

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

STRATÉGIES D'AUTORÉGULATION DÉCLARÉES DANS L'ACQUISITION  
DU VOCABULAIRE : LE CAS D'APPRENANTS ADULTES DE FLS EN  
AUTOAPPRENTISSAGE À PARTIR D'UNE PLATEFORME EN LIGNE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

DELARA TAJI

JANVIER 2020

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.10-2015). 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 Ophélie Tremblay pour ses précieux conseils et sa gentillesse. Sa simplicité m'a permis de communiquer avec elle et nos échanges d'idées m'ont aidée à progresser et à amener à terme ce mémoire.

Je remercie aussi chaleureusement mes deux lecteurs, M. Michael Zuniga et Mme Caroline Payant, pour leurs commentaires pertinents.

Finalement, il me faudrait bien sûr remercier ma famille : un très immense merci à mon père et à ma mère. Je tiens particulièrement à remercier de tout mon cœur mon mari qui m'a toujours soutenue dans toutes les étapes de ma vie jusqu'à maintenant, surtout dernièrement, même dans les moments les plus difficiles. Sans jamais mettre de pression, il m'a encouragée à poursuivre ce long parcours de rédaction du mémoire. Je vous remercie infiniment de votre amour ainsi que votre appui constant !

## DÉDICACE

Je dédie ce mémoire à mon mari, qui a œuvré pour ma réussite, de par son amour, son soutien, tous les sacrifices consentis et ses précieux conseils, pour toute son assistance et sa présence dans ma vie, reçois à travers ce travail aussi modeste soit-il, l'expression de mes sentiments et de mon éternelle gratitude.

## AVANT-PROPOS

L'apprentissage d'une langue seconde (L2) est complexe et requiert beaucoup d'efforts de la part de l'apprenant dans un contexte d'autoapprentissage en ligne. En tant que tutrice de français langue seconde en ligne, j'ai eu envie d'améliorer mon enseignement en le rendant plus efficace. Je me suis tout de suite intéressée aux stratégies d'apprentissage du vocabulaire. Mon interrogation était la suivante ; qu'est-ce que les apprenants pensent de l'utilité des stratégies d'apprentissage vocabulaire ? Est-ce qu'ils se considèrent comme des apprenants autorégulés qui peuvent planifier, surveiller et évaluer leur apprentissage en tout temps ? Selon mes propres expériences, être un apprenant autorégulé est nécessaire à l'apprentissage en ligne. Je me suis donc penchée sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire utilisées par les apprenants dans mes cours, telles que l'utilisation du dictionnaire, deviner à partir du contexte, l'étude de liste de mot et plusieurs autres. J'ai rapidement découvert que les stratégies semblaient efficaces seulement pour certains de mes étudiants et que d'autres souffraient de nervosité pendant leur autoapprentissage. Ce sont ces observations qui m'ont amenée à vouloir réaliser une étude sur la perception des apprenants quant à l'efficacité des stratégies d'apprentissage du vocabulaire.

## TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS .....	v
LISTE DES TABLEAUX .....	ix
RÉSUMÉ .....	xi
ABSTRACT.....	xiii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE .....	2
1.1 Apprentissage à distance en contexte d'apprentissage d'une langue seconde ....	2
1.2 Apprentissage autorégulé dans l'apprentissage des langues secondes à distance	4
1.3 Apprentissage du vocabulaire en langue seconde.....	8
1.4 Problème de recherche .....	9
1.5 Pertinence de l'étude .....	11
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE.....	15
2.1 Acquisition du vocabulaire.....	16
2.1.1. Qu'est-ce qu'on entend par « connaître » un mot .....	17
2.2 Définition des stratégies d'apprentissage des langues .....	19
2.3 Classification des stratégies d'apprentissage des langues .....	21
2.3.1 Stratégies d'apprentissage du vocabulaire.....	26

2.4	Autorégulation dans l'apprentissage des langues étrangères.....	31
2.4.1	Autorégulation et apprentissage du vocabulaire .....	33
2.5	Apprentissage en ligne et stratégies d'apprentissage autorégulées.....	39
2.6	Différences individuelles dans l'utilisation des stratégies .....	42
2.6.1	Motivation et stratégies d'apprentissage autorégulées.....	42
2.6.2	Les variables affectives et l'apprentissage du vocabulaire.....	43
2.6.3	Effet du niveau de compétence et du nombre de mois de participation dans une formation en ligne sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage .....	45
2.6.4	L'effet du sexe sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage .....	47
2.7	Questions de recherche .....	50
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....		52
3.1	Type de recherche .....	52
3.2	Échantillon.....	53
3.3	Instruments de mesure - questionnaire.....	54
3.3.1	Évaluation initiale de l'expérience d'apprentissage du vocabulaire.....	56
3.3.2	Capacité d'autorégulation dans l'apprentissage du vocabulaire .....	56
3.3.3	Stratégies d'apprentissage du vocabulaire .....	57
3.3.4	Les sentiments envers l'apprentissage du vocabulaire .....	58
3.4	Déroulement de la recherche .....	59
CHAPITRE IV RÉSULTATS .....		61
4.1	Analyse des données .....	61
4.1.1	La perception des apprenants à propos des stratégies .....	62
4.1.1.1	Attitudes et sentiments envers l'apprentissage du vocabulaire .....	63
4.1.1.2	Capacité d'autorégulation dans l'apprentissage du vocabulaire .....	64
4.1.1.3	Stratégies d'apprentissage du vocabulaire .....	65
4.1.1.4	Sentiments envers les stratégies d'apprentissage du vocabulaire .....	69
4.1.2	Corrélation entre la durée de participation et les stratégies déclarées.....	71
4.1.3	Corrélation entre le niveau de compétence et les stratégies déclarées.....	73

4.1.4 Relation entre le sexe et les stratégies déclarées.....	74
4.1.5 Corrélation entre les attitudes, les sentiments et les stratégies déclarées .....	75
CHAPITRE V DISCUSSION.....	79
5.1 Perceptions des apprenants des stratégies d'apprentissage du vocabulaire déclarées .....	79
5.2 Corrélation entre le nombre de mois d'apprentissage en ligne et les stratégies déclarées .....	85
5.3 Corrélation entre le niveau de compétence et les stratégies déclarées .....	87
5.4 L'effet de sexe sur le choix des stratégies .....	88
5.5 Corrélation entre les attitudes et les sentiments des apprenants et les stratégies déclarées .....	89
5.6 Implication pédagogique .....	91
5.7 Limites et recherches futures .....	93
CONCLUSION.....	95
ANNEXE A QUESTIONNAIRE DE TSENG ET SCHMITT (2008).....	97
ANNEXE B QUESTIONNAIRE SUR LES STRATÉGIES AUTORÉGULATION DANS L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE .....	99
BIBLIOGRAPHIE .....	105

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Stratégies d'apprentissage d'Oxford (1990) .....	24
1.2 Taxonomie de Schmitt (1997) .....	28
3.1 Directives d'interprétation des données .....	55
3.2 Exemple d'item des attitudes envers l'apprentissage du vocabulaire .....	56
3.3 Exemple d'item de capacité d'autorégulation dans l'apprentissage du vocabulaire.....	57
3.4 Exemple d'item des stratégies d'apprentissage du vocabulaire.....	58
3.5 Exemple d'item des sentiments envers les stratégies d'apprentissage du vocabulaire.....	59
4.1 Moyenne des stratégies sur six pour les attitudes et les sentiments envers l'apprentissage du vocabulaire.....	62
4.2 Moyenne des stratégies sur six pour la capacité d'autorégulation dans l'apprentissage du vocabulaire.....	63
4.3 Moyennes et écarts-types pour les stratégies métacognitives .....	65
4.4 Moyennes et écarts-types pour les stratégies de détermination .....	66
4.5 Moyennes et écarts-types pour les stratégies de mémorisation .....	67
4.6 Moyennes et écarts-types pour les stratégies cognitives .....	68

4.7 Moyennes et écarts-types pour les stratégies sociales .....	68
4.8 Moyennes et écarts-types pour les sentiments envers les stratégies d'apprentissage du vocabulaire .....	69
4.9 Corrélation entre la durée de participation dans la formation en ligne et les stratégies déclarées .....	70
4.10 Corrélation entre le niveau de compétence et les stratégies déclarées .....	72
4.11 Relation entre le sexe et les stratégies déclarée .....	73
4.12 Corrélation entre les sentiments et les attitudes des apprenants et les stratégies déclarées .....	75

## RÉSUMÉ

Les stratégies utilisées pour l'apprentissage d'une langue seconde sont au centre des recherches en didactique des langues depuis plus de trois décennies. Cependant, l'accent n'a été mis que récemment sur les stratégies d'apprentissage, surtout sur l'autorégulation. L'objectif de la présente étude est de contribuer aux recherches sur la langue seconde en étudiant la perception des apprenants sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire en français langue seconde. La recherche visait à évaluer les stratégies de l'apprentissage du vocabulaire, à proposer des catégories de comportement d'apprentissage autorégulé du vocabulaire chez les apprenants adultes et à mettre en évidence les différences liées au sexe, au niveau de compétence, au nombre de mois de participation dans une formation en ligne, ainsi qu'aux attitudes et sentiment des apprenants dans ce domaine. 52 apprenants adultes ont pris part à la recherche dans un institut privé qui offre de cours de langue aux employés fédéraux. En raison de la nature cognitive de l'apprentissage stratégique des langues, les sources de données, recueillies par questionnaires, reposaient principalement sur les perceptions que les participants avaient de leur processus d'apprentissage. Les résultats indiquent que les apprenants perçoivent la plupart des stratégies utiles, sont conscients de ce qu'ils font pour apprendre les mots, utilisent des stratégies d'automotivation et utilisent leur capacité d'autorégulation, surtout en ce qui concerne leur environnement. Par conséquent, ils peuvent être considérés comme des apprenants autorégulés dans l'apprentissage du vocabulaire, mais qui ont encore besoin d'aide afin de maîtriser les contrôles d'autorégulation et les stratégies d'apprentissage du vocabulaire. En ce qui concerne les différences liées au sexe et au niveau de compétence, nous n'avons trouvé aucune différence significative liée au sexe et nous avons trouvé que les apprenants

avec moins de mois de participation dans une formation en ligne utilisaient plus les stratégies d'apprentissage du vocabulaire. Finalement, pour les attitudes et les sentiments, nous avons trouvé que nos apprenants ont un sentiment d'autoefficacité et de satisfaction après avoir utilisé les stratégies d'apprentissage du vocabulaire.

Mots clés : vocabulaire, langue seconde (L2), capacité d'autorégulation, stratégie d'apprentissage, questionnaire, apprenants adultes, contexte en ligne

## ABSTRACT

The strategies used to learn a second language have been at the centre of research in language education for more than three decades. However, the focus on learning strategies, especially self-regulation, has only recently shifted. The objective of this study is to contribute to second language research by studying learners' perceptions of French second language vocabulary learning strategies. The research aimed to evaluate vocabulary learning strategies, to propose categories of self-regulated vocabulary learning behaviour among adult learners, and to highlight differences related to gender, skill level, number of months of participation in online training, and learners' attitudes and feelings in this area. 52 adult learners took part in the research at a private institute that offers language training to federal employees. Because of the cognitive nature of strategic language learning, the data sources, collected through questionnaires, were based primarily on participants' perceptions of their learning strategies. The results indicate that learners are aware of what they use to learn words, use self-motivation strategies and use their self-regulatory abilities, especially with respect to their environment. Therefore, they can be considered self-regulated learners in vocabulary learning, but still need help to master self-regulatory controls and vocabulary learning strategies. With respect to gender and skill level differences, we found no significant gender-related differences, and we found that learners with fewer months of participation in online training used more vocabulary learning strategies. Finally, for attitudes and feelings, we found that our learners had a sense of self-efficacy and satisfaction after using the vocabulary learning strategies.

Keywords : vocabulary, second language (L2), self-regulatory ability, learning strategy, questionnaire, adult learners, online context, self-regulatory ability, online context, vocabulary.

## INTRODUCTION

De plus en plus d'immigrants ou autres apprenants d'une langue seconde apprennent le français en dehors d'une salle de classe, par exemple en ligne de façon autonome ou quasi autonome. La plupart des études actuelles portent sur les stratégies d'apprentissage des langues secondes en contexte guidé en présentiel, c'est-à-dire avec une personne enseignante présente avec les apprenants dans un lieu précis, comme une salle de classe (Segantin, 2017). Les études sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire ne font pas exception à cet état de fait, c'est-à-dire la plupart d'entre elles sont menées en contexte de classe. Si l'apprentissage du vocabulaire a lieu en contexte d'autoformation, le choix des matériaux que l'apprenant utilisera et la prise en charge de son itinéraire de formation reposeront sur l'initiative de cet apprenant (Grosbois, 2013).

Dans le cadre de notre travail, nous nous intéressons à dresser un portrait des stratégies d'apprentissage utiles lors de l'apprentissage du vocabulaire en contexte d'autoapprentissage à distance, selon des apprenants adultes. Nous souhaitons déterminer si leur sexe, leur niveau de compétence, le nombre de mois de participation dans la formation en ligne ont un impact sur la perception qu'ont les apprenants des stratégies d'apprentissage et si cette perception a un effet sur les sentiments des apprenants. Un questionnaire a été conçu afin de connaître la perception des étudiants à propos des stratégies d'apprentissage du 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

Dans ce chapitre, nous parlerons des difficultés rencontrées par les étudiants en apprentissage à distance (1.1), ainsi que de l'importance de l'apprentissage autorégulé dans l'acquisition d'une langue seconde (1.2) et l'apprentissage du vocabulaire en langue seconde (1.3) avant de présenter le problème de recherche (1.4) et la pertinence de l'étude (1.5).

#### 1.1. Apprentissage à distance en contexte d'apprentissage d'une langue seconde

Au cours des dernières années, les façons d'apprendre ont été soumises à de nombreux changements à travers les usages de plus en plus répandus du numérique. L'apprentissage tout au long de la vie implique qu'il aura probablement lieu, à un moment donné, en dehors d'un contexte de classe, par exemple en ligne.

Le projet COMPETICE<sup>1</sup> du ministère de l'Éducation nationale de France propose ainsi, pour le critère de l'intégration des TIC, cinq catégories graduées en fonction du degré de travail en autoformation des élèves :

- Présentiel enrichi par l'usage de supports multimédias, où les formateurs enrichissent leurs cours par la projection de ressources audiovisuelles ;
- Présentiel amélioré en amont et en aval, où le formateur met à la disposition des apprenants des ressources accessibles à distance avant et après le cours ;
- Présentiel allégé, qui prévoit l'essentiel de la formation en présence avec l'intégration de certaines heures d'autoformation accompagnées par un service de tutorat ;
- Présentiel réduit, où l'essentiel de la formation se fait en dehors de la présence du formateur ;
- Présentiel quasi inexistant, dans lequel l'essentiel de la formation se fait en dehors de la présence du formateur, joignable seulement à travers une plateforme d'apprentissage pour un suivi de la formation.

Parallèlement à ces développements, les paradigmes pédagogiques sont en train de changer aussi bien dans le contexte présentiel que dans le contexte en ligne. En effet, l'enseignement et la formation deviennent de plus en plus axés sur les étudiants et moins sur les enseignants, ce qui nécessite un degré plus élevé d'apprentissage autorégulé de la part des apprenants (Steffens et al., 2007). Grâce à Internet et aux autres moyens de communication télématiques (ex. Webex, Skype) la formation à distance se présente comme une forme des plus efficace, car elle permet aux apprenants

---

<sup>1</sup> COMPETICE est un outil méthodologique, élaboré par le Ministère de l'Enseignement Supérieur de France, permet de déterminer les compétences nécessaires pour un dispositif donné : cours en ligne, campus numériques, activités à distance, collaboration numérique.

séparés par des milliers de kilomètres de communiquer entre eux (Rossi et Arrigoni, 2004). Pourtant, Jézégou (2011) confirme que le changement de forme d'espace dans l'apprentissage à distance renforce le sentiment d'isolement chez les apprenants, et que par conséquent, les apprenants doivent être plus persévérants et motivés. À cet effet, l'autorégulation, soit la façon dont les personnes régulent leurs émotions, leur cognition et leurs comportements pendant une expérience d'apprentissage, joue un rôle important dans l'apprentissage puisque les apprenants autorégulés sont capables de choisir le bon environnement d'étude, les meilleures stratégies d'apprentissage en plus de réguler leurs sentiments. En effet, ces habiletés sont nécessaires afin de garantir la réussite des apprenants. Selon Gremmo et Riley (1995), l'autonomie et l'autorégulation sont deux éléments essentiels à l'apprentissage des langues, en particulier dans une formation à distance.

## 1.2. Apprentissage autorégulé dans l'apprentissage des langues secondes en ligne et à distance

Au cours des vingt dernières années, de nombreuses recherches sur la langue seconde (p. ex. Ahmed, 1989 ; Green et Oxford, 1995 ; Gu, 2002 ; Eslami et Ranjbary, 2003 ; Catalan, 2003 ; Lan et Oxford, 2003 ; Zarei et Baharestani, 2014 ; Ma Ping et al., 2015 ; Chester et al., 2016 ; Segantin Teruggi , 2017) ont porté sur les stratégies d'apprentissage des langues. Selon Grenfell et Macaro (2007, p.10) « a strategy is some form of activity that is used in response to problems when and where they arise. » En général, les spécialistes en stratégies d'apprentissage estiment que les apprenants qui possèdent une connaissance des stratégies d'apprentissage des langues deviennent plus efficaces et plus flexibles dans leur processus d'apprentissage, et peuvent ainsi acquérir une langue plus facilement (Tseng et al. 2006).

Plus spécifiquement, dans le domaine de l'enseignement de la langue seconde, la taxonomie des stratégies d'apprentissage d'Oxford (1990) est la plus connue. Cette taxonomie comprend deux catégories : les stratégies directes qui incluent les stratégies de mémorisation (ex. utilisation de mots clés) ; stratégies cognitives (ex. répétition) ; stratégies de compensation (ex. recours à la langue maternelle) ; et les stratégies indirectes incluant les stratégies métacognitives (ex. auto-évaluation) ; stratégies affectives (ex. prise de risques) ; et stratégies sociales (ex. coopération avec les pairs).

Selon Oxford (2011), les stratégies d'apprentissage font partie intégrante de l'apprentissage autorégulé. Un apprenant autorégulé est en effet capable de choisir et d'utiliser une stratégie appropriée à un moment donné. Par exemple, un apprenant qui souhaite apprendre de nouveaux mots de vocabulaire établira pour lui-même un objectif spécifique (ex. apprendre dix nouveaux mots par semaine). Il choisira ensuite les stratégies à mettre en œuvre pour atteindre cet objectif (stratégie métacognitive), par exemple regarder un film et en notant les mots qu'il ne connaît pas (stratégie cognitive). Il peut par la suite valider les apprentissages en demandant la signification d'un nouveau mot à son enseignant (stratégies sociales). Si ces stratégies aident l'apprenant à apprendre plus de vocabulaire, il ressentira de la satisfaction après-tâche (stratégies affectives) ce qui peut diminuer la frustration ou l'anxiété et susciter sa motivation à remettre en œuvre les stratégies d'apprentissage employées. Au contraire, si son utilisation n'est pas efficace, il pourra évaluer son apprentissage (stratégies métacognitives), et essayer d'apprendre des mots dans un autre contexte. Pourtant, les étudiants ne sont pas toujours conscients du pouvoir d'utiliser consciemment les stratégies d'apprentissage en L2 afin de rendre l'apprentissage plus rapide et plus efficace (Oxford, 2003). Les enseignants qualifiés aident leurs élèves à prendre conscience des stratégies d'apprentissage par un enseignement explicite et leur permettent d'utiliser un éventail plus large de stratégies appropriées.

Mais pourquoi l'apprentissage autorégulé est-il essentiel pour l'apprentissage à distance ? Au cours des deux dernières décennies, l'apprentissage autorégulé est devenu un sujet important dans la recherche en éducation (Zimmerman, 2002 ; Schunk et Zimmerman, 2008 ; Mizumoto, 2013 ; Kormos et Csizer, 2014 ; Ma ping et al., 2015 ; Hardi, 2017). Parce que l'apprenant autorégulé se fixe des buts précis, stimulants et accessibles à court terme (Schunk et Zimmerman, 2008), il contrôle activement et de manière autonome ses comportements, sa motivation et sa cognition (Pintrich, 2000). Il évite la procrastination en accomplissant des activités dans des délais raisonnables (Wolters, 2003). Finalement par voie de conséquence, l'apprenant autorégulé réussit mieux que l'apprenant non autorégulé (Zimmerman, 2000). Parallèlement, le développement rapide des technologies de l'information et de la communication (TIC) a permis de créer des environnements d'apprentissage à technologie avancée qui offrent la nécessité de prise en charge de l'apprentissage autorégulé.

Apprendre en ligne signifie apprendre sans certains des appuis temporels, spatiaux et intellectuels importants fournis dans les salles de classe traditionnelles. En général, l'enseignement traditionnel en classe fournit un temps et un espace structurés et planifiés consacrés à l'apprentissage. Il se caractérise généralement par un enseignant réceptif qui peut organiser et échafauder cet apprentissage. Dans les environnements en ligne autonomes, il existe moins de supports tangibles : les étudiants en ligne doivent gérer, surveiller et réguler - dans une mesure plus grande que leurs homologues de la classe - l'heure, le lieu et les progrès de leur apprentissage (Dabbagh & Kitsantas, 2004). Ainsi, en tant que mode d'enseignement, l'apprentissage en ligne transfère la gestion et le contrôle primaires de l'apprentissage de l'instructeur à l'étudiant (Gunawardena & McIsaac, 2004). De plus, dans la salle de classe, les apprenants peuvent demander la définition d'un mot à leur camarade ou directement à leur enseignant (stratégies sociales). Également, ils peuvent diminuer leur anxiété en choisissant un mode de travail collaboratif (stratégies affectives). Enfin, ils doivent suivre le plan du cours planifié par l'enseignant afin de suivre la formation (stratégies

métacognitives). En contexte d'apprentissage à distance, ces mêmes stratégies ne peuvent pas véritablement être mises en œuvre. En effet, les apprenants en ligne doivent attendre quelque temps afin de communiquer avec leur tuteur/tutrice. Il est donc préférable qu'ils trouvent une autre solution pour résoudre leur problème (ex. chercher le sens du mot dans le dictionnaire). Ils sont obligés de contrôler et réguler leurs émotions seuls. Enfin, ils sont davantage responsables de la planification de leur apprentissage. Ainsi, les bons apprenants en ligne doivent s'autoréguler pour rester motivés ; guider leurs pensées, sentiments et actions et ajuster leurs efforts (Dabbagh & Kitsantas, 2004). Autrement dit, la réussite scolaire n'est pas réalisée que par des éléments extérieurs (dispositif d'apprentissage, tuteurs, etc.), mais aussi par les apprenants eux-mêmes, qui doivent gérer des ressources et des capacités personnelles pour pouvoir apprendre (Ciekanski, 2014). À l'inverse, les recherches antérieures en environnement en ligne montrent que le manque de ces capacités cause des obstacles pour suivre de la formation chez les apprenants, ce qui peut les entraîner à abandonner leur formation, par manque de motivation, de capacités d'autorégulation et de connaissance des stratégies d'apprentissage efficaces (Sun, 2014). De plus, les recherches montrent que les comportements d'apprentissage autorégulé sont essentiels pour les cours en ligne et que ceux-ci sont associés à des résultats scolaires plus positifs, notamment concernant la motivation des étudiants et la réussite dans le programme (Howland et Moore, 2002 ; Tosun, 2015 ; Chester et al., 2016). En conséquence, les stratégies d'apprentissage sont importantes et leur développement doit être encouragé, car elles sont en partie garantes du succès des apprenants à l'intérieur des formations à distance.

### 1.3. Stratégies d'apprentissage du vocabulaire en langue seconde

Les chercheurs en didactique des langues (p. ex., Rutyte, 2009 ; Pérez Gil, 2014 ; Tréville, 2000; Nation, 2001 ; Schmitt, 2010) ont reconnu le rôle de la connaissance du vocabulaire dans l'apprentissage des langues secondes et étrangères. L'acquisition du vocabulaire est l'un des défis les plus importants auxquels les apprenants seront confrontés au cours du processus d'apprentissage de la langue seconde (Craven, 2014). Le vocabulaire est l'un des multiples aspects de la maîtrise de la langue, toutefois, la taille du vocabulaire est étroitement liée à la compétence langagière des apprenants en L2 (Nation, 2008). En effet, une faible connaissance du vocabulaire de la L2 entraîne automatiquement des difficultés d'apprentissage (Asgari et Mustapha, 2011). Par conséquent, l'enseignement du vocabulaire est primordial en classe de L2, surtout en contexte d'apprentissage autonome, comme c'est le cas dans les formations à distance. Dans ce cas, l'enseignement des stratégies d'apprentissage du vocabulaire est l'une des façons d'aider les apprenants afin qu'ils acquièrent des techniques d'apprentissage et non seulement des mots de vocabulaire (Sökmen, 1997). L'enseignant doit donc proposer des techniques, ou stratégies d'apprentissage, afin d'aider l'apprenant à devenir autonome dans son apprentissage.

Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire correspondent aux étapes et actions conscientes et inconscientes, planifiées et non planifiées, que les apprenants de L2 mettent en œuvre pour découvrir et consolider la forme, le sens et l'utilisation des mots (Marin, 2018). Différentes études (p. ex., Nation, 2008 ; Patenaude, 2017) ont abordé l'apprentissage du vocabulaire et les stratégies d'apprentissage (p. ex. Fan, 2003 ; Çelik et Toptas, 2010 ; Zhi-liang, 2010 ; Tosun, 2015 ; Chester et al., 2016 ; Chacón-Beltrán, 2018). Comme nous l'avons mentionné, en contexte d'autoapprentissage, les apprenants doivent apprendre le vocabulaire seul, dans un environnement en dehors de la classe, caractérisée par un manque de conseils directs de l'enseignant et l'absence de communication entre pairs. Ces apprenants ont ainsi un plus grand besoin de connaître la variété des stratégies d'apprentissage existantes pour soutenir leur apprentissage

autonome du vocabulaire. Nation (2008) considère que l'enseignement des stratégies d'apprentissage est la deuxième tâche la plus importante dans l'enseignement du vocabulaire parce qu'elle aide les apprenants à devenir indépendants et autonomes dans leur apprentissage. Pour que les apprenants puissent améliorer leur auto-efficacité dès le début, notamment dans le contexte d'un apprentissage « à distance », il faut que les enseignants fournissent des instructions sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire ou, plus généralement, sur l'apprentissage par autorégulation, afin de les aider à devenir plus autonomes.

#### 1.4. Problème de recherche

Pendant ces dernières années, il y a eu des découvertes concernant la nature, l'origine et le développement de la manière avec laquelle les étudiants régulent leurs propres processus d'apprentissage (Zimmerman et Schunk, 2001). Bien que ces études aient clairement montré comment les processus d'autorégulation mènent au succès à l'école, peu d'enseignants préparent actuellement les élèves à apprendre par eux-mêmes (David, 2016 ; Durler, 2014).

Les enseignants devraient ainsi se concentrer sur ce que les élèves devaient savoir sur eux-mêmes afin de gérer leurs limitations lors des efforts d'apprentissage. Dans ce but, l'autorégulation est importante, car l'une des principales fonctions de l'éducation est le développement des compétences d'apprentissage tout au long de la vie (Zimmerman, 2002).

Les recherches antérieures montrent un effet avantageux de l'utilisation des processus d'autorégulation par les étudiants. En effet, ces recherches (Amadiou et Tricot, 2015 ; Gerami, et Madani Ghareh Baighlou, 2011 ; Zimmerman et Martinez-Pons, 1986) ont

révélé de fortes corrélations entre ce processus et les résultats scolaires et les résultats aux tests standardisés en L2. Les étudiants autorégulés se concentrent sur la façon dont ils activent, modifient et maintiennent des pratiques d'apprentissage spécifiques dans des contextes sociaux et solitaires.

Dans le contexte d'autoapprentissage, les adultes devraient suivre leur formation par eux-mêmes. À des fins pédagogiques, il est important de savoir si les apprenants sont conscients de l'existence des stratégies d'autorégulation en apprentissage du vocabulaire. À notre connaissance, la majorité des études menées jusqu'à ce jour (p. ex., Patenaude, 2017 ; Ma Ping et al., 2015 ; Catalan, 2003 ; Craven, 2014 ; Eslami, et Ranjbari, 2003, Green et Oxford, 1995) ont analysé la fréquence de l'utilisation des stratégies d'enseignement et d'apprentissage du vocabulaire dans une salle de classe où les apprenants étaient en contact direct avec leur enseignant et leurs pairs. Bien que des recherches aient étudié les stratégies d'apprentissage en formation à distance (p.ex., Segantin, 2017), à notre connaissance, il n'existe pas de recherche qui a étudié la perception des étudiants sur la fonction des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage en ligne spécifiquement pour le vocabulaire, soit un processus par lequel les apprenants dirigent et coordonnent leurs efforts, pensées et sentiments afin d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage.

En outre, la plupart des recherches dans le domaine des stratégies d'apprentissage (ex. Gu et Johnson, 1996 ; Nassaji, 2003 ; Gu, 2002) ont porté davantage sur les stratégies cognitives comme l'une des principales catégories de stratégies d'apprentissage du vocabulaire. O'Malley et al., (1985) ont souligné l'importance des stratégies métacognitives en déclarant que « les étudiants sans approche métacognitive sont des apprenants sans orientation ni possibilité d'examiner leurs progrès, réalisation et orientations futures ». Selon Anderson (2002 b, p.1), développer une conscience métacognitive chez les apprenants pourrait également conduire au développement de compétences cognitives plus fortes et à un traitement beaucoup plus approfondi.

### 1.5. Pertinence de l'étude

Dans le contexte d'apprentissage d'une langue seconde, le but principal des études sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire est de découvrir la façon d'apprendre le vocabulaire, le rôle de différents processus (ex. deviner la signification des mots à partir du contexte) et le transfert lexical de la L1 à la L2 (Catalan, 2003). L'opinion selon laquelle les perceptions et les choix comportementaux des apprenants ont des conséquences sur leur apprentissage est ce qui a motivé un corpus important de recherches sur la L2 portant sur des stratégies d'apprentissage des langues, définies au sens large comme des « actions, comportements, étapes ou techniques spécifiques employés par les élèves - souvent consciemment - pour améliorer leurs propres progrès en matière d'internalisation, de stockage, de récupération et d'utilisation de la L2 » (Oxford, 1990 : 175). Par ailleurs, différentes recherches (ex., Mizumoto 2013) ont exploré les effets de l'intégration d'une approche d'apprentissage autorégulé sur l'efficacité personnelle dans l'apprentissage du vocabulaire en contexte présentiel. Ce type de recherche suggère que grâce à une approche d'apprentissage autorégulé, il serait possible d'améliorer l'efficacité personnelle, ce qui pourrait contribuer au développement de la connaissance du vocabulaire. De plus, de nombreuses études (ex. Zimmerman, 2008, Butler, 1998 ; Butler et Winne, 1995) indiquent que les stratégies d'apprentissage autorégulées permettent de prédire de manière significative les résultats scolaires des apprenants soit le vocabulaire. Mega, Ronconi et De Beni (2014) ont révélé que les stratégies d'apprentissage et la motivation autorégulée induisaient les effets des émotions liées à la réussite scolaire. Cela implique que les effets de la motivation, des émotions académiques et des stratégies d'apprentissage autorégulées sur la réussite scolaire sont inévitablement complexes, et il est nécessaire de poursuivre les recherches pour examiner et démêler les relations de causalité de ces variables.

Bien que les stratégies d'apprentissage autorégulé aient une grande importance dans les domaines de la didactique des langues, notamment pour ses impacts sur les résultats, des recherches supplémentaires sont nécessaires afin de montrer son rôle en apprentissage d'une langue seconde, en particulier dans les contextes où l'on passe de l'enseignement traditionnel (centré sur l'enseignant) à un apprentissage autorégulé (centré sur l'apprenant). Ainsi, l'autorégulation devrait être mesurée chez les apprenants pour les encourager à améliorer leurs compétences par le biais de stratégies d'apprentissage autorégulées ou celles plus spécifiques d'apprentissage du vocabulaire (Nation, 2008). Cependant, l'intégration de la recherche sur la motivation, les émotions académiques, les stratégies d'apprentissage autorégulées fait toujours défaut. La présente étude vise à examiner les relations entre les émotions académiques et les stratégies d'apprentissage autorégulées dans l'apprentissage du vocabulaire au sein d'un environnement d'apprentissage optimisé par la technologie.

Il faut mentionner que les émotions académiques et leur effet, surtout sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire, ont été largement négligées par la psychologie de l'éducation, à l'exception du test de l'anxiété (Pekrun et al., 2002). Par conséquent, cette étude vise à étudier l'effet de perception des apprenants en ce qui concerne l'utilité des stratégies d'apprentissage du vocabulaire sur l'anxiété des apprenants, et à vérifier si ces stratégies provoquent chez les apprenants des sentiments positifs, tels que le sentiment de satisfaction et le sentiment de compétence, ou des sentiments négatifs comme le sentiment d'impuissance.

Par ailleurs, suivant la taxonomie des stratégies d'apprentissage du vocabulaire proposée par Schmitt (1997), sur la base de l'étude d'Oxford (1990), de nombreuses études se sont penchées sur l'utilisation des stratégies de vocabulaire par les apprenants de langue seconde. Cependant, ces études n'ont pas examiné si l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire varie en fonction du niveau de langue des apprenants et du sexe des apprenants. De plus, le rôle des compétences d'autorégulation

dans l'environnement d'apprentissage en ligne n'a pas reçu la même attention que dans l'environnement traditionnel comme dans la classe réelle (Barnard et al., 2009.) En outre, en raison de l'importance des stratégies d'apprentissage métacognitives et de l'apprentissage du vocabulaire, la majorité de cette présente étude porte sur l'utilisation des stratégies métacognitives (centrer votre apprentissage, organiser et planifier votre apprentissage et évaluer votre apprentissage), des stratégies affectives (réduire votre anxiété, vous encourager, prendre votre température émotionnelle) et l'expérience affective associée à l'apprentissage du vocabulaire (impuissance, satisfaction) des étudiants adultes de français langue seconde.

Dans cette intention, les objectifs de cette recherche sont à mieux connaître la perception des apprenants adultes, dans le contexte présentiel quasi inexistant, sur l'utilité des stratégies pour l'apprentissage du vocabulaire dans un environnement numérique, et à déterminer la relation entre les stratégies déclarées et le sexe, le niveau de compétence des apprenants, le nombre de mois de participation dans la formation en ligne. L'étude sur perception des apprenants en ce qui concerne la manière dont ils apprennent et communiquent dans une langue seconde repose sur l'hypothèse selon laquelle, « dans l'apprentissage d'une langue comme dans d'autres domaines de l'activité cognitive, faire attention à ce que nous pensons être important, à la manière dont nous choisissons de nous comporter, à la manière dont nous préférons résoudre les problèmes, constitue la base de nos décisions personnelles quant à la manière de procéder » (McDonough, 1995, p 9). Au Canada, le développement de la conscience de soi des apprenants dans le processus d'apprentissage des langues, associé à la sensibilisation à la langue et à la culture en général, est d'ailleurs considéré comme un objectif important du programme de langue seconde (Harley et Hart, 2000).

En ce qui concerne la pertinence sociale, les conclusions de la présente étude pourraient aider les enseignants de langues secondes en ligne à avoir des connaissances plus détaillées et précises sur la perception de leurs apprenants quant aux stratégies

d'apprentissage du vocabulaire. À l'aide des résultats obtenus, les enseignants pourraient donner des instructions sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire ou sur l'apprentissage autorégulé en général, afin d'aider les apprenants à mieux acquérir le vocabulaire d'une façon autonome.

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous préciserons la définition des concepts qui sous-tendent notre projet de recherche, tel que l'acquisition du vocabulaire (2.1) ce que signifie « connaître » un mot (2.1.1), la définition des stratégies d'apprentissage (2.2) et leur classification (2.3), les stratégies d'apprentissage du vocabulaire (2.3.1), l'autorégulation dans l'apprentissage des langues étrangères (2.4), l'autorégulation et l'apprentissage du vocabulaire (2.4.1), apprentissage en ligne et stratégies d'apprentissage autorégulées (2.5), différences individuelles dans l'utilisation des stratégies (2.6), motivation et stratégies d'apprentissage autorégulées (2.6.1), les variables affectives et l'apprentissage du vocabulaire (2.6.2), effet du niveau de compétence et du nombre de mois de participation dans une formation en ligne sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage (2.6.3) et l'effet du sexe sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage (2.6.4). Nous terminerons cette section en posant notre question de recherche (2.7).

## 2.1. Acquisition du vocabulaire

Le vocabulaire, selon Tréville et Duquette (1996, p.42), est défini comme « un sous-ensemble du lexique de la langue. Il est composé de toutes les unités sémantiques, phonologiquement et graphiquement simples et composées et locutions indécomposables qui s'actualisent dans le discours ». Lorsque nous parlons de la taille du vocabulaire, nous faisons référence au nombre de mots connus par un apprenant. La question qui se pose alors est : qu'est-ce qu'un mot ? Selon Nation (2001) il y a quatre façons différentes de définir les mots. L'approche par les « tokens » est l'une des façons de considérer les mots, qui consiste simplement à compter chaque mot dans un texte oral ou écrit, peu importe qu'ils se répètent ou non. Selon Milton (2009) cette conception n'est pas pertinente pour l'évaluation de la taille du vocabulaire, car elle n'indique pas le nombre de mots différents que l'étudiant connaît.

Une autre façon de considérer la définition des mots est l'approche par les « types », qui tient seulement compte des mots de formes différentes. Cela signifie que, si un même mot se répète dans un texte, il ne sera compté qu'une seule fois. Selon cette approche, les mots *livre* au singulier et *livres* au pluriel seraient considérés comme un même mot. Par conséquent, il est possible de considérer les mots en termes de lemmes qui comprennent un mot de base et ses formes fléchies les plus fréquentes : marques du pluriel, du féminin ou forme conjuguée d'un verbe, qui correspondent à des affixes flexionnels (ex. *petit, petite, petits*) (Nation, 2001).

Il existe également d'autres affixes, dit dérivationnels, qui sont utilisés systématiquement et sont considérés comme les dérivations d'un mot. Dans ce cas, nous parlons d'une famille de mots qui se compose à partir du même radical en ajoutant des préfixes et des suffixes au radical (ex. *table, attablé, tablée*) (Nation, 2001).

Selon Nation (2001), une règle très approximative serait que, chaque année de leur vie, les locuteurs natifs ajoutent en moyenne 1000 familles de mots par an à leur vocabulaire.

Ces objectifs peuvent être applicables pour les non-natifs, en particulier ceux qui apprennent une langue comme la langue seconde. Bien que cela puisse être utile comme objectif à long terme, ce n'est pas un objectif essentiel à court terme, considérant que l'apprentissage du vocabulaire est une procédure graduelle et progressive (Nation, 2001). Selon Nation (2001) il existe un petit groupe de mots à haute fréquence (2000 mots) qui est très important, car ces mots couvrent une très grande proportion des mots courants dans les textes parlés et écrits et se retrouvent dans toutes sortes de contextes d'utilisation de la langue. Ces mots fréquemment utilisés dans la langue peuvent être appris de façon implicite. L'apprentissage des mots non fréquents par contre s'avère parfois difficile de manière à ce que les enseignants et les apprenants doivent consacrer beaucoup de temps à ces mots. Dans la section suivante, nous allons expliquer ce que signifie « connaître un mot » et « la charge d'apprentissage » de certains mots.

#### 2.1.1. Qu'est-ce qu'on entend par « connaître » un mot ?

Nation (2001, p.27) explique que connaître un mot c'est : « connaître le (s) sens du mot, la forme écrite (orthographe) et parlée du mot (connaissance de la phonétique), son comportement grammatical (class de mots) et ses collocations (items dont la signification n'est pas évidente dans leurs parties), les contraintes (ce qui rend chaque mot plus ou moins approprié à certaines situations linguistiques), les associations (les mots sont liés les uns aux autres dans l'esprit des gens) ». Ces caractéristiques sont interdépendantes, ce qui rend l'acquisition d'un vocabulaire de nature complexe pour les apprenants. Chacun des éléments de cette liste est essentiel pour l'apprentissage du vocabulaire et peut contribuer à la charge d'apprentissage reliée à un mot. Selon Nation (2001) différents mots ont des charges d'apprentissage différentes, qui peuvent également varier selon les origines linguistiques de chaque apprenant. Le principe général du fardeau d'apprentissage (Nation, 2001) est que plus un mot représente des connaissances avec lesquelles les apprenants sont déjà familiarisés, plus son fardeau

d'apprentissage est allégé. Ces connaissances peuvent provenir de la première langue ou de la connaissance d'autres langues. Un mot donné sera par exemple plus facile à apprendre pour les apprenants dont la langue maternelle est étroitement liée à la langue seconde (comme les congénères interlinguaux : ex. curious = curieux en français)). Tout cela suggère que l'apprentissage de certains mots dans une nouvelle langue prend plus de temps que d'autres. En outre, les apprenants doivent apprendre non seulement le nouveau vocabulaire par lui-même, mais aussi, ils doivent apprendre les stratégies d'apprentissage du vocabulaire. Par conséquent, l'une des questions les plus difficiles de la recherche sur le vocabulaire en langue seconde est de déterminer les aspects que les apprenants considèrent importants au début de l'apprentissage de nouveaux mots et d'identifier les moyens soutenant un apprentissage stratégique et une autorégulation de la part de l'apprenant pour apprendre le vocabulaire (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017).

En outre, connaître un mot se définit comme la connaissance réceptive et la connaissance productive d'un mot soit dans sa forme orale (écouter et parler) soit dans sa forme écrite (lire et écrire) (Nation, 2001). Quand les apprenants peuvent prononcer et écrire la forme correcte de mot dans un contexte approprié, il s'agit d'une connaissance productive ; et lorsque les apprenants reconnaissent un mot en lisant ou en écoutant, il s'agit d'une connaissance réceptive. Étant donné que les connaissances rattachées à un mot s'étendent sur un continuum (forme, sens, collocation, etc.) il est attendu qu'au fil de l'apprentissage les connaissances passives deviennent actives., même si en L2 la connaissance d'un mot ne soit pas aussi fine et complète qu'en L1.

Comme déjà mentionné, chaque élément (ex. collocations, contraintes) qui forme la connaissance d'un mot peut entraîner une certaine surcharge cognitive chez un apprenant, ce qui entraîne un degré de difficulté plus élevé pour l'apprentissage de ce mot. Afin d'éviter cette lourdeur, les enseignants et les apprenants eux-mêmes peuvent

avoir recours à certaines stratégies d'apprentissage du vocabulaire, qui pourraient les aider à diminuer ce fardeau d'apprentissage.

## 2.2. Définition des stratégies d'apprentissage des langues

La recherche sur les stratégies d'apprentissage des langues connaît un essor considérable depuis les années 1970, notamment parce que ces dernières jouent divers rôles importants dans l'apprentissage des langues. De nombreux chercheurs se concentrent sur la façon dont les apprenants traitent les nouvelles informations et les types des stratégies qu'ils utilisent pour comprendre, apprendre ou se souvenir des informations dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Par exemple, Rubin (1975), et Stern (1975) ont souligné que certains apprenants réussissent mieux que d'autres apprenants en apprentissage d'une langue seconde ou une langue étrangère malgré l'exposition aux mêmes méthodes d'enseignement et au même environnement d'apprentissage.

Par ailleurs, il existe plusieurs catégories pour définir les stratégies d'apprentissage des langues. Selon Wenden (1987a), les stratégies d'apprentissage des langues peuvent être définies à partir des comportements d'apprentissage des langues et à partir de la vision affective des apprenants (motivation et attitudes face à l'apprentissage langagier). O'Malley, Chamot et leurs collègues (O'Malley et al., 1985a) ont fait une étude sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage par des apprenants d'anglais langue seconde aux États-Unis. Ils ont divisé les stratégies d'apprentissage des langues en trois catégories principales : (1) affectif (2) cognitif et (3) social. Ces catégories renvoient à la planification de l'apprentissage par les apprenants, à la réflexion sur le processus d'apprentissage, et à l'évaluation des résultats de leur propre apprentissage. Rubin (1987) définit quant à lui les stratégies d'apprentissage des langues comme les

comportements, les étapes ou les techniques que les apprenants de langue mettent en œuvre pour faciliter l'apprentissage d'une langue. Oxford (1990) définit les stratégies d'apprentissage des langues comme les approches ou les techniques que les apprenants utilisent pour accélérer leurs progrès dans le développement de leurs compétences en L2. La définition d'Oxford (1990) inclut également le cognitif, les aspects émotionnels et sociaux des stratégies d'apprentissage des langues qui améliorent la maîtrise de la langue et la confiance en soi. Par conséquent, lorsque les apprenants rencontrent une tâche d'apprentissage des langues ils peuvent appliquer les différentes stratégies pour accomplir ces tâches. Ils réussiront ces tâches grâce à l'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue (Richard, 1994).

Tréville et Duquette (1996) considèrent les stratégies d'apprentissage comme les opérations utilisées par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'utilisation de l'information. Weinstein et al. (2000) ont redéfini les stratégies comme « les pensées, comportements, croyances ou émotions qui facilitent l'acquisition, la compréhension ou le transfert ultérieur de nouvelles connaissances et compétences. » (Traduction libre, p. 727.) En résumé, les stratégies d'apprentissage sont des actions spécifiques que l'apprenant met en œuvre afin de faire face à de nombreux problèmes que présente l'apprentissage des langues et afin de rendre l'apprentissage plus facile, plus rapide, plus agréable, plus autonome, plus efficace et plus transférable aux nouvelles situations. Cependant, une question particulièrement importante pour les enseignants est de savoir si les apprenants peuvent bénéficier de l'enseignement des stratégies, à la fois en termes d'amélioration des résultats linguistiques et d'amélioration de l'auto-efficacité de l'apprentissage. Une autre question importante est également de savoir dans quelle mesure les enseignants ont des connaissances et une compréhension de la façon d'intégrer des stratégies d'apprentissage des langues dans leur enseignement.

### 2.3. Classification des stratégies d'apprentissage des langues

La recherche actuelle sur les stratégies d'apprentissage des langues est issue des recherches sur les stratégies d'apprentissage qui ont commencé au début des années 70, qui ont été basées sur les stratégies d'apprentissage des langues des (bons) apprenants (Rubin, 1975 ; Stern, 1975). Ces recherches ont donné lieu à des listes des stratégies d'apprentissage qui s'appliquent aux apprenants de l'anglais, langue seconde ou langue étrangère. De nombreux chercheurs ont tenté de classer les stratégies d'apprentissage. Les premiers chercheurs ont utilisé leurs propres observations pour décrire les stratégies d'apprentissage des langues, en s'appuyant sur des catégories des contextes de première langue, ou élaboré une liste complète de stratégies d'apprentissage dérivées de nombreuses sources. Plus récemment, l'identification et la classification des stratégies ont été basées sur les données grâce à un protocole de réflexion à voix haute (Chamot 2004).

Les recherches de Wenden (1987) ont par exemple examiné les stratégies que les apprenants adultes en langues étrangères utilisent pour orienter leur propre apprentissage. Wenden se concentre donc sur ce que O'Malley et Chamot appellent les stratégies métacognitives. Elle identifie les trois catégories générales suivantes de stratégies d'autogestion :

- (1) Connaître la langue et savoir ce qui implique la langue et l'apprentissage des langues;
- (2) Planification relative au « quoi » et au « comment » de l'apprentissage des langues;
- (3) Auto-évaluation. Elle concerne les progrès de l'apprentissage et les réponses de l'apprenant à l'expérience d'apprentissage.

Selon les critères de contribution directe ou indirecte de la stratégie de l'apprentissage, Rubin (1987) a proposé un schéma de classification qui englobe les stratégies

d'apprentissage sous deux groupes principaux et un certain nombre de sous-groupes. Elle décrit une typologie de trois types principaux de stratégies : (1) apprentissage (2) communication (interactive) et (3) stratégies sociales. Les stratégies que l'apprenant utilise « contribuent au développement du système linguistique ... et affectent l'apprentissage directement » (Rubin 1987, p.23). Les stratégies d'apprentissage des langues sont en outre classées en catégories des stratégies cognitives et métacognitives qui affectent directement le développement du système linguistique construit par l'apprenant. Les stratégies cognitives comprennent : clarification/vérification, devinettes/inférences inductives, raisonnement déductif, la pratique (par exemple, répétition, répétition, expérimentation, application de règles, imitation, souci du détail), mémorisation et suivi. Les stratégies métacognitives impliquent divers processus tels que la planification, la hiérarchisation, la détermination des objectifs et l'autorégulation. Les stratégies de communication sont moins directement liées à l'apprentissage des langues, car elles se concentrent sur le processus de participation à une conversation et de compréhension de l'orateur ou de clarification de son intention initiale. Les stratégies sociales, qui contribuent indirectement à l'apprentissage des langues, sont décrites par Rubin (1987) comme des activités offrant aux apprenants la possibilité d'être exposés et de mettre en pratique leurs connaissances (poser des questions à des camarades/enseignants/locuteurs natifs, initier des conversations, écouter les médias dans la langue cible, etc.).

La classification d'O'Malley et Chamot (1990) est issue d'entretiens avec des experts, des novices et d'analyses théoriques de compréhension en lecture et de résolution de problèmes. Dans cette classification, les stratégies d'apprentissage des langues sont regroupées en trois catégories principales : (1) stratégies cognitives (2) métacognitives et (3) affectives ou sociales.

Les stratégies métacognitives impliquent « de connaître l'apprentissage et de contrôler la planification d'apprentissage (y compris l'attention dirigée, la planification

fonctionnelle, l'attention sélective et l'autogestion), la surveillance (vérification ou correction de sa compréhension ou de ses performances pendant une tâche de l'apprentissage) et l'évaluation de l'activité d'apprentissage (vérifier les résultats de son propre apprentissage par rapport à une norme après l'achèvement d'une tâche) ». Les stratégies cognitives impliquent la manipulation ou la transformation du matériel à apprendre, comme le ressourcement, la répétition, le regroupement, la déduction, l'imagerie, la représentation auditive, la méthode des mots clés, l'élaboration, le transfert, l'inférence, la prise de notes, le résumé, la recombinaison et la traduction. Et les stratégies sociales/affectives impliquent principalement l'apprenant dans une interaction avec une autre personne, par exemple, lors de la collaboration avec des pairs dans les exercices de résolution de problèmes.

Oxford (1990) considère que l'objectif des stratégies d'apprentissage des langues est le développement de la compétence communicative. Il a divisé les stratégies d'apprentissage des langues en deux classes principales, directes et indirectes. Les stratégies directes sont celles qui nécessitent un traitement mental de la langue cible. Ces stratégies sont divisées en trois groupes : stratégies mnémoriques, stratégies cognitives et stratégies de compensation. Les stratégies indirectes, au contraire, soutiennent l'apprentissage des langues souvent sans impliquer directement la langue cible. Ces stratégies sont la gestion générale du processus d'apprentissage. Il y a trois groupes de stratégies indirectes : stratégies métacognitives, stratégies affectives et stratégies sociales.

Selon Oxford (Tableau 1.1.), les stratégies métacognitives aident les apprenants à réguler leur apprentissage. Les stratégies affectives concernent les besoins émotionnels de l'apprenant tels que la confiance, tandis que les stratégies sociales conduisent à une interaction accrue avec la langue cible. Les stratégies cognitives sont les stratégies mentales que les apprenants utilisent pour donner un sens à leur apprentissage, les

stratégies de mémoire sont celles utilisées pour le stockage de l'information et les stratégies de compensation aident les apprenants à surmonter les lacunes pour poursuivre la communication.

*Tableau 1.1 : Les stratégies d'apprentissage d'Oxford (1990)*

Classe	Catégories	Définition	Sous-catégories
Stratégies directes	stratégies mnémoniques	Ces stratégies prennent en compte l'entreposage des nouvelles informations et au rappel de l'information.	A. Création de liens mentaux : ex. placer de nouveaux mots dans un contexte. B. Utilisation d'images ou de sons : ex. cartographie sémantique. C. Révision efficace de la nouvelle information : ex. examen de structure du texte. D. Utilisation des modes kinésiques ou tactiles : ex. utilisation une réponse physique ou une sensation.
	stratégies cognitives	Ces stratégies concernent la relation entre l'apprenant et la matière à apprendre, ces stratégies rendent l'apprenant capable de manipuler et de transformer de l'information.	A. Pratique : ex. répétition silencieuse, emploi de l'expression connue dans une histoire inventée. B. Réception et envoi de messages : ex. dictionnaire. C. Analyse et raisonnement : ex. traduction. D. Structuration de l'apport langagier et de la production : ex. prise de note.
	stratégies de compensation	Ces stratégies aident les apprenants d'utiliser la nouvelle langue dans une situation de compréhension ou de production malgré des connaissances limitées.	A. Devinement avec discernement : utilisation des indices internes et externes du mot. B. Compensation des carences en production orale et écrite : ex. recours à la langue maternelle, réponse non verbale.

Stratégies indirectes	stratégies métacognitives	Lorsqu'on parle de ces stratégies, on parle de la capacité de réfléchir sur ce qui se passe dans le processus d'apprentissage.	A. Centration de l'apprentissage : ex. lier les nouveaux éléments à ce qui est déjà connu en faisant appel. B. Organisation et planification de l'apprentissage : ex. lire sur le sujet. C. Évaluation de la performance dans l'apprentissage : ex. autoévaluation.
	stratégies affectives	Ces stratégies permettent aux apprenants de contrôler ses émotions, ses motivations et ses attitudes	A. Réduction de l'anxiété : ex. écouter la musique. B. Pratique de l'auto-encouragement : ex. se récompenser. C. Considération de ses émotions, attitudes et motivation : utilisation d'une liste de contrôle.
	stratégies sociales	Ces stratégies touchent à la capacité de coopérer avec d'autres personnes.	A. Formulation de question : ex. demander des éclaircissements ou une vérification. B. Coopération avec les autres ; ex. travailler avec les pairs. C. Développement de l'empathie avec des membres de la communauté étrangère : ex. développer la compréhension culturelle.

Ces six grandes stratégies comprennent dix-neuf stratégies secondaires qui correspondent aux principes fondamentaux de l'inventaire des stratégies pour l'apprentissage des langues (SILL) développé par Oxford (1990). Par rapport à des recherches antérieures sur les stratégies d'apprentissage des langues, la classification des stratégies d'apprentissage des langues d'Oxford (1990) est plus complète et détaillée. Ces stratégies sont applicables pour n'importe quelle compétence dans une langue (ex. compétence orale ou écrite). Comme les recherches récentes dans le domaine de la didactique des langues (ex. Zarei et Baharestani, 2014 ; Eslami et Ranjbar, 2003 ; Ma Ping et al., 2015) montrent un effet avantageux de l'utilisation des stratégies sur l'apprentissage, il suffit que les apprenants connaissent ces stratégies et soient prêts à les utiliser pour apprendre une langue seconde ou étrangère, que ce soit dans une salle de classe ou en dehors de la classe. Nation (2001) affirme qu'un grand nombre de stratégies d'apprentissage du vocabulaire sont utiles à toutes les étapes de

l'apprentissage du vocabulaire. Il souligne le fait que les apprenants de langue qui recourent à ces stratégies peuvent contrôler leur propre apprentissage sans la présence d'un enseignant. Ainsi, les apprenants en langues devraient être formés à l'utilisation de stratégies d'apprentissage du vocabulaire. Il faut mentionner que les apprenants doivent choisir les stratégies appropriées selon leurs besoins, intérêts, types de personnalité, styles cognitifs (Martinez, 1996).

Étant donné que notre recherche porte sur l'apprentissage du vocabulaire, nous allons présenter une taxonomie, organisée autour des stratégies sociales, mnémoniques, cognitives et métacognitives d'Oxford (1990) et s'appliquant spécifiquement à l'apprentissage du vocabulaire.

### 2.3.1. Stratégies d'apprentissage du vocabulaire

Schmitt (1997) a utilisé la taxonomie d'Oxford (1990) pour définir sa taxonomie des stratégies d'apprentissage du vocabulaire. Il divise les stratégies en deux grandes catégories : les stratégies pour la découverte (du sens) des unités qui incluent les stratégies de détermination et sociales, et les stratégies pour leur consolidation (ou mémorisation). Il subdivise ces stratégies dans les catégories suivantes : Stratégies pour la découverte du sens d'un nouveau mot qui incluent les stratégies de mémorisation, ainsi que les stratégies cognitives, métacognitives et affectives.

Puisque la taxonomie d'Oxford ne contient aucune catégorie décrivant de manière adéquate le type de stratégies utilisées par un individu lorsqu'il est confronté à la découverte du sens d'un nouveau mot sans recourir à l'aide d'une autre personne, Schmitt (1997) a ajouté une autre catégorie : stratégies de détermination. Si les apprenants ne connaissent pas un mot, ils doivent en découvrir le sens en se servant de leurs connaissances antérieures et en devinant à partir de leur connaissance structurelle

de la langue ou à partir d'un contexte, en utilisant des documents de référence ou en demandant à quelqu'un d'autre.

La taxonomie de Schmitt a été largement exploitée dans les études en apprentissage du vocabulaire en raison de ses nombreux avantages par rapport à d'autres types de taxonomies. Ces avantages sont notamment les suivants : la taxonomie de Schmitt peut être normalisée en fonction d'objectifs d'évaluation et elle peut être utilisée pour recueillir facilement les réponses des étudiants. Elle peut aussi être appliquée aux apprenants de différents niveaux d'éducation et de langues cibles (Catalan 2003). Par conséquent, la classification générale des stratégies d'apprentissage du vocabulaire dans cette étude s'inspire de la taxonomie de Schmitt (1997), présentée dans le tableau suivant (Tableau 1.2).

Tableau 1.2 : Taxonomie de Schmitt (1997, P. 207-208, traduction libre)

Taxonomie des stratégies d'apprentissage de vocabulaire		
Stratégies pour la découverte du sens d' un nouveau mot	Stratégies de détermination	Analyser une partie du discours Contrôle pour mot apparenté en L1 Deviner à partir d'un contexte textuel Dictionnaire bilingue Dictionnaire monolingue Liste de mots Cartes flash
	Stratégies sociales <sup>2</sup>	Demander à l'enseignant une traduction en L1 Demander au professeur une paraphrase ou un synonyme d'un nouveau mot Demander le sens à ses camarades de classe Découvrir un nouveau sens grâce au travail en groupe
Stratégies pour consolider un mot une fois qu' il a été rencontré		Étude et pratique du sens dans un groupe L'enseignant vérifie les cartes flash ou les listes de mots des élèves pour la précision Interaction avec des locuteurs natifs
	Stratégie de mémorisation	Mot d'étude avec une représentation picturale de sa signification Signification du mot imagé Connexion entre le mot et une expérience personnelle Connecter le mot à ses synonymes et antonymes Utiliser les cartes sémantiques Étudier l'orthographe d'un mot Affixes et racines (rappel) Partie du discours (se souvenir) Paraphraser les mots signifiants Faire appel à une action physique pour apprendre un mot Utiliser les grilles de caractéristiques sémantiques
	Stratégies cognitives	Répétition verbale Répétition écrite Flash Cards Prendre des notes en classe Utiliser la section vocabulaire d'un manuel Apposer des étiquettes sur des objets physiques Tenir un cahier de vocabulaire
	Stratégies métacognitives	Utiliser les médias en langue anglaise (ex. chansons, films, etc.) Se tester soi-même avec des tests de mots Continuer à étudier le mot au fil du temps

<sup>2</sup> Les stratégies sociales peuvent être utilisées pour découvrir le sens d'un nouveau mot, ainsi que pour consolider la forme, le sens ou l'usage ce mot.

Dans une étude menée en 1997, Schmitt a utilisé cette version de sa taxonomie des stratégies l'apprentissage du vocabulaire afin de vérifier, par le biais d'un questionnaire, les stratégies utilisées par 600 étudiants japonais (secondaire, université et les apprenants adultes) d'anglais langue étrangère, ainsi que les stratégies jugées utiles par ces apprenants (même s'ils ne les avaient pas utilisées). Les résultats montrent qu'utiliser un dictionnaire bilingue, deviner le sens du contexte et questionner les camarades de classe sont les stratégies les plus utilisées par les apprenants. En ce qui concerne la catégorie de consolidation, il existe, chez les apprenants de l'étude, une préférence pour les stratégies centrées sur la forme d'un mot (la répétition de la forme verbale ou écrite d'un mot). Les autres stratégies les plus utilisées montrent encore une préférence des apprenants envers l'apprentissage de la forme du mot (ex. : étudier l'orthographe, prononcer un nouveau mot à voix haute, étudier la forme orale d'un mot). D'autres études (ex. Fan, 2003 ; Zhi-liang, 2010 ; Çelik et Toptas, 2010) ont exploré la perception des apprenants à propos de l'utilité des stratégies d'apprentissage du vocabulaire. Zhi-liang (2010) a étudié les stratégies d'apprentissage du vocabulaire anglais utilisées par 390 étudiants non anglophones de 18 à 21 ans dans les collèges indépendants chinois par le biais d'un questionnaire. Il a vérifié leurs attitudes envers l'apprentissage du vocabulaire ; les stratégies qu'ils utilisent habituellement ; les problèmes d'apprentissage du vocabulaire dans l'étude de l'anglais ; les stratégies d'apprentissage du vocabulaire considérées comme les plus efficaces ainsi qu'une série de différences individuelles (résultats académiques, sexe, etc.) L'objectif de cette étude était d'aider les apprenants en anglais à améliorer leur capacité d'apprentissage du vocabulaire et à développer leur maîtrise de l'anglais en fournissant des suggestions pratiques aux enseignants et aux apprenants. Les résultats ont montré que les stratégies perçues comme les plus utiles sont consulter les dictionnaires bilingues et demander la signification d'un nouveau mot à l'enseignant. Au contraire deviner le sens de mot à partir du contexte et analyser la partie du discours sont les stratégies les moins utiles selon les apprenants.

L'étude de Çelik et Toptas (2010) a quant à elle examiné les stratégies d'apprentissage du vocabulaire adoptées par les étudiants turcs en anglais langue étrangère, en particulier la fréquence et le degré d'utilité accordé à l'utilisation de la stratégie. Un questionnaire a été rempli par 95 apprenants de troisième année en anglais langue étrangère. Les statistiques descriptives et l'analyse de la variance ont été utilisées pour déterminer les fréquences des éléments et les évaluations des stratégies d'apprentissage du vocabulaire parmi les trois niveaux de langue des élèves. Les résultats ont indiqué que l'utilisation générale des stratégies d'apprentissage du vocabulaire par les participants était quelque peu inadéquate et qu'il existait un écart entre leur utilisation des stratégies et les perceptions connexes de l'utilité de la stratégie. De plus, les chercheurs ont trouvé que les apprenants turcs perçoivent les stratégies métacognitives comme les stratégies les plus utiles et les stratégies sociales comme les moins courantes.

Fan (2003) a utilisé un questionnaire et un test de vocabulaire pour étudier l'utilisation des stratégies et les croyances des 1067 étudiants cantonais de Hong Kong en apprentissage du vocabulaire anglais. Les objectifs du projet étaient : (a) connaître la taille du vocabulaire des étudiants du supérieur et s'ils avaient besoin d'aide pour le vocabulaire académique (b) identifier les stratégies propices à l'apprentissage du vocabulaire en général et les stratégies particulièrement utiles pour l'apprentissage des mots de haute et basse fréquence en particulier, et (c) pour examiner les écarts entre la fréquence d'utilisation, l'utilité perçue et l'utilité réelle des stratégies de vocabulaire. L'ANOVA et la régression multiple ont été utilisées pour l'analyse des données. Les résultats ont montré que les élèves perçoivent l'utilisation du dictionnaire comme la stratégie la plus utile pour réviser et consolider leurs connaissances des mots connus. D'ailleurs, l'utilisation d'un dictionnaire bilingue était considérée plus utile que celle d'un dictionnaire monolingue. Les stratégies de répétition ont été rarement utilisées par les apprenants et donc été considérées comme inutiles, contrairement aux répondants de l'étude de Schmitt (1997), qui les jugeaient utiles.

En conclusion, les résultats de ces études mettent en lumière les relations complexes entre la fréquence à laquelle les stratégies sont utilisées, leur utilité perçue et leur utilité réelle pour élargir le vocabulaire des apprenants. Par conséquent, les élèves devraient être encouragés à rechercher les moyens qu'ils trouvent les plus utiles pour développer leur vocabulaire. De plus, il est nécessaire d'assurer la compatibilité entre l'enseignement et l'apprentissage afin de développer le potentiel des élèves dans l'apprentissage des langues ainsi que de les aider devenir conscients des façons dont ils apprennent le plus efficacement. L'enseignant peut également aider les élèves à développer leurs propres stratégies d'apprentissage et leur capacité à mettre en œuvre les stratégies afin de devenir des apprenants plus motivés, indépendants et autorégulés.

#### 2.4. Autorégulation dans l'apprentissage des langues étrangères

L'autorégulation et l'apprentissage autorégulé sont associés au domaine plus vaste de la psychologie de l'éducation. La notion d'autorégulation appliquée à l'acquisition d'une langue seconde est adaptée de ce domaine, et l'intérêt récent pour les stratégies d'apprentissage ou l'apprentissage stratégique a trouvé une nouvelle façon de discuter de l'apprentissage de la L2 en relation avec l'autorégulation. L'autorégulation est décrite par Zimmerman (2000) comme : « self-generated thoughts, feelings, and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals » (p. 14). Un apprentissage réussi implique la « volonté » et la mobilisation de la « compétence » des apprenants, ce qui correspond à la motivation et à la capacité à utiliser efficacement les stratégies efficaces inhérentes à l'autorégulation (Erdogan, 2018).

Au fil des ans, la conception de l'autorégulation de l'apprentissage, qui mettait l'accent sur la métacognition, a évolué vers une reconnaissance de sa nature multidimensionnelle, y compris la régulation des processus cognitifs, métacognitifs, socioaffectifs et comportementaux qui affectent l'apprentissage (Lai et Gu, 2011). Les modèles sociocognitifs (p. ex., Dörnyei, 2001 ; Pintrich, 2000) de l'apprentissage autorégulé comprennent plusieurs dimensions : la régulation de la métacognition (engagement, planification et surveillance, par exemple), la régulation de la cognition (utilisation des stratégies cognitives), la motivation (par exemple les états affectifs qui rendent l'apprentissage attrayant), la régulation de l'environnement (par exemple, la création d'environnements d'apprentissage favorables par l'utilisation de diverses ressources physiques et sociales) et la régulation du comportement (par exemple, la gestion du temps et des efforts). Oxford (2011) a développé le modèle « autorégulation stratégique » et a abordé l'utilisation de stratégies d'autorégulation pour permettre aux apprenants de devenir indépendants afin qu'ils puissent contrôler leur propre apprentissage. Gao (2006) suggère que le modèle de capacité d'autorégulation n'est pas incompatible avec les stratégies d'apprentissage des langues, car elles mesurent le même événement sous différents angles, c'est-à-dire que l'autorégulation implique les forces motrices initiales de l'apprentissage des langues et que la recherche stratégique examine les résultats de ces forces.

Conformément aux théories contemporaines de l'autorégulation en psychologie de l'éducation, l'approche des stratégies d'apprentissage de Tseng et al. (2006) établit une distinction entre les apprenants autorégulés, qui appliquent un apprentissage stratégique, et leurs pairs, qui ne l'appliquent pas. Ce nouveau cadre conceptuel met l'accent sur les compétences innées d'autorégulation des apprenants, qui les aident à choisir et à utiliser certaines stratégies d'apprentissage des langues, plutôt que de se concentrer sur les résultats des stratégies d'apprentissage. Selon Pintrich (2000), l'autorégulation se réfère en ce sens à « un processus actif et constructif par lequel les apprenants établissent des objectifs, puis tentent de surveiller, de réguler et de contrôler

leur cognition, leur motivation et leur comportement, guidés et limités par leurs objectifs et les caractéristiques contextuelles de l'environnement [d'apprentissage]. » (traduction libre, p.2). Les apprenants autorégulés possèdent les caractéristiques cognitives, comportementales, affectives et sociales essentielles pour devenir des apprenants actifs et indépendants à la fois. Ils se fixent de meilleurs objectifs d'apprentissage, mettent en œuvre des stratégies d'apprentissage plus efficaces, surveillent et évaluent mieux leurs progrès, établissent un environnement d'apprentissage plus productif et sollicitent l'aide plus souvent lorsque cela est nécessaire (Zimmerman et Schunk, 2008).

En résumé, les stratégies d'autorégulation soit la capacité des apprenants à choisir et employer les stratégies appropriées facilitent l'apprentissage des langues et conduisent à un apprentissage approfondi et à de meilleures performances en communication écrite et orale ainsi qu'en vocabulaire (Seker, 2016).

#### 2.4.1. Autorégulation et apprentissage du vocabulaire

Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire jouent un rôle important dans le développement de la capacité d'autorégulation des apprenants dans l'apprentissage du vocabulaire (Ma Ping et al. 2015). Cependant, la plupart des études sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire ont porté sur les stratégies cognitives et se sont moins préoccupées des facteurs métacognitifs et affectifs liés à l'apprentissage du vocabulaire (Rasekh et Ranjbary, 2003). De plus, Tseng et al. (2006) ont reconnu qu'il n'y avait pas de relation directe entre l'utilisation d'une stratégie spécifique et le succès de l'apprentissage du vocabulaire et ils ont conclu que « l'aspect le plus important de l'apprentissage stratégique n'est pas la nature exacte de la technique spécifique que les apprenants utilisent, mais plutôt le fait qu'ils choisissent d'exercer un effort pour améliorer leur propre apprentissage » (Tseng et al., 2006, p. 95). Par conséquent, ils ont

introduit la notion de l'autorégulation en tant que nouvelle approche de la conceptualisation et de l'évaluation des apprentissages.

Tseng et al. (2006) ont ainsi créé un instrument permettant de mesurer l'autorégulation à travers l'utilisation de stratégies de contrôle de l'action, issues de recherches en psychologie expérimentale et psychologie éducative. Leur questionnaire a été inspiré du questionnaire « Motivated Strategies for Learning Questionnaire » (MSLQ), développé par Paul Pintrich et ses collègues (2003). Ce questionnaire inclut deux sections : a) « Stratégies cognitives et métacognitives », qui comprend des sous-échelles appelées la répétition, l'élaboration, l'organisation, la pensée critique et l'autorégulation métacognitive ; et b) « Stratégies de gestion des ressources », qui comprend les sous-échelles de temps et d'environnement d'étude, la régulation de l'effort, l'apprentissage par les pairs et la demande d'aide.

Cet instrument qui est appelé « capacité d'autorégulation dans l'apprentissage de vocabulaire », comporte cinq facettes de contrôle (Tseng et al., 2006) :

(a) le contrôle des engagements : pour aider à préserver ou à augmenter l'engagement initial de l'apprenant (par exemple, en tenant compte des attentes favorables ou des incitations et récompenses positives ; en se concentrant sur ce qui se produirait si l'intention initiale se perdait).

(b) le contrôle métacognitif : pour surveiller et contrôler la concentration, et pour réduire la procrastination inutile (par exemple, identifier les distractions récurrentes et développer des routines défensives ; se concentrer sur les premières étapes à suivre dans le déroulement d'une action).

(c) le contrôle de la satiété : pour éliminer l'ennui et ajouter un attrait ou un intérêt supplémentaire à la tâche (par exemple, ajouter une touche supplémentaire à la tâche ; utiliser son imagination pour « animer » la tâche).

(d) le contrôle des émotions : pour gérer des états émotionnels perturbateurs ou des humeurs perturbatrices et pour générer des émotions propices à la mise en pratique de ses intentions (par exemple, encouragement de soi ; utilisation de techniques de relaxation et de méditation).

(e) le contrôle de l'environnement : pour éliminer les influences environnementales négatives et exploiter les influences environnementales positives pour la poursuite d'un objectif difficile (par exemple, éliminer les distractions).

Ces cinq indicateurs sont basés sur le système d'autorégulation de Dörnyei (2001). Ceux-ci ont été validés à l'aide d'une analyse factorielle confirmative auprès de 192 étudiants taiwanais de deux universités qui étudiaient tous l'anglais comme langue étrangère (Tseng et al., 2006). Le questionnaire de Tseng et al. (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. En effet, 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.

Pour résoudre le problème de fiabilité sur le plan psychométrique de leur questionnaire de 2006, Tseng et Schmitt (2008) ont conçu, deux ans plus tard, un nouvel instrument basé sur une construction théorique de l'autorégulation et ciblant directement le trait de capacité d'autorégulation de l'apprenant. Ils ont développé un autre questionnaire intégrant la connaissance du vocabulaire, la motivation et six variables latentes afin de mesurer la capacité d'utilisation des stratégies des apprenants : évaluation initiale de

l'expérience d'apprentissage du vocabulaire, capacité d'autorégulation de l'apprentissage du vocabulaire, apprentissage stratégique du vocabulaire (connaissance métacognitive), maîtrise des stratégies d'apprentissage du vocabulaire, connaissance du vocabulaire et évaluation de l'efficacité des stratégies d'apprentissage du vocabulaire (voir annexe 1). Tseng et Schmitt (2008) ont testé un modèle représentant les relations entre la motivation, la capacité d'autorégulation, les stratégies d'apprentissage du vocabulaire et les connaissances du vocabulaire. Le modèle structurel final présentait l'apprentissage du vocabulaire comme « un processus cyclique » (p. 383). La motivation initiale imprègne l'ensemble du processus à travers différentes étapes de l'apprentissage du vocabulaire. Dans l'ensemble, les résultats ont fourni des informations intéressantes sur l'apprentissage motivé du vocabulaire. Ce questionnaire est construit de façon à ce que les participants donnent leur avis quant à leurs sentiments, leurs capacités personnelles, leur implication, leurs stratégies, leurs connaissances et leur appréciation par rapport à l'apprentissage du vocabulaire. Afin de valider leur questionnaire, 49 étudiants d'une université taïwanaise et 210 participants d'une université chinoise (130 hommes, 129 femmes) ont participé à l'étude. Tous étaient des étudiants de première année de premier cycle de différentes disciplines. L'étude de Tseng et Schmitt (2008) montre que le processus d'apprentissage du vocabulaire est de nature cyclique et commence par une première évaluation de l'expérience d'apprentissage du vocabulaire, qui correspond au niveau motivationnel initial d'apprentissage du vocabulaire et peut être indiquée par une valeur, un intérêt ou un effort (Schmitt, 2010). Ce niveau de motivation initial affecte la capacité d'autorégulation des apprenants dans l'apprentissage du vocabulaire, ce qui à son tour incite à utiliser des stratégies d'apprentissage de vocabulaire (Schmitt, 2010). Ce qui suit est un comportement stratégique qui est divisé en deux composantes : la participation stratégique à l'apprentissage du vocabulaire et la maîtrise des tactiques d'apprentissage du vocabulaire. Tseng et Schmitt (2008) ajoutent que l'implication de l'apprentissage stratégique du vocabulaire fait référence à la dimension quantitative de l'utilisation de la stratégie, telles que la fréquence à laquelle un apprenant est impliqué

dans les comportements d'apprentissage du vocabulaire, et que la maîtrise des tactiques d'apprentissage du vocabulaire fait référence à la dimension qualitative de l'utilisation de la stratégie.

Dans la dernière partie du modèle, les apprenants évaluent de manière critique l'ensemble du processus, en fonction du résultat de l'apprentissage du vocabulaire, Tseng et Schmitt (2008) supposent que l'évaluation postérieure des tactiques d'apprentissage du vocabulaire peut influencer l'apprentissage ultérieur du vocabulaire.

Cette conceptualisation insiste sur la nécessité, pour les apprenants, de développer une capacité d'autorégulation en générant de manière proactive un contrôle personnel de l'apprentissage du vocabulaire. De plus, ce système d'expertise dynamique oblige également les apprenants à posséder des connaissances personnelles d'autorégulation et des techniques d'apprentissage du vocabulaire. Enfin, ce système d'expertise cyclique et dynamique souligne la valeur des attributions adaptatives et stratégiques sur le succès ou de l'échec des apprenants dans l'apprentissage du vocabulaire.

Bien que ce modèle soit assez complet pour vérifier différents aspects qui affectent l'apprentissage autorégulé, les différentes recherches n'ont étudié que deux ou trois aspects de cette longue liste. Par ailleurs, certaines recherches (p. ex., Mizumoto, 2013 ; Eslami et Ranjbar, 2003 ; Ma Ping et al., 2015) ont démontré l'efficacité de l'apprentissage autorégulé dans l'apprentissage du vocabulaire grâce au recours au modèle de Tseng et Schmitt (2008).

L'étude de Mizumoto (2013) a exploré les effets de l'intégration d'un système d'autorégulation sur l'auto-efficacité des apprenants dans l'apprentissage du vocabulaire. Un groupe de 115 apprenants japonais d'anglais langue étrangère (EFL) a participé à cette étude longitudinale. Les participants ont été assignés au groupe de traitement, au groupe de contrôle 1 (ayant un niveau inférieur de maîtrise de l'anglais) ou au groupe de contrôle 2 (ayant le plus haut niveau de maîtrise de l'anglais). Seul le

groupe de traitement a reçu l'intervention basée sur l'apprentissage autorégulé. Les participants ont rempli un questionnaire sur l'auto-efficacité dans l'apprentissage du vocabulaire à trois reprises et un test de vocabulaire deux fois. Les résultats ont montré que le groupe expérimental a eu une augmentation constante de l'efficacité personnelle et de la connaissance du vocabulaire par rapport aux deux autres groupes de contrôle.

Eslami et Ranjbary (2003) ont étudié l'effet des instructions explicites des stratégies métacognitives sur le développement des connaissances lexicales des étudiants d'anglais langue étrangère. Pour atteindre l'objectif de l'étude, deux groupes d'apprenants EFL de niveau intermédiaire ont été assignés au hasard à un groupe témoin et à un groupe expérimental. Les deux groupes ont reçu un enseignement sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire pendant 10 semaines. Cependant, seul le groupe expérimental a reçu une formation en stratégie métacognitive (ex. planifier son apprentissage du vocabulaire, se fixer des objectifs spécifiques dans un temps donné, sélectionner la stratégie d'apprentissage du vocabulaire la plus appropriée). Les résultats de l'étude ont montré que la formation à la stratégie métacognitive explicite avait un effet positif significatif sur l'apprentissage du vocabulaire des étudiants d'anglais langue étrangère.

Ma Ping et al. (2015) ont examiné les besoins des 38 Chinois étudiant l'anglais langue étrangère, en termes d'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives, ainsi que leurs perceptions et leurs connaissances en matière d'apprentissage du vocabulaire. Les résultats ont révélé que les élèves ne connaissaient pas suffisamment les mots à haute fréquence et n'utilisaient pas correctement les stratégies de traitement cognitif en profondeur (regroupement sémantique, structure de mots, par exemple) ni les stratégies de contrôle métacognitif (par exemple, la détermination d'objectifs). Les résultats ont également révélé que le manque d'auto-efficacité et de motivation des apprenants pouvait être dû au manque de connaissances des stratégies, ce qui avait pu affecter leur

performance. L'étude suggère d'enseigner les stratégies d'apprentissage du vocabulaire aux apprenants d'une façon explicite.

En résumé, un ensemble d'éléments mesurés (évaluation initiale de l'expérience d'apprentissage du vocabulaire, capacité d'autorégulation de l'apprentissage du vocabulaire, apprentissage stratégique du vocabulaire [connaissance métacognitive], maîtrise des stratégies d'apprentissage du vocabulaire, connaissance du vocabulaire et évaluation de l'efficacité des stratégies d'apprentissage du vocabulaire) dans l'étude de Tseng et Schmitt (2008) souligne la nécessité pour les apprenants de développer une capacité d'autorégulation et un contrôle personnel de l'apprentissage du vocabulaire. Les apprenants et les enseignants doivent prendre conscience des styles et des stratégies d'apprentissage grâce à l'enseignement de la stratégie. L'objectif principal de ces tentatives est de permettre aux élèves de prendre davantage conscience de leurs stratégies d'apprentissage préférées et de les aider à devenir plus responsables de la réalisation de leurs propres objectifs d'apprentissage. De tels objectifs ne peuvent être atteints que lorsque les étudiants sont formés à l'utilisation de la stratégie afin qu'ils deviennent plus indépendants et efficaces (Eslami et Ranjbar, 2003).

## 2.5. Apprentissage en ligne et stratégies d'apprentissage autorégulées

L'apprentissage autonome et les stratégies efficaces d'autorégulation sont de plus en plus importants dans l'apprentissage des langues étrangères, et spécialement en contexte d'apprentissage en ligne. En effet, sans la mobilisation de ces stratégies, les étudiants ne seraient pas en mesure d'exploiter les occasions d'apprentissage en dehors des classes de langues (Seker, 2016). Puisque l'environnement d'apprentissage en ligne est caractérisé par l'autonomie, l'autorégulation devient un facteur essentiel du succès de l'apprentissage en ligne. Les chercheurs ont maintes fois montré les effets

bénéfiques des comportements d'autorégulation sur les performances scolaires des élèves dans les classes ordinaires (Zimmerman et Schunk, 2001 ; Barnard, Lan et Paton, 2008; Mohammadzadeh et Sarkhosh, 2018, Chacón-Beltrán, 2018). Si ces compétences d'apprentissage autorégulatrices sont importantes pour le succès de l'apprentissage dans une salle de classe traditionnelle, nous pourrions nous attendre à ce qu'elles jouent un rôle encore plus déterminant dans l'apprentissage en ligne. À cet effet, les résultats de l'étude de Seker (2016) ont montré que, bien que les participants aient signalé une utilisation modérée à faible des stratégies d'autorégulation, ces dernières sont considérées comme un facteur prédictif significatif de la maîtrise d'une langue étrangère et présentaient des corrélations significatives avec la réussite des apprenants. Les étudiants qui n'ont pas développé de compétences d'apprentissage autorégulatrices risquent donc d'éprouver des difficultés à évoluer dans un environnement d'apprentissage en ligne en plus de ne pas pouvoir réaliser avec succès les tâches d'apprentissage liées aux cours en ligne (Barnard et al., 2009). Chacón-Beltrán (2018) aussi a mené une étude auprès de 736 participants dans le cours d'anglais en ligne au niveau débutant où ils devaient apprendre la signification des 1000 mots les plus courants en anglais. Pendant le cours de 8 semaines, les participants ont été spécifiquement formés à un certain nombre de stratégies d'apprentissage du vocabulaire. Une fois le cours terminé, les participants ont reçu un questionnaire en ligne pour vérifier : (1) quelles stratégies ils trouvaient plus utiles et pourquoi, et (2) quelles stratégies ils pensaient pouvoir continuer à utiliser à l'avenir. L'analyse des connaissances en vocabulaire dans les pré et post-tests montre comment les étudiants qui ont terminé le cours en ligne ont considérablement amélioré leur connaissance du vocabulaire, se familiarisant avec les 1000 mots les plus courants en anglais. Dans l'ensemble, même s'il s'agissait d'une méthodologie expérimentale pour les apprenants de langues non universitaires, la satisfaction des participants aux cours était élevée, plus élevée que ce à quoi on pourrait s'attendre compte tenu de leurs antécédents divers.

De plus Mohammadzadeh et Sarkhosh (2018) ont tenté d'étudier les effets de l'apprentissage autorégulé grâce à un système de tutorat intelligent assisté par ordinateur sur l'amélioration du vocabulaire. Les étudiants (N=45) ont été répartis en trois groupes. Les groupes A et B étaient les groupes expérimentaux et ont reçu l'apprentissage autorégulé par le biais d'un système de tutorat intelligent, et le groupe C était le groupe témoin, instruit par la méthode traditionnelle. Les analyses quantitatives ont indiqué que l'apprentissage autorégulé grâce à un système de tutorat intelligent a eu un effet significatif sur l'amélioration des élèves dans la capacité de communication orale surtout le vocabulaire. Les résultats de l'étude immédiate et des post-tests ont révélé que la stratégie d'autosurveillance de l'apprentissage autorégulé avait un effet significatif sur les performances des élèves en expression orale.

Kilickaya et Krajka (2010) ont comparé l'utilité de l'enseignement du vocabulaire en ligne et les méthodes traditionnelles utilisées dans la classe d'anglais au niveau intermédiaire supérieur. Les élèves du groupe témoin ont pratiqué des éléments de vocabulaire dans dix passages de lecture à travers des carnets de vocabulaire et des cartes. Les apprenants du groupe expérimental ont pratiqué les mêmes éléments de vocabulaire dans les passages de WordChamp. De plus, avec les deux groupes, les éléments de vocabulaire ont été régulièrement révisés. L'utilité des deux méthodes a été évaluée via le post-test. L'étude a montré que les apprenants du groupe expérimental ont surpassé les apprenants du groupe témoin et que les étudiants du groupe expérimental se souviennent mieux des mots étudiés en ligne, comme l'a montré un post-test de suivi donné 3 mois plus tard.

Xiao et Hurd (2007) ont étudié les stratégies d'apprentissage de langue de 173 étudiants chinois qui apprenaient l'anglais à distance à l'université de Radio et Télévision de Shantou (Chine) par le biais d'un questionnaire. L'étude a révélé que les apprenants à distance en anglais passent progressivement de la dépendance à l'égard des enseignants à une approche autonome de l'apprentissage. Dans de nombreux cas, ils commencent

à déployer une variété de stratégies pour faciliter leur apprentissage, tout en prenant plus de responsabilités pour leurs études.

Kosasih (2019) a vérifié les stratégies d'apprentissage utilisées par 88 étudiants de l'anglais, langue étrangère de l'enseignement supérieur à distance par le biais d'un questionnaire. Les résultats ont révélé que les stratégies métacognitives sont les plus fréquemment utilisées suivie par les stratégies cognitives, sociales et affective.

Pour conclure, les recherches mentionnées montrent que la plupart des apprenants utilisent différentes stratégies dans un contexte en ligne, ce qui contribue à leur réussite et ce qui semble être efficace pour améliorer l'autonomie et la motivation chez les apprenants.

## 2.6. Différences individuelles dans l'utilisation des stratégies

Rubin (1975) a souligné que les stratégies d'apprentissage seraient différentes selon les circonstances, telles que la nature des tâches, le stade d'apprentissage, le style individuel, le sexe et le style cognitif de chaque apprenant. Dans la section suivante, nous allons parler de ces différences qui pourraient avoir un effet sur le choix et l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire autorégulé.

### 2.6.1 Motivation et stratégies d'apprentissage autorégulées

La motivation, qui peut accroître la détermination et l'intérêt des élèves pour l'apprentissage des langues (Chilingaryan, 2015), et les stratégies d'apprentissage autorégulées sont étroitement liés et peuvent agir indépendamment ou conjointement

dans la réussite des apprenants (Valentín et al., 2013). Cependant, la littérature sur la motivation s'est encore peu intéressée au champ de l'apprentissage du vocabulaire en L2 (Laufer et Hulstijn, 2001 ; Kim, 2008 ; Almudena et Terrazas, 2012 ; M.Galishnikova, 2014). Or, les recherches ont montré que la motivation initiale des apprenants à apprendre une L2 est difficile à maintenir et décline souvent avec le temps (Dörnyei & Csizer, 2002 ; Gardner et al., 2004), ce qui montre la nécessité de s'intéresser aux liens entre motivation et stratégies d'apprentissage. Par exemple, lorsque les étudiants sont intrinsèquement motivés, ils déploient plus d'efforts d'apprentissage et utilisent des stratégies d'apprentissage efficaces pour atteindre leurs objectifs (Choi et al., 2018). En outre, une motivation élevée est liée à l'utilisation d'une stratégie d'apprentissage en profondeur alors qu'une motivation faible est associée à une stratégie non dirigée (Sankaran et Bui, 2001).

#### 2.6.2. Les variables affectives et l'apprentissage du vocabulaire

Les émotions (ex. ennui, frustration, plaisir et satisfaction) jouent un rôle essentiel dans la compréhension de l'utilisation par les élèves de stratégies d'apprentissage autorégulées (Schunk et al., 2008). Des études ont montré que les émotions étaient étroitement liées aux stratégies d'apprentissage en ligne des apprenants (Artino et Jones, 2012 ; Marchand et Gutierrez, 2012). Différents types d'émotions peuvent avoir des effets différents sur les stratégies d'apprentissage autorégulées. Les émotions positives peuvent faciliter l'utilisation de stratégies d'apprentissage autorégulées telles que la répétition, l'élaboration, l'organisation, etc. Les émotions négatives peuvent entraîner une perte d'attention, peu de répétition et un traitement superficiel de l'information (Pekrun et al., 2002). Une enquête menée auprès de 302 étudiants de premier cycle dans un cours en ligne, Artino et Jones (2012) ont également constaté que le sentiment de satisfaction prédisait de manière positive l'élaboration et la métacognition des élèves, alors que l'ennui prédisait de manière négative la métacognition.

Dans le contexte présentiel, Önem (2015) a montré que le niveau élevé d'anxiété est corrélé négativement avec l'apprentissage des langues et le développement des compétences linguistiques telles que le vocabulaire. L'étude de Önem (2015) visait à déterminer si la méditation pouvait être efficace en termes de réduction d'anxiété et d'apprentissage du vocabulaire dans un contexte de classe. Pour tester cela, un prétest expérimental et un posttest ont été conçus. 61 étudiants (14 hommes et 47 femmes) du département d'enseignement de l'anglais d'une université turque ont été divisés en groupe de contrôle et expérimental afin d'étudier un groupe de mots en anglais. Avant la phase d'expérience, un test d'anxiété (State-Trait Anxiety Inventory) et un test de vocabulaire ont été administrés aux deux groupes afin de déterminer leur niveau d'anxiété et leur connaissance des mots. Pendant la phase d'expérimentation, les deux groupes ont appris un groupe de mots en utilisant le même matériel d'enseignement pendant 2 heures en 2 semaines, mais seul le groupe expérimental a effectué des séances de méditation avant la phase expérimentale. Après la phase d'expérience, les mêmes tests d'anxiété et de vocabulaire ont été administrés comme posttests. Les résultats du posttest ont montré que la méditation entraînait une différence statistiquement significative des niveaux d'anxiété et d'apprentissage des mots entre deux groupes.

Dans leur étude, Shinji Kondo et Ying-Ling (2004) aussi ont développé une typologie de stratégies que les élèves utilisent pour faire face à l'anxiété qu'ils éprouvent dans la classe de langue anglaise. L'influence du niveau d'anxiété sur l'utilisation de la stratégie a également été évaluée. Les résultats suggèrent 70 tactiques de base pour faire face à l'anxiété linguistique, regroupées en cinq catégories : préparation (par exemple, étudier fort, essayer d'obtenir de bons résumés de notes de cours), relaxation (ex. prendre une profonde respiration, essayer de se calmer), pensée positive (ex. s'imaginer soi-même donner un bon spectacle), demande d'aide aux pairs, et résignation (ex. abandonner, dormir en classe). Aucune relation significative n'a été trouvée entre l'anxiété linguistique et la fréquence d'utilisation des stratégies, ce qui

suggère la nécessité de futures recherches sur l'efficacité avec laquelle les tactiques observées peuvent être mises en œuvre.

En comparant les études faites dans le contexte présentiel et en ligne, nous pouvons conclure que les émotions semblent être un facteur essentiel pour la réussite des apprenants. Elles sont étroitement liées aux composantes essentielles de l'apprentissage autorégulé des élèves (Pekrun et al., 2002, p.103). Si les variables affectives ont un effet significatif sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage, il existe aussi d'autres variables qui pourraient avoir un impact sur celles-ci. Dans la section suivante, nous parlons davantage de ces variables.

### 2.6.3. Effet de niveau de compétence et le nombre de mois de participation dans une formation en ligne sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage

Plusieurs études ont montré l'effet de niveau de compétence sur la perception des apprenants sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire (ex. Harley et Hart, 2000 ; Zarei et Baharestani, 2014 ; Ahmed, 1989 ; Zhi-liang, 2010). La recherche a également indiqué que les modèles d'utilisation d'une stratégie ou d'une autre peuvent changer avec le temps, à mesure que l'apprenant mûrit ou devient plus compétent dans la langue cible (ex. Dóczi, 2011 ; Hardi, 2017 ; Alanazi et Brown, 2016). Harley et Hart (2000) ont montré que la plupart des stratégies de consolidation ont été considérées au moins un peu utiles par la majorité des élèves de différent niveau de compétence dans la classe. L'étude d'Ahmed (1989) a mis en évidence une progression de l'utilisation de stratégies à mesure que les apprenants acquéraient de l'expérience. En outre, les chercheurs ont constaté que bon nombre des stratégies jugées comme utiles par les répondants matures impliquaient un traitement « plus approfondi » et un effort cognitif plus important. Par conséquent, les apprenants plus compétents semblaient réaliser la valeur de ces stratégies.

De plus, Zhi-liang (2010) a mené une étude auprès de 390 étudiants de différents domaines d'étude de la première à la troisième année de Beihai Collège de l'université de Beihang. Leur âge varie de 18 à 21 ans. Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire. L'enquête a fourni des informations sur l'attitude quant à l'apprentissage du vocabulaire, les stratégies utilisées habituellement par les apprenants, les problèmes déclarés d'apprentissage du vocabulaire dans l'étude de l'anglais, les stratégies considérées les plus efficaces, le sexe, la maîtrise de l'anglais, etc. Zhi-liang (2010) a trouvé que les apprenants plus avancés se concentrent sur l'autoapprentissage, tandis que les étudiants débutants dépendent presque de l'enseignant, et se concentrent sur le manuel de cours sans aller plus loin (sans faire de lectures extrascolaires, par exemple). Les étudiants de première année n'ont pas leurs propres stratégies d'apprentissage du vocabulaire et n'en ont même aucune conscience relative. Les étudiants en deuxième année veulent bien apprendre l'anglais, mais ils ne trouvent pas leurs propres approches d'apprentissage et se sentent parfois perplexes face à l'apprentissage du vocabulaire, même quand l'accent est mis sur l'autoapprentissage.

Zarei et Baharestani (2014) ont étudié l'utilisation des stratégies d'apprentissage des langues par les apprenants d'anglais langue étrangère. Les apprenants iraniens d'anglais langue seconde (n= 180) ont été sélectionnés et répartis en trois groupes de niveaux de compétence différents. Les résultats ont révélé des différences significatives entre les participants de niveau élémentaire et avancé dans leur utilisation des stratégies cognitives, mais les différences entre le groupe de niveau intermédiaire et les deux autres groupes (élémentaire et avancé) n'étaient pas significatives. Les mêmes résultats ont été trouvés dans l'utilisation globale des stratégies par les participants. Les résultats ont également montré que parmi les six stratégies d'apprentissage, les stratégies cognitives étaient le type de stratégie le plus fréquemment utilisé, suivies par les

stratégies métacognitives, et que les stratégies affectives étaient le type de stratégie le moins utilisé.

En outre, Alanazi et Brown (2016) ont examiné les corrélations entre les expériences précédentes d'apprentissage en ligne des étudiants et les compétences d'autorégulation en ligne. Les données ont été recueillies le biais d'un questionnaire d'apprentissage autorégulé en ligne (OSLQ ; Barnard, Lan et Paton, 2008 ; Barnard et al., 2009) auprès de 33 étudiants dans deux cours de premier cycle dans une université publique. Les résultats ont révélé qu'il existe une relation significative entre l'expérience antérieure des étudiants dans les cours en ligne et leur capacité à définir leurs objectifs, à gérer leur tâche, à évaluer leurs progrès et à demander de l'aide en cas de besoin. Autrement dit, plus les étudiants participent dans les cours en ligne, plus ils semblent prêts à réguler leur apprentissage pour réussir à apprendre.

#### 2.6.4. L'effet du sexe sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage

Plusieurs études ont trouvé une relation entre les stratégies utilisées et le sexe des apprenants. La plupart de ces études (ex. Gu, 2002 ; Green et Oxford, 1995 ; Catalan, 2003) ont conclu que les femmes utilisent plus les stratégies d'apprentissage que les hommes. Gu (2002), par exemple, a mené un sondage en utilisant le questionnaire de l'apprentissage du vocabulaire (Gu et Johnson, 1996) et un test du vocabulaire auprès de 556 apprenants adultes de deuxième année dans l'université de Beijing sur leurs stratégies d'apprentissage du vocabulaire. Les résultats de son étude montrent que la fréquence de l'utilisation des stratégies par les femmes est plus élevée que les hommes.

Green et Oxford (1995) ont exploré les variables relatives à la compétence et au sexe de 374 étudiants universitaires en termes de préférences de stratégies d'apprentissage

de vocabulaire. Ils ont conclu que les groupes de femmes et les apprenants au niveau avancé préféraient davantage utiliser les stratégies d'apprentissage du vocabulaire.

Catalan (2003) a cherché la relation entre le sexe de 581 participants hispanophones et les stratégies d'apprentissage du vocabulaire. La plupart d'entre eux (n= 450) étudiaient l'anglais au niveau primaire, secondaire ou universitaire, tandis que 131 adultes étudiaient le basque pendant les cours dirigés par le gouvernement de Navarre pour les fonctionnaires. L'âge de cet échantillon variait de 11 à 56 ans. Les résultats montrent que les femmes avaient tendance à utiliser un plus grand nombre de stratégies d'apprentissage du vocabulaire.

Selon l'étude de Fan (2003), les étudiants et les étudiantes utilisent normalement les mêmes stratégies. Pourtant, les résultats ont montré que les femmes utilisent souvent une gamme plus large des stratégies que les hommes. De plus, les femmes utilisent généralement des stratégies sociales qui favorisent la compétence communicative tandis que les hommes n'utilisent pas activement les stratégies sociales. Un résumé des études sur les différences entre les sexes montre également que les hommes utilisent plus souvent les stratégies de traduction que les femmes.

Pourshahian et al. (2012) ont étudié la fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire par les étudiants masculins et féminins. L'étude a été réalisée auprès d'étudiants de premier cycle du département d'enseignement de l'anglais de la faculté d'éducation de l'université de la Méditerranée orientale à Chypre du Nord. 91 étudiantes et 34 étudiants ont participé à cette étude. Un questionnaire VL adapté de Kudo (1999) utilisé pour mener cette étude. Les résultats montrent que la moyenne de fréquence pour l'utilisation de la stratégie psycholinguistique, les stratégies métacognitives ainsi que la moyenne de fréquence globale étaient légèrement plus élevées pour les femmes interrogées.

De plus Ansari et al. (2016) a examiné la fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire par les apprenants iraniens d'anglais langue étrangère (n= 80) au niveau intermédiaire dans un institut privé et il a également examiné la relation entre le sexe et l'utilisation de ces stratégies. Ils a utilisé la classification des stratégies d'apprentissage du vocabulaire de Kudo (1999), y compris les stratégies métacognitives et les stratégies psycholinguistiques. Les résultats ont révélé que la moyenne de fréquence globale était légèrement plus élevée pour les femmes. Cependant, aucune différence significative a été trouvée entre les hommes et les femmes dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire.

De plus, Ng (2018) a étudié la différence entre les sexes dans les préférences pour les stratégies d'apprentissage du vocabulaire de la langue seconde. Des questionnaires d'auto-évaluation ont été distribués à 15 apprenants thaïlandais de l'anglais aux troisièmes années. Selon cette étude, les étudiants masculins employaient plus fréquemment des stratégies axées sur la forme ainsi que des stratégies de suivi et d'évaluation métacognitives, tandis que les femmes adoptaient des stratégies cognitives axées sur le sens et des stratégies de planification métacognitive plus fréquemment que leurs homologues.

Par ailleurs, d'autres études (ex. Wafa, 2003 ; Khatib et Hassanzadeh, 2011 ; Kosasih, 2019) sont arrivées à des résultats différents et ont montré qu'il n'y avait aucune différence significative entre les femmes et les hommes pour l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire.

L'existence d'une différence selon le sexe dans les préférences pour les stratégies d'apprentissage du vocabulaire encourage ainsi les enseignants à prendre en considération les préférences des élèves de sexe différents au cours de la planification des cours et à tirer parti de ces informations pour maximiser l'efficacité pédagogique de leur enseignement. À cet effet, nous pensons que des recherches supplémentaires

sont nécessaires pour vérifier la relation entre le sexe et l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire.

Pour conclure, nous avons vu que les différences individuelles peuvent avoir un effet sur le choix ou l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire. En ce qui concerne le sexe, bien que les recherches n'aient trouvé aucune différence significative entre les femmes et les hommes, les femmes utilisent en général plus de stratégies que les hommes. Concernant le niveau de compétence nous avons vu que plus les apprenants acquéraient de l'expérience plus une progression de l'utilisation de stratégies étaient présente. De plus, en général, les apprenants de niveau avancé sont plus conscients des stratégies d'autorégulation (ex. planification, autoévaluation) que les apprenants débutants. Finalement, les émotions positives peuvent faciliter l'utilisation de stratégies d'apprentissage autorégulées telles que l'élaboration, l'organisation, etc., alors que les émotions négatives peuvent causer une perte d'attention et un manque de motivation, etc. Ayant présenté les variables qui pourraient avoir un effet sur le choix des stratégies d'apprentissage du vocabulaire, nous présentons nos questions de recherche dans la section suivante.

## 2.7. Questions de recherche

Les résultats des études mentionnées dans le cadre théorique montrent que différentes variables pourraient affecter les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants dans le contexte de classe. Nous avons vu que les variables affectives telles que l'anxiété (Önem, 2015 ; Shinji Kondo et Ying-Ling, 2004), le sexe (Hardi, 2017) et la croyance (Schmitt, 1997) des apprenants touchent le choix et la fréquence des stratégies d'apprentissage du vocabulaire. Cependant, l'effet de ces variables n'est pas assez

évident dans le contexte virtuel, notamment l'apprentissage en ligne. Nous supposons que les stratégies affectives et métacognitives seront plus exploitées pendant une formation en autoapprentissage qu'en contexte présentiel, mais nous présumons les résultats seront semblables pour les autres variables, notamment, le sexe et le niveau de compétence.

Notre étude vise à répondre aux questions suivantes :

- 1) Quelle est la perception des apprenants adultes en FL2 envers les stratégies d'autorégulation en apprentissage du vocabulaire ?
- 2) Est-ce qu'il y a une corrélation entre les stratégies déclarées et le nombre de mois de participation dans une formation en ligne ?
- 3) Est-ce qu'il y a une corrélation entre les stratégies déclarées et le niveau de compétence des apprenants ?
- 4) Est-ce qu'il y a une relation entre les stratégies déclarées et le sexe des apprenants ?
- 5) Est-ce qu'il y a une corrélation entre les stratégies déclarées et les sentiments et les attitudes des apprenants envers les stratégies d'apprentissage du vocabulaire ?

Le chapitre suivant traite de la méthodologie de l'étude. Les participants ainsi que l'instrument de mesure pour la collecte de données, la procédure de la collecte et l'analyse des données seront présentés.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, afin de répondre aux questions de notre recherche soit « quelle est la perception des apprenants adultes en FL2 envers les stratégies d'apprentissage du vocabulaire » et « existe-t-il une corrélation entre la variété des stratégies préférées et le sexe, le nombre des mois de participation dans la formation en ligne et le niveau de langue des apprenants », nous allons décrire le type de recherche dont relève notre projet (3.1), l'échantillon (3.2), l'instrument de mesure (3.3), la procédure de la collecte et l'analyse des données (3.4).

#### 3.1. Type de recherche

Cette étude, qui relève d'une approche descriptive et référentielle de nature quantitative (Fortin et Gagnon, 2016), vise à répondre à notre première question soit « Quelle est la perception des apprenants adultes en FL2 envers les stratégies d'autorégulation en apprentissage du vocabulaire? ». Fortin et Gagnon (2016) précisent que « les devis d'études descriptives visent à obtenir des informations précises sur les caractéristiques, les comportements ou les conditions de personnes, de groupes ou de populations de manière à dresser un portrait juste de la situation. Ce type de recherche vise à établir la fréquence d'apparition de certains phénomènes dans une

population. » Afin d'analyser les résultats pour répondre à la deuxième, troisième, quatrième et cinquième question soit « Existe-t-il une corrélation entre la variété des stratégies préférées et le sexe, le nombre des mois de participation dans la formation en ligne, le niveau de compétence et les sentiments et les attitudes des apprenants », nous allons utiliser le devis descriptif corrélationnel. Ce type de devis, selon Fortin et Gagnon (2016), sert à « expliquer des relations entre des variables en vue de les décrire. »

### 3.2. Échantillon

Notre recherche a eu lieu dans un établissement privé qui offre la formation de français langue seconde à partir d'une plateforme d'apprentissage en ligne. Cette formation se compose de 15 modules qui correspondent à trois niveaux d'apprentissage du français L2. Les étudiants inscrits à ce programme peuvent choisir soit la formation à temps partiel ayant lieu une fois par semaine et comprenant le suivi par un tuteur, soit la formation à temps plein qui inclut le suivi de trois tuteurs par jour par vidéoconférence ou par téléphone.

Cette recherche s'est déroulée en contexte « présentiel quasi inexistant » selon la classification proposée par le projet COMPETICE<sup>3</sup>, du ministère de l'Éducation

---

<sup>3</sup> COMPETICE est un outil méthodologique, élaboré par le Ministère de l'Enseignement Supérieur de France, permet de déterminer les compétences nécessaires pour un dispositif donné : cours en ligne, campus numériques, activités à distance, collaboration numérique.

nationale de France, en fonction du degré de travail en autoformation des apprenants. Nous avons choisi la modalité « la présence de suivi par les tuteurs » en modalités d'autoapprentissage (voir 1.1.). Les participants de cette étude (N=52), hommes (N=20), femmes (N=30) et non spécifié (N=2) sont des fonctionnaires fédéraux de Service Canada et Services partagés Canada de différentes villes qui apprennent le français langue seconde à distance, de niveau débutant au niveau avancé (niveau débutant (N= 20), niveau intermédiaire (N=25) et niveau avancé (N=7)). Tous les apprenants sont des adultes d'âge moyen (M=45, E.T.=8,15) et la langue maternelle de 39 d'entre eux est anglais. Certains (N=18) maîtrisent au moins une autre langue que l'anglais et le français (ex. espagnol, italien, etc.). Selon ce qu'ils déclarent, la moyenne de mois de leur participation à une formation linguistique en ligne est de 60 mois.

### 3.3. Instruments de mesure - questionnaire

Cette section présente l'instrument de mesure utilisé pour mener cette étude. Aux fins de l'étude, un questionnaire d'enquête en ligne comprenant 31 questions a été élaboré à partir d'une adaptation du questionnaire de Tseng et Shmitt (2008). La première partie vise les attitudes des apprenants envers les stratégies d'apprentissage du vocabulaire et les capacités d'autorégulation déclarées par les apprenants. La deuxième partie constitue une post-évaluation des sentiments des apprenants après l'utilisation déclarée des stratégies d'apprentissage du vocabulaire en français L2. Les questions démographiques (ex. sexe, âge, etc.) ont été ajoutées par rapport au questionnaire original afin de répondre aux autres questions de notre étude. Cette partie de notre questionnaire a été ajoutée afin de nous permettre de connaître le nombre de mois d'études suivis en L2 à distance, le sexe, le niveau de compétence en français et les sentiments et les attitudes des apprenants. Notre questionnaire a utilisé les mêmes questions de Tseng et Shmitt (2008) sauf pour les énoncés concernant les stratégies

d'apprentissage. Nos participants devaient indiquer leur opinion à l'aide d'une échelle de Likert à six points allant de « très inutile » (1) à « très utile » (6). Le questionnaire de Tseng et Shmitt (2008) permet quant à lui de déterminer la fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire, grâce à une échelle de Likert à six points allant de « jamais » (1) à « toujours » (6) pour les stratégies d'apprentissage du vocabulaire (voir 3.3.3). De plus Tseng et Shmitt (2008) ont vérifié les effets de chaque catégorie sur la taille de vocabulaire des participants, et ils ont rapporté la validité interne de leur questionnaire. Dans notre étude, nous n'avons pas utilisé de test de vocabulaire afin de vérifier la taille de vocabulaire des apprenants. Nous nous sommes davantage intéressées à la perception des apprenants.

Comme le suggèrent Quivy et Campenhoudt (2003), nous avons validé notre questionnaire auprès de dix amis (5 étudiants de français langue seconde et 5 enseignantes de français langue seconde) afin de nous assurer que les questions soient claires et précises et que la durée de passation réponde à notre objectif. Selon leur commentaire, le questionnaire était compréhensible, donc nous n'avons effectué aucune modification. Le questionnaire a cinq composantes développées par Tseng et al. (2008). Ces cinq catégories seront présentées dans les sections suivantes afin de bien préciser sa forme et de répondre à nos questions de recherche. Pour chacune des catégories, l'échelle de Likert va de 1 à 6, tel qu'indiqué dans le Tableau 3.1.

Tableau 3.1 : Directives d'interprétation des données dans le questionnaire de perception

Échelle	Interprétation
1 (0,00 - 0,99)	Fortement en désaccord – très inutile
2 (1-1.99)	Désaccord- inutile
3 (2-2.99)	Légèrement en désaccord - légèrement inutile
4 (3- 3,99)	Légèrement en accord- légèrement utile
5 (4-4.99)	Accord- utile
6 (5-6)	Fortement en accord- très utile

### 3.3.1 Évaluation initiale de l'expérience d'apprentissage du vocabulaire

Évaluation initiale de l'expérience d'apprentissage du vocabulaire est composée de trois indicateurs : (a) anxiété liée à l'apprentissage du vocabulaire (b) attitude envers l'apprentissage du vocabulaire et (c) auto-efficacité perçue dans l'apprentissage du vocabulaire. Les trois indicateurs avaient tous une échelle de Likert en 6 points allant de 1 = « fortement en désaccord » à 6 = « fortement en accord ».

Les mesures retenues pour notre étude sont consignées dans le tableau 3.2, dans lequel sont également rapportés la consistance interne des échelles de mesure utilisées et un exemple d'item. Ces énoncés se trouvent dans la première partie du questionnaire (questions 2-7).

Tableau 3.2 : Exemple d'item des attitudes envers l'apprentissage du vocabulaire

Mesures - (nombre d'items)	Exemple d'item
a) Anxiété (2)	I am often worried about doing poorly in memorizing vocabulary.
b) Attitude (2)	Learning vocabulary is important.
c) Auto-efficacité (2)	I feel my french vocabulary is larger than others.

### 3.3.2. Capacité d'autorégulation dans l'apprentissage du vocabulaire

la capacité d'autorégulation dans l'apprentissage du vocabulaire a été mesurée au moyen de cinq indicateurs : (1) le contrôle des engagements (2) le contrôle métacognitif (3) le contrôle de la satiété (4) le contrôle des émotions et (5) le contrôle de l'environnement. L'échelle prend la forme d'une échelle de Likert en 6 points allant de 1 = « fortement en désaccord » à 6 = « fortement en accord ».

Tableau 3.3 : Exemple d'item de capacité d'autorégulation dans l'apprentissage du vocabulaire

Mesures - (nombre d'items)	Exemple d'item
Contrôle des engagements (2)	When learning vocabulary, I believe I can achieve my goals more quickly than expected.
Contrôle métacognitif (2)	When learning vocabulary, I think the methods of controlling my concentration are effective
Contrôle de la satiété (1)	During the process of learning vocabulary, I feel satisfied with the ways I eliminate boredom.
Contrôle des émotions (2)	When I feel stressed about vocabulary learning, I know how to reduce this stress.
Contrôle de l'environnement (2)	When I study vocabulary, I look for a good learning environment.

Ces énoncés se trouvent dans la première partie du questionnaire (questions 8-16).

### 3.3.3. Stratégies d'apprentissage du vocabulaire

Ces stratégies d'apprentissage du vocabulaire ont été mesurées au moyen de cinq indicateurs : (1) stratégies métacognitives (2) stratégies de détermination (3) stratégies de mémorisation (4) stratégies cognitives et (5) stratégies sociales. Cette échelle a été adaptée par une échelle de Likert à 6 points allant de « très inutile » (1) à « très utile » (6).

Tableau 3.4 : Exemple d'item des stratégies d'apprentissage du vocabulaire

Mesures - (nombre d'items)	Exemple d'item
Stratégies métacognitives (9)	I try to replace inappropriate vocabulary learning methods with new ones.
Stratégies de détermination (5)	I use bilingual dictionary.
Stratégies de mémorisation (4)	I connect word to a personal experience.
Stratégies cognitives (4)	I try to take more thorough notes for my online courses.
Stratégies sociales (1)	I ask my tutor or my classmate the meaning of a word.

Ces énoncés se trouvent dans la deuxième partie du questionnaire (questions 17-39).

#### 3.3.4. Les sentiments envers l'apprentissage du vocabulaire

Enfin, la dernière catégorie porte sur la période d'autoréflexion sur les processus d'apprentissage lorsque la tâche est terminée. La post-évaluation des sentiments après avoir utilisé les stratégies d'apprentissage du vocabulaire est représentée par trois indicateurs : (1) satisfaction (2) impuissance et (3) compétence. Ces trois indicateurs sont tous mesurés grâce à une échelle de Likert en 6 points allant de 1 = « pas du tout d'accord » à 6 = « tout à fait d'accord ».

Tableau 3.5 : Exemple d’item des sentiments envers les stratégies d’apprentissage du vocabulaire

Mesures - (nombre d’items)	Exemple d’item
<b><i>Sentiment positif</i></b>	
Satisfaction (2)	I like the vocabulary learning tactics that I am using.
Sentiment de compétence (2)	I feel using my vocabulary learning tactics can retain the learned words longer than others.
<b><i>Sentiment négatif</i></b>	
Impuissance (2)	I feel my vocabulary learning tactics are ineffective.

Ces énoncés se trouvent dans la troisième partie du questionnaire (questions 40-45).

#### 3.4. Déroulement de la recherche

Une fois l’autorisation du comité éthique reçue, la collecte de données a été effectuée par l’institut privé (Language Research Development Group, LRDG) lui-même, qui a envoyé à 82 étudiants un courriel contenant le lien vers le questionnaire d’enquête électronique. La collecte de donnée a été faite entre le 29 avril 2019 et le 30 juin 2019. Cette période correspondait au début, au milieu ou à la fin de session, selon le programme dans lequel l’apprenant s’est inscrit. Le programme Survey Monkey a été utilisé aux fins de l’enquête. La page d’accueil comprenait une lettre de présentation du projet et une section permettant à l’apprenant de signaler électroniquement son consentement à participer à l’étude. Pour nous assurer que les questions soient bien comprises et que le questionnaire soit rempli, nous avons accordé le temps d’un mois aux apprenants pour répondre au questionnaire. Nous avons utilisé le questionnaire original en anglais puisque nos participants maîtrisent tous l’anglais.

Ainsi, 52 questionnaires complets ont été recueillis et analysés. À partir des réponses obtenues au questionnaire, nous avons procédé à des analyses statistiques descriptives et référentielles à l'aide du logiciel SPSS. Pour ce faire, nous avons reçu l'appui d'une statisticienne employée par l'UQAM, que nous avons rencontré à trois reprises en présentiel.

La statisticienne a procédé à des analyses statistiques descriptives (fréquences et moyenne) pour chacun des items. Pour les croisements statistiques auxquels nous souhaitons procéder pour établir des relations entre nos différentes variables, elle a effectué les analyses statistiques référentielles. Nos analyses portent sur l'ensemble des stratégies d'apprentissage et sur les différents types de stratégies.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons (4.1) l'analyse des données qui inclut (4.1.1) la perception des apprenants les sentiments des apprenants envers l'apprentissage du vocabulaire (4.1.2) la corrélation entre la durée de participation et les stratégies déclarées (4.1.3) la corrélation entre le niveau de compétence et les stratégies déclarées (4.1.4) la relation entre le sexe et les stratégies déclarées et (4.1.5) la corrélation entre les attitudes, les sentiments et les stratégies déclarées.

#### 4.1. Analyse des données

Afin d'expliquer la perception des apprenants, nous avons fait une analyse statistique descriptive pour les données obtenues par l'évaluation initiale de l'expérience d'apprentissage du vocabulaire, la capacité d'autorégulation dans l'apprentissage du vocabulaire, les stratégies d'apprentissage du vocabulaire et les sentiments envers l'apprentissage du vocabulaire. Pour chacune des stratégies, la moyenne et l'écart-type ont été calculés. Ensuite, nous avons utilisé les données obtenues par le questionnaire sociodémographique afin de vérifier s'il existait une corrélation entre les stratégies déclarées et le nombre de mois de participation dans la formation en ligne, le niveau de

compétence, le sexe, et les attitudes et les sentiments de ces étudiants. L'analyse statistique a été effectuée en utilisant le programme SPSS.

En ce qui concerne la corrélation entre le nombre de mois de participation dans une formation en ligne, les attitudes et les sentiments des apprenants et les stratégies déclarées, les données ont été normalement distribuées. Cela nous a permis d'utiliser le test paramétrique de Pearson, qui sert à déterminer s'il existe une association entre deux variables continues. Concernant la corrélation entre le niveau de compétence et les stratégies déclarées, au contraire, les données ne se sont pas trouvées distribuées normalement. Par conséquent, nous avons utilisé le test non-paramétrique de Spearman. Finalement, pour montrer la relation entre le sexe et les stratégies déclarées, nous avons utilisé le Test T qui sert à comparer les manières d'évoluer d'une variable (les stratégies déclarées) continue dans deux groupes indépendants (les hommes et les femmes). Pour toutes les analyses, l'intervalle de confiance a été établi à 95 % (seuil alpha = 0,05). Les résultats présentés dans ce chapitre nous permettent de répondre aux questions de notre recherche.

#### 4.1.1. La perception des apprenants à propos des stratégies

Pour répondre à la première question de notre étude soit « Quelle est la perception des apprenants adultes en FL2 envers les stratégies d'autorégulation en apprentissage du vocabulaire ? », nous avons utilisé des analyses statistiques descriptives pour montrer la moyenne de chaque catégorie. La perception des apprenants a été divisée en trois parties soit les attitudes et les sentiments envers l'apprentissage du vocabulaire (questions 2 à 7 et 40 à 45), la capacité d'autorégulation dans l'apprentissage du vocabulaire (questions 8 à 16) et les stratégies d'apprentissage du vocabulaire (questions 17 à 39). Si un individu obtient un score moyen supérieur à 3 (légèrement

d'accord) dans toute dimension de chaque catégorie, cela suggère qu'il/elle pourrait posséder un plus grand contrôle dans cette dimension autorégulatrice.

#### 4.1.1.1. Attitudes et sentiments envers l'apprentissage du vocabulaire

Les résultats affichés dans le tableau 4.2 montrent que les apprenants pensent qu'ils manquent d'auto-efficacité en apprentissage du vocabulaire. En effet, la moyenne de 3 indique qu'ils sont légèrement en accord avec le fait qu'ils peuvent mémoriser des mots plus rapidement que les autres, et aussi ils pensent que la taille de leur vocabulaire n'est pas plus grande que les autres. En ce qui concerne l'anxiété en apprentissage du vocabulaire, avec une moyenne de 4, les apprenants sont en accord avec les énoncés qui montrent l'anxiété soit « je crains souvent de ne pas bien mémoriser le vocabulaire », et « je pense que l'apprentissage du vocabulaire est un lourd fardeau pour moi ». Concernant les attitudes des apprenants, ils sont légèrement en accord (3,5) que l'apprentissage du vocabulaire est important ; à l'inverse, ils sont légèrement en désaccord que l'apprentissage du vocabulaire est une perte de temps.

Tableau 4.1 – Moyenne des stratégies sur six pour les attitudes et les sentiments envers l'apprentissage du vocabulaire

<b>Attitudes envers l'apprentissage du vocabulaire</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Écart-type</b>
Auto-efficacité	3	1,10
Anxiété	4	1,40
Attitude	3,5	, 33 4

#### 4.1.1.2. Capacité d'autorégulation dans l'apprentissage du vocabulaire

Après l'observation des résultats obtenus pour la capacité d'autorégulation dans l'apprentissage du vocabulaire, la moyenne de chaque indicateur montre que la majorité des participants sont en accord avec les énoncés de contrôle de l'environnement soit éliminer les influences environnementales négatives et exploiter les influences environnementales positives ( $M=4,4$ ,  $E.T. = 1,26$ ) et ils sont légèrement en accord avec les énoncés de contrôle d'engagement, soit pouvoir atteindre leur objectif plus rapidement que prévu en apprentissage du vocabulaire ( $M=3,7$ ,  $E.T. = 1,13$ ), les énoncés de contrôle métacognitif, soit être capables de contrôler leur concentration ( $M=3,5$ ,  $E.T. = 1,09$ ) et les énoncés de contrôle de satiété, soit pouvoir éliminer l'ennui ( $M=3,4$ ,  $E.T. = 1,2$ ). Nous avons obtenu un résultat semblable pour le contrôle des émotions ( $M=3,4$ ,  $E.T. = ,64$ ). Donc les apprenants sont aussi majoritairement légèrement en accord avec le fait qu'ils peuvent contrôler leur stress.

Tableau 4.2 - Moyenne des stratégies sur six pour la capacité d'autorégulation dans l'apprentissage du vocabulaire

<b>Capacité d'autorégulation dans l'apprentissage du vocabulaire</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Écart-type</b>
contrôle de l'environnement	4,4	1,26
contrôle des engagements	3,7	1,13
contrôle métacognitif	3,5	1,09
contrôle des émotions	3,4	, 64
contrôle de satiété	3,4	1,2
Moyenne d'un ensemble des indicateurs	3,7	, 76

En résumé, les apprenants de notre recherche déclarent pouvoir contrôler ces dimensions autorégulatrices. Ils disent qu'ils peuvent contrôler leur environnement en gérant la satiété, en éliminant l'ennui, en s'engageant fermement à se persuader de l'importance de l'apprentissage et en contrôlant la métacognition pour se préparer consciemment à l'apprentissage du vocabulaire.

#### 4.1.1.3. Stratégies d'apprentissage du vocabulaire

##### 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 déclarées majoritairement comme légèrement utiles par les apprenants ( $M= 3,7$ , E.T. =, 98). Deux stratégies se démarquent en ayant une moyenne supérieure à 4 : (1) comportements autopassants qui se réfère aux éléments liés aux efforts proactifs des apprenants pour apprendre plus de mots : « je pense comment je peux apprendre plus de mots en français » avec une moyenne de 4. (2) comportement auto améliorant qui se réfère aux éléments qui concernent les efforts pour ajuster ou modifier les tactiques inappropriées : « dès que je me rends compte que ma méthode actuelle d'apprentissage du vocabulaire n'est pas assez bonne, j'essaie de trouver une meilleure » avec une moyenne de 4.

Tableau 4.3 : Moyennes et écarts-types pour les stratégies métacognitives

<b>Stratégies métacognitives</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Écart-type</b>
Moyenne de l'ensemble des indicateurs	3,7	,98
comportements autopassants	4	1,10
comportement auto améliorant	4	1,3
comportements auto-initiant	3,6	1,13
comportement auto activant	3,6	1,3
comportements auto-exprimant	3,5	1,20

#### Stratégies de détermination

En ce qui concerne les stratégies de détermination, les étudiants pensent majoritairement que ces stratégies sont utiles pour les aider à l'apprentissage du vocabulaire avec une moyenne globale de 4 (E.T.=, 87). Les stratégies préférées sont les suivants : (1) « je devine la signification d'un nouveau mot à partir du contexte dans lequel il apparaît » avec une moyenne de 5 ; (2) « j'analyse la partie du discours » avec une moyenne de 4 ; (3) « j'utilise un dictionnaire bilingue (anglais/français) » avec une moyenne de 4. Les stratégies « vérifier L1 apparenté », avec une moyenne 2,6 (E.T.= 1,45) et « utilisation du dictionnaire monolingue » avec une moyenne de 3,5 (E.T.= 1,48), par contre, sont les stratégies les moins préférées par les apprenants.

Tableau 4.4 : Moyennes et écarts-types pour les stratégies de détermination

<b>Stratégies de détermination</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Écart-type</b>
Moyenne de l'ensemble des indicateurs	4	, 87
deviner à partir d'un contexte textuel	5	1,25
analyser la partie du discours	4	1,37
utilisation du dictionnaire bilingue	4	1,62
dictionnaire monolingue	3,5	1,48
vérifier L1 apparenté	2,6	1,45

#### Stratégies de mémorisation

Les stratégies de mémorisation sont des stratégies reliant le nouveau matériel aux connaissances antérieures (Schmitt, 1997). Elles sont déclarées majoritairement comme légèrement utiles par les apprenants ( $M= 4$ , E.T. =, 85). La stratégie la plus préférée est la suivante : (1) « je connecte un mot à une expérience antérieure » avec une moyenne de 4,5. En ce qui concerne les autres stratégies, les apprenants ont une préférence modérée.

Tableau 4.5 : Moyennes et écarts-types pour les stratégies de mémorisation

<b>Stratégies de mémorisation</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Écart-type</b>
Moyenne de l'ensemble des indicateurs	4	, 85
connecter un mot à une expérience antérieure	4,5	1,24
mémoriser un mot avec une représentation imagée de sa signification	3,7	1,40
utilisation des synonymes	3,6	1,22
utilisation des antonymes	3	1,17

### Stratégies cognitives

Les stratégies cognitives sont des stratégies plus techniques qui consistent à traiter, organiser et mémoriser des informations. Elles sont déclarées comme légèrement utiles avec une moyenne globale de 3,5. Les plus populaires parmi les quatre stratégies sont « j'essaie de prendre plus de notes pour mes cours en ligne, car ces notes sont plus importantes pour apprendre en ligne que dans une salle de classe normale » avec une moyenne de 4,6 et « je mets une marque spéciale avant les mots importants » avec une moyenne de 4. Mettre une étiquette française sur des objets physiques, par contre, est la stratégie moins préférée par les apprenants avec une moyenne de 2.

Tableau 4.6 : Moyennes et écarts-types pour les stratégies cognitives

<b>Stratégies cognitives</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Écart-type</b>
Moyenne de l'ensemble des indicateurs	3,5	,98
prendre note	4,6	1,35
mettre une marque spéciale avant les mots importants	4	1,35
Faire la carte de mot	3	1,60
mettre une étiquette française sur des objets physiques	2	1,20

#### 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 aussi des stratégies considérées comme légèrement utiles avec une moyenne de 3,5.

Tableau 4.7 : Moyennes et écarts-types pour les stratégies sociales

<b>Stratégies sociales</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Écart-type</b>
Je demande à mon tuteur ou mon camarade la signification d'un mot.	3,5	1,5

#### 4.1.1.4. Sentiments envers les stratégies d'apprentissage du vocabulaire

Les apprenants ont indiqué qu'ils éprouvent plutôt des sentiments positifs que des sentiments négatifs envers l'apprentissage des stratégies de vocabulaire. Le sentiment avec lequel ils sont le plus en accord est le sentiment de satisfaction après avoir choisi

et adopté une stratégie d'apprentissage du vocabulaire approprié. En outre, la moyenne de 3 pour le sentiment de compétence montre que les apprenants sont légèrement d'accord qu'en utilisant les stratégies d'apprentissage du vocabulaire, ils retiennent en mémoire les mots appris plus longtemps et ils peuvent apprendre plus de mots. Un résultat semblable a été obtenu pour le sentiment d'impuissance, avec une moyenne de 3. En effet, les apprenants sont aussi légèrement en accord avec le fait que les stratégies d'apprentissage du vocabulaire qu'ils appliquent sont inefficaces et la plupart pensent qu'ils n'ont aucune idée de la bonne façon de mémoriser des mots.

Tableau 4.8 : Sentiments envers les stratégies d'apprentissage du vocabulaire

<b>Sentiments envers les stratégies d'apprentissage du vocabulaire</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Écart-type</b>
Sentiment de satisfaction	4	1,17
Sentiment de compétence	3	1,09
Sentiment d'impuissance	3	1,34

En résumé, les stratégies de détermination correspondent au groupe de stratégies le plus préféré. Ensuite les stratégies de mémorisation obtiennent le deuxième score le plus élevé et les stratégies métacognitives arrivent en troisième position. Les stratégies cognitives et les stratégies sociales sont les stratégies considérées comme les moins utiles. Nous pouvons conclure que, concernant les perceptions des étudiants à propos de l'utilisation des différentes stratégies dans l'apprentissage du vocabulaire, la majorité des participants ont affiché des perceptions légèrement positives à positives. En ce qui concerne les sentiments envers les stratégies d'apprentissage du vocabulaire, la majorité des apprenants disent ressentir un sentiment de satisfaction après avoir utilisé les stratégies. Si les répondant disent ressentir de l'anxiété envers l'apprentissage du vocabulaire, la moyenne des scores quant à la capacité

d'autorégulation montre néanmoins que les apprenants peuvent contrôler leur stress. Par conséquent, les apprenants de notre recherche déclarent pouvoir contrôler les dimensions autorégulatrices.

#### 4.1.2. Corrélation entre la durée de participation et les stratégies déclarées

Notre étude comportant des données normalement distribuées, nous avons décidé d'utiliser le test de corrélation de Pearson afin de répondre à la deuxième question de notre étude soit « Est-ce qu'il y a une corrélation entre les stratégies déclarées et le nombre de mois de participation dans une formation en ligne ? »

Tableau 4.9 : Corrélation entre la durée de participation dans la formation en ligne et les stratégies déclarées

<b>Variables</b>	<b>Durée de participation Sig. (bilatérale)</b>
contrôle des engagements	, 364
contrôle métacognitif	, 001**
contrôle de satiété	, 162
contrôle des émotions	, 018*
contrôle de l'environnement	, 304
stratégies métacognitives	, 153
stratégie de détermination	, 624
stratégie de mémorisation	, 365
stratégie cognitive	, 010**
stratégie sociale	, 012*

Note : N = 46, \* = p<.05, \*\* = p<. 0.01

Le résultat de ce test nous a révélé qu'il y a une corrélation significativement négative entre la durée de participation dans une formation en ligne et le contrôle métacognitif ( $r_s(46) = -,485, p = .001$ ). Cela signifie que les apprenants qui participent à la formation depuis longtemps pensent que les méthodes de contrôle de leur concentration sont moins efficaces.

De plus, il y a également une corrélation significativement négative entre la durée de participation dans une formation en ligne et le contrôle d'émotion ( $r_s(46) = -,347, p = ,018$ ). Ce qui signifie qu'ils ne savent pas comment réduire le stress quand ils sont stressés par l'apprentissage du vocabulaire (par exemple, encouragement de soi, techniques de relaxation et de méditation).

Nous avons également trouvé une corrélation significativement négative entre les stratégies cognitives ( $r_s(46) = -.377, p = ,010$ ) et la durée de participation. En effet, les apprenants avec plus d'expérience dans une formation en ligne, pensent que les stratégies cognitives représentent des stratégies moins utiles..

En résumé, nous pouvons dire que les apprenants plus expérimentés déclarent moins maintenir leur contrôle métacognitif et leurs émotions et ils pensent que les stratégies cognitives sont les stratégies moins utiles pour apprentissage du vocabulaire. Le tableau 4.10 présente les différentes corrélations ( $r$  de Pearson) entre chacune des variables.

#### 4.1.3. Corrélation entre le niveau de compétence et les stratégies déclarées

Puisque certaines de nos données ne sont pas normalement distribuées, nous avons utilisé le test de corrélation Spearman pour vérifier s'il y avait une corrélation entre les stratégies déclarées et le niveau de langue seconde des apprenants.

Le tableau suivant précise qu'il n'existe aucune différence statistiquement significative entre le niveau des participants et l'utilisation de la plupart des stratégies d'apprentissage du vocabulaire. La seule variable pour laquelle le résultat obtenu est significatif est le contrôle d'engagement ( $r_s(52) = ,294, p = ,034$ ). En effet, plus le niveau des apprenants est avancé, plus ils sont capables de préserver ou d'augmenter leur engagement initial. Le tableau 4.7 montre le détail pour chaque variable.

Tableau 4.10 : Corrélation entre le niveau de compétence et les stratégies déclarées

Variabes	Niveau de compétence Sig. (bilatérale)
contrôle des engagements	,034*
contrôle métacognitif	,165
contrôle de satiété	,550
contrôle des émotions	,242
contrôle de l'environnement	,725
stratégies métacognitives	,118
stratégie de détermination	,183
stratégie de mémorisation	,108
stratégie cognitive	,573
Stratégie sociale	,452

Note : N = 52, \* =  $p < .05$

#### 4.1.4. Relation entre le sexe et les stratégies déclarée

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 2, les différences individuelles pourraient avoir un effet sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire. Dans cette section nous allons répondre à la deuxième question de notre étude soit « Est-ce qu'il y a une relation entre les stratégies déclarées et le sexe des apprenants ? » Puisque les données sont normalement distribuées pour utiliser un test paramétrique, le Test T a servi à déterminer s'il y avait une différence statistiquement significative entre les hommes et les femmes quant au type de stratégies d'apprentissage déclarées. Bien que le nombre des femmes soit plus élevé que le nombre d'hommes, nos données n'indiquent aucune différence significative entre les hommes et les femmes en ce qui concerne la moyenne de l'utilisation des différentes stratégies. En dépit du fait que la moyenne soit légèrement plus élevée chez les femmes (M=4, E.T.=, 74), cette différence n'est pas significative. Nous pouvons donc conclure qu'il n'y a aucune différence significative entre les stratégies déclarées et le sexe. Le Tableau 4.6 présente les moyennes, les écarts-types et les résultats de Test T.

Tableau 4.11 : Relation entre le sexe et les stratégies déclarées

Variabes	Femme	Homme	Sing. (bilatéral)
contrôle des engagements	M= 4	M=3,5	,35
	E.T.=1,09	E.T.=1,11	
contrôle métacognitif	M=3,7	M=3	,16
	E.T.=, 94	E. T.=1,18	
contrôle de satiété	M=3,37	M=3,55	,61
	E.T.=1,27	E.T.=1,19	
contrôle des émotions	M=3,5	M=3,4	,38
	E.T.=, 59	E. T.=, 59	
contrôle de l'environnement	M=4,6	M=4,3	,41
	E.T.=1,12	E.T.=1,31	
stratégies métacognitives	M=3,84	M=3,76	,76
	E.T.=, 89	E. T.=, 98	
stratégies de détermination	M= 4,2	M= 4	,33

	E.T.=, 81	E. T.=, 94	
stratégies de mémorisation	M= 4	M= 3,6	, 10
	E.T. =, 80	E. T. =, 84	
stratégies cognitives	M= 3,76	M=.3,25	,07
	E.T. =, 98	E. T. =, 94	
stratégies sociales	M= 3,79	M= 3,15	, 13
	E.T.= 1,44	E.T.= 1,42	

#### 4.1.5. Corrélation entre les attitudes, les sentiments et les stratégies déclarées

En ce qui concerne la dernière question de notre étude soit « Est-ce qu'il y a une corrélation entre les stratégies déclarées et les sentiments et les attitudes des apprenants envers les stratégies d'apprentissage du vocabulaire ? » les données obtenues ont été normalement distribuées, donc nous avons utilisé le test de corrélation de Pearson afin de vérifier s'il y avait une corrélation entre les stratégies déclarées et les expériences de l'apprentissage du vocabulaire soient : l'anxiété de l'apprentissage du vocabulaire, l'attitude envers l'apprentissage du vocabulaire, l'auto-efficacité dans l'apprentissage du vocabulaire et les sentiments après l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire, c'est-à-dire la satisfaction, l'impuissance et le sentiment de compétence.

Tableau 4.12 : Corrélation entre les sentiments et les attitudes des apprenants et les stratégies déclarées

Variables	Auto- efficacité	Anxiété	Attitude	Satisfaction	Impuissance	Compétence
	Sig. (bilatérale)					
contrôle des engagements	.003**	.096	.328	.001**	.001**	.000**
contrôle métacognitif	.101	.264	.786	.004**	.004**	.000**
contrôle de satiété	.422	.002**	.259	.000**	.000**	.000**
Contrôle des émotions	.287	.565	.358	.713	.678	.136
contrôle de l'environnement	.265	.830	.647	.005**	.153	.003**
stratégies métacognitives	.728	.816	.769	.001**	.169	.000**
stratégie de détermination	.149	.876	.002**	.002**	.448	.111
stratégie de mémorisation	.087	.444	.448	.081	.868	.046*
stratégie cognitive	.940	.800	.864	.073	.676	.001**
stratégie sociale	.327	.651	.929	.024*	.381	.022*

Note : N = 52, \* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$

Les résultats nous ont révélé qu'il y a une corrélation significative entre le contrôle d'engagement (ce qui à préserver ou à augmenter l'engagement initial de l'apprenant) et les sentiments positifs tels que la satisfaction ( $r_s(52) = .460, p = .001$ ) et le sentiment de compétence des apprenants ( $r_s(52) = .675, p = .000$ ), et les apprenants ont déclaré qu'ils n'ont pas un sentiment d'impuissance s'ils tiennent leur engagement ( $r_s(52) = -.451, p = .001$ ). Pour les expériences initiales, les apprenants expérimentent un sentiment d'auto-efficacité en respectant leur engagement envers l'apprentissage du vocabulaire. ( $r_s(52) = .400, p = .003$ )

Pour le contrôle métacognitif, les résultats montrent qu'il n'y a qu'une corrélation significative entre ce dernier et certains sentiments, soit la satisfaction ( $r_s(52) = .392, p=.004$ ), le sentiment de compétence ( $r_s(52) = .743, p=.000$ ) et l'impuissance ( $r_s(52) = -.388, p = .004$ ). Cela veut dire que les apprenants ont les sentiments positifs quand ils peuvent surveiller et contrôler leur concentration.

Ensuite, nous avons trouvé que les apprenants éprouvent moins de stress lorsqu'ils sont capables de contrôler leur satiété, ce qui aide à éliminer l'ennui et à ajouter de l'intérêt pour la tâche ( $r_s(52) = -.426, p = .002$ ). De plus, il y a une forte corrélation positive entre le contrôle de satiété et les sentiments, soit la satisfaction ( $r_s(52) = .543, p = .000$ ), le sentiment de compétence ( $r_s(52) = .577, p = .000$ ) et l'impuissance ( $r_s(52) = -.501, p = .000$ ). Pour le contrôle de l'environnement, plus les apprenants sont conscients de leur environnement d'apprentissage, plus ils éprouvent un sentiment de satisfaction ( $r_s(52) = .384, p = .005$ ) et de compétence ( $r_s(52) = .405, p = .003$ ).

En ce qui concerne les stratégies métacognitives, nous avons trouvé une corrélation positive significative en lien avec les sentiments positifs soit la satisfaction ( $r_s(52) = .433, p= .001$ ) et le sentiment de compétence ( $r_s(52) = .499, p=.000$ ). Ce résultat signifie que les apprenants éprouvent des sentiments positifs lorsqu'ils sont capables de contrôler et d'évaluer leur propre apprentissage.

Quant aux stratégies d'apprentissage du vocabulaire, il y a une corrélation positive entre les stratégies de détermination et la satisfaction ( $r_s(52) = .423, p = .002$ ), ainsi qu'une réduction des attitudes négatives des apprenants ( $r_s(52) = .415, p = .002$ ). Pour les stratégies de mémorisation ( $r_s(51) = .279, p = .046$ ) et les stratégies cognitives ( $r_s(51) = .440, p = .001$ ), les apprenants ont un sentiment de compétence après l'utilisation de ces stratégies). Pour les stratégies sociales, il y a une corrélation positive entre celles-ci et les sentiments de la satisfaction ( $r_s(51) = .317, p = .024$ ) et le sentiment de compétence ( $r_s(51) = .317, p = .000$ ). le sentiment ( $r_s(51) = .321, p = .022$ ).

Globalement, nous pouvons dire que la majorité des indicateurs de la capacité d'autorégulation et des stratégies d'apprentissage du vocabulaire donnent aux étudiants des sentiments plus positifs à l'égard de l'apprentissage en termes de satisfaction, de sentiment de compétence et de puissance.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Le chapitre suivant présente une discussion au sujet des résultats présentés au chapitre précédent. Dans ce chapitre nous interpréterons les résultats de nos questions de recherche soit « un portrait des perceptions des apprenants à propos des stratégies d'apprentissage du vocabulaire (5.1), de l'effet du nombre de mois d'apprentissage en ligne sur les stratégies déclarées (5.2), de l'effet du niveau de compétence sur les stratégies déclarées (5.3), de l'effet du sexe sur le choix des stratégies (5.4) et des sentiments et attitudes avant et après l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire (5.5). L'interprétation des résultats nous permettra de dégager les implications pédagogiques liées à notre étude (5.6), de même que les limites de celle-ci et les pistes de recherches futures à envisager (5.7) ».

#### 5.1. Perceptions des apprenants des stratégies d'apprentissage du vocabulaire déclarées

La première question de recherche s'intéressait à la perception des apprenants adultes en FL2 envers les stratégies d'autorégulation en apprentissage du vocabulaire. Les apprenants qui ont participé à cette recherche ont déclaré utiliser des mécanismes de contrôle autorégulateurs de l'environnement ( $M= 4,4$ ) pour apprendre le vocabulaire, ce qui est essentiel pour un apprentissage autorégulé (Dörnyei, 2005). Ce résultat

reflète une volonté de la part des apprenants en FL2 à gérer leur milieu d'apprentissage en éliminant les influences négatives et en exploitant les influences positives de l'environnement pour poursuivre un objectif difficile soit l'apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire. Ce résultat s'explique par le fait que l'apprentissage en ligne élimine les limitations de lieu, de temps et de rythme, offrant ainsi aux étudiants un degré de liberté élevé. Cela offre aux étudiants une autonomie et un contrôle sur l'endroit, le moment et la façon d'étudier (Barak et al., 2016).

Le fait que les autres éléments de contrôle d'autorégulation, soit le contrôle de l'engagement, le contrôle métacognitif, le contrôle des émotions et le contrôle de satiété, aient reçu une préférence légèrement en accord n'est pas encourageant. En effet, les apprenants ne semblent pas être conscients de l'importance des stratégies d'apprentissage affectives pour améliorer leur apprentissage telles que l'utilisation de la relaxation progressive ; la respiration profonde ; faire des déclarations positives ; discuter de ses sentiments avec les autres ; prendre des risques, etc. (Oxford, 1990). Ce résultat confirme le fait que les apprenants ne possèdent pas un grand contrôle de ces dimensions autorégulatrices (Tseng et Shmitt, 2008). Nous pouvons conclure que les sentiments des étudiants ne semblent pas être un sujet de grande préoccupation, relativement à l'apprentissage du vocabulaire. Ces résultats appuient le fait que les tuteurs devraient proposer des activités de formation aux stratégies d'autorégulation (ex. contrôle des émotions et contrôle de satiété) qui pourraient aider les apprenants à développer un large éventail de stratégies et les encourager à transférer leur utilisation à de nouvelles tâches et situations d'apprentissage (Dörnyei, 2001).

En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage du vocabulaire, la stratégie déclarée comme la plus bénéfique dans le groupe de détermination a été de deviner le sens d'un mot à partir d'un contexte textuel (M=5). Ce résultat est similaire à celui obtenu par Fan (2003) et Schmitt (1997). Nation (2001) affirme que les phrases contextuelles représentent des aides précieuses pour l'apprentissage intentionnel du vocabulaire axé

sur la langue. Bien que les études récentes aient montré que l'utilisation des indices contextuels n'est pas uniquement une stratégie d'apprentissage du vocabulaire efficace, en particulier pour les apprenants de L2 à faible compétence, elles mettent en valeur les avantages potentiels d'une lecture approfondie pour l'apprentissage du vocabulaire et les avantages de l'utilisation des informations contextuelles pour comprendre le sens d'un nouveau mot (p. ex. Elgort & Warren, 2014, Ebrahimain and Nabifar, 2015). En effet, les enseignants, les éducateurs et les apprenants de L2 eux-mêmes peuvent toujours utiliser des indices du contexte comme un moyen courant de deviner la signification de mots inconnus. Avec le nombre croissant de textes numériques disponibles, il est nécessaire que les lecteurs, L1 ou L2, profitent mieux des indices contextuels pour comprendre efficacement les textes, surtout dans l'environnement numérique (Yu et Altunel, 2018). Cependant, Sökmen (1992) affirme que cette stratégie ne conduit pas nécessairement à une rétention à long terme. Par conséquent, il est essentiel d'enseigner aux élèves à utiliser une variété de techniques en plus de la « déduction à partir du contexte ».

L'utilisation des dictionnaires bilingues est aussi déclarée comme bénéfique (M=4). Les résultats de notre étude corroborent ceux des études de Seddigh (2012), Hashemi et Hadavi (2015), Fan (2003), Schmitt (1997) et Zhi-Liang (2010) qui indiquent que l'utilisation du dictionnaire constitue une stratégie bénéfique, qui est privilégiée par les étudiants aussi bien en contexte traditionnel qu'en ligne (Alharbi, 2016). Par contre, une étude a montré que l'utilisation d'un dictionnaire monolingue entraîne une diminution de la vitesse de lecture (Hayati, 2006). Comme le temps est précieux, le dictionnaire bilingue aide les étudiants à être plus efficaces. Cela peut s'expliquer par le recours à la langue maternelle (l'anglais, dans le cadre de notre étude) dans les dictionnaires bilingues. Par conséquent, consulter un dictionnaire bilingue est plus rapide que de consulter un dictionnaire monolingue. Également, cette préférence pourrait s'expliquer par le fait qu'il est peut-être plus facile, plus rapide pour un

apprenant de chercher un mot dans un dictionnaire plutôt que de communiquer avec un locuteur natif afin de consolider son vocabulaire.

Les stratégies de mémorisation sont celles pour lesquelles les répondants ont indiqué un grand degré d'accord après les stratégies de détermination (M=4). Les résultats de notre étude confirment les conclusions de Nemati (2009) qui suggère que les enseignants devraient envisager d'utiliser des stratégies de mémorisation pour améliorer la rétention à court et à long terme chez leurs élèves. Les résultats de Barcroft (2009), qui lui aussi s'est intéressé aux stratégies de mémorisation, montrent que la stratégie la plus efficace pour se souvenir d'un nouveau mot est l'utilisation de stratégies mnémoniques (ex. connecter un mot à une expérience antérieure (M=4,5), mémoriser un mot avec une représentation imagée de sa signification (M=3,7), etc.). Comme le dit Oxford (1990), la capacité de stockage en mémoire pour les informations visuelles dépasse celle des matériaux verbaux, ce qui explique l'efficacité de cette stratégie.

Concernant les stratégies métacognitives, les résultats de la présente étude sont conformes aux résultats de Eslami et Ranjbary (2003), de Zhang (2001), de Kosasih (2019) et d'Altunay (2014) qui ont indiqué que les apprenants participant aux études préféraient les stratégies métacognitives et psycholinguistiques (ex. organisation et planification de l'apprentissage, évaluation de la performance dans l'apprentissage, etc.). Les résultats de ces deux études révèlent que les apprenants d'anglais langue seconde utilisent une variété de stratégies d'apprentissage du vocabulaire en fonction de leurs préférences, mais ce qui semble intéressant est leur tendance à recourir à la stratégie métacognitive. Les éléments du questionnaire classés dans le groupe métacognitif sont liés à la capacité d'autorégulation des participants. Cela signifie que les apprenants peuvent réussir à s'autocontrôler et à réguler eux-mêmes leur apprentissage du vocabulaire avec une moyenne de 3,7.

En ce qui concerne les stratégies cognitives, les résultats de la présente étude corroborent les résultats des études précédentes, qui montrent que les stratégies cognitives jouent un rôle dans l'amélioration de la maîtrise de la langue (ex. prendre des notes, mettre une marque spéciale avant les mots importants et faire la carte mots). La « prise de notes en classe » a obtenu la moyenne plus élevée sur l'échelle de Likert en fonction des degrés déclarés d'utilité ( $M= 4,6$ ). Des résultats parallèles ont été observés dans les études de Schmitt (1997) et Şener (2015). Cette préférence pour la stratégie « prise de notes en classe » peut être attribuée aux difficultés que représentent l'orthographe lexicale et la prononciation des mots en français pour les apprenants anglais. En effet, ils pensent que la prise de note dans la classe virtuelle est importante et que cela pourrait les aider efficacement.

Notons que nos résultats sont similaires à ceux obtenus par Barak et al. (2016). Leur étude a montré que les étudiants suivant des cours en ligne soutenaient que la réussite de l'apprentissage en ligne reposait sur le recours à des « stratégies cognitives » et une « régulation de la cognition » (une compétence métacognitive). Hong et Jung (2011) ont indiqué que les compétences en cognition et en métacognition semblaient faire partie des compétences les plus influentes expliquant le succès des apprenants à distance. Ces deux études ont montré que les environnements d'apprentissage améliorés par la technologie pourraient soutenir les compétences d'apprentissage autorégulatrices en offrant des possibilités d'auto surveillance, d'apprentissage par la maîtrise et de méthodes d'apprentissage cognitif.

En ce qui concerne les stratégies sociales, bien que les étudiants de l'étude de Barak et al. (2016) ont souligné l'importance des aspects sociaux tels que les interactions avec le professeur, nos étudiants ont donné une importance modérée à cette stratégie ( $M=3,5$ ). Nous pouvons expliquer cette différence par le fait que les étudiants dans une formation en ligne n'ont pas l'occasion d'interagir avec leurs pairs et le temps de classe est tellement limité qu'ils préfèrent chercher la signification d'un mot par eux-mêmes.

Par conséquent, notre résultat est similaire de l'étude de Çelik et Toptas (2010) qui ont conclu que les stratégies sociales étaient les stratégies les moins utiles, dans un contexte d'apprentissage en ligne.

Nos conclusions sont également cohérentes avec les travaux de Harley et Hart (2000), qui ont trouvé que presque toutes les stratégies de consolidation et de détermination ont été considérées au moins un peu utiles par la majorité des apprenants. Selon Nation et Moir (2002) les apprenants doivent non seulement connaître les stratégies et dans quels contextes et dans quels buts les utiliser, mais ils doivent aussi devenir très à l'aise avec leur utilisation. Tant qu'ils n'auront pas atteint un niveau de confort satisfaisant avec l'utilisation d'une stratégie, il est peu probable qu'ils en connaîtront réellement l'efficacité.

En outre, en ce qui concerne les sentiments des apprenants, les résultats obtenus ne confirment pas ceux de Hardi (2017) et Marchand et Gutierrez (2012) qui montrent une auto-efficacité assez élevée chez les apprenants qui participent à une formation en ligne. De plus nos apprenants ne se considéraient pas comme des apprenants ayant assez d'auto-efficacité ( $M=3$ ). Au contraire, nos résultats se rapprochent de ceux de l'étude de Hardi (2017) dans le sens où nos apprenants se sentent habiles ( $M=3$ ) dans l'apprentissage des mots et se disent satisfaits de la façon dont ils ont appris le vocabulaire ( $M=4$ ). Ils ont utilisé différentes stratégies auto-enrichissantes pour faciliter leur apprentissage du vocabulaire et ont pu réduire leur anxiété. Pekrun et al. (2002) ont constaté que l'anxiété était l'émotion la plus fréquemment rapportée dans cinq études conduites à l'aide d'approches quantitatives et qualitatives. Cependant, notre étude révèle que les étudiants ont rapporté autant d'émotions positives que d'émotions négatives ; ainsi, l'éventail d'émotions ressenties par les élèves pendant leur apprentissage est vaste. Pekrun et al. (2002) suggèrent que la sensibilisation des apprenants à leurs émotions devienne un outil que les enseignants pourraient utiliser

pour les aider à faire face aux émotions négatives et à les surmonter, ainsi que pour favoriser les émotions positives.

## 5.2 Corrélation entre le nombre de mois d'apprentissage en ligne et les stratégies déclarées

Les résultats d'étude de Alanazi et Brown (2016) suggèrent qu'il existe une relation significative entre l'expérience antérieure des étudiants dans la prise de cours en ligne et leur capacité à définir leurs objectifs, à gérer leur tâche, à évaluer eux-mêmes leurs progrès et à demander de l'aide en cas de besoin. En effet, plus les étudiants acquièrent de l'expérience en suivant des cours en ligne, plus ils semblent prêts à réguler leur apprentissage pour réussir à apprendre. Par conséquent, les étudiants n'ayant que peu ou pas d'expérience en ligne peuvent être désavantagés si aucun soutien ou formation ne leur est suffisamment fourni sur l'utilisation des compétences d'autorégulation. Cependant, notre étude révèle l'existence d'une relation négative entre la préférence d'une stratégie et le nombre de mois d'apprentissage en ligne de l'étudiant. En d'autres termes, ceux qui ont passé de nombreux mois à apprendre le français en ligne ont rapporté une diminution de préférence de certaines stratégies. Par exemple, les étudiants avec moins d'expérience de l'apprentissage en ligne définissent mieux leurs propres objectifs, contrôlent mieux leur concentration (contrôle métacognitif) et leur émotion (contrôle d'émotion), trouvent des tactiques appropriées (ex. stratégies cognitives) et recherchent l'aide auprès d'autres personnes (stratégies sociales). Ceci pourrait s'expliquer par leur volonté de rechercher d'autres types de stratégies qui pourraient leur être utiles. Cela est conforme aux conclusions de l'étude réalisée par Dóczi (2011). Elle a constaté qu'un nombre élevé de mois d'études était corrélé à une pratique moins régulière ou à une moindre utilisation de stratégies actives. Cela est probablement dû au fait que les apprenants qui viennent de commencer la formation en

ligne sont complètement conscients de leur processus d'apprentissage et ils se concentrent davantage sur les mots inconnus (Harley et Hart, 2000) alors que les apprenants avec plus d'expérience de l'apprentissage en ligne acquièrent une meilleure connaissance de la langue, par conséquent, ils recourent moins aux stratégies sociales nécessitant une interaction avec différentes personnes, ainsi qu'aux stratégies cognitives impliquant la répétition, la prise de notes et la mise en évidence de nouveaux mots.

Enfin, nos résultats ne confirment pas ceux obtenus par certaines recherches qui ont été faites dans le contexte présentiel et en ligne (p. ex. Khalil, 2005 ; Xiao et Hurd, 2007 ; Mango, 2010) qui montrent que plus il y a de temps consacré à étudier, plus les compétences nécessaires pour utiliser les stratégies d'apprentissage seront développées. L'étude de Xiao et Hurd (2007) a démontré que les expériences d'enseignement à distance des diplômés ont une influence positive sur leur utilisation des stratégies d'apprentissage, mais pas dans une large mesure, comme le montrent les comparaisons entre les étudiants de première année et les diplômés.

En revanche, nos résultats sont semblables à ceux de l'étude de Geramia et Baighloub (2011). Leur étude montre que les étudiants ayant participé à un cours de langue depuis plusieurs mois utilisaient souvent des stratégies métacognitives alors que les apprenants participant depuis moins de mois avaient tendance à utiliser des stratégies cognitives de surface. Hardi (2017) et Lai et Gu (2011) expliquent que la raison principale de ce résultat pourrait être la motivation. Les résultats indiquent qu'au début de l'apprentissage des langues, les apprenants sont non seulement plus motivés, mais ont tendance à recourir plus aux stratégies d'apprentissage. Il y a deux explications possibles à ce manque d'amélioration significative dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage. La première est que les étudiants sont laissés à eux-mêmes dans l'étude du cours et il n'y a pas d'évaluations formatives pour vérifier leurs progrès. L'autre l'explication pourrait être que la formation en stratégie d'apprentissage du

vocabulaire n'est pas intégrée dans la conception pédagogique des cours individuels à distance en tant que composante essentielle (Xiao et Hurd, 2007).

### 5.3. Corrélation entre le niveau de compétence et les stratégies déclarées

Nous avons vérifié s'il existait une corrélation entre le niveau de compétence des apprenants et les stratégies déclarées par ceux-ci. Nos résultats sont conformes aux résultats des recherches antérieures (ex. Zarei et Baharestani, 2014 et Wu, 2008) qui montrent des différences significatives entre les participants de niveau élémentaire et avancé concernant l'organisation et la planification des objectifs de l'apprentissage (le contrôle d'engagement). En effet, dans notre étude, les apprenants de niveau avancé sont plus impliqués dans l'apprentissage du vocabulaire. Par conséquent, ils ont plus d'aisance pour contrôler leurs engagements au cours de leur démarche, ce qui pourrait être défini comme une stratégie métacognitive. Nos résultats semblent également être similaires à ceux de Salem (2006) qui a indiqué que les stratégies métacognitives étaient liées au niveau de compétence.

Comme Zhi-liang (2010), nous pouvons conclure que les apprenants plus avancés se concentrent sur l'autoapprentissage. Toutefois, aucune différence significative n'a été constatée dans l'utilisation des autres stratégies. Ces résultats sont en partie similaires à ceux d'Akbari et Talebnejad (2003), qui n'ont signalé aucune différence statistique significative dans l'utilisation des stratégies de mémorisation, affectives et sociales selon les niveaux de compétence.

#### 5.4. L'effet du sexe sur le choix des stratégies

En ce qui concerne la relation entre le sexe et les stratégies déclarées, nos données ne nous permettent pas d'affirmer qu'il existe une différence significative entre les hommes et les femmes en ce qui a trait à leurs préférences en termes de stratégies. Sur ce point, notre étude ne confirme pas les résultats obtenus par Catalan (2003) et Gu (2002). Dans son étude, Jiménez Catalán (2003) a constaté que la moyenne du nombre de stratégies utilisées était significativement légèrement plus élevée chez les femmes. Aussi, Gu (2002), Pourshahian et al. (2012) et Ansari et al. (2016) ont montré que les femmes déclarent une préférence significativement plus élevée envers presque toutes les stratégies d'apprentissage du vocabulaire qui se sont révélées être corrélées au succès de l'apprentissage d'une langue seconde.

Nos résultats sont donc similaires à ceux de l'étude de Khatib et Hassanzadeh (2011) et Kosasih (2019) qui ont conclu qu'il n'y avait aucune différence significative dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire entre les hommes et les femmes. Les résultats de cette étude ont été conformes à la conclusion de Wafa (2003) selon laquelle la variable sexe ne joue pas une différence significative sur le choix des stratégies d'apprentissage vocabulaire. Considérant notre résultat, nous pouvons supposer comme Gaudet-Beauregard et Masella (2011) que d'autres variables, par exemple les différences individuelles, culturelles ou pédagogiques pourraient avoir un impact beaucoup plus significatif sur le recours aux stratégies.

### 5.5 Corrélation entre les attitudes et les sentiments des apprenants et les stratégies déclarées

Les résultats empiriques de la présente étude confirment que l'auto efficacité et les émotions positives affectent de manière significative les stratégies d'apprentissage autorégulées, ce qui est cohérent avec les résultats de recherches antérieures (ex. Zheng et Li, 2016 ; Artino et Jones, 2012) qui ont conclu que la motivation initiale (ex. auto efficacité) et les émotions peuvent influencer de manière significative le choix des stratégies d'apprentissage autorégulées.

Nous pouvons conclure, comme Xiao et Hurd (2007), Barak et al. (2016) et Mohammadzadeh et Sarkhosh (2018), que de bonnes connaissances des stratégies donnent les sentiments de satisfaction et de compétence à l'égard de l'apprentissage du vocabulaire, ce qui lui permet d'améliorer ses connaissances du vocabulaire dans un contexte en ligne, alors que des connaissances médiocres entraînent un sentiment d'impuissance. Bien que nous n'ayons pas vérifié la taille de vocabulaire de nos apprenants, il semble que cette réflexion critique post-tâche puisse aider les apprenants à réexaminer la pertinence de leurs stratégies d'apprentissage du vocabulaire en cours de tâche.

D'autre part, nos résultats confirment les résultats obtenus par Mizumoto (2012) et Onoda (2014) qui concluent que l'auto-efficacité peut avoir un effet significatif sur l'utilisation de la stratégie de régulation de l'effort, qui à son tour peut influencer le développement du vocabulaire en L2. L'auto-efficacité, ou les croyances des élèves et leurs attentes à propos de leurs capacités (Bandura, 1977 cité dans Marchand et Gutierrez, 2012) ont été considérées comme l'un des aspects des croyances relatives au contrôle des élèves (Pekrun et al., 2011). L'augmentation de l'auto-efficacité a toujours été liée à des niveaux plus élevés d'émotions positives, telles que l'espoir, la fierté et le plaisir, et à des niveaux inférieurs d'émotions négatives, telles que la colère,

la frustration, la honte, l'ennui et le désespoir (ex., Pekrun et al., 2011). Ce résultat suggère qu'en plus de l'auto-efficacité développée par les expériences d'apprentissage précédentes, les apprenants ont besoin de savoir et de pouvoir employer des stratégies de régulation de l'effort afin de contrôler leur comportement d'apprentissage pour un apprentissage réussi. La plupart des études pertinentes précédentes sur l'auto-efficacité ont montré de fortes relations positives entre l'auto-efficacité et l'apprentissage autorégulé (Zimmerman, 2000 ; Wu et al, 2012). Dans ces études, les étudiants qui ont un niveau élevé d'auto-efficacité sont plus susceptibles d'être impliqués sur le plan cognitif par rapport à ceux dont l'auto-efficacité est faible. On peut donc soutenir que les apprenants ayant un sens plus élevé d'auto-efficacité dans une tâche particulière ont plus de chances de maintenir leur motivation (Dörnyei 2001 a).

Selon l'étude de Nishatini et Matsuda (2011), les apprenants très anxieux sont moins capables d'utiliser les stratégies d'apprentissage du vocabulaire et plus susceptibles d'attribuer l'échec à l'anxiété. Toutefois, nous n'avons trouvé aucune relation entre l'anxiété des apprenants et les stratégies d'apprentissage du vocabulaire. Ces résultats sont comparables à ceux obtenus par Sadeghi et Soleimani (2016) qui n'ont trouvé aucune corrélation significative entre l'anxiété et les stratégies d'apprentissage des langues.

En ce qui concerne les attitudes envers l'apprentissage du vocabulaire, nos résultats ne corroborent pas ceux des recherches antérieures (ex. Mahmoudi et al., 2012). L'étude de Mahmoudi et al (2012) a révélé que les deux variables de l'étude (ex. attitude et performance des étudiants) jouent un rôle important dans l'apprentissage du vocabulaire dans les cours de langue à distance ou présentiel. Cela signifie que si l'attitude des étudiants est plus positive, ils seront plus enclins à apprendre une langue et en particulier le vocabulaire de celle-ci. Mais dans notre étude il n'y a aucune relation significative entre ces deux variables et les stratégies d'apprentissage du vocabulaire.

Au cours de l'apprentissage du vocabulaire à distance, les apprenants adultes utilisent pleinement leurs propres forces pour s'adapter au nouveau mode d'apprentissage. Plus précisément, ils emploient une gamme de stratégies comme (1) les stratégies de détermination telles que « deviner à partir d'un contexte textuel, analyser la partie du discours et l'utilisation du dictionnaire bilingue » ; (2) les stratégies métacognitives telles que « les comportements autopassant et auto améliorant » ; (3) les stratégies de mémorisation tels que « connecter un mot à une expérience antérieure » ; (4) les stratégies cognitives telles que « la prise de notes ». De plus, l'expérience de l'apprentissage de français à distance a un impact positif sur l'utilisation de certaines stratégies ou « donne lieu à la croissance des connaissances métacognitives » (White, 1999, p. 38 cité dans Xiao et Hurd, 2007), ce qui peut servir de point de départ utile pour la formation des apprenants. Par ailleurs, les variables de sexe et de niveau de compétence semblent n'avoir aucun effet sur les choix des stratégies par les apprenants. Finalement, les résultats de la présente étude montrent que le processus d'apprentissage autorégulé du vocabulaire semble augmenter l'efficacité personnelle déclarée par les répondants et semble provoquer chez eux des sentiments positifs.

## 5.6. Implication pédagogique

Les résultats de cette étude pourraient sans doute aider les concepteurs de supports en ligne à prendre en compte l'importance des stratégies d'apprentissage des langues lors de la planification de manuels et de supports didactiques pour les cours en ligne. Ainsi, les résultats sur la préférence de la stratégie d'apprentissage du vocabulaire par niveau de compétence et par mois de participation dans une formation en ligne peuvent guider les développeurs des activités dans leur sélection et l'intégration d'activités et tâches qui ciblent certaines stratégies. Enfin, pour mettre en œuvre un enseignement explicite

axé sur les stratégies, les tuteurs doivent recevoir une formation en évaluation et en enseignement de stratégies d'apprentissage du vocabulaire. Une formation pour enseigner les stratégies d'apprentissage du vocabulaire pourrait montrer aux enseignants comment utiliser plusieurs méthodes de collecte de données (par exemple : entretiens, auto-évaluations, réflexion à voix haute, agendas, dialogue de journal) pour identifier, décrire et classer les stratégies utilisées par leurs étudiants.

Une autre solution, qui pourrait aider les nouveaux apprenants en ligne, consisterait à créer, au début de chaque cours, une série de schémas pédagogiques (par exemple, de courtes vidéos de formation) illustrant plusieurs cas et scénarios de réussite vécus par des apprenants en ligne ayant surmonté les défis et les obstacles liés à l'apprentissage du vocabulaire dans un environnement en ligne. Le but de ces activités serait de définir dès le départ ce que les apprenants en ligne devraient faire pour réussir, en fournissant des conseils utiles sur la manière d'être un bon apprenant autorégulateur.

En outre, il y a d'autres recommandations à prendre en compte. Les professeurs de cours en ligne pourraient présenter aux étudiants des situations d'apprentissage visant à mettre en pratique les stratégies d'autorégulatrices, en modifiant leurs activités individuelles en activités de dyade (DiDonato, 2013). Cela permettrait aux pairs de travailler en collaboration pour définir leurs objectifs et de bénéficier du soutien constant de chacun dans leur apprentissage. De plus, les étudiants cela permettrait aux étudiants d'avoir une meilleure idée du temps nécessaire pour accomplir leurs tâches et utiliser différentes stratégies pour atteindre leurs objectifs. Comme Martinez (1996) le suggère, pour concevoir une formation autorégulée, les enseignants doivent savoir comment identifier et évaluer les stratégies de leurs élèves, puis leur proposer un grand nombre de stratégies et les laisser élaborer leur propre ensemble de stratégies selon leurs besoins, intérêts, types de personnalité, styles cognitifs, etc.

De plus, la réflexion doit également être encouragée afin que les apprenants puissent mieux comprendre leurs émotions en tant qu'apprenants, ce qui peut les aider à se fixer

des objectifs individualisés. L'autoévaluation doit donc être encouragée afin que les étudiants puissent examiner les stratégies qu'ils utilisent, le succès ou non qu'ils ont avec elles et qu'ils puissent se fixer de nouveaux objectifs (Veenman et al., 2003).

L'implication des étudiants dans les activités d'évaluation de la stratégie augmente leur conscience stratégique ou « métacognition » (Chamot et al. 1999) et les encourage à comprendre la valeur de l'utilisation efficace de stratégies d'apprentissage autonome, qui, en fin de compte, les aident à mieux contrôler leur propre apprentissage.

#### 5.7. Limites et les recherches futures

Cette étude a quelques limites. Premièrement, elle a fait appel à un petit échantillonnage. Il faut donc être prudent lors de la généralisation des résultats à d'autres contextes éducatifs. Des études futures pourraient élargir les échantillons à d'autres niveaux d'enseignement, y compris les cours de langue en ligne à l'université. Deuxièmement, la mesure de la motivation, des émotions et des stratégies d'apprentissage autorégulées a été obtenue à l'aide d'instruments autodéclarés. Ainsi, les futures études pourraient valider les résultats en collectant d'autres sources de données d'observation. Enfin, la présente étude n'a pas examiné l'influence de la motivation, des émotions et des stratégies d'apprentissage autorégulées sur la taille du vocabulaire. Des enquêtes futures pourraient aussi tester les influences de la démographie et des connaissances antérieures ainsi que l'effet d'interaction de ces variables. Bien que l'auto-efficacité et l'utilisation de stratégies d'apprentissage soient souvent évaluées à l'aide des instruments autodéclarés, certaines conclusions de la recherche ont soulevé de sérieux doutes quant à l'adéquation des mesures d'auto-évaluation par rapport aux mesures du processus d'étude telles que la réflexion à voix

haute (Veenman et al. 2003). Par conséquent, les recherches futures pourraient envisager d'évaluer les sources et les effets de l'auto-efficacité et de l'activité d'apprentissage des étudiants par le biais de mesures de processus, telles que la réflexion à voix haute, l'observation directe, des entretiens, ou des journaux intimes par les enquêteurs (McDonough, 2002). En outre, dans cette étude, seules des méthodes de collecte et d'analyse de données quantitatives ont été utilisées. Par conséquent, il est suggéré aussi que, dans une étude ultérieure, des données qualitatives soient rassemblées et interprétées afin de recueillir des données concernant les préférences stratégiques des étudiants, ce qui permettrait d'éclairer la question de l'apprentissage du vocabulaire dans un contexte de formation en ligne.

De plus, il est extrêmement difficile de comparer ces résultats avec ceux obtenus dans d'autres études sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire d'une part à cause des termes, contextes et taxonomies différents utilisés pour définir et classer les stratégies d'apprentissage, et d'autre part en raison du nombre différent de sujets, de langues et de la diversité des plans de recherche et des tests statistiques utilisés dans les études (Tseng et Sshmitt, 2008, Celik et Toptas, 2010).

En outre, davantage de recherches doivent être menées dans divers contextes afin de déterminer les conséquences des émotions négatives sur l'apprentissage et comment des contextes spécifiques modifient leur effet sur la motivation. Les recherches futures devront également faire une comparaison des expériences émotionnelles rencontrées par les apprenants de niveau débutant et de niveau avancé.

## CONCLUSION

Cette étude a porté sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire dans un contexte d'apprentissage en ligne. Deux objectifs ont guidé l'élaboration de cette étude soit : déterminer la perception des étudiants adultes de français L2 envers les stratégies d'apprentissage du vocabulaire dans un contexte en ligne et comprendre la relation entre les stratégies déclarées et le sexe, le niveau de compétence, le nombre de mois de participation à la formation en ligne et les attitudes et les sentiments de ces étudiants.

Une étude approfondie des différents travaux publiés sur le sujet nous a permis de formuler cinq questions de recherche.

1. Quelle est la perception des apprenants adultes en FL2 envers les stratégies d'autorégulation en apprentissage du vocabulaire ?
2. Est-ce qu'il y a une corrélation entre les stratégies déclarées et le nombre de mois de participation dans une formation en ligne ?
3. Est-ce qu'il y a une corrélation entre les stratégies déclarées et le niveau de compétence des apprenants ?
4. Est-ce qu'il y a relation entre les stratégies déclarées et le sexe des apprenants ?
5. Est-ce qu'il y a une corrélation entre les stratégies déclarées et les sentiments et les attitudes des apprenants envers les stratégies d'apprentissage du vocabulaire ?

Nous avons pu répondre à ces cinq questions de recherche grâce aux résultats obtenus par notre questionnaire électronique. 52 participants adultes ont participé à notre étude.

L'analyse statistique des résultats montre que les participants sont des apprenants ayant une capacité d'autorégulation modérée. De plus, les stratégies de consolidation et de détermination (Schmitt, 1997) ont été considérées peu utiles par la majorité des répondants, sauf pour les stratégies de détermination et les stratégies de contrôle d'environnement qui ont été considérées utiles. Les stratégies ressortant comme préférées correspondent à celles se démarquant aussi dans plusieurs autres études (Schmitt, 1997; Harley et Hart, 2000; Zhi-Liang, 2010 et Fan, 2003). Par exemple, les stratégies « deviner un mot à partir du contexte » et « utiliser le dictionnaire bilingue » sont les deux stratégies déclarées comme les plus utiles par les participants.

Par ailleurs, l'analyse statistique de corrélation de Pearson et Test T n'indique aucune corrélation significative entre les stratégies d'apprentissage et le sexe et le niveau de compétence des apprenants. Néanmoins, nous avons trouvé que les apprenants avec moins de mois de participation à une formation en ligne déclarent que les stratégies cognitives et les stratégies sociales les aident à apprendre de nouveaux mots de vocabulaire, et ils sont capables de profiter des stratégies de contrôle d'émotion et de contrôle métacognitif. Finalement, nos résultats indiquent que les apprenants éprouvent des sentiments positifs tels que le sentiment de satisfaction et le sentiment de compétence après avoir utilisé les stratégies d'apprentissage du vocabulaire.

En terminant, davantage de recherches doivent être menées dans divers contextes afin de déterminer les conséquences des émotions négatives sur l'apprentissage et comment des contextes spécifiques modifient leur effet sur la motivation. Les recherches futures devront également faire une comparaison des expériences émotionnelles rencontrées par les apprenants de niveau débutant et de niveau avancé.

## ANNEXE A

### QUESTIONNAIRE DE TSENG ET SCHMITT (2008)

<b>Phase préactionnelle</b>	
<b>Évaluation initiale de l'expérience d'apprentissage du vocabulaire</b>	
Auto-efficacité de l'apprentissage du vocabulaire	Ex. Je sens que je peux mémoriser des mots plus rapidement que les autres.
Anxiété de l'apprentissage du vocabulaire	Ex. Je crains souvent de ne pas bien mémoriser le vocabulaire.
Attitude de l'apprentissage du vocabulaire	Ex. Apprendre le vocabulaire est important.
<b>Phase actionnelle</b>	
<b>Capacité d'autorégulation dans l'apprentissage du vocabulaire</b>	
Contrôle d'engagement	Ex. En apprenant le vocabulaire, je pense pouvoir atteindre mes objectifs plus rapidement que prévu.
Contrôle métacognitif	Ex. En apprenant le vocabulaire, je pense que les méthodes pour contrôler ma concentration sont efficaces.
Contrôle de satiation	Ex. Pendant le processus d'apprentissage du vocabulaire, je me sens satisfait des moyens que j'élimine l'ennui.
Contrôle des émotions	Ex. Lorsque je me sens stressé par l'apprentissage du vocabulaire, je sais comment réduire ce stress.
Contrôle de l'environnement	Ex. Quand j'étudie le vocabulaire, je cherche un bon environnement d'apprentissage.
<b>Implication de l'apprentissage du vocabulaire stratégique (stratégies métacognitives)</b>	
Comportements d'auto-initiation des tactiques d'apprentissage du vocabulaire nouvellement apprises	Ex. Je vérifie les progrès que je fais lors de l'utilisation d'une nouvelle méthode d'apprentissage du vocabulaire.
Comportements autoactivant des tactiques d'apprentissage du vocabulaire	Ex. J'essaie de trouver de nouvelles méthodes d'apprentissage du vocabulaire.

Comportements auto-expérimentant des tactiques d'apprentissage du vocabulaire	Ex. J'essaie des méthodes d'apprentissage du vocabulaire différentes de celles enseignées par mon enseignant.
Comportements autoaméliorants des tactiques d'apprentissage du vocabulaire	Ex. Une fois que je me rends compte que ma méthode actuelle d'apprentissage du vocabulaire n'est pas suffisante, j'essaie d'en trouver une meilleure.
Comportements autodépassement d'apprentissage du vocabulaire	Ex. J'apprends des mots supplémentaires à ceux enseignés par mon enseignant.
<b>Maîtrise des stratégies d'apprentissage du vocabulaire</b>	
Stratégies de détermination	Ex. Deviner le sens d'un mot à partir d'un contexte textuel.
Stratégies cognitives	Ex. Prendre des notes importantes en classe.
Stratégies de mémorisation	Ex. Connectez un mot à une expérience personnelle.
Tactiques sociales	Ex. Demander aux camarades de classe comment utiliser un mot.
<b>Phase post-actionnelle</b>	
<b>Post-évaluation des tactiques d'apprentissage du vocabulaire</b>	
Satisfaction	Ex. Je crois que j'adopte la bonne tactique d'apprentissage du vocabulaire.
Impuissance	Ex. Je n'ai aucune idée de la façon de mémoriser des mots.
Habilité	Ex. Je pense qu'en utilisant mes tactiques d'apprentissage du vocabulaire, je peux apprendre plus de mots que d'autres.
<b>Connaissance du vocabulaire</b>	
Taille	2000, 3000 et 5000 niveaux de vocabulaire (test des niveaux de vocabulaire de Schmitt, Schmitt et Clapham (2001)).
Profondeur	Ex. Connaissance des différentes significations possibles d'un mot (polysémie)

(Traduction libre du questionnaire de Tseng et Schmitt (2008))

## ANNEXE B

### QUESTIONNAIRE SUR LES STRATÉGIES AUTORÉGULATION DANS L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE

We have prepared this questionnaire in order to know a little more about your experiences in learning vocabulary in a second or foreign language, as well as to gather your opinion on vocabulary learning. We want to assure you that the answers to your questions will remain confidential. We sincerely thank you for your participation!

Part 1 : We want to know a little more about your perception about learning new words in a second or foreign language.						
	Strongly disagree	Disagree	Slightly disagree	Slightly agree	Agree	Strongly agree
I feel I can memorize words faster than other people.						
I feel my vocabulary is larger than others.						
I am often worried about doing poorly in memorizing vocabulary.						
I feel learning vocabulary is a heavy burden for me.						
Learning vocabulary is important.						

Learning vocabulary is a waste of time.						
When learning vocabulary, I believe I can achieve my goals more quickly than expected.						
When learning vocabulary, I persist until I reach the goals that I make for myself.						
When learning vocabulary, I think the methods of controlling my concentration are effective.						
When it comes to learning vocabulary, I have my special techniques to prevent procrastination.						
During the process of learning vocabulary, I feel satisfied with the ways I eliminate boredom.						
When I feel stressed about vocabulary learning, I know how to reduce this stress.						
When I feel stressed about vocabulary learning, I simply want to give up.						
When learning vocabulary, I am aware that the learning environment matters.						
When I study vocabulary, I look for a good learning environment.						

Part 2 : We now want to know a little more about your experience in learning new words in a second or foreign language.						
	Strongly disagree	Disagree	Slightly disagree	Slightly agree	Agree	Strongly agree

I check the progress I make when using a new vocabulary learning method.						
I try to improve the newly learned methods that I try out.						
I try to find new vocabulary learning methods.						
I try to think about different ways to learn new words.						
I try out vocabulary learning methods that are different from those taught by my English teacher.						
I try to replace inappropriate vocabulary learning methods with new ones.						
Once I realize that my current vocabulary learning method is not good enough, I try to find a better one.						
I think about how to learn more words.						
I learn additional words to those taught by my french tutor.						

Part 3 : We want to know how do you rate these strategies helping you to improve your vocabulary.						
	Extremely useless	Useless	Slightly useless	Slightly useful	Useful	Very useful
Use bilingual dictionary.						
Use monolingual dictionary.						

Use synonyms to memorize words..						
Check for L1 cognate						
Use Antonyms to memorize words.						
Analyze part of speech.						
Guessing from textual context.						
Put special mark before important words.						
I try to take more thorough notes for my online courses because notes are even more important for learning online than in a regular classroom.						
Study word with a pictorial representation of its meaning.						
Connect word to a personal experience.						
Ask someone to test myself.						
Making word cards.						
Put English labels on physical objects.						

Part 4 : We now want to know a little more about your feeling after learning new words in a second or foreign language.						
	Strongly disagree	Disagree	Slightly disagree	Slightly agree	Agree	Strongly agree
I like the vocabulary learning tactics that I am using.						
I believe that I am adopting the right vocabulary learning tactics.						

I feel my vocabulary learning tactics are ineffective.						
I just have no ideas of how to memorize words.						
I feel using my vocabulary learning tactics can retain the learned words longer than others.						
I feel using my vocabulary learning tactics can learn more words than others.						
Part 5 : As a conclusion						

Finally, the following questions are designed to get to know you better:

1. Sex :

2. Age :

3. What is your mother tongue, the first language you have learned and still master today?

4. What other languages do you know well enough to maintain a simple conversation?

5. What is your level of French proficiency?

- Beginner
- Elementary
- Intermediate
- Upper Intermediate
- Advanced
- Master or Proficient

6. How many months have you been participating in online courses?

7. Place of residence:

We sincerely thank you for your participation.

## BIBLIOGRAPHIE

Ahmed, M.O. (1989). *Vocabulary learning strategies*. In P. Meara (Ed.), *British studies in applied linguistics 4: Beyond words*, 3-14. London: CILT.

Akbari, R. et Talebinezhad, M. R. (2003). The relationship between the use of language learning strategies by Iranian learners of English, their foreign language proficiency, and the learners' IQ scores. (*IJAL*) *International Journal of Automation and Logistics*, 6(1), 1- 20.

Alanazi, R. et Brown, S. (2016). Online Experience Role in Student's Self-Regulation Skills. *Northeastern Educational Research Association*, 1-11.

Alharbi, M. A. (2016). Using different types of dictionaries for improving reading comprehension and vocabulary acquisition in English as a foreign language programs. *The JALT CALL Journal*, 12(2), 103-122.

Almudena, F. et Terrazas, M. (2012). The role of motivation and age in vocabulary knowledge. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 9, 39-62.

Amadiou, F. et Tricot, A. (2015). Les facteurs psychologiques qui ont un effet sur la réussite des étudiants. *Recherches et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [en ligne], 34(2). Récupéré de <http://journals.openedition.org/apliut/5155>.

Anderson, N.J. (2002). Using Telescopes, Microscopes, and Kaleidoscopes to Put Metacognition into Perspective. *TESOL Matters*, 12(4).

Ansari, M., Vahdany, F. et Sabouri, N. (2016). The Relationship Between the Use of Vocabulary, Learning Strategies and Gender of Iranian EFL Learners. *Research in English Language Pedagogy (RELP)*, 4(1), 88-100.

Artino, A.R. et Jones, K.D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning, *The Internet and Higher Education*, 15(3), 170-175. doi:[10.1016/j.iheduc.2012.01.006](https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.01.006).

Asgari, A. et Mustapha, G.B. (2011). The type of vocabulary learning strategies used by ESL students in university Putra Malaysia . *English Language Teaching*, 4(2), 84-90.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–212.

Barak, M., Hussein Farraj, R. et Dori, Y.J. (2016). On-campus or online: examining self-regulation and cognitive transfer skills in different learning settings. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(35), 1-18.

Barcroft, J. (2009). Strategies and Performance in Intentional Vocabulary Learning. *Language Awareness*, 18(1), 74-89.  
<https://doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1080/09658410802557535>

Barnard, L., Paton, V. et Lan, W. (2008). Online Self-Regulatory Learning Behaviors as a Mediator in the Relationship between Online Course Perceptions with Achievement. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(2),1-11.

Barnard, L., Y Lan, W., M. To, Y., Osland Paton, V. et Lai, Sh.L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *The Internet and Higher Education*, 12(1), 1-6.

Butler, D.L. et Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.

Butler, D.L. (1998). The Strategic Content Learning approach to promoting self-regulated learning: A summary of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90, 682-697

Catalan, J.M.R. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54–77.  
doi:[10.1111/1473-4192.00037](https://doi.org/10.1111/1473-4192.00037)

Çelik, S. et Toptas, V. (2010). Vocabulary learning strategy use of Turkish EFL learners. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 62–71.

Chacón-Beltrán, R. (2018). Vocabulary learning strategies outside the classroom context: what adults learn in a technology-based learner-centred environment. *The Language Learning Journal*, 46(5), 583-593. doi: [10.1080/09571736.2018.1503135](https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1503135)

Chamot, A.U. et El-Dniary, P.B. (1999). Children's learning strategies in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 83(3), 319-341.

Chilingaryan, K. et Gorbatenko, R. (2015). Motivation in language learning. *2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM2015*, 1(2), 661 – 672.

Choi, Y., Zhang, D., Lin, C. et Zhang, Y. (2018). Self-regulated learning of vocabulary in English as a Foreign Language. *Asian EFL Journal*, 20, 54-81.

Ciekanski, M. (2014). Accompagner l'apprentissage des langues à l'heure du numérique - Évolution des problématiques et diversité des pratiques. *Alsic*, 17. Récupéré de <http://journals.openedition.org/alsic/2762>

Craven, L. (2014). Vocabulary Learning Strategies in Tama University School of Global Studies. *Bulletin*, 6, 9-15. Récupéré de <http://id.nii.ac.jp/1361/00000241/>.

Dabbagh, N., Kitsantas, A. (2004). Supporting self-regulation in student-centered Web-based learning environments. *International Journal on E-Learning*, 3(1), 40–47.

David, M. (2016). Pratiques pédagogiques et autonomie des étudiants de LI. *Inter Pares, École doctorale EPIC*, 115-122. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01343114/document>

DiDonato, N.C. (2013). Effective self- and co-regulation in collaborative learning groups: An analysis of how students regulate problem solving of authentic interdisciplinary tasks. *Instructional Science*, 41(1), 25-47.

Dóczy, B. (2011). Comparing the Vocabulary Learning Strategies of High School and University Students: A Pilot Study. *WoPaLP*, 5, 138-158.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. et Csizer, K. (2002). Motivational dynamics in second language acquisition : Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23, 421–462.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

Durler, H. (2014). Les pratiques du gouvernement de soi à l'école : les dispositifs pédagogiques de l'autonomie et leurs contradictions. *Recherches en Éducation*, 20, 76-86.

Ebrahimain, A. et Nabifar, N. (2015). The effect of three vocabulary learning strategies of word-part, word-card and context-clue on Iranian high school students' immediate and delayed English vocabulary learning and retention. *The Journal of Applied Linguistics*, 8(17), 42-63.

Elgort, I. et Warren, P. (2014). L2 vocabulary learning from reading: Explicit and tacit lexical knowledge and the role of learner and item variables. *Language Learning*, 64(2), 365-414.

Erdogan, T. (2018). The Investigation of Self-regulation and Language Learning Strategies. *Universal Journal of Educational Research*, 6(7), 1477-1485. doi: [10.13189/ujer.2018.060708](https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060708)

Eslami, Z. et Ranjbari, R. (2003). Metacognitive strategy training for vocabulary learning. *TESL EJ*, 7, 5-15.

Fan, M. -V. (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](https://doi.org/10.1111/1540-4781.00187)

Gao, X. (2006). Has language learning strategy research come to an end? A response to Tseng et al. *Applied Linguistics*, 28, 615-620.

Gardner, R. C., Masgoret, A.-M., Tennant, J. et Mihic, L. (2004). Integrative motivation : Changes during a year-long intermediate-level language course. *Language Learning*, 54,1-34.

Gaudet-Beauregard, J. et Masella, M. (2011). Les différences selon le sexe dans les stratégies d'apprentissage du vocabulaire des langues secondes. *CESLA*, 28 – 53. Récupéré de <http://www.linguistique.uqam.ca>.

Gerami, M.-H. et Madani Ghareh Baighlou, SH. (2011). Language Learning Strategies Used by Successful and Unsuccessful Iranian EFL Students. *International Conference on Education and Educational Psychology, Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1567 – 1576. doi: [10.1016/j.sbspro.2011.11.399](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.399)

Green, J.-M. et Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261–297. doi:[10.2307/3587625](https://doi.org/10.2307/3587625)

Gremmo, M.-J. et Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea. *Elsevier Science Ltd*, 23(2), 151-164.

Grosbois, M. (2013). Didactique des langues et technologies : de l'EAO aux réseaux sociaux. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 32(1), 156-159.

Gu, Y. et Johnson, R. (1996). Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643 -679.

Gu, Y. (2002). Gender, academic major, and vocabulary learning strategies of Chinese EFL learners. *RELC Journal*, 33(1), 35-54. doi: [10.1177/003368820203300102](https://doi.org/10.1177/003368820203300102)

Gunawardena, C.N. et McIsaac, M.S. (2004). *Distance education*. In Jonassen, D. H. (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2, 355–396.

Hardi, J. (2017). Self-regulation in young learner's vocabulary learning. *Gradus*, 4(1), 165-173.

Harley, B. et Hart, D. (2000). Vocabulary Learning in the Content-oriented Second-language Classroom: Student Perceptions and Proficiency. *Language Awareness*, 9(2), 78-96. doi: [10.1080/09658410008667139](https://doi.org/10.1080/09658410008667139)

Hashemi, Z. et Hadavi, M. (2015). Investigation of Vocabulary Learning Strategies among EFL Iranian Medical Sciences Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 192, 629-637.

Hayati, M. (2006). The effect of monolingual and bilingual dictionaries on vocabulary recall and retention of EFL learners. *Reading Matrix: An International Online Journal*. 6(2), 125-134.

Hong, S. et Jung, I. (2011). The distance learner competencies: a three-phased empirical approach. *Educational Technology Research and Development*, 59, 21–42. <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-010-9164-3>.

- Howland, J.L. et Moore, J.L. (2002). Student's Perceptions as Distance Learners in Internet-Based Courses. *Distance Education*, 23(2), 183-195.  
doi : [10.1080/0158791022000009196](https://doi.org/10.1080/0158791022000009196)
- Jézégou, A. (2011). Se former à distance : regard sur les stratégies d'autorégulation environnementale d'étudiants adultes. *Savoirs, Revue Internationale de Recherches en Éducation et Formation d'Adultes*, 24, 79-99.
- Khalil, A. (2005). Assessment of Language Learning Strategies Used by Palestinian EFL Learners. *Foreign Language Annals*, 38(1), 108-119.
- Khatib, M., Hassanadeh, M. et Rezaei, S. (2011). Vocabulary learning strategies of Iranian Upper- intermediate EFL learners. *International Education Studies*, 4(2), 144-152.
- Kilickaya, F. et Jaroslaw, K. (2010). Comparative Usefulness of Online and Traditional Vocabulary Learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 9(2), 55-63.
- Kim, Y. (2008). The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition. *Language Learning*, 58(2), 285-325.
- Kormos, J. et Csizer, K. (2014). The interaction of motivation, self-regulatory strategies, and autonomous learning behavior in different learner groups. *TESOL Quarterly*, 48(2), 275-299.
- Kosasih, F.R. (2019). Language learning strategies of efl students of open and distance higher education in Indonesian context. *Asian EFL journal*, 23(30), 217 -227.
- Lai, Ch. et Gu, M. (2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 24(4), 317-335.  
doi: [10.1080/09588221.2011.568417](https://doi.org/10.1080/09588221.2011.568417)
- Lan, R. et Oxford, R.L. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school learners in Taiwan. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41, 339-379.
- Laufer, B. et Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language : The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22, 1-26.

Mahmoudi, E., Abdul Razak , N.Z. et Abdul Samad, A. (2012). Attitude and Students' Performance in Computer Assisted English Language Learning (CAELL) for Learning Vocabulary. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 489-498.

Mango, C. (2010). Korean Students' Language Learning Strategies and Years of Studying English as Predictors of Proficiency in English. *TESOL Journal*, 2, 39-61.

Ma Ping, A., Baranovich, D.L., Manuelli, M.K. et Siraj, S. (2015). Promoting Self-Regulation in Vocabulary Learning among Chinese EFL Learners: A Needs Analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(1), 137-146.

Marchand, G. C. et Gutierrez, A.P. (2012). The role of emotion in the learning process: comparisons between online and face-to-face learning settings. *The Internet and Higher Education*, 15, 150-160, doi:[10.1016/j.iheduc.2011.10.001](https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.10.001).

Martinez, I.M.P. (1996). The importance of language learning strategies in foreign language teaching. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 5(1), 103-120. Récupéré de [http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo)

McDonough, S.H. (1995). *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*. London : Edward Arnold.

McDonough, S. (2002). *Applied linguistics in language education*. New York: Oxford University Press.

Mega, C., Ronconi, L. et De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131. doi:[10.1037/a0033546](https://doi.org/10.1037/a0033546).

M.Galishnikova, E. (2014). Language learning motivation: A look at the additional program. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 1137 – 1142.

Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Multilingual Matters.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Le vocabulaire, une des pierres angulaires de la réussite scolaire en langue seconde*. Québec. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/Vocabulaire-FLS.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Vocabulaire-FLS.pdf)

Mizumoto, A. (2013). Enhancing Self-efficacy in Vocabulary Learning: A Self-regulated Learning Approach. *Vocabulary Learning and Instruction*, 2(1), 15-24. <http://dx.doi.org/10.7820/vli.v02.1.mizumoto>

Mohammadzadeh, A. et Sarkhosh, M. (2018). The Effects of Self-Regulatory Learning through Computer-Assisted Intelligent Tutoring System on the Improvement of EFL Learner' Speaking Ability. *International Journal of Instruction*, 11, 167-184. doi:[10.12973/iji.2018.11212a](https://doi.org/10.12973/iji.2018.11212a).

Nassaji, H. (2003). L2 Vocabulary Learning from Context: Strategies, Knowledge Sources, and Their Relationship with Success in L2 Lexical Inferencing. *TESOL Quarterly*, 37(4), 645 -670.

Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. New York, NY : Cambridge University Press.

Nation, I.S.P., Moir, J. (2002). Learners' use of strategies for effective vocabulary learning. *Prospect*, 17(1), 15-35.

Nation, I.S.P. (2008). *Teaching vocabulary- strategies and techniques*. Heinle-Cengage ELT.

Nemati, A. (2009). Memory Vocabulary Learning Strategies and Long-Term Retention. *International Journal of Vocational and Technical Education*, 1(2), 14-24.

Ng, C.W. (2018). Gender Difference in Preferences for Second Language Vocabulary Learning Strategies. *Bulletin of Advanced English Studies*,1(2), 160-171. <https://doi.org/10.31559/baes2018.1.2.4>

Nishatini, M. et Matsuda, T. (2011). The relationship between language anxiety, interpretation of anxiety, intrinsic motivation and the use of learning strategies. *US-China Education Review*,3, 438-446.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Mazanares, G., Russo, R. et Kupper, L. (1985). Learning strategies applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19, 285-96.

Önem, E. (2015). A Study on the Effect of Meditation on Vocabulary Learning and Foreign Language Learning. *Journal of Language and Literature Education*, 3(15), 149 -162.

- Onoda, S. (2014). Examining the relationships between self-efficacy, effort regulation strategy use, and English vocabulary skills. *Studies in Self-Access, Learning Journal*, 5(4), 357-371.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston, Massachusetts : Heinle and Heinle Publishers.
- Oxford, R. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 271-278.
- Oxford, R. (2011). Strategies for learning a second or foreign language. *Language Teaching*, 44(2), 167-180. doi :[10.1017/S0261444810000492](https://doi.org/10.1017/S0261444810000492)
- Patenaude, A. (2017). *Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire en anglais langue seconde au niveau collégial*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/9572/1/M14859.pdf>
- Pekrun, R., Goetz, TH., Titz, W. et P.Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105. doi: [10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4).
- Pérez Gil, D. (2014). *L'enseignement –apprentissage du vocabulaire en classe de FLE. Proposition d'activité*. (Mémoire de maîtrise). Université de Valladolid, Espagne. Récupéré de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/TFM-F-2014-3>
- Pintrich, P.R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. et Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation*, 451–502. San Diego, CA : Academic.
- Pourshahian, B., Yousefi Azarfam, A. et Rezvani Kalajahi, A. (2012). Does Applying Vocabulary Learning Strategies Vary Based on Gender? The Case of Turkish EFL Learners. *Research on Humanities and Social Sciences*, 2(4), 1-10.
- Rasekh, Z.E. et Ranjbar, R. (2003). Metacognitive strategy training for vocabulary learning. *Journal of TESL- EJ*, 7(2), 1-17.
- Richard, J. C. (1994). *Reflective teaching in second language classroom*. New York : Cambridge University Press.
- Rossi, M. et Arrigoni, A. (2004). Formation à distance et nouvelles perspectives didactiques : le projet forum de l'université de gènes. *Ela. Études de linguistique*

*appliquée*, 134(2), 221-233. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-ela-2004-2.htm-page-221.htm>.

Rubin, J. (1975). What the “good language learner “ can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.

Rubin, J. (1987). *Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology*. In Wenden, A. L. et Rubin, J. (Eds.), *Learner strategies in language learning*, 15-30. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Rutyte, A. (2009). *Importance du vocabulaire dans l'enseignement/apprentissage de langues étrangères*. (Mémoire de maîtrise). Université Pédagogique de Vilnius, Lituanie. Récupéré de <https://vb.vdu.lt/object/elaba:2080053/>

Salem, N.M. (2006). *The role of motivation, gender, and language learning strategies in EFL proficiency*. (Mémoire de maîtrise). The American University of Beirut. Beirut, Lebanon.

Sankaran, S.R. et Bui, T. (2001). Impact of learning strategies and motivation on performance: A study in web-based instruction. *Journal of Instructional Psychology*, 28(3), 191-198.

Schmitt, N. (1997). *Vocabulary learning strategies*. In Schmitt, N. and McCarthy, M. (eds): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge : Cambridge University Press.

Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. New York: Palgrave Macmillan.

Schunk, D.H. et Zimmerman, B. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Seddigh, F. (2012). Vocabulary Learning Strategies of Medical Students at Shiraz University of Medical Sciences. *English Language Teaching*, 5(2), 160-173.

Segantin Teruggi, A. (2017). *Les stratégies d'apprentissage en formation ouverte à distance en langues étrangères : le cas de trois apprenants de FLE en autoapprentissage*. Université de Genève.  
Récupéré de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige :95653>

Seker, M. (2016). The use of self-regulation strategies by foreign language learners and its role in language achievement. *Language Teaching Research*, 20(5), 600–618. <https://doi.org/10.1177/1362168815578550>

Sökmen, A. (1997). *Current trends in teaching second language vocabulary*. In Schmitt, N.M.M. (Ed.), *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*. New York: Cambridge University Press.

Şener, S. (2015). Vocabulary learning strategy preferences and vocabulary size of preservice English teachers. *International Journal of Educational Researchers*, 6(3), 15-30.

Shinji Kondo, D. et Ying Ling, Y. (2004). Strategies for coping with language anxiety: the case of students of English in Japan. *ELT Journal*, 58(3), 258–265. <https://doi.org/10.1093/elt/58.3.258>

Steffens, K., Carneiro, R., Lefrere, P. et Underwood, J. (2007). Self-regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: A European Review. *European Journal of Education*, 41(3), 353-379. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/4543062>

Stern, H.H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian: Modern Language Review*, 31, 304-318.

Sun, S.Y.H. (2014). Learner perspectives on fully online language learning. *Distance Éducation*, 35(1), 18–42. <https://doi.org/10.1080/01587919.2014.891428>

Tosun, S. (2015). The effects of blended learning on EFL students' vocabulary enhancement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 641 – 647.

Tréville, M.C. et Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette F.L.E, Vanves.

Tréville, M. C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde : recherches et théorie*. Montréal, Canada : Éditions Logiques.

Tseng, W.T., Dörnyei, Z. et 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. et Schmitt, N. (2008). Toward a Model of Motivated Vocabulary Learning: A Structural Equation Modeling Approach. *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*, 58(2), 357-400.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00444.x>

Valentín, A., Mateos, P., González-Tablas Sastre, M., Pérez Sánchez, L., López, E. et García, I. (2013). Motivation and learning strategies in the use of ICTs among university students. *Computers & Education*, 61(1), 52-58.

doi : [10.1016/j.compedu.2012.09.008](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.09.008)

Veenman, M.V.J., Prins, F.J. et Verheij, J. (2003). Learning styles: Self-reports versus thinking-aloud measures. *British Journal of Educational Psychology*, 73(3), 357-372. doi : [10.1348/000709903322275885](https://doi.org/10.1348/000709903322275885)

Wafa, A.S. (2003). Language learning strategy use in Palestine. *Teaching English as a Second Language Journal*, 7(2), 1-17.

Weinstein, C.E., Husman, J. et Dierking, D.R. (2000). *Self-regulation interventions with a focus on learning strategies*. Dans M. Boekaerts, P., Pintrich, R., Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation*, 727-747. San Diego, CA, US : Academic Press.

Wenden, A.L. (1987a). *Conceptual background and utility*. In Wenden, A.L. et Rubin, J. (Eds.), *Learner strategies in language learning*, 3-13. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Wolters, C.A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.

Wu, Y.L. (2008). Language learning strategies used by students at different proficiency levels. *Asian EFL Journal*, 10(4), 75-95.

Wu, X., Lowyck, J., Sercu, L. et Elen, J. (2012). Self-efficacy, task complexity and task performance: Exploring interactions in two versions of vocabulary learning tasks. *Learning Environments Research*, 15(1), 17-35.

Xiao, F., Hurd, S. (2007). Language Learning Strategies in Distance English Learning: A Study of Learners at Shantou Radio and Television University, China. *The journal of Asia TEFL*, 4(2), 141-164,

Yu, X. et Altunel, V. (2018). Second Language Vocabulary Learning From Context Clues: A Review of Research in the Past Decade and Implementation in Digital Environment. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 1(1), 1-12.

Zarei, A. et Baharestani, N. (2014). language Learning Strategy Use Across Proficiency Levels. *Journal on English Language Teaching*, 4(4), 27-38.

Zhang, P. (2001). Study on MA basic English and professional English vocabulary learning strategies. *Foreign Language Teaching and Research*, 6, 18-25.

Zheng, L., Li, X. (2016). The Effects of Motivation, Academic Emotions, and Self-Regulated Learning Strategies on Academic Achievements in Technology Enhanced Learning Environment. *IEEE 16th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, 376-380.

Zhi-Liang, L. (2010). A Study on English Vocabulary Learning Strategies for Non-English Majors in Independent College. *Cross-Cultural Communication*, 6(4), 152-164.

Zimmerman, B.J. et Martinez Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614 – 628.  
<https://doi.org/10.3102/00028312023004614>

Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy : An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.

Zimmerman, B.J. et Schunk, D.H. (2001). *Self regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory In to Practice*, 41(2), 64-70. doi: [10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

Zimmerman, B.J. et Schunk, D.H. (2008). *Motivation : An essential dimension of self-regulated learning*. Dans Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, 1-30. Mahwah, NJ, US : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.