

Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire en FLE au niveau universitaire

Kalinić, Marija

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:381746>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-16**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Université de Zagreb

Faculté de philosophie et lettres

Département d'études romanes

Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire en FLE au niveau universitaire

Mémoire de master

Etudiante: Marija Kalinić

Sous la direction de : dr. sc. Lidija Orešković Dvorski

Zagreb, 2021

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

**Strategije učenja vokabulara francuskog jezika na
sveučilišnoj razini**

Diplomski rad

Studentica: Marija Kalinić

Mentorica: dr. sc. Lidija Orešković Dvorski

Zagreb, 2021.

Résumé

Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire, en tant que mécanismes que les élèves appliquent pour améliorer l'apprentissage du vocabulaire, jouent un rôle très important dans le processus d'acquisition de la langue étrangère. Dans la partie théorique de ce mémoire, on a présenté les termes de base tels que le vocabulaire et la compétence lexicale ainsi que les stratégies d'apprentissage du vocabulaire. Ensuite, on a présenté notre recherche et les résultats.

Cette étude a eu pour objectif de déterminer et de comparer quelles stratégies les étudiants en langue et littérature françaises utilisent pour apprendre le vocabulaire le plus et lesquelles le moins, et quelles sont les stratégies qui, à leur avis, sont les plus utiles et lesquelles sont les moins utiles. En outre, l'objectif était de savoir si les stratégies les plus couramment utilisées correspondent aux stratégies que les étudiants considèrent les plus utiles, ainsi que si les stratégies les moins utilisées correspondent à celles qu'ils trouvent les moins utiles. A la fin, on a examiné s'il existe une différence dans l'utilisation des stratégies entre les étudiants en licence et les étudiants de niveau master.

Mots clés: vocabulaire, compétence lexicale, stratégies d'apprentissage du vocabulaire, étudiants, FLE

Sažetak

Strategije učenja vokabulara kao mehanizmi koje učenici primjenjuju kako bi pospješili učenje vokabulara, imaju vrlo važnu ulogu u procesu usvajanja stranog jezika. U teorijskom dijelu ovog rada iznijeli smo osnovne pojmove kao što je vokabular, leksička kompetencija i strategije učenja vokabulara. Zatim smo predstavili naše istraživanje i rezultate.

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi i usporediti koje strategije studenti francuskog jezika i književnosti najviše koriste pri učenju vokabulara, a koje najmanje, te koje su strategije, prema njihovom mišljenju, najkorisnije, a koje smatraju najmanje korisnim. Uz to, cilj je bio ispitati odgovaraju li najčešće korištene strategije strategijama koje studenti smatraju najkorisnijima, kao i odgovaraju li najmanje korištene strategije onima koje smatraju najmanje korisnima. Na kraju smo ispitali postoji li razlika u korištenju strategija između studenata preddiplomskog i diplomskog studija.

Ključne riječi: vokabular, leksička kompetencija, strategije učenja vokabulara, studenti, FLE

Table des matières

| | |
|---|----|
| 1. Introduction | 1 |
| 2. Apprentissage d'une langue étrangère | 3 |
| 3. Vocabulaire | 4 |
| 3.1. Place du vocabulaire dans les différentes approches méthodologiques | 4 |
| 3.2. Compétence de communication..... | 6 |
| 3.3. Compétence lexicale selon le Cadre..... | 9 |
| 4. Style d'apprentissage et rôle de l'enseignant | 12 |
| 5. Apprentissage / acquisition du vocabulaire..... | 14 |
| 5.1. Etendue du vocabulaire : vocabulaire actif et passif | 15 |
| 6. Stratégies d'apprentissage..... | 17 |
| 6.1. Stratégies d'apprentissage du vocabulaire | 19 |
| 6.1.1. Etudes précédentes sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire | 22 |
| 7. Partie empirique | 25 |
| 7.1. Objectif et hypothèse de la recherche..... | 25 |
| 7.2. Méthodologie de la recherche..... | 25 |
| 7.2.1. Participants | 25 |
| 7.2.2. Déroulement et instrument | 26 |
| 7.3. Résultats..... | 27 |
| 7.3.1. Quelles stratégies les étudiants en langue et littérature françaises utilisent-ils pour apprendre le vocabulaire le plus et lesquelles le moins ?..... | 27 |
| 7.3.2. Quelles sont les stratégies qui sont les plus utiles et lesquelles sont les moins utiles selon tous les étudiants ? | 29 |
| 7.3.3. Est-ce que les stratégies les plus couramment utilisées correspondent aux stratégies que les étudiants considèrent les plus utiles, et les stratégies les moins utilisées correspondent à celles qu'ils trouvent les moins utiles ?..... | 32 |

| | |
|--|----|
| 7.3.4. Est-ce qu'il existe une différence entre les étudiants de niveau licence et de niveau master dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire ? | 35 |
| 7.4. Discussion..... | 38 |
| 8. Conclusion..... | 42 |
| 9. Références bibliographiques | 44 |
| Annexes..... | 47 |
| Annexe 1 – le questionnaire sur l'utilisation et l'utilité des stratégies d'apprentissage du vocabulaire | 47 |

1. Introduction

De nos jours l'apprentissage des langues étrangères devient de plus en plus fréquent et populaire, ce qui n'est pas étrange si on prend en considération la connexion globale de différentes cultures et sociétés. La motivation et les raisons pour apprendre une langue étrangère peuvent être variées ; apprendre une langue étrangère pour mieux connaître la culture d'un pays, voyager, trouver un travail, améliorer ses résultats scolaires, avoir une meilleure vie sociale ou simplement pour augmenter sa confiance en soi.

Bien que le processus d'apprentissage des langues étrangères soit complexe, il facilite énormément le mode de vie d'aujourd'hui dans lequel tout est connecté via divers réseaux sociaux, médias, etc. Grâce à ces divers réseaux sociaux, les gens et particulièrement les enfants sont exposés dès leur plus jeune âge, consciemment ou inconsciemment, à une autre langue qui n'est pas leur langue maternelle. De cette manière les personnes d'âges différents de différentes parties du monde peuvent être en contact les unes avec les autres et ainsi elles sont entourées de cultures et de langues différentes.

Pendant la recherche sur l'apprentissage d'une langue étrangère, des questions logiques sont posées, par exemple que signifie apprendre une langue étrangère, c'est-à-dire la maîtriser ? Que signifie le terme langue étrangère et est-il en fait un synonyme du terme « langue seconde » ou a-t-il encore une autre signification ? Quelqu'un qui maîtrise une langue étrangère peut-il atteindre le niveau d'un locuteur natif ? Quelles stratégies est-ce qu'on utilise pour apprendre une langue étrangère ? Peut-on dire que quelqu'un qui a un haut niveau de connaissance du vocabulaire et / ou de la grammaire d'une langue particulière a nécessairement un haut niveau de connaissance de la langue elle-même ? Comment apprendre le vocabulaire d'une langue étrangère et quelles stratégies faut-il utiliser ? Si nous réfléchissons de plus près à ce sujet, nous pourrions ajouter beaucoup d'autres questions qui viennent à l'esprit.

Dans ce mémoire on tentera de montrer et rapprocher le processus d'apprentissage d'une langue étrangère qui comprend beaucoup d'éléments et de répondre aux questions posées dans le paragraphe précédent. On focalisera surtout sur l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère. Ensuite on analysera la recherche qui sera menée auprès des apprenants croates de langue française pour voir quelles stratégies les étudiants utilisent pour apprendre le vocabulaire et quelles sont les stratégies qui, à leur avis, sont les plus utiles. On va finir ce mémoire par des

conclusions finales en espérant que cela apportera des connaissances utiles et nous aidera à mieux comprendre ce processus complexe.

2. Apprentissage d'une langue étrangère

L'apprentissage d'une langue étrangère est le processus complexe qui prend en compte plusieurs éléments. Dans ce mémoire on focalisera sur l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère et sur les stratégies différentes que les apprenants utilisent pour apprendre le vocabulaire. Avant d'aborder le cadre théorique, il serait convenable de définir les termes de base tels que la langue maternelle, seconde et étrangère.

Quand on parle de l'apprentissage d'une langue, on rencontre les termes « langue maternelle », « langue seconde » et « langue étrangère ». La langue maternelle (LM), dite aussi langue native ou langue première (L1), désigne la première langue qu'un enfant apprend et cette langue est acquise de manière tout à fait naturelle (Medved Krajnović 2010).

Le terme « langue seconde » (L2) apparaît souvent en parallèle avec celui de « langue étrangère » (LE) (Cuq 1991). C'est la langue qu'on apprend après la langue maternelle et qui implique également l'acquisition d'une langue dans l'environnement naturel de cette langue, ce qui signifie qu'une personne est exposée à la langue dans la communauté où cette langue prédomine, p.ex., un enfant qui parle croate comme langue maternelle déménage en France avec sa famille et là, il acquiert la langue dans un environnement informel (Medved Krajnović 2010).

La langue étrangère (LE) est la langue qu'une personne apprend dans un environnement où cette langue ne prédomine pas. C'est pourquoi, dans la plupart des cas, les langues étrangères sont apprises dans un environnement formel et institutionnalisé, comme, p.ex. des cours de langue étrangère ou des écoles (Medved Krajnović 2010), où une personne acquiert une éducation formelle (exemple : un étudiant croate apprend le français en Croatie).

L'acronyme FLE signifie Français Langue Etrangère, et il s'agit de l'enseignement de la langue étrangère à des non francophones en France ou à l'étranger, dans un but culturel, professionnel ou encore touristique. Il ne faut pas le confondre avec le FLM (Français Langue Maternelle) et le FLS (Français Langue Seconde).

L'apprentissage d'une langue étrangère consiste en beaucoup d'éléments, mais nous nous orientons uniquement vers l'apprentissage du vocabulaire. Dans le chapitre suivant on présentera la définition du vocabulaire, ainsi que la place du vocabulaire dans l'enseignement des langues dans le passé.

3. Vocabulaire

Le vocabulaire joue un rôle important pour les apprenants d'une langue étrangère et il faut le distinguer du terme *lexique*. Dans cette partie, nous ferons tout d'abord une comparaison des termes « vocabulaire » et « lexique » parce qu'on a tendance à utiliser ces deux termes pour représenter le même concept. Bien qu'ils désignent tous deux un ensemble de mots, ils ne recouvrent pas tout à fait les mêmes notions, donc il est important de les définir.

Larousse explique le vocabulaire comme « ensemble des mots, des vocables d'une langue » tandis que le lexique est défini comme « ensemble des unités significatives formant la langue d'une communauté et considéré abstraitement comme l'un des éléments constituant le code de cette langue. ».¹

Le *Dictionnaire de didactique du français* donne la définition suivante : « Le lexique désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social (profession, classe d'âge, milieu, etc.) ou d'un individu. Du point de vue linguistique, en opposition au terme *vocabulaire* réservé au discours, le terme *lexique* renvoie à la description de la langue comme système de formes et de significations, les unités du lexique étant les lexèmes. » (Cuq 2003: 155).

D'après ces définitions, on peut conclure que le lexique renvoie à la langue et le vocabulaire renvoie au discours. Bien que ces deux termes soient différents, ils sont également liés. On peut considérer le lexique comme plus général que le vocabulaire car il comprend tous les mots et toutes les collocations qui existent dans une langue et le vocabulaire est un sous-ensemble du lexique. Autrement dit, il s'agit des mots appris et acquis par un apprenant.

3.1. Place du vocabulaire dans les différentes approches méthodologiques

Le vocabulaire n'a pas toujours tenu un rôle aussi important en enseignement des langues. Plusieurs chercheurs, tels que Schmitt (2000) ou Nation (2004) ont travaillé à démontrer son importance. La connaissance du vocabulaire est maintenant considérée comme aspect d'une grande importance en apprentissage d'une L2 car elle favorise l'emploi de la langue et permet l'acquisition d'autres mots de vocabulaire. Mais, tout d'abord on tentera de présenter la place du vocabulaire dans les différentes approches méthodologiques.

¹ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

La méthode grammaire - traduction, aussi appelée la méthode traditionnelle, est basée, comme son titre le dit, sur la traduction de L1 en L2 et de L2 en L1, et sur l'explication des règles grammaticales (Besse 1985). Dans cette méthode le vocabulaire a été appris par la traduction mot-à-mot et par la recherche des équivalences lexicales entre les langues. Cependant, l'apprentissage du vocabulaire de cette façon semble moins utile car, bien que la quantité du vocabulaire enseigné soit grande, les apprenants n'ont pas disposé de capacités de la communication réelle.

La méthode directe est née comme une réaction à la méthode précédente. Dans cette méthode il n'y a aucune traduction en LM, en outre la traduction est remplacée par les gestes, la mimique, les images et les objets (Puren 1988). C'est-à-dire que les images et objets de l'environnement servent surtout à présenter le sens des mots concrets, alors que les mots abstraits sont enseignés par association avec les mots déjà connus. D'habitude, les mots sont présentés dans des groupes thématiques, par exemple la famille, les animaux, l'école, le corps humain, la nature, etc. La démonstration est accompagnée par un énoncé fait par l'enseignant et c'est pourquoi les élèves n'apprennent pas les mots isolés. A la différence de la méthode grammaire - traduction, les mots sont appris globalement au sein des phrases « l'élève apprendra toujours le sens du mot par la phrase et non le sens de la phrase par les mots » (Puren 1988 : 148).

La méthode audio - orale, aussi appelée « la méthode de l'armée » est née aux Etats-Unis pendant la Seconde Guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des soldats qui soient capables de comprendre et parler d'autres langues que l'anglais. Le but de la MAO était de parvenir à communiquer en LE, en utilisant les quatre habiletés – la compréhension orale et écrite et la production orale et écrite. Néanmoins, l'accent était encore sur la production orale. La langue est présentée à travers des dialogues fabriqués et les apprenants devraient les automatiser. Le vocabulaire joue le rôle secondaire et il est limité au vocabulaire de base (Besse 1985).

Dans la méthode SGAV (Structuro-global audio-visuel) les sujets sont présentés sous forme de dialogues enregistrés, mais l'accès au sens des mots est assuré par la situation visualisée. Tandis que dans la méthode MAO les apprenants devraient mémoriser les structures, dans la méthode SGAV le but était de réemployer les éléments des dialogues. De cette façon, les apprenants n'apprennent pas les mots isolés, mais ils travaillent avec des éléments des dialogues et ils

réemploient des phrases ou des locutions figées dans les autres dialogues. Néanmoins, le vocabulaire est aussi limité (Besse 1985).

Les années 1980 sont caractérisées par la diffusion de l'approche communicative. On emploie le terme approche, et non « méthode », parce qu'il n'existe plus « un modèle rigide de référence, mais une série de matériaux et d'instruments que l'on emploie en fonction du contexte d'enseignement / apprentissage » (Bertocchini, Costanzo 2008 : 78). Cette approche met en place de nouveaux principes et de nouvelles conceptions dont les objectifs et les contenus sont essentiellement communicatifs (Kahlat 2011-2012). On introduit dans cette approche la notion d'acte de parole², par exemple : se présenter, téléphoner pour réserver une table dans un restaurant, faire ses courses au marché, etc., et des documents authentiques comme p.ex., un article de journal, une vidéo (extrait de film, de journal télé, interview...), une émission de radio, une brochure touristique, etc. Donc les apprenants ont accès au vocabulaire très varié, mais dans un contexte et sans autres explications lexicales (Bertocchini, Costanzo 2008). Pour conclure, on peut dire que l'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en LE. Pour l'apprenant il s'agit d'apprendre à communiquer dans la LE et d'acquérir une compétence de communication. Dans le chapitre suivant on tentera de donner la définition de la compétence de communication.

3.2. Compétence de communication

Pour réussir à maîtriser LE / L2, les apprenants doivent acquérir plusieurs compétences différentes. Les compétences sont définies comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (CECR 2001). Toutes les compétences humaines contribuent à la capacité de l'apprenant à communiquer effectivement. Tandis que le terme « compétence de communication » a été créé par D. Hymes, Chomsky a défini la différence entre les termes « compétence » et « performance », où « la compétence est la connaissance d'une langue par un individu et la performance est l'utilisation réelle de cette langue dans des situations spécifiques » (Chomsky 1965).

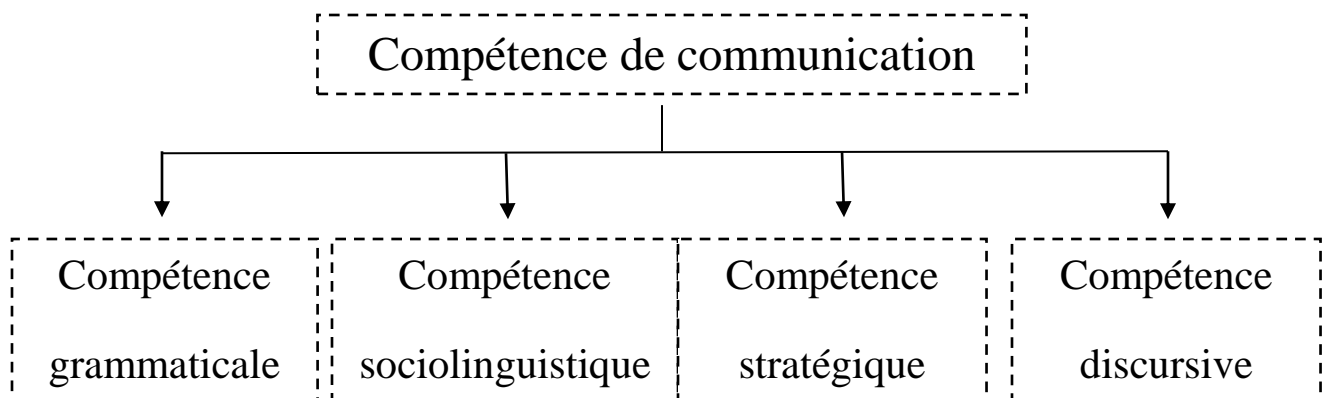
À partir des travaux d'Hymes où il a défini la compétence de communication comme « la capacité du locuteur à se servir du système linguistique en fonction du contexte social »

² L'acte de parole est un moyen mis en œuvre par un locuteur pour agir sur son environnement par ses mots. (Searle 1970)

(Bertocchini, Costanzo 2008 : 71), la notion de compétence de communication a été rapidement utilisée en didactique. Dans la suite de ce mémoire, bien qu'il en existe plusieurs, on va présenter deux modèles de la compétence de communication.

Le premier modèle est celui de Canale et Swain. Ils définissent la compétence de communication comme incluant trois compétences principales : la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique et la compétence stratégique (Berard 1991). En 1983, Canale a ajouté une quatrième compétence, la compétence discursive. On peut les récapituler dans le schéma suivant:

Schéma 1 - La compétence de communication selon Canale et Swain (Bagarić Medve 2012 : 59, *traduction libre*)



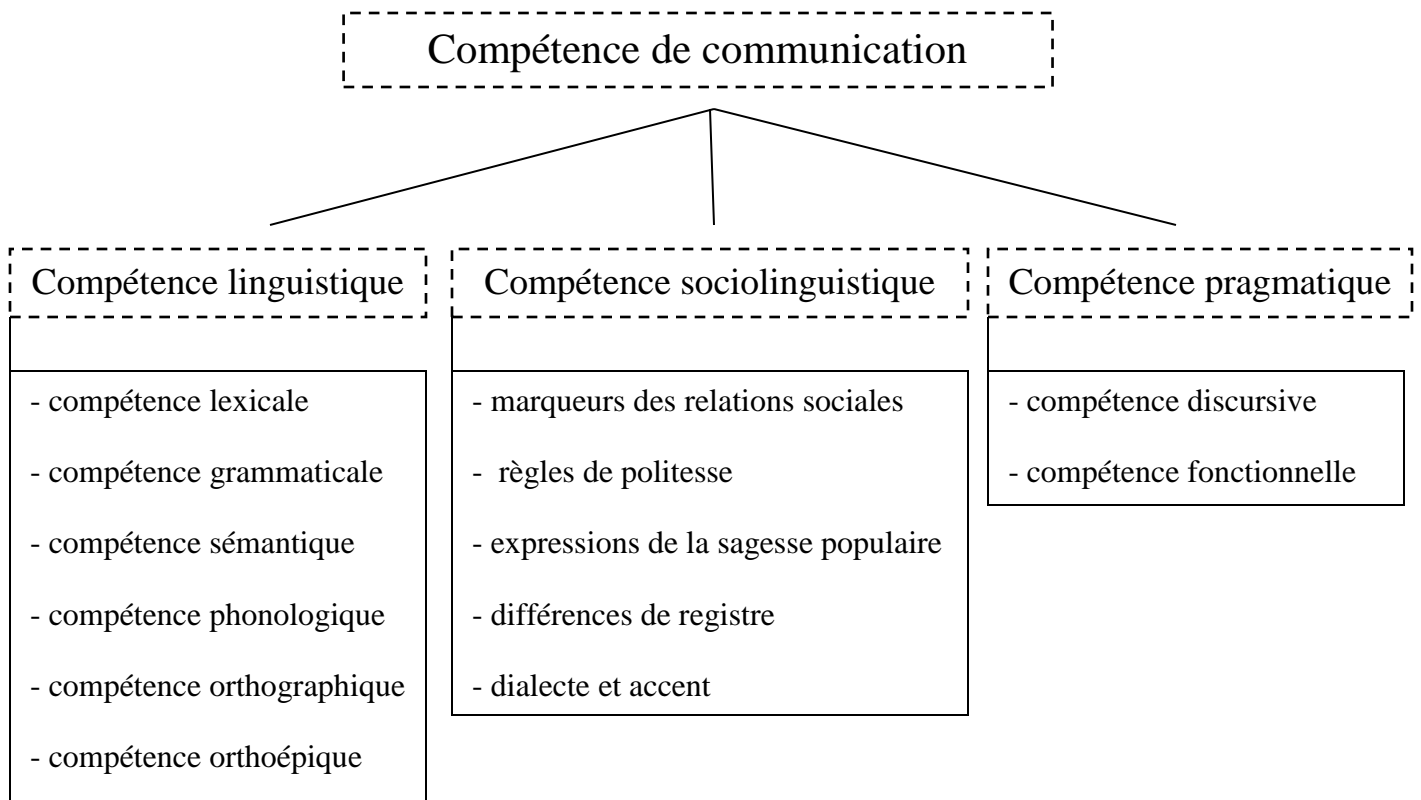
Selon ce modèle, la compétence grammaticale est définie comme la connaissance des règles et des structures grammaticales et la compétence sociolinguistique comme la connaissance des règles et conventions sociales qui a pour but la compréhension et l'utilisation appropriées de la langue dans divers contextes sociolinguistiques et socioculturels (Bagarić Medve 2012). La compétence stratégique est définie comme « l'ensemble des stratégies de communication qui permettent de compenser les ratés de la communication, ces phénomènes de compensation pouvant s'exercer soit sur la compétence linguistique soit sur la compétence sociolinguistique » (Berard 1991 : 19). Selon Canale et Swain, la compétence stratégique doit donc, être enseignée dès le début de l'apprentissage d'une LE puisqu'elle permet de combler les lacunes des deux autres compétences. Comme l'on a déjà mentionné, en 1983, Canale a ajouté la compétence discursive comme la quatrième compétence, définie comme la connaissance et l'appropriation de

différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés (Bagarić Medve 2012).

Le deuxième modèle, sur lequel on basera ce mémoire, est celui du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Le Cadre offre « une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels etc. en Europe » et décrit « ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer » (CECR 2001). Les compétences et les connaissances nécessaires que l'apprenant doit acquérir sont également traitées, de même que la description du contexte culturel qui soutient la langue. Le Cadre donne aussi une définition de différents niveaux de compétence : de A1 à C2. Chaque niveau décrit ce qu'un individu aurait besoin de savoir pour atteindre ce niveau. Dans le Cadre, il existe des échelles avec des descripteurs de niveaux qui incluent l'orthographe, le système phonologique, la correction grammaticale, la pertinence sociolinguistique, la maîtrise de la parole, la précision de l'expression, etc. Grâce aux descripteurs, les apprenants peuvent à chaque moment évaluer leur progression.

En ce qui concerne la compétence de la communication au sein du Cadre, elle comprend trois composantes : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique et chacune de ces trois compétences a ses sous-catégories (CECR 2001). On les présentera dans le schéma suivant.

Schéma 2 - La compétence de communication dans le Cadre (Bagarić Medve 2012 : 94,
traduction libre)



Si on compare deux modèles susmentionnés, on voit que le modèle de compétence langagière communicative selon le Cadre est beaucoup plus détaillé, étant donné que la compétence langagière est divisée en compétence lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique. Comme le thème de notre travail est le vocabulaire, nous mettrons l'accent sur la compétence lexicale.

3.3. Compétence lexicale selon le Cadre

Le Cadre définit la compétence lexicale comme la connaissance et la capacité d'utiliser le vocabulaire de la langue étrangère. Le vocabulaire se compose d'éléments lexicaux, comme des mots isolés ainsi que des expressions toutes faites et des locutions figées, et d'éléments grammaticaux, comme les articles, pronoms, conjonctions etc. (CECR 2001). Le vocabulaire joue un rôle important pour les apprenants d'une LE, parce que les mots sont les constituants de base d'une langue, et ce sont les mots qui nous aident à créer des phrases et des structures plus larges (Read, 2000). Si les apprenants possèdent un vocabulaire très riche, ils peuvent profiter dans la

vie parce qu'ils sont conscients que, s'ils se trouvent dans une situation où ils ne pourront pas se souvenir d'un mot, ils parviendront à une communication réussie en utilisant un synonyme ou en expliquant leur message en d'autres termes. Le Cadre propose des échelles pour l'étendue du vocabulaire et la capacité à en maîtriser l'usage (voir les tableaux 1. et 2.).

Tableau 1 - Étendue du vocabulaire selon le Cadre (CECR 2001 : 88)

| ÉTENDUE DU VOCABULAIRE | |
|------------------------|---|
| C2 | Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique. |
| C1 | Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières. |
| B2 | Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases. |
| B1 | Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité. |
| A2 | Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers. |
| | Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux. |
| A1 | Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières. |

L'étendue du vocabulaire réfère à la quantité de mots que l'apprenant connaît. Alors l'apprenant aux niveaux A1 et A2 n'a pas un vocabulaire très étendu, mais il possède un vocabulaire suffisant pour transmettre le message dans la vie quotidienne. Aux niveaux B1 et B2 l'apprenant possède un vocabulaire plus riche qu'aux niveaux A1 et A2 et il peut s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à la vie quotidienne. Malgré cela, il existe une incertitude chez les apprenants et des hésitations peuvent survenir en raison du manque des mots. Aux niveaux C1 et C2 l'apprenant dispose d'un vaste répertoire lexical qu'il connaît et sait utiliser, y compris des expressions idiomatiques, familières, etc. Les personnes qui possèdent ces deux niveaux parlent couramment et peuvent parler de sujets spécifiques d'un domaine et ainsi parvenir à une communication réussie sans s'arrêter.

Sauf l'échelle de l'étendue du vocabulaire, le Cadre contient également l'échelle qui montre la maîtrise du vocabulaire où on peut voir comment un individu devrait utiliser le vocabulaire appris.

Tableau 2 - Maîtrise du vocabulaire selon le Cadre (CECR 2001 : 89)

| MAÎTRISE DU VOCABULAIRE | |
|-------------------------|---|
| C2 | Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire. |
| C1 | À l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives. |
| B2 | L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication. |
| B1 | Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe. |
| A2 | Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets. |
| A1 | Pas de descripteur disponible. |

Aux niveaux A1 et A2 l'étendue du vocabulaire est petite à tel point que la capacité à utiliser le vocabulaire lui-même est assez limitée, et c'est pourquoi il n'y a pas de descripteurs pour le niveau A1. Quant à la maîtrise du vocabulaire pour les niveaux B1 et B2, il est nécessaire de montrer une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire, même si des erreurs peuvent toujours se produire. Aux niveaux C1 et C2 l'utilisation du vocabulaire appris est appropriée à la situation et au contexte, bien que des erreurs mineures puissent se produire mais cela n'affecte pas la communication. Parfois, le niveau C2 est considéré comme le niveau d'un locuteur natif, mais il est difficile de dire si un apprenant a atteint ce niveau car les connaissances de chaque personne sont individuelles, et il est difficile de déterminer et de comparer le niveau C2 d'un apprenant qui apprend L2 / LE avec le niveau du locuteur natif.

Si on compare ces deux échelles, on arrive à la conclusion qu'il est très important de constamment mettre à niveau l'étendue du vocabulaire parce que cela nous permet de mieux communiquer.

4. Style d'apprentissage et rôle de l'enseignant

L'objectif principal de chaque apprenant pour apprendre une langue étrangère est la nécessité de communiquer et d'échanger des informations différentes avec les autres personnes. Néanmoins, chaque apprenant est différent et ils n'apprennent pas la langue tous de la même manière. Il existe plusieurs facteurs individuels qui affectent le processus d'apprentissage : p.ex., l'âge, les facteurs cognitifs tels que l'intelligence, l'aptitude et les stratégies d'apprentissage, et les facteurs affectifs tels que la motivation ou la peur. C'est pourquoi, il est très important d'être conscient des différences individuelles des apprenants car elles affectent le succès de la maîtrise de la langue. Si on ignore les différences individuelles des apprenants, il est possible que le processus d'apprentissage d'une langue devienne beaucoup plus difficile pour eux.

Comme le sujet de ce mémoire porte sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire, dans la suite nous nous orienterons vers l'utilisation de ces stratégies dans le processus d'apprentissage du FLE. Il est important de souligner que, bien qu'il existe plusieurs stratégies d'apprentissage, chaque stratégie ne convient pas à tout le monde parce que tout apprenant est différent (Ingebretsen 2009). Des stratégies qui sont utiles pour certains apprenants ne sont pas nécessairement de grande utilité pour d'autres : p.ex., un apprenant peut mieux apprendre en écoutant l'enseignant parler, tandis que l'autre aime mieux écrire les listes des mots, voir les images ou peut-être toucher des objets pour mémoriser les mots. Bien qu'il existe plusieurs classifications des apprenants, la plus connue dans l'enseignement des langues est celle des préférences de perception (Oxford 2003). D'après cette théorie, les apprenants sont divisés en trois groupes : des types auditifs, visuels et kinesthésiques. Ainsi les types auditifs préfèrent apprendre en écoutant. C'est pourquoi ils lisent souvent à haute voix pour apprendre et ils n'ont pas de problèmes avec la prononciation des mots parce qu'ils ont une « bonne oreille » pour la langue. Des types visuels perçoivent tout par leurs yeux. Ils aiment travailler avec les manuels, tandis que des images et des grilles facilitent leur apprentissage. Le troisième groupe des apprenants, ce sont les types kinesthésiques. Plus précisément, il s'agit des apprenants qui apprennent en bougeant. Ces apprenants ont beaucoup d'énergie et les gestes sont ce facteur qui les aide à mémoriser le vocabulaire et les phrases. Il est aussi important de remarquer que les apprenants utilisent plusieurs stratégies et non une seule stratégie. De cette manière l'apprenant combine des stratégies visuelles et auditives, des stratégies visuelles et kinesthésiques ou bien il utilise uniquement des stratégies auditives. La tâche de l'enseignant est donc de présenter une

variété des stratégies d'apprentissage pour que les apprenants puissent choisir celle ou celles qui correspondent le mieux à leurs besoins. Cette variété liée à l'utilisation des stratégies forme ce qu'on appelle *style d'apprentissage*. Plus précisément, la notion de styles d'apprentissage repose sur l'idée que chaque apprenant a ses manières différentes d'apprendre (Chartier 2003). C'est-à-dire que, pour que l'apprentissage soit agissant, il est important que les apprenants soient conscients de leurs manières d'apprendre et les enseignants doivent analyser le degré d'intérêt des élèves, leurs connaissances préalables et leurs capacités à apprendre (Ingebretsen 2009).

A partir de cette constatation, on peut conclure que le rôle de l'enseignant est très important, non seulement dans l'enseignement des stratégies, mais aussi dans l'adaptation de l'enseignement selon chaque individu. Dans la recherche sur les caractéristiques des professeurs à l'université au Canada, Delaney et al. (2010) soulignent l'utilisation de différentes stratégies pédagogiques comme un avantage, c'est-à-dire ils ont constaté que la flexibilité de l'enseignant dans l'enseignement, qu'ils définissent comme la capacité de s'adapter aux différents styles d'apprentissage des étudiants est la plus importante.

Cependant, on doit noter qu'il n'est pas toujours facile de s'adapter aux styles des apprenants car dans une classe de 30 apprenants, il y a aussi 30 styles d'apprentissages. Dans ce cas, il n'est pas possible de satisfaire tous les besoins. La solution peut être de changer l'utilisation des stratégies afin d'obtenir le meilleur résultat possible.

5. Apprentissage / acquisition du vocabulaire

Comme on l'a déjà mentionné dans le chapitre précédent, le processus d'apprentissage, ainsi que l'acquisition du vocabulaire en langue étrangère, est influencé par de nombreux facteurs différents (langue maternelle, âge, motivation, facteurs culturels, degré d'exposition à cette langue, stratégies d'apprentissage du vocabulaire, etc.). C'est pourquoi il est très difficile d'expliquer l'influence de tous ces facteurs avec une théorie de l'acquisition d'un vocabulaire unique (Schmitt 2000). Plusieurs linguistes mettent l'accent sur l'activité de deux processus d'acquisition du vocabulaire : l'apprentissage implicite et explicite. L'apprentissage implicite implique l'acquisition par l'exposition à la langue cible lorsque l'accent est mis sur l'utilisation plutôt que sur l'apprentissage de la langue (Pavičić Tekač, Umiljanović 2008). Autrement dit, l'apprentissage est implicite lorsque nous acquérons de nouvelles connaissances sans avoir l'intention de le faire. D'autre part, l'apprentissage explicite implique l'acquisition systématique de mots, pourtant elle est le résultat d'un apprentissage conscient et ciblé (Pavičić Tekač, Umiljanović 2008).

Le rôle des stratégies dans l'apprentissage d'une langue étrangère est d'activer le processus d'apprentissage explicite, mais avec leur utilisation on peut également améliorer l'efficacité de l'apprentissage implicite. Si on réfléchit il est en fait impossible d'apprendre une langue sans, à un moment donné, acquérir inconsciemment un nouveau mot, p.ex., en lisant un texte ou en écoutant les chansons.

Bien que ces deux processus semblent complètement opposés dans le domaine de la maîtrise de LE / L2, ils se complètent bien. Donc, pour la maîtrise du vocabulaire des langues étrangères, la combinaison d'apprentissage explicite et d'apprentissage implicite serait la meilleure combinaison.

Il faut également souligner que le processus d'acquisition demande beaucoup de temps et se fait progressivement. C'est pourquoi, quand on parle de l'apprentissage du vocabulaire, les apprenants doivent prendre en compte la répétition et la mémorisation des mots. La stratégie de répétition des mots est l'une des stratégies que les apprenants adoptent plus facilement et qu'ils utilisent naturellement. Plusieurs didacticiens trouvent la répétition des mots à haute voix plus utile qu'une répétition en silence parce qu'elle aide mieux la rétention des mots dans notre mémoire (Ljubić 2016). Il faut tenir en compte que la répétition est liée à la mémorisation des mots. Selon Cavalla et al. (2009), afin de mémoriser un mot, trois étapes de ce processus se

déroulent dans notre mémoire. La première est l'apparition d'un mot nouveau ou d'une expression nouvelle pour la première fois, tandis que la deuxième étape se présente dans la tête d'apprenant comme un moment de doute où il devient un apprenant actif et découvre de nouveaux sens du mot qu'il venait de discerner. Finalement, l'apprenant maîtrise les sens du mot nouveau et ses constructions syntaxiques, et utilise ce mot dans la communication réelle.

Schmitt (2000) indique également qu'un mot est plus facilement acquis par un apprenant s'il associe ce mot aux connaissances déjà apprises, p.ex., en associant le mot à ses synonymes et antonymes.

Le processus d'acquisition du vocabulaire est tellement complexe et individuel de sorte qu'il n'est pas toujours possible de tirer des conclusions valables dans chaque cas spécifique.

5.1. Etendue du vocabulaire : vocabulaire actif et passif

On a déjà expliqué le terme « étendue du vocabulaire » dans le sous-chapitre 3.3., mais dans cette section on présentera deux autres termes qui sont liés à ce thème.

Il est clair que les apprenants d'une L2 ou LE ne peuvent pas apprendre tous les mots de cette langue. Pourtant, le vocabulaire varie d'un individu à l'autre. C'est-à-dire que le vocabulaire appartient à chaque utilisateur de la langue et ses propres listes des mots stockés dans son cerveau. Comme nous tous ne connaissons pas tous les mots, certainement pas de façon productive, mais même pas de façon réceptive, on distingue deux termes opposés : *vocabulaire productif* et *vocabulaire réceptif*. Le vocabulaire productif, également appelé vocabulaire actif, est le vocabulaire qu'une personne utilise pendant l'expression orale ou écrite, tandis que le vocabulaire réceptif, qu'on appelle aussi vocabulaire passif, est le vocabulaire qu'une personne reçoit et stocke pendant la lecture et l'écoute (Nation 2004 : 24). Plus précisément, les mots que un individu utilise effectivement sont les mots qui appartient au vocabulaire actif, tandis que les autres mots que l'apprenant comprend, mais n'utilise pas forment partie du vocabulaire passif. Bien que ces deux catégories du vocabulaire semblent différentes, le vocabulaire actif et le vocabulaire passif sont en fait complémentaires. Mais, il faut prendre en considération que le vocabulaire passif est beaucoup plus large que le vocabulaire actif car l'apprenant n'utilise pas tout le vocabulaire de son lexique mental, malgré la compréhension de sa signification sémantique.

On doit prendre en considération le fait que la tâche de l'enseignant est, entre autres, de déterminer des mots qui font partie du vocabulaire passif, c'est-à-dire, les mots que les apprenants reconnaissent et comprennent, mais ne les emploient pas spontanément dans leur production orale ou écrite, et, d'autre part, des mots qui appartiennent au vocabulaire actif. L'enseignant doit particulièrement prêter l'attention aux mots sans lesquels la communication ne serait pas réussie afin d'ajuster les méthodes de l'enseignement du vocabulaire aux apprenants. Il serait intéressant de faire une étude sur le processus de la maîtrise du mot pour voir comment un mot du vocabulaire passif devient le mot qu'on utilise dans la vie quotidienne, soit à l'oral, soit à l'écrit. Mais, comme ce n'est pas le thème de ce mémoire, nous allons continuer premièrement avec les stratégies d'apprentissage en général, et ensuite, avec les stratégies d'apprentissage du vocabulaire.

6. Stratégies d'apprentissage

Les années 1970 sont marquées par le début de la recherche sur les stratégies d'apprentissage des langues étrangères (Rubin 1975; Stern 1975), et au cours des années 1980 et 1990 l'intérêt pour la recherche sur les stratégies d'apprentissage en tant que différences individuelles entre les élèves a gagné en importance. Ainsi, les stratégies d'apprentissage des langues étrangères deviennent un domaine très fréquemment recherché dans l'acquisition des langues étrangères. Les recherches sur les stratégies d'apprentissage montrent que les élèves utilisent un certain nombre de stratégies différentes dans le processus d'apprentissage des langues étrangères et qu'elles ont un effet majoritairement positif dans ce processus, qu'elles jouent un rôle dans la maîtrise d'une langue étrangère et qu'elles sont liées à d'autres caractéristiques individuelles des élèves (O'Malley et Chamot 1990).

Avant de classifier les stratégies qui existent, nous allons d'abord tenter de donner une définition de ce que c'est qu'une stratégie d'apprentissage.

Les stratégies d'apprentissage sont définies comme un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible (Cyr 1998).

Pour O'Malley et Chamot (1990), les stratégies d'apprentissage sont les pensées ou les comportements spéciaux dont les individus se servent pour les aider à comprendre, apprendre ou retenir de nouvelles informations.

Oxford définit les stratégies d'apprentissage comme « des étapes spécifiques prises par des apprenants pour améliorer leur propre apprentissage », et plus loin « des outils pour une implication active et autonome » (Cyr 1998).

Enfin, Wenden dit que les stratégies d'apprentissage sont des connaissances métacognitives qui permettent de savoir quand et comment utiliser des processus et des données déjà disponibles pour l'apprenant (Atlan 1995). Elle donne six critères qui caractérisent les stratégies d'apprentissage. « Ce sont des actions ou techniques spécifiques à la différence des notions de "réflexion" ou "prise des risques" qui font partie du style cognitif. Certaines peuvent être observées par le chercheur, d'autres non. Elles sont orientées vers un problème et facilitent l'acquisition, le stockage, la récupération ou l'utilisation des données. Elles peuvent contribuer directement ou indirectement à l'apprentissage. Elles peuvent être utilisées consciemment mais

peuvent devenir automatiques et elles restent potentiellement conscientes. Elles sont négociables et peuvent être modifiées, rejetées et/ ou apprises. » (Atlan 1995 : 13).

On peut dire que l'objectif principal des stratégies d'apprentissage est de faire en sorte que les élèves deviennent des apprenants plus efficaces. En devenant un participant actif de son propre apprentissage, l'apprenant choisit consciemment des stratégies qui favorisent son propre apprentissage. Dans la suite de ce chapitre on va présenter la classification des stratégies d'apprentissage.

Comme on a déjà mentionné, les stratégies d'apprentissage peuvent être définies comme un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants « afin de saisir ou de comprendre la langue cible, de l'intégrer dans sa mémoire à long terme et de la réutiliser. » (Cyr 1998). C'est pourquoi en 1989, Rubin a proposé une classification des stratégies d'apprentissage d'une L2 qui reflète ces trois types d'opération (voir Cyr 1998 : 36-37).

O'Malley et Chamot (1990) proposent une classification des stratégies d'apprentissage ou elles peuvent être groupées en trois grandes catégories: stratégies métacognitives, stratégies cognitives et stratégies socio-affectives. Les stratégies métacognitives impliquent une réflexion sur processus d'apprentissage, une planification de l'apprentissage, le contrôle des activités d'apprentissage ainsi que l'auto-évaluation, tandis que les stratégies cognitives impliquent une manipulation mentale ou une transformation de matériaux ou de tâches, destinées à améliorer la compréhension, l'acquisition ou la rétention. Les stratégies socio-affectives consistent à utiliser les interactions sociales pour faciliter la compréhension, l'apprentissage ou la rétention de l'information. La classification proposée par O'Malley et Chamot a été modifiée par Dörnyei et Skehan. Ils ont divisé cette dernière catégorie en stratégies sociales et affectives. Selon cette division, les stratégies sociales impliquent l'interaction avec d'autres apprenants pour améliorer l'apprentissage des langues et la compréhension culturelle tandis que les stratégies affectives aident les apprenants à gérer leur anxiété concernant la nouvelle langue à apprendre (Medved Krajnović 2010).

En 1990, Oxford a élaboré un classement qui est différent de celui d'O'Malley et Chamot. Selon ce classement, la dichotomie principale se trouve entre stratégies directes et indirectes. Les stratégies directes sont divisées en trois groupes: les stratégies de mémorisation, de cognition et de compensation. Les stratégies indirectes « qui n'opèrent pas directement sur la langue

correspondent aux stratégies métacognitives et socio-affectives » (Atlan 1995 : 14) d'O'Malley et Chamot.

6.1. Stratégies d'apprentissage du vocabulaire

Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire, en tant que sous-catégorie des stratégies d'apprentissage, sont des stratégies choisies spécifiquement dans le but d'améliorer ses connaissances en vocabulaire. Donc, n'importe quelle stratégie qui améliore les connaissances en vocabulaire, pourrait être la stratégie d'apprentissage du vocabulaire (Schmitt 1997).

Selon Vasu, Dhanavel (2016) les stratégies d'apprentissage du vocabulaire sont définies comme la connaissance des mécanismes (processus, stratégies) qui s'utilisent pour acquérir le vocabulaire, et comme les étapes ou activités des élèves qui ont pour but (a) de trouver le sens de mots inconnus, (b) de les retenir à long terme, (c) de s'en souvenir volontairement et (d) de les utiliser sous forme orale ou écrite.

Contrairement aux stratégies d'apprentissage des langues étrangères, les stratégies d'apprentissage du vocabulaire ne sont pas tellement recherchées et il n'y a pas autant de classifications. La classification la plus connue est celle de Schmitt (1997). Selon lui, les stratégies d'apprentissage du vocabulaire sont classées en 2 catégories : les stratégies de découverte de la signification de nouveaux mots et les stratégies de consolidation de mots, une fois rencontrés. Chacune des deux catégories contient des sous-catégories sous lesquelles sont énumérées les différentes stratégies. Le tableau 3 présente la taxonomie de Schmitt.

Tableau 3 - Taxonomie de Schmitt (1997 : 207-208, *traduction libre*)

| Taxonomie des stratégies d'apprentissage du vocabulaire | |
|---|-----------------------------|
| Stratégies de découverte de la signification d'un nouveau mot | |
| DET | Stratégies de détermination |
| SOC | Stratégies sociales |
| Stratégies de consolidation pour les mots déjà vus | |
| SOC | Stratégies sociales |
| MEM | Stratégies de mémorisation |
| COG | Stratégies cognitives |
| MET | Stratégies métacognitives |

Selon Schmitt (1997) la première catégorie, les stratégies de découverte, comprend deux sous-catégories : les stratégies de détermination (DET) qui sont des stratégies qu'un individu utilise pour découvrir le sens de nouveaux mots, comme p.ex., l'utilisation de différents dictionnaires (monolingues, bilingues), et les stratégies sociales (SOC) qui aident un individu à découvrir la signification de nouveaux mots avec l'aide d'autres personnes, telles que des collègues ou des professeurs, p.ex., l'étudiant cherche la traduction des mots dans sa langue maternelle, des exemples de synonymes et d'antonymes, ou il découvre la signification des mots en travaillant en groupe, etc. L'autre catégorie, les stratégies de consolidation, est divisée en stratégies sociales, de mémorisation, cognitives et métacognitives. Les stratégies de mémorisation (MEM) comprennent la mémorisation des mots à l'aide de synonymes, d'antonymes, de cartes-images, d'expressions idiomatiques, etc. Les stratégies cognitives (COG) sont basées sur la répétition (orale ou écrite), la création des listes de mots ou de dictionnaires, tandis que les stratégies métacognitives (MET) sont basées sur l'auto-évaluation et la réflexion sur divers éléments du processus d'apprentissage, ainsi que sur l'analyse des éléments qui pourraient s'améliorer.

Tableau 4 - Stratégies d'apprentissage du vocabulaire selon Schmitt (1997, *traduction libre*)

| Stratégies de découverte de la signification d'un nouveau mot | |
|---|---|
| 1. DET | Analyse de la classe du mot |
| 2. DET | Analyse des suffixes et bases des mots |
| 3. DET | Vérifier s'il existe un mot similaire dans la langue maternelle |
| 4. DET | Analyse des images et mouvements disponibles |
| 5. DET | Inférence sur le sens des mots à partir du contexte |
| 6. DET | Utiliser un dictionnaire bilingue |
| 7. DET | Utiliser un dictionnaire unilingue |
| 8. DET | Utilisation des listes de mots |
| 9. DET | Utilisation des cartes de mémorisation |
| 10. SOC | Poser la question à l'enseignant sur la traduction en langue maternelle |
| 11. SOC | Poser la question à l'enseignant sur une paraphrase ou un synonyme d'un nouveau mot |
| 12. SOC | Poser la question à l'enseignant sur une phrase qui inclut/contient un nouveau mot |
| 13. SOC | Poser des questions aux collègues sur la signification d'un nouveau mot |
| 14. SOC | Découvrir la signification à travers le travail en groupe |
| Stratégies de consolidation pour les mots déjà vus | |
| 15. SOC | Étudier et pratiquer l'utilisation des mots en groupe |
| 16. SOC | L'enseignant vérifie l'exactitude des cartes de mémorisation et des listes de mots |
| 17. SOC | Interaction avec des locuteurs natifs |
| 18. MEM | Mémoriser un mot à l'aide d'une représentation imagée de sa signification |

| | |
|---------|---|
| 19. MEM | Créer une image mentale de la signification des mots |
| 20. MEM | Relier les mots à votre propre expérience |
| 21. MEM | Associer un mot à des mots avec lesquels il est lié |
| 22. MEM | Associer des mots à leurs synonymes et antonymes |
| 23. MEM | Utilisation des dossiers sémantiques |
| 24. MEM | Utilisation de « degrés/échelles » pour des adjectifs comparatifs |
| 25. MEM | Création d'associations mentales (eng. <i>Peg words</i>) |
| 26. MEM | Visualisation d'une route ou d'une pièce dont les éléments sont associés à des mots à retenir (engl. <i>Loci Method</i>) |
| 27. MEM | Grouper des mots pendant l'apprentissage |
| 28. MEM | Groupement spatial des mots sur une page |
| 29. MEM | Utilisation d'un nouveau mot dans une phrase |
| 30. MEM | Groupement des mots dans une histoire |
| 31. MEM | Étudier la forme écrite des mots |
| 32. MEM | Étudier la forme sonore des mots |
| 33. MEM | Prononciation des mots à voix haute pendant l'apprentissage |
| 34. MEM | Imaginer comment le mot s'écrit / se prononce |
| 35. MEM | Souligner la première lettre du mot |
| 36. MEM | Configuration ³ |
| 37. MEM | Utilisation de la méthode des mots clés |
| 38. MEM | Mémoriser les suffixes et les racines des mots |
| 39. MEM | Mémoriser la classe du mot |
| 40. MEM | Paraphraser la signification des mots |
| 41. MEM | Utilisation d'un mot qui appartient dans la famille de mots pendant l'apprentissage |
| 42. MEM | Apprendre des mots dans les dialectes différents |
| 43. MEM | Apprendre des mots avec le mouvement |
| 44. MEM | Utilisation d'un tableau de caractéristiques sémantiques |
| 45. COG | Répétition orale |
| 46. COG | Répétition écrite |
| 47. COG | Utiliser des listes de mots |
| 48. COG | Utiliser des cartes |
| 49. COG | Noter pendant la leçon |
| 50. MEM | Utiliser un dictionnaire dans un manuel |
| 51. MEM | Écouter des listes de mots |
| 52. MEM | Coller des autocollants anglais sur des objets |
| 53. MEM | Écrire des mots dans votre propre dictionnaire |
| 54. MET | Utilisation des médias en anglais (ex : chansons, films...) |
| 55. MET | Auto-vérification à l'aide des tests de vérification de mots |
| 56. MET | Pratiquer les mots à plusieurs reprises |
| 57. MET | Sauter ou ignorer un nouveau mot |
| 58. MET | Continuer à apprendre le mot sur une longue période de temps |

³ 1. Forme extérieure qu'affecte un corps ou un ensemble

2. Aspect général d'un ensemble d'êtres ou de choses

<https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/configuration>

6.1.1. Etudes précédentes sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire

Dans cette section, on va présenter les recherches précédentes sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire. On doit mentionner de nouveau la classification de Schmitt qui a été présentée dans le chapitre précédente puisqu'elle est la plus connue et la plupart des recherches sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire sont basées sur cette classification.

En Croatie, la recherche systématique des stratégies d'apprentissage du vocabulaire est menée par Pavičić Takač (Pavičić 1999 ; 2000 ; Pavičić Takač, Umiljanović 2008). Sur la base de résultats de ses recherches, un classement des stratégies d'apprentissage du vocabulaire a été proposé. Selon ce classement, les stratégies d'apprentissage du vocabulaire sont groupé en 3 grandes catégories : 1) Stratégies d'apprentissage formel du vocabulaire ; 2) Stratégies d'apprentissage du vocabulaire de manière indépendante auto-initiée et 3) Stratégies d'apprentissage spontané (acquisition) du vocabulaire (Pavičić Takač, Umiljanović 2008). La catégorie des stratégies d'apprentissage formel du vocabulaire est liée à l'apprentissage d'une langue étrangère dans le cadre d'un enseignement formel, et leur application est basée sur la motivation instrumentale, car elle est centrée sur des tâches spécifiques, typiquement « scolaires ». La deuxième catégorie, appelée stratégies d'apprentissage du vocabulaire de manière indépendante, implique le lien entre l'exposition à la langue cible et l'investissement d'efforts supplémentaires dans l'acquisition d'unités lexicales. Enfin, la troisième catégorie de stratégies d'apprentissage spontané (acquisition) du vocabulaire comprend l'exposition à la langue cible en dehors de l'enseignement, mais sans effort. On doit souligner que cette classification qu'on va présenter dans le tableau 5, a été basé sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire de Schmitt (2000).

Tableau 5 – Classification des stratégies d'apprentissage du vocabulaire (Pavičić Takač, Umiljanović 2008 : 6, *traduction libre*)

| Stratégies d'apprentissage formel du vocabulaire | Stratégies d'apprentissage du vocabulaire de manière indépendante auto-initiée | Stratégies d'apprentissage spontané (acquisition) du vocabulaire |
|--|--|--|
| Répéter à haute voix | Écrire les mots en regardant les films | Lire des livres, des magazines, etc. |
| Répéter en silence | Écrire les mots en lisant | Description (paraphrase) |
| Transcrire des mots plusieurs fois | Associer le mot avec une image graphique | Écouter des chansons |

| S'examiner | Grouper des mots | Mémoriser des mots qu'on voit sur Internet |
|---|--|--|
| S'examiner à l'aide d'une liste de mots | Associer le mot à l'objet réel | Associer le mot avec des mots familiers |
| Répéter des mots régulièrement à la maison | Associer le mot avec une image mentale | Utiliser des synonymes dans la conversation |
| Mémoriser le mot à l'aide d'une image graphique | Associer le mot avec une situation dans laquelle il sera utilisé | Mémoriser des mots qui apparaissent dans les films |
| Planifier à l'avance | Lire et utiliser les dictionnaires | |
| Apprendre les mots à l'aide d'une liste de mots avec traduction | Utilisation des mots dans une phrase | |
| Répétition cyclique (en petits groupes) | | |
| Traduction en langue maternelle | | |

Considérant l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire impliquant une exposition aux médias, Pavičić et Bagarić (2007) ont constaté que leur fréquence est positivement liée à la réussite linguistique. Dans cette recherche, il a été également démontré que les stratégies d'apprentissage du vocabulaire sont plus utilisées par les étudiants anglais que par les étudiants allemands parce que l'input de leur langue est plus accessible. De plus, selon leurs résultats, les auteurs ont conclu que les enseignants devraient être davantage encouragés à utiliser les stratégies que les élèves eux-mêmes utilisent rarement.

Une autre recherche a été menée par Jelić (2007) qui a examiné le rôle de la lecture dans l'acquisition du vocabulaire du français langue étrangère chez les adolescents croates. Elle a constaté, entre autres, que le vocabulaire est acquis par mégarde lors de la lecture, qu'il est lié au contexte de lecture et aux stratégies de raisonnement sur le sens, mais n'est pas lié à la durée d'apprentissage du français.

Novak (2018) a fait la recherche sur l'utilisation et l'utilité des stratégies d'apprentissage du vocabulaire qui a été menée par les étudiants croates en langue et littérature slovène de la Faculté de philosophie et lettres à Zagreb. D'après les résultats présentés dans cette recherche, on a conclu que les étudiants utilisent les stratégies différentes selon le degré d'études, bien qu'il y ait

certaines similarités. Il est important de dire que les étudiants de niveau master utilisent beaucoup plus de stratégies différentes que les étudiants de niveau licence.

On a déjà mentionné que la classification de Schmitt est la plus connue et c'est pourquoi on va l'utiliser dans ce mémoire pour notre recherche. Dans les chapitres suivants, on présentera notre recherche qui sera menée auprès des apprenants croates de la langue française pour voir quelles stratégies les étudiants utilisent pour apprendre le vocabulaire et quelles sont les stratégies qui, à leur avis, sont les plus utiles. En outre, on examinera s'il existe une différence dans l'utilisation des stratégies entre les étudiants de niveau licence et les étudiants de niveau master.

7. Partie empirique

7.1. Objectif et hypothèse de la recherche

L'objectif de notre recherche est de déterminer et de comparer quelles stratégies les étudiants en langue et littérature françaises utilisent pour apprendre le vocabulaire le plus et lesquelles le moins, et quelles sont les stratégies qui, à leur avis, sont les plus utiles et lesquelles sont les moins utiles. En outre, l'objectif est de savoir si les stratégies les plus couramment utilisées correspondent aux stratégies qu'ils considèrent les plus utiles, ainsi que si les stratégies les moins utilisées correspondent à celles qu'ils considèrent les moins utiles. On examinera également s'il existe une différence dans l'utilisation des stratégies entre les étudiants de niveau licence et les étudiants en master. Dans la suite, on présentera nos hypothèses.

Hypothèse 1 : Les étudiants utilisent toutes les stratégies.

Hypothèse 2 : Les stratégies les plus couramment utilisées correspondent aux stratégies que les étudiants considèrent les plus utiles.

Hypothèse 3 : Les stratégies les moins utilisées correspondent aux stratégies que les étudiants considèrent les moins utiles.

Hypothèse 4 : Il existe également une différence dans l'utilisation des stratégies entre les étudiants en licence et en master car leur niveau de langue n'est pas le même.

7.2. Méthodologie de la recherche

7.2.1. Participants

La recherche a été menée sur un échantillon de 118 étudiants en langue et littérature françaises à la Faculté de philosophie et lettres à Zagreb et Zadar. 64 personnes d'entre eux sont en licence et 54 en master. Il faut souligner que la troisième année de licence englobe toutes les années supplémentaires de niveau licence de même que la deuxième année de master englobe toutes les années supplémentaires de niveau master. L'étude a porté sur 104 femmes (88.1%) et 14 hommes (11.9%). La majorité des étudiants (89%) avait déjà rencontrée la langue française avant les études et la majorité des étudiants a commencé à étudier la langue française à l'école secondaire.

7.2.2. Déroulement et instrument

La recherche a été menée en ligne, c'est-à-dire, on a partagé le questionnaire dans un groupe Facebook qui réunit tous les étudiants en langue et littérature françaises et également, le questionnaire a été envoyé aux professeurs qui ont partagé le lien vers le questionnaire anonyme aux étudiants de la Faculté de philosophie et lettres à Zagreb et à Zadar. Les réponses ont été recueillies pendant un mois.

L'instrument est fait en deux parties : la première partie comprend des questions générales sur les participants (l'âge, le sexe, l'autre filière, l'année d'études actuelle et le début de l'apprentissage du français) et la deuxième partie comprend le questionnaire. Pour mener cette étude, on a utilisé le questionnaire de Novak (2018). Ce questionnaire est basé sur la classification de Schmitt (1997) et il est composé de 28 questions sur le degré d'utilisation des stratégies individuelles dans l'apprentissage du vocabulaire et 28 questions sur le degré d'utilité de ces stratégies. Les questions sur le degré d'utilisation des stratégies individuelles dans l'apprentissage du vocabulaire ont été présentées sous forme d'affirmations exhaustives utilisant le « je ». Le questionnaire a été réalisé en croate pour éviter l'incompréhension et pour que les étudiants puissent se concentrer seulement sur les réponses et pas sur la langue d'expression.

Les réponses aux questions ont été proposées sous la forme d'une échelle de Likert, où les étudiants ont donné leur degré d'accord ou de désaccord. Plus précisément, ils devaient choisir une valeur de 1 à 5, soit : 1-Jamais, 2-Rarement, 3-Parfois, 4-Souvent et 5-Toujours. Les affirmations ont été regroupées en deux sous-échelles. Les affirmations 1-9 portent sur les stratégies de découverte de la signification d'un nouveau mot et les affirmations 10-28 sur les stratégies de consolidation pour les mots déjà vus. Chaque affirmation a été suivie par la question sur l'utilité de cette stratégie.

Les résultats ont été analysés par le programme *RStudio*. D'abord, on a exporté les données codées au format de xls (Microsoft Excel) et ensuite on a importé le document au programme déjà mentionné *RStudio* où nous avons fait une analyse descriptive, c'est-à-dire, on a calculé les valeurs moyennes, les médianes et les écarts-types pour chaque affirmation. Avant d'analyser les données et de répondre aux questions qui sont, en effet, notre but de la recherche, on présentera les résultats.

7.3. Résultats

Dans le présent chapitre on présentera les résultats de notre recherche sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire. D'abord, on présentera les résultats sur le degré d'utilisation des stratégies individuelles dans l'apprentissage du vocabulaire selon tous les étudiants.

7.3.1. Quelles stratégies les étudiants en langue et littérature françaises utilisent-ils pour apprendre le vocabulaire le plus et lesquelles le moins ?

Le tableau 6 montre les valeurs 1-5 (1-Jamais, 2-Rarement, 3-Parfois, 4-Souvent et 5-Toujours), c'est-à-dire, là on peut voir combien d'étudiants ont marqué quelle valeur, ensuite les valeurs moyennes (M) et l'écart type (ET) de chaque stratégie. Dans ce tableau les stratégies sont classées de la moyenne la plus élevée à la plus basse.

Tableau 6 - Données descriptives sur l'utilisation des stratégies individuelles dans l'apprentissage du vocabulaire selon tous les étudiants

| N = 118 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | M | ET |
|--|----|----|----|----|----|--------|--------|
| 2. J'utilise un dictionnaire bilingue. | 2 | 5 | 9 | 45 | 57 | 4,2712 | 0,9026 |
| 17. Je prononce le mot à voix haute pendant l'apprentissage. | 7 | 2 | 14 | 28 | 67 | 4,2373 | 1,1146 |
| 18. Je prononce le mot plusieurs fois en silence. | 2 | 8 | 17 | 33 | 58 | 4,161 | 1,0209 |
| 25. J'écoute les chansons en français. | 2 | 13 | 19 | 33 | 51 | 4 | 1,0939 |
| 3. Je devine la signification d'un nouveau mot à partir du contexte dans lequel il apparaît. | 3 | 7 | 29 | 47 | 32 | 3,8305 | 0,9811 |
| 10. J'associe le nouveau mot avec une image mentale. | 3 | 14 | 23 | 39 | 39 | 3,822 | 1,0988 |
| 26. Je regarde les films / les émissions en français. | 4 | 9 | 35 | 29 | 41 | 3,7966 | 1,106 |
| 22. Je répète les mots par oral. | 7 | 11 | 26 | 31 | 43 | 3,7797 | 1,2064 |
| 20. J'imagine comment le mot s'écrit / se prononce. | 11 | 10 | 22 | 33 | 42 | 3,7203 | 1,2869 |
| 21. Je mémorise la classe de mot (nom, verbe, adjectif, etc.). | 12 | 12 | 21 | 30 | 43 | 3,678 | 1,3326 |
| 16. J'étudie la forme sonore du nouveau mot. | 15 | 11 | 26 | 24 | 42 | 3,5678 | 1,3866 |
| 11. J'associe le nouveau mot à des mots similaires morphologiquement et / ou phonologiquement. | 8 | 14 | 33 | 36 | 27 | 3,5085 | 1,1676 |
| 15. J'étudie la forme écrite du nouveau mot. | 11 | 20 | 20 | 34 | 33 | 3,4915 | 1,3123 |

| | | | | | | | |
|--|----|----|----|----|----|--------|--------|
| 7. Je demande aux collègues la signification d'un nouveau mot. | 16 | 18 | 20 | 30 | 34 | 3,4068 | 1,3974 |
| 14. J'utilise des mots nouveaux dans la phrase. | 6 | 12 | 50 | 36 | 14 | 3,339 | 0,989 |
| 12. J'associe le nouveau mot avec ses synonymes et antonymes. | 10 | 22 | 27 | 38 | 21 | 3,322 | 1,2116 |
| 1. J'utilise un dictionnaire unilingue. | 8 | 24 | 31 | 33 | 22 | 3,3136 | 1,189 |
| 27. Je lis les livres / les magazines en français. | 10 | 28 | 31 | 23 | 26 | 3,2288 | 1,2704 |
| 28. Je mémorise le nouveau mot en imaginant la situation dans laquelle il sera utilisé. | 11 | 22 | 38 | 27 | 20 | 3,1949 | 1,2001 |
| 23. Je répète les mots par écrit. | 14 | 23 | 38 | 26 | 17 | 3,0763 | 1,2136 |
| 4. Je demande à un professeur de me traduire le mot en langue maternelle. | 15 | 25 | 34 | 28 | 16 | 3,0424 | 1,2292 |
| 13. Je groupe des mots pendant l'apprentissage. | 21 | 22 | 44 | 18 | 13 | 2,8305 | 1,2146 |
| 5. Je demande à un professeur de me dire la paraphrase ou le synonyme du mot nouveau. | 23 | 27 | 35 | 18 | 15 | 2,7881 | 1,28 |
| 9. Je communique avec les locuteurs natifs. | 25 | 28 | 37 | 12 | 16 | 2,7119 | 1,2884 |
| 6. Je demande à un professeur un exemple de phrase dans laquelle je pourrais inclure le nouveau mot. | 26 | 32 | 27 | 23 | 10 | 2,6525 | 1,2566 |
| 8. Je découvre de nouvelles significations à travers le travail en groupe. | 32 | 29 | 22 | 22 | 13 | 2,6186 | 1,3519 |
| 19. À la maison, je répète des mots régulièrement. | 23 | 31 | 44 | 12 | 8 | 2,5847 | 1,1196 |
| 24. Je fais ma propre liste de nouveaux mots dans mon dictionnaire. | 40 | 18 | 26 | 20 | 14 | 2,5763 | 1,4106 |

Les résultats montrent que la stratégie la plus utilisée dans l'apprentissage du vocabulaire selon les étudiants est l'utilisation d'un dictionnaire bilingue ($M = 4,2712$; $E = 0,9026$). Les stratégies suivantes que les étudiants utilisent le plus sont la prononciation du mot à voix haute pendant l'apprentissage ($M = 4,2373$; $E = 0,9026$) où 67 parmi les étudiants ont marqué qu'ils toujours utilisent cette stratégie, la prononciation du mot plusieurs fois en silence ($M = 4,161$; $E = 1,0209$) et l'écoute des chansons en français ($M = 4$; $E = 1,0939$). La cinquième stratégie que les étudiants utilisent le plus souvent est « Je devine la signification d'un nouveau mot à partir du contexte dans lequel il apparaît. » ($M = 3,8305$; $E = 0,9811$). Si on observe la fréquence à laquelle toutes les stratégies mentionnées sont utilisées, on peut noter qu'il y a un petit nombre d'étudiants qui ont choisi les réponses *jamais* et *rarement*, tandis que beaucoup d'entre eux ont choisi la réponse *toujours*.

La stratégie que les étudiants utilisent le moins est « Je fais ma propre liste de nouveaux mots dans mon dictionnaire. » (M = 2,5763 ; E = 1,4106) où 40 étudiants ont marqué qu'ils n'utilisent jamais cette stratégie. Les stratégies suivantes que les étudiants utilisent le moins sont la répétition des mots à la maison (M = 2,5847 ; E = 1,1196) et la découverte de nouvelles significations à travers le travail en groupe (M = 2,6186 ; E = 1,3519). « Je demande à un professeur un exemple de phrase dans laquelle je pourrais inclure le nouveau mot. » est la quatrième stratégie que les étudiants utilisent le moins. La cinquième stratégie est la communication avec les locuteurs natifs (M = 2,7199 ; E = 1,2884) ou le degré le plus choisi est le degré *parfois*. Le degré le moins choisi est *toujours*, excepté l'affirmation précédente où le degré le moins choisi est *souvent*.

On peut dire qu'il existe le degré dans l'utilisation des stratégies différentes dans l'apprentissage du vocabulaire, mais comme la moyenne valeur est plus de 2,58, on peut confirmer notre hypothèse que les étudiants utilisent toutes les stratégies. Cependant, certaines sont utilisées plus souvent que d'autres.

7.3.2. Quelles sont les stratégies qui sont les plus utiles et lesquelles sont les moins utiles selon tous les étudiants ?

Le tableau 7 montre les valeurs 1-5 comme dans le tableau précédent, les valeurs moyennes (M) et l'écart type (ET) de chaque stratégie. Les stratégies sont également classées de la moyenne la plus élevée à la plus basse.

Tableau 7 - Données descriptives sur l'utilité des stratégies individuelles dans l'apprentissage du vocabulaire selon tous les étudiants

| N = 118 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | M | ET |
|--|---|---|----|----|----|--------|--------|
| 9. Je communique avec les locuteurs natifs. | 2 | 1 | 6 | 12 | 97 | 4,7034 | 0,7546 |
| 17. Je prononce le mot à voix haute pendant l'apprentissage. | 2 | 1 | 5 | 21 | 89 | 4,6441 | 0,757 |
| 26. Je regarde les films / les émissions en français. | 0 | 3 | 9 | 20 | 86 | 4,6017 | 0,7412 |
| 27. Je lis les livres / les magazines en français. | 1 | 2 | 9 | 21 | 85 | 4,5847 | 0,7771 |
| 2. J'utilise un dictionnaire bilingue. | 0 | 2 | 8 | 32 | 76 | 4,5424 | 0,6997 |
| 25. J'écoute les chansons en français. | 0 | 7 | 8 | 24 | 79 | 4,4831 | 0,8646 |
| 18. Je prononce le mot plusieurs fois en silence. | 1 | 2 | 13 | 30 | 72 | 4,4407 | 0,8222 |

| | | | | | | | |
|--|----|----|----|----|----|--------|--------|
| 14. J'utilise des mots nouveaux dans la phrase. | 0 | 3 | 22 | 19 | 74 | 4,3898 | 0,8774 |
| 10. J'associe le nouveau mot avec une image mentale. | 2 | 4 | 13 | 33 | 66 | 4,3305 | 0,925 |
| 12. J'associe le nouveau mot avec ses synonymes et antonymes. | 0 | 6 | 16 | 31 | 65 | 4,3136 | 0,8935 |
| 19. À la maison, je répète des mots régulièrement. | 3 | 6 | 10 | 38 | 61 | 4,2542 | 0,9887 |
| 22. Je répète les mots par oral. | 3 | 7 | 12 | 31 | 65 | 4,2542 | 1,031 |
| 5. Je demande à un professeur de me dire la paraphrase ou le synonyme du mot nouveau. | 2 | 7 | 18 | 33 | 58 | 4,1695 | 1,0069 |
| 1. J'utilise un dictionnaire unilingue. | 3 | 7 | 18 | 41 | 49 | 4,0678 | 1,0189 |
| 28. Je mémorise le nouveau mot en imaginant la situation dans laquelle il sera utilisé. | 7 | 6 | 18 | 30 | 57 | 4,0508 | 1,1756 |
| 20. J'imagine comment le mot s'écrit / se prononce. | 6 | 5 | 22 | 34 | 51 | 4,0085 | 1,1209 |
| 23. Je répète les mots par écrit. | 5 | 8 | 23 | 28 | 54 | 4 | 1,1473 |
| 21. Je mémorise la classe de mot (nom, verbe, adjectif, etc.). | 9 | 9 | 14 | 30 | 56 | 3,9746 | 1,264 |
| 16. J'étudie la forme sonore du nouveau mot. | 7 | 8 | 19 | 32 | 52 | 3,9661 | 1,1906 |
| 4. Je demande à un professeur de me traduire le mot en langue maternelle. | 9 | 8 | 21 | 26 | 54 | 3,9153 | 1,2648 |
| 11. J'associe le nouveau mot à des mots similaires morphologiquement et / ou phonologiquement. | 5 | 7 | 29 | 35 | 42 | 3,8644 | 1,101 |
| 24. Je fais ma propre liste de nouveaux mots dans mon dictionnaire. | 8 | 9 | 23 | 29 | 49 | 3,8644 | 1,2328 |
| 6. Je demande à un professeur un exemple de phrase dans laquelle je pourrais inclure le nouveau mot. | 5 | 12 | 24 | 31 | 46 | 3,8559 | 1,1714 |
| 15. J'étudie la forme écrite du nouveau mot. | 8 | 12 | 16 | 35 | 47 | 3,8559 | 1,2422 |
| 7. Je demande aux collègues la signification d'un nouveau mot. | 7 | 9 | 31 | 27 | 44 | 3,7797 | 1,1993 |
| 3. Je devine la signification d'un nouveau mot à partir du contexte dans lequel il apparaît. | 4 | 15 | 37 | 29 | 33 | 3,6102 | 1,125 |
| 13. Je groupe des mots pendant l'apprentissage. | 9 | 9 | 32 | 37 | 31 | 3,6102 | 1,1769 |
| 8. Je découvre de nouvelles significations à travers le travail en groupe. | 14 | 17 | 33 | 22 | 32 | 3,3475 | 1,3357 |

Selon les résultats, la stratégie qui est la plus utile est la communication avec les locuteurs natifs (M = 4,7034 ; E = 0,7546). Même 97 étudiants ont marqué que cette stratégie est toujours utile, tandis que 12 étudiants considèrent que cette stratégie est souvent utile. La stratégie suivante que

les étudiants considèrent comme la plus utile est la prononciation du mot à voix haute pendant l'apprentissage ($M = 4,6441$; $E = 0,757$). En troisième et quatrième place sont les stratégies « Je regarde les films / les émissions en français. » ($M = 4,6017$; $E = 0,7412$) et « Je lis les livres / les magazines en français. » ($M = 4,5847$; $E = 0,7771$). On doit remarquer que ces deux stratégies sont liées à la langue française dans son usage, c'est-à-dire que les étudiants trouvent l'exposition à la langue étrangère très importante et utile dans l'apprentissage du vocabulaire. On peut conclure la même chose pour la stratégie la plus importante et c'est la communication avec les locuteurs natifs. L'utilisation d'un dictionnaire bilingue est la stratégie en cinquième place ($M = 4,5424$; $E = 0,6997$) quand on parle de l'utilité des stratégies.

La stratégie « Je découvre de nouvelles significations à travers le travail en groupe. » ($M = 3,3475$; $E = 1,3357$) est considérée comme la moins utile où 14 étudiants ont choisi la valeur 1. Les stratégies « Je groupe des mots pendant l'apprentissage. » ($M = 3,6102$; $E = 1,1769$) et « Je devine la signification d'un nouveau mot à partir du contexte dans lequel il apparaît. » ($M = 3,6102$; $E = 1,225$) sont en deuxième place comme les stratégies les moins utiles car elles ont les mêmes valeurs moyennes. Les stratégies suivantes qui sont considérées comme les moins utiles sont « Je demande aux collègues la signification d'un nouveau mot. » ($M = 3,7797$; $E = 1,1993$), « J'étudie la forme écrite du nouveau mot. » ($M = 3,8559$; $E = 1,2422$), « Je demande à un professeur un exemple de phrase dans laquelle je pourrais inclure le nouveau mot. » ($M = 3,8559$; $E = 1,1714$). En cinquième place comme les stratégies les moins utiles sont « Je fais ma propre liste de nouveaux mots dans mon dictionnaire. » ($M = 3,8644$; $E = 1,2328$) et « J'associe le nouveau mot à des mots similaires morphologiquement et / ou phonologiquement. » ($M = 3,8644$; $E = 1,101$). Elles ont aussi les mêmes valeurs moyennes.

En général, on peut noter que les étudiants trouvent toutes les stratégies utiles car la valeur moyenne de toutes les stratégies est plus de 3. Il n'existe pas également une grande différence parmi les stratégies quand on parle de l'utilité des stratégies, ce qui est visible dans les stratégies les moins utiles. Certaines valeurs moyennes sont les mêmes et c'est pourquoi on peut conclure que plusieurs stratégies sont considérées comme également utiles.

7.3.3. Est-ce que les stratégies les plus couramment utilisées correspondent aux stratégies que les étudiants considèrent les plus utiles, et les stratégies les moins utilisées correspondent à celles qu'ils trouvent les moins utiles ?

Le tableau 8 montre les valeurs moyennes de l'utilisation des stratégies (Utilisation M), les valeurs moyennes de l'utilité des stratégies (Utilité M) et la différence entre les deux. Les stratégies sont classées selon la différence (Différence M) la plus élevée à la plus basse.

Tableau 8 - Données descriptives sur la différence entre l'utilisation et l'utilité des stratégies selon tous les étudiants

| N = 118 | Utilisation M | Utilité M | Différence M |
|--|---------------|---------------|--------------|
| 9. Je communique avec les locuteurs natifs. | <u>2,7119</u> | <u>4,7034</u> | 1,9915 |
| 19. À la maison, je répète des mots régulièrement. | <u>2,5847</u> | <u>4,2542</u> | 1,6695 |
| 5. Je demande à un professeur de me dire la paraphrase ou le synonyme du mot nouveau. | <u>2,7881</u> | <u>4,1695</u> | 1,3814 |
| 27. Je lis les livres / les magazines en français. | <u>3,2288</u> | <u>4,5847</u> | 1,3559 |
| 24. Je fais ma propre liste de nouveaux mots dans mon dictionnaire. | <u>2,5763</u> | <u>3,8644</u> | 1,2881 |
| 6. Je demande à un professeur un exemple de phrase dans laquelle je pourrais inclure le nouveau mot. | <u>2,6525</u> | <u>3,8559</u> | 1,2034 |
| 14. J'utilise des mots nouveaux dans la phrase. | <u>3,339</u> | <u>4,3898</u> | 1,0508 |
| 12. J'associe le nouveau mot avec ses synonymes et antonymes. | <u>3,322</u> | <u>4,3136</u> | 0,9916 |
| 23. Je répète les mots par écrit. | <u>3,0763</u> | <u>4</u> | 0,9237 |
| 4. Je demande à un professeur de me traduire le mot en langue maternelle. | <u>3,0424</u> | <u>3,9153</u> | 0,8729 |
| 28. Je mémorise le nouveau mot en imaginant la situation dans laquelle il sera utilisé. | <u>3,1949</u> | <u>4,0508</u> | 0,8559 |
| 26. Je regarde les films / les émissions en français. | <u>3,7966</u> | <u>4,6017</u> | 0,8051 |
| 13. Je groupe des mots pendant l'apprentissage. | <u>2,8305</u> | <u>3,6102</u> | 0,7797 |
| 1. J'utilise un dictionnaire unilingue. | <u>3,3136</u> | <u>4,0678</u> | 0,7542 |
| 8. Je découvre de nouvelles significations à travers le travail en groupe. | <u>2,6186</u> | <u>3,3475</u> | 0,7289 |
| 10. J'associe le nouveau mot avec une image mentale. | <u>3,822</u> | <u>4,3305</u> | 0,5085 |
| 25. J'écoute les chansons en français. | <u>4</u> | <u>4,4831</u> | 0,4831 |
| 22. Je répète les mots par oral. | <u>3,7797</u> | <u>4,2542</u> | 0,4745 |

| | | | |
|--|---------------|---------------|----------------|
| 17. Je prononce le mot à voix haute pendant l'apprentissage. | <u>4,2373</u> | <u>4,6441</u> | 0,4068 |
| 16. J'étudie la forme sonore du nouveau mot. | <u>3,5678</u> | <u>3,9661</u> | 0,3983 |
| 7. Je demande aux collègues la signification d'un nouveau mot. | <u>3,4068</u> | <u>3,7797</u> | 0,3729 |
| 15. J'étudie la forme écrite du nouveau mot. | <u>3,4915</u> | <u>3,8559</u> | 0,3644 |
| 11. J'associe le nouveau mot à des mots similaires morphologiquement et / ou phonologiquement. | <u>3,5085</u> | <u>3,8644</u> | 0,3559 |
| 21. Je mémorise la classe de mot (nom, verbe, adjectif, etc.). | <u>3,678</u> | <u>3,9746</u> | 0,2966 |
| 20. J'imagine comment le mot s'écrit / se prononce. | <u>3,7203</u> | <u>4,0085</u> | 0,2882 |
| 18. Je prononce le mot plusieurs fois en silence. | <u>4,161</u> | <u>4,4407</u> | 0,2797 |
| 2. J'utilise un dictionnaire bilingue. | <u>4,2712</u> | <u>4,5424</u> | 0,2712 |
| 3. Je devine la signification d'un nouveau mot à partir du contexte dans lequel il apparaît. | <u>3,8305</u> | <u>3,6102</u> | -0,2203 |

D'après les résultats du questionnaire, on a fait une analyse descriptive où on peut analyser non seulement l'utilisation et l'utilité des stratégies dans l'apprentissage du vocabulaire, mais aussi on peut comparer et démontrer s'il existe une différence entre les deux. Les résultats ont montré qu'il existe vraiment une grande différence entre l'utilisation et l'utilité des stratégies. La plus grande différence entre les deux est visible dans la communication avec les locuteurs natifs ($D = 1,9915$), ce qui veut dire que les étudiants n'utilisent pas souvent cette stratégie, mais ils pensent qu'elle est très utile. Les autres stratégies que les étudiants n'utilisent pas souvent, mais pensent qu'elles sont utiles dans l'apprentissage du vocabulaire sont la répétition des mots à la maison ($D = 1,6695$), ensuite de demander à un professeur de dire la paraphrase ou le synonyme du mot nouveau ($D = 1,3814$), la lecture des livres ou/et des magazines en français ($D = 1,3559$), etc.

Si on regarde bien ce tableau, on peut voir que presque toutes les stratégies ont la valeur moyenne de l'utilité plus élevée que la valeur moyenne de l'utilisation des stratégies dans l'apprentissage du vocabulaire. Cela signifie que les étudiants, bien qu'ils pensent que ces stratégies sont vraiment utiles, ne les utilisent pas souvent. Il y a seulement une stratégie dans le tableau où la valeur moyenne de l'utilité est moins élevée que la valeur moyenne de l'utilisation de cette stratégie. Donc, les étudiants utilisent cette stratégie souvent, mais ne pensent pas qu'elle est tellement utile. C'est la stratégie suivante : « Je devine la signification d'un nouveau mot à partir du contexte dans lequel il apparaît. » ($D = -0,2203$).

La question de notre recherche était si les stratégies les plus couramment utilisées correspondent aux stratégies que les étudiants considèrent les plus utiles, ainsi que si les stratégies les moins utilisées correspondent à celles qu'ils considèrent les moins utiles. On a vu qu'il existe la différence entre l'utilisation et l'utilité des stratégies, mais pour répondre à notre question, on va présenter dans le tableau 9 les stratégies les plus utilisées et les plus utiles, ainsi que les stratégies les moins utilisées et les moins utiles.

Tableau 9 – Comparaison entre l'utilisation et l'utilité des stratégies

| Utilisation | M | Utilité | M |
|--|--------|--|--------|
| 1. J'utilise un dictionnaire bilingue. | 4,2712 | 1. Je communique avec les locuteurs natifs. | 4,7034 |
| 2. Je prononce le mot à voix haute pendant l'apprentissage. | 4,2373 | 2. Je prononce le mot à voix haute pendant l'apprentissage. | 4,6441 |
| 3. Je prononce le mot plusieurs fois en silence. | 4,161 | 3. Je regarde les films / les émissions en français. | 4,6017 |
| 4. J'écoute les chansons en français. | 4 | 4. Je lis les livres / les magazines en français. | 4,5847 |
| 5. Je devine la signification d'un nouveau mot à partir du contexte dans lequel il apparaît. | 3,8305 | 5. J'utilise un dictionnaire bilingue. | 4,5424 |
| | | 6. J'écoute les chansons en français. | 4,4831 |
| 5. Je communique avec les locuteurs natifs. | 2,7119 | 5. Je fais ma propre liste de nouveaux mots dans mon dictionnaire. | 3,8644 |
| 4. Je demande à un professeur un exemple de phrase dans laquelle je pourrais inclure le nouveau mot. | 2,6525 | 4. Je demande à un professeur un exemple de phrase dans laquelle je pourrais inclure le nouveau mot. | 3,8559 |
| | | 4. J'étudie la forme écrite du nouveau mot. | 3,8559 |
| 3. Je découvre de nouvelles significations à travers le travail en groupe. | 2,6186 | 3. Je demande aux collègues la signification d'un nouveau mot. | 3,7797 |
| | | 2. Je devine la signification d'un nouveau mot à partir du contexte dans lequel il apparaît. | 3,6102 |
| 2. À la maison, je répète des mots régulièrement. | 2,5847 | 2. Je groupe des mots pendant l'apprentissage. | 3,6102 |
| 1. Je fais ma propre liste de nouveaux mots dans mon dictionnaire. | 2,5763 | 1. Je découvre de nouvelles significations à travers le travail en groupe. | 3,3475 |

Selon les résultats, on peut remarquer que nos hypothèses que les stratégies les plus couramment utilisées correspondent aux stratégies que les étudiants considèrent les plus utiles, et que les stratégies les moins utilisées correspondent à celles qu'ils considèrent les moins utiles ne sont pas confirmées. Il est visible que certaines stratégies, p.ex. « Je prononce le mot à voix haute pendant l'apprentissage. » et « Je demande à un professeur un exemple de phrase dans laquelle je pourrais inclure le nouveau mot. » sont au même rang au tableau quand on parle de l'utilisation et de l'utilité des stratégies, mais entre certaines stratégies il existe un grand écart. La stratégie « Je communique avec les locuteurs natifs. » se trouve parmi les moins utilisées, mais quand on parle de l'utilité des stratégies, les étudiants considèrent que c'est la stratégie la plus utile. Le même écart peut être noté pour la stratégie « Je devine la signification d'un nouveau mot à partir du contexte dans lequel il apparaît. » où elle se trouve parmi les stratégies les plus utilisées, mais quant à l'utilité des stratégies, elle se situe parmi les stratégies les moins utiles.

Donc, on peut conclure que d'un côté il existe quelques coïncidences, mais de l'autre, il existe quelques différences dans l'utilisation et l'utilité des stratégies d'apprentissage du vocabulaire.

7.3.4. Est-ce qu'il existe une différence entre les étudiants de niveau licence et de niveau master dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire ?

Afin d'avoir un aperçu plus détaillé sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire, grâce aux questions générales sur les participants (l'âge, le sexe, l'autre filière, etc.), on a divisé les sujets en plusieurs groupes, et l'un de ces groupes est l'année d'études actuelle.

Au début du chapitre 6.3., on a déjà présenté le tableau sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire selon tous les étudiants, mais dans ce sous-chapitre, on fera une analyse de la différence dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire entre les étudiants en licence et en master.

Le tableau 9 montre les valeurs moyennes de l'utilisation des stratégies auprès des étudiants en licence (Licence M), les valeurs moyennes de l'utilisation des stratégies en master (Master M) et la différence entre les deux. Les stratégies sont classées selon la différence (Différence M) la plus élevée à la plus basse.

Tableau 10 - Données descriptives sur la différence dans l'utilisation des stratégies en licence et en master

| N = 118 | Licence M | Master M | Différence M |
|--|--------------|--------------|---------------|
| 4. Je demande à un professeur de me traduire le mot en langue maternelle. | <u>3,359</u> | <u>2,667</u> | <u>0,693</u> |
| 20. J'imagine comment le mot s'écrit / se prononce. | <u>3,922</u> | <u>3,481</u> | <u>0,44</u> |
| 6. Je demande à un professeur un exemple de phrase dans laquelle je pourrais inclure le nouveau mot. | <u>2,781</u> | <u>2,5</u> | <u>0,281</u> |
| 16. J'étudie la forme sonore du nouveau mot. | <u>3,734</u> | <u>3,37</u> | <u>0,364</u> |
| 19. À la maison, je répète des mots régulièrement. | <u>2,656</u> | <u>2,5</u> | <u>0,156</u> |
| 22. Je répète les mots par oral. | <u>3,828</u> | <u>3,722</u> | <u>0,106</u> |
| 24. Je fais ma propre liste de nouveaux mots dans mon dictionnaire. | <u>2,625</u> | <u>2,519</u> | <u>0,106</u> |
| 18. Je prononce le mot plusieurs fois en silence. | <u>4,203</u> | <u>4,111</u> | <u>0,092</u> |
| 3. Je devine la signification d'un nouveau mot à partir du contexte dans lequel il apparaît. | <u>3,859</u> | <u>3,796</u> | <u>0,063</u> |
| 21. Je mémorise la classe de mot (nom, verbe, adjectif, etc.). | <u>3,703</u> | <u>3,648</u> | <u>0,055</u> |
| 25. J'écoute les chansons en français. | <u>4,016</u> | <u>3,981</u> | <u>0,034</u> |
| 17. Je prononce le mot à voix haute pendant l'apprentissage. | <u>4,25</u> | <u>4,222</u> | <u>0,028</u> |
| 2. J'utilise un dictionnaire bilingue. | <u>4,281</u> | <u>4,259</u> | <u>0,022</u> |
| 28. Je mémorise le nouveau mot en imaginant la situation dans laquelle il sera utilisé. | <u>3,172</u> | <u>3,222</u> | <u>-0,05</u> |
| 5. Je demande à un professeur de me dire la paraphrase ou le synonyme du mot nouveau. | <u>2,734</u> | <u>2,852</u> | <u>-0,117</u> |
| 9. Je communique avec les locuteurs natifs. | <u>2,656</u> | <u>2,778</u> | <u>-0,122</u> |
| 13. Je groupe des mots pendant l'apprentissage. | <u>2,766</u> | <u>2,907</u> | <u>-0,142</u> |
| 8. Je découvre de nouvelles significations à travers le travail en groupe. | <u>2,547</u> | <u>2,704</u> | <u>-0,157</u> |
| 26. Je regarde les films / les émissions en français. | <u>3,719</u> | <u>3,889</u> | <u>-0,17</u> |
| 7. Je demande aux collègues la signification d'un nouveau mot. | <u>3,328</u> | <u>3,5</u> | <u>-0,172</u> |
| 15. J'étudie la forme écrite du nouveau mot. | <u>3,406</u> | <u>3,593</u> | <u>-0,186</u> |
| 23. Je répète les mots par écrit. | <u>2,984</u> | <u>3,185</u> | <u>-0,201</u> |
| 11. J'associe le nouveau mot à des mots similaires morphologiquement et / ou phonologiquement. | <u>3,391</u> | <u>3,648</u> | <u>-0,258</u> |
| 10. J'associe le nouveau mot avec une image mentale. | <u>3,703</u> | <u>3,963</u> | <u>-0,26</u> |

| | | | |
|---|--------------|--------------|---------------|
| 27. Je lis les livres / les magazines en français. | <u>3,031</u> | <u>3,463</u> | <u>-0,432</u> |
| 12. J'associe le nouveau mot avec ses synonymes et antonymes. | <u>3,109</u> | <u>3,574</u> | <u>-0,465</u> |
| 1. J'utilise un dictionnaire unilingue. | <u>2,906</u> | <u>3,796</u> | <u>-0,89</u> |

Les résultats obtenus par la comparaison de l'utilisation des stratégies en licence et en master montrent qu'il existe une différence entre les deux niveaux dans l'utilisation de chaque stratégie. Néanmoins, les différences entre certaines stratégies sont petites. Dans la suite, on présentera les stratégies qui ont la plus grande différence.

La stratégie « Je demande à un professeur de me traduire le mot en langue maternelle. » est beaucoup plus utilisée selon les étudiants de niveau licence ($M = 3,359$) que selon les étudiants de niveau master ($2,667$) où la différence est $0,693$. Les stratégies suivantes qui sont plus utilisées selon les étudiants en licence sont « J'imagine comment le mot s'écrit / se prononce. » ($D = 0,44$), « Je demande à un professeur un exemple de phrase dans laquelle je pourrais inclure le nouveau mot. » ($D = 0,281$), « J'étudie la forme sonore du nouveau mot. » ($D = 0,364$) et « À la maison, je répète des mots régulièrement. » ($D = 0,156$).

Selon les résultats, la stratégie que les étudiants de niveau master utilisent plus que les étudiantes de niveau licence est l'utilisation d'un dictionnaire unilingue ($D = -0,89$). Les autres stratégies que les étudiants de niveau master utilisent plus par rapport à leurs jeunes collègues sont l'association du nouveau mot avec ses synonymes et antonymes ($D = -0,465$), la lecture des livres ou / et des magazines en français ($D = -0,432$) et l'association du nouveau mot à des mots similaires morphologiquement et / ou phonologiquement ($D = -0,258$). On peut noter que ces stratégies exigent le niveau plus élevé de langue et c'est pourquoi les étudiants qui sont en master les utilisent beaucoup plus que les étudiants de niveau licence. La cinquième stratégie que les étudiants de niveau master utilisent plus est l'association du nouveau mot avec une image mentale ($D = -0,26$).

Bien qu'il existe la différence dans l'utilisation des stratégies entre les deux groupes d'étudiants, certaines stratégies sont utilisées dans presque la même fréquence par tous les étudiants. P.ex., dans l'utilisation de la stratégie d'utilisation d'un dictionnaire bilingue la différence est minime ($D = 0,022$). Le même vaut pour les stratégies « Je prononce le mot à voix haute pendant l'apprentissage. » ($D = 0,022$) et « J'écoute les chansons en français. » ($D = 0,034$).

En fonction des résultats obtenus, nous avons confirmé l'hypothèse 4 de notre recherche qui a été présentée dans le début de la partie empirique de ce mémoire.

7.4. Discussion

L'objectif de notre recherche était de déterminer et de comparer quelles stratégies les étudiants en langue et littérature françaises utilisent pour apprendre le vocabulaire le plus et lesquelles le moins, et quelles sont les stratégies qui, à leur avis, sont les plus utiles et lesquelles sont les moins utiles. D'après les résultats que nous avons obtenus, on a conclu que les étudiants utilisent toutes les stratégies d'apprentissage du vocabulaire mentionnées dans notre questionnaire car la valeur moyenne de la stratégie que les étudiants utilisent le moins est plus que la valeur 2,6.

Cependant, certaines stratégies sont beaucoup plus utilisées que d'autres. Parmi les stratégies que les étudiants utilisent le plus sont deux stratégies de détermination comme l'utilisation d'un dictionnaire bilingue, une stratégie métacognitive (l'écoute des chansons en français) et deux stratégies de mémorisation. L'utilisation stratégique du dictionnaire dans la découverte du sens des éléments lexicaux est attendue dans le cadre de l'apprentissage du français langue étrangère, et notamment dans l'apprentissage du vocabulaire. De plus l'utilisation d'un dictionnaire est une activité consciente, qui comprend une certaine action physique, donc les sujets sont « sûrs » qu'ils l'utilisent. Les étudiants utilisent beaucoup plus un dictionnaire bilingue qu'un dictionnaire unilingue, ce qui est compréhensible car l'utilisation d'un dictionnaire unilingue exige un niveau élevé de savoir. L'utilisation de la stratégie métacognitive « l'écoute des chansons » est aussi attendue puisque, sauf l'utilité dans la langue, cette stratégie comprend également des facteurs affectifs qui influencent l'apprentissage des langues étrangères (p.ex., réduire la tension en se relaxant avec de la musique) (Pavičić 2000). Néanmoins, l'autre stratégie métacognitive, « la lecture des livres / des magazines » n'est pas tellement populaire parmi les étudiants, tandis que la stratégie « Je regarde les films / les émissions en français. » est en septième place parmi les stratégies que les étudiants utilisent le plus. Ces résultats peuvent s'expliquer par les préférences et les intérêts des étudiants ainsi que par les « influences externes », c'est-à-dire les progrès de la technologie et des médias de masse. En tout cas, ces stratégies sont importantes dans l'apprentissage du français langue étrangère parce qu'elles augmentent l'exposition à la langue d'une façon plus naturelle et ainsi favorisent les activités réceptives d'écoute et de lecture. Quant aux stratégies de mémorisation, les étudiants utilisent le plus la prononciation du mot à voix

haute et la prononciation du mot en silence. Ces stratégies sont utiles, mais la question qui se pose est : est-ce qu'elles permettent le stockage d'éléments lexicaux dans la mémoire à long terme? D'autres stratégies de mémorisation que les étudiants utilisent le plus sont l'association de la signification d'un nouveau mot à partir du contexte et l'association d'un nouveau mot avec une image mentale. Parmi les stratégies que les étudiants utilisent le moins sont même trois stratégies sociales, une stratégie de mémorisation et une stratégie cognitive. Ce qu'on peut noter est que, bien que les interactions sociales facilitent la compréhension et l'apprentissage, les étudiants utilisent les stratégies sociales moins que les autres stratégies. P.ex., les stratégies telles que l'interaction avec le professeur, la communication avec les locuteurs natifs et le travail en groupe sont marquées d'après les étudiants comme les stratégies les moins utilisées. Quoiqu'il soit difficile d'expliquer pourquoi, l'une des raisons pourrait être la peur de parler en langue étrangère.

L'autre objectif de notre recherche était de savoir si les stratégies les plus couramment utilisées correspondent aux stratégies que les étudiants considèrent les plus utiles, ainsi que si les stratégies les moins utilisées correspondent à celles qu'ils trouvent les moins utiles. On a supposé que ces hypothèses seraient affirmées. Cependant, les résultats ont montré qu'il existe une grande différence entre l'utilisation et l'utilité des stratégies selon tous les étudiants. La plus grande différence est visible chez la communication avec les locuteurs natifs où les étudiants ont marqué cette stratégie comme la moins utilisée. Par contre, la communication avec les locuteurs natifs est en première place quand on parle de l'utilité des stratégies dans l'apprentissage du vocabulaire. La raison de ce résultat peut être que les étudiants ne connaissent pas les locuteurs natifs ou peut-être ils n'ont pas eu la possibilité de parler à eux. Néanmoins, les étudiants pensent qu'il est très utile de parler avec les locuteurs natifs parce qu'ils sont conscients que l'exposition à la langue française est bonne pour leur processus d'apprentissage. Il en est de même pour les stratégies métacognitives telle que l'écoute des chansons en français ou de regarder les films / les émissions en français. La grande différence est aussi visible chez la stratégie « Je devine la signification d'un nouveau mot à partir du contexte dans lequel il apparaît. » où les étudiants ont marqué cette stratégie comme l'une des plus utilisées. Cependant, les étudiants pensent qu'elle n'est pas tellement utile. Plus précisément, cette stratégie se trouve parmi les stratégies les moins utiles.

À la fin on a examiné s'il existe une différence dans l'utilisation des stratégies entre les étudiants de niveau licence et les étudiants en master. Notre hypothèse était qu'il existe une différence car

le niveau de langue entre les deux niveaux d'études n'est pas le même. On a confirmé cette hypothèse parce que les résultats ont montré qu'il existe la différence entre les deux. Pour certaines stratégies, la différence n'est pas assez grande, mais, en tout cas, elle existe. Les étudiants de niveau master utilisent beaucoup plus les stratégies d'associations telle que l'association du nouveau mot avec ses synonymes et antonymes, avec une image mentale ou à des mots similaires morphologiquement et / ou phonologiquement. L'autre stratégie que les étudiants de niveau master utilisent beaucoup plus est l'utilisation d'un dictionnaire unilingue, ce qui était attendue de sorte que les étudiants au niveau master ont le niveau plus élevé de langue, tandis qu'ils tous utilisent le dictionnaire bilingue presque à la même fréquence. Les étudiants de niveau licence utilisent beaucoup plus les stratégies sociales comme l'interaction avec le professeur, particulièrement la stratégie où ils demandent au professeur de traduire le mot en langue maternelle, ce qui est aussi attendue.

En résumant tous les résultats de notre étude, nous pouvons constater que nos hypothèses sont confirmées, excepté les hypothèses numéro deux et trois stipulant que les stratégies les plus couramment utilisées correspondent aux stratégies que les étudiants considèrent les plus utiles, et que les stratégies les moins utilisées correspondent à celles qu'ils trouvent les moins utiles. Les résultats ont montré que certaines stratégies sont au presque le même rang quand on parle des stratégies les plus utilisées et les stratégies les plus utiles, ainsi que quand on parle des stratégies les moins utilisées et les stratégies les moins utiles, mais, par contre, parmi certaines stratégies il existe une grande différence.

En général, il faut tenir en compte qu'il y a toute une gamme de facteurs qui entrent en jeu pendant le processus d'apprentissage. L'un de ces facteurs est aussi l'utilisation des stratégies d'apprentissage et dans notre mémoire il s'agit de l'utilisation des stratégies d'apprentissage du vocabulaire. Bien que les résultats de cette étude aient montré beaucoup sur l'utilisation et l'utilité des stratégies d'apprentissage du vocabulaire, il reste beaucoup d'espace pour enrichir cette étude, p.ex., on peut faire la comparaison dans l'utilisation des stratégies selon toutes les années d'études. Dans ce cas, il serait tout de même bien de délimiter chaque année d'études, dans le sens que les années supplémentaires sont désignées par des catégories séparées. Il serait aussi important d'avoir un échantillon égal représentant toutes les années d'étude pour que les résultats soient acceptables et croyables. On pourra également utiliser la classification de Pavičić Takač, Umiljanović (2008) qui est aussi basée sur la classification de Schmitt pour voir comment

les étudiants apprennent le vocabulaire, c'est-à-dire, pour voir s'ils utilisent les stratégies d'apprentissage formel du vocabulaire plus que les stratégies d'apprentissage du vocabulaire de manière indépendant auto-initié ou peut-être, s'ils aiment utiliser les stratégies d'apprentissage spontané (acquisition) du vocabulaire (voir le tableau 5). Nous pourrions aussi faire les études sur les autres stratégies d'apprentissage, telles que les stratégies d'apprentissage de la grammaire.

8. Conclusion

Les stratégies d'apprentissage sont un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants qui ont pour but d'acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. C'est-à-dire que l'objectif principal des stratégies d'apprentissage est de faire en sorte que les élèves deviennent des apprenants plus efficaces. Pour devenir des apprenants plus efficaces, il est clair que les apprenants devraient être familiers avec les stratégies d'apprentissage et c'est pourquoi, dans ce mémoire on a fait la recherche sur l'utilisation et l'utilité des stratégies d'apprentissage du vocabulaire au niveau universitaire.

L'objectif principal de notre recherche était de déterminer et de comparer quelles stratégies les étudiants en langue et littérature françaises utilisent pour apprendre le vocabulaire le plus et lesquelles le moins, et quelles sont les stratégies qui, à leur avis, sont les plus utiles et lesquelles sont les moins utiles. D'après les résultats obtenus à l'aide de notre questionnaire, nous avons conclu que les étudiants utilisent toutes les stratégies d'apprentissage, et certaines sont utilisées plus que d'autres. L'utilisation de différentes stratégies selon les étudiants qui ont participé dans notre recherche peut être le résultat de l'expérience et des savoirs qu'ils ont acquis au cours de leurs études. Il est aussi probable que certains étudiants ne connaissent pas les stratégies qui sont à leur disposition et qui peuvent faciliter leur apprentissage. En outre, l'objectif était de savoir si les stratégies les plus couramment utilisées correspondent aux stratégies que les étudiants considèrent les plus utiles, ainsi que si les stratégies les moins utilisées correspondent à celles qu'ils trouvent les moins utiles. On a conclu que, bien que certaines stratégies soient fréquemment utilisées et que les étudiants considèrent ces stratégies utiles, et que certaines stratégies soient peu utilisées et que les étudiants considèrent ces stratégies les moins utiles, parmi certaines stratégies il existe une grande différence. Donc, selon les résultats, nos hypothèses ne sont pas confirmées.

Quant à la différence dans l'utilisation des stratégies entre les étudiants de niveau licence et les étudiants de niveau master, on a démontré qu'il existe une différence entre les deux. On a supposé que le niveau de la langue entre les étudiants en licence et en master n'est pas le même, ce que les résultats nous ont confirmés, mais on peut aussi conclure que les étudiants ne connaissent pas toutes les stratégies qui sont à leur disposition, ce qui explique ces résultats.

Il n'y a pas beaucoup de recherches, particulièrement au niveau universitaire sur ce sujet en Croatie et notre travail ne représente qu'une petite contribution dans ce domaine de recherche.

Dans le but d'obtenir des résultats plus précis et plus fiables, il est nécessaire de mener davantage de recherches dans ce domaine sur un plus grand échantillon.

En raison de tout ce qui était mentionné dans les chapitres précédents, et pour que les étudiants de langues étrangères ou langues secondes aient de meilleurs résultats en ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire, il est nécessaire de connaître les stratégies et leur utilisation. Il est aussi important que les élèves sachent qu'ils ont à leur disposition des outils qui peuvent faciliter leur processus d'apprentissage. Une utilisation diversifiée des stratégies contribuerait certainement à de meilleurs résultats pour les élèves qui apprendraient plus facilement et plus rapidement.

9. Références bibliographiques

- Atlan, J. (1995) Stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère et traitement pédagogique : aperçu d'une méthodologie de recherche. *ASp* (7–10): 453–471.
- Bagarić Medve, V. (2012) *Komunikacijska kompetencija : uvod u teorijske, empirijske i primijenjene aspekte komunikacijske kompetencije u stranome jeziku*. Osijek: Filozofski fakultet.
- Bérard, E. (1991) *L'approche communicative : théorie et pratiques*. Paris: Clé international.
- Bertocchini, P., et Costanzo, E. (2008) *Manuel de formation pratique*. Clé international.
- Besse, H. (1985) *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier.
- Cavalla, C. et al. (2009) *Le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Clé international.
- Chartier, D. (2003) Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique. *Savoirs* 2(2): 7–28.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology.
- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.
- Cuq, J.-P. (1991) *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*. Paris: Hachette.
- Cuq, J.-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé international.
- Cyr, P. (1998) *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé international.
- Delaney, J. et al. (2010) *Students' perceptions of effective teaching in higher education (Project report)*. St. John's, Newfoundland. Memorial University of Newfoundland.
- Dictionnaires français Larousse. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> [consulté le 23 mars 2021]

- Ingebretsen, A. (2009) *L'apprentissage du vocabulaire et le rôle de stratégies* (thèse de doctorat). Université d'Oslo.
- Kahlat, N. (2011, 2012) *Pour une approche communicative de l'enseignement - apprentissage explicite de la grammaire française* (thèse de doctorat). Université Mohamed Kheider- Biskra.
- Ljubić, T. (2016) *Acquisition du vocabulaire et interférence lexicale chez les apprenants croates du français comme deuxième et de l'espagnol comme troisième langue étrangère* (mémoire de master). Université de Zagreb, Zagreb.
- Medved Krajnović, M. (2010) *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam International.
- Nation, I. S. P. (2004) *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Novak, K. (2018) *Strategije usvajanja vokabulara studenata slovenskog jezika u Hrvatskoj* (mémoire de master). Université de Zagreb, Zagreb.
- O'Malley, J. M., et Chamot, A. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (2003) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publisher.
- Pavičić, V. (2000) Strategije učenja vokabulara. *Strani jezici* 29(1–2): 15–25.
- Pavičić Takač, V., et Bagarić, V. (2007) Strategije učenja vokabulara povezane s materinskim jezikom i razina jezičnog znanja stranog jezika. *Učitelj* 7: 353–369.
- Pavičić Takač, V., et Umiljanović, A. (2008) Odnos između znanja vokabulara i strategija učenja vokabulara u engleskom kao stranom jeziku. *Strani jezici* 37(4): 411–422.
- Puren, C. (1988) *Histoire des méthodologies : de l'enseignement des langues*. Paris: Clé international.

Read, J. (2000) *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.

Schmitt, N., et McCarthy, M. (1997) *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. (ed.)
Cambridge: Cambridge University Press

Schmitt, N. (2000) *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vasu, S., et Periyasamy Dhanavel, S. (2016) Kako se nastavnici koriste strategijama za usvajanje vokabulara kada poučavaju vokabular. *Croatian Journal of Education* 18(1): 103–135.

Annexes

Annexe 1 – le questionnaire sur l'utilisation et l'utilité des stratégies d'apprentissage du vocabulaire

Anketni upitnik

Dob:

Spol: Ž / M

Druga studijska grupa na razini fakulteta:

Godina studija (Ako ste apsolvant na preddiplomskom studiju, odaberite opciju 3. godina preddiplomskog studija. Ako ste apsolvant na diplomskom studiju, odaberite opciju 2. godina diplomskog studija.):

a) 1. godina preddiplomskog studija b) 2. godina preddiplomskog studija c) 3. godina preddiplomskog studija d) 1. godina diplomskog studija e) 2. godina diplomskog studija

Jeste li se prije studija susretali s francuskim jezikom? DA / NE

Ako je odgovor u prethodnom pitanju bio potvrđan, gdje ste se susretali s francuskim jezikom?

a) škola stranih jezika b) televizija, internet i ostali društveni mediji c) Bila/o sam u Francuskoj d) nešto drugo (navesti):

Označi brojevima od 1-5 koliko često koristiš pojedinu strategiju i smatraš li ju korisnom.

1 – nikad 2 – rijetko 3 – ponekad 4 – često 5 – uvijek

Kod otkrivanja značenja novih riječi:

1. Služim se jednojezičnim rječnikom.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5

2. Služim se dvojezičnim rječnikom.

1 2 3 4 5 _____

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5 _____

3. Pogađam značenje riječi iz konteksta.

1 2 3 4 5 _____

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5 _____

4. Postavljam pitanje profesoru o prijevodu na materinski jezik.

1 2 3 4 5 _____

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5 _____

5. Postavljam pitanje profesoru o parafrazi ili sinonimu za novu riječ.

1 2 3 4 5 _____

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5 _____

6. Postavljam pitanje profesoru o rečenicama koje sadrže novu riječ.

1 2 3 4 5 _____

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5 _____

7. Postavljam pitanja drugim kolegama o značenju riječi.

1 2 3 4 5 _____

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5 _____

8. Otkrivam značenje radom u skupini.

1 2 3 4 5 _____

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5 _____

9. Komuniciram s izvornim govornicima.

1 2 3 4 5 _____

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5 _____

Za utvrđivanje riječi s kojima sam se već susrela/o:

1. Riječ u mislima povežem sa slikom značenja.

1 2 3 4 5 _____

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5 _____

2. U mislima povezujem riječ s riječima koje su slične morfološki i/ili fonološki.

1 2 3 4 5 _____

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5 _____

3. Povezujem riječ s njezinim sinonimima i antonimima.

1 2 3 4 5 _____

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5 _____

4. Grupiram riječi prilikom učenja.

1 2 3 4 5 _____

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5 _____

5. Koristim nove riječi u rečenici.

1 2 3 4 5 _____

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5 _____

6. Proučavam napisani oblik riječi.

1 2 3 4 5 _____

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5 _____

7. Proučavam zvučni oblik riječi.

1 2 3 4 5 _____

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5 _____

8. Izgovaram riječ naglas tijekom učenja.

1 2 3 4 5 _____

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5 _____

9. Više puta u sebi izgovorim riječ.

1 2 3 4 5 _____

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5 _____

10. Kod kuće redovito ponavljam riječi.

1 2 3 4 5 _____

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5 _____

11. Zamišljam kako se riječ piše / izgovara.

1 2 3 4 5 _____

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5 _____

12. Pamtim vrstu riječi (je li imenica, glagol, pridjev, i sl.).

1 2 3 4 5 _____

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5 _____

13. Usmeno ponavljam riječi.

1 2 3 4 5 _____

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5 _____

14. Pismeno ponavljam riječi.

1 2 3 4 5 _____

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5 _____

15. Ispisujem popis riječi u svoj rječnik.

1 2 3 4 5 _____

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5 _____

16. Slušam pjesme na francuskom jeziku.

1 2 3 4 5 _____

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5 _____

17. Gledam filmove/ emisije na francuskom jeziku.

1 2 3 4 5 _____

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5 _____

18. Čitam knjige/časopise na francuskom jeziku.

1 2 3 4 5 _____

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5 _____

19. Riječ zapamtim tako da zamislim situaciju u kojoj bi se koristila.

1 2 3 4 5 _____

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5 _____