lien vers le document électronique avait été envoyé à l'enseignant afin qu'il le transmette aux étudiants électroniquement. Dès son arrivée en classe, la chercheuse a présenté le projet aux élèves et les a invités à remplir le questionnaire.

À l'automne, la chercheuse est restée sur place pendant que les apprenants remplissaient le questionnaire. Il n'y avait pas de limite de temps accordé pour répondre au questionnaire, environ 15 minutes ont été nécessaires. La collecte de donnée s'est déroulée sur quatre jours. Une fois complétés, les résultats étaient transmis automatiquement.

Les résultats présentés au chapitre suivant ont donc été obtenus grâce à un questionnaire simple en quatre étapes, présentation du projet, questions sociodémographiques, questionnaire de stratégies d'apprentissage et test de vocabulaire.

CHAPITRE IV RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de l'étude. Nous avons analysé les données obtenues au test de vocabulaire, celles du questionnaire de stratégies et du questionnaire sociodémographique afin de vérifier s'il existe une corrélation entre la variété ou la fréquence d'utilisation des stratégies et la taille de vocabulaire des apprenants. Trois types de données étaient disponibles pour l'analyse, les stratégies déclarées comme utilisées par chacun des participants, la fréquence déclarée d'utilisation de chacune des stratégies et la quantité de vocabulaire réceptif connu de chacun des apprenants. L'analyse statistique a été effectuée en utilisant le programme SPSS. Les résultats d'un test de corrélation de Pearson r et une ANOVA nous permettent de répondre aux questions de recherche, qui seront présentés au cours de ce chapitre.

4.1 Traitement des données

Dans la section suivante, les trois parties du questionnaire électronique soit le test de vocabulaire, le questionnaire de stratégies et le questionnaire sociodémographique sont exposées tour à tour afin de préciser le type de données obtenues ainsi que le traitement appliqué aux différentes données.

4.1.1 Le test de vocabulaire

Les résultats obtenus au test de vocabulaire ont été calculés selon la méthode de Meara (2010) afin de créer une note pour chacun des participants. Le modèle proposé par Meara et utilisé dans d'autres études (Poarch et Van Hell, 2012; David, 2008; Milton et Hopkins, 2006) est disponible en annexe F. La chercheuse a calculé pour chacun des participants le nombre de coups réussis CR (bons mots marqués d'un OUI) et le nombre de fausses alarmes FA (pseudomots marqués d'un OUI). Elle a ensuite soustrait le nombre de FA du nombre de CR. Meara précise que les résultats d'un participant ayant moins de 10 CP ou plus de 10 FA ne sont pas fiables. Afin de connaître les résultats des participants en pourcentage, la chercheuse a consulté le tableau fourni par Meara (annexe G). Comme le test de vocabulaire contenait trois sections de 60 mots, un résultat en pourcentage a été calculé pour chacun des participants, pour chacune des sections. La moyenne des trois notes de chacun des participants constitue la note finale au test de vocabulaire (voir annexe H).

4.1.2 Le questionnaire des stratégies d'apprentissage du vocabulaire.

Le questionnaire des stratégies d'apprentissage fournissait les 44 stratégies associées à une fréquence d'utilisation pour chacun des participants. Pour simplifier l'analyse, les données ont été organisées sous forme de tableau. Un premier tableau présentait le nombre de stratégies utilisées par chacun des participants selon la fréquence (voir tableau 6 pour un exemple de quatre participants).

Tableau 6

Exemple de stratégies utilisées par 4 des participants de l'étude

Pseudo	Jamais (0%)	Rarement (20%)	Parfois (40%)	Souvent (60%)	Habituellement (80%)	Toujours (100%)
19	21	9	1	3	4	6
20	9	2	9	6	15	3
21	6	14	4	5	9	6
22	14	18	6	4	2	0

Un deuxième tableau présentait le nombre de participants ayant sélectionné chacune des stratégies par fréquence. Une moyenne a été calculée pour chaque stratégie et pour chaque catégorie de stratégies (voir tableau 7). Afin de calculer la moyenne, nous avons multiplié le

nombre de participants ayant sélectionné une stratégie donnée par le pourcentage correspondant à la fréquence sélectionnée puis divisé le tout par le nombre total de participants $n=80$. Nos analyses portent sur l'ensemble des stratégies et sur les différents types de stratégies. Nous avons décidé de séparer les stratégies en type de stratégies, suivant la taxonomie d'Aljdee (2011), elle-même basée sur celle de Schmitt (1997), afin de bien distinguer les corrélations possibles. Le fait de grouper les stratégies permet de discuter des nuances entre cinq groupes de données et non entre chacune des 44 stratégies.

Tableau 7

Le nombre de participants utilisant chaque stratégie par fréquence.

Stratégies de détermination

	J'identifie la classe de mot (verbe, nom, adjectif) pour m'aider à comprendre sa signification.	Je décortique le mot (in-confort-able = inconfortable).	Je cherche un mot de ma langue maternelle similaire (forme et signification) au nouveau mot.	J'analyse toutes les images disponibles pour m'aider à comprendre le nouveau mot.	J'analyse tous les gestes disponibles (non verbal) pour m'aider à comprendre le nouveau mot.	J'utilise un dictionnaire bilingue (anglais/français).	J'utilise un dictionnaire bilingue (français/anglais).	J'utilise un dictionnaire unilingue (anglais /anglais).	Je devine la signification d'un nouveau mot à partir du contexte dans lequel il apparaît.	MOYENNE STRATÉGIES DE DÉTERMINATION
Toujours (100%)	*3	6	11	9	10	18	16	2	14	9.89
Habituellement (80%)	10	9	15	12	14	16	18	3	28	13.89
Souvent (60%)	6	4	17	22	12	20	22	12	17	14.67
Parfois (40%)	21	11	15	15	19	13	11	18	17	15.56
Rarement (20%)	19	18	13	16	13	8	10	15	3	12.78
Jamais (0%)	21	32	9	6	12	5	1	29	1	12.89
Moyenne	**33.5	29.5	52.25	51.25	48.25	62	62.5	27.25	67.5	

* 3 participants ont noté toujours utiliser la stratégie j'identifie la classe de mots...

**Calcul de la moyenne de la stratégie j'identifie la classe de mots... $((3 \times 100) + (10 \times 80) + (6 \times 60) + (21 \times 40) + (19 \times 20) + (21 \times 0)) / 80 = 33.50$

Un troisième tableau présentait le nombre de stratégies utilisées par chacun des participants par fréquence et catégorie de stratégie (voir tableau 8 pour un exemple de quatre participants).

Tableau 8

Le nombre de stratégies par participant, par fréquence et par catégorie de stratégies.

PSEUDO	STRATÉGIES DE DÉTERMINATION					
	Jamais (0%)	Rarement (20%)	Parfois (40%)	Souvent (60%)	Habituellement (80%)	Toujours (100%)
19	1	1	1	1	0	5
20	1	0	2	0	0	6
21	2	0	2	1	0	4
22	4	0	0	0	0	5

4.1.3 Le questionnaire sociodémographique

Le questionnaire sociodémographique contenait quatre questions. La première s'informait de la scolarisation des participants, seuls les participants ayant été scolarisés au Québec pour tout leur primaire et secondaire ont été retenus. L'objectif derrière ce choix était d'avoir que des apprenants ayant suivi le programme d'enseignement réformé du MEES. La deuxième question concernait l'âge des participants, nous

avons retenu que ceux de moins de 21 ans puisque ceux-ci ont été scolarisés après la réforme de l'éducation de 2001 (MELS, 2005). La troisième question concernait la langue première des participants. Les étudiants dont la langue première était le français ont été retenus. Le questionnaire sociodémographique a permis de sélectionner nos participants afin de créer un groupe homogène.

4.2 Analyse des données

4.2.1 Les stratégies déclarées comme utilisées et leur fréquence d'utilisation

Les données obtenues par le questionnaire de stratégies sont utilisées afin de répondre aux questions de recherche un et deux soit, quelles stratégies d'apprentissage du vocabulaire sont déclarées comme utilisées par les apprenants en AL2 au niveau collégial et à quelle fréquence sont-elles déclarées comme utilisées ?

Une analyse descriptive a été effectuée afin de présenter les résultats. Les 44 stratégies (appendice B et traduction français en Annexe D) ont été classées en cinq catégories selon la taxonomie d'Aljdee (2011) basée

sur celle de Schmitt (1997). Pour chacune des stratégies la moyenne d'utilisation a été calculée selon le procédé d'Aljdee en accordant 100 points pour chaque apprenant ayant sélectionné qu'il utilisait toujours cette stratégie, 80 points pour habituellement, 60 pour souvent, 40 pour parfois, 20 pour rarement et 0 pour jamais et en divisant le tout par le nombre de participants $n=81$. La moyenne a été ainsi calculée pour chacune des stratégies. Nous avons ensuite fait une moyenne d'utilisation des stratégies pour chaque catégorie (voir tableau 9). De plus, afin de suivre les méthodes utilisées dans des études antérieures, la ou les stratégies les plus utilisées pour chacune des catégories seront présentées à la suite du tableau 9.

Tableau 9

Moyenne d'utilisation des stratégies pour chaque catégorie.

Catégories	Moyenne
Stratégies de détermination	48,22
Stratégies métacognitives	39,67
Stratégies de mémorisation	34,09
Stratégies sociales	29,07
Stratégies cognitives	27,25
Moyenne	35,66

Stratégies de détermination

Les stratégies de détermination sont des stratégies utilisées lorsque l'apprenant découvre le sens d'un nouveau mot sans avoir recours à l'expertise de quelqu'un d'autre (Schmitt, 1997). Ces stratégies sont les plus utilisées par les étudiants avec une moyenne de 48,22. Les plus populaires sont les suivantes : (1) Je devine la signification d'un nouveau mot à partir du contexte dans lequel il apparaît avec une moyenne de 67,5; (2) J'utilise un dictionnaire bilingue (français/anglais) avec une moyenne de 62,5.

Stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives sont des stratégies utilisées par les apprenants afin de contrôler et d'évaluer leur propre apprentissage (Schmitt, 1997). Celles-ci sont utilisées assez fréquemment par les apprenants. Trois stratégies se démarquent en ayant une moyenne supérieure à 60. L'utilisation d'outils technologiques tels que la radio, la télévision et l'ordinateur est la base de chacune de ces stratégies. (1) J'essaie de développer mes connaissances en vocabulaire en écoutant des émissions de radio en anglais (chansons, nouvelles) avec une moyenne de 72,5 (2) J'essaie de développer mes connaissances en vocabulaire en écoutant des postes de télévision en anglais (films,

chansons, documentaire), 71,5 et (3) J'essaie de développer mes connaissances en vocabulaire en utilisant l'ordinateur (par exemple: des sites internet) moyenne de 61,5.

Stratégies de mémorisation

Les stratégies de mémorisation sont des stratégies reléguant le nouveau matériel aux connaissances antérieures (Schmitt, 1997). Elles sont assez utilisées par les apprenants. Les trois stratégies les plus populaires sont les suivantes : (1) Je trouve un synonyme au mot que je suis en train d'apprendre, avec une moyenne de 55,25 (2) J'utilise le nouveau mot dans une phrase, 47,00 et (3) J'étudie l'orthographe du nouveau mot moyenne de 43,75.

Stratégies sociales

Les stratégies sociales sont utilisées quand l'apprenant entre en contact avec d'autres personnes dans le but d'améliorer ses connaissances de la langue. Ces stratégies sont à moins de deux points d'être les stratégies les moins utilisées. Parmi toutes ces stratégies, la plus utilisée est : Je

demande à un collègue de classe la signification d'un nouveau mot avec une moyenne de 44,25.

Stratégies cognitives

Les stratégies cognitives sont des stratégies plus techniques qui consistent à manipuler les données. Elles sont les moins utilisées. La plus populaire parmi les cinq stratégies est, je répète le nouveau mot à plusieurs reprises avec une moyenne de 40,50.

En moyenne, les participants utilisent 31,55 stratégies sur 44. Cinq participants ont mentionné utiliser les 44 stratégies à des fréquences allant de rarement à toujours.

4.2.2 La variété et la fréquence d'utilisation des stratégies mises en relation avec la taille de vocabulaire des participants

Afin de répondre aux deux dernières questions de recherche, la variété et la fréquence d'utilisation des stratégies sont mises en relation avec la taille de vocabulaire des apprenants. Une corrélation de Pearson et une ANOVA ont été effectuées afin de répondre à ces questions. Dans les deux cas, les corrélations entre soit la variété ou la fréquence en lien avec la taille de vocabulaire sont très faibles et non significatives. Les données suivant une distribution normale, des tests paramétriques ont été employés. Les résultats de ces tests sont présentés en a) et en b).

a) La variété de stratégies par rapport aux résultats en vocabulaire (Corrélation de Pearson r)

Nous avons ici travaillé avec les résultats des tests de vocabulaire ainsi qu'avec le nombre de stratégies différentes utilisé par chacun des participants. Plus précisément, la variété de stratégies déclarée comme utilisée par les participants a été mise en relation avec les résultats au test de vocabulaire et affiche une corrélation de $r = -.08$ et est non significative ($p < .47$).

Nous avons examiné les relations potentielles entre les résultats et la variété par catégorie de stratégie. Chacun des coefficients de corrélation est faible et non significatif. Le tableau suivant présente les différentes corrélations (r de Pearson) entre chacune des variables.

Tableau 10

Coefficient de corrélation Pearson par catégorie de stratégies (variété de stratégies déclarées comme utilisée).

Variables	Test de vocabulaire	Détermination	Sociales	Mémorisation	Cognitives	Méta- cognitives
Test de vocabulaire	1	0.07	-.11	.04*	-.27	0.11
		0.56	0.34	0.71	0.81	0.33
Détermination	0.07	1	0.56	0.67	0.5	0.56
	0.56		0	0	0	0
Sociales	-.11	0.56	1	0.55	0.48	0.56
	0.34	0		0	0	0
Mémorisation	.04*	0.67	0.55	1	0.59	0.61
	0.71	0	0		0	0
Cognitives	-.27	0.5	0.48	0.59	1	0.61
	0.81	0	0	0		0
Métacognitives	0.11	0.56	0.56	0.61	0.61	1
	0.33	0	0	0	0	

Note n=80, $p < .05$.

b) La fréquence d'utilisation par rapport aux résultats en vocabulaire
(corrélations de Pearson r)

Les données analysées, soit, la fréquence déclarée d'utilisation de stratégies et les résultats au test de vocabulaire affichent un $r = .05$ et est non significative $p < .67$.

Encore une fois, nous avons tenté de découvrir s'il existait une relation entre les résultats et la quantité de stratégie par catégorie de stratégie. Chacun des coefficients de corrélation est faible et non significatif. Le tableau suivant présente les résultats.

Tableau 11
Coefficient de corrélation Pearson par catégorie de stratégies (quantité de stratégies déclarées comme utilisées).

Variables	Test de vocabulaire	Déterminatio n	Sociale s	Mémorisatio n	Cognitive s	Métacognitive s
Test de vocabulaire	1	0.31	-.10	0.12	.03*	0.1
		0.78	0.39	0.29	0.51	0.39
Détermination	0.31	1	0.44	0.63	0.47	0.37
	0.78		0	0	0	0
Sociales	-.10	0.44	1	0.39	0.35	0.31
	0.39	0		0	0	0.01
Mémorisation	0.12	0.62	0.39	1	0.5	0.56
	0.29	0	0		0	0
Cognitives	.03*	0.47	0.35	0.5	1	0.54
	0.81	0	0	0		0
Métacognitives	0.1	0.31	0.31	0.56	0.54	1
	0.39	0	0	0	0	

Note n=80,
p<.05.

4.3 Relation entre types d'utilisateurs et taille de vocabulaire

Les corrélations avaient montré qu'il n'y avait pas de relation ni entre la variété et la taille de vocabulaire, ni entre la fréquence d'utilisation et la taille de vocabulaire. Donc, nous avons effectué une ANOVA à un facteur afin de vérifier si des groupes de participants, faibles utilisateurs, moyens utilisateurs et grands utilisateurs de stratégies, pourraient dévoiler une tendance et ainsi pousser nos recherches. Les participants ont été séparés en trois groupes selon leur utilisation des stratégies. Afin de déterminer le niveau d'utilisation des stratégies, nous avons calculé pour chaque participant le nombre de stratégies déclarées comme utilisées. Nous avons exclu les stratégies dont la fréquence d'utilisation choisie était de 0%. Puis, chaque participant a été classé dans une des trois catégories. Les 33,3% les plus forts étaient considérés comme grands utilisateurs de stratégies (GU), les 33,3% les plus faibles comme faibles utilisateurs (FU) et les 33,3 % autres comme moyen utilisateurs (MU). Une comparaison de valeurs planifiée a été effectuée afin répondre directement à nos questions de recherche. Les statistiques descriptives pour le groupe GU sont les suivantes: $\bar{x} = 51.45$, $\bar{s} = 11.37$ $n = 28$, pour le groupe MU $\bar{x} = 49.09$, $\bar{s} = 17.74$ $n = 25$, et finalement pour le groupe FU $\bar{x} = 49.44$, $\bar{s} = 10.67$ $n = 27$. La différence statistique est non significative $F = .29$, $p < .75$. Ces données démontrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les grands, moyens et faibles utilisateurs de stratégies d'apprentissage du vocabulaire quant au test de vocabulaire.

À la lumière de nos résultats, il est possible d'affirmer que les apprenants utilisant plusieurs stratégies différentes n'ont pas nécessairement de meilleures connaissances en vocabulaire que ceux utilisant moins de stratégies. Il est aussi possible d'affirmer que les participants utilisant souvent des stratégies n'ont pas nécessairement de meilleures connaissances en vocabulaire.

Nos résultats ne permettent pas d'affirmer qu'un certain type de stratégie est plus efficace qu'un autre en apprentissage du vocabulaire ni qu'un des types de stratégie en particulier ne soit plus utilisé par les participants connaissant beaucoup de vocabulaire.

CHAPITRE V DISCUSSION

Le chapitre suivant présente une discussion des résultats présentés au chapitre précédent puis nous interpréterons les résultats concernant la non-relation entre les stratégies d'apprentissage du vocabulaire et de la taille du vocabulaire des apprenants. Cette discussion permettra d'examiner les limites de notre étude, son implication pédagogique et les pistes de recherches futures.

5.1 Portrait de l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire

Les deux premières questions de recherche s'intéressaient à l'utilisation et à la fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire par des apprenants intermédiaires d'AL2 au niveau collégial.

Chacune des 44 stratégies a été sélectionnée comme utilisée par un minimum de 30 participants à différentes fréquences allant de rarement à toujours. La fréquence d'utilisation des stratégies était en moyenne de 35,66 % (voir tableau 9). Les participants utilisent donc les stratégies avec une certaine modération. Ce résultat ressemble au résultat d'Aljdee

(2011) quant à la moyenne de la fréquence d'utilisation des stratégies par les participants, soit 45 %. De son côté, l'étude d'Oxford et Ehrman (1995) propose des résultats supérieurs aux nôtres soit 48,8 %. L'étude de Fan (2003) a, quant à elle, obtenu une fréquence d'utilisation de loin supérieure soit, 61 %. Cette différence notable entre les résultats obtenus serait causée par les différents contextes dans lesquels ont été menées les études. Les participants de l'étude d'Oxford et Ehrman détenaient, pour la plupart, un diplôme universitaire, contrairement à ceux des autres études présentées précédemment. De plus, les participants de l'étude d'Oxford et Ehrman avaient presque tous beaucoup d'expérience en apprentissage des langues cela explique la fréquence d'utilisation des stratégies supérieure à celle d'Aljdee et à la nôtre puisque les étudiants plus éduqués utilisent plus de stratégies métacognitives et donc sont plus en mesure de planifier leur apprentissage, ce qui leur permet d'utiliser plus de stratégies (Oxford et Ehrman). La fréquence d'utilisation supérieure dans l'étude de Fan pourrait s'expliquer par le nombre de participants. Fan a, de loin, un groupe de participants supérieur à tous les autres soit 1067 étudiants tandis qu'Oxford et Ehrman en avaient 520, Aljdee, 56 et notre étude, 81. Il est donc possible que Fan ait obtenu des résultats différents des autres chercheurs.

Comme certaines stratégies partagent des éléments clés, par exemple, l'utilisation de ressources matérielles (dictionnaire bilingue, dictionnaire unilingue), nous avons tenu à les grouper en formant des méta-

catégories en utilisant la taxonomie d'Aljdee (2011). Tout comme les résultats d'Oxford et Ehrman (1995), aucune de nos catégories ne se présente comme toujours utilisée ou pratiquement jamais utilisée. Par contre, le tableau 9 permet de déclarer qu'une catégorie de stratégies se démarque par rapport aux autres. Les stratégies de détermination sont utilisées 8,55% plus fréquemment que toutes les autres stratégies. Celles-ci sont aussi les plus utilisées dans l'étude d'Aljdee, 9% plus fréquemment. Il est donc possible de convenir que les étudiants en L2 sont plus attirés par le fait de déterminer la signification de nouveaux mots que de la retenir probablement parce que cette stratégie est plus concrète. Nos participants tout comme ceux d'Aljdee ont été consultés dans un contexte scolaire pour lequel ils se doivent d'exécuter une tâche précise afin d'obtenir leur diplôme. Certains pourraient être plus intéressés par le fait d'obtenir leur diplôme que par l'apprentissage même de la langue. Dans cette même catégorie, certaines stratégies se démarquent par leur popularité. Par exemple, les stratégies « deviner un mot à partir du contexte » et « utiliser le dictionnaire bilingue » sont les deux stratégies déclarées les plus utilisées par les participants. Lesquelles ressortent aussi dans plusieurs autres études (Gu et Johnson, 1996 ; Aljdee; Schmitt, 1997; Fan, 2003; Horley et Hart, 2000; Zhi-Liang, 2010). Comme toutes ces recherches ont été conduites avec des participants d'âge (adolescents, adultes), de langues (japonais, français) et de contextes différents (scolaire, professionnel), notre étude confirme l'importance de ces stratégies. On peut donc en conclure que les participants interrogés, tous en milieu scolaire, semblent plus concernés par la compréhension du sens d'un nouveau mot dans le but d'exécuter

une tâche précise que de mémoriser un mot afin de pouvoir l'utiliser dans le futur.

Les résultats des études comparables à la nôtre ne s'entendent pas sur l'importance des catégories de stratégies en apprentissage du vocabulaire. Par contre, les stratégies se démarquant dans notre étude se démarquent dans d'autres études. Par exemple, parmi les stratégies métacognitives, l'utilisation de la télévision se démarque tant dans notre étude que dans celle d'Aljdee (2011) comme quoi les technologies jouent un rôle important dans l'apprentissage des langues autant au Québec qu'en Libye. Parmi les stratégies de mémorisation, l'étude de l'orthographe du mot se distingue aussi dans l'étude de Schmitt (1997). L'étude de mot sous forme de liste étant répandue au Québec et au Japon, la popularité de cette stratégie est probablement causée par le type d'enseignement prodigué. Les stratégies demander à un camarade de classe la signification d'un nouveau mot, de la catégorie sociale et la répétition de mots, de la catégorie cognitive se démarquent aussi dans les études de Schmitt et Aljdee. Ces stratégies de base, fort probablement présentes dans tous types d'enseignement, sont faciles à utiliser, elles ne requièrent pas d'enseignement complexe et donc sont utilisées par une majorité d'étudiants dans différentes régions du monde.

En ce qui concerne les catégories de stratégies, notre étude démontre que les participants utilisent les stratégies de détermination en grand nombre (voir tableau 9). Une des explications possibles suggérées par Aljdee (2011) serait que les apprenants ayant une connaissance plus faible du vocabulaire en L2 aient plus souvent recours aux stratégies de détermination. Comme nos résultats démontrent de faibles résultats en ce qui concerne la connaissance de vocabulaire, il serait possible que nos apprenants aient tout d'abord recours à ces stratégies. Malgré leurs faibles résultats, les participants de notre étude semblent avoir pleinement conscience du contrôle qu'ils ont sur leur apprentissage puisque les stratégies métacognitives arrivent deuxièmes après les stratégies de détermination. Les programmes de formation de l'école québécoise, axés fortement sur les stratégies d'apprentissage dans plusieurs matières, ont une influence majeure sur la conscience de nos participants quant à l'utilisation des stratégies. Les résultats des autres études (Aljdee ; Schmitt, 1997 ; Fan, 2003) ne démontrent pas une aussi grande utilisation des stratégies métacognitives à l'exception d'Oxford et Ehrman (1995) qui présentent une population en majorité détentrice de diplômes universitaires. Bien qu'il soit intéressant de connaître la fréquence d'utilisation des stratégies et la variété de stratégie utilisée par nos participants, penchons-nous sur la relation entre l'utilisation de ces stratégies et les résultats au test de vocabulaire. Voyons quelle est la relation de ces stratégies avec la taille de vocabulaire des participants.

5.1.1 La variété de stratégies utilisées en relation avec la taille de vocabulaire

Dans cette section, nous interprétons les résultats concernant la variété des stratégies et leur rapport avec la taille de vocabulaire. Rappelons que la variété de stratégie n'est pas positivement corrélée avec la taille de vocabulaire.

Les données recueillies ont permis de calculer le nombre de stratégies déclarées comme utilisées par les participants. Sur 44 stratégies, les participants ont déclaré utiliser en moyenne 31,16 stratégies ce qui équivaut à 71 % des stratégies. Même si une majorité des stratégies sont utilisées par les apprenants, elles n'influencent pas significativement les résultats au test de vocabulaire.

Nos participants connaissent donc une grande quantité de stratégies. Plusieurs chercheurs ont démontré l'importance du choix de stratégie à adopter dépendamment de la tâche d'apprentissage à accomplir (Gu et Johnson, 1996; Fan, 2003; Barcroft, 2009). Ces chercheurs ont aussi démontré une corrélation positive de la variété de stratégies utilisées par les participants avec la taille de vocabulaire de ceux-ci. Nos résultats ne sont pas cohérents avec ces études puisque dans notre étude, la

variété de stratégies utilisée n'a pas de corrélation avec la taille de vocabulaire. Les études de Fan et de Gu et Johnson ont été réalisées avec une population de loin supérieure à la nôtre soit entre 850 et 1067 participants. Dans le cas de notre étude, une plus grande population aurait pu faire une différence quant aux résultats, car la taille de notre échantillon n'aurait pas donné l'efficacité statistique pour montrer cette relation.

L'étude de Barcroft (2009) quant à elle s'applique sur une population semblable à la nôtre, soit environ 120 étudiants de première année universitaire. La méthodologie utilisée par le chercheur est tout à fait différente, les participants devaient mentionner les stratégies utilisées afin de mémoriser une liste de mots. Dans le cas d'une tâche précise à accomplir, une variété de stratégies permet une rétention des mots. Un apprenant pourrait avoir besoin d'un certain groupe de stratégies qui agiraient ensemble afin de promouvoir l'apprentissage (Zhang *et al.*, 2015). Dans ce cas, les apprenants ayant une tâche précise à accomplir soit l'apprentissage d'une liste de mots sélectionnent une variété de stratégies qui leur permet d'augmenter la taille de leur vocabulaire contrairement à nos participants qui n'ayant aucune tâche précise à accomplir ont sélectionné une variété de stratégies utilisées en général au cours de leur apprentissage.

Zhang *et al.* (2015) s'est intéressé à la profondeur ainsi qu'à la taille de vocabulaire par rapport à l'utilisation des stratégies d'apprentissage. L'étude a démontré que certains types de stratégies ont une influence significative sur la taille de vocabulaire, mais que ce n'est pas le cas de toutes les stratégies. Par exemple, selon leur étude, les stratégies mnémoniques d'association d'images ainsi que les stratégies cognitives de répétition et de liste de mots n'ont pas d'impact significatif sur la taille de vocabulaire des apprenants tandis que les stratégies mnémoniques de forme et d'association sont positivement corrélées à la taille et la profondeur du vocabulaire. Ces résultats, quoique différents des nôtres invitent à se questionner sur l'utilisation des stratégies. Zhang *et al.* ont démontré, par l'observation des stratégies utilisées par les participants de leur étude, que l'utilisation de plusieurs stratégies dans un ordre précis permettait une rétention des nouveaux mots et donc prédisait une taille de vocabulaire plus grande. Par contre, l'usage de certaines stratégies d'apprentissage distinctes pourrait aussi nuire à l'apprentissage (Zhang *et al.*). Par exemple, le fait d'apprendre un groupe de mots de vocabulaire isolés à l'aide d'une liste pourrait freiner l'apprentissage de connaissances liées à ce mot tels les synonymes et collocations. Les apprenants de notre étude ont été sondés sur la quantité de stratégies utilisées et la fréquence d'utilisation de chacune et non sur les raisons pour lesquelles ils les utilisent. Il n'est pas possible de savoir à quel moment, pour quelle raison et dans quel ordre ces stratégies sont utilisées. Si certaines stratégies sont utilisées hors contexte sans être consolidées par la suite, elles pourraient être inutiles ou nuisibles pour l'apprentissage (Zhang *et al.*). Par exemple, une stratégie impliquant la répétition se doit d'être consolidée par une

activité d'apprentissage afin d'être utile à long terme (Kojic-Sabo et Lightbown, 1999). Chacune des stratégies d'apprentissage du vocabulaire dans un contexte d'apprentissage précis dépendamment de l'apprenant, aura un impact plus ou moins grand sur la taille de vocabulaire de celui-ci. Les résultats de notre étude et des études précédentes laissent croire que la relation entre les stratégies et la taille du vocabulaire n'est pas nécessairement généralisée. L'utilisation de certaines stratégies peut avoir un effet positif sur la taille de vocabulaire dans un contexte précis, mais cette relation n'existe pas d'une façon plus générale quand les apprenants exposent les stratégies qu'ils utilisent sans démontrer de quelle façon ils les utilisent.

L'étude d'Atay et Ozbulgan (2007) démontre que les stratégies de mémorisation une fois enseignées explicitement ont un impact significatif sur l'acquisition de vocabulaire. Selon notre étude, les stratégies de mémorisation utilisées par nos participants sont les seules à influencer significativement la taille de vocabulaire ($p = .04$). Nos résultats confirment ceux d'Atay et Ozbulgan dans la mesure où nous déduisons que les stratégies sont enseignées explicitement aux apprenants aux niveaux primaire et secondaire comme prévu par les programmes de formation (MELS, 2006a, 2006b et 2007). Ils confirment aussi les résultats de Barcroft (2009) qui lui aussi s'est intéressé aux stratégies de mémorisation. Une de ses quatre découvertes les plus importantes est que la stratégie la plus efficace pour se souvenir d'un mot nouveau est l'utilisation des mnémoniques. Les résultats montrent

que, quoique la corrélation soit significative, que les trois stratégies les plus utiles sur le plan de l'apprentissage du vocabulaire (utiliser une mnémonique, visualiser le mot ciblé et l'image et dire le mot silencieusement) n'aient été sélectionnées que par 10 étudiants sur 83. Ces stratégies ayant obtenu les moyennes de mémorisation les plus hautes, sont considérées comme les trois stratégies les plus efficaces. Le choix des stratégies utilisées dans le but d'accomplir une tâche précise influence l'efficacité de celles-ci sur la taille de vocabulaire. Notre étude ne permet pas de déterminer si les apprenants font les bons choix quant aux stratégies sélectionnées et peu d'étude se sont penchées sur la question, par contre il est possible de confirmer que tout comme le présente Barcroft, nos stratégies de mémorisation sont positivement corrélées à la taille de vocabulaire. Ahmed (1988) de son côté s'y est intéressé à l'analyse des choix des apprenants. Son étude présente une distinction entre les bons et les moins bons apprenants démontrant ainsi que les bons apprenants utilisent une plus grande variété de stratégies que les moins bons apprenants. Son étude a démontré que les apprenants classés dans les deux moins bons groupes partageaient des stratégies non utilisées par les apprenants classés dans la meilleure catégorie. Nos résultats lorsque notre population est séparée en trois groupes selon leur résultat au test de vocabulaire ne démontrent aucune corrélation entre la taille de vocabulaire et l'utilisation des stratégies. L'étude d'Ahmed présente contrairement à la nôtre les choix spontanés des élèves quant aux stratégies à utiliser afin de mener à terme un apprentissage de vocabulaire. Cette différence entre les résultats démontre que le contexte d'apprentissage aura une influence sur le choix des stratégies. D'ailleurs, notre liste de stratégies comportait 44

stratégies tandis que les 300 participants de l'étude d'Ahmed ont présenté une liste de seulement 38 stratégies. Bien que ces résultats soient significatifs, l'étude d'Ahmed est loin de démontrer une tendance nette par rapport à l'utilisation des stratégies, les apprenants varient grandement en ce qui concerne l'utilisation des stratégies, et d'attitude par rapport à leur apprentissage. De plus, deux de ses cinq groupes de participants soit un groupe de bons apprenants et un de moins bons présentent une très grande similarité concernant la façon dont ils utilisent leurs stratégies. Donc, l'utilisation des stratégies n'est pas nécessairement gage de succès en ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire, un choix précis et spécifique serait à privilégier. Il serait donc pertinent de guider les apprenants non seulement dans leur apprentissage des stratégies, mais dans leur choix des meilleures stratégies pour chacun de leur apprentissage.

Nos résultats concernant la variété des stratégies utilisées démontrent, comme d'autres études (Barcroft, 2009; Atay et Ozbulgan, 2007), que les stratégies de mémorisation sont corrélées à la taille du vocabulaire. Cependant, au contraire de certaines autres études (Barcroft ; Fan, 2003 ; Gu et Johnson, 1996 ; Zhang *et al.*, 2015 ; Ahmed, 1988), la variété de stratégies ne corrèle pas à la taille du vocabulaire. Selon les résultats d'autres recherches (Barcroft ; Fan ; Gu et Johnson ; Zhang *et al.* ; Ahmed), il est nécessaire de considérer le contexte d'apprentissage dans lequel évolue l'apprenant, la tâche à accomplir ainsi que les choix

spontanés des apprenants en termes de stratégies afin de bien déterminer l'importance des stratégies en acquisition de vocabulaire.

5.1.2 La fréquence d'utilisation de stratégies en relation avec la taille de vocabulaire

Dans cette section, nous interprétons les résultats concernant la fréquence d'utilisation des stratégies et leur rapport avec la taille de vocabulaire. Rappelons que la fréquence d'utilisation de stratégie n'est pas positivement corrélée avec la taille de vocabulaire. Grâce aux données recueillies, nous avons aussi été en mesure de déterminer que les participants utilisaient en moyenne les stratégies à une fréquence de 36,73 %. L'analyse statistique ne présente aucune corrélation significative entre la fréquence d'utilisation et les résultats au test de vocabulaire.

L'étude d'Oxford et Ehrman (1995) démontre que les apprenants utilisant des stratégies cognitives sont généralement plus efficaces dans leur apprentissage d'une L2. Ce serait la seule catégorie de stratégie qui aurait une corrélation positive avec la compétence langagière des apprenants. Notre étude ne confirme pas ces résultats dans la mesure où il n'y a pas de corrélation significativement positive entre les différentes catégories de stratégies et les résultats au test de

vocabulaire. Par contre, les participants de l'étude d'Oxford et Ehrman utilisent les stratégies à une fréquence plus élevée que celle de nos participants soit 48,8 %. Le choix de stratégies précises utilisées fréquemment est donc positif par rapport à l'apprentissage en L2.

De plus, tout comme Fan (2003), nous avons effectué une ANOVA séparant nos participants en trois groupes soit les 33,3 % plus forts en vocabulaire, les 33,3 % moyens et les 33,3 % plus faibles. Les trois groupes ne présentaient pas de différence significative en matière d'utilisation des stratégies contrairement à l'étude de Fan. Celle-ci présente non seulement une corrélation positive entre l'utilisation des stratégies d'apprentissage et la taille de vocabulaire des participants, mais une fréquence d'utilisation de loin supérieure à la nôtre soit 61.2 % par rapport à notre 36.73 %. Donc, l'utilisation de certaines stratégies précises à des fréquences plus importantes que celles rapportées dans notre étude serait un meilleur gage d'apprentissage.

5.2 Limites de l'étude

Malgré les multiples mesures prises afin de contrôler les variables, l'étude comporte certaines limites. Il est donc important d'interpréter nos résultats avec prudence. Tout d'abord, notre échantillon de 81 participants aurait pu être plus exhaustif. Comme témoigné dans

d'autres études sur les stratégies d'apprentissage, l'utilisation étant un choix personnel, l'inclusion d'un échantillon plus important aurait pu avoir un effet sur les résultats. De plus, dans le but d'obtenir une population homogène, nous avons travaillé avec des étudiants d'un cégep suivant tous le même cours d'anglais L2 et ayant tous environ le même âge (seuls participants ayant reçu un enseignement réformé ont été inclus donc les participants ayant commencé leur scolarisation avant 2001 ont été exclus). Ce choix entraîne par contre un biais important, une forte majorité des apprenants ont étudié ensemble dans les écoles de la région, et donc viennent du même bassin de population. Il est difficile de savoir exactement ce qui a été enseigné par rapport aux stratégies d'apprentissage et au choix de celles-ci face à la tâche. Comme mentionnés précédemment, le choix de stratégies et la combinaison de certaines influencent l'acquisition de vocabulaire.

De plus, le grand choix de stratégies (44) offert sous forme de liste à nos participants pourrait aussi avoir influencé nos résultats. En aucun cas nos participants ont dû choisir la meilleure stratégie. Une liste des stratégies plus courtes contenant celles considérées comme efficaces aurait pu démontrer la relation entre certaines stratégies et la taille du vocabulaire. Cette étude ne prend pas en considération tous les autres facteurs reconnus comme ayant un effet sur l'acquisition des langues secondes comme le genre, les aptitudes, l'âge, l'environnement et le style d'apprentissage pouvant influencer l'acquisition de vocabulaire en L2.

5.3 Implications pédagogiques

Cette étude comporte quelques implications pédagogiques par rapport à l'enseignement des L2 et aux programmes fournis par le MEES.

5.3.1 Enseignement du vocabulaire en L2

Les résultats de cette étude démontrent qu'il n'existe aucun lien significatif entre l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire et les connaissances en vocabulaire de ces participants. Nous devons toutefois garder en tête que notre étude ne s'intéressait qu'aux stratégies applicables à l'apprentissage du vocabulaire et qu'un des biais de notre étude est que nous ne sommes pas en mesure de déterminer si ces stratégies avaient été enseignées efficacement auprès de la population ciblée. Par contre, l'étude démontre que les participants connaissaient les stratégies en utilisaient une certaine variété soit environ 71 % et à une certaine fréquence soit environ 36 % dans leur apprentissage. Un bémol s'impose donc quant à l'enseignement et l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire en L2.

5.3.2 Les programmes du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec

Au Québec, les programmes du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur prônent l'enseignement des stratégies d'apprentissage, et ce, dans toutes les matières et à tous les niveaux scolaires du primaire à la fin du secondaire. L'étude démontre que les participants connaissent les stratégies de vocabulaire, les appliquent modérément, mais que cette utilisation n'est pas un indice quant à leur taille de vocabulaire. Il est donc important de se questionner sur la quantité de stratégies enseignées et la qualité de l'enseignement de ces stratégies. La faible fréquence d'utilisation de ces stratégies en découle-t-elle? Questionnons-nous sur l'importance de ces stratégies d'apprentissage par rapport entre autres aux autres activités d'apprentissage du vocabulaire. Peut-être ne sont-elles pas la solution quant à l'apprentissage du vocabulaire. Les grandes différences entre les participants quant à leurs réponses sur le questionnaire démontrent que l'utilisation des stratégies est un choix individuel, et ce même entre des participants qui ont reçu un enseignement semblable.

5.4 Études futures

Comme cette étude ne démontre aucune corrélation entre les stratégies d'apprentissage du vocabulaire et la taille de vocabulaire, plusieurs

pistes de réflexion s'imposent. Il est pertinent de s'interroger sur l'enseignement de ces stratégies afin de déterminer l'impact de celui-ci sur l'utilisation de stratégies en apprentissage du vocabulaire. Il serait important aussi de comparer l'utilisation de ces stratégies en langue première et seconde afin de déterminer la transférabilité des stratégies d'apprentissage. L'apprentissage de nouveaux mots se fait autant en langue première que seconde. Les stratégies d'apprentissage étant enseigné dans toutes les matières, il serait intéressant de consulter les apprenants sur l'utilisation en L2 des stratégies enseignées en langue première et vice versa. De plus, une comparaison des stratégies utilisées en langue première et seconde et de leur utilité permettrait peut-être de cibler les stratégies les plus efficaces dans les deux langues. Il serait aussi intéressant de voir si certaines stratégies parmi nos 44 stratégies sont réservées à la L2. Si tel est le cas, il serait possible d'analyser l'effet de l'utilisation de ces quelques stratégies sur les connaissances en vocabulaire.

Il serait intéressant de procéder à une étude sur l'enseignement des stratégies d'apprentissage afin de comparer les résultats au test de vocabulaire entre différentes méthodes d'enseignement. Nous pourrions ainsi déterminer si le type d'enseignement influence l'utilisation de celles-ci et donc les résultats des apprenants en vocabulaire. Il serait possible d'effectuer en partie, une reproduction de l'étude d'Atay et Ozbulgan (2007) afin de tester l'influence de certaines méthodes d'enseignement des stratégies sur l'acquisition de vocabulaire.

Rappelons qu'Atay et Ozbulgan ont travaillé avec un groupe contrôle et un groupe expérimental afin de déterminer si l'enseignement des stratégies intégré au cursus avait un effet sur l'acquisition du vocabulaire.

Bien que mentionné dans les limites de cette étude il est important d'ajouter que comme plusieurs facteurs autres que les stratégies influencent l'acquisition de vocabulaire, une étude comparable agrémentée d'un questionnaire ou d'interview sur les autres facteurs, pourrait être menée afin de déterminer les conditions idéales à l'acquisition du vocabulaire. Si les stratégies ne sont pas le facteur déterminant l'acquisition du vocabulaire, il est pertinent de découvrir s'il existe une combinaison de facteurs pouvant mener à une meilleure acquisition du vocabulaire.

Toutes ces pistes de réflexion menant à des études futures permettraient une meilleure compréhension de nos résultats et permettraient de définir avec plus de précision le contexte idéal à l'apprentissage du vocabulaire.

CHAPITRE VI CONCLUSION

Partant d'un intérêt manifeste pour l'enseignement du vocabulaire en L2 ainsi qu'un profond désir d'efficacité, cette étude porte sur la relation entre les stratégies d'apprentissage du vocabulaire et l'acquisition du vocabulaire. Deux objectifs ont guidé l'élaboration de cette étude soit : déterminer la nature et la fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire par les étudiants d'anglais L2 au niveau collégial et comprendre la relation entre la fréquence d'utilisation des stratégies et la taille de vocabulaire de ces étudiants. Ces deux objectifs ont été déterminés suite à l'étude des programmes ministériels dans lesquels l'enseignement des stratégies est imposé. Les programmes présentent les stratégies, imposent leur enseignement et prédisent l'acquisition d'une autonomie d'apprentissage suite à l'acquisition des stratégies.

Plusieurs chercheurs de plusieurs domaines d'études différents se sont intéressés à l'acquisition des langues secondes. Certains d'entre eux, Schmitt (1997), Nation (2006), Laufer (2009), Tabatabaei et Goojani (2012) se sont intéressés plus précisément à l'importance du vocabulaire en apprentissage d'une L2 précisant dans leur étude que le vocabulaire est nécessaire à l'acquisition d'une L2. Les stratégies d'apprentissage considérées comme techniques à enseigner par Sökmen (1997) ont aussi intéressé plusieurs chercheurs. Quelques-uns d'entre eux se sont

intéressés aux stratégies d'apprentissage du vocabulaire, l'objet même de notre étude. Ils y ont fait d'intéressantes découvertes. Entre autres, plusieurs ont été en mesure de déterminer que les stratégies d'apprentissage du vocabulaire étaient considérées comme utiles, mais peu utilisées par les apprenants (Oxford et Ehrman, 1995; Schmitt; Nation et Moir, 2002; Fan, 2003; Asgari et Mustapha, 2011).

Une étude approfondie des différents concepts et travaux publiés sur le sujet nous ont conduits vers l'élaboration de quatre questions de recherche présentées ici-bas.

- 1.) Quelles stratégies d'apprentissage du vocabulaire sont déclarées comme utilisées par les apprenants en AL2 au niveau collégial ?
- 2.) À quelle fréquence sont-elles déclarées comme utilisées ?
- 3.) Est-ce qu'il y a une corrélation entre la variété des stratégies déclarées comme utilisées et la quantité de vocabulaire connu des apprenants ?
- 4.) Est-ce qu'il y a une corrélation entre la fréquence déclarée d'utilisation des stratégies et la quantité du vocabulaire connu des apprenants ?

C'est quatre questions de recherche ont pu être répondu grâce aux résultats obtenus par notre questionnaire électronique. 81 participants de niveau collégial répondant aux critères préalablement déterminé, ont

participé à notre étude. L'analyse statistique des résultats démontre que chacun des apprenants utilise en moyenne 31.16 stratégies sur 44 et qu'elles sont utilisées à une fréquence moyenne de 36.73%. L'analyse statistique de corrélation de Pearson et l'ANOVA n'indique aucune corrélation significative entre l'utilisation des stratégies d'apprentissage et les résultats au test de vocabulaire. Par contre, les stratégies ressortant comme les plus utilisées correspondent à celles se démarquant dans plusieurs autres études soient celles de Gu et Johnson (1996), Schmitt (1997), Horley et Hart (2000), Zhi-Liang (2010), Aljdee (2011) et celle de Fan (2003). Par exemple, les stratégies « deviner un mot à partir du contexte » et « utiliser le dictionnaire bilingue » sont les deux stratégies déclarées les plus utilisées par les participants et ressortent dans les études suivantes, (Gu et Johnson, 1996 ; Aljdee; Schmitt, 1997; Fan, 2003; Horley et Hart, 2000; Zhi-Liang, 2010). L'utilisation de la télévision se démarque tant dans notre étude que dans celle d'Aljdee (2011). L'étude de l'orthographe du mot se distingue elle aussi tant dans notre étude que dans celle de Schmitt (1997). Finalement, les stratégies demander à un camarade de classe la signification d'un nouveau mot et la répétition de mots, se démarquent dans notre étude ainsi que dans celles de Schmitt et Aljdee.

Notre étude présente quelques limites à considérer lors de l'analyse des résultats. Il serait pertinent de travailler à reprendre l'étude en y intégrant une section traitant des autres facteurs ayant une importante influence sur l'acquisition du vocabulaire. De plus, l'étude pourrait être

menée à plus grande échelle afin de rendre compte de l'utilisation des stratégies d'apprentissage dans d'autres régions du Québec. Nous pourrions avec plus de certitude confirmer ou infirmer l'importance des stratégies d'apprentissage du vocabulaire quant à l'acquisition de celui-ci.

**ANNEXE A LISTE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DU
MEES PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE
ENSEIGNEMENT PRIMAIRE P. 107 (MEES, 2006A)**

STRATÉGIES**• STRATÉGIES DE DÉPANNAGE**

- | | | |
|--|---|---|
| - Gagner du temps (pour penser à une réponse) | ● | ● |
| - Demande d'aide ou d'explications (demander de l'aide, que l'interlocuteur répète ou apporte une précision) | ● | ● |
| - Circumlocution (compenser le fait de ne pas connaître le mot ou l'expression justes par une périphrase) | ● | |

• STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

- | | | |
|--|---|---|
| - L'autorégulation (remettre en question la prononciation des mots nouveaux lus ou entendus, utiliser et choisir la bonne stratégie, vérifier et adapter sa performance en cours) | ● | ● |
| - Auto-évaluation (réfléchir à ce qui a été appris) | ● | ● |
| - Planification (se demander ce qu'il faut faire, dans quel ordre et avec quelles ressources, ce qu'il y a lieu d'écouter ou de lire, de dire ou d'écrire et comment le faire) | ● | ● |
| - Attention (prêter attention aux bonnes choses et se concentrer sur elles) | ● | ● |
| - Exploiter ses connaissances antérieures (tirer parti de ses connaissances antérieures comme sources d'information) | ● | ● |
| - Prédiction (prédire grâce à ses connaissances antérieures, au thème, à la tâche à accomplir, au titre, aux illustrations, au survol du texte) | ● | ● |
| - Inférence (deviner intelligemment à partir de tous les indices disponibles comme le contexte, les mots apparentés, les mots et expressions connues, les indices visuels, les indices contextuels, l'intonation, les structures de phrases) | ● | ● |
| - Pratique (lire, répéter, regrouper, intégrer et assimiler des expressions essentielles du langage fonctionnel) | ● | ● |
| - Utilisation des ressources (tirer parti des ressources humaines et matérielles : banques de mots et d'expressions, représentations graphiques, affiches, aide-mémoire, outils de référence rapides, ouvrages, dictionnaires thématiques et visuels, technologies de l'information) | ● | ● |

- | | | |
|---|---|---|
| - Prise de notes (consigner l'information pertinente) | ● | ● |
| - Parcourir rapidement (lire un texte pour en avoir un aperçu) | ● | ● |
| - Repérage (chercher une information particulière dans un texte) | ● | ● |
| - Coopération (travailler avec les autres, apprendre avec les autres, s'aider mutuellement) | ● | ● |
| - Prise de risques (oser parler uniquement en anglais, expérimenter avec le langage connu, tenter d'assimiler un langage nouveau) | ● | ● |
| - Accepter de ne pas tout comprendre ce qui est entendu ou lu | ● | ● |

CONVENTIONS LINGUISTIQUES**(Grammaire, phonologie, ponctuation et orthographe)**

- | | | |
|---|---|---|
| - Ombre des mots : | ● | ● |
| - plume simple | ● | ● |
| - position de l'adjectif (ex. : <i>red boat</i>) | ● | ● |
| - Pluriels réguliers (ex. : <i>books/books</i>) | ● | ● |
| - Articles | ● | ● |
| - Temps de verbes (ex. : <i>imperative, present progressive, present indicative, past, future</i>) | ● | ● |
| - Intonation et prononciation du langage fonctionnel fréquemment utilisé en classe | ● | ● |
| - Ponctuation : usage de la majuscule au début de la phrase, du point et du point d'interrogation à la fin de la phrase, et des virgules entre les éléments d'une énumération | ● | ● |
| - Orthographe : | | |
| - trouvée dans les modèles explicites et les ressources visées par la tâche | ● | ● |
| - trouvée dans les modèles ouverts et les ressources visées par la tâche | ● | ● |

**ANNEXE B LISTE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DU
MEES PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE
ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PREMIER CYCLE P. 189 (MEES,
2006B)**

- Reformuler (exprimer d'une autre façon)
- Faire de courtes pauses (se donner le temps de concevoir une réponse)
- Substituer (utiliser une expression ou des mots moins précis (circonlocution) pour remplacer les mots plus précis mais inconnus)

Les stratégies d'apprentissage se subdivisent en trois catégories : les stratégies métacognitives, cognitives et socioaffectives.

Les stratégies métacognitives impliquent de réfléchir à son processus d'apprentissage, de comprendre les conditions qui le favorisent selon les tâches proposées et d'évaluer dans quelle mesure l'apprentissage a eu lieu.

- Prêter une attention dirigée (décider de prêter attention à la tâche et éviter les distractions)
- Prêter une attention sélective (décider à l'avance de remarquer certains détails)
- Planifier (prévoir les éléments nécessaires à la concrétisation d'un objectif)
- S'autoévaluer (réfléchir à ce qui a été appris)
- S'autoréguler (vérifier et corriger ses propres utilisations de la langue)

Les stratégies cognitives consistent à manipuler ce qu'il faut apprendre et à interagir avec les contenus à l'étude ou à appliquer une technique spécifique pour soutenir l'apprentissage.

- Activer les connaissances antérieures (établir un lien entre l'information nouvelle et ce qui est connu)
- Comparer (noter les similarités et les différences significatives)
- Retarder la réponse (prendre le temps d'écouter et parler quand on se sent à l'aise de le faire)
- Inférer (faire des suppositions éclairées d'après ses connaissances antérieures des indices tels que le contexte, les mots apparentés, les mots et expressions, les indices visuels ou contextuels, l'intonation ou les scénarios répétitifs, deviner intelligemment)

- Pratiquer (réaliser la langue dans des situations authentiques de communication)
- Prédire (poser des hypothèses fondées sur les connaissances antérieures, le sujet, la tâche à accomplir, le titre, les illustrations, le survol d'un texte)
- Recombiner (réunir d'une autre façon des éléments plus petits mais significatifs)
- Parcourir (chercher une information spécifique dans un texte)
- Survoler (lire rapidement un texte pour avoir un aperçu global)
- Prendre des notes (écrire l'information pertinente)
- Établir des correspondances sémantiques (grouper des idées selon des attributs communs)

Les stratégies socioaffectives consistent à interagir avec une autre personne ou à utiliser des moyens de régulation de la dimension affective d'une personne pour favoriser l'apprentissage.

- Demander de l'aide, demander qu'on répète, qu'on explique ou qu'on confirme (demander aide, répétition, précision et renforcement)
- Coopérer (travailler avec d'autres à atteindre un objectif commun tout en donnant et en recevant de la rétroaction)
- S'encourager et encourager les autres (se féliciter et se récompenser, ou féliciter et récompenser autrui)
- Réduire l'anxiété (atténuer la tension au moyen de techniques de relaxation ou du rire, ou en se rappelant les objectifs visés, les progrès accomplis et les ressources disponibles)
- Prendre des risques (faire des tentatives pour communiquer en anglais sans craindre de faire des erreurs)

ANNEXE C LISTE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DU MEES PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DEUXIÈME CYCLE P. 47-48 (MEES, 2006C)

Mode d'enseignement procédif

Lorsque l'enseignant élabore des situations d'apprentissage et d'évaluation, il prévient les difficultés de la langue que l'élève risque d'éprouver. Pour favoriser l'apprentissage et la précision de la langue, l'enseignant peut choisir une structure essentielle à la réalisation d'une situation d'apprentissage et d'évaluation et l'enseigner de façon explicite à l'élève en l'intégrant au contexte de la situation. L'apprentissage de la grammaire ne se fait pas nécessairement de façon linéaire. Il n'est donc pas nécessaire de prévoir un ordre prédéterminé dans l'enseignement des notions grammaticales. Le choix des notions à enseigner est dicté par la situation.

Mise en évidence des structures grammaticales

La mise en évidence permet à l'élève de mieux comprendre la fonction que joue une structure grammaticale dans la compréhension d'un message. Au départ, l'élève met en évidence les structures grammaticales d'un texte donné ou se laissant guider par l'enseignant. Lorsqu'une structure particulière attire son attention, l'élève prend alors conscience de la fonction qu'elle remplit. Cette prise de conscience lui permettra d'acquiescer cette structure, ultérieurement. À mesure qu'il progresse, l'élève commencera à remarquer par lui-même les structures.

Les textes choisis par l'enseignant ou l'élève servent à mettre en évidence une structure particulière. L'enseignant explique comment la structure contribue au sens du message. En intégrant des activités de mise en évidence des structures grammaticales dans des situations d'apprentissage et d'évaluation, l'enseignant saisit les occasions que lui offrent des textes pour l'enseignement de la langue. Il peut, par exemple, choisir un texte qui décrit les événements ayant entraîné le naufrage du *Titanic* pour attirer l'attention de l'élève sur les verbes conjugués au passé.

Stratégies

Contenu de formation

Les stratégies sont des concepts, des actions, des comportements ou des techniques auxquels l'élève a recours pour résoudre un problème et favoriser

l'apprentissage. Elles aident l'élève à prendre conscience des moyens grâce auxquels il peut apprendre avec le plus d'efficacité et transférer ces appren-

tissages dans de nouvelles situations. Ces stratégies sont enseignées de façon explicite et progressive. Au premier cycle du secondaire, l'élève a appris à utiliser plusieurs stratégies par modélage et incitation. Au deuxième cycle, il est soutenu dans la gestion de ses stratégies. La gestion des stratégies implique que l'élève dispose d'un ensemble de stratégies et sait lesquelles choisir selon la tâche à réaliser; il sait comment les utiliser et analyse leur efficacité tout au long de la tâche.

Les stratégies permettent à l'élève d'assumer la responsabilité de son apprentissage et, par conséquent, d'accroître sa motivation et son estime de soi. L'élève a recours aux stratégies pour surmonter les difficultés qui se présentent à lui de manière à atteindre ses buts et à tirer pleinement satisfaction des résultats obtenus. Lorsque l'élève utilise efficacement les stratégies, il en ressort confiant et compétent.

Les stratégies de communication et d'apprentissage ci-dessous s'avèrent efficaces pour la plupart des apprenants d'une langue seconde. Il ne s'agit toutefois pas d'une liste exhaustive.

L'élève fait appel aux stratégies de communication pour résoudre les problèmes qui surviennent lorsqu'il participe à une interaction ou qu'il l'entretient.

- Faire des gestes (recourir à une action physique pour transmettre ou appuyer son message).
- Reprendre (répéter ce qu'une personne vient de dire pour vérifier sa propre compréhension).
- Reformuler (exprimer d'une autre façon).
- Faire de courtes pauses (se donner le temps de réagir).
- Substituer (utiliser une expression ou des mots voisins précis [circonlocution] pour remplacer les mots exacts mais non connus).

Les stratégies d'apprentissage se classent en trois catégories: les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et les stratégies socioaffectives.

Les stratégies permettent à l'élève d'assumer la responsabilité de son apprentissage et, par conséquent, d'accroître sa motivation et son estime de soi. L'élève a recours aux stratégies pour surmonter les difficultés qui se présentent à lui de manière à atteindre ses buts et à tirer pleinement satisfaction des résultats obtenus.

L'élève utilise les stratégies métacognitives aux fins d'autorégulation. Il les utilise pour se fixer des objectifs d'apprentissage, planifier, corriger ses erreurs, réfléchir à sa démarche, rectifier ses apprentissages et, enfin, cerner ses forces et ses faiblesses.

- Prêter une attention dirigée (décider de prêter attention à la tâche et d'éviter les distractions), ex. l'élève se demande: *Am I concentrating on what I have to do?*
- Prêter une attention sélective (décider à l'avance de porter attention à certains détails), ex. lorsque l'élève écoute l'enregistrement d'une conversation en anglais, il prête une attention particulière à la façon dont les gens s'y prennent pour interrompre poliment les interlocuteurs.
- Planifier (prévoir les éléments nécessaires à l'atteinte d'un but), ex. l'élève se demande: *What resources do I need? How will I carry out the task?*
- Rechercher ou créer des occasions pour s'exercer, ex. regarder la télévision en anglais ou naviguer sur Internet en anglais.
- S'autoévaluer (réfléchir à ses apprentissages), ex. l'élève se demande: *What did I learn? How did I learn it?*
- S'autocorriger (vérifier et corriger ses propres phrases), ex. *I talked on the phone... um, was talking on the phone when the doorbell rang.*
- Se fixer des buts et des objectifs (établir des buts à court et à long terme dans l'apprentissage de l'anglais), ex. l'élève se dit: *I will speak only English in English class; by the end of high school, I will be able to get a part-time job that requires English.*

Les stratégies cognitives permettent de s'approprier ce qu'il faut apprendre ainsi que l'emploi d'une technique particulière visant à favoriser l'apprentissage.

- Activer les connaissances antérieures (établir un lien entre l'information nouvelle et ce qui est connu).
- Comparer (noter les similitudes et les différences importantes).
- Retarder la réponse (prendre le temps d'écouter et prendre la parole quand on est prêt).
- Inférer (deviner intelligemment à partir de tous les indices disponibles, comme le contexte, les mots apparentés, les mots et expressions connus, les indices visuels, les indices contextuels, l'intonation et les modèles).

- Pratiquer (réutiliser la langue dans des situations de communication authentiques).
- Prédire (formuler des hypothèses fondées sur ses connaissances antérieures, le sujet, la tâche à accomplir, le titre, les illustrations et le survol d'un texte).
- Recombiner (réunir d'une autre façon des petits segments significatifs).
- Parcourir (chercher un renseignement précis dans un texte).
- Survoler (lire rapidement un texte pour en avoir un aperçu global).
- Prendre des notes (consigner par écrit l'information pertinente).
- Transférer (utiliser les acquis récents dans un nouveau contexte).
- Établir des correspondances sémantiques (grouper des idées selon des attributs communs).

Les stratégies socioaffectives reposent sur l'interaction avec d'autres personnes ou le recours à des mécanismes de contrôle affectif visant à favoriser l'apprentissage.

- Demander de l'aide ou demander de répéter, de clarifier ou de confirmer.
- Poser des questions (demander une rétroaction ou demander d'être corrigé).
- Coopérer (travailler avec d'autres vers un but commun tout en donnant et en recevant de la rétroaction).
- Se familiariser avec les repères culturels (essayer de communiquer avec une personne anglophone, en apprendre le plus possible sur sa culture et s'exercer à s'exprimer en anglais avec elle).
- S'encourager et encourager les autres (être positif autant envers soi qu'envers les autres, constater que l'on est prêt et que l'on sait ce qu'il faut faire pour réaliser une tâche).
- Diminuer l'anxiété (atténuer la tension par la relaxation ou le rire ou en se rappelant les buts visés, les progrès accomplis et les ressources disponibles).
- Se récompenser (se féliciter soi-même lorsqu'on a réussi à accomplir une tâche).
- Prendre des risques (essayer de communiquer en anglais sans craindre de faire des erreurs).

**ANNEXE D CONSIGNE POUR L'ÉTUDE ET QUESTIONNAIRE
DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE
(VERSION MODIFIÉE ET TRADUITE EN FRANÇAIS)**

Cher étudiant,

Ce questionnaire est conçu afin d'amasser des données sur l'apprentissage du vocabulaire par les étudiants en anglais L2 au niveau collégial. La chercheuse, une étudiante en didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal, désire utiliser ces données pour son étude sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire. S'il vous plaît, lire chacun des énoncés et noter à quelle fréquence vous utilisez certaines stratégies, peu importe la compétence (ex. : écoute, lecture, oral et écriture) et l'endroit d'apprentissage (cégep et maison). Si vous n'utilisez aucune stratégie, s'il vous plaît cochez la case jamais. Si vous utilisez une stratégie, s'il vous plaît cochez une des cases, rarement (20 %), parfois (40 %), souvent (60 %), habituellement (80 %) ou toujours (100 %) selon la fréquence. Si vous utilisez un dictionnaire bilingue 80 % du temps lorsque vous apprenez du nouveau vocabulaire, s'il vous plaît cocher la case habituellement.

Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Habituellement	Toujours
0 %	20 %	40 %	60 %	80 %	100 %

S'il vous plaît, cocher la réponse qui correspond à ce que vous faites actuellement et non à ce que vous aimeriez faire. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

ANNEXE E TEST DE TAILLE DE VOCABULAIRE X_LEX
NIVEAU TROIS, QUATRE ET CINQ (MEARA, 2010)

Instructions : For each word: if you know what it means, check the box
beside the word, ; if you aren't sure, do not check the box.

Test 1, Level 3

- | | | | | |
|----------------|---|--|--|--------------------------|
| 1 adair | <input type="checkbox"/> 2 gumm | <input type="checkbox"/> 3 cliff | <input type="checkbox"/> 4 stream | <input type="checkbox"/> |
| 5 system | <input type="checkbox"/> 6 position | <input type="checkbox"/> 7 law | <input type="checkbox"/> 8 whaley | <input type="checkbox"/> |
| 9 contrivial | <input type="checkbox"/> 10 pocock | <input type="checkbox"/> 11 amuse | <input type="checkbox"/> 12 museum | <input type="checkbox"/> |
| 13 turn over | <input type="checkbox"/> 14 prefer | <input type="checkbox"/> 15 method | <input type="checkbox"/> 16 generous | <input type="checkbox"/> |
| 17 houlit | <input type="checkbox"/> 18 organise | <input type="checkbox"/> 19 normal | <input type="checkbox"/> 20 everywhere | <input type="checkbox"/> |
| 21 knowledge | <input type="checkbox"/> 22 relation | <input type="checkbox"/> 23 whitrow | <input type="checkbox"/> 24 director | <input type="checkbox"/> |
| 25 criminal | <input type="checkbox"/> 26 snell | <input type="checkbox"/> 27 check in | <input type="checkbox"/> 28 useful | <input type="checkbox"/> |
| 29 enter | <input type="checkbox"/> 30 berrow | <input type="checkbox"/> 31 though | <input type="checkbox"/> 32 sale | <input type="checkbox"/> |
| 33 cage | <input type="checkbox"/> 34 limidate | <input type="checkbox"/> 35 handkerchief | <input type="checkbox"/> 36 pernicate | <input type="checkbox"/> |
| 37 sight | <input type="checkbox"/> 38 humberoid | <input type="checkbox"/> 39 pring | <input type="checkbox"/> 40 fountain | <input type="checkbox"/> |
| 41 eldred | <input type="checkbox"/> 42 reward | <input type="checkbox"/> 43 eluctant | <input type="checkbox"/> 44 guess | <input type="checkbox"/> |
| 45 persuade | <input type="checkbox"/> 46 hubbard | <input type="checkbox"/> 47 stace | <input type="checkbox"/> 48 aim | <input type="checkbox"/> |
| 49 detailoring | <input type="checkbox"/> 50 stimulcrate | <input type="checkbox"/> 51 aunt | <input type="checkbox"/> 52 bend | <input type="checkbox"/> |
| 53 deny | <input type="checkbox"/> 54 bastionate | <input type="checkbox"/> 55 shot | <input type="checkbox"/> 56 maker | <input type="checkbox"/> |
| 57 rabbit | <input type="checkbox"/> 58 steady | <input type="checkbox"/> 59 weekly | <input type="checkbox"/> 60 inform | <input type="checkbox"/> |
-

Test 1, Level 4

- | | | | | | | | |
|----------------|--------------------------|------------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|
| 1 sandy | <input type="checkbox"/> | 2 suddery | <input type="checkbox"/> | 3 military | <input type="checkbox"/> | 4 interval | <input type="checkbox"/> |
| 5 overcoat | <input type="checkbox"/> | 6 overcome | <input type="checkbox"/> | 7 get out of | <input type="checkbox"/> | 8 structure | <input type="checkbox"/> |
| 9 typist | <input type="checkbox"/> | 10 break off | <input type="checkbox"/> | 11 heap | <input type="checkbox"/> | 12 majority | <input type="checkbox"/> |
| 13 remedy | <input type="checkbox"/> | 14 cure | <input type="checkbox"/> | 15 acklon | <input type="checkbox"/> | 16 jarvis | <input type="checkbox"/> |
| 17 plus | <input type="checkbox"/> | 18 duffin | <input type="checkbox"/> | 19 accuse | <input type="checkbox"/> | 20 oestrogeny | <input type="checkbox"/> |
| 21 twose | <input type="checkbox"/> | 22 impress | <input type="checkbox"/> | 23 provision | <input type="checkbox"/> | 24 recenticle | <input type="checkbox"/> |
| 25 staircase | <input type="checkbox"/> | 26 feel up to | <input type="checkbox"/> | 27 wipe out | <input type="checkbox"/> | 28 fluctual | <input type="checkbox"/> |
| 29 cambule | <input type="checkbox"/> | 30 ridout | <input type="checkbox"/> | 31 kind-hearted | <input type="checkbox"/> | 32 border | <input type="checkbox"/> |
| 33 dozen | <input type="checkbox"/> | 34 mystery | <input type="checkbox"/> | 35 apartment | <input type="checkbox"/> | 36 wilding | <input type="checkbox"/> |
| 37 condimented | <input type="checkbox"/> | 38 theory | <input type="checkbox"/> | 39 leave out | <input type="checkbox"/> | 40 puzzle | <input type="checkbox"/> |
| 41 charactal | <input type="checkbox"/> | 42 emphasise | <input type="checkbox"/> | 43 send in | <input type="checkbox"/> | 44 check over | <input type="checkbox"/> |
| 45 wray | <input type="checkbox"/> | 46 hapgood | <input type="checkbox"/> | 47 tend | <input type="checkbox"/> | 48 escrotal | <input type="checkbox"/> |
| 49 grip | <input type="checkbox"/> | 50 catch up with | <input type="checkbox"/> | 51 cut off | <input type="checkbox"/> | 52 urge | <input type="checkbox"/> |
| 53 menstruable | <input type="checkbox"/> | 54 batcock | <input type="checkbox"/> | 55 vital | <input type="checkbox"/> | 56 moffat | <input type="checkbox"/> |
| 57 complicate | <input type="checkbox"/> | 58 smack | <input type="checkbox"/> | 59 exist | <input type="checkbox"/> | 60 semaphrodite | <input type="checkbox"/> |
-

Test 1, Level 5

- | | | | | |
|-----------------|--|--|--|--------------------------|
| 1 lessen | <input type="checkbox"/> 2 oak | <input type="checkbox"/> 3 mosquito | <input type="checkbox"/> 4 litholect | <input type="checkbox"/> |
| 5 quorant | <input type="checkbox"/> 6 proceed | <input type="checkbox"/> 7 interfere | <input type="checkbox"/> 8 put up with | <input type="checkbox"/> |
| 9 algebra | <input type="checkbox"/> 10 scurrilize | <input type="checkbox"/> 11 cottonwool | <input type="checkbox"/> 12 lobby | <input type="checkbox"/> |
| 13 give away | <input type="checkbox"/> 14 trudgeon | <input type="checkbox"/> 15 bodelate | <input type="checkbox"/> 16 tighten | <input type="checkbox"/> |
| 17 shady | <input type="checkbox"/> 18 bance | <input type="checkbox"/> 19 awkward | <input type="checkbox"/> 20 wartime | <input type="checkbox"/> |
| 21 draconite | <input type="checkbox"/> 22 folksong | <input type="checkbox"/> 23 outskirts | <input type="checkbox"/> 24 technology | <input type="checkbox"/> |
| 25 stand in for | <input type="checkbox"/> 26 victory | <input type="checkbox"/> 27 antique | <input type="checkbox"/> 28 chart | <input type="checkbox"/> |
| 29 rot | <input type="checkbox"/> 30 manly | <input type="checkbox"/> 31 compose | <input type="checkbox"/> 32 risk | <input type="checkbox"/> |
| 33 pea | <input type="checkbox"/> 34 tunnel | <input type="checkbox"/> 35 justal | <input type="checkbox"/> 36 call up | <input type="checkbox"/> |
| 37 combustulate | <input type="checkbox"/> 38 democracy | <input type="checkbox"/> 39 opie | <input type="checkbox"/> 40 scudamore | <input type="checkbox"/> |
| 41 homoglyph | <input type="checkbox"/> 42 abrogative | <input type="checkbox"/> 43 react | <input type="checkbox"/> 44 haque | <input type="checkbox"/> |
| 45 nickling | <input type="checkbox"/> 46 bench | <input type="checkbox"/> 47 snack-bar | <input type="checkbox"/> 48 charlett | <input type="checkbox"/> |
| 49 harden | <input type="checkbox"/> 50 scorn | <input type="checkbox"/> 51 equality | <input type="checkbox"/> 52 jewel | <input type="checkbox"/> |
| 53 pass away | <input type="checkbox"/> 54 webbert | <input type="checkbox"/> 55 kiley | <input type="checkbox"/> 56 woolnough | <input type="checkbox"/> |
| 57 hijack | <input type="checkbox"/> 58 baldock | <input type="checkbox"/> 59 farther | <input type="checkbox"/> 60 dose | <input type="checkbox"/> |

ANNEXE G LE QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

Avez-vous été scolarisé au Québec dans des écoles francophones au primaire et au secondaire ? OUI ou NON

Si non, (veuillez préciser votre âge et la langue d'enseignement):

Quand avez-vous commencé votre scolarisation (première année primaire)

- Avant 2001 (parcours régulier = en septembre 2014 vous aviez plus de 19 ans)
- En 2001 (parcours régulier = en septembre 2014 vous aviez 19 ans)
- Après 2001 (parcours régulier = en septembre 2014 vous aviez moins de 19 ans)

Votre langue maternelle est-elle le français ? OUI ou NON

Si non, veuillez préciser quelle est votre langue maternelle

Avez-vous étudié, travaillé ou vécu dans une province ou un pays dont l'anglais était la langue officielle. OUI ou NON

Si oui, veuillez préciser votre âge et l'endroit

ANNEXE H LES RÉSULTATS DU TEST DE VOCABULAIRE

Pseudonymes	Résultats			Résultat final (moyenne des trois résultats)
	Test 1 Niveau 3	Test 1 Niveau 4	Test 1 Niveau 5	
15	68 %	41 %	45 %	51.33 %
16	88 %	0 %	63 %	50.33 %
19	76 %	34 %	78 %	62.67 %
20	65 %	50 %	33 %	49.33 %
21	70 %	67 %	55 %	64.00 %
22	61 %	32 %	28 %	40.33 %
29	90 %	49 %	53 %	64.00 %
30	88 %	43 %	59 %	63.33 %
31	73 %	53 %	53 %	59.67 %
32	56 %	13 %	37 %	35.33 %
34	40 %	55 %	0 %	31.67 %
35	63 %	50 %	40 %	51.00 %
36	85 %	32 %	28 %	48.33 %
37	60 %	54 %	43 %	52.33 %
39	75 %	22 %	20 %	39.00 %
41	55 %	38 %	28 %	40.33 %
42	76 %	49 %	34 %	53.00 %
44	83 %	35 %	53 %	57.00 %
45	70 %	40 %	33 %	47.67 %
46	78 %	48 %	81 %	69.00 %
47	60 %	61 %	64 %	61.67 %
49	73 %	46 %	53 %	57.33 %
50	73 %	51 %	61 %	61.67 %
51	95 %	46 %	26 %	55.67 %
52	65 %	32 %	53 %	50.00 %
53	73 %	10 %	60 %	47.67 %
55	50 %	38 %	28 %	38.67 %
57	67 %	44 %	41 %	50.67 %
60	80 %	28 %	53 %	53.67 %
64	43 %	0 %	34 %	25.67 %
65	64 %	24 %	33 %	40.33 %
66	65 %	48 %	45 %	52.67 %
67	83 %	28 %	50 %	53.67 %

Pseudonymes	Résultats			Résultat final (moyenne des trois résultats)
	Test 1 Niveau 3	Test 1 Niveau 4	Test 1 Niveau 5	
68	52 %	32 %	35 %	39.67 %
69	85 %	74 %	70 %	76.33 %
70	85 %	59 %	60 %	68.00 %
71	81 %	20 %	39 %	46.67 %
72	0 %	0 %	37 %	12.33 %
73	66 %	50 %	14 %	43.33 %
74	75 %	72 %	62 %	69.67 %
75	63 %	25 %	28 %	38.67 %
76	62 %	21 %	28 %	37.00 %
77	67 %	42 %	56 %	55.00 %
78	53 %	32 %	17 %	34.00 %
79	72 %	50 %	37 %	53.00 %
80	76 %	34 %	53 %	54.33 %
81	63 %	42 %	31 %	45.33 %
83	46 %	26 %	37 %	36.33 %
85	70 %	47 %	48 %	55.00 %
87	0 %	57 %	0 %	19.00 %
89	78 %	50 %	40 %	56.00 %
90	81 %	29 %	59 %	56.33 %
91	85 %	43 %	60 %	62.67 %
92	75 %	37 %	58 %	56.67 %
93	62 %	48 %	47 %	52.33 %
94	51 %	9 %	41 %	33.67 %
95	76 %	0 %	38 %	38.00 %
96	76 %	38 %	60 %	58.00 %
97	73 %	24 %	34 %	43.67 %
100	72 %	29 %	53 %	51.33 %
102	40 %	0 %	38 %	26.00 %
103	70 %	58 %	45 %	57.67 %
104	68 %	36 %	47 %	50.33 %
105	75 %	52 %	42 %	56.33 %
106	51 %	45 %	24 %	40.00 %
107	55 %	38 %	0 %	31.00 %
108	68 %	11 %	48 %	42.33 %

Pseudonymes	Résultats			Résultat final (moyenne des trois résultats)
	Test 1 Niveau 3	Test 1 Niveau 4	Test 1 Niveau 5	
109	80 %	31 %	55 %	55.33 %
110	72 %	66 %	44 %	60.67 %
111	73 %	42 %	37 %	50.67 %
112	81 %	59 %	53 %	64.33 %
116	73 %	12 %	64 %	49.67 %
117	76 %	35 %	35 %	48.67 %
118	51 %	46 %	61 %	52.67 %
119	93 %	61 %	67 %	73.67 %
120	88 %	42 %	43 %	57.67 %
122	84 %	56 %	83 %	74.33 %
123	56 %	31 %	40 %	42.33 %
124	58 %	64 %	32 %	51.33 %
125	85 %	9 %	46 %	46.67 %

	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Moyenne	68.16 %	38.06 %	43.89 %
Écart-type	16.57	17.66	16.69

APPENDICE A LISTE DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DU
VOCABULAIRE (SCHMITT, 1997)

Analyze part of speech

Analyze affixes and roots

Check for L1 cognate

Analyze any available pictures or gestures

Guess from textual context

Bilingual dictionary

Monolingual dictionary

Word lists

Flash cards

Ask teacher for an L1 translation

Ask teacher for paraphrase or synonym of new word

Ask teacher for a sentence including the new word

Ask classmates for meaning

Discover new meaning through group work activity

Study and practice meaning in a group

Teacher checks students' flash cards or word lists for accuracy

Interact with native-speakers

Study word with a pictorial representation of its meaning

Image word's meaning

Connect word to a personal experience

Associate the word with its coordinates

Connect the word to its synonyms and antonyms

Use Semantic maps

Use 'scales' for gradable adjectives

Peg Method

Loci Method

Group words together to study them

Group words together spatially on a page

Use new word in sentences

Group words together within a storyline

Study the spelling of a word

Study the sound of a word

Say new word aloud when studying

Image word form

Underline initial letter of the word

Configuration

Use Keyword Method

Affixes and Roots (remembering)

Part of Speech (remembering)

Paraphrase the words meaning

Use cognates in study

Learn the words of an idiom together

Use Physical action when learning a word

Use semantic feature grids

Verbal repetition

Written Repetition

Word Lists

Flash Cards

Take notes in class

Use the vocabulary section in your textbook

Listen to tape of word lists

Put English labels on physical objects

Keep a vocabulary notebook

Use English-language media (songs, movies, newscasts, etc.)

Testing oneself with word tests

Use spaced word practice

Skip or pass new word

Continue to study word over time

APPENDICE B QUESTIONNAIRE D'ALJDEE (ALJDEE, 2011,
P. 12-21)

Appendix 2: Vocabulary Learning Strategies Questionnaire

Dear Student,

This questionnaire is designed to gather information about how Libyan majors of English at university level as students of a foreign language go about learning vocabulary. The researcher, who is a Libyan PhD student at the University of Newcastle Upon Tyne, UK, wishes to use this information for a study investigating the role of vocabulary learning strategies used by EFL learners on their vocabulary acquisition. Please read each of the following statements. You are kindly requested to indicate how often you have used a certain strategy, irrespective of the skills (i.e. listening, reading, speaking, and writing) and of the place of learning (i.e. university and home). If you do not use a strategy at all, please tick the word *never*. If you use a strategy, please tick one of the words, *seldom*, *occasionally*, *often*, *usually*, or *always*, according to frequency. These words mean: *never* (0%); *seldom* (rarely, 20%); *occasionally* (40%); *often* (60%); *usually* (80%) and *always* (100%). If you use a bilingual dictionary 80% of the time when learning vocabulary, for example, please tick the word *usually* in the following way:

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%
				x	

Please tick the response (*never*, *seldom*, *occasionally*, *often*, *usually* or *always*) that tells what you actually do NOT what you should do or want to do. There are no right or wrong responses to these statements.

Part One

Please answer these questions first, before you continue on to the following questionnaire.

1. Name (optional): _____
2. Sex: male / female (circle one)
3. Age: _____ years old
4. Mother tongue _____
5. How long have you been studying English? _____ years
6. If you have studied English or lived in an English speaking country, please indicate how long it was.
Years: _____ and months: _____

7. If and only if you have studied a foreign language other than English, please indicate which language and for how long.

language: _____ length of study: _____ years and _____ month.

Part Two

1. I identify the part of speech of the new word (verb, noun, adjective) to help me know its meaning.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

2. I ask a teacher for translation of the new word into Arabic.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

3. I make a picture in my mind of the new word's meaning.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

4. I repeat the new word over and over.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

5. I try to develop my vocabulary knowledge by watching English TV channels (e.g. movies, songs, documentary).

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

6. I break the new word up into the main parts (un-safe-ly = unsafely).

never 0%	seldom 20%	occasionally 40%	often 60%	usually 80%	always 100%

7. I study the spelling of the new word.

never 0%	seldom 20%	occasionally 40%	often 60%	usually 80%	always 100%

8. I study the part of speech of the new word (verb, noun, adjective) to remember it.

never 0%	seldom 20%	occasionally 40%	often 60%	usually 80%	always 100%

9. I try to develop my vocabulary knowledge by using computer programs (e.g. internet).

never 0%	seldom 20%	occasionally 40%	often 60%	usually 80%	always 100%

10. I ask a teacher for a paraphrase of the new word.

never 0%	seldom 20%	occasionally 40%	often 60%	usually 80%	always 100%

11. I connect the new word to a personal experience (e.g. connecting the word research with the final project).

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

12. I write the new word many times.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

13. I check for Arabic words that are similar in form and meaning to the new word.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

14. I try to develop my vocabulary knowledge by listening to English radio programs (songs, news).

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

15. I ask a teacher for a sentence including the new word.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

16. I paraphrase the meaning of the word I am learning in another way.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

17. I study the sound of the new word.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

18. I associate the new word with its coordinates (e.g. apples with oranges, peaches, etc.).

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

19. I try to develop my vocabulary knowledge by reading English newspapers and magazines.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

20. I make my own lists of new words.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

21. If you use word lists, do you ask a teacher whether they are accurate?

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

22. I analyze any available pictures to help me understand new words.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

23. I analyze any available gestures to help me understand new words.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

24. I revise the newly learned words soon after the initial meeting.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

25. I continue to study the word over time.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

26. I keep a vocabulary notebook for expanding rehearsal.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

27. I ask classmates for the meaning of the new word.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

28. I say the new word aloud when studying.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

29. I revise the newly learned words using spaced repetition.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

30. I connect the new word to its synonyms and antonyms.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

31. I learn the words of an idiom together.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

32. I discover new meanings through group work activity.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

33. I make an image in my mind of the form of the new word.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

34. I skip the new word.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

35. I take notes of the newly learned words in class.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

36. I use a bilingual dictionary (English / Arabic).

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

37. I use a bilingual dictionary (Arabic / English).

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

38. I study and practice meaning of the new words in a group of students.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

39. I try to assess my vocabulary knowledge (e.g. with word tests).

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

40. I use 'scales' for gradable adjectives (e.g. huge, big, medium, small).

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

41. I use the Keyword Method. Using this strategy involves finding an L1 word sounding like the L2 word, then creating an image combining the two concepts.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

42. I use a monolingual Dictionary (English / English).

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

43. I guess the meaning of the new word from the context in which it occurs.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

44. I use the new word in sentences.

never	seldom	occasionally	often	usually	always
0%	20%	40%	60%	80%	100%

BIBLIOGRAPHIE

- Ahmed, M. O. (1988). *Vocabulary learning strategies: A case study of Sudanese learners of English*. University College of North Wales.
- Aljdee, A. A. (2011). The Relationship between Vocabulary Learning Strategies and Vocabulary Knowledge. *AUC TESOL journal*(Special Issue for the Nile TESOL Skills Conference Procceding 2011), 31.
- Asgari, A., & Mustapha, G. B. (2011). The type of vocabulary learning strategies used by ESL students in university Putra Malaysia. *English Language Teaching, 4*(2), p84.
- Atay, D., & Ozbulgan, C. (2007). Memory strategy instruction, contextual learning and ESP vocabulary recall. *English for Specific Purposes, 26*(1), 39-51. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.esp.2006.01.002>
- Barcroft, J. (2009). Strategies and Performance in Intentional Vocabulary Learning. *Language Awareness, 18*(1), 74-89. Récupéré de <http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&id=doi:10.1080/09658410802557535>
- Bauer, L., & Nation, P. (1993). Word Families. *Int J Lexicography International Journal of Lexicography, 6*(4), 253-279.
- Beglar, D. a. N., P. (2007). A vocabulary size test. *The Japan Association for Language Teaching, 31*(7), 73.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, Calif.: San Diego, Calif. : Academic Press. Récupéré de <http://site.ebrary.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/lib/uqam/reader.action?docID=10462557>
- Byram, M., & Hu, A. (2013). *Routledge encyclopèdia of language teaching and learning* (2nd ed.. ed.). Abingdon [Angleterre]: Abingdon Angleterre : Routledge.
- Cardin, J.-F., Falardeau, E. et Bidjang, S.-G. . (2012). « Tout ça, pour ça... » Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec. . *Formation et profession, 20*(1), 9-22.

- Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Learning Strategies in Foreign Language Instruction. *FLAN Foreign Language Annals*, 22(1), 13-22.
- Cobb, T. (2010). Compleat Lexical Tutor. Récupéré de http://www.lexutor.ca/tests/yes_no_eng/test_1/
- Collins, L., & White, J. (2011). An Intensive Look at Intensity and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 45(1), 106-133. doi:10.5054/tq.2011.240858
- David, A. a. d. n. a. u. (2008). Vocabulary breadth in French L2 learners. *Language Learning Journal*, 36(2), 167-180. doi:10.1080/09571730802389991
- Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-107. doi:10.2307/40264512
- Fan, M. Y. (2003). Frequency of Use, Perceived Usefulness, and Actual Usefulness of Second Language Vocabulary Strategies: A Study of Hong Kong Learners. *The Modern Language Journal*, 87(2), 222-241. doi:10.1111/1540-4781.00187
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. MEES (1998) *Anglais, langue seconde Programme*. Québec
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. MEES (2011) *Formation Générale Commune, Propre et Complémentaire aux Programmes D'études Conduisant au Diplôme D'études Collégiales*. Québec
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. MEES (2005) *LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE Ce qui définit « le changement »*. Québec
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. MEES (2006a) *Programme de l'école québécoise Enseignement primaire Anglais, L2*. Québec
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. MEES (2006c) *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. MEES (2006b) *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. MEES (2013) *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec

- Griffiths, C. (2008). Strategies and good language learners. *Lessons from good language learners*, 83-98.
- Griffiths, C. (2013). *Strategy Factor in Successful Language Learning Second Language Acquisition*, Vol. Volume 67 (pp. 233). Récupéré de <http://site.ebrary.com/id/10714567>
- Griffiths, C., & Oxford, R. L. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. *System*, 43(0), 1-10. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2013.12.009>
- Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and languages learning outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643.
- Hinkel, E. (2006). Current Perspectives on Teaching the Four Skills. *TESOL Quarterly: A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect*, 40(1), 109-131.
- Horley, B., & Hart, D. (2000). Vocabulary Learning in the Content-oriented Second-language Classroom: Student Perceptions and Proficiency. *Language Awareness*, 9(2), 78-96.
- Kojic-Sabo, I., & Lightbown, P. M. (1999). Students' Approaches to Vocabulary Learning and Their Relationship to Success. *The Modern Language Journal*, 83(2), 176-192. doi:10.1111/0026-7902.00014
- Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 126-132).
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. dans Schmitt, N. et McCarthy *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, pp. 140-155. Cambridge University Press
- Laufer, B. (1998). The Development of Passive and Active Vocabulary in a Second Language: Same or Different? *Applied Linguistics*, 19(2), 255-271. doi:10.1093/applin/19.2.255
- Laufer, B. (2009). Second language vocabulary acquisition from language input and from form-focused activities. *Language Teaching*, 42(3), 341-354. doi:<http://dx.doi.org/10.1017/S0261444809005771>
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1994). An Innovative Program for Primary ESL Students in Quebec. *TESOL Quarterly*, 28(3), 563-579. doi:10.2307/3587308

- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1997). Learning English as a Second Language in a Special School in Quebec. *Canadian Modern Language Review*, 53(2), 315-355
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*: Oxford University Press.
- Meara, P. (1990). Some notes on the Eurocentres vocabulary tests. *Foreign language comprehension and production*, 103-113.
- Meara, P. (2010). *EFL vocabulary tests* (pp. 148). Récupéré de <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1992z.pdf>
- Milton, J. (2009). Measuring second language vocabulary acquisition. Récupéré de <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=543908>
- Milton, J. (2013). Measuring the contribution of vocabulary knowledge to proficiency in the four skills. *L2 VOCABULARY ACQUISITION, KNOWLEDGE AND USE new perspectives on assessment and corpus analysis*, 57.
- Milton, J., & Hopkins, N. (2006). Comparing phonological and orthographic vocabulary size: Do vocabulary tests underestimate the knowledge of some learners? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 127-147.
- Nagy, W. E. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*: ERIC.
- Nassaji, H. (2006). The Relationship between Depth of Vocabulary Knowledge and L2 Learners' Lexical Inferencing Strategy Use and Success. *Modern Language Journal*, 90(3), 387-401. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00431.x>
- Nation, I. S. P. (2006). How Large a Vocabulary is Needed For Reading and Listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-82.
- Nation, I. S. P., & Moir, J. (2002). Learners' use of strategies for effective vocabulary learning. *Prospect*, 17(1), 15-35.
- Nation, P., & Newton, J. (1997). Teaching vocabulary. *Second language vocabulary acquisition*, 238-254.
- Nation, P. W., R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. In N. S. M. McCarthy (Ed.), *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 383). New York: Cambridge University Press. (Reprinted from: 2011).

- Oxford, R. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System System*, 17(2), 235-247.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 271.
- Oxford, R. L., & Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23(1), 1-23.
- Oxford, R. L., & Ehrman, M. E. (1995). Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System*, 23(3), 359-386. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00023-D](http://dx.doi.org/10.1016/0346-251X(95)00023-D)
- Pauwels, P. (2012). Vocabulary materials and study strategies at advanced level. *Language Learning Journal*, 40(1), 47-63.
- Pearson, P. D. (2002). Handbook of reading research. In N. J. L. E. A. Mahwah (Ed.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 269-282): L. Erlbaum Associates. Récupéré de <http://books.google.ca/books>
- Poarch, G. J., & van Hell, J. G. (2012). Cross-language activation in children's speech production: Evidence from second language learners, bilinguals, and trilinguals. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111(3), 419-438. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2011.09.008>
- Polguère, A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale, 2e édition*. Montréal, QC, CAN: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Read, J. (2007). Second language vocabulary assessment: Current practices and new directions. *IJES, International Journal of English Studies*, 7(2), 105-126.
- Rubin, J. (1975). What the "Good Language Learner" Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51. doi:10.2307/3586011
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. New-York: Cambridge University Press
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. dans Schmitt, N. et McCarthy M. *Vocabulary description, acquisition and pedagogy*, Cambridge, pp. 199-227. Cambridge University Press.

- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363. doi:10.1177/1362168808089921
- Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18(1), 55-88.
- Scott, J. A., & Nagy, W. E. (1997). Understanding the Definitions of Unfamiliar Verbs. *Reading Research Quarterly*, 32(2), 184-200. doi:10.1598/rrq.32.2.4
- Sökmen, A. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. In N. M. Schmitt (Ed.), *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 383). New York: Cambridge University Press.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (1989). Intensive ESL Programmes in Quebec Primary Schools. *TESL Canada Journal*, 7(1), 11-32.
- Stæhr, L. S. I. h. k. d. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal*, 36(2), 139-152. doi:10.1080/09571730802389975
- SurveyMonkey. (1999-2016). SurveyMonkey. Récupéré de <https://www.surveymonkey.com/home/>
- Tabatabaei, O., & Goojani, A. H. (2012). The Impact of Text-Messaging on Vocabulary Learning of Iranian EFL Learners. *Cross-Cultural Communication*, 8(2), 47.
- Takac, V. P. (2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Clevedon [Angleterre]: Clevedon Angleterre : Multilingual Matters.
- Tréville, M.-C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde recherches et théories*. Montréal: Montréal Éditions Logiques.
- Trofimovich, P., Collins, L., Cardoso, W., White, J., & Horst, M. (2012). A Frequency-Based Approach to L2 Phonological Learning: Teacher Input and Student Output in an Intensive ESL Context. *TESOL Quarterly*, 46(1), 176-186. doi:10.1002/tesq.9
- Tseng, W.-T., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A New Approach to Assessing Strategic Learning: The Case of Self-Regulation in Vocabulary Acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78-102.

- Tseng, W.-T., & Schmitt, N. (2008). Toward a Model of Motivated Vocabulary Learning: A Structural Equation Modeling Approach. *Language Learning*, *58*(2), 357-400.
- Winke, P. M., & Abbuhl, R. (2007). Taking a Closer Look at Vocabulary Learning Strategies: A Case Study of a Chinese Foreign Language Class. *Foreign Language Annals*, *40*(4), 697-712. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02888.x>
- Zhang, X., & Lu, X. (2015). The Relationship Between Vocabulary Learning Strategies and Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge. *The Modern Language Journal*, *99*(4), 740-753. doi:10.1111/modl.12277
- Zhi-Liang, L. (2010). A Study on English Vocabulary Learning Strategies for Non-English Majors in Independent College. *Cross-Cultural Communication*, *6*(4), 152.