



L'UTILISATION D'INTERNET POUR L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE: UNE ÉTUDE POUR LE FLE

YABANCI DİLDE SÖZCÜK ÖĞRETİMİ İÇİN İNTERNET: FRANSIZCA ÖĞRENCİLERİYLE BİR UYGULAMA

INTERNET FOR FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY TEACHING: AN EXPERIMENT WITH FRENCH LEARNERS

Veda ASLIM-YETİŞ*

Résumé: Développer le lexique des apprenants est l'un des objectifs de la didactique des langues. Dans cette étude notre but a été de contribuer à cet objectif en utilisant Internet et de voir son effet sur l'enrichissement du bagage lexical. Pour cela, nous avons réalisé avec des apprenants de FLE des leçons de vocabulaire basées sur Internet et la méthode des séries temporelles. Les leçons ont duré 12 heures/12 semaines au total (une heure par semaine) : les quatre premières semaines elles se sont déroulées de façon traditionnelle (manuel+tableau), les quatre suivantes avec Internet et les quatre dernières de manière traditionnelle. Les moyennes de classe, calculées à partir des quiz passés à la fin de chaque leçon, ont haussé lors de l'usage d'Internet et que cette hausse s'est maintenue par la suite. En conclusion, il a été vu que l'outil Internet permet de développer le bagage lexical chez l'apprenant de français langue étrangère.

Mots clés: vocabulaire/lexique, Français langue étrangère (FLE), Internet

Özet: Öğrencilerin sözcük dağarcığını genişletmek yabancı dil öğretiminin amaçları arasında yer almaktadır. Bu çalışmada hedefimiz İnternet'i kullanarak bu amaca hizmet etmek ve yabancı dil öğretiminde sözcük dağarcının genişletilmesinde İnternet'in etkililiğini görmektir. Bu doğrultuda, zaman dizisi modeline dayanarak, Fransızca öğrenen bir grup öğrenciyle İnternet'le sözcük öğretimi gerçekleştirildi. Toplam 12 saat (haftada 1 saat olmak üzere 12 hafta) süren derslerin ilk 4 haftası geleneksel yöntemle (dersin kitabı + tahta), sonraki 4 haftası İnternet'le ve son 4 haftası tekrar geleneksel yöntemle işlendi ve her dersten sonra öğrencilere bir kısa sınav (quiz) uygulandı. Elde edilen sonuçlara göre, İnternet kullanılmaya başlandıktan itibaren öğrencilerin kısa sınav notlarıyla hesaplanan sınıf ortalamalarında bir artış görüldü ve bu artış sınıfta internet kullanımı sona erdikten sonra da düzeyini korumaya devam etti. Sonuç olarak, İnternet'in yabancı dil eğitiminde sözcük dağarcığını genişletmekte etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Sözcük bilgisi, yabancı dil olarak Fransızca, İnternet.

Abstract: Developing learners' lexical competence is one of the goals of language teaching. In this study, our objective was to contribute to this goal by using the Internet and see its effect on vocabulary learning. In this context, Internet-based vocabulary classes were held with French-learning students according to the time series model. The lessons lasted for 12 hours (12 weeks=1 hour/week). The first four weeks, the lessons were conducted in a traditional way (student book+whiteboard), the following four weeks with the Internet, and the last four weeks in a traditional way again. The results showed that the average scores obtained from the quizzes made after each class have risen when the Internet was used, and this increase was stable during the lessons conducted without the Internet. In conclusion, the Internet has indicated a positive effect on vocabulary development in foreign language teaching.

Keywords: vocabulary, French as a foreign language (FFL), Internet.

1. INTRODUCTION

Comme « les techniques d'acquisition du vocabulaire ont été plus ou moins liées à l'évolution des méthodologies (...) » (Cuq & Gruca, 2003 : p.366), le vocabulaire a longtemps vu sa place osciller au sein de la didactique des langues jusqu'à ce que l'on reconnaisse désormais que les mots sont indispensables dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Bogaards, 1994 ; Tréville & Duquette, 1996). Effectivement, d'abord à son apogée avec surtout la Méthodologie Traditionnelle (MT) puis la Méthodologie Directe (MD), le vocabulaire a ensuite été relégué au second plan dans l'enseignement des langues à travers la Méthodologie Audio-Orale (MAO), la Méthodologie Audio-visuelle (MAV) et l'Approche Communicative (AC) pour enfin regagner de son importance dans les années 80. Le vocabulaire a ainsi vécu trois grandes périodes dans l'histoire de la didactique des

* Yard.Doç.Dr., Anadolu Üniversitesi, e-posta: vaslim@anadolu.edu.tr

langues où il a été (1) la clef de voûte de la langue, (2) le parent pauvre des méthodologies et (3) le pivot de la langue.

Aujourd'hui, parmi les grands objectifs de l'enseignement des langues étrangères se trouve le développement du bagage lexical des apprenants et dans cette étude, notre point de mire est d'apporter contribution à cet objectif, ceci via un « nouvel outil éducatif [qui] héberge une ample panoplie de possibilités. » (Rodriguez, 2000). Il s'agit de l'outil Internet dont beaucoup de recherches ont prouvé l'énorme potentiel pour l'enseignement des langues (Liang & Rice, 2002). Nous pensons qu'Internet pourrait étayer le développement lexical chez les apprenants si nous l'intégrons en classe de langue et plus précisément dans les leçons de vocabulaire.

Ainsi, dans cette présente étude, après avoir présenté les trois ères vécues par le vocabulaire, nous ferons part des résultats de notre expérimentation déroulée avec des apprenants de Français langue étrangère (FLE) de niveau débutant (A1) ayant utilisé Internet dans leur apprentissage lexical.

1.1. Le Vocabulaire est la Clef de Voûte de la Langue (de la MT à MD)

Au XIX^{ème} siècle, l'introduction de la MT dans l'enseignement des langues a mis au premier rang des objectifs à atteindre le développement du bagage lexical chez les apprenants de langue 2/langue étrangère. Dans cette méthodologie, il était question d'étudier à travers des textes littéraires très riches en vocabulaire les ensembles de règles et d'exceptions de la langue cible, c'est-à-dire la grammaire. L'enseignant faisait une exposition explicite des règles grammaticales qui apparaissaient dans le texte puis les apprenants étaient invités à traduire ce texte étudié (version) à l'aide de listes de mots bilingues présentés hors contexte qu'ils devaient par la suite apprendre par cœur : « les mots constitu[aient] un aspect essentiel de la chair vive d'un texte littéraire. » (Porcher, 1995 : 34).

A la fin du XIX^{ème} siècle, en réaction contre la MT qui ne visait pas la pratique de la langue, est née la MD avec laquelle la langue devenait un instrument de communication. Au contraire de la MT, l'utilisation de la langue orale passe au devant de la langue écrite, la prononciation est importante, la grammaire s'enseigne implicitement mais, comme dans la MT, l'apprentissage du vocabulaire garde sa place dans les premiers rangs avec les « fameuses » listes de mots à apprendre. Avec la MD, « on faisait des leçons de vocabulaire comme on faisait des leçons de grammaire (...) » (Cuq, 2004 : 64) et donc aussi de façon inductive. Pour ceci l'enseignant expliquait le vocabulaire, donnait le sens des mots en utilisant des images, des objets, les gestes et mimiques pour ne pas passer par la langue maternelle. Par ailleurs, « on pratiquait un enseignement [du vocabulaire] par thème : le corps humain, la toilette, les vêtements, l'automobile, etc. L'apprenant avait donc des listes à mémoriser. » (ibid.) : l'acquisition du vocabulaire occupe un grand centre d'intérêt ; ce que l'on appelait « l'acquisition du vocabulaire par centres d'intérêt ».

1.2. Le Vocabulaire, Parent Pauvre des Méthodologies (de la MAO à l'AC)

A partir de la MAO jusqu'à l'AC en passant par la MAV, l'importance attachée au vocabulaire diminue et celui-ci devient « le parent pauvre de l'enseignement des langues » (Cuq & Gruca, 2003, p.368). Cette fois c'est la syntaxe, la grammaire, la morphosyntaxe qui prennent le pas et comme le dit Galisson (cité par Cuq & Gruca, 2003 : 368) ; c'est « surtout après les méthodes audio-orales et audiovisuelles [qu'] on aura beaucoup de mal à cicatriser cette brûlure de l'histoire sur les mots et à revenir à une conception plus conceptualisée, plus personnelle du lexique. ».

Dans les années 40, la MAO, qui est née selon les concepts de la psychologie Behavioriste et le structuralisme américain, s'était donnée pour objectif l'automatisation des structures de la langue à l'aide d'exercices répétitifs que sont les exercices structuraux. Dans les laboratoires de langue les apprenants devaient imiter et répéter oralement des modèles non situationnels où le sens était naturellement négligé. Ainsi, l'insouciance du niveau sémantique au détriment du souci syntaxique plaçait l'apprentissage du vocabulaire au second plan.

Dans les années 50 est née la MAV pour laquelle la langue est avant tout un moyen d'expression et de compréhension orale « dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments "audio" et "visuel" facilitant cet apprentissage. » (Cornaire, 1998 : 18). En effet, à partir d'un dialogue enregistré et d'un film fixe où se déroulaient des images situationnelles en rapport avec l'enregistrement, l'apprenant était amené à accéder de manière globale

à une situation de communication. Ainsi, on ne passait pas par la langue maternelle pour comprendre le dialogue. Par la suite, l'enseignant faisait réemployer les structures présentées dans ce dialogue ainsi que les nouveaux mots de vocabulaire. Il était question d'un apprentissage inductif du vocabulaire que les apprenants transposaient dans des conversations libres ou dirigées, des dialogues, etc. Outre cela, la MAV se basait sur une « liste de fréquence » où étaient répertoriés des mots et des termes grammaticaux sélectionnés en fonction de leur fréquence d'utilisation dans les échanges oraux d'une langue. Son objectif était de « réagir contre l'inflation lexicale » (Vigner, 1984 : 97) des méthodes plus anciennes et donc de diminuer le nombre de mots à apprendre. Les méthodologies ou pratiques artisanes de cette liste nommée Basic English en anglais et Français Fondamental en français, choisissaient les textes et les dialogues à étudier en classe de façon à ce qu'ils présentent le plus possible le vocabulaire présent dans cette liste. Cependant, selon Galisson (cité par Bogaards, 1994 : 6) « tout le travail effectué pour l'élaboration de f.f. [Français Fondamental] a surtout servi... à desservir le vocabulaire et abouti à sa paupérisation dans les méthodes. (...) le f.f. [a joué] le rôle inattendu de fossoyeur en pédagogie des langues. ». Effectivement, les travaux engagés pour le f.f. visaient l'acquisition des notions de bases en enseignant aux apprenants un minimum de vocabulaire.

Par la suite, au début des années 70, est née l'AC qui vise à développer chez l'apprenant une compétence de communication. Dans cette approche, « l'accent a été transféré de l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire à l'enseignement des fonctions langagières et à la pratique d'activités communicatives. » (Herrerias, 1998 : 356). En effet, il était désormais question de se baser sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication précise et non de s'attarder sur la forme et la structure de la langue. C'est pour cela que l'AC s'organise autour d'objectifs communicatifs et se focalise davantage sur le développement des quatre compétences langagières (compréhension et production écrites/orales) alors que les savoirs linguistiques (grammaire, vocabulaire, orthographe...) deviennent des objectifs secondaires à atteindre bien qu'ils soient les « intermédiaires » au développement des quatre savoir-faire.

1.3. Le vocabulaire est le pivot de la langue (des années 80 à aujourd'hui)

Depuis les années 80, le vocabulaire a recommencé à occuper une place importante en didactique et l'on admet désormais que les mots sont le pivot de la langue (Bogaards, 1994 : 143 ; Porcher, 1995 : 36 ; Tréville & Duquette, 1996 : 10). Ils sont indispensables pour communiquer et leur manque constitue un grand obstacle tout aussi bien pour comprendre que pour s'exprimer. Selon de nombreux chercheurs le vocabulaire prendrait même le pas sur la syntaxe et la grammaire et serait le matériau essentiel pour tout acte langagier. Ainsi, Bogaards (1994 : 39) affirme « qu'il est tout à fait possible d'utiliser à bon escient un mot sans se servir de sa syntaxe. » ; tout comme Nguyen (2004 : 2) qui ajoute qu' « Une fois que l'apprenant possède une bonne connaissance lexicale, il pourrait toujours finir par se débrouiller dans beaucoup de cas difficiles. ».

Par ailleurs, il existerait une forte corrélation entre le vocabulaire et la lecture en ce sens que le niveau du vocabulaire aurait un grand impact sur la compréhension des textes. Ainsi, un apprenant possédant une bonne connaissance lexicale comprendrait beaucoup mieux un texte et serait beaucoup plus rapide dans sa lecture. Par contre, les apprenants enclins à un déficit lexical s'attarderaient longtemps sur l'identification des mots, seraient bloqués dans la compréhension (Cornaire, 1999 : 67), qualifierait un texte de facile ou de difficile en suivant que le vocabulaire du texte est connu ou pas connu (Benito, 2003 : 609).

Ainsi, nous nous trouvons désormais dans une période qui admet que « le lexique, haut porteur d'information, contribue, avec l'intonation, à donner rapidement aux élèves l'accès à la communication. » (Courtilon cité par Bogaards, 1994 : 9) ; ce qui exige qu'en classe de langue se réalise un enrichissement lexical continu et soigné chez l'apprenant. Dans cette présente étude notre objectif est justement de contribuer à assurer cet enrichissement lexical et ceci par l'intermédiaire d'Internet. Nous avons choisi ce nouvel outil d'enseignement/apprentissage tout d'abord parce qu'il a fait ses preuves dans la recherche en didactique des langues (Liang & Rice, 2002), parce qu'il est, comme beaucoup de chercheurs le reconnaissent (Rémon, 1999 : 63 ; Brammerts & Calvert, 2002 : 31), un réel outil de motivation pour l'apprentissage mais aussi parce que nous voulons, comme le

prône Bogaards (1994 : 235-236) montrer une voie qui permette aux apprenants d'enrichir leur vocabulaire par leurs propres moyens puisqu'Internet, outre sa fonction de communication et d'information, est aussi devenu un outil de travail individuel accessible, utilisable partout, à tout moment. Dans le cadre de notre recherche, il sera question d'utiliser en classe un site destiné au travail du lexique en Français langue étrangère (FLE) que les apprenants pourront par la suite continuer à utiliser eux-mêmes après l'expérimentation, chez eux, dans l'établissement, dans les cybercafés, etc.

En somme nous pensons qu'Internet pourrait constituer un excellent outil de travail en classe de langue pour le développement du bagage lexical.

2. MÉTHODOLOGIE

Afin de confirmer notre hypothèse concernant l'efficacité d'Internet pour le développement du vocabulaire chez les apprenants de langue, nous avons intégré cet outil dans un cours de FLE intitulé « Pratique de la langue » dont l'un des objectifs est l'élargissement du lexique. Nous présenterons ici le type de recherche, l'échantillon de travail, les outils de collecte de données qui nous ont permis de conduire notre expérimentation puis nous exposerons le déroulement de l'expérimentation.

2.1. Le Type de Recherche

Dans cette étude nous avons eu recours à une méthode de comparaison interne et longitudinale¹ nommée « série temporelle ». La méthode des séries temporelles consiste en la réalisation de plusieurs observations afin de parvenir à une décision ou de porter un jugement. Elle relève de la recherche évaluative et est un type de recherche quasi-expérimentale. Les données obtenues par son intermédiaire se présentent sur un graphique où prennent place une ligne de base (observations effectuées avant l'intervention), le moment de l'intervention et les observations effectuées après l'intervention. En d'autres termes, dans cette méthode de recherche, le chercheur, à travers une période de temps, procède à une série d'observations (3 au minimum) afin d'établir une ligne de base qui constitue en quelque sorte le prétest ; puis, il met en application son intervention sur son échantillon pour ensuite procéder à d'autres observations (équivalentes au posttest et toujours 3 au minimum) pour déterminer les effets de l'intervention : il est souhaité que la variable observée avant le traitement ait changé, qu'un effet se soit produit, que le traitement puisse avoir eu un effet sur les conduites des sujets, que les observations effectuées après le traitement montrent que l'effet produit se maintient. Ainsi, si les observations obtenues après le traitement exposent une chute, si la courbe du graphique régresse, cela voudra dire que l'expérimentation n'a eu aucun effet (Van der Maren, 2003 : 78-79). Ainsi le schéma typique des séries temporelles se présenterait comme ci-dessous où "O" signifie observation et "X" l'intervention / le traitement :

$$O_1 O_2 O_3 O_4 O_5 \quad X \quad O_6 O_7 O_8 O_9 O_{10}$$

Cependant ayant plusieurs variantes, le schéma des séries temporelles peut aussi se présenter comme suit :

$$O_1 O_2 O_3 O_4 O_5 \quad \overbrace{O_6 O_7 O_8 O_9 O_{10}}^X \quad O_{11} O_{12} O_{13} O_{14} O_{15}$$

Ce qui signifie que le chercheur peut poursuivre également ses enregistrements avant, pendant et après l'intervention (Van der Maren, 1996 : 219). Ou bien, le schéma peut aussi être comme ci-dessous :

$$O_1 O_2 O_3 O_4 O_5 \quad X \quad O_6 O_7 O_8 O_9 O_{10} \quad X \quad O_{11} O_{12} O_{13} O_{14} O_{15}$$

Ce qui signifie que le chercheur « peut, après une intervention initiale, arrêter l'intervention puis la reprendre une deuxième, une troisième, une énième fois, ou encore la maintenir un certain temps » (ibid. : 220). En effet, « Les diverses variantes de la série temporelle sont aussi nombreuses que l'imagination des chercheurs est riche. » (ibid.).

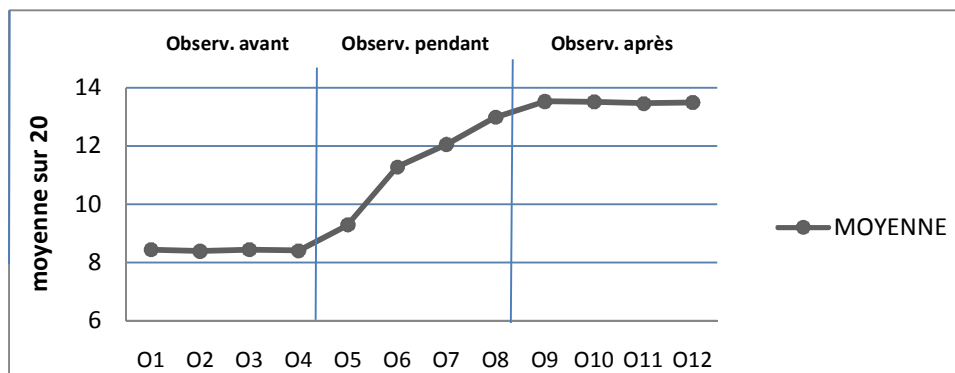
¹ En recherche, "qui limite ses observations à un certain nombre de sujets que l'on suit tout au long de leur développement." [http:// www.cnrtl/definition](http://www.cnrtl/definition)

Ceci signifie qu'il a été question de 4 observations constituant la ligne de base (le prétest) qui « doit comporter au moins 3 observations pour qu'une fluctuation puisse être observée. » (Van der Maren, 2003 : 73) ; de 4 interventions de par lesquelles 4 autres observations ont été relevées ; et de 4 nouvelles observations (également au moins au nombre de 3 (ibid.)) constituant le posttest. Par conséquent, nous avons divisé en trois périodes les 12 semaines de cours et nous avons fait :

- Pendant les 4 premières semaines, quatre leçons de vocabulaire réalisées en se basant sur l'usage de supports papier, de manuels, du tableau et que nous appellerons dans étude « cours traditionnel » : ce terme ne fait en aucun cas référence à la méthodologie traditionnelle et est utilisé pour désigner les cours usuels faits sans ordinateur. Après chaque leçon, les apprenants avaient à passer un petit quiz d'une durée de maximum 10 minutes, comprenant des questions de vocabulaire qui portent sur la leçon du jour et noté sur 20, afin que l'on puisse enregistrer des données quantitatives (exemple de quiz annexe 1). A la fin de chaque quiz, nous avons calculé la moyenne de classe et nous avons ainsi obtenu quatre moyennes notées sur 20. Ceci nous a permis d'avoir une ligne de base, c'est à dire de connaître la conduite des apprenants avant l'intervention. Les thèmes des leçons étaient par ordre : les légumes, les fruits, les ustensiles de bricolage et de jardinage, les objets domestiques (voir Filpa-Ekval & Prouillac, 1998).
- Pendant les 4 semaines suivantes, quatre leçons de vocabulaire enseignées via le site Internet *Lexique FLE* ont été réalisées et nous avons encore une fois obtenu quatre moyennes notées sur 20 après l'administration à la fin des leçons de 4 quiz (exemple de quiz annexe 2). Les thèmes des leçons étaient par ordre : le corps et le visage humain, les chiffres, la famille, les animaux. Lors de ces quatre semaines, l'enseignant projetait au tableau le contenu du site à l'aide d'un projecteur lié à un ordinateur. Les apprenants regardaient le tableau, prenaient des notes, répétaient à haute voix les mots entendus et complétaient des fiches d'activités réalisées par l'enseignant. Ainsi, ils n'étaient pas placés devant des écrans d'ordinateurs, ce qui permettait de préserver le climat interactionnel enseignant/apprenants et apprenants/apprenants présent dans le cours assumé de façon traditionnelle mais qui permettait également d'ajouter un climat interactif occasionné par l'ordinateur-Internet.
- Pendant les 4 dernières semaines, quatre leçons de vocabulaire enseignées comme au début, c'est-à-dire sans Internet, ont été réalisées. Le procédé était le même, en ce sens que nous avons effectué quatre nouvelles observations après les leçons : les 17 apprenants devaient répondre à des questions de vocabulaire (petit quiz de 10 minutes au maximum, exemple de quiz annexe 3) portant sur le cours du jour. La moyenne de classe a été calculée pour chaque quiz et nous obtenu 4 notes sur 20 constituant le posttest. Les thèmes des leçons étaient par ordre : la salle de bain, les vêtements, les métiers, les sports (voir Filpa-Ekval & Prouillac, 1998).

3. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Pour analyser et interpréter les résultats de l'intervention exécutée selon la méthode des séries temporelles, nous ferons usage du graphique 1 où sont présentées les moyennes recueillies. Par ailleurs les notes obtenues par les 17 apprenants à chaque quiz sont exposées avec leur moyenne dans le tableau 1 (Annexe 4).



Graphique 1 - Le développement lexical des apprenants de FLE

Le graphique 1 réalisé à l'aide du logiciel "Excel" présente les observations effectuées avant, pendant et après notre traitement qui consistait en l'usage d'un site de lexique FLE avec 17 apprenants de FLE. Notre hypothèse était qu'utiliser Internet pourrait avoir un effet positif sur le développement du bagage lexical.

Rappelons que la courbe du graphique a été construite à partir des moyennes de classe calculées après chaque quiz que les individus formant l'échantillon ont passé à la fin des 12 leçons de vocabulaire. Il y avait ainsi 12 moyennes et donc 12 observations. Les 4 premières observations (O_1 à O_4) sont celles prises avant le traitement et constituent la ligne de base ; les observations O_5 à O_8 sont celles prises en cours de traitement et les observations O_9 à O_{12} représentent celles recueillies après que le traitement ait pris fin.

Les observations O_1 à O_4 présentent une ligne de base assez stable. En effet, les résultats obtenus varient entre 8,38 et 8,44 ($O_1= 8,44$; $O_2= 8,38$; $O_3= 8,44$; $O_4= 8,41$). Par contre, à partir de l'observation O_5 , ou en d'autres termes, à partir du traitement, il se manifeste une hausse qui croît jusqu'à l'observation O_8 , c'est-à-dire jusqu'à la fin du traitement. En effet, la moyenne de classe est passée de 9,29 sur 20 à 13 sur 20. A la suite de notre intervention (O_9 à O_{12}), nous voyons que, comme le prône la méthodologie des séries temporelles, cette augmentation se maintient et, même, qu'elle montre une légère fluctuation semblable à la ligne de base. En effet, des observations O_9 à O_{12} , même si la croissance constante s'arrête, nous voyons que cette hausse se maintient en restant dans les alentours de 13 sur 20 tout en présentant la fluctuation des observations O_1 à O_4 ($O_9= 13,53$; $O_{10}= 13,52$; $O_{11}= 13,47$; $O_{12}= 13,50$). Ce qui signifie que les individus formant l'échantillon ont réussi à développer leur savoir lexical à l'aide de l'intervention, qu'ils ont réussi à préserver ce nouveau niveau même après que l'intervention ait pris fin et ont réussi à préserver leur évolution de départ. En effet, la fluctuation était de 0,06 points au départ (observations 1 à 4), elle reste de 0,06 points après le traitement (observations 9 à 12).

Ainsi, de par le fait que les moyennes obtenues pendant l'intervention présentent une croissance qui se maintient après l'intervention, nous pouvons dire que notre expérimentation s'est terminée par un effet positif : Internet contribue de manière efficace au développement du bagage lexical en FLE.

Par ailleurs, lorsque nous nous basons non plus sur les moyennes, mais sur les résultats obtenus individuellement par les 17 apprenants formant l'échantillon (tableau 1, annexe 4), nous voyons que notre conclusion est confirmée. Effectivement, parmi les 17 apprenants, plus de la moitié (12) présente une nette amélioration pendant et après l'usage d'Internet. Par exemple l'apprenant N01 dont les notes oscillaient entre 7 et 10,5 sur 20 est passé à des notes oscillant entre 12 à 14 sur 20 pendant le traitement et de 10,5 à 17,5 sur 20 après le traitement. Ou bien l'apprenant N08 qui avait des notes entre 8 et 14 avant le traitement est passé à des notes variant entre 12,5 et 20 pendant le traitement puis entre 18 et 20 après le traitement. Ceci est également valable pour l'apprenant N07 dont une grande différence se montre dans les notes avant et après l'expérimentation : avant, sa meilleure note était 12 sur 20, après l'expérimentation sa meilleure note est 18 sur 20. Il en est de même pour l'apprenant le moins compétent (N17), puisque ses notes qui variaient entre 4 et 5,5 sur 20 avant le traitement sont passées à une variation entre 9 et 12 lors de l'intervention puis à une variation entre 9,5 et 10 après le traitement. Cet apprenant a donc montré une hausse lors de l'usage d'Internet tout en maintenant une croissance après l'usage de cet outil. Il est intéressant de constater que cette croissance suit une fluctuation similaire à celle que cet individu (N17) présentait avant le traitement. La fluctuation était de 1 point aux quiz 1 à 4 ; elle est de 0,5 point aux quiz 9 à 12. Ou bien encore l'apprenant N10 dont les notes variaient entre 7 et 9 avant le traitement, a doublé ses notes après le traitement : notes entre 14 et 16 sur 20. Dans le cas de cet apprenant, il est également intéressant de constater que lors de la première observation suivant l'usage d'Internet (O_5), cet individu avait obtenu un résultat en dessous de la moyenne (2 sur 20) et même inférieur aux résultats obtenus avant le traitement. Cependant à partir de l'observation 6, il a commencé à monter une nette hausse. Ceci est également valable pour les apprenants N09, N15 et N16. Il est aussi intéressant de constater que certains apprenants, comme N12 et N14, obtenant de très bonnes mais aussi de mauvaises notes avant le traitement, ont réussi à préserver leurs bonnes notes après le traitement. Par exemple pour N12 : $Q_1=17$; $Q_2=7$; $Q_3=16$; $Q_4=8$; $Q_9=20$; $Q_{10}=20$; $Q_{11}=17$; $Q_{12}=17,5$.

4. CONCLUSION/DISCUSSION

Selon les résultats de cette étude, nous pouvons affirmer que l'outil Internet permet un développement du bagage lexical chez l'apprenant de langue. Selon nous, ceci s'expliquerait par 3 faits :

1- le site que nous avons utilisé lors de notre expérimentation présente à l'inverse des manuels de langue classiques trois canaux de communication : l'oral, l'écrit et l'image. Les apprenants, tout en visualisant des images, pouvaient voir le vocabulaire associé à chaque image et entendre la prononciation en cliquant dessus. Donc, il était question chez l'apprenant d'une activation du "système de représentation symbolique" : « Les diverses combinaisons possibles entre image, son et texte se révèlent plus opérantes pour la compréhension et la mémorisation que le recours à un seul canal de communication. » (Hirschsprung, 2005 : 45).

2- Par ailleurs, l'usage d'Internet (ou d'un site Internet) en classe incite l'apprenant à devenir actif car ce dernier ne reste plus spectateur de son apprentissage : il collabore avec l'enseignant qui, dans notre étude, projetait au tableau le contenu du site. Les leçons de vocabulaire devenaient donc interactives et demandaient davantage d'interaction entre l'enseignant et l'apprenant.

3- Le dernier fait qui expliquerait le net progrès des individus de notre échantillon réside, selon nous, dans la motivation, facteur important à l'apprentissage, procurée par l'ordinateur. Comme le confirme les propos de Collins (1991, cité par Lusulusa, 1999), face à l'ordinateur l'apprenant éprouve le désir de travailler, d'être plus dynamique et s'oriente davantage vers un objectif : « dans les endroits où des ordinateurs ont été mis à disposition des élèves dans le cadre d'activités ou de projets de longues durées, les chercheurs ont noté des progrès étonnants dans l'engagement des élèves. Lorsqu'ils effectuent une activité d'apprentissage avec un ordinateur, on remarque qu'ils sont prêts à lui consacrer plus d'énergie et plus de temps. »

En somme, nous pouvons dire que le vocabulaire longtemps négligé peut trouver une place au sein des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (NTICE) et ceci grâce au potentiel d'exploitation d'Internet qui ne cesse d'ouvrir de nouveaux horizons pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

BIBLIOGRAPHIE

- Benito, M.J. (2003). La lecture et le document authentique en classe de FLE. *El texto como encrucijada : estudios franceses y francofonos*, 2, 607-616. Page consultée le 29 septembre 2009 à l'adresse : <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=1011623>
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues*. France : Les Editions Didier.
- Brammerts, H. & Calvert, M. (2002). Apprendre en communiquant. In B. Helmling (Ed.), *L'apprentissage autonome des langues en tandem* (pp.31-40). France: Didier.
- Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris: Clé International.
- Cornaire, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris: Clé International.
- Cuq, J-P. & Gruca, I. (2003). *Cours de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. France : PUG.
- Cuq, J-P. (2004). Le lexique en situation d'apprentissage guidé: pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du français langue étrangère. Dans E. Calaque & J. David (Eds.), *Didactique du lexique: contextes, démarches, supports* (pp.61-71). Belgique: De Boeck.
- Filpa-Ekval, D. & Prouillac, F. (1998). *Vocabulaire illustré: 350 exercices. Niveau débutant*. France: Hachette.
- Herreras, J.C. (1998). *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union Européenne*. France : Peeters.
- Hirschsprung, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris: Hachette FLE.
- Liang, J. & Rice, S. (2002). *How the Internet enhances communicative language teaching*. Page consultée le 23 avril 2002 à l'adresse: <http://www.teched2001.org/LongBeach/Proceedings/CS%20371.pdf>
- Lusulusa, S. (1999). *Que Pensent les Elèves des NTIC à l'Ecole ?* Page consultée le 14 septembre 2003 à l'adresse <http://tecfa.unige.ch/proj/learnnet/groupe9899/groupe7/article.rtf>
- Mackey, A. & Gass, S. (2005). *Second language research: Methodology and design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Nguyen, Q.T. (2004). *Enseigner le vocabulaire selon l'approche communicative*. Page consultée le 7 octobre à l'adresse : <http://refef-asie.org/document/nhatrang/33%20N%20Q%20Thuan%20-%20Hn.pdf>
- Porcher, L.(1995). *Le français langue étrangère*. France : Hachette Education.
- Rémon, J. (1999). *Intégrer Internet dans un Enseignement de Langue : Une Simulation Ludique et Collaborative pour l'Apprentissage d'Aspects Pragmatiques en Français Langue Etrangère*. Thèse de Doctorat, Université de Nice.
- Rodriguez, Amar. (2000). *Internet y educaciòn*. Page consultée le 26 décembre 2002 à l'adresse: <http://congreso.cnice.mecd.es/area4/documentacion/comunicaciones/4comunicacion12.htm>
- Tréville M-C. & Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. France : Hachette FLE.
- Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Belgique : De Boeck.

Van der Maren, J-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Belgique : De Boeck.

Vigner, G. (1984). *L'exercice dans la classe de français*. France : Hachette.

Extended Abstract

The importance given to the development of the vocabulary changed for a long time in the didactics of the languages until we recognize that the words are indispensable in the learning of a foreign language. Indeed, vocabulary was crucial in Traditional Methodology and in Direct Methodology. Then, it was regarded as secondary Audio-Lingual Methodology, the Audiovisual Methodology and the Communicative Approach. Now, the development of the lexical competence of the learners is among the major objectives of foreign language teaching. In this study, our aim was to contribute to this objective by using the Internet whose enormous educational potential was proved in many studies. The Internet could also help the learners to develop their lexical competence if we integrate it into language classrooms, more specifically into the vocabulary lessons.

For this reason, an experiment was done with learners in a beginning level (A1) French class who used the Internet in their vocabulary learning.

The research method is the time series model, which consists of making several observations to reach a decision, a judgment. It is an evaluative and quasi-experimental type of research. The obtained data appear on a graph.

Our sample includes 17 Turkish students of French as a foreign language for 25 class hours per week: six hours of reading, five hours of writing, six hours of speaking, six hours of grammar, and two hours of "Language Practice", which aims at studying the linguistics knowledge. The study was implemented in the 'Language Practice' course.

To analyze the effect of the use of Internet on the development of vocabulary in French as a foreign language and to obtain a series of observations within the framework of the time series model, quizzes (tests) and a web site dedicated to the French vocabulary teaching were used.

Quizzes were administered to 17 individuals of the sample at the end of vocabulary lessons. Having made 12 lessons in total, 12 quizzes were given. Each quiz was about the points of vocabulary taught the same day and aimed at collecting the data to be observed within the framework of the time series method (12 observations). The quizzes included between 10 and 25 items and were on a scale of 20 points.

The web site used was built by Anne Fournier Perrot and Thierry Perrot (French teacher-trainers in CIEL, France) for French-learning students. This site, named Lexique FLE was accessible at <http://lexiquefle.free.fr> address, aimed at the work of the vocabulary in French and its level was appropriate to the individuals of our sample. Various topics of work (e.g. the body, numbers, the house, at the station) were proposed in this site; vocabulary was discovered by clicking images; each word was associated with the sound in order to support the pronunciation; and each topic was associated with exercises. This site was of free right for any noncommercial use.

12 lessons of vocabulary were held according to the time series model during 12 weeks:

- In the first four weeks, the lessons were conducted in a traditional way (student book+whiteboard). After each lesson, the learners had to pass a small quiz and it lasted for maximum 10 minutes. At the end, the average for each quiz was calculated and four averages out of 20 points were obtained as the pretest.
- In the following four weeks, the lessons were conducted via the Internet on the web site Lexique FLE and four averages out of 20 points were calculated after the administration of four quizzes at the end of each lesson. During these four weeks, the teacher projected the contents of the web site on the whiteboard. Learners looked at the whiteboard, took notes, repeated words they heard aloud and filled cards of activities carried out by the teacher. Thus, they were not placed in front of the computer screens, which made it possible to preserve the teacher/learner and learner/learner interaction present in the lessons. Moreover, this also made it possible to add an interactive climate provided by the computer.
- In the last four weeks, the lessons were conducted in a traditional way again as at the beginning. The process was the same: four new observations were obtained after the lessons. 17 learners had to

answer vocabulary questions after each lesson about the points of vocabulary taught the same day in the classroom. The average score was calculated for each quiz and four new observations out of 20 points were obtained as the posttest.

The results showed that the average scores obtained from the quizzes have risen when the Internet was used, and this increase was stable during the lessons conducted without the Internet. In conclusion, the Internet has indicated a positive effect on vocabulary development in foreign language teaching.

These results might be explained by the following:

1- The web site used during the experimentation presents, contrary to traditional foreign language handbooks, three channels of communication: oral, written, and the image. While they were visualizing images, learners could see the vocabulary associated with each image and hear the pronunciation by clicking the image.

2- Moreover, use of the in class encourages learners to become active because they are not spectators of their training: they collaborate with the teacher who projected the contents of the web site to the whiteboard. Thus, the vocabulary lessons became interactive and they required more teacher-learner interaction.

3- The last fact which would explain the progress of the individuals is the motivation provided by the computer.

In conclusion, we can say that vocabulary can find a place within the new Information and Communication Technologies (ICT) for Teaching thanks to the potential of exploitation of the Internet, which does not cease opening new horizons for foreign language teaching/learning.

Geniş Özet

Yabancı dil öğretiminde sözcük bilgisine verilen önem, farklı dönemlerde geliştirilen yabancı dil öğretim yöntemlerine göre değişiklik göstermiştir. Öyle ki, sözcük öğretimi önceleri, yani geleneksel yöntemde ve düzvarım yönteminde ön planda iken, daha sonraki işitme-konuşma yöntemi, görsel-işitsel yöntem ve iletişimsel yöntemlerde ikinci plana düşmüştür. Ancak, 80’li yıllardan itibaren sözcük bilgisi öğretimi tekrar önem kazanmaya başlamış, bu öğretimin gerekliliği vurgulanmış ve yabancı dil eğitiminin başlıca hedefleri arasında yerini almıştır. Çalışmamızın amacı, birçok araştırmada eğitime-öğretime-öğrenime olumlu etkisi onaylanan İnternetin sözcük öğretimine katkısını araştırmak oldu: İnternet’in yabancı dil sınıfında sözcük öğretimi için kullanımının, öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmede yardımcı olabileceğini düşünmekteyiz.

Bu doğrultuda, Fransızca öğrenen ve sözcük öğretimi derslerinde İnternet’i kullanan başlangıç düzeyindeki (A1) öğrencilerle bir uygulama gerçekleştirdik.

Çalışmamız, yarı deneysel bir yöntem olan zaman serisi modeline dayanarak yapıldı: Bu yöntemde bir bağımsız değişkenin (burada, İnternet) etkiliğini ölçmek amacıyla gelişigüzel seçilmiş bir grupla süreli ölçümler yapılır ve elde edilen ölçümler/veriler bir grafikte gösterilir. Bağımsız değişken uygulanmadan önce yapılan ölçümlerden elde edilen veriler ön-testi oluştururken, bağımsız değişken uygulandıktan sonra yapılan ölçümlerden elde edilen veriler son-testi oluşturur.

Örnekleminiz Fransızca öğrenen ve A1 düzeyinde olan 17 Türk öğrenciden oluşmaktaydı. Bu öğrenciler haftada 6 saat konuşma dersi, 5 saat yazılı anlatım, 6 saat dilbilgisi ve 2 saat “dil çalışmaları” olmak üzere toplam 25 saat Fransızca dersi görmekteydi. 12 hafta boyunca, 2 saatlik dersin 1 saatini sözcük öğretimine ayırarak, uygulamamızı bu “dil çalışmaları” dersinde gerçekleştirdik. Bu dersin amacı sesbilgisi, sözcük bilgisi, yazım kuralları gibi dilsel öğeleri çalıştırmaktır.

İnternet’in Fransızca yabancı dil öğrencilerininin sözcük bilgisini genişletmekteki etkisini görmek amacıyla Fransızca sözcük öğretimine yönelik hazırlanmış bir site kullandık. Zaman serisi modeli çerçevesinde süreli ölçümler yaparak veriler elde edebilmek için de öğrencilere kısa sınavlar (quiz) uyguladık:

Kısa sınavlar her sözcük öğretimi dersi sonunda uygulandı. Toplam 12 saat ders olduğundan, 12 kısa sınav yapıldı; her bir sınavın içeriğini o gün derste öğretilenler oluşturmaktaydı. 10 ila 25 sorudan oluşan kısa sınavlar 20 üzerinden notlandırıldı.

Kullanılan sözcük öğretimi sitesi, Anne Fournier Perrot ve Thierry Perrot (Fransa’da CIEL kurumunda Fransızca yabancı dil öğretmenleri) tarafından Fransızca yabancı dil öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan bir sitedir. Sitede değişik konularda (örneğin, insan vücudu, rakamlar, ev, tren garı...) resimli sözcük çalışmaları bulunmaktadır: Resimlere tıkladığında sözcükler belirlemekte ve söyleniş biçimleri işitilmektedir. Böylelikle öğrenciler bir yandan resimlerden faydalanarak sözcüklerin anlamlarını tahmin ederken, bir yandan da bu sözcüklerin söyleniş biçimlerini dinleyerek öğrenebilmekteydi. Ayrıca, bu sitede her bir konuya ilişkin farklı alıştırmalar da bulunmaktadır. Sitenin giriş sayfasında da belirtildiği gibi, kullanımı, ticari olmadığı sürece serbesttir.

12 hafta süren derslerin zaman dizisi modeline göre dağılımı şu şekilde yapıldı:

- İlk dört hafta geleneksel yöntemle (kâğıt-kalem-ders kitabı kullanarak) sözcük bilgisi dersleri yapıldı. Her dersten sonra öğrenciler 20 puan üzerinden notlandırılan ve en fazla 10 dakika süren birer kısa sınav cevaplandırdı. Böylelikle, sınıf not ortalamaları hesaplanan kısa sınavlardan toplam 4 veri elde edildi ve zaman serisi modelinin ilk 4 süreli ölçümü yapılmış oldu; bir başka deyişle de ön-testimizi oluşturan verileri elde ettik.

- Sonraki dört hafta boyunca “Lexique FLE” sitesi kullanılarak yine 4 sözcük öğretimi dersi (toplam 4 saat) yapıldı ve yine öğrenciler kısa sınavlar cevaplandırdı: 20 puan üzerinden hesaplanmış 4 veri/sınıf not ortalaması daha elde ettik.

Söz konusu 4 hafta süresince, öğretmen bilgisayara bağlı bir projeksiyon aletiyle sitenin içeriğini duvara yansıtarken, öğrenciler notlar tutuyor, duydukları kelimeleri tekrar ediyor ve öğretmenin hazırladığı çalışma kağıtlarını dolduruyorlardı. Yani öğrenciler bilgisayar ekranları önünde bireysel bir biçimde çalışmıyorlardı. Bu da, geleneksel yöntemle, yani İnternet’siz işlenen derslerde var olan öğrenci-öğretmen ve/veya öğrenci-öğrenci etkileşiminin korunmasını sağlamaktaydı.

- Son dört hafta, ilk dört haftada olduğu gibi yine geleneksel yöntemle, dört (toplam 4 saat) sözcük öğretimi dersi işlendi ve kısa sınavlar aracılığıyla yine 20 üzerinden hesaplanan 4 veri/sınıf not ortalaması elde ettik: Bu veriler son-testimizi oluşturdu.

Uygulamanın sonucunda İnternet’in yabancı dilde sözcük bilgisinin genişletilmesinde etkili bir araç olduğu görüldü. Kısa sınavlar aracılığıyla hesaplanan sınıf not ortalamaları İnternet kullanılmadan önce durağan (statik) iken, İnternet kullanıldığı andan itibaren yükselmiş ve bu yükseliş İnternet kullanımı bırakıldıktan sonra düşmemiş, ulaşılan düzey korunmuştur.

Bize göre araştırmamızın olumlu sonuçlanması 3 sebebe dayanmaktadır:

1- Sınıfta kullandığımız ders kitaplarının aksine, uygulamamızda kullandığımız sitede 3 tür iletişim kanalı vardır: sözlü, yazılı ve görsel. Öğrenciler resimlere bakarken aynı zamanda resimlerin üzerine tıklayarak her birine ilişkin kelimeleri ve bu kelimelerin söylenişlerini duyabiliyorlardı.

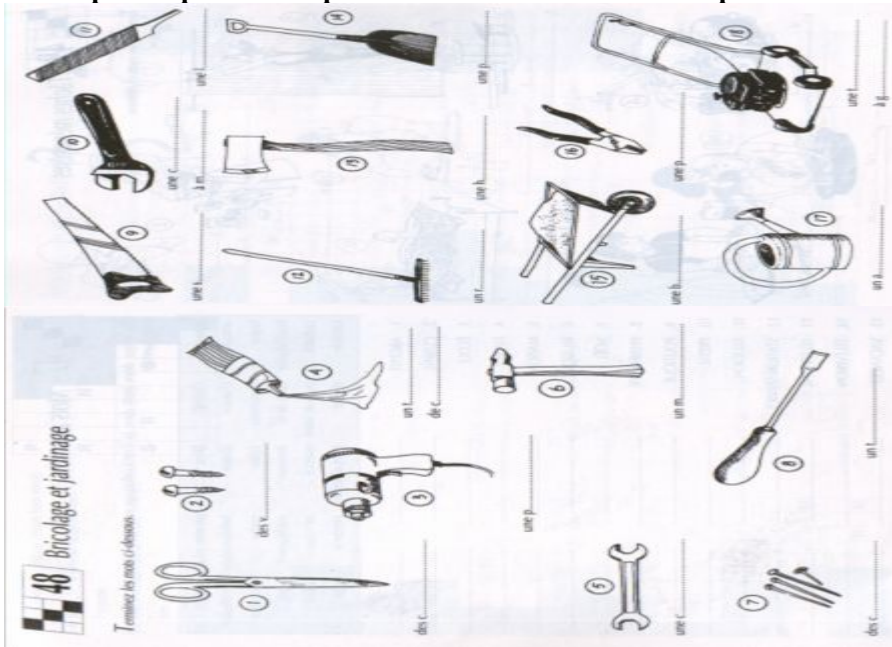
2- Ayrıca, sınıfta İnternet (veya bir sitenin) kullanımı öğrencilerin daha aktif olmasını sağlıyor çünkü bu araç öğrencilerin sınıf içinde sadece birer dinleyici olmasını engelliyor. Çalışmamızda öğrenciler duvara sitenin içeriğini yansıtan öğretmenle işbirliği yaparak sözcük öğretimi derslerinin daha çok etkileşim içersinde gerçekleşmesini sağladılar.

3- Bizce, örneklemimizdeki öğrencilerin sözcük bilgisindeki olumlu gelişimi açıklayan bir başka olgu da bilgisayarın motive edici özelliğidir: Araştırmalar öğrencilerin derslerde bilgisayar kullanmayı tercih ettiklerini, bu aracın öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Sonuç olarak, uzun bir süre yabancı dil öğretiminde az önemsenen sözcük öğretimi, yabancı dil öğretimi/öğrenimine yeni ufuklar açan İnternet sayesinde, eğitimde yeni iletişim ve bilişim teknolojileri kullanımı alanında kendine bir yer edinebilir.

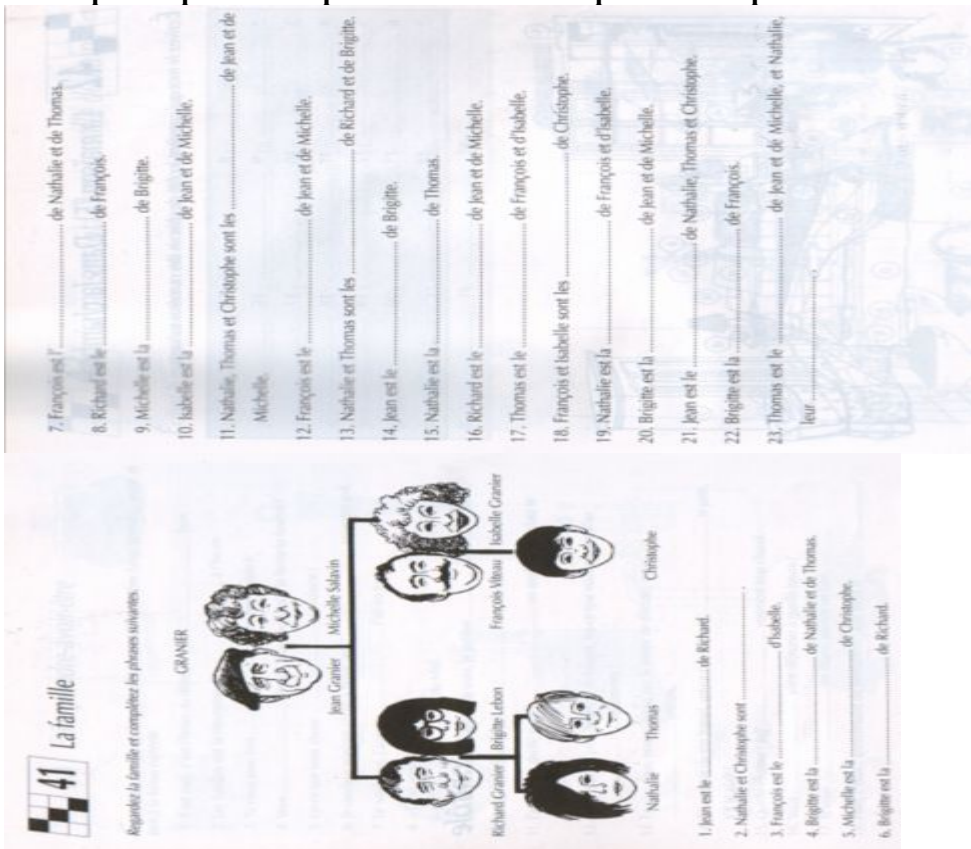
ANNEXE

Annexe 1: un exemple de quiz réalisé pour les observations avant l'expérimentation



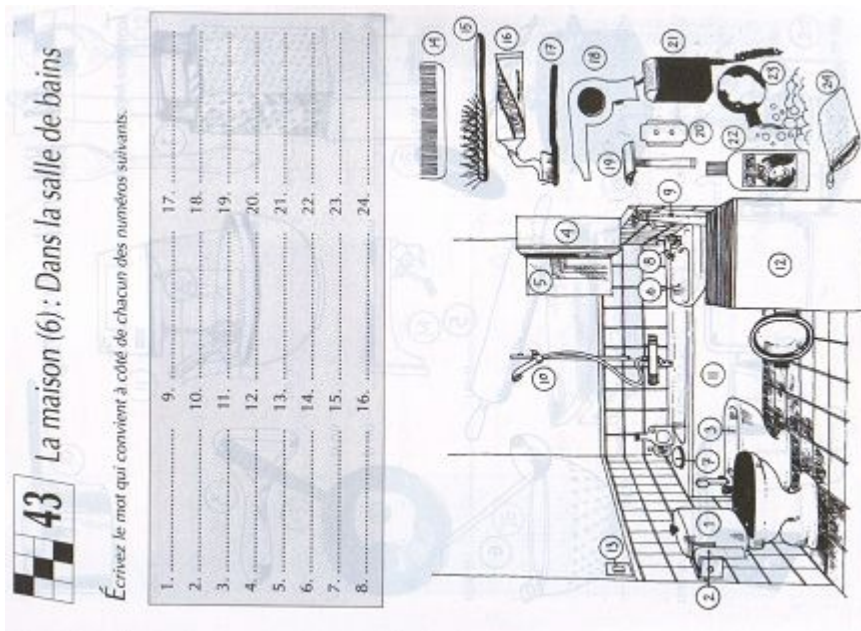
Filpa-Ekval & Prouillac, 1998, p.114-115.

Annexe 2: un exemple de quiz réalisé pour les observations pendant l'expérimentation



Filpa-Ekval & Prouillac, 1998, p.104-105.

Annexe 3: un exemple de quiz administré pour les observations après l'expérimentation



Filpa-Ekvall & Prouillac, 1998, p.107

Annexe 4:

Tableau 1 : Résultats sur 20 obtenus aux quiz et les moyennes de classe

Observations/ Quiz sur 20	Avant le Traitement				Pendant le Traitement				Après le Traitement			
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
Apprenants												
N 01	9,5	8	7	10,5	13	12	12,5	14	10,5	18	18	17,5
N 02	11	12	10,5	6	13	13	17,5	20	14	18	17	19
N 03	11	8	5	9	16	7	5	4,5	8	10	9	11,5
N 04	9,5	8	18	15	16	11	12,5	15	15	13	15	7,5
N 05	4	12	2	4	4	11	7,5	3	11,5	8	2	6,5
N 06	8	12	12	6	2	3	7,5	7,5	10,5	2	12	1,5
N 07	7	12	6	6,5	13	16	15	17	18	18	16	18
N 08	14	8	10,5	11	20	15	12,5	20	19	18	19	20
N 09	5	3	4,5	11	5,5	11	14,5	17	10,5	13	14	16
N 10	7	8	7	9	2	14	12,5	14	14	13	13	16
N 11	7	12	9	13	20	15	15	12	12	20	15	16,5
N 12	17	7	16	8	4	12	17,5	17	20	20	17	17,5
N 13	4	6,5	4	8	2	11	8	6	12	4	9	9
N 14	12,5	8	15,5	6,5	14,5	14	15	14	19	18	17	17,5
N 15	5	8	8	7	2	11	12,5	11	11,5	10	11	8
N 16	7	6	3	8	2	15	15	17	15	17	15	17,5
N 17	5	4	5,5	4,5	9	11	5	12	9,5	10	10	10
Moyennes sur 20	8,44	8,38	8,44	8,41	9,29	11,29	12,05	13	13,53	13,52	13,47	13,50