



MASTERARBEIT/ MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Manuels scolaires vs. médias sociaux - une étude sur
l'acquisition du vocabulaire“

verfasst von / submitted by

Alissa Pia Fröhlich, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2022 / Vienna, 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears
on the student record sheet:

UA 199 509 517 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears
on the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
Unterrichtsfach Französisch Lehrverbund
Unterrichtsfach Italienisch Lehrverbund

Betreut von / Supervisor:

Univ.- Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Remerciement

À ce point, j'aimerais remercier toutes les personnes qui m'ont soutenue et motivée pendant la réalisation de mon mémoire.

Tout d'abord je tiens à remercier ma tutrice, Univ. Prof. Mag. Dr. Eva Vetter. Grâce à son soutien, son feedback efficace ainsi que ses compétences professionnelles et sociales, je me suis sentie parfaitement assistée pendant mon processus de recherche et d'écriture de mon mémoire.

Je voudrais également remercier les enseignantes Astrid Fellingner et Maya Fröhlich pour avoir fait passer mon étude empirique et un grand merci aux élèves qui y ont participé.

Par ailleurs, je remercie mes parents pour leur soutien émotionnel et financier tout au long de mes études et pour le fait de pouvoir toujours compter sur eux. Également, je voudrais exprimer ma gratitude à mes amis d'études Melissa Kozik, Simon Renz, Lena Kindler et Andjela Flosic qui m'ont soutenu depuis le premier jour à l'université et grâce à qui les études ont été si agréables.

De plus, un merci à ma sœur et à mon amie de longue date Sabrina Karner, qui sont toujours là pour moi, pour me motiver et sur lesquelles je peux toujours compter.

Table des matières

1	Introduction	6
2	Le lexique	10
2.1	Le mot	10
2.2	Le vocabulaire	12
2.3	Le lexique mental	13
2.3.1	Structure du lexique mental	13
2.3.2	Multilinguisme : un lexique par langue ?	14
2.4	Méthodes de la mémorisation du lexique	16
2.4.1	Modèle à plusieurs mémoires	16
2.4.2	Activation des réseaux neuronaux	16
2.4.3	L'oubli du nouveau vocabulaire	17
2.5	Difficultés et facilitations qui influencent l'acquisition du vocabulaire.....	17
2.5.1	Difficultés d'acquisition du vocabulaire	17
2.5.2	Facilitations d'acquisition du vocabulaire	18
2.5.3	L'introduction du vocabulaire dans les manuels scolaires	20
2.6	L'apprentissage du lexique à travers les enseignants	22
2.6.1	Exigences officielles : le GERS	22
2.6.2	Méthodes d'enseignement du nouveau lexique	23
2.6.2.1	Dirigé vs. Autodirigé	23
2.6.2.2	La sémantisation	24
2.6.2.3	Adresser les différents canaux d'apprentissage	25
2.7	Synthèse du chapitre 2	27
3	Digital Lifestyle.....	28
3.1	Définitions	28
3.1.1	Les différentes générations	29
3.1.2	Approche socio-matérielle	31
3.2	Utilisation des médias par les jeunes	32
3.3	Médias sociaux pour l'acquisition d'une langue	37
3.3.1	MALL (Smartphone)	37
3.3.2	SNSLL (Web 2.0)	39
3.3.3	Médias sociaux	41
3.4	Le rôle des enseignants pour la génération Z	43
3.4.1	Cadres de réflexion : comment inclure les technologies en classe	45
3.5	Synthèse du chapitre 3	49

4	Analyse des manuels scolaires	50
4.1	Présentation des manuels.....	50
4.2	Stratégies d'apprentissage du vocabulaire.....	51
5	Analyse des médias sociaux.....	60
5.1	Présentation des médias sociaux.....	60
5.1.1	YouTube	60
5.1.2	Instagram	61
5.1.3	TikTok	63
5.2	Stratégies d'apprentissage du vocabulaire.....	64
5.3	Evaluation des résultats des analyses	77
6	Recherche empirique.....	80
6.1	But/ Questions de recherche	80
6.2	Méthode : enquête en ligne.....	80
6.3	Qualitatif- quantitatif	82
6.4	Structure de l'enquête	83
6.5	Participants	84
6.6	Méthode d'évaluation des données	85
7	Evaluation et analyse de l'étude empirique.....	86
7.1	Lexique individuel.....	86
7.2	Consommation des médias	91
7.3	Acquisition de vocabulaire en ligne	92
7.4	Médias sociaux dans l'enseignement	98
7.5	Corrélations	99
8	Discussion des résultats de l'enquête	104
9	Conclusion.....	109
10	Perspectives	115
11	Bibliographie	116
12	Table des illustrations.....	125
13	Liste des tableaux	127
14	Annexe.....	128
14.1	Questionnaire.....	128
14.2	Corrélations	133
14.3	Zusammenfassung auf Deutsch	136
14.3.1	Einleitung.....	136
14.3.2	Theorie	138

14.3.2.1	Wortschatzerwerb.....	138
14.3.2.2	Digital Lifestyle.....	141
14.3.3	Analyse Wortschatz Semantisierung: Lehrwerk – Soziale Netzwerke.....	144
14.3.4	Empirischer Teil	144
14.3.5	Erkenntnisse und Schlussfolgerungen	145
14.4	Abstract.....	149

1 Introduction

Le vocabulaire constitue la base de toutes les langues et déjà dans les années 1970, Wilkins a constaté que le vocabulaire était indispensable pour communiquer de manière verbale et pour exprimer ses idées : « without vocabulary nothing can be conveyed » (Wilkins 1972 : 111-112).

Cependant, en ce qui concerne l'acquisition du vocabulaire à travers les enseignants, la didactique des langues étrangères a longtemps critiqué la négligence de la didactique lexicale sur le plan empirique et sur le plan didactique. Toutefois, en tant qu'enseignant*e de langues, l'introduction du nouveau vocabulaire de manière didactique fait partie intégrante de l'enseignement. Par conséquent, ces derniers temps, de nombreuses stratégies d'acquisition du vocabulaire issues de la psychologie de l'apprentissage ont été développées (Runte 2015 : 46).

En fait, pour améliorer l'apprentissage linguistique, il faut s'orienter vers les intérêts des apprenants. Ainsi, un aspect récent qui doit être pris en compte par les enseignants est que de nos jours, les adolescents passent beaucoup de temps en ligne, et qu'Internet propose également de nombreuses manières d'apprendre. Par conséquent, l'apprentissage du nouveau vocabulaire pourrait se dérouler également en ligne.

À ce propos, Kyas mentionne que les recherches menées jusqu'à présent sur la réception des médias laissent apparaître des domaines de recherche encore peu explorés. En fait, il faudrait rechercher les possibilités de l'apprentissage individuel à travers des médias éducatifs en dehors de la classe (Kyas 2011 : 8).

Par ailleurs, les études réalisées jusqu'à maintenant à propos de l'apprentissage à travers les médias ont été effectuées presque exclusivement auprès des étudiants à l'université et souvent uniquement pour la langue anglaise. Donc, un manque de recherche concernant la didactique scolaire des langues étrangères peut être constaté. Effectivement, les élèves devraient être interrogés afin d'améliorer l'enseignement linguistique en classe du point de vue des élèves (Hirzinger-Unterreiner 2015 : 295, 296).

Pour répondre à ce domaine de recherche encore peu exploré, mon mémoire de Master se concentre sur les différentes stratégies d'acquisition du vocabulaire et se focalise sur les préférences des élèves. Pour cela, en se basant sur le *digital lifestyle*, selon lequel 89% des jeunes possèdent leur propre portable et 84% des jeunes indiquent s'amuser en travaillant avec l'ordinateur (Education Group 2021 : 25, 30, 55) il faut particulièrement mettre en lumière les méthodes en ligne. De plus, étant donné que les adolescents, qui sont également

appelés *digital natives* (Prenkys 2001 :1), passent plusieurs heures par jour sur les médias sociaux, les méthodes d'apprentissage linguistique qu'offrent les médias sociaux seront analysées plus précisément. Effectivement, les réseaux sociaux YouTube, Instagram et TikTok, qui sont utilisés par la majorité des adolescents, offrent de vastes possibilités d'acquisition de nouveau lexique, ces possibilités étant différentes de celles des manuels scolaires.

En se fondant sur ces informations et en cherchant à explorer ces domaines plutôt inconnus, les questions suivantes se posent pour mon mémoire de Master :

Q1 : Dans quelle mesure les stratégies d'enseignement du vocabulaire des manuels diffèrent-elles de celles des médias sociaux ?

Q2 : Quelles sont les méthodes d'apprentissage lexical les plus utilisées par la génération Z (à l'exemple d'apprenants de français dans des lycées viennoises) ?

Q3 : Quel est le pourcentage d'élèves qui sont conscients de la possibilité d'apprendre des langues sur les médias sociaux ?

Q4 : Dans quelle mesure les médias sociaux sont-ils considérés utiles et utilisés par les élèves pour l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Q5 : Comment les médias sociaux pourraient-ils être intégrés dans l'enseignement en tant que moyen d'acquisition du vocabulaire ?

La réponse à Q1 sera déterminée grâce à l'analyse des méthodes d'apprentissage lexical offertes par certains manuels et des sites d'apprentissage linguistique sur les médias sociaux. Les questions Q2 à Q5 seront, elles, principalement traitées à travers la recherche empirique. Les suppositions suivantes fournissent un point de départ qui pourra être vérifié ou infirmé en trouvant des réponses aux questions de recherche.

Éventuellement, l'apprentissage lexical sur les réseaux sociaux pourrait être concentré sur l'oralité alors que le manuel présente le vocabulaire exclusivement de manière écrite. De plus, les jeunes interrogés pourraient utiliser le plus souvent le manuel pour apprendre du vocabulaire.

Il est probable que seul un petit nombre d'élèves soit conscients de l'offre d'apprentissage du vocabulaire à travers des médias sociaux et par conséquent, peu parmi eux en font usage. Cependant, étant donné que les adolescents passent beaucoup de temps en ligne, ils pourraient trouver l'apprentissage à travers les médias sociaux utile.

De plus, à l'aide d'un calcul de corrélation, une relation possible entre le plaisir de l'apprentissage du vocabulaire et l'utilisation des médias sociaux YouTube, Instagram et TikTok afin d'apprendre une langue, sera déterminée. Cela permettrait de découvrir si des élèves qui apprennent à travers les médias sociaux, éprouvent plus de plaisir en apprenant une langue. De plus, une corrélation entre l'âge des apprenants et l'utilisation des médias sociaux pour l'apprentissage linguistique sera calculée. Cela peut être utile pour savoir si certains médias sociaux devraient être inclus davantage dans l'enseignement d'une classe d'âge particulière.

Structure du mémoire

Premièrement, le mémoire se fonde sur une recherche théorique, car des définitions du lexique, du mot et du vocabulaire servent comme base afin de savoir quel type de vocabulaire on peut acquérir. De plus, la constitution du lexique mental, qui est pertinente pour l'acquisition individuelle du vocabulaire, des théories fondamentales sur les modèles d'acquisition et de la mémorisation du vocabulaire, ainsi que les difficultés et les facilitations de l'apprentissage des nouveaux termes, seront abordés.

Puis, l'accent est mis sur le rôle des enseignants dans la sémantisation et la transmission du vocabulaire. Différentes méthodes d'enseignement du vocabulaire sont présentées, devant toujours atteindre les buts et exigences officiels selon le GERS. De plus, les différentes méthodes de sémantisation qui seront analysées offrent une base pour l'analyse des stratégies de transmission du vocabulaire des manuels et des médias sociaux. De plus, à ce propos, l'inclusion des différents canaux d'apprentissage est abordée.

Pour mieux comprendre le mode de vie et les exigences de la jeunesse, le *digital lifestyle* ainsi que les caractéristiques de la génération de ces élèves, à savoir, ce qu'on appelle la génération Z, seront abordés. De plus, des données statistiques fournissent des informations sur la possession ainsi que l'utilisation quotidienne des médias par les jeunes. Étant donné l'utilisation fréquente des médias sociaux YouTube, Instagram et TikTok, ces trois médias seront traités plus précisément dans les analyses ultérieures.

Ensuite, les possibilités d'apprentissage du vocabulaire en ligne à travers le smartphone (MALL), par des outils Web 2.0 (SNSLL) et par les médias sociaux seront présentées afin d'illustrer les possibilités d'acquisition linguistique offertes par Internet.

Après, pour comprendre dans quelle mesure les enseignants devraient se confronter avec un enseignement adapté aux besoins de la génération Z, des cadres de réflexion à propos de l'inclusion des technologies dans l'enseignement seront proposés.

Après cela, on cherche à découvrir dans quelle mesure les méthodes d'acquisition du vocabulaire à travers les réseaux sociaux diffèrent ou ressemblent à celles des manuels. À ce propos, d'un côté, les manuels *Nouvelles Perspectives* et *Cours Intensif Autriche* seront analysés pour le niveau B1 afin de retrouver une grande variété de stratégies d'enseignement, dont les plus complexes. De l'autre côté, les réseaux sociaux YouTube, Instagram et TikTok et des sites d'enseignement du vocabulaire qu'ils proposent seront analysés afin de découvrir les techniques d'enseignement lexical.

Par la suite, une étude empirique sur l'acquisition du vocabulaire sera menée. Pour cela, je m'adresse aux élèves de l'AHS Oberstufe de deux écoles viennoises qui apprennent le français à l'école en tant que deuxième langue étrangère. À travers un questionnaire en ligne, ils sont interrogés sur leur manière d'apprendre du vocabulaire. L'accent est mis sur les stratégies personnelles d'apprentissage des élèves et sur leur conscience et leur acquisition du lexique à travers Internet et les médias sociaux.

La création et la réalisation du questionnaire sont effectuées à travers *Google Umfragen*. En fait, il s'agit d'une enquête principalement quantitative, car la plupart des questions sont posées de manière fermée. Cependant, quelques questions sont formulées de manière ouverte afin de pouvoir compléter les données quantitatives par une approche qualitative plus subjective.

Après la présentation descriptive des données obtenues par la recherche empirique, une discussion des résultats sera effectuée. Pour cela, les résultats seront également mis en relation avec la théorie traitée dans la première partie du mémoire. À la fin de mon mémoire, en considérant les résultats de la recherche théorique et empirique, des conclusions seront tirées, des propositions pour une intégration des médias sociaux dans l'enseignement en classe seront présentées et de futurs domaines de recherche seront exposés.

2 Le lexique

2.1 Le mot

En ce qui concerne la définition du terme *mot*, Lutjeharms affirme qu'on éprouve des difficultés à définir ce terme, car la représentation d'un mot est très complexe (Lutjeharms 2004 : 11).

Cependant, Glück propose une définition du *mot* dans le *Metzler Lexikon Sprache* comme suit : « Wort (auch: Lex, Lexem, Formativ. Engl. word, frz. mot) Intuitiv gut erfassbare, doch theoret. schwer zu definierende Grundeinheit des Wortschatzes » (Glück 2016 : 769). De plus, il nomme les critères orthographiques, morphologiques, sémantiques et syntaxiques afin de caractériser un mot (Glück 2016 : 769, 770).

Taylor propose une définition plus concrète sur le plan sémantique du terme « mot » :

A word is a physical, countable object having a sound pattern and written shape. Most importantly a word has meaning, and its mental representation, a concept, which may include even a visual image of the object a word (e.g. cat) refers to (Taylor 2008: 1774).

A ce propos, Saussure souligne la différence entre *le signifiant* et *le signifié* d'un mot. Wunderli résume l'idée de Saussure : « le signe linguistique est pour ainsi dire double et se compose d'un élément conceptuel (signifié) et d'un élément 'expressif' ou d'expression (signifiant) » (Wunderli 2016 : 1).

De plus, pour mieux classifier ces termes, Thornbury décrit les huit classes de mots :

- Noms : *livre, lecteur*
- Pronoms : *je, moi, me*
- Verbes : *aimer, en aimant, aime*
- Adjectifs : *vieux, nouveau*
- Adverbes : *très, fortement*
- Prépositions : *à, chez, à côté de*
- Conjonctions : *et, mais*
- Déterminants : *le, mon, aucun*

Thornbury attribue les prépositions, les conjonctions, les déterminants et les pronoms aux mots grammaticaux, appelés *function words* tandis que les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes sont définis comme des *content words*. Ils sont donc importants au niveau du sens du mot (Thornbury 2004 : 3,4).

Blank distingue trois types de mots d'un point de vue lexical et sémantique. Ci-dessous, des exemples sont fournis pour souligner leurs fonctions :

- **Synsémantique** : *de, parce que*
Ces mots sont des termes qui se rapportent à d'autres mots et organisent leur connexion dans le syntagme, comme dans « le livre *de* Jean ». Leur fonction est plutôt grammaticale, en fait ces termes relient des mots en unités plus grandes. Leur statut dans le lexique est toutefois marginal.
- **Déictique** : *ici, demain, celui-ci*
Ces termes établissent des liens cataphoriques ou anaphoriques entre les parties du discours. Ils ont une signification lexicale et peuvent faire référence à quelque chose d'extérieur à l'énoncé, cependant, leur référence exacte dépend uniquement du contexte.
- **Autosémantique** : *mot, facteur, pomme de terre, avoir peur*
Ces mots se réfèrent à des faits concrets ou abstraits à l'extérieur du discours. Ils constituent le centre du lexique est sont les termes privilégiés de la sémantique lexicale (Blank 2001 : 5).

En tant qu'apprenant*e d'une nouvelle langue, la question suivante se pose « What does it mean to 'know a word' ? ». Thornbury indique une réponse simple: « At the most basic level, knowing a word involves knowing its form und its meaning » (Thornbury 2004: 15).

Pour expliquer cela plus précisément, il illustre :

Knowing the meaning of a word is not just knowing its dictionary meaning (or meanings) – it also means knowing the words commonly associated with it (its collocations) as well as its connotations, including its register and its cultural accretions (Thornbury 2004 : 15).

Afin de montrer à quel point la connaissance d'un mot est multiple, Thornbury a créé le diagramme suivant pour le mot *tangi* :

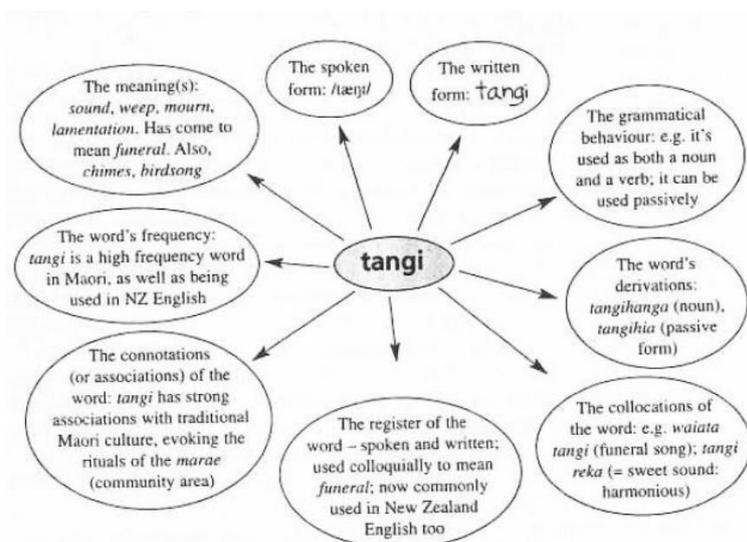


Figure 1: The meaning of a word (Thornbury 2004: 16)

Pour les apprenants, cela signifie que la connaissance d'un mot ne se limite pas à sa simple traduction selon le dictionnaire, mais qu'elle inclut également la connaissance des mots dans leur forme, contexte, dérivation et leur utilisation.

2.2 Le vocabulaire

Il y a 50 ans, l'importance du vocabulaire a été décrite par Wilkins comme suit : « While without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed » (Wilkins 1972 : 111,112). Pour souligner l'importance du vocabulaire pour parler une nouvelle langue, Hiebert et Kamil définissent le *vocabulaire* comme suit : « Vocabulary is the knowledge of meaning of words » (Hiebert et Kamil 2005 : 3).

Selon Rohmatillah, le vocabulaire joue un rôle important dans l'apprentissage des langues. Le vocabulaire constitue la base pour apprendre à lire, parler, écrire et écouter. Sans lexique, personne ne pourrait s'exprimer de manière efficace. Effectivement, plus les personnes maîtrisent du vocabulaire, plus elles sont capables de communiquer comme elles le souhaitent. En fait, l'apprentissage d'une nouvelle langue est inséparable du vocabulaire. Donc, pour apprendre une nouvelle langue, il faut connaître son vocabulaire (Rohmatillah 2014 : 69,70).

Bien que Thornbury mentionne que : « Vocabulary is largely a collection of items » (Thornbury 2004 : 14), la question reste ouverte de savoir combien de mots il faut connaître pour maîtriser une langue. Une valeur souvent citée est un vocabulaire de 2000 mots, qui servent à se débrouiller dans la vie quotidienne (Thornbury 2004 : 21).

Cependant, il faut distinguer entre le vocabulaire *oral*, qui est l'ensemble des mots dont on connaît la signification lorsqu'on parle ou lit à voix haute, et le vocabulaire *écrit*, qui est constitué des mots dont on connaît le sens lorsqu'on écrit ou lit silencieusement (Hiebert et Kamil 2005 : 3).

De plus, il faut différencier entre vocabulaire *productif* (*actif*) et *réceptif* (*passif*). Le lexique *productif* est utilisé pour parler ou écrire indépendamment. Normalement, il s'agit des mots connus, familiers et utilisés fréquemment. Au contraire, au vocabulaire *réceptif* peut être attribué une signification lorsqu'on écoute ou lit, c'est-à-dire une compréhension. Ces mots sont souvent moins utilisés, moins connus et pas utilisés de manière spontanée. Les individus peuvent attribuer des significations à ces mots même si elles ne sont pas tout à fait exactes. Cependant, en général, le vocabulaire réceptif est plus large que le vocabulaire productif (Hiebert et Kamil 2005 : 3).

À ce propos, Nieweler ajoute le vocabulaire *potentiel*. Le vocabulaire *potentiel* est constitué des termes qui peuvent être dérivés d'autres langues ou affinités de mots (Nieweler 2006 : 175). Plus précisément, le vocabulaire potentiel est composé de mots qui n'ont pas été appris activement mais qui peuvent être compris dans certaines situations auditives. Des exemples sont des mots internationaux comme *restaurant* et *hôtel*, ou le terme *travail* qui est dérivé du mot *travailler* qui se trouve déjà dans le lexique mental. Effectivement, la connaissance d'un terme de la même famille de mots, facilite la compréhension du nouveau vocabulaire (Fäcke 2017 : 141, 142).

2.3 Le lexique mental

Le chapitre suivant traite le lexique mental, afin de savoir où et comment le nouveau vocabulaire est conservé.

2.3.1 Structure du lexique mental

Le *lexique mental* représente le vocabulaire individuel, à savoir le dictionnaire mental de chaque individu. Le lexique mental est caractérisé comme quantitativement illimité, dynamique et flexible dans son développement. De plus, ses entrées sont actuelles et sa structure est construite en forme de réseau (Fäcke 2017 : 138, 139).

À ce propos, Thornbury souligne l'utilité de la création de réseaux :

Network building serves to link all the labels and packages and lays the groundwork for a process that continues for as long as we are exposed to new words (and new meanings for old words)- that is, for the rest of our lives (Thornbury 2004 : 18).

Le lexique est donc constitué d'un réseau dense de connections qui s'élargit constamment de manière dynamique. De plus, au fil de l'utilisation fréquente du vocabulaire sauvegardé et en raison de l'acquisition de nouveaux mots, le vocabulaire s'enrichit continuellement (Decke-Cornill/ Küster 2015 : 162).

À ce propos, Aitchison interprète le lexique mental comme un système ordonné. Il explique que les mots n'y sont pas rangés de manière arbitraire : „Words cannot be treated as if they were a swarm of bees – a bundle of separate items attached to one another in a fairly random way” (Aitchison 2012 : 90).

Decke-Cornill et Küster représentent l'approche selon laquelle le lexique mental est structuré par l'organisation des mots en catégories. Selon eux, les termes mémorisés sont souvent classifiés selon des associations. Cela se produit parce que généralement, les mots ne sont pas mémorisés de manière isolée, mais au lieu de cela, ils sont liés avec d'autres lexèmes du dictionnaire mental. Plus précisément, on trouve souvent des liens entre des synonymes

(*Cousin, Vetter*), des antonymes (*pauvre et riche*), des composites (*Telefon - buch*), des collocations (*leben lassen*), des propriétés prototypiques (encre, bleu) ou des similarités phonétiques (*Stock, Stein*) (Decke-Cornill/ Küster 2015 : 162).

Cependant, Neveling classifie le vocabulaire en catégories d'ordre cognitif sous forme de différents types de réseaux. Dans le graphique de Decke- Cornill qui est inspiré par les différents types de réseaux selon Neveling, des exemples illustrent les divers types de sous-réseaux :

Kognitive Ordnungskategorien des mentalen Lexikons	Teilnetztypen
räumliche, zeitliche Kontiguität, Meronymie-Beziehungen, logische Zusammenhänge: <i>la B. D., la rédaction, le scénario ; la vignette, l'image, la bulle; trop soif → mort</i>	Sachnetz
(Ko-)Hyponyme: <i>le plan de l'image: le gros plan, l'arrière-plan ...</i>	Begriffsnetz
Synonyme: <i>le thème = le sujet,</i> Antonyme: <i>en bas de ≠ en haut de; en banlieue ≠ au centre-ville</i>	Merkmalsnetz
Satzteile: <i>s'imaginer qc, se passer, jouer du piano/aux cartes...</i> , Kollokationen: <i>passer le bac, travailler comme une fourmi</i>	syntagmatisches Netz
Derivata: <i>le dessin, dessiner, le dessinateur...</i> Komposita: <i>eau, un verre d'eau</i>	Wortfamilien-netz
Homophone: <i>ver vert vers verre vert; la mer – la mère,</i> Reime: <i>l'image, cage, plage</i>	Klangnetz
emotional belegte Assoziationen: <i>l'eau: un verre, soif, plage, vacances, la mer, boire</i>	affektives Netz

Figure 2: Kognitive Ordnungskategorien des mentalen Lexikons (Decke-Cornill/ Küster 2015: 163 selon Neveling 2004: 42)

Toutefois, ces classifications ne sont pas valides pour tout le monde. En fait, chaque personne organise son lexique selon ses propres critères (Decke-Cornill/ Küster 2015 : 163).

Par ailleurs, certaines théories de l'acquisition linguistique se réfèrent à la divergence de la mémorisation selon le *signifiant* et le *signifié*. C'est la raison pour laquelle le phénomène *tip of the tongue* se produit. Dans ce cas-là, on a une imagination visuelle de ce qu'on veut dire, mais on n'arrive pas à se souvenir du terme correspondant. Ce phénomène pourrait se produire si le signifiant n'est pas lié au signifié dans le lexique mental (Decke-Cornill/ Küster 2015 : 162-164).

2.3.2 Multilinguisme : un lexique par langue ?

Plusieurs scientifiques traitent la thématique du lexique mental en rapport au multilinguisme. Ils s'intéressent à la manière dont un multilingue organise le lexique dans sa mémoire. Quelques-uns parlent d'un *extended system hypothesis*, selon laquelle il y a une mémoire commune pour toutes les langues. D'autres sont convaincus d'un *dual system* selon lequel chaque langue appartient à une mémoire différente. L'hypothèse *subset* parle d'une mémoire en commun mais aussi d'un lien fort des mots de la même langue à cause de la dispersion d'activation. Une autre hypothèse, qui est nommée *tripartite system*, présente l'idée que tout

ce que les deux langues ont en commun n'est représenté qu'une fois. Cependant, tout ce qui est spécifique à chaque langue est représenté séparément (Paradis 1987 : 8, 9).

Etant donné que ces théories ont été présentées il y a 35 ans, une théorie plus récente et similaire à la théorie *tripartite system* est celle de Taylor. Selon cette théorie, la nature du terme fait la différence du stockage, c'est-à-dire que par exemple les mots abstraits et culturellement différents semblent être conservés séparément dans les deux langues. Cependant, les mots concrets, apparentés, et les mots qui ont une similarité orthographique et phonétique semblent être conservés dans un lexique commun. De plus, les tâches qui demandent le traitement des mots pour leur forme favorisent le point de vue des deux lexiques, tandis que les tâches qui exigent le traitement des mots pour leur signification favorisent l'idée d'un lexique unique. Par exemple, une tâche pour laquelle il faut lire à voix haute, ce qui fait ressortir des aspects culturels ou linguistiques, est plutôt attribuée à deux lexiques différents, tandis qu'une tâche conceptuelle, comme lire silencieusement, dirige vers un lexique commun, si le concept est similaire dans les deux contextes sociaux.

De plus, il semble que les langues soient conservées de manière plus proche si une personne utilise les deux langues de manière régulière et alternante. Cependant, les mots de deux langues seraient conservés séparément pour les personnes qui normalement utilisent les deux langues dans des contextes différents.

Par ailleurs, la manière d'apprendre une nouvelle langue est également importante pour la conservation. Une différence est, si, par exemple on apprend une L2 en profitant des associations de sa L1 ou si on apprend une L2 en associant des objets ou des concepts culturels au nouveau vocabulaire (Taylor 2008 : 1779).

Cependant, il faut se rendre compte de la quantité de modèles différents qui existent et qui montrent qu'il n'y a pas qu'une seule théorie. Pour cette raison, Aitchison appelle ces modèles qui décrivent des structures mentales *inspired guessworking* (Aitchison 2012 : 41) car il n'est pas possible d'observer le lexique mental des personnes de manière directe et de vérifier ou infirmer les hypothèses sur les connections (Aitchison 2012 : 41). Par conséquent, il faut distinguer entre modèle et réalité, parce que les modèles sont souvent simplifiés et ils ne représentent donc pas de copie de la réalité (Aitchison 2012 : 33).

2.4 Méthodes de la mémorisation du lexique

Ici, des modèles de la mémorisation du lexique sont présentés.

2.4.1 Modèle à plusieurs mémoires

Il y a 53 ans, Atkinson et Shiffrin ont développé un modèle fameux qui décrit les différents niveaux de mémorisation. Selon eux, on fait une distinction entre le registre sensoriel, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme. Le registre sensoriel est une mémoire de très courte durée qui retient temporairement des informations sensorielles, pendant qu'elles sont traitées et transférées dans la mémoire à court terme. L'information dans la mémoire à court terme, si l'apprenant ne s'en occupe pas, se dégrade et est perdue dans une période d'environ 30 secondes. Alors que des informations sont conservées dans la mémoire à court terme, des parties de celles-ci sont transférées dans la mémoire à long terme, qui est considérée comme un dépôt permanent d'informations. On suppose que les informations, une fois conservées dans la mémoire à long terme, ne seront jamais éliminées. Néanmoins, la capacité à récupérer des informations de la mémoire à long terme varie avec le temps et le matériel interférant (Atkinson et Shiffrin 1969 : 179, 180).

Cependant, ce modèle obsolète a été revu car :

Das Dreispeichermodell ist anschaulich und in seinem Grundprinzip weithin anerkannt. Aus heutiger Sicht ist das Modell allerdings zu stark vereinfachend, da es den komplexen Aufbau der einzelnen Untereinheiten nicht berücksichtigt (Petermann/ Winkel 2006: 35)

Aujourd'hui, on part du principe que l'entrée des informations dans la mémoire à court terme, surtout en ce qui concerne l'apprentissage implicite, ne se déroule pas nécessairement entre la perception des stimuli et le stockage dans la mémoire à long terme (Gruber 2011 : 27). Plusieurs chercheurs ont donc modifié le modèle de base de Atkinson et Shiffrin.

2.4.2 Activation des réseaux neuronaux

Contrairement à ce modèle, des résultats de recherches plus récents prouvent que les mots sont liés à l'activation fréquente des réseaux neuronaux. Selon ce modèle, la mémorisation du nouveau vocabulaire se déroule plus facilement lorsqu'il existe déjà une base où il suffit de classer le vocabulaire. De plus, si le lexème est associé à des émotions, on s'en souvient de manière plus vivante. Par ailleurs, il est plus facile de mémoriser un nouveau vocabulaire si on le connecte avec les différents canaux de perception, tels que les expressions faciales, les gestes et la posture du corps (Decke-Cornill/ Küster 2015 : 165).

Ici, il est important de distinguer le processus d'apprentissage *top-down* de celui *bottom-up*. Si un vocabulaire récemment acquis est relié à un vocabulaire déjà connu du même genre,

on parle d'un processus d'apprentissage *top-down*. Ce processus est également appelé *généralisation*. Toutefois, s'il s'agit d'une sémantisation différenciée, on parle du processus d'apprentissage *bottom-up*, c'est-à-dire que le vocabulaire ne peut pas être inséré dans un réseau de mots déjà connus (Decke-Cornill/ Küster 2015 : 165, 166).

2.4.3 L'oubli du nouveau vocabulaire

En tous cas, il faut être conscient du fait que les apprenants oublient une part du nouveau lexique. En générale, l'oubli s'effectue rapidement au début, mais se ralentit progressivement. Environ 80% de ce qui a été appris est oublié en 24 heures. Une cause de l'oubli est l'interférence du nouveau lexique avec le lexique déjà appris. Si les mots sont trop similaires, un effet de *overwriting* se produit. De plus, afin de ne pas oublier le nouveau lexique, il est important de bien *recycler* le vocabulaire. Pour cela, il faut détecter et réappliquer le vocabulaire dans des contextes différents (Thornbury 2004 : 26, 27).

En bref, le modèle à plusieurs mémoires de Atkinson et Shiffrin a été revu car il simplifie le procédé complexe de mémorisation du nouveau vocabulaire. Cependant, selon une théorie plus actuelle, résumée par Decke-Cornill et Küster, le nouveau lexique est souvent inséré dans un réseau de vocabulaire déjà existant. Afin de ne pas oublier le vocabulaire qu'on vient d'acquérir, il est important de l'appliquer dans des situations variées.

2.5 Difficultés et facilitations qui influencent l'acquisition du vocabulaire

Pour que les enseignants puissent choisir des méthodes adaptées d'enseignement du nouveau vocabulaire en classe, il pourrait s'avérer utile de se renseigner sur les points qui rendent l'apprentissage plus difficiles aux élèves et sur ceux qui le facilitent.

2.5.1 Difficultés d'acquisition du vocabulaire

Thornbury propose des facteurs qui rendent l'acquisition de certains mots plus difficile que d'autres.

- Prononciation : Les recherches montrent que les mots qui sont difficiles à prononcer sont plus difficiles à apprendre.
- Orthographe : Le décalage entre les sons et l'orthographe est souvent la raison d'erreurs.
- Longueur et complexité : En général, les mots longs ne sont pas plus difficiles à apprendre que les termes courts. Cependant, les mots à haute fréquence ont tendance

à être courts, au moins en anglais. Donc, l'apprenant voit plus souvent ces mots et par conséquent, cela favorise l'apprentissage.

- Grammaire : Une grammaire différente de celle de la langue première peut causer des difficultés.
- Signification : Lorsque deux mots se ressemblent dans leur sens, les apprenants les confondent facilement.
- Connotation : Les mots qui peuvent être utilisés dans beaucoup de contextes sont perçus comme plus faciles que leurs synonymes qui ont un usage plus restreint (Thornbury 2004 : 27, 28).

De plus, Gower, Philips et Walter mentionnent les catégories suivantes qui rendent l'apprentissage aussi plus difficile :

- Similarité avec L1 : La difficulté d'un mot dépend souvent de la similarité avec la première langue, étant donné que les faux amis peuvent dérouter les apprenants.
- Mots multiples : Les noms composés (p.ex. *tennis shoes*) ainsi que les verbes à particules (p.ex. *to put someone up*) représentent souvent des difficultés pour les apprenants parce qu'ils sont constitués de mots simples.
- Collocations : Les collocations des éléments lexicaux peuvent créer des difficultés, étant donné qu'il faut combiner certains mots d'une certaine manière. Tandis qu'on dit *people are injured*, ce verbe n'est pas adapté pour des objets : *things are damaged*.
- Utilisation appropriée : Il faut respecter le registre de langue formel/ informel afin de choisir le lexique correct et il faut faire attention à utiliser les mots seulement dans des contextes adaptés (Gower, Philips et Walters 1983 : 143, 144).

2.5.2 Facilitations d'acquisition du vocabulaire

Pour faciliter l'acquisition du nouveau lexique aux élèves, il faudrait leur présenter des techniques d'apprentissage concrètes. Effectivement, les stratégies et les techniques d'apprentissage d'une langue sont un moyen important pour susciter l'autonomie des apprenants (Stork 2003 : 80) et devraient donc être transmis aux élèves par les enseignants.

Selon Wolff, l'enseignement de stratégies d'apprentissage en classe s'avère important :

Die explizite Fokussierung auf Lern- und Arbeitstechniken im Unterricht soll dazu beitragen, daß der Lernende den Lernprozeß effizienter gestalten kann. Die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken wird in immer stärkerem Maße als eine zentrale Aufgabe im Unterricht verstanden (...). Sie reichen vom expliziten Lernertraining bis hin zu eher auf das *learning by doing* ausgerichteten Ansätzen (Wolff 1997 : 6).

À cet égard, Tönshoff explique que

Strategien lassen sich dabei zunächst ganz allgemein als Verfahren bestimmen, mit der der Lerner den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Information neu steuert und kontrolliert (Tönshoff 1997 : 202).

À ce propos, Fäcke présente des méthodes concrètes pour mémoriser le vocabulaire récemment appris. Elle est fortement opposée au cahier de vocabulaire classique, dans lequel le vocabulaire est traduit en deux colonnes. Effectivement, le problème de cette méthode est que les apprenants se souviennent seulement du lieu du vocabulaire noté dans leur cahier, mais pas de sa signification. Au lieu de ceci, il serait préférable d'appliquer le nouveau vocabulaire directement en classe dans un contexte adapté (Fäcke 2017 : 146).

Cependant, Thornbury note que la valeur de l'apprentissage par liste a été sous-estimée étant donné que beaucoup d'élèves aiment cette méthode d'apprentissage. En fait, un grand nombre de mots peuvent être appris dans une période assez courte (Thornbury 2004 : 33).

En général, les formes individuelles d'acquisition du vocabulaire par les apprenants seraient désirables. À ce propos, Fäcke présente une méthode utile, dans laquelle l'apprentissage s'effectue à travers des fiches bristol (Fäcke 2017 : 146). Thornbury décrit également cette technique comme effective, étant donné la variation individuelle de la fréquence de la révision des fiches (Thornbury 2004 : 33, 145).

De plus, la technique mnémonique, qui consiste à inventer des phrases, des rimes ou des histoires, peut offrir un soutien efficace pour l'acquisition du vocabulaire (Fäcke 2017 : 147). Thornbury ajoute que la mnémotechnique la plus connue est la *keyword technique* : il s'agit de concevoir une image qui relie typiquement la prononciation d'un mot de la deuxième langue à la signification d'un mot de la première langue, comme par exemple en apprenant le maori avec une L1 anglaise : *te aroha* (=love) –ressemble à *arrow* et fait penser à Cupidon avec son arc et par conséquent à l'amour (Thornbury 2004 : 25, 145).

Par ailleurs, les réseaux de mots, les associations et les représentations picturales du vocabulaire peuvent faciliter l'apprentissage. La dernière méthode est décrite comme particulièrement efficace, étant donné que les différents canaux d'apprentissage sont liés (Fäcke 2017 : 148).

En résumé, selon Fäcke, les méthodes suivantes aident à l'acquisition du nouveau lexique :

- Apprentissage sur plusieurs canaux sensoriels
- Connexion des termes nouveaux avec le vocabulaire déjà appris

- Lien de signifié et signifiant
- Mise en évidence visuelle de particularités
- Répétition du vocabulaire dans de nouvelles variantes
- Traitement plus profond du lexique
- Contextualisation du vocabulaire appris
- Exagération et humour
- Stimulation de la créativité
- Interconnexion en raison des contextes de signification (Fäcke 2017 : 145).

À ce propos, Stork ajoute les techniques suivantes :

- Apprentissage du vocabulaire de manière élaborée, en incluant d'autres aspects
- Éviter les situations effrayantes car elles provoquent l'oubli
- Traitement sémantique profond
- Traitement dual verbal et imaginal
- Traitement multimodal du vocabulaire
- Reconstitution du contexte d'apprentissage
- Structuration du vocabulaire par *mind maps* ou champs lexicaux
- Mnémotechniques comme des gestes, des sketches ou des vers de chansons (Stork 2003 : 78,79).

2.5.3 L'introduction du vocabulaire dans les manuels scolaires

Selon Thornbury, les manuels choisissent le vocabulaire à introduire aux apprenants selon les critères suivants :

- Utilité : Si les mots peuvent être utilisés immédiatement et dans des contextes fréquents, ils s'avèrent utiles. On appelle ces termes *core words*.
- Fréquence : Les mots les plus fréquents expriment les significations les plus fréquentes.
- Capacité d'apprentissage : Les termes qui ressemblent à des mots de la première langue sont plus faciles à apprendre.
- Enseignabilité : Les unités lexicales qui sont plus faciles à enseigner, par exemple s'ils peuvent être illustrés ou décrits facilement par les enseignants, sont privilégiés.

Normalement, le vocabulaire d'un manuel est introduit de manière explicite dans des sections de vocabulaire séparées ou dans des activités fondées sur un texte, ou de manière

implicite, à travers des exercices de grammaire et des instructions de travail (Thornbury 2004 : 34, 35).

En raison de l'évolution des méthodes d'enseignement et des techniques de transfert, les manuels sont révisés et adaptés en permanence à la didactique actuelle (Runte 2015 : 36). Effectivement, le matériel pédagogique exerce une influence importante sur l'acquisition de compétences en langues étrangères. En fait, l'enseignement du lexique dépend de l'orientation didactique des manuels ainsi que des techniques d'enseignement et des compétences individuelles des enseignants (Runte 2015 : 36, 37).

Kurtz fait remarquer que les manuels d'aujourd'hui visent à combiner le matériel pour apprendre du lexique en ligne et sur papier. Le manuel scolaire, qui reste toujours le média principal, a la tâche fondamentale de mettre à disposition un inventaire de lexique, dont la dimension, le choix et la progression correspondent aux capacités des élèves. Effectivement, le manuel offre des exercices qui soutiennent l'apprentissage réceptif, productif et réflexif. De plus, le manuel prodigue des conseils sur comment apprendre correctement et de manière autonome afin de favoriser un apprentissage du lexique autodirigé et auto-responsable (Kurtz 2016 : 445).

Selon une étude menée par Howrey et Quinn, l'apprentissage à travers les manuels semble être apprécié : « students find print materials more comfortable and convenient » et ils concluent que « Paper is still the preferred method of studying » (Howrey et Quinn 2016 : 15, 16).

Cependant, en effectuant un sondage, Zapata et Sagarra n'ont pas trouvé de différence significative entre le groupe qui utilisait le manuel afin d'apprendre du vocabulaire et le groupe qui apprenait en ligne durant le premier semestre de l'étude. Toutefois, durant le deuxième semestre, de meilleurs résultats ont pu être atteints par les apprenants qui apprenaient en ligne (Zapata et Sagarra 2007 : 153).

Par conséquent, jusqu'à maintenant, on n'a pas trouvé une méthode qui correspond aux besoins de tous les apprenants.

2.6 L'apprentissage du lexique à travers les enseignants

L'acquisition du vocabulaire joue un rôle important dans l'enseignement en classe. Par conséquent, les enseignants devraient savoir introduire le nouveau lexique de manière efficace, agréable et liée à des règlements officiels.

À ce propos, Bishop et al. partagent trois conceptions fondamentales sur l'enseignement des mots : « The first is that word knowledge is complex. The second is that vocabulary instruction must be multifaceted. The third is that vocabulary instruction must be a curriculum-wide commitment » (Bishop et al. 2009: 18).

Par conséquent, les bases curriculaires concernant un lexique à atteindre par les élèves sont thématiques ci-dessous.

2.6.1 Exigences officielles : le GERS

Le GERS (*Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen*) ou bien CECR (*cadre européen commun de référence*) indique les directives européennes pour l'apprentissage et la maîtrise du vocabulaire aux niveaux A1 à C2. Selon le GERS, les apprenants doivent atteindre un certain niveau en lexique dans la langue étrangère, vers lequel les enseignants devraient les diriger.

De plus, le GERS présente les moyens linguistiques en général et les éléments lexicaux spécifiques. Ci-après, les directives concernant le niveau B1 seront indiquées afin de donner un aperçu des exigences posées aux enseignants :

Compétence lexicale : Il faut connaître le vocabulaire d'une langue, composé d'éléments lexicaux et grammaticaux. De plus, il faut être capable de l'utiliser (Europarat 2001 : 111).

Maîtrise du vocabulaire : La maîtrise du vocabulaire décrit la capacité des apprenants à choisir des mots adaptés de leur lexique pour s'exprimer selon des situations différentes (Europarat 2020 : 157). Effectivement, il faut savoir utiliser le vocabulaire de base, cependant en faisant encore des erreurs élémentaires si on traite des thèmes plus complexes ou moins familiers (Europarat 2001 : 113).

Spectre des ressources linguistiques : Il faut maîtriser un spectre lexical qui contient des thèmes liés à la vie quotidienne et des thèmes familiers (Europarat 2020 : 155). Il faut posséder suffisamment de moyens linguistiques pour se débrouiller, c'est-à-dire s'exprimer, même avec des hésitations, et à l'aide de paraphrase. Le vocabulaire entraîne encore des répétitions et parfois des difficultés de formulation (Europarat 2001 : 111).

Eléments lexicaux :

- Expressions fixes : Elles sont composées de plusieurs mots et apprises comme des unités, des exemples en sont des expressions idiomatiques, des collocations fixes et des métaphores.
- Termes isolés : Les mots isolés libres peuvent avoir plusieurs significations et donc être polysémiques. Ces mots peuvent appartenir à des classes de mots ouvertes ainsi qu'à des classes de mots fermées.
- Eléments grammaticaux : Ces termes appartiennent aux classes de mots fermées, par exemple des articles ou des conjonctions (Europarat 2001 : 111,112)

L'objectif des enseignants serait donc d'amener les élèves à certains niveaux, en incluant les compétences décrites en haut, selon des normes prédéfinies.

2.6.2 Méthodes d'enseignement du nouveau lexique

Les enseignants de français sont habitués à transmettre régulièrement un grand nombre de mots de vocabulaire au cours de leur carrière. En fait, dans presque tous les cours, du nouveau lexique est introduit, pratiqué ou vérifié (Fäcke 2017 : 138).

2.6.2.1 Dirigé vs. Autodirigé

Selon Stork, il faut faire la différence entre l'acquisition du lexique non dirigée ou plutôt autodirigée, qui peut s'effectuer en classe mais surtout en dehors de l'enseignement, par exemple à travers de la musique, des films ou des activités en groupe dans la langue cible (Stork 2003 : 26).

En revanche, le travail du lexique dirigé, ou sous contrôle externe, contient pour les enseignants les formes de la présentation et de la sémantisation du nouveau lexique. Du point de vue des apprenants, l'apprentissage du vocabulaire se fait à travers une réception et une compréhension du nouveau lexique (Stork 2003 : 39).

On va maintenant aborder plus précisément l'acquisition du lexique à travers l'enseignant*e. Le travail de vocabulaire dirigé par l'enseignant consiste en trois phases : la première phase consiste en l'introduction de nouveaux mots et de leur définition. Cette phase est également désignée *sémantisation*. Par la suite, la deuxième phase de pratique et de transfert se produit. La dernière phase est celle de la vérification des acquis (Fäcke 2017 : 142). Dans le cadre de ce travail, on se concentrera seulement sur la première phase, celle de la *sémantisation*.

2.6.2.2 La sémantisation

Les sémantisations menées par l'enseignant*e se répartissent en deux catégories. On distingue les sémantisations linguistiques (monolingues et bilingues) et les sémantisations non-linguistiques (Fäcke 2017 : 142).

1. Sprachliche Semantisierung			1.2 Zweisprachige Semantisierung	Übersetzung	en quelque sorte – cela veut dire <i>eigentlich</i>
1.1 Einsprachige Semantisierung	Definition	Le sèche-cheveux est un appareil électrique qui sert à sécher les cheveux après lavage en produisant de l'air chaud.	2. Nicht-sprachliche Semantisierung	Mimik	Je suis heureux . – glücklichen Gesichtsausdruck imitieren
	Umschreibung	Le dimanche , on ne travaille pas, on met de beaux vêtements, on fait un grand repas et quelques gens vont à l'église.		Gestik	Je suis fort . – auf eigene Muskeln zeigen und die Muskeln am Oberarm anspannen
	Carakterisierung	Le lion est un animal grand, fort, féroce et sauvage. Il aime dormir et chasser d'autres animaux quand il a faim.		Proxemik	Je cours . – im Klassenzimmer umherlaufen
	Beispiel	Paris, c'est la capitale de la France.		Visualisierung durch Foto, Zeichnung	une voiture – Foto eines Autos zeigen oder Auto an die Tafel zeichnen
	Synonym	chercher à faire qc. = essayer de faire qc.		Gegenstand	le livre – auf ein Buch in der Klasse zeigen
	Antonym	grand – petit			
	Wortfamilie	le roi , la reine, régner, le règne, royal, le royaume, la royauté, le royalisme, le royaliste, royalement, la royale,			

Figure 3: Sémantisation (Fäcke 2017: 142, 143)

Comme illustré dans le tableau de Fäcke, les sémantisations linguistiques monolingues comprennent des définitions, des descriptions, des caractérisations, des exemples, des synonymes, des antonymes et des familles de mots. La sémantisation linguistique bilingue se passe normalement à travers une traduction, tandis que les sémantisations non-linguistiques comprennent une introduction du vocabulaire à travers la mimique, la gestualité, la proxémique, la visualisation à travers une illustration ou à travers un objet (Fäcke 2017 : 142, 143).

De plus, on distingue la sémantisation active, la sémantisation incidentelle et l'auto-sémantisation qui seront analysées ici :

- Sémantisation active

La sémantisation active se produit à travers l'enseignant*e. Les techniques comprennent surtout la sémantisation monolingue, bilingue et celle non-linguistique, par exemple à travers les gestes ou expressions faciales de l'enseignant*e.

Généralement, surtout pour le traitement de nouveaux thèmes, la sémantisation active représente un soutien. Normalement, ce type de sémantisation doit passer par quatre étapes. Du point de vue des apprenants, la première étape est celle d'entendre le nouveau vocabulaire. Après cela, les élèves doivent le répéter, avant de lire le terme. La dernière étape est celle de l'écrire eux-mêmes (Fäcke 2017 : 142).

- Sémantisation incidentelle

Normalement, la sémantisation incidentelle est effectuée « en passant ». En fait, en classe, les nouveaux termes ne sont pas abordés de manière explicite et ne sont donc pas enseignés par l'enseignant*e de manière active. Ainsi, le nouveau vocabulaire n'est pas discuté à moins que les élèves le souhaitent. Pour cette méthode de sémantisation, l'apprentissage du vocabulaire représente seulement un produit secondaire et non pas le but principal de l'enseignement (Fäcke 2017 : 143).

- Auto-sémantisation

L'auto-sémantisation se produit à travers l'acquisition lexicale indépendante par les apprenants. Les enseignants ne jouent pas de rôle central dans l'acquisition et ne fournissent donc pas d'assistance aux élèves. Ainsi, les apprenants doivent déduire le sens des mots eux-mêmes en s'appuyant sur d'autres langues, sur des dérivés ou en trouvant le signifié du mot dans son contexte. Afin de soutenir l'indépendance des élèves, ce type de sémantisation est de plus en plus appliqué (Fäcke 2017 : 143).

2.6.2.3 Adresser les différents canaux d'apprentissage

En général, il ne faut pas attribuer des types d'apprentissage aux apprenants. Cependant, afin de satisfaire les différents talents des apprenants, des méthodes qui adressent les différents canaux d'apprentissage pourraient être prises en compte pour varier l'enseignement. Ainsi, les enseignants devraient disposer d'un répertoire de méthodes qui incluent beaucoup d'approches différentes.

Hoffmann et Löhle donnent des exemples pour soutenir l'apprentissage visuel, auditif et kinesthésique.

Pour apprendre de manière visuelle, des schémas et des images, créés par les apprenants eux-mêmes, peuvent apporter une aide. De plus, des filets à mots et des affiches d'apprentissage pourraient également être utiles.

Afin d'apprendre de manière auditive, il faudrait écouter les informations. À ce propos, l'enseignement frontal sous forme de conférence ou de conversation représente selon Hofmann et Löhle une méthode auditive appropriée d'acquisition. De plus, l'enregistrement du vocabulaire pourrait représenter une méthode utile pour l'apprentissage. Ainsi, on peut facilement le réécouter. Par ailleurs, des CD sont également appréciés pour ce canal d'apprentissage.

Pour apprendre de manière kinesthésique, les expériences et les jeux de rôle afin d'apprendre le nouveau vocabulaire peuvent se révéler utiles. De plus, cela peut apporter un soutien

d'apprendre du lexique en marchant. Par conséquent, les nouveaux termes sont liés à des lieux (Hofmann/ Löhle 2012 : 129, 133, 134).

À ce propos, Decke-Cornill et Küster remarquent que les recherches neuropsychologiques montrent que l'input linguistique devrait activer les deux hémisphères cérébraux. Il doit donc être multicanal, c'est à dire auditif, visuel et sensoriel afin de faciliter la mémorisation et pour répondre à la complexité de la communication (Decke-Cornill/ Küster 2015 : 167).

Decke-Cornill et Küster soulignent que pour faciliter la disponibilité du lexique pour une consultation spontanée, les nouveaux termes devraient être appris de manière intégrée dans un contexte ou des collocations. Par ailleurs, il est plus facile de retenir le nouveau vocabulaire s'il porte une importance émotionnelle pour les apprenants. À travers la mimique, les gestes ou la voix, les mots peuvent être rendus plus vivants (Decke-Cornill/ Küster 2015 : 167).

De plus, Thornbury indique que le nombre des mots qui peuvent être présentés par les enseignants est limité par des facteurs tels que la difficulté des mots. De plus, une approche standard est d'établir d'abord le signifié d'un mot et de présenter ensuite son signifiant. Selon Thornbury, la traduction est une méthode économique mais ne pas la plus facile pour la mémorisation. L'illustration des mots est plus effective mais elle est limitée à certains types de mots. Des explications orales peuvent prendre beaucoup de temps mais elles peuvent s'avérer très efficaces si elles sont claires et simples. Enfin, les apprenants devraient être impliqués activement dans la présentation du nouveau lexique (Thornbury 2004 : 92).

2.7 Synthèse du chapitre 2

Le chapitre 2 a offert un aperçu sur les définitions du mot et du vocabulaire afin d'illustrer les unités de la langue que les élèves doivent acquérir pour l'apprentissage d'une langue étrangère. À ce propos, Thornbury a également présenté des idées sur la définition de la maîtrise d'un mot (Thornbury 2004) et sur les différents types de compétences lexicales, en distinguant par exemple le vocabulaire actif du passif (Hiebert/ Kamil 2005).

De plus, afin de mieux comprendre le processus de mémorisation du nouveau lexique, des informations ont été fournies à propos de la mémorisation du nouveau vocabulaire en structure de réseaux et des exemples de réseaux ont été donnés (Decke- Cornill/ Küster 2015).

Comme il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère, des discussions sur l'existence de lexiques différents par langue, notions introduites par Paradis en 1987, ont été menées. De plus, un aperçu des théories de la mémorisation du lexique, comme le modèle à plusieurs mémoires (Atkinson/ Shiffrin 1969) a été discuté.

Par ailleurs, afin d'obtenir une idée du point de vue des élèves lors de l'acquisition du vocabulaire, les difficultés (p.ex. Thornbury 2004) ainsi que les simplifications (p.ex. Fäcke 2017) qui en découlent, ont été abordées. Par ailleurs, les critères de l'introduction du vocabulaire dans un manuel ont été exposés, par exemple selon leur utilité ou leur enseignabilité (Thornbury 2004).

Enfin, l'accent a été mis sur les enseignants et les exigences qui leur sont posées, ainsi que sur les stratégies de sémantisation et de transmission. De plus, de l'importance a été attribuée à l'intégration des divers canaux d'apprentissage (Hoffman/ Löhle 2012).

Dans le chapitre suivant, les connaissances acquises sur les théories de l'acquisition du vocabulaire, son appropriation ainsi que sa transmission seront mises en relation avec les médias, car l'importance des médias pour les jeunes va bientôt être traitée. Par conséquent, la possibilité d'une acquisition lexicale à travers les médias sociaux sera exposée et discutée.

3 Digital Lifestyle

Ici, notre style de vie actuel, qui pourrait exercer une influence considérable sur les préférences dans l'apprentissage linguistique, sera analysé.

3.1 Définitions

Notre mode de vie devient toujours de plus en plus numérique. En 2005, une recherche du terme *digital* sur Google proposait 1,17 milliard d'entrées, et l'expression *digital lifestyle* offrait 25,2 millions d'entrées dans la même année (Charmonan et al. 2005 : 2.1). Une recherche actuelle du terme *digital* sur Google propose 5,45 milliards d'entrées et *digital lifestyle* en offre 1,87 milliards [21.03.2022]. Cette augmentation rapide des contributions illustre l'actualité et l'importance de cette thématique.

De plus, étant donné que l'expression *digital* peut être remplacée par *e-* (forme raccourcie d'*électronique*), de nombreuses informations peuvent être trouvées en cherchant *e-learning*, *e-book* ou *e-banking*. (Charmonan et al. 2005 : 2.1). Le terme *e-learning* représente un apprentissage par les médias électroniques. Pour cela, Internet est la technologie adaptée vu qu'elle est facilement accessible. Par conséquent, Internet rend tout le monde égal en termes de possibilités d'acquérir des connaissances via des sites Web. L'avantage principal du *e-learning* est qu'il s'adresse à « anyone, anywhere, anytime » (Charmonan et al. 2005 : 2.5). Donc personne n'est exclu de l'offre d'informations, et on n'est liés ni au lieu ni au temps.

En fait, tout le quotidien est environné par les objets digitaux, comme un réveil numérique, une prévision météorologique numérique, les cours en ligne, et bien sûr la communication à travers divers réseaux sociaux sur Internet (Charmonan et al. 2005 : 2.1).

Gershon propose une définition pour présenter l'impact de la vie numérique : « digital lifestyle as a way to describe how various kinds of Electronic Commerce (EC) and social media technologies are used to enhance the way we live » (Gershon 2020 : 179).

En fait, dans le *digital lifestyle*, que ce soit en salle de classe ou à la maison, on apprend, on communique et on s'amuse en utilisant Internet avec ses fonctions multiples, telles que des vidéoconférences, les assistants personnels numériques ou les caméras d'un smartphone. Effectivement, grâce à la convergence digitale, ces produits ne sont plus des objets avec des fonctions diverses, car ils ont tous le pouvoir des médias sociaux pour connecter par exemple la voix, le texte, la vidéo, et les réseaux sociaux (Charmonan et al. 2005 : 2.2)

3.1.1 Les différentes générations

Pour mieux comprendre et évaluer les besoins des élèves contemporains, une analyse générationnelle sera effectuée, surtout grâce aux caractéristiques attribuées à la génération Z par Rothmann et *Consulty.uk* qui donnent un aperçu sur les attitudes des différentes générations.

Dans le cadre d'un sondage du *Hay Group* à propos de la satisfaction par rapport à l'environnement de travail, *Consulty.uk* montre les moyens d'engagement et les caractéristiques des différentes générations. Les données de plus de 5.000.000 personnes ont été analysées afin de faire ressortir les grandes différences générationnelles illustrées dans ce graphique :

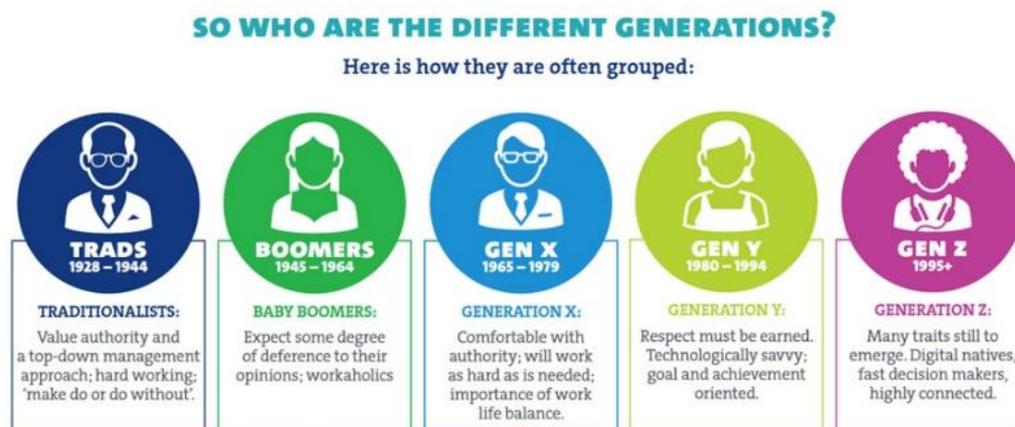


Figure 4: Generation Typology (*Consultancy.uk* 2015)

Mc Mahon et al. définissent la génération *milléniale* ou génération Y, donc les personnes nées entre 1981 et 1995 (Statista 2020) comme suit : ils favorisent l'interaction sociale et la connectivité avec les amis et la famille. De plus, ils préfèrent les approches en groupe en ce qui concerne les études ainsi que les activités sociales. À part cela, les caractéristiques généralement attribuées à cette génération sont un état d'esprit orienté vers la technologie de l'information et une compétence multitâche. Le monde dans lequel les *milléniaux* ont grandi est riche en technologies, informations et médias numériques (Mc Mahon et al. 2005 : 421).

Si on réfléchit au fait que déjà la génération *milléniale* est si accrochée à la technologie, il est sans doute possible que la génération Z, donc les jeunes nés entre 1996 et 2009 (Statista 2020) montre un lien encore plus profond avec la technologie.

Effectivement, selon Rothman, la génération Z est la première génération qui est née dans un monde connecté à Internet, donc dans lequel Internet a toujours été disponible (Rothmann 2016 : 1). Prenksy appelle cette génération également *digitale natives*, c'est à dire « 'native

speakers' of the digital language of computers, video games and the Internet » (Prenkxy 2001 :1).

Cependant, l'utilisation de la technologie a un impact négatif sur les capacités d'attention. En ce qui concerne les textes en ligne, les élèves passent environ huit secondes à choisir des mots-clés en hyperlien pour trouver des informations spécifiques au lieu de lire tout le texte. En classe, de même, la capacité d'attention est d'environ 7 à 10 minutes (Rothmann 2016 : 1, 2, 3).

Comme la génération Z a utilisé des technologies depuis son plus jeune âge, il est évident que celles-ci font partie intégrante de leur vie (Rothmann 2016 : 2)

Cilliers décrit un changement en ce qui concerne la culture du jeu des jeunes de la génération Z. En fait, quand nous échangeons des cartes *Pokemon*, la génération suivante jouait aux *Pokemon Go* sur son portable. La demande énorme pour ce jeu montrait les besoins modernes de la société (Cilliers 2017 : 189).

Rothmann explique que la partie du cerveau responsable de la capacité visuelle est beaucoup plus développée chez les jeunes, ce qui rend les formes visuelles d'apprentissage plus efficaces. Cependant, l'apprentissage auditif est méprisé par ce groupe d'âge. En fait, ils préfèrent les jeux interactifs, les défis, les projets de collaboration, donc tout ce qui est visuel et actif (Rothmann 2016 : 2)

Plus précisément, Rothmann illustre l'attitude et l'éthique du travail de la génération Z à l'aide des affirmations suivantes :

« Other generations say: *If at first you don't succeed, try, try again.* »

« Generation Z says: *If at first you don't succeed maybe you shouldn't be here* » (Rothmann 2016 : 2).

La génération Z semble donc abandonner plus rapidement, cela pourrait être dû au fait que les jeunes sont habitués à ce qu'il y ait toujours une autre possibilité qui est plus adaptée, donc ils se battent moins pour atteindre un but.

De plus, Rothmann caractérise la génération Z comme des jeunes qui sont en contact permanent à travers les médias sociaux, qui préfèrent regarder une vidéo explicative sur YouTube au lieu de lire un article (Rothmann 2016 : 3).

3.1.2 Approche socio-matérielle

Sørensen critique le manque d'intérêt pour la question de savoir comment la pratique éducative est influencée par les matériaux et thématise par conséquent les façons dont les matériaux contribuent à la pratique éducative (Sørensen 2009 : 1, 2).

Les approches socio-matérielles se concentrent sur la relation entre les technologies en tant qu'outils matériels et le contexte social (Mifsud 2014 : 142). Orlikowski précise que « Every organizational practice is always bound with materiality. Materiality is not an incidental or intermittent aspect of organizational life; it is integral to it » (Orlikowski, 2007 : 1436). Selon Orlikowski « the social and the material are considered to be inextricably related – there is no social that is not also material and no material that is not also social » (Orlikowski 2007 : 1437). Cela veut dire que le social et le matériel font partie intégrante l'un de l'autre. Donc, selon Orlikowski, une recherche sur Internet est sociale et en même temps matérielle car pour avoir des informations, une contribution des formes sociales et matérielles est nécessaire. En fait, il faut lire les contributions des autres personnes et il faut des algorithmes, afin de pouvoir mener cette recherche (Cooren 2020 : 5).

À cet égard, Sørensen propose de positionner l'être humain parmi le matériel et pas au-dessus (comme créateur ou utilisateur). Par conséquent, les matériaux peuvent être utilisés par les humains mais les matériaux peuvent aussi utiliser les humains et influencer et modifier la pratique didactique. Comme ça, elle n'est plus humaine mais socio- matérielle. Par conséquent, la question se pose de savoir quelle pratique est générée par un certain arrangement social et matériel (Sørensen 2009 : 2). Grâce à sa recherche, Sørensen a conclu que les manières dont les logiciels numériques et les matériels d'apprentissage analogiques participent aux pratiques scolaires varient. Il faudrait donc toujours trouver une manière pour lier les deux (Sørensen 2009 :189).

Afin d'illustrer cette approche, Sørensen montre qu'une méthode analogique d'apprentissage est le tableau (Sørensen 2009 : 141). En fait, dans le cadre de la classe, le tableau contribue à la réalisation des modèles de relation car tous les élèves sont attirés par le même endroit (Sørensen 2009 : 144). Cependant, le tableau établit un lieu extérieur aux enfants, par lequel un *ici* et un *là-bas* géographiques sont nés. Ici se trouvent les élèves et là le tableau (et vice-versa). L'attention crée une limite entre les enfants et le tableau. Effectivement, le tableau représente l'espace des enseignants que les élèves utilisent exclusivement quand ils y sont invités (Sørensen 2009 : 144 - 147) :

Even though the “inhabitants” of one region could visit the other, they were clearly performed as outsiders there. Each region was different from the other, and each region was homogeneous; that is, each region consisted of either the teacher or the pupils. The boundary, the distance between the regions, and the homogeneity of each region allowed the one-to-many relationship (Sørensen 2009 : 147).

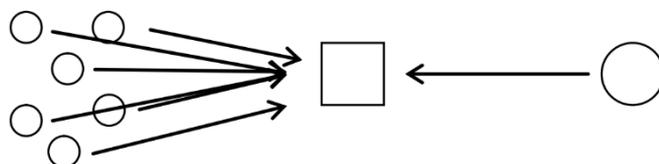


Figure 5: Socio-material approach: Le tableau (Sørensen 2009: 141)

En revanche, par exemple, grâce à des chansons et un contact visuel, un sentiment de collectivité se produit. Lorsque la classe chante la chanson, la matérialité sur laquelle l’attention des élèves est dirigée – la chanson – n’est pas clairement délimitée par les élèves. Elle est à l’intérieur et parmi eux (Sørensen 2009 : 142, 143).

En ce qui concerne les approches technologiques, il faut passer d’une approche relationnelle à une approche spatiale qui se concentre sur les schémas réalisés par les relations entre les parties (Sørensen 2009 : 70)

De plus, Cooren explique que selon la théorie de la communication, le discours et la communication ont toujours une dimension matérielle (Cooren 2020 : 4).

3.2 Utilisation des médias par les jeunes

Des recherches actuelles du *Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* montrent que pour de nombreux jeunes, les réseaux sociaux font partie de leur vie quotidienne. Ils sont utilisés non seulement pour se détendre, mais aussi pour communiquer avec les autres (mpfs 2021 : 37). Effectivement, un tiers des jeunes indiquent que leur communication personnelle est équivalente à celle en ligne (mpfs 2021 : 35).

Déjà en 2005, une étude universitaire, menée par Mc Mahon et Pospisil montre clairement le rôle important des nouvelles technologies pour les jeunes. Sur une échelle de 1 (« strongly disagree ») à 5 (« strongly agree »), une moyenne de 4,65 points sur 5 a été obtenue concernant un bon rapport avec la technologie. De plus, une moyenne de 4,75 points sur 5 a été indiquée pour l’enthousiasme des étudiants pour les nouvelles technologies (Mc Mahon et Pospisil 2005 : 424). De plus, les étudiants ont expliqué que “the laptops become integrated into their lifestyles and as expressed by one student are used for everything” (Mc Mahon et Pospisil 2005 : 429). Par conséquent, il est facile de deviner que dans les années précédentes, le rapport avec la technologie s’intensifie encore plus.

Effectivement, en ce qui concerne l'utilisation des technologies dans le monde entier, le nombre de personnes qui utilise Internet a augmenté de 7% en 2020 par rapport à 2019. De plus, le nombre d'utilisateurs des réseaux sociaux a augmenté de 9% durant cette année. Par ailleurs, une augmentation de 2,4% a été notée en ce qui concerne l'utilisation des portables. 89% indiquent utiliser leurs applications mobiles afin de naviguer sur des réseaux sociaux. Facebook est le premier des réseaux sociaux, suivi par YouTube et WhatsApp. Instagram se trouve à la sixième place et TikTok à la septième. La tranche d'âge qui utilise le plus Facebook est celle des 25 - 34 ans, et la plupart des utilisateurs sont des hommes (Kemp 2020).

En ce qui concerne l'utilisation des médias sociaux en Autriche, le Jugend- Internet-Monitor a publié des résultats pour l'année 2021 :

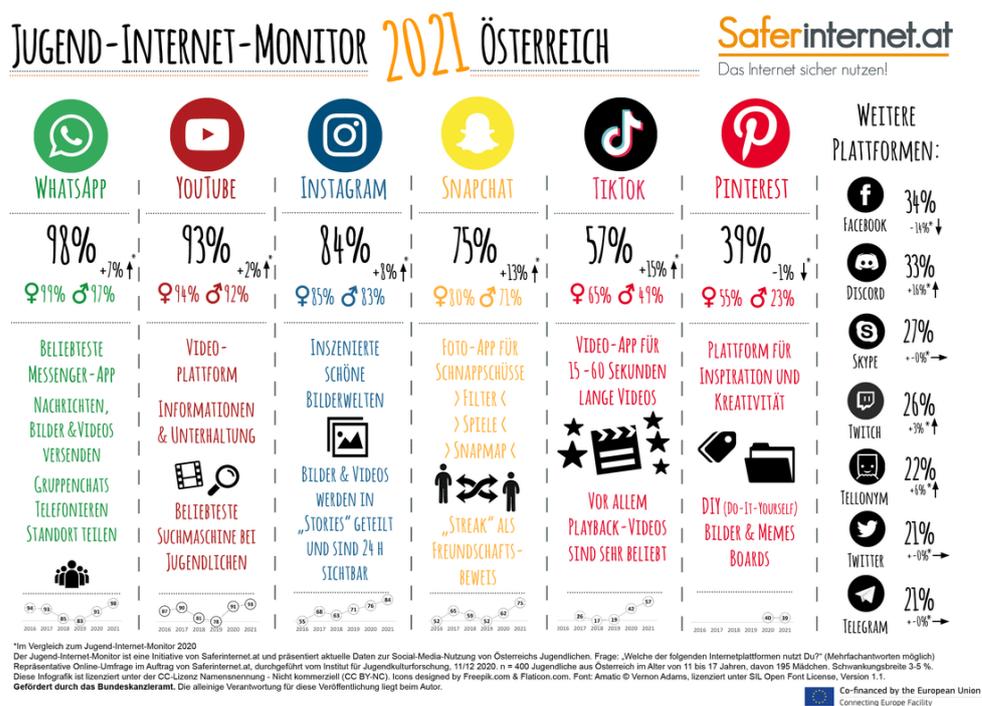


Figure 6: Utilisation des médias sociaux par les jeunes autrichiens (Safer Internet 2021)

Comme on peut noter le dans le tableau, WhatsApp est utilisé par 98%, YouTube par 93%, Instagram par 84%, Snapchat par 75% et TikTok par 57% des jeunes entre 11 et 17 ans (Saferinternet : JIM).

De plus, l'Education Group a publié une étude sur le rapport des jeunes aux médias au cours de l'année 2020. Les résultats principaux sont présentés ci-dessous :

I. Activités préférées pendant le temps libre

L'étude montre que 31% indiquent préférer jouer avec l'ordinateur/ la tablette/ le portable/ la console etc. De plus, 23% remarquent qu'ils préfèrent « faire quelque chose » sur l'ordinateur/ le portable/ la tablette etc. durant leur temps libre. 19% indiquent préférer communiquer à travers WhatsApp/ Facebook/ messages, 18% indiquent regarder YouTube/ des DVDs. 17% mentionnent surfer sur Internet ou « faire quelque chose » sur Internet comme activité préférée de leur temps libre (Education Group 2021 : 17).

II. Possession des outils technologiques

91% des ménages sont équipés d'un portable, tandis que 89% des jeunes possèdent leur propre portable. De plus, 89% des ménages disposent d'un ordinateur et 60% des jeunes ont un propre ordinateur (46% des 11 à 14 ans et 75% des 15 à 18 ans). De plus, 87% des familles ont un accès Internet (Education Group 2021 : 25, 30).

III. Fréquence d'utilisation

80% des jeunes autrichiens indiquent utiliser leurs portables et 41% utiliser leurs ordinateurs tous les jours. Effectivement, 79% des jeunes remarquent que le portable est l'appareil le plus indispensable (Education Group 2021 : 25, 30, 33).

IV. Contenus les plus appréciés des sites

44% des jeunes indiquent regarder des vidéos drôles des youtubeurs, 27% regardent des tutoriaux et 22% consultent des plateformes qui proposent des vidéos explicatives concernant les thèmes scolaires (Education Group 2021 : 43).

V. Travailler avec l'ordinateur (tablette, ...)

84% des jeunes déclarent s'amuser (assez ou totalement) en travaillant avec l'ordinateur. 88% mentionnent qu'ils savent (très) bien gérer l'ordinateur. De plus, les jeunes prouvent leur indépendance : 82% parmi eux cherchent à trouver des solutions eux-mêmes pour des problèmes concernant leurs ordinateurs (Education Group 2021 : 55).

VI. Activités sur l'ordinateur/ réseaux sociaux

62% des jeunes qui ont un accès à un ordinateur, indiquent naviguer sur Internet (presque) tous les jours. 49% utilisent WhatsApp pour communiquer (presque) tous les jours. De plus, 51% utilisent des sites comme YouTube afin de regarder des vidéos et 51% font usage

(presque) tous les jours d'un ordinateur pour faire leurs devoirs. Par ailleurs, 39% des jeunes passent du temps dans des communautés sociales, telles que Facebook ou Instagram de manière (presque) quotidienne. Par ailleurs, 41% s'informent et effectuent des recherches à travers leur ordinateur (presque) tous les jours et 27% utilisent des programmes d'apprentissage de manière régulière (presque) tous les jours (Education Group 2021 : 56). 72% des interrogés qui ont un accès à un ordinateur mentionnent que « Computer sind eine gute Sache » et 70% disent que « Der Computer hilft mir sehr bei schulischen Aufgaben ». De plus, 45% des jeunes affirment que « Lernen mit dem Computer macht mehr Spaß als ohne » (ibid.: 60).

De plus, 60% des jeunes préfèrent utiliser des applications d'apprentissage sur l'ordinateur tandis que 29% les utilisent sur le Smartphone/ la tablette (ibid. : 67).

Parmi les élèves qui utilisent des applications pour apprendre, 7% font usage des applications pour l'italien et 6% pour le français (ibid. : 68).

Cependant, 17% des interrogés utilisent ces applications avec beaucoup de plaisir, 47% avec plaisir et 31% ne les aiment pas trop (ibid. : 69).

VII. Accès Internet

83% parmi des jeunes ont un accès Internet à travers leur ordinateur et 92% à travers le portable (Education Group 2021 :73).

VIII. Durée de l'utilisation

Au fil du temps, le temps passé sur Internet augmente. Parmi les jeunes qui ont un accès Internet, 10% passe 30 minutes ou moins sur Internet, 15% 30 à 60 minutes, 33% une à trois heures, et 38% plus de trois heures par jour. En moyenne, cela représente 124 minutes d'Internet par jour. La plupart du temps sur Internet est passé sur YouTube. En fait, 78% des interrogés indiquent utiliser ce média social (Education Group 2021 : 74, 75).

IX. S'informer sur Internet

93% des personnes qui cherchent des informations sur Internet, utilisent Google ou d'autres outils de recherche et 47% parmi eux s'informent à travers YouTube (Education Group 2021 :79).

Plus de la moitié des jeunes n'a pas de limite en ce qui concerne la durée de l'utilisation d'Internet. Cependant, 40% indiquent pouvoir utiliser Internet seulement pendant un temps limité (ibid. : 81).

X. Activités sur les réseaux sociaux

88% des jeunes qui ont un profil sur les médias sociaux, suivent des amis et des personnes qu'ils connaissent personnellement. De plus, 65% suivent des célébrités et 54% publient des photos eux-mêmes. Cependant, seulement 15% cherchent à acquérir beaucoup de followers (Education Group 2021 : 92, 94).

XI. Utilisation à l'école

77% des jeunes indiquent utiliser un ordinateur, 75% Internet, 52% un portable, 45% des applications d'apprentissage et 11% des médias sociaux et Web 2.0 à l'école (Education Group 2021 :114).

46% des jeunes affirment qu'ils préféreraient une utilisation plus régulière de l'ordinateur, 44% d'Internet, 32% des Smartphones, 27% des learning apps et 17% des médias sociaux/ Web 2.0 à l'école (ibid. : 115).

En résumé, les statistiques de Safer Internet (2021) ainsi que de l'Education Group (2021 : 17-115) montrent que presque tous les jeunes font usage de WhatsApp et de YouTube, mais Instagram, Snapchat et TikTok sont également utilisés par la majorité des interrogés. De plus, presque un tiers des adolescents indiquent jouer avec un outil technique tel que l'ordinateur ou le portable comme activité préférée du temps libre. Cela s'avère réalisable étant donné que presque neuf jeunes sur dix possèdent leur propre portable. Effectivement, huit personnes sur dix indiquent utiliser le portable tous les jours. Sur Internet, les jeunes regardent les vidéos des youtubeurs mais aussi des tutoriaux et des vidéos qui peuvent servir pour l'école. De plus, les jeunes semblent aimer travailler avec l'ordinateur, car plus de huit personnes sur dix indiquent s'amuser en faisant cela. Effectivement, sept personnes sur dix mentionnent que l'ordinateur peut s'avérer très utile pour les tâches scolaires et presque la moitié est de l'opinion qu'apprendre avec l'ordinateur est plus amusant que sans. Par ailleurs, un petit nombre fait usage des applications pour apprendre le français et l'italien. La plupart des 124 minutes passées en ligne sont passés sur YouTube. Effectivement, pour presque la moitié des jeunes, YouTube est aussi considéré comme un moyen pour s'informer. En ce qui concerne l'importance des réseaux sociaux pour les jeunes, presque neuf personnes sur dix ont un profil sur ces sites. Même à l'école, presque huit personnes sur dix utilisent l'ordinateur et presque la moitié fait usage du portable en classe. Effectivement, quelques jeunes souhaitent une utilisation encore plus fréquente ce qui

indique l'importance de l'inclusion des nouvelles technologies, et aussi des médias sociaux en classe.

Cependant, Griffith et Kuss critiquent la tendance de passer énormément du temps sur Internet. À ce propos, ils notent l'aspect d'une dépendance possible aux réseaux sociaux. Le risque de devenir dépendent des SNS (*social networking sites*) est dû surtout au maintien des relations en ligne qui conduit, par conséquent, à une négligence des relations réelles (Griffith/ Kuss 2011 : 3529). De plus, étant donné que sur les réseaux sociaux on reçoit plus souvent du feedback négatif, cela peut mener à des conséquences négatives sur les personnes qui ont une faible estime d'elles-mêmes et qui utilisent SNS afin de compenser leur vraie vie sociale problématique. Afin de contrer cet effet, Griffith et Kuss recommandent une utilisation modérée et contrôlée d'Internet (Griffith/ Kuss 2011 : 3537, 3538).

3.3 Médias sociaux pour l'acquisition d'une langue

Dans ce chapitre, l'utilisation des médias sociaux pour l'acquisition linguistique, et du lexique en particulier, sera analysée. À ce propos, l'apprentissage à travers le smartphone ainsi qu'à travers les sites web sera abordé.

3.3.1 MALL (Smartphone)

Tout d'abord, Kukulska- Hulme mentionne qu'il n'existe pas de définition commune du *mobile learning* parce que ce domaine connaît une évolution rapide (Kukulska- Hulme 2009 : 158).

Toutefois, Miangah et Nezarat expliquent que le *Mobile-Assisted Language Learning* (MALL) s'intéresse aux technologies mobiles dans l'apprentissage des langues. En fait, pour ce type d'apprentissage, on n'a pas besoin d'une salle de classe, ni de matériel d'enseignement, car l'apprentissage en ligne permet de s'exercer indépendamment du lieu et du temps : « In fact, MALL can be considered an ideal solution to language learning barriers in terms of time and place » (Miangah / Nezarat 2012 : 309). L'apprentissage mobile se caractérise donc par sa spontanéité, son informalité, sa personnalisation et son omniprésence (Miangah / Nezarat 2012 : 309).

Parmi tous les outils modernes de communication, le portable est le plus puissant. Effectivement, il est encore plus important que les courriels, étant donné qu'il peut servir de dispositif d'apprentissage malgré ses limites techniques. À travers son portable, l'apprenant**e* peut diriger son processus d'apprentissage et sa propre progression. En plus, l'apprentissage en ligne permet aux apprenants d'étudier au dehors des salles de classe. En

fait, les deux caractéristiques principales sont la portabilité et la connectivité (Miangah/ Nezarat 2012 : 310).

De plus, Kukulska-Hulme souligne que la technologie disponible influence les choix d'apprentissage des élèves. Premièrement, le fait de posséder l'outil technologique motive plus à l'utiliser librement que s'il est seulement emprunté. Deuxièmement, les élèves qui possèdent plus d'un appareil technologique surmontent plus facilement des problèmes technologiques, comme le manque de batterie d'un outil. Troisièmement, certains appareils sont associés à des domaines d'activités spécifiques (Kukulska- Hulme 2009 : 159).

En fait, grâce aux technologies mobiles, une connexion avec les expériences de la vie réelle est possible : « Outside the classroom, mobile and wireless technologies enable learning to be

more directly connected with real world experiments and artefacts » (Kukulska- Hulme 2009 : 160).

En effet, un des grands avantages de MALL par rapport au CALL (*Computer-Assisted Language Learning*) est la spontanéité de l'apprentissage :

MALL differs from computer-assisted language learning in its use of personal, portable devices that enable new ways of learning, emphasizing continuity or spontaneity of access and interaction across different contexts of use (Kukulska- Hulme/ Shield 2008 : 273).

En 2008, Kennedy et Levy ont publié une étude sur l'apprentissage du vocabulaire italien de base dans une université australienne. En fait, ils ont envoyé de manière régulière des messages aux portables des apprenants, qui traitaient les thèmes du cours afin d'aider à l'acquisition du vocabulaire (Kennedy/ Levy 2008 : 315).

À ce propos, Traxler souligne l'utilité d'apprendre du vocabulaire de cette manière parce qu'il offre aux apprenants la possibilité « to exploit small amounts of time and space for learning » (Traxler 2007 : 8).

Ainsi, le potentiel des minimessages ou *textos* est devenu visible, surtout parce que dans l'étude effectuée, le lexique a été présenté à travers des définitions ou des exemples adaptés à la taille de l'écran et aux capacités d'un portable (Kennedy/ Levy 2008 : 316).

Les résultats montrent que la majorité des apprenants apprécie les messages et les trouve encourageants et utiles pour consolider le vocabulaire : « The messages encouraged me to go over points or vocab seen in class outside my usual study time » (Kennedy/ Levy 2008 : 322, 323). Par conséquent, la découverte principale de l'enquête est qu'il faut adapter le point de vue des élèves et percevoir les avantages des technologies que les élèves considèrent

comme une part essentielle de leur vie et qui jusqu'à présent ne pouvait pas faire partie de l'enseignement. Donc, dans le futur, les enseignants devraient penser à comment lier les technologies, telles que les portables, et l'enseignement en classe (Kennedy/ Levy 2008 : 328, 329).

Une autre étude à ce propos a été menée par Houser et Thornton en 2005. Ils ont envoyé des courriels électroniques à des étudiants japonais afin de leur transmettre du lexique anglais. Par rapport aux étudiants qui ont appris le même lexique de manière différente, par exemple sur papier, les étudiants qui apprenaient en ligne avaient de meilleurs résultats. De plus, un site web a été créé afin d'expliquer les expressions idiomatiques anglaises. Sur ce site, une vidéo, une animation, et du matériel textuel aidaient à expliquer le nouveau lexique. Effectivement, les étudiants ont trouvé peu de difficultés techniques et ont apprécié son efficacité pédagogique (Houser / Thornton 2005 : 217).

Une autre stratégie d'apprentissage lexicale à travers le portable est celle de recevoir des exercices de vocabulaire personnalisés et fondés sur les activités réalisées en classe. Les apprenants doivent donc effectuer les exercices et les renvoyer aux enseignants (Miangah/ Nezarat 2012 : 313).

En bref, les résultats de ce type d'apprentissage du lexique étaient plutôt positifs et encourageants pour les apprenants.

3.3.2 SNSLL (Web 2.0)

Ici, les possibilités offertes par le Web 2.0 pour l'apprentissage d'une langue sont exposées.

Avant tout, il faut commencer par la définition du terme *Web 2.0*. Dans le *Gabler Wirtschaftslexikon* il est défini par Lackes comme suit :

Unter dem Begriff Web 2.0 wird keine grundlegend neue Art von Technologien oder Anwendungen verstanden, sondern der Begriff beschreibt eine in sozio-technischer Hinsicht veränderte Nutzung des Internets (...) bei der nicht mehr die reine Verbreitung von Informationen bzw. der Produktverkauf durch Websitebetreiber, sondern die Beteiligung der Nutzer am Web und die Generierung weiteren Zusatznutzens im Vordergrund stehen (Lackes 2018).

Barsky et Purdon font une comparaison entre le Web 2.0 et le Web 1.0 : « Web 1.0 was almost all about commerce; Web 2.0 is almost all about people » (Barsky/ Purdon 2006 : 65).

Selon Liu et al., le Web 2.0 augmente l'autonomie des apprenants aussi que l'interaction et la collaboration entre les apprenants. En tant qu'application du Web 2.0, certains sites pour l'apprentissage d'une langue = *Social network sites for language learning* (SNSLL) ont les caractéristiques d'un réseau social (Liu et al. 2015 : 114).

En fait, Barsky et Purdon parlent d'une « architecture of participation » car les apprenants qui collaborent sur ces sites sont autorisés à générer du contenu dans un espace public, comme sur les réseaux sociaux (Barksy/ Purdon 2006 : 65).

Plus précisément, Liu et al. expliquent comment ces sites peuvent être utilisés par les apprenants afin de faciliter des buts pédagogiques. En fait, dans le cadre d'une communauté en ligne, il devient possible d'apprendre ensemble et de s'entraider dans le groupe (Liu 2015 : 114, 115).

Gee ajoute que dans ces communautés, les utilisateurs sont encouragés à améliorer leurs connaissances individuelles et à les partager avec la communauté, afin d'en faire profiter tout le groupe. Gee souligne l'enrichissement des connaissances grâce à ces communautés : « The portal also encourages and enables people both to gain individual knowledge and to learn to use and contribute to distributed knowledge » (Gee 2004 : 78).

En résumé, les sites peuvent faciliter l'apprentissage d'une langue. D'un côté, à travers le SNSLL, l'autonomie, la collaboration et l'interaction des apprenants peuvent être encouragées. De l'autre côté, il faut faire attention aux contenus et au feedback des locuteurs natifs car ils ne sont pas toujours fiables ni exacts en termes de grammaire et d'usage de la langue (Liu et al. 2015 : 140-142).

Hirzinger-Unterreiner se penche sur une étude empirique qui traite de l'acquisition du vocabulaire à travers des médias en ligne en classe d'italien. Le but du sondage était de découvrir les effets différents sur l'acquisition du vocabulaire à travers diverses méthodes d'apprentissage. L'étude a été effectuée au sein d'un lycée autrichien. La moitié des élèves ont appris du vocabulaire de manière traditionnelle sur papier, pendant que l'autre moitié a étudié le lexique à travers des médias en ligne (Hirzinger-Unterreiner 2015 : 293, 297). Les stratégies utilisées étaient des vidéos, des podcasts et aussi des wikis qui étaient accessibles par le smartphone et l'ordinateur (ibid. : 301). Les résultats montrent qu'un quart des élèves a appris du vocabulaire à travers des applications. Seulement 17,1% indiquaient que l'apprentissage du lexique est plus efficace sur l'ordinateur. Plus de 80% des apprenants préféraient la méthode classique sur papier, couvrir le vocabulaire italien, lire la version allemande et de le traduire en italien (ibid. : 304, 305). De plus, dans le groupe expérimental aussi bien que dans le groupe de contrôle, l'utilisation des stratégies traditionnelles d'apprentissage du lexique restent prédominantes. La raison de cette préférence est que la quantité de travail n'est pas proportionnelle par rapport aux bénéfices : « Ganz lustig aber

viel Arbeit für wenige Vokabeln ». De plus, les stratégies traditionnelles sont plus familières aux élèves : « zusätzliche medien zum vokabelheft sind sehr gut. sie helfen dir mit ‚eselsbrücken‘, aber ich würde es nicht als ersatz für mein vokabelheft benützen » (ibid.: 318).

Pour résumer, l'étude n'a pas réussi à identifier une seule méthode correcte d'apprentissage. Cependant, grâce à une vaste offre de méthodes d'acquisition du vocabulaire, les élèves peuvent choisir celle qui leur convient. L'apprentissage à travers les médias est donc utile à des niveaux divers pour les différents élèves et offre à certains la possibilité de répondre encore mieux à leurs besoins (Hirzinger-Unterreiner 2015 : 319).

3.3.3 Médias sociaux

Les médias sociaux sont construits afin de créer des relations et de permettre aux personnes de se sentir membres d'une communauté. Les sites venant du social networking sont en croissance depuis 2003. Ces sites collectent des données sur les utilisateurs, qui peuvent être partagées avec les autres membres. Donc, des informations individuelles, telles que des photos, des vidéos et de la musique peuvent être ajoutés à une page personnelle. Afin de construire des relations, il faut connecter sa page avec celles des autres membres (Barksy/Purdon 2006 : 65).

Brocca indique que l'opinion publique à propos de l'apprentissage linguistique à travers les réseaux sociaux est très polarisée. Certains perçoivent les médias sociaux comme une menace potentielle tandis que d'autres les considèrent comme un bénéfice pour un environnement d'apprentissage moderne (Brocca 2020 : 18).

Gurova, Lopteva et Lukina notent que l'apprentissage des langues a de plus en plus lieu à travers les médias sociaux. Les réseaux les plus populaires, tels qu'Instagram et TikTok, mettent à disposition des blogs sur diverses thématiques, y compris l'éducation, afin de permettre une acquisition linguistique. L'enquête de Gurova et al. vise à identifier la tendance des étudiants de l'université de Russie (RUDN) à utiliser les réseaux sociaux non seulement pour le divertissement, mais aussi pour des objectifs éducatifs (Gurova/ Lopteva/ Lukina 2020 : 575).

Les résultats de leur étude montrent que 75% des étudiants âgés de 18 à 27 ans sont inscrits à des blogs en langue étrangère. Par ailleurs, 73% des apprenants ont indiqué trouver l'apprentissage en ligne (assez) utile. De plus, 70,7% des interrogés passent du temps sur des blogs linguistiques sur Instagram. Également, plus de 70% indiquent trouver l'apprentissage des langues étrangères à travers les réseaux sociaux effective. Par ailleurs,

les étudiants mentionnaient l'efficacité de l'apprentissage du vocabulaire sur les réseaux sociaux car les termes appris sur ces sites ont été inclus dans le vocabulaire actif (Gurova/ Lopteva/ Lukina 2020 : 575-579).

L'étude montre que de nombreux étudiants sont intéressés pour apprendre les langues à travers des plateformes comme TikTok ou Instagram. Effectivement, la méthode d'apprentissage appliquée est plutôt passive mais effective. En raison de l'aspect ludique de l'enseignement, les informations sont mieux mémorisées. Les bons résultats sont aussi obtenus en raison de la combinaison du contenu des médias, de la manière ludique et du contact permanent avec la langue étrangère (Gurova/ Lopteva/ Lukina 2020 : 581).

De plus, la recherche de Li de l'université de Hong Kong montre que YouTube est l'outil le plus populaire pour l'apprentissage de la langue anglaise. 36% des interrogés ont indiqué utiliser YouTube et 14% utiliser Instagram tous les jours pour apprendre la langue anglaise. La motivation principale de l'usage des réseaux sociaux à ce propos est d'acquérir des matériaux non requis mais liés au cours (Li 2017 : 150).

Concernant la prédominance de YouTube, Li remarque que : « There is no surprise that YouTube is students' most frequently used tool for English language learning because the department has created a number of videos for teaching purpose » (Li 2017 : 151).

En résumé, ce chapitre a montré à quel point l'acquisition du vocabulaire à travers MALL peut être utile, car l'apprentissage n'est plus lié ni au lieu ni au temps et peut donc se dérouler indépendamment et spontanément. De plus, à travers des fonctions du Web 2.0 et des SNSLL, qui mettent en évidence la participation et l'interactivité des utilisateurs, l'autonomie des apprenants peut être augmentée. Également, les réseaux sociaux peuvent transmettre du nouveau vocabulaire qui est ainsi appris directement dans son contexte.

Cependant, il faut se rendre compte qu'on trouve aussi des perspectives critiques envers cette indépendance de l'apprentissage en ligne. Effectivement, l'apprentissage en ligne néglige souvent l'intégration de l'environnement social, et par conséquent l'interaction qui se produit entre l'apprenant*e, l'environnement d'apprentissage et l'environnement social n'est pas prise en compte (Lauber-Pohle 2017 : 61). À ce propos, Kade et Seitter introduisent les « Konstitutionsleistungen » qu'il faudrait respecter afin de ne pas risquer des désavantages à cause de l'apprentissage en ligne. Effectivement, en raison de la distance spatiale et de l'asynchronisme de l'apprentissage sur Internet, il est de la responsabilité des apprenants de créer un bon environnement d'apprentissage. Ainsi, les apprenants doivent

eux-mêmes trouver un endroit adapté pour apprendre. De plus, ils doivent bien gérer leur temps, posséder les outils technologiques requis ainsi que maîtriser leurs fonctions. Par ailleurs, le développement personnel doit être compatible avec l'apprentissage. Également, l'acceptation sociale est à respecter, c'est-à-dire qu'il faut s'organiser avec sa famille par exemple concernant la tranquillité nécessaire pour réussir à étudier. En bref, la liberté qui prévaut grâce à l'indépendance du temps et du lieu, représente également un obstacle qu'il faut compenser par la motivation et l'organisation personnelle des élèves ainsi que par une compétence d'apprentissage élevée (Kade/ Seitter 1996 : 213ss.) / (Lauber-Pohle 2017 : 61, 62).

3.4 Le rôle des enseignants pour la génération Z

Dans les dernières années, en raison de l'influence des médias et d'une orientation vers les besoins des élèves, le rôle des enseignants a considérablement changé.

À ce propos, Rothman prodigue des conseils sur comment satisfaire les intérêts de la génération Z. En ce qui concerne leurs besoins afin d'être motivés à apprendre, il propose ce qui suit : les jeunes ont besoin d'une présentation rapide des informations, soutenues par des graphiques. Cette génération demande des informations en petites quantités présentées à travers des activités différentes. Il faut tenir compte de leur capacité d'attention réduite, donc ils sont facilement ennuyés. Il faut les faire travailler en groupes car ils adorent collaborer et utiliser leur créativité. De plus, il faut leur donner de la flexibilité afin de les faire personnaliser l'apprentissage, et ils ont besoin de différentes options à choisir afin de devenir réflexif et indépendant (Rothman 2016 : 3, 4).

Prenkys ajoute que cette génération adore être multitâche. De plus, les jeunes préfèrent des graphiques aux textes. Ils apprécient la gratification et les récompenses fréquentes. De plus, ils préfèrent les jeux aux travaux sérieux (Prenkys 2001 : 2).

De plus, Harshavardhan, Vijaya Kumar et Wilson mentionnent que:

Learners have to be taught in a method that interests them and makes the language taught to them relevant in context. There is a need to incorporate digital communicative medium inside the language classroom in an enterprising and novel way while maintaining a low affective filter. For this, teachers have to adopt a systematic approach to digital technology. They need to be more versatile and integrate digital information in their daily lesson plans and the classroom activities (Harshavardhan/ Vijaya Kumar/ Wilson 2019: 41).

Cependant, une grande partie des enseignants transmettent le savoir de manière analogique, parce qu'ils ne se sentent pas aussi confortables avec les technologies que les élèves (Rothmann 2016 : 4). Effectivement, la majorité des enseignants sont des *digital immigrants*

(Prenkysy 2001 : 2) qui n'ont pas grandi avec Internet. Prenkysy mentionne que pour cette raison, ils estiment très peu les compétences technologiques des jeunes, car ils leur sont étrangers. En fait, ces enseignants ont appris à enseigner lentement, une chose à la fois, individuellement et sérieusement. Par conséquent, ils ne parviennent pas à imaginer comment on peut apprendre en regardant des séries ou en écoutant de la musique, car ils n'ont jamais pratiqué ce type d'apprentissage eux-mêmes. Cependant, ces idées obsolètes d'enseignement ne correspondent plus aux besoins de la génération Z (Prenkysy 2001 : 2, 3).

Les enseignants devraient donc être prêts à enseigner en utilisant des logiciels, des médias numériques, sociaux et technologiques afin de correspondre aux besoins des élèves (Rothman 2016 : 4). De plus, la popularité du portable a été augmentée par l'influence du marché. Cela demande aux enseignants de fournir des outils et des logiciels en ligne pour les élèves dans le contexte d'enseignement (Miangah/ Nezarat 2012 : 310).

Cilliers mentionne les attentes des élèves envers la manière d'enseigner : en fait, la génération Z « expect a teaching environment in which they can interact in a similar way they do in their virtual worlds » (Cilliers 2017 :195).

Du Plessis souligne donc la nécessité d'explorer et de comprendre la technologie et les médias sociaux que les élèves trouvent si attrayants afin d'intégrer ces éléments dans l'enseignement (Du Plessis 2011 : 28).

De plus, un changement significatif du rôle des enseignants est que: « Educators will need to adapt from a role as transmitters of knowledge to guiders of learning resources » (Abusa'aleek 2014 : 472).

En fait, les enseignants ne devraient pas aider les élèves de manière excessive car les apprenants devraient plutôt interagir avec leurs collègues : « Little or no emphasis is given to providing learning support where the learner is able to interact with other learners or parties that can support the learning process » (Petersen/ Divitini 2005 : 169).

En bref, le rôle des enseignants devrait être adapté à l'ère des médias et des technologies. Evidemment, il n'est pas possible de revendiquer que les *digital immigrants* deviennent des *digital natives*. Toutefois, les enseignants devraient chercher à répondre aux besoins des élèves dans la mesure du possible. Pour cela, l'inclusion des technologies dans l'enseignement serait un pas important. Ainsi, une plus grande diversité des techniques d'enseignement devient possible. Les enseignants pourraient inclure le portable dans l'enseignement afin de faire participer les apprenants à des jeux de vocabulaire compétitifs

(par exemple à travers *kahoot*). Effectivement, en intégrant des médias en classe, les enseignants se rapprocheraient des élèves en leur confiant plus d'autonomie. Pour cela, dans le paragraphe suivant, les cadres qui décrivent l'inclusion des technologies dans l'enseignement, seront présentés afin de faire réfléchir les *digital immigrants* sur une possible inclusion technologique.

3.4.1 Cadres de réflexion : comment inclure les technologies en classe

Le *European Framework for the Digital Competence of Educators* est un cadre qui décrit les compétences numériques requises pour les enseignants :

- Engagement professionnel : Utiliser les technologies numériques pour la collaboration, la communication et le développement professionnel
- Ressources numériques : Créer, rechercher et partager des ressources numériques
- Enseignement et apprentissage : Gérer l'utilisation des technologies numériques dans l'enseignement
- Évaluation : Utiliser les technologies pour améliorer l'évaluation
- Donner du pouvoir aux apprenants : Utiliser les technologies pour un engagement actif des apprenants
- Faciliter la compétence digitale des apprenants : Permettre aux apprenants d'utiliser les technologies par exemple pour la communication et pour s'informer (Redecker/ Punie 2017 : 16).

En ce qui concerne l'inclusion concrète des technologies dans l'enseignement, Ruben Puentedura a créé le modèle SAMR en 2006 qui représente une approche à quatre étapes (Substitution, Argumentation, Modification, Redéfinition) pour la sélection, l'utilisation et l'évaluation des technologies dans le contexte scolaire.

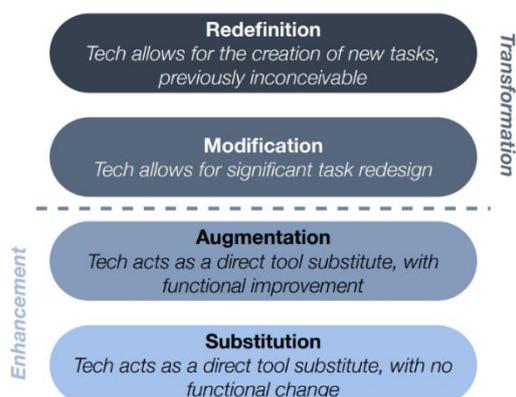


Figure 7: SAMR (Puentedura 2006)

Afin de l'intégrer dans l'apprentissage linguistique, une subdivision des objectifs de la technologie en amélioration et transformation est indiquée. L'amélioration inclut la substitution (p.ex. la lecture des textes digitaux, l'utilisation des ressources digitales) et l'augmentation (les hyperliens, l'enregistrement audio) tandis que la transformation, qui inclut la modification et la redéfinition, représenterait par exemple l'intelligence artificielle qui donne du feedback aux apprenants en ce qui concerne leur prononciation. De plus, créer un *meme* représenterait une forme de modification car un type de texte normalement utilisé seulement en ligne représente une modification d'une tâche d'écriture traditionnellement non numérique. De plus, l'utilisation d'un code QR fait partie de la redéfinition en présentant une réalité virtuelle, en étudiant en dehors de la salle de classe (Puentedura 2006) / (Erlam/ Philip/ Feick 2021 :140-144).

Cependant, Hamilton, Rosenberg et Akcaoglu ont émis des critiques à propos du modèle de Puentedura. Un problème est que l'interprétation du matériel de Puentedura peut s'effectuer de manière subjective et donc avoir un résultat erroné, car les documents à propos du modèle SAMR sont disponibles presque exclusivement comme diapositives sans explications concrètes. (Hamilton/ Rosenberg/ Akcaoglu 2016 : 435). De plus, l'absence de contexte a été critiquée. Effectivement, il serait important de prendre en compte le contexte, à savoir si l'inclusion des médias est possible, par exemple en regardant les appareils techniques à disposition. De plus des contextes différents conduisent à des résultats différents.

Un autre point de critique est la structure rigide du SAMR. Ainsi, l'ordre hiérarchique des quatre catégories a été critiqué. Effectivement, la complexité de l'enseignement a été négligée en organisant l'inclusion des technologies de manière prédéfinie (Hamilton/ Rosenberg/ Akcaoglu 2016 : 436).

Le troisième point de critique est que selon Puentedura le produit est plus important que le processus. Effectivement, dans le cadre du SAMR, le processus d'intégration de la technologie est simplifié, car l'objectif est centré sur la modification d'une activité pédagogique plutôt que sur le processus d'apprentissage. En se focalisant sur le produit final, on peut risquer de négliger des processus importants pour l'apprentissage, comme aider les élèves à comprendre les outils. Par conséquent, il faudrait considérer l'éducation plutôt comme un processus que comme un produit (Hamilton/ Rosenberg/ Akcaoglu 2016 : 438).

Cependant, les compétences numériques pour les enseignants de langues n'ont pas encore été spécifiquement déterminées (Erlam/ Philip/ Feick 2021 : 139). Toutefois, il faudrait

commencer à réfléchir sur la manière dont on pourrait inclure les technologies dans l'enseignement.

À ce propos, Crompton a présenté un cadre de réflexion pour l'intégration des médias dans l'apprentissage. En fait, les dispositifs mobiles surpassent les possibilités éducatives offertes par l'enseignement traditionnel, et beaucoup de pédagogues n'intègrent pas la technologie dans le programme d'études. Pour cette raison, Crompton propose de créer un cadre, composé de convictions, ressources, méthodes et objectifs, afin d'inclure les outils mobiles dans l'apprentissage (Crompton 2016 : 25).

Ci-dessous, les composants du cadre sont décrits de manière plus précise :

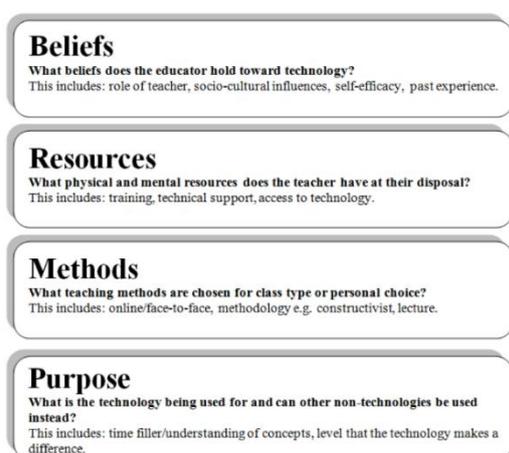


Figure 8: Mlearning integrated framework (Crompton 2016: 30)

Beliefs : La première catégorie traite des convictions des pédagogues quant aux technologies. Effectivement, le fait que les élèves apprennent en utilisant des appareils mobiles, peut causer un conflit avec les convictions de l'enseignant*e. Pour beaucoup d'entre eux, il reste encore difficile de confier de l'indépendance aux élèves, au lieu d'avoir tout le contrôle sur les apprenants. En utilisant les nouvelles technologies en classe, un grand nombre d'enseignants va vivre une rupture avec l'idée habituelle de l'enseignement. De plus, il faut faire attention à la manière d'utiliser les outils mobiles en classe. Les enseignants qui en général ne sont pas intéressés à intégrer la technologie en classe n'y investissent pas beaucoup de temps de réflexion et par conséquent, les résultats de l'utilisation des technologies dans un tel cas n'apportent pas d'effet convaincant (Crompton 2016 : 30, 31).

Ressources : Les enseignants ont besoin d'un accès aux technologies, d'une assistance technique (dans le cas d'un souci) et d'une formation sur la manière d'intégrer l'apprentissage en ligne dans le programme scolaire (et de comprendre le fonctionnement de l'appareil) (Crompton 2016 : 32).

Methods : Selon la méthode d'enseignement, il est plus ou moins facile d'intégrer les technologies. Dans un enseignement centré sur l'enseignant, genre « cours magistral », il est plus difficile d'intégrer les appareils technologiques car les apprenants sont habitués à avoir un accès direct au savoir fourni par l'enseignant. Cependant, les enseignants qui préfèrent un style d'enseignement plutôt centré sur les élèves ont moins de difficultés à intégrer les technologies (Crompton 2016 : 33).

Purpose : Les enseignants doivent tenir compte de l'objectif visé par l'intégration du *m-learning* afin d'atteindre la meilleure efficacité possible. En fait, c'est l'objectif qui définit la qualité de l'intégration (Crompton 2016 : 33).

Koehler et Mishra ajoutent un exemple :

Using email to communicate, for example, affords (makes possible and supports) asynchronous communication and easy storage of exchanges. Email does not afford synchronous communication in the way that a phone call, a face-to-face conversation, or instant messaging does. Nor does email afford the conveyance of subtleties of tone, intent, or mood possible with face-to-face communication (Koehler/ Mishra 2009: 61).

Selon Crompton, ces quatre parties sont interconnectées. Par exemple, les convictions éthiques d'un*e enseignant*e influencent la méthode choisie et les ressources disponibles peuvent modifier l'objectif dans lequel sont utilisées les technologies. De plus, des facteurs extérieurs, comme les interactions sociales, des facteurs environnementaux, des normes culturelles et les manuels scolaires influencent l'inclusion des médias.

Le but du cadre de Crompton est de créer un cadre de réflexion sur l'intégration des appareils mobiles dans l'enseignement. De plus, il incite à comprendre le système complexe et interconnecté qui intervient lorsque les enseignants intègrent le *m-learning* dans l'enseignement (Crompton 2016 : 35, 36).

En ce qui concerne l'introduction du vocabulaire à travers des technologies, Ma (2017) propose un cadre de catégorisation de l'enseignement du vocabulaire au moyen de la technologie.

Afin de soutenir les élèves dans le processus de la découverte d'un nouveau terme et de son signifié ainsi que de sa catégorisation et de sa consolidation, les enseignants devraient considérer les méthodes suivantes (Ma 2017 : 48).

Les outils lexicaux pour trouver le sens d'un nouveau terme sont le dictionnaire numérique, des ressources en ligne (fonctions de recherche comme Google) et les concordances lexicales (comme BNC) (Ma 2017 : 50-52).

Les applications du nouveau lexique contiennent la combinaison du sens, de la forme et de l'utilisation du mot. On distingue l'apprentissage incident par la technologie (en lisant un article en ligne, certains mots sont recherchés, l'acquisition lexicale est plutôt implicite), l'apprentissage lexical qui est basé sur la communication à travers la technologie (écrire des messages asynchroniques à travers WhatsApp avec l'enseignant*e), l'apprentissage à travers des fiches bristol/ exercices de vocabulaire en ligne (afin de contextualiser le vocabulaire, par exemple selon un ordre alphabétique/ sémantique, de manière plutôt explicite) et l'apprentissage sur la base d'applications lexicales spécifiques (l'apprentissage lexical est contextualisé, plusieurs méthodes et étapes d'apprentissage sont combinées). Par ailleurs, Ma propose l'inclusion du MALL pour l'acquisition du vocabulaire en classe (Ma 2017 : 52-56).

3.5 Synthèse du chapitre 3

Le chapitre 3 se concentre sur le *digital lifestyle* et ses caractéristiques. Effectivement, le but était de comprendre comment ce style de vie influence la génération Z et leurs attitudes, par exemple dans une capacité de concentration limitée ou une préférence vis-à-vis des stimuli visuels de la part des apprenants (Rothmann 2016). De plus, les approches socio-matérielles montrent qu'il faut prendre en compte la relation intense du social et du matériel qui sont inséparables (Orlikowski 2007/ Mifsud 2014/ Sørensen 2009).

Les statistiques du JIM et de l'Education Group ont montré à quel point les jeunes utilisent vraiment les médias sociaux. Effectivement, une utilisation fréquente des technologies et des médias sociaux montre l'importance de l'inclusion des technologies ainsi que des réseaux sociaux dans l'apprentissage.

Des possibilités d'apprentissage en ligne, comme par exemple, l'acquisition du vocabulaire à travers le smartphone (MALL) sous forme de SMS, à travers des possibilités offertes par le Web 2.0 comme des blogs ou des wikis, et à travers des médias sociaux, ont été présentées. Après cela, le rôle des enseignants dans leur relation avec les élèves de la génération Z a été abordé. Ainsi, des idées sur la manière de satisfaire les exigences des jeunes en enseignant une langue, ainsi que des cadres (de réflexion) sur l'intégration des technologies pour atteindre cet objectif, ont été exposés et discutés.

De plus, des cadres d'intégration des technologies afin d'enseigner et d'apprendre du vocabulaire ont été présentés.

4 Analyse des manuels scolaires

4.1 Présentation des manuels

Dans ce paragraphe, les types d'exercices d'acquisition lexicale de deux manuels scolaires pour le niveau B1 seront analysés. Le niveau B1 a été choisi afin de garantir un grand choix de stratégies d'enseignement du vocabulaire. En effet, par exemple des sémantisations qui se basent sur des variétés linguistiques (diatopiques, diphasiques) sont effectuées seulement à un niveau de langue plus élevé. Effectivement, le GERS indique que pour le niveau B1 il faut être capable de comprendre le contenu d'une énonciation si prononcée dans une langue standard ou une variété familière (Europarat 2020 : 59). On peut donc supposer que à ce niveau de langue, des variétés linguistiques sont déjà connues.

Par conséquent, étant donné que les médias sociaux s'adressent surtout à un public avancé en français en incluant des stratégies et expressions adaptées à un niveau linguistique assez haut, une comparaison des stratégies de sémantisation des manuels pour le niveau B1 avec celles en ligne devient réalisable.

Nouvelles Perspectives B1

En 2020, le *Veritas Verlag* a publié le manuel *Nouvelles Perspectives B1 (AHS) Autriche*. Le manuel est réparti en six leçons principales et offre en plus des exercices supplémentaires intitulés « Un peu de pratique ». Le manuel contient beaucoup d'exercices qui aident à se préparer au baccalauréat. Effectivement, presque tous les exercices sont orientés pour répondre aux directives de la SRDP (*Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung*).

Les thèmes lexicaux qui sont traités et qui constituent donc la base thématique du vocabulaire sont : la famille et la cohabitation, les fêtes, l'école et la formation, les systèmes scolaires, l'environnement, l'interculturalité, les médias et les technologies modernes, la mode et le monde du travail.

Cours Intensif Autriche B1

En 2019, le *Klett Verlag* a publié le manuel *Cours Intensif Autriche 3* au niveau B1. Il se subdivise en sept leçons principales. De plus, le manuel contient un aperçu des différents types de textes qui sont importants pour la SRDP. Effectivement, la plupart des exercices sont créés selon les normes du baccalauréat centralisé.

Les thèmes lexicaux de ce manuel sont : le monde du travail, les traits de caractère, les projets d'avenir, la famille et l'amitié, le sport, les films et les techniques

cinématographiques, l'Europe, la guerre, les études et les formations, le tourisme, les nationalités, les loisirs, le ménage, les élections, les institutions politiques, la ville et l'environnement, la géographie et l'économie.

En général, on peut noter que les thèmes lexicaux des deux manuels sont assez similaires. Cependant, les *Nouvelles Perspectives* thématisent aussi l'interculturalité tandis que le *Cours Intensif* traite surtout les thèmes politiques, soit, les élections, les administrations publiques et la guerre.

4.2 Stratégies d'apprentissage du vocabulaire

Ici, une analyse des manuels scolaires en fonction de l'enseignement lexical sera effectuée. Pour ce faire, des exemples des différentes stratégies, qui sont indiquées dans le tableau en dessous, sont illustrés et analysés. L'objectif est de déterminer si les manuels scolaires utilisent les mêmes stratégies de sémantisation que les médias sociaux.

Le système de catégories de l'enseignement du lexique auquel cette analyse se réfère est celui de Fäcke (2017 : 142, 143, voir Figure 5). En plus des stratégies qu'elle a mentionnées, les catégories hyponyme-hyperonyme, expressions fixes, variations diatopiques, usage informel, abréviations, apprentissage ludique, *memes*, intercompréhension, faux amis, erreurs fréquentes, différence entre langue écrite et parlée, interactivité, ainsi que homophones ont été ajoutés car ils jouent un rôle important pour identifier la différence entre les stratégies d'apprentissage lexical dans le manuel et celles en ligne.

Dans ce paragraphe, toutes les stratégies qui servent pour l'analyse des exercices proposés par les manuels et les médias sociaux sont décrites afin de rendre plus claire la manière de sémantisation du nouveau vocabulaire :

Table 1: Description des stratégies de sémantisation

Stratégie	Description
Traduction	Le vocabulaire est traduit dans une autre langue, p.ex. du français à l'allemand ou à l'anglais.
Définition	Le signifié du terme est expliqué à travers une description dans la langue cible.
Image	Une image représente le vocabulaire.
Champs sémantiques	Des mots de la même famille de mots sont collectionnés.
Hyperonyme - Hyponyme	Des termes sont subordonnés à une classification plus vaste, p.ex. : homme à « personnes ».
Expressions fixes	Des expressions fixes permettent aux élèves d'apprendre des mots qui vont ensemble, c'est-à-dire qui suivent un ordre fixe.

Synonyme - Antonyme	Des mots de vocabulaire sont introduits grâce à la présentation d'un mot qui a le même sens ou un sens opposé.
Variations diatopiques	Les termes montrent une variété d'un autre pays (p.ex. le français au Canada).
Usage informel	Des expressions du langage des jeunes ou d'un langage argotique est introduit.
SMS abréviation	Les abréviations courantes des textos envoyés par portable sont présentées.
Apprentissage ludique	Cette catégorie contient surtout des jeux de vocabulaire.
<i>Memes</i>	Le vocabulaire peut être introduit à travers des petites images drôles qui soulignent l'énonciation française (voir chapitre 5.1.2).
Intercompréhension	À travers la maîtrise d'une autre langue (p.ex. anglais) les élèves peuvent comprendre la langue française.
Faux amis	Les apprenants sont informés sur des erreurs qui se produisent à cause de mots similaires, qui entraînent souvent des confusions.
Erreurs fréquentes	Des erreurs qui se produisent souvent sont explicitement abordées afin de les éviter.
Écrit - parlé	Les différences entre le français écrit et parlé sont traitées, le focus est mis sur la prononciation.
Homophones (prononciation)	La similarité phonétique de certains mots est montrée à travers des homophones.
Interactivité	Les exercices interactifs visent à inciter les apprenants à interagir avec d'autres apprenants ou avec le médiateur/ la médiatrice du vocabulaire.
Expressions à utiliser dans la conversation	Des expressions qui sont utiles pour diverses conversations sont présentées.
Lexique chronologique/ alphabétique	Le vocabulaire des chapitres est résumé à travers des colonnes alphabétiques/ chronologiques.

Les stratégies suivantes d'apprentissage du vocabulaire ont été trouvées dans les deux manuels :

- **Traduction**

Relie les vœux et les expressions ci-dessous aux fêtes qui leur correspondent.

Bonne année ! Poisson d'avril ! Joyeuses Pâques ! Geburtstag Ostern Weihnachten
Joyeux anniversaire ! Bon anniversaire ! Silvester, 1. Jänner
Joyeux Noël ! Bonne fête, Maman ! Muttertag 1. April

Figure 9: *Nouvelles Perspectives B1* : 30

Travaillez à deux. Trouvez les expressions allemandes.

- | | |
|----------------------------------|---|
| 1 L'appétit vient en mangeant. | 5 En vous remerciant à l'avance, je... |
| 2 La fortune vient en dormant. | 6 C'est en faisant le bien qu'on devient bon. |
| 3 En y réfléchissant bien, je... | 7 C'est en forgeant qu'on devient forgeron. |
| 4 Elle est arrivée en courant. | 8 En attendant, je vais voir comment ça se passe. |

 Auf der CD-EXTRA gibt es weiteres Übungsmaterial.

Figure 10: *Nouvelles Perspectives B1* : 41

La méthode appliquée dans le premier exercice tiré du manuel *Nouvelles Perspectives* est une auto-sémantisation bilingue. Effectivement, il faut trouver les fêtes en allemand qui correspondent aux vœux présentés en français. Cette méthode ne représente pas de traduction mot à mot mais plutôt un classement contextuel.

Pour le deuxième exercice, qui est également tiré du manuel *Nouvelles Perspectives*, il faut trouver l'équivalent allemand pour les expressions françaises. Pour cela, il faut comprendre ou deviner la signification des termes français afin de pouvoir les traduire en allemand. La sémantisation choisie est également bilingue.

- **Définition**

Jeu de mots

- a) Trouvez dans le texte les mots qui correspondent aux définitions suivantes.
1. Un travailleur qui ne travaille pas toute l'année est un ...
 2. Une personne qui envoie sa candidature pour un travail, c'est un/une ...
 3. L'argent qu'on reçoit pour son travail, c'est la ... ou le ...
 4. Une personne qui travaille gratuitement, c'est un/une ...
 5. Un travail qui n'est pas payé est un travail ...
 6. Un jeune qui n'a pas encore 18 ans est ...
 7. Les repas, c'est la ...

Figure 11: Cours Intensif B1 : 11

Relie les mots suivants (1–8) avec leurs définitions (A–J). Il y a deux définitions en trop. Puis, trouve le mot correct aux définitions qui ne sont pas utilisées.

1	la mondialisation		A	une grande variété d'espèces vivantes
2	les pesticides (m, pl.)		B	réchauffement climatique causé par les gaz à effet de serre dans la haute atmosphère pour absorber le rayonnement solaire
3	la centrale nucléaire		C	fait un mauvais emploi de quelque chose de telle sorte qu'il se perd en partie
4	la biodiversité		D	centrale qui produit de l'énergie à base du vent
5	les énergies renouvelables (f, pl.)		E	le fait de rendre ou de devenir mondial
6	l'effet (m.) de serre		F	produits chimiques utilisés dans l'agriculture
7	le tri des déchets		G	un site industriel destiné à la production d'électricité des sources d'énergies dont le renouvellement naturel est assez rapide, par exemple l'énergie solaire
8	gaspiller		H	séparer et récupérer des ordures
	la couche d'ozone		I	
	l'éolienne (f.)		J	

Figure 12: Nouvelles Perspectives B1 : 64

Les exercices de sémantisation monolingue sous forme de définition demandent aux élèves de comprendre le sens du vocabulaire indiqué afin de lui pouvoir attribuer la bonne définition.

Dans l'exercice présenté par le manuel *Cours Intensif*, les apprenants doivent associer des définitions avec des termes, qu'ils doivent chercher dans le texte qu'ils viennent de lire. Le manuel *Nouvelles Perspectives* offre un exercice de vocabulaire pour lequel les mots et les définitions possibles sont indiqués. La tâche des élèves est de les relier. Toutefois, dans cet exercice il faut également bien comprendre les sens des termes afin de les différencier.

- **Image**



Figure 13: *Nouvelles Perspectives B1* : 59



Figure 14: *Cours Intensif B1* : 90

Dans ces exercices, il faut associer les images avec le nouveau vocabulaire en pratiquant une forme de sémantisation non linguistique. Les *Nouvelles Perspectives* indiquent des noms avec leurs articles définis pour décrire un objet ou un phénomène concernant l'environnement. Cependant, l'exercice du *Cours Intensif* prévoit l'association des images avec des expressions complètes qui décrivent des activités pour protéger l'environnement.

- **Champs sémantiques/ Intercompréhension**

Trouvez le sens des mots et expressions suivants à l'aide de mots d'une autre langue ou de mots de la même famille.



Figure 15: *Cours Intensif B1* : 116

Le manuel *Cours Intensif* offre des exercices de compréhension monolingue et en même temps plurilingue. En fait, d'un côté, la méthode appliquée vise à catégoriser les mots en trouvant des expressions de la même famille de mots, c'est-à-dire comprendre par exemple un verbe grâce à un adjectif déjà connu. De l'autre côté, en faisant référence à un mot d'une autre langue, une auto-sémantisation bilingue peut s'effectuer. La dernière méthode est particulièrement importante pour l'apprentissage interculturel.

- **Hyperonyme - Hyponyme**

Voici des expressions pour parler du thème « famille ». Mets les mots dans les bonnes catégories.
Tu peux aussi en ajouter d'autres.

The diagram shows three categories represented by ovals with lines extending from them, suggesting a mind map structure. The categories are: 'membres de la famille', 'problèmes / défis', and 'situations familiales'. To the right is a word cloud containing various family-related terms such as 'cohabitation', 'demi-frère', 'famille recomposée', 'divorce', 'famille monoparentale', 'nouvelle autorité', 'belle-mère', 'coparent', 'beau-père', 'frustration', 'veuf', 'famille traditionnelle', 'célibataire', 'papi', 'union', 'demi-sœur', 'séparation', 'finances', 'PACS', 'veuve', 'fils unique', 'compagnon', 'enfant gâté', 'couple', 'jalousie', 'fille unique', 'mariage', 'petits-enfants', 'beaux-parents', 'remariage', 'mamie', 'rejet', 'la mère poule', and 'la famille homoparentale'.

Figure 16: *Nouvelles Perspectives B1* : 11

Le filet à mots est une méthode d'apprentissage lexical souvent appliquée dans les deux manuels. Pour cette méthode, il faut subordonner des éléments lexicaux, aussi nommés hyponymes, à un ou plusieurs mots-clés, aussi dits hyperonymes.

Dans le cluster du manuel *Nouvelles Perspectives*, il faut classer les mots indiqués dans les bonnes catégories du thème « famille ». Grâce à la structuration offerte, la mémorisation du vocabulaire devrait être simplifiée pour les apprenants.

- **Expressions fixes**

Qu'est-ce qui va ensemble ? Relie les verbes aux compléments correspondants.

fournir	les frais de transports
poser	des travailleurs
embaucher	un hébergement
s'inscrire à	un salaire
payer	sa candidature
gagner	un chantier

Figure 17: *Nouvelles Perspectives B1* : 60

Associe les éléments ci-dessous. Et toi, que fais-tu pour l'environnement ?

éteindre	trier / recycler	le chauffage / la climatisation	les déchets	l'eau
acheter	économiser	le covoiturage	les appareils électriques	à vélo / en train
se déplacer	renoncer à	la consommation excessive	des ampoules basse consommation	
faire attention à		bio	le troc / la récupération	aux producteurs locaux
pratiquer	ne pas laisser en veille	sa consommation d'eau	l'avion / la voiture	

Figure 18: *Cours Intensif B1* : 11

Dans ces deux exercices, il faut associer les verbes indiqués avec des noms et leurs articles correspondants. À travers cette méthode, les élèves apprennent de manière inductive quels mots doivent être combinés pour formuler des expressions fixes. De plus, cette méthode vise à la mémorisation des constructions fixes des éléments grammaticaux, tels que les prépositions, et les éléments lexicaux. Ainsi, le nouveau lexique est appris dans le contexte.

- **Synonyme – Antonyme**

Trouvez les synonymes des mots suivants.

le contraire plaire à qn très fort ne pas être d'accord avec qn un entraîneur

Figure 19: Cours Intensif B1 : 100

b) Donnez l'antonyme des mots suivants.

1. haut 2. permettre qc 3. fréquemment

4. embaucher qn 5. tenir qc 6. différent,e

Figure 20: Cours Intensif B1 : 29

Dans les exercices indiqués du manuel *Cours Intensif*, les élèves sont priés de trouver des synonymes ou des antonymes à certains mots. Les termes peuvent être trouvés dans le texte qu'ils ont lu avant, donc le vocabulaire doit être compris dans le contexte. Effectivement, il faut bien comprendre le sens des termes dans le texte afin de pouvoir l'associer à des synonymes, c'est-à-dire aux mots avec la même signification, ou aux antonymes, soit aux significations opposées.

- **Variations diatopiques**

10 Cherche les expressions suivantes utilisées au Canada (C), en Belgique (B) et en Suisse (S). Quelle est leur signification ?

1	le manteau de pluie	S	l'imperméable
2	le souper		
3	capoté-e		
4	nonante		
5	il érache		
6	faire un clopet		
7	avoir la clope		
8	se réduire		
9	donner un lift		
10	afonner		
11	le bec		
12	ma blonde		
13	tiguidou		
14	être bleu/-e de quelqu'un		

Figure 21: Nouvelles Perspectives B1 : 128

Le manuel *Nouvelles Perspectives* offre aussi des exercices qui traitent les variétés régionales de la langue française qu'on trouve au Canada, en Suisse et en Belgique. Ce type d'exercice peut être important pour montrer aux apprenants que le français parlé en France ne correspond pas toujours à celui parlé dans les autres pays francophones. De plus, cet exercice exige la consultation d'Internet.

- **Usage informel**

11 Fais une recherche sur Internet pour trouver la définition des expressions suivantes. Qu'est-ce qu'elles signifient ?

1 cheum : _____	5 kiffer : _____
2 cimer : _____	6 la reum : _____
3 le daron : _____	7 le taff : _____
4 le keuf : _____	8 la zik : _____

Figure 22: *Nouvelles Perspectives B1* : 128

Cet exercice vise à une recherche autonome des apprenants sur Internet afin de trouver les définitions des expressions utilisées par la jeunesse en France. Ainsi, le français informel est introduit.

En fait, ce type d'exercice peut contribuer à une compréhension interculturelle et intergénérationnelle et à la découverte des variations dans la langue française. Cependant, un contexte de l'application des mots n'est pas donné.

- **Apprentissage ludique**

8 À deux. Décris un de ces objets. Ta / Ton partenaire doit trouver l'objet dont il s'agit.

*C'est quelque chose qu'on utilise pour... / C'est un truc / une chose qui sert à...
C'est comme... / Ça ressemble à une boîte.
C'est rond/-e, carré/-e, rectangulaire, petit/-e, gros/-se, long/-ue...*

Figure 23: *Nouvelles Perspectives B1* : 120

2 Complète les mots-croisés et trouve les noms des plats et des aliments.

Figure 24: *Nouvelles Perspectives B1* : 94

Les *Nouvelles Perspectives* offrent des exercices pour apprendre le nouveau vocabulaire de manière ludique. Dans le premier exercice, il faut décrire des appareils techniques à travers le lexique indiqué par le manuel. Cette forme d'exercice est considérée comme ludique parce que les élèves utilisent directement le nouveau vocabulaire en jouant à un jeu. De plus, cette forme d'apprentissage est considérée comme interactive car il faut travailler à deux. Effectivement, les mots croisés visent à connaître des plats typiques des diverses régions de France. Cependant, en général, les mots croisés sont appliqués pour l'emploi du vocabulaire déjà connu.

• Expressions à utiliser dans la conversation

Que pensez-vous des positions de Simon et Noémie ? Pour vous, est-il important d'aller voter ?
Discutez en classe. Le tableau de l'exercice 3 peut vous aider.



Fair diskutieren

ON DIT

Écouter les autres

Laisse-moi parler / finir ma phrase, s'il te plaît.
Ne me coupe pas la parole, s'il te plaît.
C'est à mon tour de parler.
Tu n'écoutes pas ce que je dis / ce que disent les autres.

Éviter les conflits

Je propose de faire une pause / de changer de sujet.
Reste objectif / objective. / Ne m'attaque pas. /
Respecte mon point de vue.

Figure 25: Cours Intensif B1 : 79

Présente ton style vestimentaire. Explique s'il exprime ta personnalité ou s'il change selon la mode actuelle, la situation, le code social et pourquoi (pas).

Je préfère le style sportif / classique / sobre / décontracté...
J'aime mieux les vêtements confortables / élégants / traditionnels / simples...
Je suis toujours ce qui est à la mode / en vogue / ce qui est tendance...
Je suis du dernier cri. / Mes vêtements sont du dernier cri. / Je préfère mon style à moi.
Je suis un fou / une folle de shopping...
J'adore lire des blogs dédiés à la mode française pour m'informer sur les tendances actuelles.
Je préfère la mode éthique, durable et responsable. / En général, j'achète des vêtements d'occasion.
À la recherche des bonnes affaires, les soldes / les réductions m'attirent...
Je cherche mes modèles vestimentaires dans la rue plutôt que dans les défilés / que sur les podiums.
En famille, je mets... / Pour un entretien d'embauche je porte... / Pour aller en boîte...
Quand on va au théâtre / à l'opéra / au bal du lycée, il est bien vu de porter...

je suis → suivre
je suis → être

Figure 26: Nouvelles Perspectives B1 : 107

Les deux manuels présentent des expressions à appliquer directement dans des dialogues ou dans des discussions. Il faut par exemple discuter en classe en faisant usage d'expressions adaptées afin de communiquer authentiquement sur le fait d'aller voter. Le deuxième exercice offre un grand nombre de phrases pour décrire son propre style et pour donner son opinion personnelle sur les styles vestimentaires. Cette méthode d'apprentissage vise à l'application immédiate du nouveau lexique.

• Vocabulaire chronologique

Dossier 1

Entrée

un dossier [ɛdɔsje]	ein Dossier
un job d'été [ɛdʒɔbdɛtɛ]	ein Ferienjob (ugs.)
- Marc cherche un job d'été.	
un séjour [ɛsɛʒyʁ]	ein Aufenthalt
- Comment était ton séjour dans le sud de la France ?	
un séjour linguistique [ɛsɛʒyʁlɛŋgwiʃtik]	eine Sprachreise
un chantier international [ɛʃɑ̃tjeʃɛʁnɑ̃sjɑ̃nal]	ein Workcamp
- Yasmina veut participer à un chantier international cet été.	
solidaire [solidɛʁ]	solidarisch
- C'est un travail solidaire.	

Figure 27: Nouvelles Perspectives B1 : 153

Unité 1 – Vivre ensemble

le PACS	= le Pacte Civil de Solidarité	die eingetragene Partnerschaft
le contrat à l'étranger	Le PACS est un contrat. À l'étranger, il donne un statut légal aux couples homosexuels.	der Vertrag unregelmäßig
le statut légal	≠ illégal	der Status legal
homosexuel-le (m./f.)		homosexuell
hétérosexuel-le (m./f.)		heterosexuell
être pacsaï-e (m./f.)	Beaucoup de couples hétérosexuels préfèrent être pacsaïs.	in einer eingetragenen Partnerschaft leben
se marier de moins en moins	Les Français se marient de moins en moins.	heiraten
le divorce	≠ de plus en plus = le mariage	trennen / weniger die Scheidung
la cohabitation	= le mariage	die Lebensgemeinschaft
la famille recomposée monoparental-e (m./f.)		die Patchwork-Familie mit nur einem Elternteil
veuf-ve (m./f.)	Son père est mort. Sa mère est veuve.	verwitwet
le fils unique	Il n'a ni frères ni sœurs. Il est fils unique.	das Einzelkind (männlich)
la fille unique		das Einzelkind (weiblich)
les beaux-parents (m/pl.)	Il s'entend bien avec ses beaux-parents.	die Schwiegereltern
le regret	Elle s'occupe trop de ses enfants. C'est une mère poule.	die Ablehnung die Glücke (eine Mutter, die ihre Kinder übermäßig umsorgt und behütet)
être à la retraite	Son grand-père est à la retraite.	in Pension sein
le potager	Il a un très grand potager.	der Obst- und Gemüsegarten
jardiner	Il lui apprend à jardiner.	im Garten arbeiten
l'enfance (f.)	= l'enfant (m./f.)	die Kindheit

Figure 28: Cours Intensif B1 : 136

Les deux manuels offrent une liste de vocabulaire chronologique, c'est-à-dire un lexique traité selon l'ordre des leçons, ainsi qu'un lexique alphabétique à la fin du manuel. Le

vocabulaire chronologique représente une technique qui permet aux apprenants d'acquérir du vocabulaire regroupé selon des thèmes. La méthode appliquée est la sémantisation bilingue et pour presque tous les mots des phrases d'exemples sont indiquées. Ainsi, les élèves apprennent le nouveau lexique dans le contexte. De plus, les *Nouvelles Perspectives* indiquent aussi la prononciation des termes et mentionnent si un terme est plutôt informel. Le *Cours Intensif* indique parfois des antonymes ou des mots de la même famille de mots pour rendre l'apprentissage plus facile aux élèves.

5 Analyse des médias sociaux

Maintenant, trois médias sociaux qui selon l'étude JIM se trouvent dans le top 5 des médias sociaux les plus utilisés par les jeunes (Saferinternet 2021) vont être présentés. WhatsApp et Snapchat, qui se trouvent en première et quatrième position, sont exclus de l'analyse car les deux médias sociaux visent surtout à une interaction sous forme de dialogue tandis que YouTube, Instagram et TikTok offrent un apprentissage du vocabulaire mis à la disposition d'un grand public.

Après avoir thématiqué les caractéristiques des trois réseaux sociaux nommés, les techniques d'apprentissage du vocabulaire appliquées seront analysées.

5.1 Présentation des médias sociaux

5.1.1 YouTube

« Easy, fast and free access makes YouTube grow not only as a source of entertainment, but also as a medium for business and educational purposes » (Hanim 2021 : 462).

Effectivement, YouTube est un réseau social accessible à tout le monde, même sans compte personnel. En théorie, tous les utilisateurs sont autorisés à enregistrer des clips vidéo avec le Smartphone et à les publier gratuitement sur YouTube sans équipement supplémentaire (Döring 2014 : 24).

YouTube a été fondé en 2005 et représente, à côté du moteur de recherche *Google* et de la plateforme *Facebook*, une des trois sites web les plus visités sur Internet. Cette plateforme est organisée en chaînes. Une chaîne regroupe toutes les vidéos sélectionnées et les vidéos publiées par un utilisateur et est accessible (s'il s'agit d'un compte public) aux autres utilisateurs (Döring 2014 : 25).

Les youtubeurs les plus célèbres sont souvent des jeunes adultes, âgés d'une vingtaine d'années, qui représentent des modèles pour leurs jeunes fans. Afin d'avoir un canal connu sur YouTube, il faut publier des vidéos régulièrement (au moins une ou deux fois par semaine) et avoir une communication intense avec la communauté de fans à travers d'autres réseaux sociaux, tels que Twitter, Facebook, Instagram etc. (Döring 2014 : 25).

De plus, l'importance de YouTube pour l'apprentissage d'une langue étrangère devient visible à travers un célèbre proverbe : « You can learn anything on YouTube » (Lange 2019 :1). Lange remarque que YouTube offre de nombreuses possibilités aux utilisateurs de

participer à des procès informels qui sont socialement orientés, interactifs et autonomes (Lange 2019 :1).

Un grand nombre d'enseignants encouragent leurs élèves à créer leurs propres médias et à les poster sur YouTube, dans le cadre d'exercices en classe, de devoirs, et dans le cadre de la production de documentaires sur des sujets importants. Les enseignants affirment que les élèves apprennent non seulement des choses sur le contenu ou le sujet spécifique du documentaire, mais aussi à mieux connaître les médias en apprenant comment les vidéos sont techniquement réalisées. En général, à l'avenir, on trouvera certainement de plus en plus de modèles numériques et hybrides d'apprentissage formel et informel (Lange 2019 : 4).

En ce qui concerne le point de vue des apprenants, Lange constate que d'un côté, les élèves en faveur de l'éducation traditionnelle ont tendance à s'inquiéter de l'absence d'évaluation systémique de la part des enseignants, et de recevoir à la place du feedback du public sur YouTube. De plus, les commentaires moqueurs d'autres personnes ainsi que les difficultés techniques sur YouTube démotivent ces apprenants.

De l'autre côté, les élèves en faveur de l'apprentissage à travers YouTube mettent l'accent sur son contenu varié, la disponibilité des mentors et ses formes d'interactions collaboratives. Pour eux, cela conduit à des modes d'apprentissage ludiques et autonomes (Lange 2019 : 9).

En 2007, TeacherTube a été lancé. Il s'agit d'une communauté d'enseignants en ligne qui postent et visionnent des vidéos réalisées par des professeurs (Hanim 2021 : 463).

5.1.2 Instagram

Instagram est un média social qui appartient à Facebook depuis 2012. Cette application gratuite sert à partager des photos et des vidéos qui sont souvent enrichies de filtres. Ces données sont ensuite mises à disposition de certains abonnés ou au grand public. Depuis 2016, les utilisateurs peuvent aussi créer des *Instagram Stories*, grâce auxquelles il est possible de publier des photos ou vidéos pendant 24 heures (Statista 2021).

En plus des personnes privées, des influenceurs et des célébrités, de plus en plus d'entreprises utilisent Instagram (Statista 2021).

Instagram représente la vie sociale, étant donné que les utilisateurs peuvent trouver des amis qui s'appellent *followers* en d'autres personnes qui les suivent. Grâce à cette fonctionnalité, les utilisateurs peuvent interagir avec d'autres personnes. De plus, on peut réagir aux

contributions des autres en laissant des commentaires sur leurs *posts* et il est possible de communiquer directement avec des personnes sélectionnées à travers le *Messenger direct* (Hanim 2021 : 464).

Pourtant, malgré sa popularité, surtout auprès des jeunes adultes, peu d'études scientifiques ont été menées à propos du rôle et des fonctions d'Instagram dans des contextes d'apprentissage linguistique (Gonulal 2019 : 311).

Les résultats de l'étude de Gonulal qui se concentrait sur l'apprentissage de l'anglais à travers Instagram, montrent que les apprenants étaient plutôt au faveur de ce type d'apprentissage, car 4,86 points sur 6 (1 = *strongly disagree*, 6 = *strongly agree*) ont été attribués à la phrase : « Instagram is a good platform to learn new words in English », 4,69 points à la phrase: « Instagram makes learning english more interesting » et 4,20 points ont été donnés pour « Instagram is suitable for educational purposes » (Gonulal 2019 : 316).

De plus, 24,5% des apprenants ont indiqué que Instagram aide à améliorer le lexique : « the association of images to words makes it easier for learners to learn new vocabulary more efficiently ». « I have followed many pages and they daily upload a new word along with its meaning and how to use that word appropriately in real life » (Gonulal 2019 : 316, 317).

De plus, les *stories* proposent des exercices à leurs followers dans lesquels il faut appliquer par exemple le nouveau lexique. Lorsque les apprenants sélectionnent une réponse, elle devient verte (correcte) ou rouge (incorrecte).

Un autre aspect qui rend Instagram intéressant est le phénomène des *memes* sur Internet. Mina décrit les caractéristiques d'un *meme* numérique : les *memes* partagent des caractéristiques communes de manière drôle et sont rendus visibles à travers les réseaux sociaux. Ils ne sont pas simplement partagés, ils sont imités et transformés plusieurs fois et de différentes manières par de nombreux utilisateurs (Mina 2019 : 20).

Selon Harshavardhan et.al., les *memes* apportent de l'humour et réduisent l'anxiété. Ils peuvent rendre les apprenants attentifs et peuvent être connectés au processus de l'apprentissage d'une langue (Harshavardhan/ Vijaya Kumar/ Wilson 2019 : 41).

De plus, selon une étude de Trevisan, les *memes* aident effectivement à apprendre du vocabulaire (Trevisan 2021 : 124).

Par ailleurs, étant donné que les jeunes sont familiers avec les *memes*, l'intégration de ce type de texte représente une bonne stratégie d'apprentissage. Les *memes* permettent en effet de combiner la production d'un court texte avec une réflexion sur la langue (Erlam/ Philp/ Feick 2021 : 144).

5.1.3 TikTok

TikTok est l'une des applications les plus connues au monde. De nombreux jeunes utilisent ce réseau social pour regarder et publier des vidéos. Depuis 2017, TikTok appartient à ByteDance et permet aux utilisateurs de transférer des enregistrements de synchronisation labiale d'une durée de quelques secondes (Hanim 2021 : 463).

Cette application peut servir à l'apprentissage des langues en termes d'apprentissage audiovisuel, ce qui aide à une compréhension orale. De plus, la prononciation peut être améliorée grâce au visionnage des vidéos sur TikTok. Par ailleurs, il est possible d'insérer des sons ou de la musique qui soulignent le message de la vidéo (Hanim 2021 : 463, 464).

La majorité des utilisateurs de cette application fait partie de la génération Z. TikTok est également célèbre pour son contenu coloré, captivant et varié qui apporte de nombreux avantages à son public (Bernard 2021 : 172)

De plus, TikTok agit comme transmetteur de matériel pédagogique. En fait, de nombreux enseignants utilisent la plateforme pour partager leurs propres clips afin d'illustrer des concepts compliqués et pour expliquer des règles. Ces vidéos sont téléchargeables et partageables et par conséquent, les élèves profitent d'un accès illimité (Bernard 2021 : 172). L'étude de Bernard montre que les apprenants semblent apprendre du vocabulaire à travers TikTok : « By learning vocabulary from cooking TikTok videos, it helps you to communicate better when you talk about cooking with your friends », « There are a lot of English teachers that are teaching English with different techniques and they make it more interesting », « The videos feature a variety of new words, from there I can add to my vocabulary and I can remember them every time I watch the videos » (Bernard 2021 : 176, 177).

Les résultats montrent que TikTok contribue à l'enrichissement du lexique en faisant découvrir aux élèves des termes spécifiques dans des contextes différents. À travers les sujets des vidéos qui sont traités dans un contexte authentique, l'apprentissage du vocabulaire devient plus réel (Bernard 2021 : 179, 180). Les résultats affichent un environnement d'apprentissage positif ainsi qu'une motivation élevée grâce à l'utilisation des vidéos TikTok pour apprendre du nouveau vocabulaire. En classe, certaines vidéos peuvent être utilisées si elles sont adaptées au niveau et à l'intérêt des élèves afin de correspondre aux besoins et aux styles d'apprentissage actuels des jeunes (Bernard 2021 : 181).

5.2 Stratégies d'apprentissage du vocabulaire

Afin de donner une idée de la manière dont le vocabulaire est enseigné sur les médias sociaux, six chaînes célèbres (plus de 250 000 abonnés) qui enseignent la langue française de manière explicite ont été choisies :

- *françaiscommejamais*, qui a plus de 450 000 abonnés sur TikTok et 130 000 sur Instagram
- *EncoreFrenchLessons*, qui a plus de 700 000 abonnés sur TikTok et 270 000 sur Instagram
- *Français avec Pierre*, qui est suivi par plus de 1,9 millions personnes sur YouTube, 870 000 personnes sur TikTok et plus de 620 000 sur Instagram
- *A Cup of French* qui compte plus de 250 000 abonnés sur Instagram
- *studyfrench* avec plus de 510 000 abonnés sur TikTok
- *ohmyfrenchclass* qui est suivi par presque 460 000 personnes sur TikTok

Ci-dessous, des exercices représentatifs des différentes stratégies d'apprentissage lexical définies à travers *table 1*, offerts par les médias sociaux TikTok, Instagram et YouTube sont présentés.

• Traduction



Figure 29: Instagram: A Cup of French: Traduction



Figure 30: Instagram: EncoreFrenchLessons: Traduction

Sur les médias sociaux on trouve également la méthode de la traduction bilingue, généralement en partant du français et en offrant la traduction anglaise. Ainsi, on pourrait en même temps parler d'un exercice d'intercompréhension franco-anglaise pour les apprenants d'une autre langue primaire, comme l'allemand.

Sur Instagram, *A cup of French* propose des termes et des expressions liés à la fête d'Halloween, qui sont aussi récités à voix haute. De plus, les termes anglais sont affichés en dessous sous forme de sémantisation bilingue. Ainsi, les apprenants comprennent la signification et savent comment il faut prononcer les termes.

EncoreFrenchLessons propose six manières différentes de dire « au revoir » en français. Dans l'ordre, les termes sont récités, et une traduction anglaise apparaît. Grâce à la frise chronologique, les apprenants réussissent à bien situer l'usage du vocabulaire.

- **Définition**



Figure 31: TikTok: Ohmyfrenchclass: Définition

Un exemple de définition du nouveau vocabulaire est représenté par les sémantisations de *ohmyfrenchclass*, qui explique sur TikTok certaines expressions à ses followers. Elle donne donc des définitions à des termes concrets. En haut, on voit comment elle explique l'expression « être au courant » en français et grâce à un antonyme. Afin de souligner ce qu'elle explique, et pour le rendre encore plus clair, certains mots clés deviennent visibles, sous forme de sous-titres, par exemple « Je ne suis pas informée ». Les spectateurs aperçoivent donc aussi une définition écrite. La méthode appliquée est une sémantisation monolingue sous forme de définition/ description.

- Image



Figure 32: Instagram: *EncoreFrenchLessons*:
Images: *Squidgame*



Figure 33: TikTok:
Studyfrench: Images



Figure 34: TikTok: *EncoreFrenchLessons*: Images: *Préparer des Crêpes*

La présentation du nouveau lexique à travers des images correspond à la méthode de la sémantisation non linguistique.

Sur Instagram, *EncoreFrenchLessons* publie du vocabulaire lié à des thèmes actuels qui intéressent un grand nombre des jeunes. Le lexique en haut correspond à la célèbre série Netflix « Squid Game » et est aussi prononcé à voix haute. Le traitement en langue française des sujets d'actualité qui correspondent aux intérêts des jeunes pourrait attirer l'attention des apprenants.

Sur TikTok, *studyfrench* utilise des emojis (des smileys qui sont utilisés dans les conversations informelles en ligne) pour représenter du vocabulaire. On pourrait penser que cela intéresse les jeunes qui utilisent ces symboles tous les jours. *Studyfrench* accompagne les emojis par la répétition du vocabulaire à voix haute.

À travers des images réelles, *EncoreFrenchLessons* montre la préparation d'un plat typique français et facile à préparer, des crêpes. Pour cela, au début, les divers ingrédients sont montrés, affichés, et prononcés à voix haute en français pour garantir la bonne prononciation. Cependant, les étapes de la préparation sont expliquées en affichant également la traduction anglaise. Par conséquent, les élèves apprennent du nouveau vocabulaire dans le contexte.

Plusieurs méthodes de sémantisation sont combinées, les objets montrés correspondent à une sémantisation non linguistique et la traduction à une sémantisation bilingue.

- **Champs sémantiques**

Nom	Verbe	Adjectif
l'amour love	aimer to like/love	amoureux in love
la cuisson the cooking	cuire to cook	cuit cooked
le poivre pepper	poivrer to pepper	poivré peppered
la paresse laziness	paresser to laze around	paresseux lazy
une animation an animation	animer to animate	animé animated
le froid the cold	refroidir to cool down	froid cold

Figure 35: Instagram: *EncoreFrenchLessons*: Champs sémantiques

Une autre méthode de sémantisation monolingue s’effectue à travers les familles de mots. *EncoreFrenchLessons* présente des termes de base sous forme de noms. Après, les verbes et les adjectifs qui correspondent au nom mentionné, sont indiqués. Cet exercice peut être utile pour le format *word formation* en langue dans son contexte. De plus, pour chaque mot, on trouve aussi une traduction en anglais ce qui représente la sémantisation bilingue.

- **Synonymes**

Standard FRENCH	Advanced FRENCH
Plusieurs Many	De nombreux Numerous
Habiter To live	Résider Reside
Donc So	Par conséquent Consequently
Dépêchez-vous ! Hurry up !	Hâtez-vous ! Hurry up !
Un livre A book	Un ouvrage A work/book
Comme Like	À l'instar de Following the example

Figure 36: Instagram: *EncoreFrenchLessons*: Synonymes



Figure 37: TikTok: *Francaiscommejamais*: Synonymes

Sur Instagram, *EncoreFrenchLessons* présente des synonymes pour des expressions standards. Grace à une traduction en anglais, la sémantisation est en même temps mono- et bilingue. De plus, les expressions sont toutes récitées à voix haute.

Sur TikTok, plusieurs personnes proposent des vidéos dans lesquelles des synonymes de mots fréquents sont nommés. Par exemple, *francaiscommejamais* emploie la sémantisation

monolingue sous forme de synonymes en traitant l'expression basique « je veux » et en présentant trois autres variations de l'expression.

- **Antonymes**



Figure 38: Instagram: A Cup of French: Antonyme



Figure 39: TikTok: Ohmyfrenchclass: Antonyme

Les réseaux sociaux offrent aussi une présentation du vocabulaire à travers des antonymes, lesquels correspondent à une sémantisation monolingue. *A Cup of French* montre un dessin pour expliquer le nouveau vocabulaire. De plus, une traduction en anglais, donc une sémantisation bilingue, ainsi que des phrases explicatives sont proposées pour rendre plus claire la signification des mots. En revanche, *ohmyfrenchclass* présente le vocabulaire et ensuite son contraire dans une vidéo, toujours en le lisant à voix haute.

- **Variation diatopique**



Figure 40: TikTok: Studyfrench: Intercompréhension variétés

Pour montrer les différentes variations de la langue française à l'extérieur de la France, *studyfrench* fait une confrontation du français de la France avec celui du Canada. Il récite donc les mots des deux langues qui apparaissent un après l'autre à voix haute et ajoute un emoji pour rendre plus claire leur signification.

- **Usage informel - expressions fixes**



Figure 41: TikTok:
Ohmyfrenchclass:
Mots informels



Figure 42: TikTok:
EncoreFrenchLessons:
Usage informel



Figure 43: Instagram:
EncoreFrenchLessons: Expressions
fixes

Beaucoup parmi les influenceurs qui enseignent le français cherchent à rendre leurs followers conscients des différences entre le français qu'on apprend à l'école et celui qu'on parle dans la vie quotidienne en France.

Ainsi, *Ohmyfrenchclass* propose un petit quiz pour ses apprenants en présentant des termes familiers tels que « mec » et note les solutions correctes dans le chat pour que les apprenants puissent vérifier leurs hypothèses.

Dans la vidéo de *encorefrenchlessons*, la même personne joue une fois un homme qui parle le français standard et la deuxième fois un homme qui parle le français familier. Par conséquent, on comprend que le français standard est utilisé dans des situations plus nobles que le langage familier, situation pour laquelle l'homme porte des lunettes de soleil et semble plus détendu. Une sémantisation non linguistique à travers des objets, tels que les vêtements, et à travers des gestes, ainsi qu'une sémantisation bilingue à travers une traduction en anglais, sont effectuées.

De plus, des expressions dans lesquelles on utilise « J'en » sont montrées par *EncoreFrenchLessons*. En plus d'une lecture à voix haute, une traduction des expressions en anglais est visible. En fait, à l'école on apprend rarement ces expressions, bien qu'elles soient souvent utilisées par les Français.

- **Abréviation – SMS**



Figure 44: TikTok: Françaiscommejamais: Abréviation



Figure 45: Instagram: Français avec Pierre: Textos

Afin de faire connaître aux apprenants le véritable usage de la langue française, par exemple, lors d'un message entre amis, les réseaux sociaux présentent les abréviations les plus fréquents.

Françaiscommejamais présente ainsi des expressions françaises informelles et d'un niveau plutôt avancé. Il les récite à voix haute pendant que les formes complètes des abréviations correspondantes sont affichées.

Cependant, *Français avec Pierre* présente des expressions adaptées à un niveau d'apprenants assez bas et à un usage plutôt formel. Ce faisant, les followers connaissent aussi un aspect culturel qui peut sembler intéressant.

- **Apprentissage ludique**



Figure 46: TikTok: EncoreFrenchLessons: Jeux de mots



Figure 47: Instagram: EncoreFrenchLessons: Interjections



Figure 48: Instagram: Français avec Pierre: Jeux de mots

Afin d'apprendre le vocabulaire de manière ludique, les influenceurs ont créé de petits jeux de mots. *Encorefrenchlessons* filme dans une vidéo des mots anglais qui sont tapés l'un

après l'autre sur Google translate. En parallèle, les traductions françaises sont affichées. On constate une homogénéité des mots en ce qui concerne l'orthographe mais aussi la phonologie, ce qui fait rire les apprenants.

EncoreFrenchLessons présente des interjections typiques des Français et explique l'usage de celles-ci en français. De plus, des emojis sont ajoutés pour clarifier les émotions qui accompagnent les interjections.

Français avec Pierre présente un petit jeu de mots pour Halloween dans lequel il faut créer son nom d'Halloween en combinant des termes français.

- **Memes**



Figure 49: Instagram:
EncoreFrenchLessons: Memes



Figure 50: Instagram: *Français avec Pierre*: Memes

Les *memes* font partie des réseaux sociaux. Par conséquent, il semble évident qu'ils sont également employés pour apprendre une langue. En fait, à travers des images drôles, on peut apprendre des expressions typiques.

EncoreFrenchLessons choisit un *meme* très connu pour introduire une expression qu'on prononcerait dans une telle situation. En plus de la sémantisation non-linguistique à travers les mimiques des personnes montrées sur l'image, il y a aussi une sémantisation bilingue qui est appliquée en affichant une traduction anglaise en dessous de l'expression française.

Français avec Pierre utilise aussi un *meme* célèbre pour faire rire ses apprenants. Il n'indique pas de traduction en anglais parce que le message devrait être clair à travers la représentation des deux chiens.

- **Intercompréhension**



Figure 51: Instagram: Français avec Pierre: Intercompréhension autres langues



Figure 52: Instagram: Français avec Pierre: Intercompréhension anglais

Sur les médias sociaux, les influenceurs veulent rendre leurs followers conscients de la possibilité de comprendre un mot grâce à une autre langue. De plus, ils montrent que quelques mots tirent leur origine d'une autre langue.

Français avec Pierre propose des termes qui ont des origines différentes mais qui désormais sont utilisés en France. Il s'agit donc des mots étrangers qui ont été intégrés dans la langue française. Dans ce cas-là, on se focalise sur l'intercompréhension, les apprenants peuvent donc profiter de plusieurs langues pour comprendre certains mots en français.

De plus, *Français avec Pierre* propose sur Instagram des mots français qui ressemblent à des mots anglais. Ce faisant, l'intercompréhension devient évidente, ce qui peut faciliter l'apprentissage du français pour les apprenants qui connaissent déjà l'anglais.

- **Faux amis**



Figure 53: TikTok: Français comme jamais: Faux amis



Figure 54: Instagram: EncoreFrenchLessons: Faux amis

Les influenceurs traitent aussi les faux amis afin de ne pas confondre le sens d'un terme français avec celui d'un mot anglais. En fait, les mots se ressemblent dans leur forme, mais ont des significations différentes (Kühnel 1993 : 6).

Francaiscommejamais présente dans une vidéo les différents signifiés du mot « pain » dans la langue anglaise et la langue française. Une sémantisation bilingue à travers une traduction dans la langue anglaise rend la différence des deux mots qui se ressemblent encore plus claire.

À travers un dessin, *EncoreFrenchLessons* montre des faux amis fréquents. Les mots sont aussi traduits en anglais pour montrer le vrai terme qu'il faudrait utiliser pour décrire l'objet dans la langue anglaise. Ainsi, les apprenants sont invités à réfléchir sur ce phénomène linguistique et à faire attention à bien distinguer le vocabulaire de différentes langues.

- **Erreurs fréquentes**



Figure 55: Instagram: EncoreFrenchLessons: Erreurs



Figure 56: Instagram: A Cup of French: Erreurs

Surtout sur Instagram, les abonnés sont avertis des erreurs les plus fréquentes des apprenants, qui par conséquent sont corrigées.

EncoreFrenchLessons confronte l'usage correct d'une expression avec son usage incorrect. Dans une phrase modèle, le lexique est utilisé de manière correcte tandis que dans l'autre phrase modèle, on trouve des erreurs fréquentes. De plus, grâce à la sémantisation bilingue, la traduction anglaise devrait clarifier le signifié.

A cup of French présente la différence entre « entendre » et « écouter » à travers plusieurs méthodes. Premièrement, une sémantisation non linguistique est effectuée à travers des images. Puis, grâce à une définition et une phrase d'exemple, une sémantisation monolingue est appliquée. Finalement, à l'aide d'une traduction anglaise, une sémantisation bilingue s'effectue.

- **Écrit- parlé**



Figure 57: Instagram:
EncoreFrenchLessons: écrit-parlé



Figure 58: TikTok:
francaiscommejamais: écrit-parlé

À partir des expressions familières, les influenceurs montrent aussi une différence entre la langue parlée et la langue écrite. Étant donné que beaucoup d'apprenants rencontrent des difficultés à apprendre la véritable prononciation française, ils cherchent à montrer des exemples à travers des expressions typiques afin de les aider.

EncoreFrenchLessons présente la vraie prononciation française en lisant à voix haute la phrase indiquée dans la version des natifs. De plus, grâce à la sémantisation bilingue, une traduction dans la langue anglaise est indiquée.

Francaiscommejamais explique la prononciation des mots français en affichant des expressions de la manière dont il faut les prononcer. Cette méthode devrait rendre plus claire l'image acoustique aux élèves.

- **Homophones (Prononciation)**



Figure 59: TikTok:
francaiscommejamais:
Homophones



Figure 60: Instagram:
EncoreFrenchLessons: Homophones

La prononciation est au centre de l'intérêt de beaucoup d'influenceurs. Effectivement, on sait que la prononciation française pose des problèmes à beaucoup d'apprenants et à quel point il est difficile de distinguer certains termes.

Francaiscommejamais prononce des mots qui se ressemblent et fait deviner à ses followers quel terme il énonce. Ainsi, l'oreille des élèves est entraînée à la prononciation exacte des mots.

EncoreFrenchLessons aborde les différences en ce qui concerne la prononciation des mots qui se ressemblent beaucoup. Effectivement, sur son canal Instagram, il montre des homophones de manière non-linguistique à travers des images, et de manière bilingue, avec leurs traductions anglaises.

- **Expressions à utiliser dans la conversation**

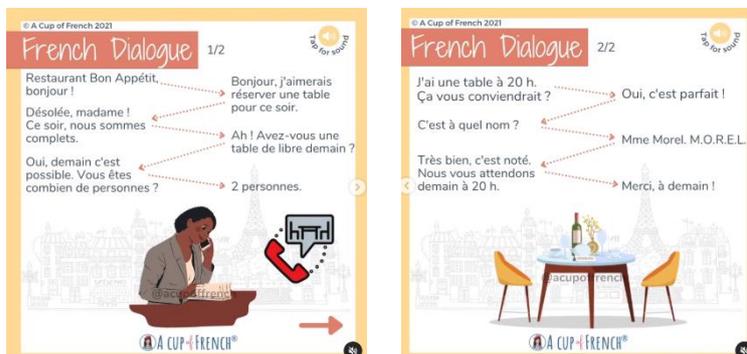


Figure 61: Instagram: A Cup of French: Conversation

Les expressions à utiliser dans une conversation mises à disposition par *A Cup of French* offrent une base pour un dialogue dans des situations quotidiennes, comme pour la réservation d'une table au restaurant. Ces phrases peuvent fournir une aide utile, cependant, il faut faire attention à adapter ces dialogues à son propre cas et en fonction du contexte.

- **Interactivité en ligne**



Figure 62: TikTok: EncoreFrenchLessons: Interactivité

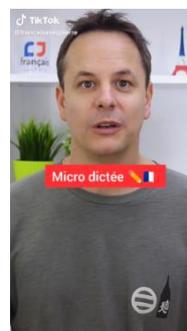


Figure 63: Instagram : Français avec Pierre : Interactivité

Bien que la plupart des méthodes de sémantisation sur les réseaux sociaux aient tendance à ne pas être interactives, certains canaux tentent d'inclure les apprenants.

Ainsi, *EncoreFrenchLessons* propose un dialogue au café. Il joue le serveur et invite les apprenants à jouer le ou la client*e. Effectivement, les élèves lisent la partie bleue qui affiche les phrases qui sont prononcées par les apprenants. Cette méthode vise à offrir l'impression de mener un vrai dialogue dans un café.

Français avec Pierre propose une micro-dictée, pour laquelle les apprenants doivent noter ce que Pierre prononce. Il donne ainsi l'impression d'entrer en contact direct avec les apprenants.

- **YouTube : Combinaison de plusieurs méthodes pour expliquer l'argot**

En générale, les vidéos sur YouTube combinent plusieurs techniques d'apprentissage du vocabulaire, étant donné que les vidéos durent plus longtemps que sur TikTok ou Instagram. Un aspect qui prédomine sur YouTube est la présence d'explications, donc des vidéos qui expliquent le vocabulaire et aussi des termes spécifiques tels que des synonymes.

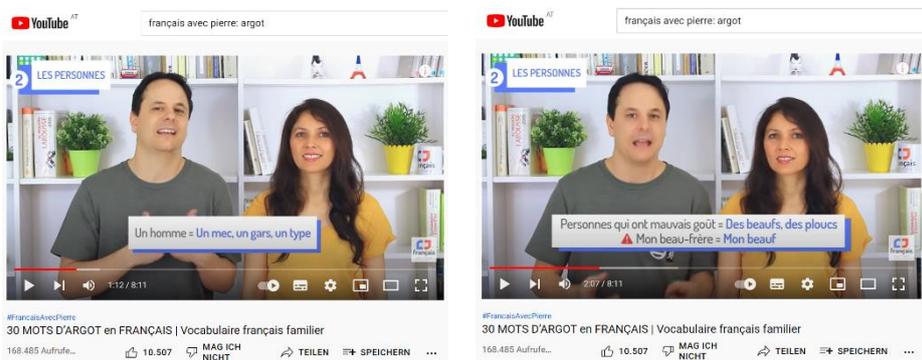


Figure 64: YouTube: Français avec Pierre: Argot

Français avec Pierre présente du nouveau vocabulaire argotique en utilisant plusieurs techniques différentes d'acquisition lexicale. D'un côté, il crée un champ lexical autour de l'hyperonyme « les personnes » et collectionne les différents hyponymes qui découlent, comme « un homme ». De plus, il présente des synonymes argotiques, comme « un mec ». La vidéo présente l'argot de manière orale et fait connaître aux apprenants le français informel. De plus, la vidéo attire l'attention sur les faux amis, en présentant la différence entre « des beaufs » et « mon beauf ».

5.3 Evaluation des résultats des analyses

Dans le tableau ci-dessous, les stratégies d'apprentissage linguistique proposés par les manuels *Cours Intensif Autriche* et *Nouvelles Perspectives* ainsi que par les réseaux sociaux Instagram, TikTok et YouTube sont présentés.

Table 2: Manuel scolaire-médias sociaux : Comparaison des stratégies

Stratégie	Manuels scolaires	Médias sociaux
Traduction	✓	✓
Définition	✓	✓
Image	✓	✓
Champs sémantiques	✓	✓
Hyperonyme – Hyponyme	✓	✓
Expressions fixes	✓	✓
Synonyme – Antonyme	✓	✓
Variations diatopiques	✓	✓
Usage informel	✓	✓
SMS abréviation	-	✓
Apprentissage ludique	✓	✓
<i>Memes</i>	-	✓
Intercomprehension	✓	✓
Faux amis	-	✓
Erreurs fréquentes	-	✓
Écrit – parlé	-	✓
Homophones (pronociation)	-	✓
Interactivité	✓	✓
Expressions à utiliser dans la conversation	✓	✓
Lexique chronologique/ alphabétique	✓	-

En bref, on peut conclure que les manuels scolaires récents aussi que les nouveaux médias présentent un grand nombre d'exercices d'apprentissage du lexique.

Les stratégies d'introduction du nouveau vocabulaire qui sont appliquées par les manuels ainsi que par les médias sociaux sont la traduction, la définition, l'illustration à travers des images, les champs sémantiques, des homonymes ou hyperonymes, des variations (par exemple du français canadien), l'usage informel (par exemple par la jeunesse), une forme d'apprentissage ludique du vocabulaire ainsi que la comparaison avec d'autres langues selon

l'idée de l'intercompréhension. De plus, ils offrent tous des expressions à utiliser dans une conversation.

Toutefois, on note aussi des différences entre les stratégies des exercices proposés.

Tandis que seuls les manuels proposent du lexique chronologique et des grilles de vocabulaire franco-allemand, les réseaux sociaux offrent plutôt des exercices d'un usage linguistique familier. L'accent est mis sur la prononciation, en portant l'attention sur les homophones, sur les registres de langue, en distinguant par exemple l'oral et l'écrit et le véritable usage de celui d'un français quotidien, en présentant le langage des jeunes, l'argot ainsi que les abréviations des textos. De plus, les médias sociaux attirent l'attention sur les faux amis aussi que sur les erreurs fréquentes à éviter. Par ailleurs, les réseaux sociaux offrent des *memes*, qui pourraient transmettre un aspect culturel de manière drôle aux apprenants.

Par ailleurs, les médias sociaux combinent souvent plusieurs des techniques nommées, ce qui permet une acquisition lexicale multicanale. Par conséquent, la connaissance du mot dans son contexte, avec sa prononciation correcte et son signifié, correspondraient selon Thornbury plutôt à son concept de la connaissance d'un mot au lieu de la simple mémorisation d'un terme à la base d'une liste de mots traduits (Thornbury 2004 : 16).

En général, un aspect qui distingue les méthodes d'apprentissage en ligne de celles sur papier est la manière de mettre en activité l'apprenant*e. Tandis que le manuel propose de nombreux exercices inductifs, les réseaux sociaux se concentrent plutôt sur les exercices déductifs. Toutefois, grâce à des *live stories*, les apprenants peuvent appliquer le nouveau lexique. Par ailleurs, même si les apprenants ne peuvent pas collaborer de manière interactive en classe, par exemple avec un*e collègue, grâce à des activités interactives en ligne, les élèves pourraient se sentir plus impliqués ou interpellés directement.

De plus, on peut noter une différence en ce qui concerne l'ampleur du traitement des thèmes lexicaux. Les manuels traitent les thèmes de manière intense et détaillée, alors que les thématiques que proposent les médias sociaux sont assez actuelles, courtes et présentées de manière ludique. Par conséquent, elles semblent en même temps authentiques et drôles.

On pourrait donc conclure qu'une combinaison de l'étude profonde d'un thème et de son lexique dans le manuel, et de l'apprentissage ludique et réaliste à travers les médias sociaux, serait idéale. Ainsi, une combinaison de l'acquisition lexicale active des champs lexicaux des manuels, en se concentrant également sur l'écriture du nouveau vocabulaire, et d'une

appropriation du vocabulaire quotidien grâce aux médias, pour lesquels la prononciation et le véritable usage dans le pays cible sont essentiels, serait intéressante.

6 Recherche empirique

6.1 But/ Questions de recherche

Plusieurs études comme celles de Gurova, Lopteva et Lukina (2020), Li (2017) et Gonulal (2019) montrent une influence positive des médias sociaux sur l'apprentissage linguistique concernant les étudiants. Cependant, la question de savoir si les élèves profitent aussi des médias sociaux afin d'acquérir du nouveau vocabulaire reste ouverte. Dans ma recherche empirique le focus sera donc mis sur l'apprentissage linguistique des élèves. La question se pose de savoir de quelle manière les élèves apprennent du vocabulaire, si les apprenants connaissent et utilisent des réseaux sociaux pour apprendre une langue, et à quel point ils trouvent ces sites utiles. À ce propos, une corrélation va être calculée afin de comprendre s'il y a un rapport entre le plaisir d'apprendre du vocabulaire et l'utilisation des médias sociaux afin d'apprendre une langue. À la fin, la question sera posée de savoir à quel point les médias sociaux pourraient être intégrés dans l'apprentissage en classe.

6.2 Méthode : enquête en ligne

Afin de pouvoir répondre aux questions de recherche Q2 à Q5, une enquête en ligne (qui se trouve en annexe) a pu fournir des données primaires. En 2020, l'enquête en ligne constituait l'un des outils de collecte de données le plus utilisé (ADM 2021 :19). Plus précisément, l'enquête en ligne pour laquelle un questionnaire est enregistré sur un serveur et dont les réponses sont également sauvegardées, représente la méthode la plus courante parmi les enquêtes en ligne (Welker/ Wunsch 2010 : 492).

Le but d'une enquête est de stimuler les participants, par exemple à travers des questions écrites ou des images, pour les amener à faire des affirmations concernant le sujet de l'enquête (Böhler 2021 : 84, 85).

Kaya souligne que le questionnaire est l'instrument de l'enquête standardisée. Les caractéristiques d'une enquête standardisée sont la délimitation du nombre de questions, la formulation des questions et l'ordre des questions. Dans le cas d'une enquête sur Internet, le sondage est réalisé via le World Wide Web. Ainsi, les participants remplissent un questionnaire en ligne (Kaya 2009 : 51). Selon Batanic et al., déjà en 2002, cette méthode devenait de plus en plus populaire : « Internet surveys represent an exciting new method for researchers » (Batanic/ Reips/ Bosnjak 2002 : 7).

Les avantages principaux d'une enquête en ligne sont les suivants : une enquête en ligne peut se dérouler de manière asynchrone. De plus, comme les personnes interrogées ne sont pas interviewées personnellement, la relation sociale entre l'enquêteur et les répondants ne joue aucun rôle. Les désavantages possibles d'une enquête en ligne sont l'impossibilité pour les participants de demander des précisions, et les restrictions de la création des questionnaires à cause des possibilités techniques limitées (Kaya 2009 : 52, 53).

Hering et Wagner ajoutent l'indépendance du temps et du lieu ainsi que l'intégration de contenus multimédias tels que des images comme avantages, tandis que la nécessité de disposer d'un accès Internet serait un inconvénient (Hering et Wagner 2014 : 662, 663).

Kaya résume encore d'autres avantages et inconvénients des différents types de sondages selon Aaker, Kumar et Day (1998 : 161) et Hammann et Erichson (2000 : 101).

Table 3: Avantages et inconvénients des méthodes d'enquête (Kaya 2009 : 54)

Beurteilungskriterium	Schriftliche Befragung	Telefonische Befragung	Persönliche Befragung	Internet-Befragung
Datengenauigkeit	sehr hoch	mittel bis sehr hoch	mittel bis sehr hoch	sehr hoch
Erhebbarer Datenmenge pro Erhebungsfall	gering	mittel bis sehr groß	sehr groß	sehr groß
Flexibilität	gering	mittel bis sehr hoch	sehr hoch	hoch
Repräsentativität	gering bis hoch	hoch	sehr hoch	sehr hoch
Kosten pro Erhebungsfall	sehr gering	gering	mittel bis hoch	hoch
Zeitbedarf pro Erhebungsfall	mittel	niedrig bis sehr niedrig	mittel bis sehr hoch	niedrig bis sehr niedrig
Interviewer-Bias	sehr gering	hoch	sehr hoch	sehr gering

Par rapport à la grille ci-dessus, il semble évident que pour ma recherche l'enquête en ligne représente la méthode idéale, car par rapport aux autres types d'enquêtes, elle obtient les meilleurs résultats.

En tout cas, il faut faire attention à certains aspects afin de garantir une enquête réussie et valide : lors de l'élaboration du questionnaire, il faut être attentif à ce que les questions soient faciles à comprendre, formulées de manière neutre et précise et qu'elles soient pertinentes par rapport à l'objet de l'enquête. De plus, il faut faire attention à l'ordre des questions et éviter des questions suggestives (Kaya 2009 : 54, 55).

6.3 Qualitatif- quantitatif

Flick mentionne qu'une combinaison de deux méthodes de recherche dans un questionnaire est possible et peut s'avérer utile. Tandis qu'à travers une enquête qualitative, des données sur des impressions subjectives et détaillées peuvent être rassemblées, à travers une enquête quantitative, on peut tirer des conclusions sur la fréquence et la distribution d'un fait (Flick 2017 : 21).

En fait, dans les dernières années, la séparation stricte entre la recherche qualitative et la recherche quantitative doit être repensée. Jick ajoute que les méthodes qualitatives et quantitatives devraient être considérées comme complémentaires plutôt que rivales (Jick 1983 : 135).

Afin d'obtenir des résultats plus complets concernant l'objet de ma recherche, les deux méthodes sont combinées de façon complémentaire. Ainsi, la recherche, principalement quantitative, est enrichie par des questions qualitatives.

À ce propos, on peut aussi parler de *Mixed Méthodes*, car

Mixed methods research is formally defined here as the class of research where the researcher mixes or combines quantitative and qualitative research techniques, methods, approaches, concepts or language into a single study (Johnson/Onwuegbuzie 2004: 17).

Ou bien:

Unter Mixed-Methods wird die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts verstanden. Es handelt sich also um eine Forschung, in der die Forschenden im Rahmen von ein- oder mehrphasig angelegten Designs sowohl qualitative als auch quantitative Daten sammeln. Die Integration beider Methodenstränge, d.h. von Daten, Ergebnissen und Schlussfolgerungen, erfolgt je nach Design in der Schlussphase des Forschungsprojektes oder bereits in früheren Projektphasen (Kuckartz 2014: 33).

Selon Kuckartz, en appliquant les *Mixed Methods*, des relations statistiques quantitatives deviennent plus compréhensibles grâce aux données verbales qualitatives. Les résultats de la recherche qualitative permettent donc une contextualisation des résultats de la recherche quantitative. En effet, les conclusions apportées par la recherche sont plus vastes, adoptent plusieurs perspectives et sont par conséquent plus complètes (Kuckartz 2014 : 54).

Pour mon enquête, j'ai effectué un sondage empirique principalement quantitatif sous la forme d'un questionnaire standardisé. Le sondage est surtout quantitatif, étant donné que les résultats recueillis grâce aux questions posées de manière identique à toutes les personnes interviewées ont été analysés de manière statistique (Schlobinski 1996 : 15). De plus, des questions ouvertes ont été posées afin de recueillir des réponses qualitatives.

Afin de garantir un résultat valide et objectif, les critères principaux de la qualité d'une enquête quantitative ont été pris en compte. Le premier critère important est la *fiabilité*. Ce critère mesure l'exactitude de la méthode et garantit qu'en cas de répétition du sondage, les réponses seraient les mêmes. Un autre critère de qualité est celui de la *validité*. Il vérifie si l'enquête mesure vraiment ce qu'elle prétend. Le troisième critère qu'il faut respecter est celui de l'*objectivité*. Ainsi, les résultats doivent être obtenus sans influence de la personne qui se soumet à l'enquête (Berekoven et al. 2009 : 80) / (Ruth / Koster 2002 : 12-15).

6.4 Structure de l'enquête

Les questions de l'enquête sont subdivisées en diverses catégories : données générales, manières d'apprendre le lexique, consommation des médias, acquisition du lexique en ligne à travers des médias sociaux mais aussi utilisation des médias sociaux en classe. En fait, il convient de former des blocs thématiques afin de ne pas rendre les participants confus (Friedrichs / Klöckner 2014 : 676).

Au début du questionnaire, les interviewés devaient indiquer des informations statistiques, telles que l'âge, la classe scolaire et le sexe. Ainsi, on pouvait éventuellement identifier des corrélations entre l'âge des participants et l'utilisation des médias sociaux afin d'apprendre une langue.

Cela étant, les questions suivantes se référaient à l'apprentissage individuel « Individueller Wortschatzerwerb », en se rapprochant partiellement des questions de l'enquête de Hirzinger- Unterreiner (2015 : 305, 306) et Gurova/ Lopteva/ Lukina (2020 : 578).

Cette partie vise à comprendre l'attitude des apprenants, leur motivation pour apprendre du vocabulaire ainsi que leur stratégie d'apprentissage de nouveaux mots et d'informations sur la langue française.

Dans la prochaine partie de l'enquête, qui est appelée « Medienkonsum », on cherche à découvrir quels médias sociaux les apprenants utilisent et combien de temps ils y passent afin de comprendre le rapport des élèves avec les réseaux sociaux. Ces questions sont inspirées par l'étude JIM (Saferinternet 2021) et les résultats de l'enquête de l'Education Group (2021 : 17, 74, 75).

Le but de la partie suivante, « Online Wortschatzerwerb » est de comprendre si les apprenants connaissent et suivent des sites de langues étrangères pour apprendre une langue. Après cela, les jeunes seront interrogés sur l'utilité de l'apprentissage d'une langue à travers

des médias sociaux. Ces questions sont en grande partie inspirées par l'Education Group (2021 : 56, 79).

Dans la dernière partie, « Soziale Medien im Unterricht », les élèves sont priés de partager leurs avis et souhaits par rapport à l'inclusion des médias sociaux dans l'apprentissage en classe. Ces questions trouvent également leur origine dans l'Education Group (2021 : 114, 115).

Reinders décrit les différents types de questions posées. Exceptées les questions qui concernent les données personnelles, le questionnaire contient trois questions semi-ouvertes. Ce type de question invite les interrogés à choisir parmi les réponses les plus fréquentes mais laisse aussi la possibilité d'ajouter autres réponses. De plus, treize questions sont posées de manière fermée, sous forme de choix multiple ou d'échelle graduée. Les interrogés doivent donc choisir parmi les réponses proposées. À travers quatre questions ouvertes, les interrogés peuvent indiquer leurs idées librement. Ce type de question permet aux interrogés de répondre de manière subjective car le stimulus les incite à réfléchir mais ne leur offre pas de réponses toutes faites. Ce type de question est recommandé si le spectre de réponses n'est pas connu (Reinders 2015 : 63 - 65).

6.5 Participants

Les participants sont des élèves âgés de 14 à 20 ans issu de deux lycées viennois, qui fréquentent la cinquième à la huitième classe et qui apprennent le français comme deuxième langue étrangère. Les participants ont été priés de remplir le questionnaire sur *Google Umfragen* à travers un lien. Les données ont été recueillies entre le 23.02.2022 et le 07.03.2022.

Au total, 60 personnes ont participé à l'enquête, dont 68,3% de filles, 26,7% de garçons, et 5% divers.



Figure 65: Enquête empirique: classe

Comme on peut le noter dans le graphique ci-dessus, il y a une surreprésentation des élèves de la 6^{ème} classe, qui représentent 40% de tous les interrogés, tandis que toutes les autres classes représentent chacune environ 20% des interrogés. Cependant, la répartition d'âge en 15/ 16/ 17/ 18-20 ans est relativement homogène. L'âge moyen des élèves interrogés est 16,27 ans. Les analyses de corrélations se fonderont donc plutôt sur l'âge que sur la classe.

6.6 Méthode d'évaluation des données

Les données ont été transposées manuellement dans SPSS, un système pour analyser les données, ainsi que dans Excel afin de créer des graphiques. Dans le paragraphe qui suit, les résultats seront d'abord présentés de manière descriptive. L'évaluation qualitative et l'évaluation quantitative seront combinées. Pour cela, d'un côté, une évaluation quantitative s'effectue en ce qui concerne les chiffres et pourcentages issus des réponses aux questions fermées et seront visualisés à travers des diagrammes.

Les questions ouvertes seront analysées de manière qualitative et en même temps quantitative. Pour la présentation de ces données, les résultats ont été structurés par catégories selon Mayring, car ainsi « lassen sich in die Analyse leicht quantitative Schritte einbauen, was zur Überwindung der so oft kritisierten Dichotomisierung ‚qualitativ‘ vs. ‚quantitativ‘ führt » (Mayring 1995 : 213).

Lors de cette évaluation, « wird Unwesentliches, Ausschmückendes, vom Thema Abweichendes ausgeschlossen » (Mayring 2015: 87). Les réponses des jeunes non pertinentes ne seront donc pas prises en compte dans l'évaluation et l'analyse des résultats obtenus par mon enquête.

Les catégories seront formées de manière inductive, c'est-à-dire en partant de la base des réponses (Kuckartz/ Rädiker 2022 : 82). Par rapport à l'analyse de la fréquence, une quantification des données qualitatives s'effectuera, on va donc déterminer de manière numérique combien de fois les catégories ont été mentionnées (Morgenstern-Einenkel 2020).

De plus, certaines corrélations seront calculées, d'abord entre l'âge et l'utilisation des médias sociaux afin d'apprendre une langue et ensuite, entre le plaisir d'apprendre du vocabulaire et l'utilisation des médias sociaux afin d'apprendre une langue.

Après la présentation des données, une analyse de celles-ci sera effectuée. Pour cela, des explications seront déduites des informations obtenues et pourront être démontrées sur la base de la théorie disponible (Altrichter et al. 2018 : 166).

7 Evaluation et analyse de l'étude empirique

Dans ce chapitre, les données recueillies sont présentées de manière descriptive sous forme de diagrammes ou classées, dans le cas des résultats qualitatifs, par catégories selon Mayring (2015). L'interprétation et la discussion des données obtenues auront lieu dans le chapitre suivant afin d'éviter une subjectivation des données.

7.1 Lexique individuel

Selon toi, à quel point est-il important d'apprendre du vocabulaire pour maîtriser une langue étrangère ?

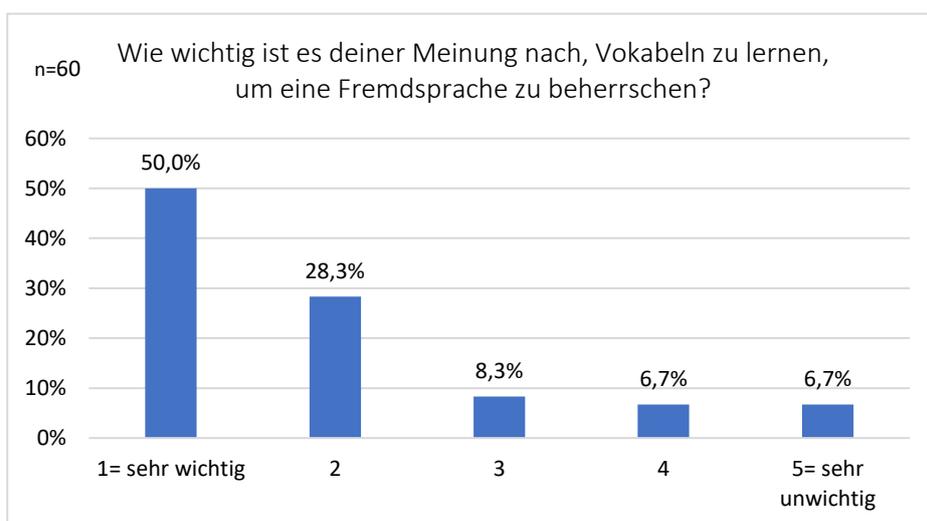


Figure 66: Enquête empirique : Importance de l'apprentissage du vocabulaire

À travers une échelle graduée, les élèves devaient indiquer l'importance estimée de l'apprentissage du vocabulaire. Les résultats montrent que les élèves sont conscients de l'importance du vocabulaire pour une langue étrangère. Effectivement, moins de 7% indiquent ne pas trouver l'apprentissage du vocabulaire important du tout. Au contraire, la moitié des personnes trouvent l'apprentissage du vocabulaire très important afin de savoir parler une langue. En moyenne, l'importance de l'acquisition lexicale est donc estimée à 1,92 sur 5. La médiane de l'importance de l'acquisition du vocabulaire pour maîtriser une langue étrangère s'élève à 1,5.

A quel point aimes-tu apprendre du vocabulaire ?

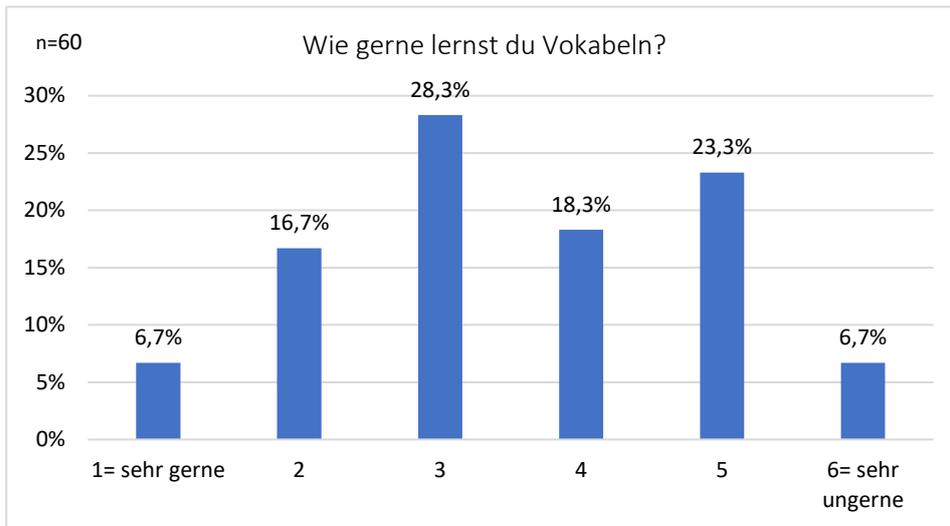


Figure 67: Enquête empirique : Plaisir d'apprentissage du vocabulaire

Les élèves devaient indiquer sur une échelle graduée à quel point ils aimaient apprendre du vocabulaire. En ce qui concerne ce plaisir, les personnes interrogées semblent être moins d'accord. Effectivement, autant de personnes (6,7%) indiquent aimer beaucoup ou absolument détester apprendre du vocabulaire. En général, on note une tendance de plaisir modéré avec une valeur moyenne de 3,58 sur 6, ce qui signifie que les élèves semblent avoir une attitude plutôt neutre face au plaisir de l'apprentissage lexical. La médiane du plaisir de l'apprentissage du nouveau vocabulaire est de 3.

Avec quel outil apprends-tu du vocabulaire ?

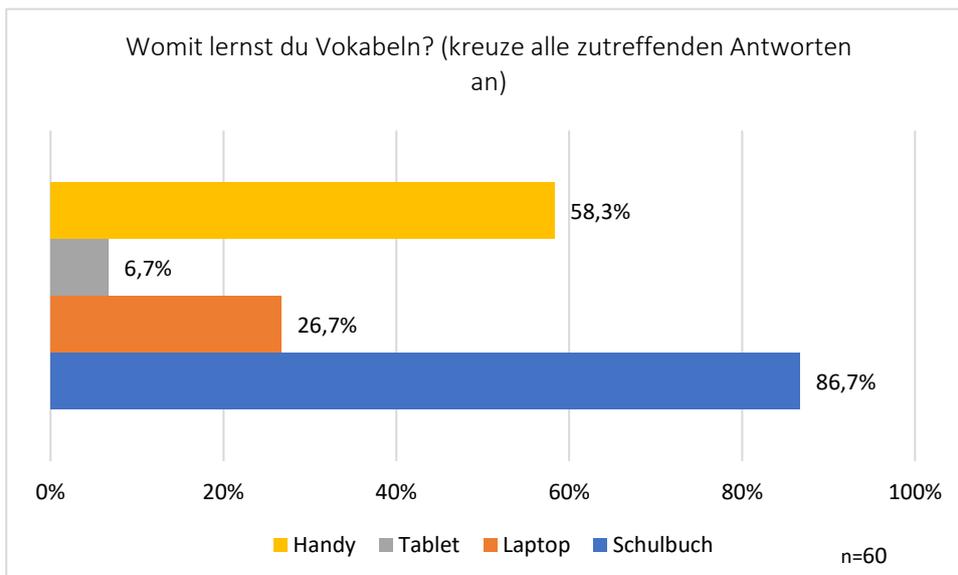


Figure 68: Enquête empirique : Médium d'apprentissage du vocabulaire

Les élèves devaient citer un ou plusieurs outils avec lesquels ils apprenaient du vocabulaire et pouvaient ajouter d'autres moyens librement.

On peut constater que le manuel scolaire est le moyen le plus utilisé afin d'apprendre du vocabulaire. La grande majorité (86,7%) déclare en faire usage dans ce but. Par ailleurs, plus de la moitié des interrogés utilise le portable comme moyen d'apprentissage lexical (58,3%). L'ordinateur portable est utilisé par un quart des interrogés et la tablette par 6,7%. De plus, 6,7% (4 personnes) des apprenants ont également ajouté le cahier de vocabulaire comme méthode d'apprentissage. Par ailleurs, deux personnes ont mentionné les fiches bristol et deux interrogés ont indiqué la conversation avec des natifs. De plus, d'autres méthodes, comme des applications (1p), des grilles (1p), des films et vidéos (1p), ou encore apprendre le vocabulaire en écrivant (1p) ont été mentionnés.

Bien que l'utilisation du manuel soit prédominante pour l'acquisition du vocabulaire, on note aussi une importance remarquable en ce qui concerne l'apprentissage à travers des outils techniques.

Comment apprends-tu du vocabulaire ?

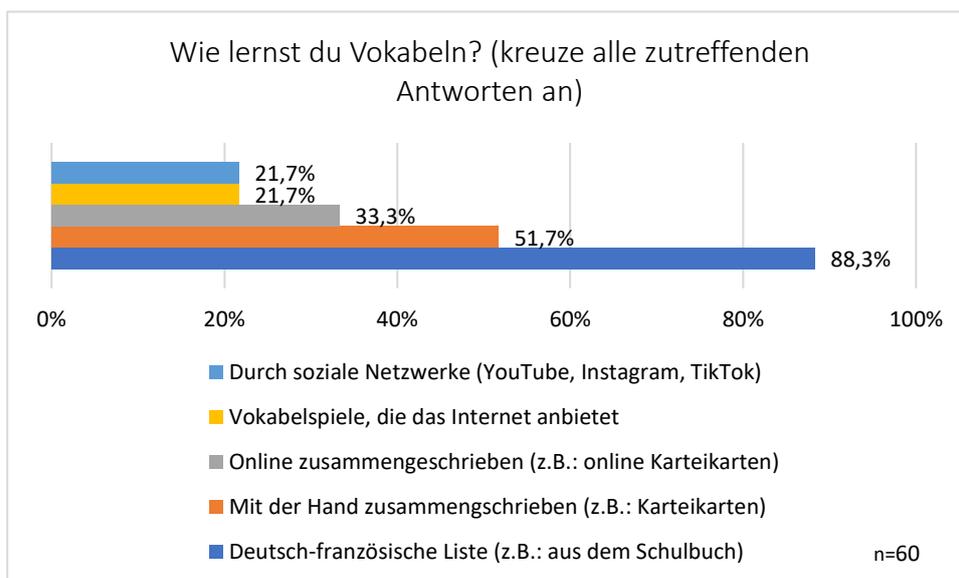


Figure 69: Enquête empirique : Méthodes d'apprentissage du vocabulaire

En ce qui concerne la méthode d'apprentissage du vocabulaire, les élèves pouvaient choisir plusieurs réponses et en indiquer d'autres librement. Les résultats montrent que la majorité des apprenants se sert de la liste de vocabulaire franco-allemand (88,3%) et plus de la moitié (51,7%) écrivent le lexique à la main. Presque un tiers des apprenants (33,3%) écrit le vocabulaire en ligne et 21,7% apprennent à travers des jeux de vocabulaire. Enfin, le même pourcentage utilise les réseaux sociaux dans ce but. De plus, deux personnes ont noté

l'utilisation de films, deux autres personnes des jeux, deux personnes la conversation avec des natifs, une personne des dessins et une personne a cité la « fünf Wörter Strategie » comme méthode d'apprentissage du lexique.

Comment cherches-tu du vocabulaire inconnu ?

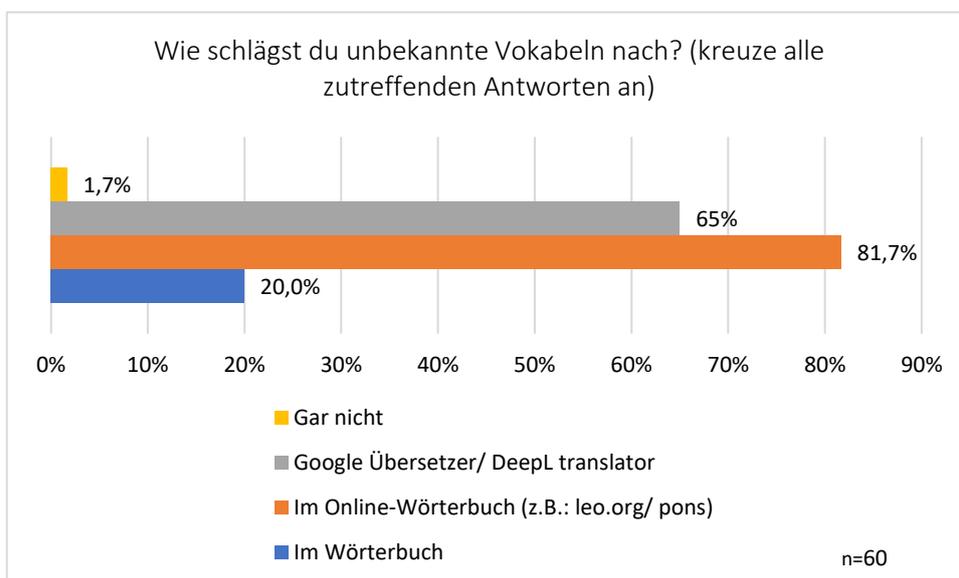


Figure 70: Enquête empirique : Consulter du vocabulaire inconnu

En ce qui concerne la recherche du vocabulaire inconnu, les apprenants pouvaient de nouveau choisir plusieurs parmi les réponses proposées et en indiquer d'autres. La majorité (81,7%) des apprenants se réfèrent à un dictionnaire en ligne, comme *leo.org* ou *Pons*. Seulement 20% utilisent un dictionnaire traditionnel. De plus, 65% recherchent du lexique inconnu à travers un programme de traduction en ligne, tels que *DeepL translator* ou *Google*. Une personne indique à cet égard le traducteur de son I-Phone. Deux autres personnes consultent le manuel/ des documents pour obtenir ces informations. Une personne seulement indique ne pas rechercher un mot inconnu.

Que consultes-tu lorsque quelque chose n'est pas clair en français ?

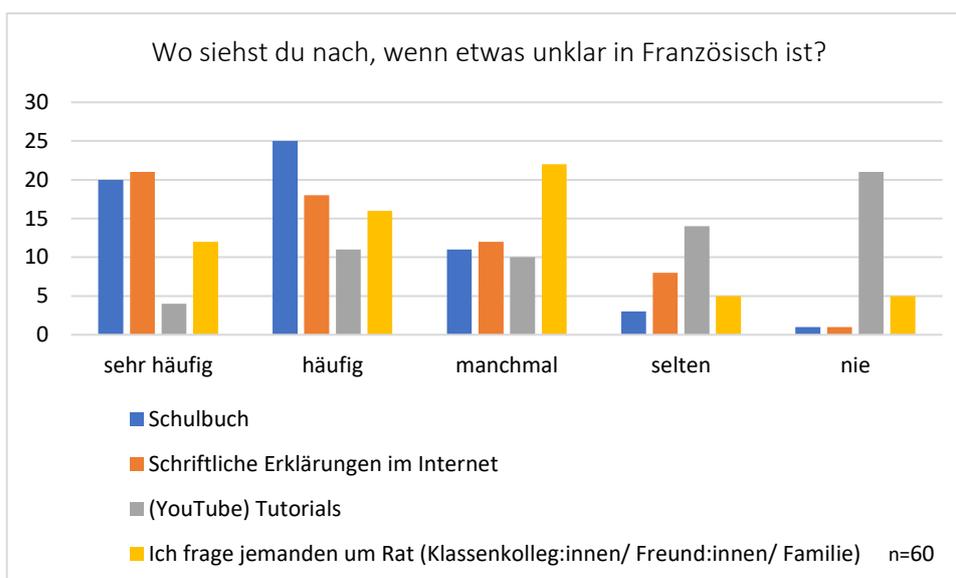


Figure 71: Enquête empirique : Consulter dans le cas de doutes

Les interrogés devaient indiquer leur fréquence d'utilisation des moyens proposés. En cas de doute en français, le manuel scolaire est le plus consulté. 45 sur 60 indiquent le consulter très souvent ou souvent, ce qui fait en moyenne 2 points sur un axe de 1 (très souvent) à 5 (jamais). Seulement une personne mentionne ne pas utiliser le manuel à cette fin.

En ce qui concerne les explications sur Internet, 39 interrogés affirment les consulter très souvent ou souvent en cas de manque de clarté, et une personne indique ne jamais les utiliser. En moyenne, les sites web sont utilisés fréquemment avec 2,2 points de fréquence sur 5.

Cependant, les tutoriels (sur YouTube) montrent une tendance inverse. Tandis que seulement 15 personnes affirment les utiliser très souvent ou souvent, 21 personnes indiquent ne jamais les consulter dans le cas de doutes en langue française. En moyenne, cette catégorie obtient 3,6 points sur 5, ce qui indique une utilisation plutôt rare.

De plus, pour la majorité des personnes, demander des conseils à des collègues, à des amis ou à la famille semble être une solution adaptée, mais pas toujours. Effectivement, la fréquence moyenne de consultation de l'entourage est de 2,6, ce qui représente une fréquence modérée.

7.2 Consommation des médias

Combien de temps par jour passes-tu, selon tes propres estimations, sur les médias sociaux (YouTube, Instagram, TikTok) ?

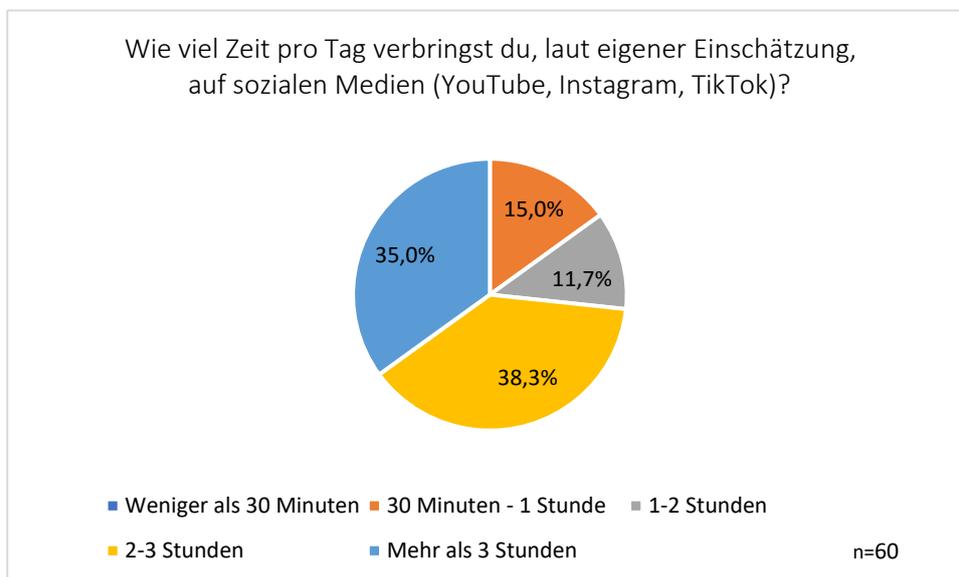


Figure 72: Enquête empirique : Temps passé sur les médias sociaux

Les interrogés devaient sélectionner une durée estimée par rapport à leur usage des médias sociaux. Les résultats montrent que tous les interrogés passent du temps sur les médias sociaux quotidiennement. Effectivement, plus de 70% d'entre eux y passent plus de deux heures par jour, 35% même plus de trois heures.

Parmi les applications indiquées, lesquelles utilises-tu le plus souvent ?

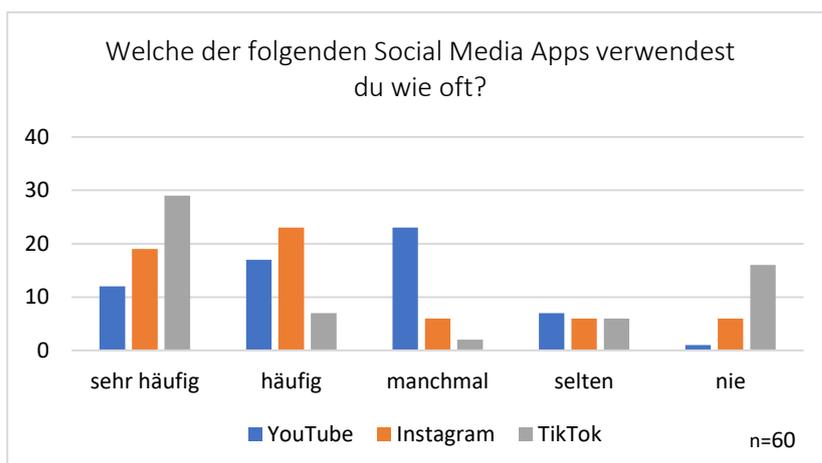


Figure 73: Enquête empirique : Utilisation des médias sociaux

Les interrogés devaient indiquer leur fréquence d'utilisation des médias sociaux proposés. Le graphique ci-dessus illustre l'utilisation fréquente des trois médias sociaux YouTube,

Instagram et TikTok. Cependant, on peut noter des différences d'utilisation. Tandis que presque tous les jeunes utilisent YouTube, 12 personnes en usant très souvent et seulement une personne indiquant ne jamais l'utiliser, les utilisateurs de TikTok sont partagés. Presque la moitié des personnes interrogées affirment utiliser TikTok très souvent, et plus d'un quart des personnes interrogées disent ne jamais l'utiliser, ce qui veut dire que normalement, si une personne utilise ce réseau social, elle l'utilise aussi assez souvent. Instagram semble être le média social le plus fréquemment utilisé car 19 personnes l'utilisent très souvent et seulement 6 personnes n'en font jamais usage. Au total, 99% des interrogés indiquent utiliser YouTube, 90% Instagram et 73% déclarent utiliser TikTok.

Au total, les fréquences d'utilisation de YouTube et TikTok semblent être assez similaires, avec une moyenne de 2,45 points sur 5 en ce qui concerne YouTube, et une moyenne de 2,55 concernant TikTok. Cependant, la médiane de la fréquence d'utilisation de YouTube est 3 et celle de TikTok 2 sur 5, ce qui montre le nombre élevé des interrogés qui utilisent de manière plus fréquente TikTok. Instagram montre une fréquence d'utilisation légèrement plus élevée avec une moyenne de 2,3 sur 5 et une médiane de 2.

7.3 Acquisition de vocabulaire en ligne

T'abonnes-tu à des pages de langue étrangère sur Instagram pour apprendre une langue ?
 T'abonnes-tu à des pages de langue étrangère sur TikTok pour apprendre une langue ?
 Regardes-tu des vidéos en langue étrangère sur YouTube pour apprendre une langue ?

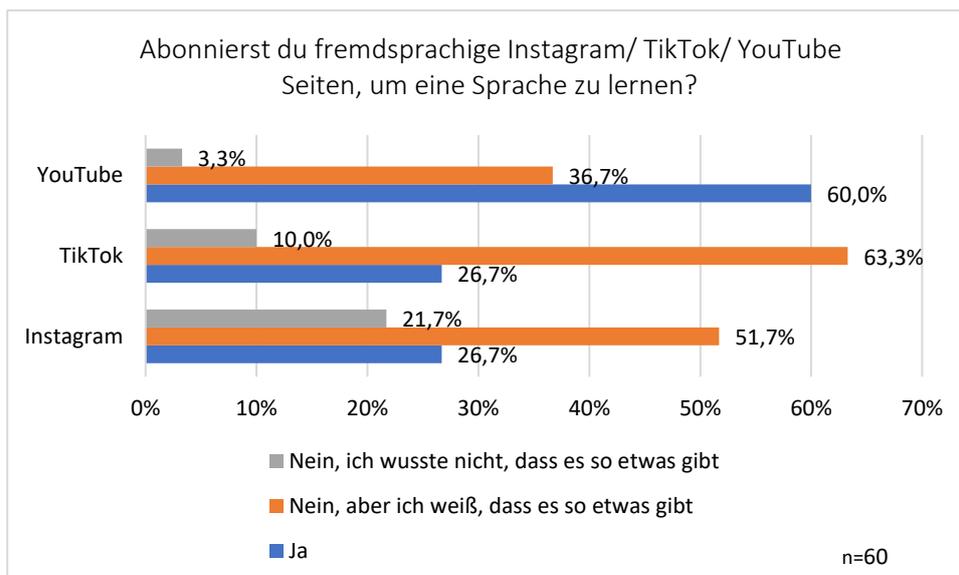


Figure 74: Enquête empirique : Apprendre une langue à travers des médias sociaux

Les interrogés devaient indiquer s'ils abonnaient à des pages des trois réseaux sociaux étudiés afin d'apprendre une langue et si ce n'est pas le cas, s'ils sont au courant des possibilités offertes. On peut remarquer que Instagram est le moins connu des trois réseaux sociaux mentionnés pour apprendre une langue. En fait, 21,7% ne savaient pas que des pages Instagram pour l'apprentissage des langues existaient. En revanche, seuls 10% ne savaient pas que TikTok offrait ces possibilités et 3,3% en ce qui concerne YouTube.

Toutefois, les sites d'apprentissage sur Instagram ainsi que sur TikTok sont utilisés de manière (presque) identique : 26,7% en font usage, tandis que 60% regardent des vidéos sur YouTube dans le but d'acquérir du vocabulaire.

Cependant, plus de la moitié savent que des pages sur Instagram et TikTok existent sans pourtant les utiliser.

Quels pages/ canaux français connais-tu sur les médias sociaux ?

L'objectif était de demander aux élèves de citer des sites français sur des réseaux sociaux qu'ils connaissent, pour savoir dans quelle mesure les élèves connaissent l'offre existante pour apprendre le français, pour quels motifs ils consultent ces canaux et quels sites ils préfèrent.

Dans le tableau suivant, des sites connus des interrogés sont cités :

Table 4: Enquête empirique : Pages françaises

Site et propos	Nombre de citations (n=60)
ARTE	2
Vidéos explicatives dans le cas d'un doute	6
Sites pour apprendre le français de manière passive	6
Sites français abonnés en raison d'intérêts	5

On peut identifier des intentions différentes pour la consultation des sites indiqués, car les contenus des pages varient. Ci-après, les quatre catégories et les sites nommés seront brièvement analysés.

ARTE

Il s'agit d'une chaîne de télévision franco-allemande, qui propose en collaboration avec TV5 monde des contenus pédagogiques, comme des petits films « karambolage » et des exercices selon les différents niveaux.

Vidéos explicatives

Fit für Franze/ BildungInteraktiv/ Französisch mit Frau Backes/ Einfach lernen/ learn French with Alexa/ languaid sont des sites sur des réseaux sociaux nommés par les élèves, qui publient des vidéos expliquant par exemple des règles grammaticales ou du vocabulaire. Ces pages sont accessibles surtout sur Youtube, tandis que certaines sont disponibles aussi sur TikTok.

Apprentissage Passif

Les sites suivants partagent du savoir concernant la langue française qu'on peut acquérir de manière plutôt passive, par exemple sous forme de petit *posts* sur Instagram.

French pronunciation with Nastya donne des conseils sur la prononciation, par exemple à travers des nasals analysés dans des chansons, tandis que *Fr.learn* publie des *posts* pour enseigner du vocabulaire, des synonymes et des expressions utiles.

Une jeune femme française raconte sa vie et ses expériences sur YouTube sur la chaîne *Piece of French* et donne des conseils concernant le langage familier, le vocabulaire, partage des vlogs (vidéoblogs) et explique des particularités françaises, comme le TGV. De plus, elle filme le paysage français et offre par conséquent des images, une impression de la France.

D'autres sites, comme *innerFrench/ atfrenchies* expliquent aussi la culture française, par exemple à travers une vidéo intitulée : « Pourquoi les français n'aiment pas les voitures de luxe ? » ou une page TikTok appelée : « What french women are like ? ».

Intérêt personnel

À part les sites qui visent à enseigner le français, certains sites français semblent être consultés plutôt en raison des centres d'intérêt des apprenants.

HOUNGOUBGAGNE explique par exemple des jeux vidéo en français car l'auteur est un joueur de Counter-Strike originaire de France. *LFL Officiel : La ligue française League of Legends* est un site officiel de la ligue française pour regarder des matchs en langue française.

De plus, des magazines, tels que *Vogue*, visent à suivre la mode et le lifestyle français.

Par ailleurs, des influenceuses, telles que *Alohalaia* qui est une fitness bloggeuse sur TikTok/ Instagram/ YouTube et *Lea Elui*, elle aussi bloggeuse française de fitness, offrent des aperçus de leur vie quotidienne et prodiguent des conseils sportifs etc. sans s'adresser explicitement, à la base, aux apprenants de la langue française.

Les vidéos et contributions de TikTok/ YouTube/ Instagram sont utiles pour apprendre du nouveau vocabulaire.

Les vidéos et contributions de TikTok/ YouTube/ Instagram sont utiles pour améliorer la prononciation.

Les *memes* sont utiles pour apprendre une langue.

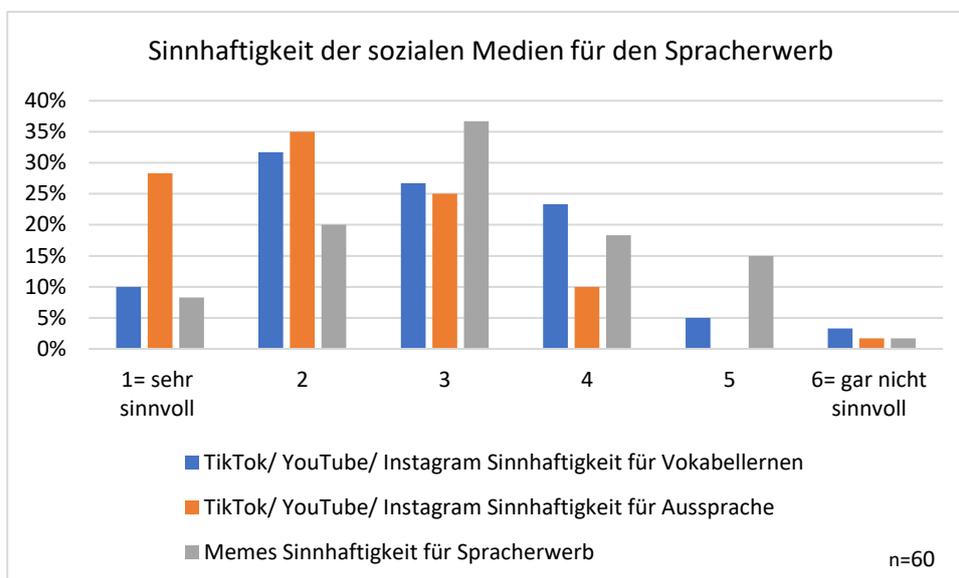


Figure 75: Enquête empirique : Utilité des médias sociaux pour l'apprentissage linguistique

Sur une échelle graduée, les élèves devaient indiquer à quel point ils trouvent utiles les médias sociaux pour l'apprentissage linguistique. L'utilité des vidéos et contributions de TikTok/ YouTube/ Instagram pour apprendre du nouveau vocabulaire a été évaluée avec une moyenne de 2,9 sur 6. Effectivement, 25 personnes ont indiqué que cela leur semble très utile ou utile, tandis que cinq personnes ont affirmé que cela ne leur semble pas très utile ou pas du tout utile. La médiane de l'utilité pour l'apprentissage du vocabulaire s'élève à 3.

La pertinence des vidéos et contributions de TikTok/ YouTube/ Instagram pour améliorer la prononciation a été évaluée avec une moyenne de 2,2. Parmi eux, 38 personnes ont indiqué trouver cela très utile ou utile, tandis que seule une personne a mentionné ne pas l'estimer très utile ou même pas du tout utile. La médiane de l'utilité pour la prononciation est donc 2 sur 6.

En ce qui concerne l'utilité des *memes* afin d'apprendre une langue, la majorité des opinions des élèves se situe dans la moyenne de 3,2. En fait, la majorité a choisi assez utile (36,7%) quand seulement 17 personnes l'ont noté très utile ou utile, et 10 personnes ont indiqué pas très utile ou pas du tout utile. La médiane de l'utilité des *memes* pour l'apprentissage linguistique s'élève à 3.

On peut donc conclure que les médias sociaux sont plutôt considérés comme utiles, premièrement en ce qui concerne la prononciation.

Pourquoi trouves-tu utile d'apprendre une langue à travers des médias sociaux ?

Les élèves ont indiqué de manière libre les raisons pour lesquelles ils trouvent utile d'apprendre une langue à travers des médias sociaux :

Table 5: Enquête empirique : Utilité de l'apprentissage à travers les médias sociaux

Catégorie	Nombre de citations (n=60)
Apprentissage de l'argot/ du langage des jeunes	7
Langage naturel dans un contexte réel	12
Apprentissage ludique/ divertissement	8
Bien investir le temps sur le portable/ Internet	5
Apprentissage passif sur les réseaux sociaux	5
Plusieurs répétitions	1
Compréhension orale	2
Adresse groupe cible jeune	1
Rapide et facile	3
Volontaire/ temps libre	4
Prononciation/ Intonation	5
On se souvient de plus/ intégration dans le lexique	3
Meilleure explication	1
Bien comme complément	1
Plus intéressant	3
Versions actuelles	1

Pourquoi trouves-tu inutile d'apprendre une langue à travers des médias sociaux ?

Les élèves ont également noté des raisons relatives à l'inutilité de l'apprentissage d'une langue à travers des médias sociaux de manière libre :

Table 6: Enquête empirique : Inutilité de l'apprentissage à travers les médias sociaux

Catégorie	Nombre de citations (n=60)
Informations fausses, erreurs	5
Portable comme distraction	6
Déjà trop de temps en ligne	1
Contexte inutile	1
Dialectes qui rendent plus difficile l'apprentissage/ pas le langage professionnel	2

Les réponses montrent certains aspects qui sont considérés tout à la fois utiles et perturbants. Quand sept personnes définissent l'argot comme une caractéristique positive, deux personnes pensent que les variétés rendent l'apprentissage linguistique plus difficile. Tandis que 12 jeunes apprécient le langage naturel, une personne a critiqué le manque de professionnalité du langage sur les réseaux sociaux. De plus, tandis que cinq personnes mentionnent qu'en apprenant en ligne, on investit bien le temps sur le portable, une personne affirme qu'on passe déjà trop de temps en ligne, et six autres personnes sont d'avis qu'étudier sur le portable est trop distrayant. De plus, cinq personnes notent qu'en ligne, on trouve souvent des erreurs ou des informations fausses. Cependant, huit personnes mentionnent l'apprentissage ludique, et cinq personnes notent l'apprentissage passif comme critères positifs de l'apprentissage à travers les médias sociaux. Par ailleurs, le fait que ce type d'apprentissage soit volontaire, semble motiver les élèves. Un autre argument qui est en faveur de l'apprentissage en ligne est l'intérêt dans le cas de la prononciation et de l'intonation qui a été indiqué par cinq élèves. De plus, pour trois interrogés, les contenus des médias sociaux semblent être plus intéressants et permettent une intégration plus facile du lexique. Trois personnes, enfin, apprécient la vitesse et la facilité d'apprentissage.

7.4 Médias sociaux dans l'enseignement

Les médias sociaux, sont-ils déjà intégrés dans ton enseignement (par exemple la visualisation de vidéos sur YouTube) ?

Aimerais-tu que plus de médias sociaux soient intégrés dans les cours ?

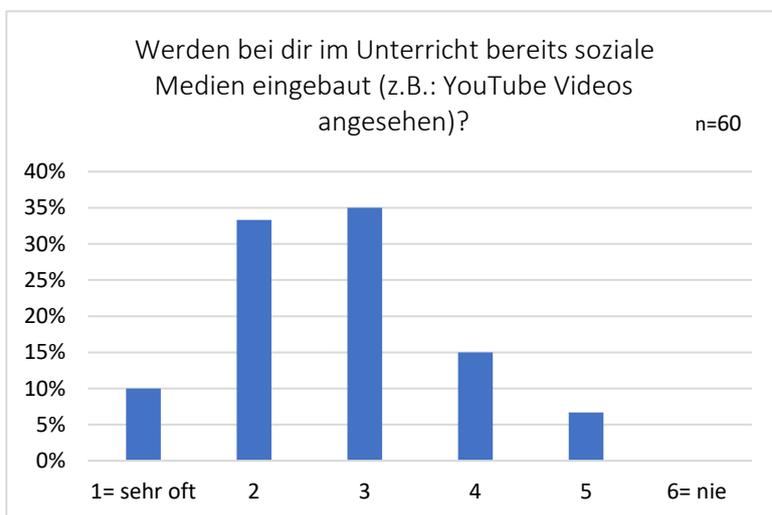


Figure 76: Enquête empirique : Utilisation actuelle des médias sociaux dans l'enseignement

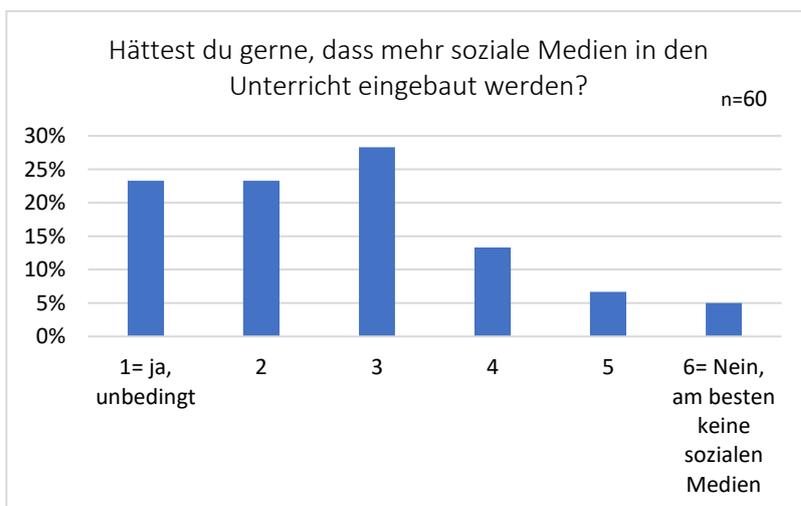


Figure 77: Enquête empirique : Utilisation souhaitée des médias sociaux dans l'enseignement

Pour savoir dans quelle mesure les médias sociaux sont déjà intégrés dans l'enseignement des interrogés et à quel point ils souhaiteraient en intégrer encore plus, les élèves devaient donner leur impression et avis à travers une échelle graduée.

Les résultats montrent que selon les élèves, les médias sociaux sont déjà bien intégrés dans l'enseignement en classe. En fait, une moyenne de 2,8 points sur 6 donne des renseignements sur une inclusion plutôt fréquente. La médiane s'élève à 3.

En ce qui concerne une inclusion encore plus fréquente des médias dans l'enseignement, les élèves se montrent plutôt intéressés avec 2,7 points sur 6 et une médiane qui est également 3.

Quels sont les médias sociaux que tu aimerais intégrer dans tes cours ?

Table 7: Enquête empirique : Intégration des médias sociaux dans les cours

Catégorie	Nombre de citations (n=60)
YouTube	16
TikTok	6
Instagram	2
Memes	1
Films, séries, vidéos (explicatifs)	6

De manière libre, les élèves ont indiqué les médias sociaux qu'ils aimeraient intégrer dans les cours.

Les chiffres montrent une préférence forte des jeunes pour l'intégration de YouTube dans l'enseignement. Effectivement, 16 personnes ont nommé ce réseau social. De plus, six personnes ont indiqué vouloir regarder des vidéos, séries ou films qui pourraient être explicatives et qui pourraient donc se référer de nouveau à YouTube. De plus, le réseau social TikTok a été mentionné six pour cette question.

7.5 Corrélations

Ici, des corrélations possibles entre l'âge et l'utilisation des médias sociaux pour apprendre une langue, ainsi qu'entre le plaisir d'apprendre du vocabulaire et l'utilisation des médias sociaux pour apprendre une langue seront calculées à travers un test khi carré.

Pour pouvoir évaluer le test du khi carré, on part d'une probabilité d'erreur tolérée de 0,05. Ainsi, si la signification asymptotique bilatérale du test khi carré est inférieure à 0,05, la relation est considérée significative. En revanche, si cette valeur est supérieure à 0,05, la relation est considérée non significative.

Dans le cas d'une corrélation prouvée, le V de Cramer ainsi que le coefficient de Kendall Tau C sont calculés.

Le V de Cramer indique l'intensité de la corrélation. Il peut monter de 0 à 1 et plus la valeur est élevée, plus le rapport est important. Ainsi, un petit effet peut être constaté à 0,1, un effet moyen à 0,3 et un grand effet à 0,5.

Le coefficient de Kendall Tau C indique la direction de la relation, c'est-à-dire s'il s'agit d'une relation positive ou négative et il peut prendre une valeur qui va de -1 à +1. Une valeur de -1 signifie une relation négative et une valeur de +1 indique une relation positive.

Corrélation âge – utilisation des médias sociaux afin d'apprendre une langue

Pour calculer cette corrélation, trois test khi carré ont été effectués. Ainsi, la variable A a été créée sur la base de la question : « Wie alt bist du ? » et la variable B se constitue en se basant sur les questions « Abonniert du fremdsprachige Instagram Seiten, um eine Sprache zu lernen? » / « Abonniert du fremdsprachige TikTok Seiten, um eine Sprache zu lernen? » / « Siehst du fremdsprachige YouTube Videos an, um eine Sprache zu lernen? », dont les réponses sont regroupées en « Ja » et « Nein », celui-ci contenant les réponses « Nein, ich wusste nicht, dass es so etwas gibt » et « Nein, aber ich weiß, dass es so etwas gibt ».

Table 8: Corrélation âge et Instagram

Chi-Quadrat-Tests			
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	9,512 ^a	6	,147
Likelihood-Quotient	9,531	6	,146
Zusammenhang linear-mit-linear	,330	1	,565
Anzahl der gültigen Fälle	60		

Table 9: Corrélation âge et TikTok

Chi-Quadrat-Tests			
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	12,142 ^a	6	,059
Likelihood-Quotient	11,824	6	,066
Zusammenhang linear-mit-linear	,003	1	,955
Anzahl der gültigen Fälle	60		

Table 10: Corrélation âge et YouTube

Chi-Quadrat-Tests			
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	5,246 ^a	6	,513
Likelihood-Quotient	6,045	6	,418
Zusammenhang linear-mit-linear	,208	1	,649
Anzahl der gültigen Fälle	60		

Les résultats montrent qu'il n'y a pas de corrélation significative entre l'âge et l'utilisation des trois médias sociaux.

Plus précisément, en ce qui concerne l'utilisation d'Instagram, une signification asymptotique bilatérale du test khi carré de 0,147 a été obtenue, pour TikTok, la valeur asymptotique bilatérale du khi carré est 0,059 et en ce qui concerne YouTube, une signification asymptotique bilatérale du test khi carré de 0,513 a été trouvée. Cela montre que les relations sont toutes non significatives, même si la valeur de TikTok est assez proche d'être significative. Donc, parmi les trois médias sociaux, il est plus probable que la fréquence d'utilisation de TikTok soit liée à l'âge des utilisateurs.

Corrélation plaisir – utilisation des médias sociaux afin d'apprendre une langue

Afin de calculer cette corrélation, trois test khi carré ont à nouveau été effectués. Cependant, la variable A se fonde sur la question « Wie gerne lernst du Vokabeln » tandis que la variable B se réfère aux mêmes questions que dans le premier calcul de corrélation : « Abonniertest du fremdsprachige Instagram Seiten, um eine Sprache zu lernen? » / « Abonniertest du fremdsprachige TikTok Seiten, um eine Sprache zu lernen? » / « Siehst du fremdsprachige YouTube Videos an, um eine Sprache zu lernen? », dont les réponses sont de nouveau regroupés en « Ja » et « Nein » celui-ci contenant les réponses « Nein, ich wusste nicht, dass es so etwas gibt » et « Nein, aber ich weiß, dass es so etwas gibt ».

Table 11: Corrélation plaisir et Instagram

Chi-Quadrat-Tests			
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	13,349 ^a	5	,020
Likelihood-Quotient	14,005	5	,016
Zusammenhang linear-mit-linear	5,291	1	,021
Anzahl der gültigen Fälle	60		

Table 12: Corrélation plaisir et Instagram: V de Cramer

Symmetrische Maße					
		Wert	Asymptotischer Standardfehler ^a	Näherungsweise t ^b	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Phi	,472			,020
	Cramer-V	,472			,020
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Kendall-Tau-c	,270	,128	2,102	,036
Anzahl der gültigen Fälle		60			

On peut noter une corrélation entre le plaisir d'apprendre du vocabulaire et l'utilisation d'Instagram afin d'apprendre une langue, étant donné que la signification asymptotique bilatérale du test khi carré est 0,020. La valeur du V de Cramer s'élève à 0,472 ce qui indique une relation assez forte. De plus, la valeur de Kendall Tau C est de 0,270, ce qui indique un rapport positif. Cela veut dire qu'on trouve une corrélation positive entre le plaisir d'apprendre du vocabulaire et l'utilisation de Instagram pour l'acquisition linguistique.

Table 13: Corrélation plaisir et TikTok

Chi-Quadrat-Tests			
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	6,065 ^a	5	,300
Likelihood-Quotient	7,955	5	,159
Zusammenhang linear-mit-linear	,465	1	,496
Anzahl der gültigen Fälle	60		

Table 14: Corrélation plaisir et YouTube

Chi-Quadrat-Tests			
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	,795 ^a	5	,977
Likelihood-Quotient	,815	5	,976
Zusammenhang linear-mit-linear	,120	1	,729
Anzahl der gültigen Fälle	60		

La corrélation entre le plaisir d'apprendre du lexique et l'acquisition d'une langue à travers TikTok est considérée non significative car la signification asymptotique bilatérale du test khi carré est 0,300. De plus, la relation entre le plaisir d'acquérir du nouveau lexique et l'apprentissage d'une langue sur YouTube est également non significative. En effet, la signification asymptotique bilatérale du test khi carré s'élève à 0,977.

8 Discussion des résultats de l'enquête

L'enquête montre que la moitié des participants déclarent que l'apprentissage du vocabulaire est très important afin de parler une langue étrangère.

Les interrogés partagent donc l'opinion de Rohmatillah, selon lequel l'apprentissage d'une nouvelle langue est inséparable du vocabulaire qu'il faut absolument connaître afin de pouvoir la parler (Rohmatillah 2014 : 69, 70).

Cependant, environ 7% seulement des interrogés déclarent beaucoup aimer apprendre du vocabulaire.

Fontecha et Gallego indiquent que diverses études ont identifié un lien entre la motivation et l'apprentissage du vocabulaire. En fait, la motivation a un effet positif sur l'apprentissage du vocabulaire, c'est-à-dire qu'une motivation élevée conduit à de meilleurs résultats lors des révisions du vocabulaire (Fontecha/ Gallego 2012 : 42). Il serait donc bon d'augmenter le plaisir de l'apprentissage du vocabulaire.

Une des raisons possibles d'une faible motivation pourrait se trouver dans l'apprentissage à travers le manuel scolaire. Effectivement, presque 87% des élèves apprennent du nouveau vocabulaire à travers le manuel et 88% à travers une liste franco-allemande. On pourrait donc en conclure que ces méthodes classiques d'apprentissage ne sont pas très agréables pour les apprenants. La stratégie d'apprentissage du vocabulaire par une liste a, elle, déjà été fortement critiquée (Fäcke 2017 : 146).

À ce propos, la corrélation entre le plaisir d'apprendre du vocabulaire et l'apprentissage en ligne a été calculée en partant de l'idée qu'on pourrait éventuellement trouver un lien entre ces deux facteurs. Tandis qu'on ne pouvait pas trouver de corrélation significative entre le plaisir d'acquérir du vocabulaire et l'apprentissage linguistique à travers TikTok et Youtube, une corrélation assez forte a été découverte entre le plaisir de l'apprentissage lexical et l'apprentissage d'une langue à travers Instagram. Ainsi, cela signifie que les élèves qui éprouvent plus de plaisir à apprendre du lexique, apprennent aussi à travers Instagram. Cependant, cette corrélation n'est pas à considérer comme une causalité, c'est-à-dire qu'on ne peut pas en déduire que les personnes préfèrent étudier du vocabulaire parce qu'ils l'apprennent à travers Instagram.

De plus, là où la popularité de l'acquisition du vocabulaire en ligne dépasse l'apprentissage sur papier, c'est lorsqu'il est question de rechercher des mots inconnus. En effet, la majorité des personnes interrogées (plus de quatre personnes sur cinq) utilise des dictionnaires en

ligne, presque deux tiers utilise des programmes de traduction, alors que seule une personne sur cinq fait usage du dictionnaire papier afin de trouver le sens d'un mot inconnu.

Cela pourrait être dû au fait que la génération Z a besoin d'un accès rapide aux informations (Rothmann 2016 : 3) et que la recherche d'un terme dans les dictionnaires en ligne s'effectue beaucoup plus vite que dans un dictionnaire papier. De plus, il est possible de chercher des mots inconnus n'importe où et n'importe quand sur le portable.

De plus, selon l'étude de Miri et Rahimi, la recherche en ligne apporte de meilleurs résultats que la recherche dans un dictionnaire traditionnel et on note l'importance des portables comme outils de recherche indépendants du temps et du lieu (Miri/ Rahimi 2014 : 1469).

Un fait intéressant à noter est que les explications des sites web sont le moyen d'apprentissage le plus consulté en cas de doutes en langue française. Effectivement, plus d'une personne sur cinq indique les consulter très souvent à ce propos. En comparaison, les camarades de classe ou la famille sont nettement moins souvent appelés à l'aide. Les jeunes semblent donc avoir une grande confiance en Internet, puisqu'ils y recherchent souvent des stratégies de résolution des problèmes. Cette confiance vient probablement du fait qu'ils ont grandi avec Internet en tant que *digital natives* (Prenkysy 2001 :1).

Cependant, un tiers des personnes interrogées indiquent ne jamais regarder une vidéo explicative sur YouTube pour résoudre un doute en langue française. Cette étude montre que, bien que Rothmann ait constaté que la génération Z préfère regarder une vidéo explicative au lieu de lire un article (Rothmann 2016 : 3), les jeunes interrogés ici consultent plutôt le manuel ou des articles explicatifs en ligne.

Les réponses à propos de l'utilisation des médias et de la durée de l'activité sur les médias sociaux montrent des résultats similaires à l'enquête de l'Education Group (2021 : 74, 75), à la différence que dans cette enquête tous les élèves déclarent être actifs pendant plus de 30 minutes par jour. On peut donc constater que les interrogés sont très intéressés par les médias sociaux et par conséquent, l'apprentissage à travers les médias sociaux pourrait être d'un intérêt particulier pour eux.

De plus, le fait que 70% des interrogés passent deux heures ou plus par jour sur les médias sociaux confirme à quel point ces réseaux jouent un rôle central pour eux. Il semble que les jeunes utilisent ces médias pour de nombreuses raisons différentes. Tandis qu'on trouve une utilisation de YouTube modérée mais universelle, l'utilisation de TikTok montre des divergences extrêmes. En fait, on trouve deux pôles opposés. Il semble donc que soit on

utilise beaucoup TikTok, soit on ne l'utilise pas du tout. La raison de cette tendance pourrait être que l'engouement pour TikTok est relativement récent et qu'il attire les utilisateurs en raison de son design fluide et attrayant. Dès qu'une vidéo de quelques secondes n'est plus intéressante, les utilisateurs passent à la prochaine vidéo, qui ne demande pas non plus une longue attention. Une autre raison pourrait être le fait d'avoir l'impression de devoir être à jour, de suivre les tendances, pour faire partie d'une certaine communauté, par exemple en classe.

En comparant le pourcentage d'utilisateurs des médias sociaux de cette enquête avec celle du Jugend Internet Monitor 2020 (Saferinternet 2021), on peut constater que les jeunes interrogés des lycées viennois font nettement plus usage des médias sociaux par rapport aux jeunes de toute l'Autriche. Par exemple, 73% déclarent utiliser TikTok tandis que sur toute l'Autriche, le pourcentage des utilisateurs ne dépasse pas les 57%. Toutefois, il faut mentionner que selon le Jugend Internet Monitor, la majorité des utilisateurs de TikTok est constituée de filles, comme la plupart des personnes interrogées lors de mon enquête. Cela pourrait donc être une des raisons qui explique le pourcentage d'utilisateurs élevé de TikTok.

Il est également intéressant de noter que la majorité des jeunes regardent des vidéos sur YouTube afin d'apprendre une langue. Peut-être cela est-ce dû au fait que YouTube est connu pour son caractère international et qu'on peut y regarder facilement des vidéos sans avoir ni compte ni abonnement, donc il est très facilement accessible. Par ailleurs, les vidéos sur YouTube sont plus souvent intégrées dans l'enseignement en classe pour apprendre une langue, ce qui pourrait inciter les élèves à les utiliser eux-mêmes à la maison. De plus, on n'a pas pu constater une corrélation significative entre l'utilisation de médias sociaux différents pour apprendre une langue et l'âge des élèves.

Cependant, la question se pose de savoir pourquoi plus de la moitié des personnes interrogées savent que des sites d'apprentissage linguistiques existent sur Instagram et TikTok, mais ne les utilisent pas. Une des raisons pourrait être que les élèves souhaitent ne pas être confrontés avec la langue étrangère étudiée durant leur temps libre, mais, il se peut aussi que les interrogés ne connaissent pas de sites ou chaînes explicitement consacrés à l'apprentissage linguistique. Dans le deuxième cas, il pourrait s'avérer utile que les enseignants prodiguent des conseils sur les sites existants afin de promouvoir un rapport entre les médias sociaux et les langues étrangères.

La diversité des raisons d'usage des médias sociaux est illustrée par la quantité de sites différents cités par les apprenants. On peut donc constater que les chaînes françaises sont visitées afin d'abord d'aider à l'apprentissage de la langue française, puis comme divertissement passif, mais aussi pour un intérêt personnel. Comme les jeunes aujourd'hui passent beaucoup de temps sur les réseaux sociaux, il est bien de constater que les influenceurs français sont pris en compte. Effectivement, en tant qu'en enseignant*e, on devrait proposer aux élèves des sites pour divers objectifs, afin qu'ils puissent profiter pleinement de l'offre d'apprentissage linguistique en ligne. De plus, il faudrait aussi que les élèves qui apprennent toujours avec le manuel scolaire soient également informés sur l'offre en ligne afin d'apprendre, de manière ludique, le langage de tous les jours.

Le fait que les interrogés trouvent que les médias sociaux sont moyennement utiles et que, s'ils les trouvent utiles, c'est surtout pour améliorer la prononciation, est probablement dû au fait que de nombreuses vidéos sur les médias sociaux traitent spécifiquement de la prononciation. Effectivement, la plupart des contributions sont accompagnées d'un enregistrement sonore et souvent, l'oral est au centre de la contribution.

Selon les interrogés, les *memes* semblent être les moins utiles, peut-être parce qu'ils ont un caractère considéré comme drôle et que par conséquent, il est difficile d'imaginer qu'ils permettent aussi d'enrichir le vocabulaire.

Selon les interrogés, la principale utilité de l'apprentissage linguistique à travers les médias sociaux est le fait d'apprendre un langage naturel dans un contexte réel. En effet, de vrais locuteurs français présentent le vocabulaire dans son contexte sur les réseaux sociaux. De plus, l'apprentissage ludique est aussi apprécié par les élèves. Il est possible que, par exemple, des vidéos drôles ainsi que des *memes* représentent une façon d'apprendre plus amusante que celle du manuel, avec lequel le même canal d'apprentissage est souvent utilisé. De plus, les exercices proposés par le manuel ne sont pas aussi variés que les exercices que l'on peut trouver sur les médias sociaux et pourrait donc sembler plus monotones aux apprenants. Un autre aspect, que quelques élèves trouvent positif et d'autres négatif, sont l'argot et les variétés qui d'un côté sont appréciés comme réaliste et d'un autre côté méprisé car vus comme perturbants. Les variétés régionales, par exemple, pourraient représenter une perte de motivation s'ils gênent la compréhension orale des apprenants. C'est pourquoi certains élèves préfèrent la langue standard.

De plus, certains interrogés considèrent qu'apprendre du vocabulaire sur les médias sociaux représente une bonne méthode de bien investir du temps sur le portable tandis que d'autres pensent que le portable est une distraction indésirable. Cette contradiction réside probablement dans le fait que ces élèves passent plusieurs heures par jour sur Internet et qu'ils aimeraient investir leur temps sur le portable de manière utile. Cependant, d'autres apprenants aimeraient mettre leur portable de côté pour réussir à se concentrer sur leurs études, parce que le portable représenterait pour eux un trop grand potentiel de distraction, en étant toujours tenté de regarder les nouveautés sur les médias sociaux. De plus, comme la génération Z a besoin d'informations rapides (Rothmann 2016 : 3), le côté « rapide et facile » a été cité comme un aspect utile de l'apprentissage sur les réseaux sociaux.

En ce qui concerne l'utilisation des réseaux sociaux dans l'enseignement, bien que ces médias semblent être déjà assez bien intégrés dans l'enseignement, presque la moitié des interrogés souhaitent (absolument) une intégration encore plus fréquente. À ce propos, YouTube, mais aussi TikTok et Instagram ont été cités. Il est possible que YouTube ait été mentionné le plus souvent parce que ce média est déjà assez bien intégré dans l'enseignement et il paraît donc le plus évident pour les élèves. Toutefois, un nombre remarquable cite aussi TikTok, ce qui pourrait signifier que même si l'utilisation de TikTok n'est pas encore si avancée, le désir des élèves de l'intégrer dans les cours est présent.

9 Conclusion

L'objectif de ce chapitre est de résumer et de présenter les résultats obtenus sur la base de la théorie et de l'étude empirique. Ainsi, des réponses aux questions de recherche seront présentées.

Q1 : Dans quelle mesure les stratégies d'enseignement du vocabulaire du manuel diffèrent-elles de celles des médias sociaux ?

En se référant aux catégories de la sémantisation de Fäcke (2017 : 142, 143), et en ajoutant encore d'autres, des différences dans l'enseignement du vocabulaire selon les différentes stratégies ont pu être constatées.

Les découvertes les plus importantes sont que, tandis que les manuels scolaires ainsi que les nouveaux médias présentent un grand nombre et une grande variété d'exercices d'apprentissage du lexique, on note une différence entre les stratégies d'exercices utilisées.

Seuls les manuels proposent du lexique alphabétique ainsi que chronologique selon les chapitres et des grilles de vocabulaire franco-allemand à la fin du manuel. De ce fait, certains sujets sont traités de manière plus profonde avec un vocabulaire plus étendu. De plus, les manuels proposent un grand nombre d'exercices inductifs de vocabulaire, pour lesquels les élèves doivent deviner eux-mêmes le sens du mot. Cependant, les exercices utilisent pour la plupart seulement un canal, c'est-à-dire que les apprenants doivent, par exemple, trouver la traduction correcte ou un synonyme pour le nouveau vocabulaire.

En revanche, les réseaux sociaux n'offrent pas de listes chronologiques selon des thèmes traités, parce que normalement, les sujets ne sont pas abordés sur une longue période. Les exercices offerts par les réseaux sociaux sont principalement axés sur l'usage linguistique familier de la langue française ainsi que sur la prononciation, en mettant l'accent sur les homophones, et sur les registres de langue, en distinguant par exemple l'oral et l'écrit et en traitant le vrai usage du français de tous les jours. Pour cela, le langage des jeunes, l'argot ainsi que les abréviations des *textos* sont présentés. De plus, les médias sociaux traitent les faux amis, mais aussi les erreurs fréquentes à éviter pour aider les élèves à développer un langage authentique. Par ailleurs, les réseaux sociaux offrent des *memes*, qui pourraient transmettre un aspect culturel de manière ludique aux apprenants.

Les médias sociaux ne proposent donc pas de thématisation d'un sujet pendant une longue période, mais, ils offrent du vocabulaire de manière compacte et ludique. De plus, ils présentent le vocabulaire de manière plutôt déductive, donc souvent déjà traduit aux

apprenants. Cependant, des exercices interactifs visent à activer les apprenants. Les médias sociaux combinent souvent plusieurs techniques, ce qui permet une acquisition lexicale multicanale. Par conséquent, la connaissance d'un mot dans son contexte, sa prononciation et aussi son signifié, se rapproche plutôt du concept de la connaissance d'un mot selon Thornbury que de la simple mémorisation d'un terme sur la base d'une liste de mots (Thornbury 2004 : 16).

Q2 : Quelles sont les méthodes d'apprentissage lexical les plus utilisés par la génération Z ?

Grâce à l'enquête empirique effectuée, on a pu constater que pour les élèves interrogés de deux lycées viennois, le manuel scolaire représente le moyen le plus utilisé afin d'apprendre du vocabulaire. Effectivement, la grande majorité, presque neuf personnes sur dix, déclarent l'utiliser dans ce but. De plus, le cahier de vocabulaire et les fiches bristols ont été ajoutés comme méthodes d'apprentissage. Cependant, il ne faut pas sous-estimer le portable comme source d'apprentissage lexical, car plus de la moitié des élèves interrogés en fait usage afin d'apprendre du vocabulaire. L'ordinateur portable et la tablette sont relativement peu utilisés, toutefois, l'apprentissage à travers des applications et des films a été mentionné. On peut donc constater une utilisation plus fréquente des médias hors ligne pour l'acquisition lexicale. Cependant, bien que l'utilisation du manuel soit prédominante pour l'acquisition du vocabulaire, on note aussi une utilisation fréquente des outils techniques dans l'apprentissage linguistique.

Plus précisément, en ce qui concerne les méthodes d'apprentissage, la grande majorité des apprenants, presque neuf personnes sur dix, se servent de la liste de vocabulaire franco-allemand. Bien que la stratégie d'apprentissage par liste soit controversée (Fäcke 2017 : 146), elle reste la plus populaire parmi les jeunes. Plus de la moitié notent le lexique à la main, presque un tiers des apprenants note le vocabulaire en ligne, tandis qu'un cinquième des interrogés apprend le vocabulaire à travers des jeux de vocabulaire, et enfin, le même pourcentage utilise les réseaux sociaux. De plus, des films, des jeux, la conversation avec des natifs, des dessins et certaines autres stratégies pour l'apprentissage du lexique ont été mentionnés.

On peut donc constater que, en ce qui concerne les méthodes d'apprentissage, les méthodes hors ligne sont également plus populaires.

Q3 : Quel est le pourcentage d'élèves qui sont conscients de la possibilité d'apprendre des langues sur les médias sociaux ?

Etant donné que presque trois quarts des interrogés passent deux heures ou plus sur les réseaux sociaux par jour, on pourrait penser que les apprenants connaissent déjà toutes les fonctions et offres de ces médias. En général, les apprenants sont assez bien informés sur la possibilité d'apprendre une langue à travers les réseaux sociaux. Parmi les trois médias sociaux choisis, Instagram est le moins connu pour apprendre une langue. En fait, environ une personne sur cinq des interrogés ne savait pas que des pages existaient sur Instagram pour l'apprentissage linguistique. En ce qui concerne TikTok, seule une personne sur dix ne connaissait pas l'offre d'apprentissage linguistique. YouTube semble être plus célèbre pour cet usage. En effet, seule une personne sur trente indiquait ne pas connaître cette offre de la part de YouTube.

De plus, une corrélation positive a été révélée entre le plaisir d'apprendre du vocabulaire et l'apprentissage linguistique à travers Instagram.

Q4 : Dans quelle mesure les médias sociaux sont-ils considérés utiles et utilisés par les élèves pour l'apprentissage d'une langue étrangère ?

YouTube est le média social qui connaît le plus grand succès parmi les interrogés. Effectivement, deux tiers des élèves regardent des vidéos sur YouTube dans le but d'acquérir du vocabulaire. En revanche, les pages d'apprentissage sur Instagram ainsi que sur TikTok sont utilisées seulement par un peu plus d'un quart des élèves interrogés.

Cependant, plus de la moitié des élèves savent que des pages existent sur Instagram et TikTok mais sans en faire usage.

L'utilité des trois réseaux étudiés afin d'apprendre du nouveau vocabulaire, ainsi que l'utilité des *memes* afin d'apprendre une langue, ont été évaluées légèrement utiles avec une médiane de 3 sur 6. Cependant, la pertinence des vidéos et contributions de TikTok/ YouTube/ Instagram pour améliorer la prononciation a été évaluée avec une médiane de 2 et semble donc donner l'impression d'être la plus utile aux élèves. On peut donc en conclure que les interrogés considèrent les médias sociaux légèrement utiles dans un but linguistique, premièrement en ce qui concerne la prononciation.

Un des motifs principaux cités par les élèves pour considérer comme utiles les médias sociaux est l'apprentissage d'un langage naturel dans un contexte réel. Effectivement, de vrais locuteurs français présentent le vocabulaire dans son contexte sur les réseaux sociaux.

De plus, les élèves apprécient l'apprentissage ludique d'une langue. Un autre aspect, que quelques élèves trouvent positif et d'autres élèves négatif, est l'emploi de l'argot, qui d'un côté est apprécié comme réaliste et de l'autre côté méprisé car vu comme perturbant. De plus, certains interrogés trouvent qu'apprendre du vocabulaire représente une bonne méthode pour bien investir du temps sur leur portable, tandis que d'autres pensent que le portable est une distraction indésirable.

Q5 : Comment les médias sociaux pourraient-ils être intégrés dans l'enseignement en tant que moyen d'acquisition du vocabulaire ?

Les résultats montrent que selon les élèves, les médias sociaux sont déjà assez bien intégrés dans l'enseignement en classe. En fait, une moyenne de 2,8 points sur 6 donne des renseignements sur une inclusion plutôt fréquente.

En ce qui concerne une inclusion encore plus fréquente de ces médias dans l'enseignement, les élèves se montrent intéressés car presque la moitié d'entre eux souhaiterait une inclusion beaucoup plus fréquente.

On pourrait donc essayer d'intégrer encore plus de médias en classe. À ce propos, les élèves ont indiqué leurs souhaits personnels : les chiffres montrent une préférence forte des jeunes concernant l'intégration de YouTube dans l'enseignement. Plus d'un quart des personnes interrogées ont nommé ce réseau social. De plus, une personne sur dix a indiqué vouloir regarder des vidéos, séries ou films qui pourraient être explicatives et qui pourraient donc se trouver de nouveau sur YouTube. De plus, le réseau social TikTok a été mentionné par 10% des personnes interrogées pour être intégré dans l'enseignement.

Étant donné qu'il n'y a pas de corrélation significative entre l'âge et l'apprentissage linguistique à travers un certain média social, on ne note pas de préférence à considérer en classe. Cependant, on relève que le plaisir se trouve corrélé de manière assez forte avec l'apprentissage lexical sur Instagram. Par conséquent, il faudrait inclure Instagram dans l'enseignement, même si ce média social n'a pas été cité aussi souvent que YouTube et TikTok.

À propos d'une inclusion concrète des médias sociaux dans l'enseignement, les propositions suivantes pourraient servir.

Les *memes* d'Instagram pourraient servir à détendre l'atmosphère. Les cours pourraient par exemple être introduits à travers un *meme* en faisant rire les élèves, et en même temps en introduisant une expression familière française de la vie quotidienne.

De plus, des *posts* de vocabulaire sur des sujets d'actualité qui sont intéressants pour les jeunes, comme une nouvelle série (adaptée aux jeunes) ou des fêtes telles que Noël etc. pourraient être intégrés dans l'enseignement pour apprendre le lexique de manière ludique. Par ailleurs, on pourrait concevoir un canal scolaire sur Instagram, dans lequel l'enseignant*e pourrait partager des *stories* de pages d'apprentissage linguistique ou créer lui/elle-même des *posts* de vocabulaire (soit en rapport avec les thèmes du cours, soit avec le vocabulaire de tous les jours) pour que les élèves soient confrontés au vocabulaire en dehors du cours, et qu'ils puissent ainsi inclure la langue française dans leur vie quotidienne. Par conséquent, elle ne resterait pas uniquement une matière scolaire.

De plus, des vidéos TikTok de jeunes français qui introduisent du vocabulaire pourraient également être regardées en classe. Ainsi, l'apprentissage deviendrait plus ludique et les élèves pourraient voir à quel point la langue française est pratiquée dans le quotidien. Effectivement, en classe, les vidéos sur la prononciation et sur le langage familier seraient particulièrement appropriées. Ces courtes vidéos seraient idéales comme introduction au langage des jeunes, qui pourrait être traité ensuite en classe. Étant donné que le manuel scolaire offre peu d'exercices à ce sujet, l'intégration d'un canal social conviendrait donc particulièrement à ce propos.

Les vidéos de YouTube seraient par exemple adaptées afin de regarder la préparation d'un plat en se fondant sur une recette. Ainsi, le vocabulaire pour les ingrédients ainsi que pour les étapes et techniques de préparation (éproucher, peler, cuire, etc.) est montré et expliqué de manière orale. Les apprenants peuvent ainsi se créer une idée audiovisuelle du nouveau vocabulaire. De plus, ils comprennent tout de suite comment il faut l'appliquer dans le contexte. Cette technique pourrait représenter une alternative agréable par rapport à une version écrite du vocabulaire présentée par le manuel. De plus, les connaissances acquises de manière visuelle pourraient être transférées dans le cahier de vocabulaire, qui est une méthode beaucoup utilisée par les élèves.

En bref, les méthodes multicanales d'acquisition du vocabulaire à travers les médias sociaux s'avèrent être un bon complément à l'apprentissage du vocabulaire thématique structuré selon les manuels. Étant donné que plus de 70% des élèves interrogés passent deux heures ou plus par jour sur les médias sociaux, et qu'ils sont également favorables à l'utilisation des médias en classe, il serait souhaitable que les enseignants réfléchissent à des méthodes d'apprentissage du vocabulaire qui correspondent aux intérêts de la génération Z. Il serait

donc utile de réfléchir à une combinaison de l'apprentissage du vocabulaire à travers le manuel et par l'intermédiaire des médias sociaux.

10 Perspectives

Pour le futur, on pourrait conclure que la combinaison d'une étude profonde d'un thème et de son lexique dans le manuel avec l'apprentissage ludique et réaliste sur les médias sociaux serait idéale. Ainsi, il serait bon de combiner une acquisition lexicale active des champs lexicaux des manuels, en se concentrant également sur l'écriture du nouveau vocabulaire, et une appropriation plutôt passive du vocabulaire quotidien grâce aux médias, pour lesquels la prononciation et le véritable usage dans le pays cible sont essentiels.

De plus, étant donné qu'Internet est déjà très utilisé pour rechercher du vocabulaire inconnu ainsi que pour clarifier des doutes au sujet de la langue française, on peut imaginer aussi que l'apprentissage du vocabulaire aura de plus en plus lieu sur Internet dans l'avenir.

Par ailleurs, en considérant la corrélation positive entre le plaisir d'apprendre du vocabulaire et l'utilisation d'Instagram pour l'acquisition linguistique, on peut noter que les personnes qui éprouvent plus de plaisir à apprendre du vocabulaire, apprennent aussi via Instagram. Par conséquent, l'inclusion de ce média pourrait éventuellement apporter des effets positifs sur l'apprentissage linguistique.

Cependant, étant donné que de nombreuses personnes interrogées étaient conscientes de l'offre d'apprentissage linguistique sur Instagram et TikTok mais n'utilisaient pas ces possibilités, dans des recherches futures, on pourrait également explorer les motifs de cette faible utilisation.

Enfin, des recherches futures pourraient également être menées pour déterminer si les médias sociaux exercent réellement une influence sur la prononciation et dans quelle mesure.

11 Bibliographie

- Aaker, David A./ Kumar V./ Day George S. (⁶1998) : *Marketing Research*, New York : Wiley.
- AbuSa'aleek, Ao (2014): « A review of emerging technologies: Mobile assisted language learning (MALL) », in: *Asian Journal of Education and e-learning* 2(6), 469-475.
- ADM (2021) : « Jahresbericht 2020 », Berlin.
https://www.adm-ev.de/wp-content/uploads/2021/09/210902_ADM_Jahresbericht-2020_WEB.pdf [06/03/2022].
- Aitchison, Jean (⁴2012) : *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*, New York: Springer.
- Albert, Ruth / Koster, Cor J. (2002) : *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung: Ein methodologisches Arbeitsbuch*, Tübingen: Narr.
- Altrichter, Herbert/Posch, Peter/Spahn, Harald (⁵2018) : *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Atkinson, Richard C./ Shiffrin, Richard M. (1969) : « Storage and retrieval processes in long-term memory », in : *Psychological review*, 76(2), 179–193.
- Barsky, Eugene/ Purdon, Michelle (2006) : « Introducing Web 2.0 : social networking and social bookmarking for health librarians 2 », in : *Journal of the Canadian Health Libraries Association*, 27 (3): 65–67.
- Bauer, Karin et al. (2020) : *Nouvelles Perspectives B1 (AHS) Autriche*, Linz : Veritas.
- Berekoven, Ludwig / Eckert, Werner / Ellenrieder, Peter (¹²2009) : *Marktforschung: Methodische Grundlagen und praktische Anwendung*, Wiesbaden : Gabler.
- Bernard, Audrey Valeria (2021) : « Expanding ESL Students' Vocabulary Through TikTok Videos », in : *Lensa (Semarang. Online)*, 11(2), 171–184.
- Bishop, Ashley/ Yopp, Hallie K./ Yopp, Ruth H. (2009) : *Vocabulary Instruction for Academic Success*, Huntington Beach : Shell Education.
- Blank, Andreas (2001) : *Einführung in Die Lexikalische Semantik Für Romanisten*, Tübingen: Niemeyer.
- Böhler, Heymo, et al. (2021) : *Marktforschung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Bosnjak, Michael/ Tuten, Tracy/ Urban, David (2002) : « Internet Surveys and Data Quality », in : Batinic, Bernad/ Reips, Ulf-Dietrich/ Bosnjak, Michael (éds.) : *Online social sciences*, Seattle, WA : Hogrefe & Huber, 7-29.

- Brocca, Nicola (2020) : « Social media in education and foreign language teaching. An introduction », in : *heiEDUCATION* 5, 9–23.
- Charmonman, Srisakdi/ Chorpothong, Natanicha (2005) : « Digital lifestyle and the road ahead », in : *Proceedings of the Fourth international Conference on eBusiness*.
<http://www.charm.siamtechu.net/SCPaper/Digital%20Lifestyle%20and%20the%20Road%20Ahead.pdf> [03/03/2022].
- Cilliers, Elizelle Juaneé (2017) : « The challenge of teaching generation Z », in : *PEOPLE: International Journal of Social Sciences* 3.1, 188-198.
- Consultancy.uk (2015) : « Generation Y less satisfied than other generations ». <https://www.consultancy.uk/news/2061/generation-y-less-satisfied-than-other-generations> [24/02/2022].
- Cooren, François (2020) : « Beyond Entanglement: (Socio-) Materiality and Organization Studies », in : *Organization Theory* 1.3, 1-24.
- Crompton, Helen (2016) : « Moving toward a mobile learning landscape: presenting a mlearning integration framework », in : *Interactive Technology and Smart Education*, 25-39.
- Decke- Cornill, Helene / Küster, Lutz (³2015) : *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung*, Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag GmbH.
- Döring, Nicola (2014) : « Professionalisierung und Kommerzialisierung auf YouTube », in: *merz medien+ erziehung* 58.4, 24-31.
- Du Plessis, Naomi (2011) : *Social Media in Higher Education : The case of Facebook*, Vaal University of Technology/ North-West University : Vaal Campus.
- Education Group (2021) : « Medienverhalten der Jugendlichen im Trend ». https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/ZR2660_Education_Group_Jugendliche_2021_Grafik.pdf [25/01/2022].
- Erlam, Rosemary/ Philp, Jenefer/ Feick, Diana (2021) : « Digital Media in the Language Classroom », in : *Teaching Languages to Adolescent Learners : From Theory to Practice*, 135-157.
- Europarat (2001) : *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*, Berlin: Langenscheidt.
- Europarat (2020) : *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Begleitband : lehren, lernen, beurteilen*, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Fäcke, Christiane (²2017) : *Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung*, Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag GmbH.

- Flick, Uwe (²2017) : « Wissenschaftstheorie und das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung », in : Mikos, Lothar/ Wegener, Claudia : *Qualitative Medienforschung : ein Handbuch*, Konstanz, München : UVK Verlagsgesellschaft mbH, UVK Lucius, 20-29.
- Fontecha, Almudena F./ Melania Terrazas G. (2012) : « The role of motivation and age in vocabulary knowledge », in : *Vigo International Journal of Applied Linguistics* 9, 39-62.
- Friedrichs, Jürgen/ Klöckner, Jennifer (2014) : « Gesamtgestaltung des Fragebogens », in : Baur, Nina/ Blasius, Jörg : *Handbuch Methoden Der Empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden : Springer VS, 675-685.
- Gee, James P. (2004) : *Situated Language and Learning : A Critique of Traditional Schooling*, New York, Routledge.
- Gershon, Richard A. (³2020) : « Digital Lifestyle : Electronic Commerce and Social Media », in : Gershon, Richard A. (éd.) : *Media, Telecommunications and Business Strategy*, New York: Routledge, 179-211.
- Glück, Helmut/ Rödel, Michael (⁵2016) : *Metzler Lexikon Sprache*, Stuttgart : J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH.
- Gonulal, Talip (2019) : « The use of Instagram as a mobile-assisted language learning tool », in : *Contemporary Educational Technology* 10.3, 309-323.
- Gower, Roger/ Phillips, Diane/ Walters, Steven (1983) : *Teaching Practice Handbook*, London : Heinemann.
- Griffiths, Mark D./ Kuss, Daria J. (2011) : « Online Social Networking and Addiction-a Review of the Psychological Literature », in : *International Journal of Environmental Research and Public Health* 8.9, 3528-3552.
- Gruber, Thomas (2011) : *Gedächtnis*, Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gurova, Natalya A./ Lopteva, Alina D./ Lukina, Darya A. (2020) : « Learning foreign languages on the instagram and tik-tok platforms : problems and prospects for development », in : *functional aspects of intercultural communication. translation and interpreting issues*, 575-581.
- Hamilton, Erica R./ Rosenberg, Joshua M./ Akcaoglu, Mete (2016) : « The substitution augmentation modification redefinition (SAMR) model : A critical review and suggestions for its use », in : *TechTrends* 60.5, 433-441.
- Hammann, Peter / Erichson, Bernd (⁴2000) : *Marktforschung*, Stuttgart : UTB.

- Hanim, Saidatul (2021) : « Social Media Usage for Learning English Language », in : *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*, 2(3), 461-466.
- Harshavardhan, Vignesh/ Kumar Vijaya, Mallika/ Wilson, David D./ (2019) : « Humor Discourse in Internet Memes : An Aid in ESL Classrooms », in : *Asia Pacific Media Educator*, 29(1), 41-53.
- Hering, Linda/ Wagner, Pia (2014) : « Online-Befragung », in : Baur, Nina/ Blasius Jörg: *Handbuch Methoden Der Empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden : Springer VS, 661-675.
- Hiebert, Elfrieda H./ Kamil, Michael L. (2005) : *Teaching and Learning Vocabulary : Bringing Research to Practice*, Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Hirzinger-Unterrainer, Eva M. (2015) : « Medienunterstützter Wortschatzerwerb am Beispiel des Italienischen », in : *Zweite Tagung der Fachdidaktik*, 293-321.
- Hofmann, Eberhardt/ Löhle, Monika (²2012) : *Erfolgreich Lernen. Effiziente Lern - und Arbeitsstrategien für Schule, Studium und Beruf*, Göttingen : Hogrefe.
- Houser, Chris / Thornton, Patricia (2005) : « Using mobile phones in English education in Japan », in : *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(3), 217–228.
- Howrey, John/ Quinn, Kelly (2016) : « Assessing student attitudes to moodle versus print materials for L2 vocabulary acquisition », in : *International Journal of Information and Education Technology* 6.1, 11-16.
- Jick, Thomas (1983) : « Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action », in : John van Maanen (ed.): *Qualitative Methodology*, London/ Thousand Oaks/ New Delhi : Sage, 135-148.
- Johnson, Burke R./ Onwuegbuzie, Anthony J. (2004) : « Mixed methods research: A research paradigm whose time has come », in : *Educational Researcher* 7, 14-26.
- Kade, Jochen/ Seitter, Wolfgang (1996) : *Lebenslanges Lernen – mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag*, Opladen : Leske und Budrich.
- Kammerhofer, Annemarie et al. (2019) : *Cours Intensif 3 Autriche. Schülerbuch. GERS BI*, Wien: öbv.
- Kaya, Maria (2009) : « Verfahren der Datenerhebung », in: Albers, Sönke et al. : *Methodik der Empirischen Forschung*, Wiesbaden : Springer Gabler, 49-65.
- Kemp, Simon (2020) : « Digital 2020: Global digital overview », in : *Datareportal*. <https://datareportal.com/reports/digital-2020-global-digital-overview> [31/01/2022].

- Kennedy, Claire / Levy, Mike (2008) : « L'italiano al telefonino : Using SMS to support beginners' language learning », in : *ReCALL*, 20(3), 315–350.
- Koehler, Matthew J., & Mishra, Punya (2009) : « What is technological pedagogical content knowledge? », in : *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60–70.
- Kuckartz, Udo (2014) : *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*, Wiesbaden : Springer Verlag.
- Kuckartz, Udo/ Rädiker, Stefan (⁵2022) : *Qualitative Inhaltsanalyse : Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim/ Basel : Beltz Verlagsgruppe.
- Kühnel, Helmut (1993) : *Typische Fehler Italienisch. 3000 „Falsche Freunde“ Italienisch und Deutsch*, Berlin/München : Langenscheidt KG.
- Kukulska-Hulme, Agnes (2009) : « Will mobile learning change language learning? », in : *ReCALL* 21(2) : 157-165.
- Kukulska-Hulme, Agnes/ Shield, Lesley (2008) : « An Overview of Mobile Assisted Language Learning: from content delivery to supported collaboration and interaction », in : *ReCALL*, 20(3) : 271-289.
- Kurtz, Jürgen (⁶2016) : « Lehr-/Lernmaterialien und Medien zum Wortschatzlernen », in : Burwitz-Melzer, Eva, et al. : *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen : A. Francke Verlag, 445-448.
- Kyas, Stephan (2011) : « Lernen mit Computer/Internet und Schulbuch: ein Prozess Modell zur theoriegeleiteten empirischen Erforschung der schulrelevanten Medienrezeption jugendlicher in der Freizeit und ihrer Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb mit Medien in der Schule », in : *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 1-20.
- Lackes (2018) : « Revision von Web 2.0 », in : *Gabler Wirtschaftslexikon*.
<https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/web-20-51842/version-274993>
 [15/02/2022].
- Lange, Patricia G. (2019) : « Informal learning on YouTube », in : *The international encyclopedia of media literacy*, 1-11.
- Lauber-Pohle, Sabine (2017) : *Soziale Netzworkebildung und Online-Lernen*, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Li, Voyce (2017) : « Social media in English language teaching and learning », in : *International Journal of Learning and Teaching* 3(2), 148-153.

- Liu, Min, et al. (2015) : « An analysis of social network websites for language learning : Implications for teaching and learning English as a Second Language », in : *Calico Journal* 32(1), 114-152.
- Lutjeharms, Madeline (2004) : « Der Zugriff auf das mentale Lexikon und der Wortschatzerwerb in der Fremdsprache », in : *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33, 10–26.
- Ma, Qing (2017) : « Technologies for teaching and learning L2 vocabulary, in: Chapel, Carol A./ Sauro, Shannon (éd.) : *The handbook of technology and second language teaching and learning* », 45-61.
- Mayring, Philipp (¹²2015) : *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, Weinheim/ Basel : Beltz.
- Mayring, Philipp (²1995) : « Qualitative Inhaltsanalyse », in : Flick, Uwe (ed.): *Handbuch qualitative Sozialforschung*, Weinheim : Beltz, 209-213.
- McMahon, Mark/ Romana Pospisil (2005) : « Laptops for a digital lifestyle: Millennial students and wireless mobile technologies », in : *Proceedings of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education* 2, 421-431.
- Miangah Tayebbeh Mosavi / Nezarat, Amin (2012) : « Mobile-Assisted Language Learning », in : *International Journal of Distributed and Parallel Systems* 3(1), 309-319.
- Mifsud, Louise (2014) : « Mobile learning and the socio-materiality of classroom practices », in : *Learning, Media and Technology*, 39:1, 142-149.
- Mina, An Xiao (2019) : *Memes to Movements. How the World's Most Viral Media is Changing Social Protest and Power*, Boston/ Massachusetts : Beacon Press.
- Miri, Seyed S./ Rahimi, Mehrak (2014) : « The impact of mobile dictionary use on language learning », in : *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 98, 1469-1474.
- Morgenstern-Einenkel (2020) : « Offene Fragen auswerten. Eine praktische Anleitung zur Kategorisierung von Freitextantworten und anderen qualitativen Daten für die Erzeugung von Mehrfachantwortensets », in : Keller, Daniela : *Statistikberatung*. <https://statistik-und-beratung.de/2020/09/offene-fragen-auswerten/> [10/03/2022].
- Mpfs (2021) : « Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19- Jähriger in Deutschland ». https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf [26/02/2022].

- Neveling, Christiane (2004) : « Wörterlernen mit Wörternetzen – eine kognitiv-affektive Strategie », in : *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*, 190–216.
- Neveling, Christiane (2007) : « Lernstrategie: Wörternetze », in : *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 90, 2–8.
- Nieweler, Andreas (2006) : *Fachdidaktik Französisch: Tradition-Innovation-Praxis*, Stuttgart : Klett.
- Orlikowski, Wanda. J. (2007) : « Sociomaterial Practices: Exploring Technology at Work », in : *Organization Studies* 28 (9) : 1435–1448.
- Paradis, Michel (1987) : *The Assessment of Bilingual Aphasia*, New York : Psychology Press.
- Petermann, Franz / Petermann, Ulrike/ Winkel, Sandra (2006) : *Lernpsychologie*, Paderborn : Schöningh.
- Petersen, Sobah A./ Divitini, Monica (2005) : « Language Learning: From Individual Learners to Communities », in : *Proceedings of the IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education (WMTE)*, 169-173.
- Prensky, Marc (2001) : « Digital natives, digital immigrants », in : *On the horizon* 9.5, 1-6.
- Puentedura, Rubens R. (2013) : « SAMR and TPACK: An introduction ». https://web.archive.org/web/20180418020536id_/http://www.hippasus.com/rrpwebl og/archives/2013/03/28/SAMRandTPCK_AnIntroduction.pdf [01/04/2022].
- Redecker, Christine/ Punie, Yves (éd.) (2017) : *European Framework for the Digital Competence of Educators*, European Union : JRC.
- Reinders, Heinz (2015) : « Fragebogen », in: Reinders, Heinz et al. (éds) : *Empirische Bildungsforschung*, Wiesbaden : Springer Fachmedien.
- Rohmatillah, Rohmatillah (2014) : « A study on students' difficulties in learning vocabulary », in : *English Education: jurnal tadris bahasa Inggris* 6.1, 75-93.
- Rothman, Darla (2016) : « A Tsunami of learners called Generation Z ». https://mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf [24/02/2022].
- Rummer, Ralf (2008) : « Das mentale Lexikon: Ein Überblick », in : Cruse, Alan et al. (éd.): *Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen* 2, New York : De Gruyter Moutin, 1713–1722.
- Runte, Maren (2015) : *Lernerlexikographie Und Wortschatzerwerb*, Berlin/Boston : Walter De Gruyter GmbH.

- Saferinternet (2021) : « Jugend Internet Monitor 2021 ».
https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Projekt-Seiten/Jugend-Internet-Monitor/Infografik_Jugend-Internet-Monitor_2021.pdf [28/02/2022].
- Schlobinski, Peter (1996) : *Empirische Sprachwissenschaft*, Opladen : Westdeutscher Verlag.
- Sørensen, Estrid (2009) : *The Materiality of Learning*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Statista (2020) : « Gen Z, Millennials und Generation X. Ein Überblick ».
<https://de.statista.com/statistik/studie/id/78414/dokument/gen-z-millennials-und-generation-x-ein-ueberblick/> [24/02/2022].
- Statista (2021) : « Statistiken zu Instagram ».
<https://de.statista.com/themen/2506/instagram/#dossierKeyfigures> [02/03/2022].
- Stork, Antje (2003) : *Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*, Tübingen : Gunter Narr Verlag.
- Taylor, Insup (2008) : « The mental lexicon: The situation with regard to multilingualism », in : Cruse, Alan et al. (éd.): *Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen 2*, New York : De Gruyter Moutin, 1773–1781.
- Thornbury, Scott (³2004) : *How to Teach Vocabulary*, Harlow, Essex : Longman.
- Tönshoff, Wolfgang (1997) : « Training von Lernerstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren », München : Hueber.
- Traxler, John (2007) : « Defining, discussing, and evaluating mobile learning: The moving finger writes and having writ... », in : *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(2) :1-12.
- Welker, Martin/ Wunsch, Carsten (2010) : « Methoden der Online-Forschung », in : Beck, Klaus, Schweiger, Wolfgang (éds.): *Handbuch Online-Kommunikation*, Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 487-517.
- Wilkins, David A. (1972) : *Linguistics in language teaching*, London : Edward Arnold.
- Wolff, Dieter (1997) : « Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung », in : *Englisch als Arbeitssprache im Fachunterricht: Begegnungen zwischen Theorie und Praxis*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 50-62.
- Wunderli, Peter (2016) : « Ferdinand de Saussure: le signe », in: *Signo*
<http://www.signosemio.com/saussure/signe.pdf> [03/02/2022].

Zapata, Gabriela/ Sagarra, Nuria (2007) : « CALL on Hold: The Delayed Benefits of an Online Workbook on L2 Vocabulary Learning », in : *Computer Assisted Language Learning* 20.2 : 153-171.

12 Table des illustrations

Figure 1: The meaning of a word (Thornbury 2004: 16)	11
Figure 2: Kognitive Ordnungskategorien des mentalen Lexikons (Decke-Cornill/ Küster 2015: 163 selon Neveling 2004: 42)	14
Figure 3: Sémantisation (Fäcke 2017: 142, 143)	24
Figure 4: Generation Typology (Consultancy.uk 2015)	29
Figure 5: Socio-material approach: Le tableau (Sørensen 2009: 141)	32
Figure 6: Utilisation des médias sociaux par les jeunes autrichiens (Safer Internet 2021)	33
Figure 7: SAMR (Puentedura 2006).....	45
Figure 8: Mlearning integrated framework (Crompton 2016: 30).....	47
Figure 9: Nouvelles Perspectives B1 : 30.....	52
Figure 10: Nouvelles Perspectives B1 : 41.....	52
Figure 11: Cours Intensif B1 : 11	53
Figure 12: Nouvelles Perspectives B1 : 64.....	53
Figure 13: Nouvelles Perspectives B1 : 59.....	54
Figure 14: Cours Intensif B1 : 90	54
Figure 15: Cours Intensif B1 : 116	54
Figure 16: Nouvelles Perspectives B1 : 11.....	55
Figure 17: Nouvelles Perspectives B1 : 60.....	55
Figure 18: Cours Intensif B1 : 11	55
Figure 19: Cours Intensif B1 : 100	56
Figure 20: Cours Intensif B1 : 29	56
Figure 21: Nouvelles Perspectives B1 : 128.....	56
Figure 22: Nouvelles Perspectives B1 : 128.....	57
Figure 23: Nouvelles Perspectives B1 : 120.....	57
Figure 24: Nouvelles Perspectives B1 : 94.....	57
Figure 25: Cours Intensif B1 : 79	58
Figure 26: Nouvelles Perspectives B1 : 107.....	58
Figure 27: Nouvelles Perspectives B1 : 153.....	58
Figure 28: Cours Intensif B1 : 136	58
Figure 29: Instagram: A Cup of French: Traduction	64
Figure 30: Instagram: EncoreFrenchLessons: Traduction	64
Figure 31: TikTok: Ohmyfrenchclass: Définition	65
Figure 32: Instagram: EncoreFrenchLessons: Images: Squidgame	66
Figure 33: TikTok: Studyfrench: Images	66
Figure 34: TikTok: EncoreFrenchLessons: Images: Préparer des Crêpes	66
Figure 35: Instagram: EncoreFrenchLessons: Champs sémantiques	67
Figure 36: Instagram: EncoreFrenchLessons: Synonymes	67
Figure 37: TikTok: Francaiscommejamais: Synonymes.....	67
Figure 38: Instagram: A Cup of French: Antonyme	68
Figure 39: TikTok: Ohmyfrenchclass: Antonyme.....	68
Figure 40: TikTok: Studyfrench: Intercompréhension variétés.....	68
Figure 41: TikTok: Ohmyfrenchclass: Mots informels.....	69
Figure 42: TikTok: EncoreFrenchLessons: Usage informel.....	69
Figure 43: Instagram: EncoreFrenchLessons: Expressions fixes.....	69
Figure 44: TikTok: Francaiscommejamais: Abréviation.....	70
Figure 45: Instagram: Français avec Pierre: Textos.....	70

Figure 46: TikTok: EncoreFrenchLessons: Jeux de mots	70
Figure 47: Instagram: EncoreFrenchLessons: Interjections	70
Figure 48: Instagram: Français avec Pierre: Jeux de mots	70
Figure 49: Instagram: EncoreFrenchLessons: Memes.....	71
Figure 50: Instagram: Français avec Pierre: Memes	71
Figure 51: Instagram: Français avec Pierre: Intercompréhension autres langues.....	72
Figure 52: Instagram: Français avec Pierre: Intercompréhension anglais	72
Figure 53: TikTok: Francaiscommejamais: Faux amis	72
Figure 54: Instagram: EncoreFrenchLessons: Faux amis.....	72
Figure 55: Instagram: EncoreFrenchLessons: Erreurs	73
Figure 56: Instagram: A Cup of French: Erreurs	73
Figure 57: Instagram: EncoreFrenchLessons: écrit-parlé.....	74
Figure 58: TikTok: francaiscommejamais: écrit-parlé	74
Figure 59: TikTok: francaiscommejamais: Homophones	74
Figure 60: Instagram: EncoreFrenchLessons: Homophones	74
Figure 61: Instagram: A Cup of French: Conversation	75
Figure 62: TikTok: EncoreFrenchLessons: Interactivité.....	75
Figure 63: Instagram : Français avec Pierre : Interactivité.....	75
Figure 64: YouTube: Français avec Pierre: Argot	76
Figure 65: Enquête empirique: classe	84
Figure 66: Enquête empirique : Importance de l'apprentissage du vocabulaire	86
Figure 67: Enquête empirique : Plaisir d'apprentissage du vocabulaire.....	87
Figure 68: Enquête empirique : Médium d'apprentissage du vocabulaire.....	87
Figure 69: Enquête empirique : Méthodes d'apprentissage du vocabulaire.....	88
Figure 70: Enquête empirique : Consulter du vocabulaire inconnu	89
Figure 71: Enquête empirique : Consulter dans le cas de doutes.....	90
Figure 72: Enquête empirique : Temps passé sur les médias sociaux	91
Figure 73: Enquête empirique : Utilisation des médias sociaux	91
Figure 74: Enquête empirique : Apprendre une langue à travers des médias sociaux	92
Figure 75: Enquête empirique : Utilité des médias sociaux pour l'apprentissage linguistique	95
Figure 76: Enquête empirique : Utilisation actuelle des médias sociaux dans l'enseignement	98
Figure 77: Enquête empirique : Utilisation souhaitée des médias sociaux dans l'enseignement... ..	98

13 Liste des tableaux

Table 1: Description des stratégies de sémantisation	51
Table 2: Manuel scolaire-médias sociaux : Comparaison des stratégies.....	77
Table 3: Avantages et inconvénients des méthodes d'enquête (Kaya 2009 : 54)	81
Table 4: Enquête empirique : Pages françaises.....	93
Table 5: Enquête empirique : Utilité de l'apprentissage à travers les médias sociaux.....	96
Table 6: Enquête empirique : Inutilité de l'apprentissage à travers les médias sociaux	97
Table 7: Enquête empirique : Intégration des médias sociaux dans les cours	99
Table 8: Corrélation âge et Instagram.....	100
Table 9: Corrélation âge et TikTok	100
Table 10: Corrélation âge et YouTube.....	101
Table 11: Corrélation plaisir et Instagram.....	102
Table 12: Corrélation plaisir et Instagram: V de Cramer.....	102
Table 13: Corrélation plaisir et TikTok	103
Table 14: Corrélation plaisir et YouTube.....	103

14 Annexe

14.1 Questionnaire

Wortschatzerwerb

Im Rahmen meiner Masterarbeit befasse ich mich mit dem Thema 'Wortschatzerwerb'. Hierfür untersuche ich die verschiedenen Vokabel-Aneignungs-Strategien sowie die Lernpräferenzen von Französischlerner:Innen. Durch diese Forschung soll die Möglichkeit geschaffen werden, in Zukunft besser auf die Lernvorlieben der Schüler:innen eingehen zu können.

Darum bitte ich dich, dir 5-10 Minuten Zeit zu nehmen, um die nachfolgenden Fragen zu beantworten.

Der Fragebogen ist komplett anonym und die Daten werden vertraulich behandelt.

Vielen Dank für deine Teilnahme!

Alissa Fröhlich

* Erforderlich

Statistische Informationen

1. Wie alt bist du? *

- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- Sonstiges:

2. In welche Klasse gehst du? *

- 5. Klasse
- 6. Klasse
- 7. Klasse
- 8. Klasse

3. Geschlecht *

- Männlich
- Weiblich
- Divers

Individueller Wortschatzerwerb

4. Wie wichtig ist es deiner Meinung nach, Vokabeln zu lernen, um eine Fremdsprache zu beherrschen? *

	1	2	3	4	5	
sehr wichtig	<input type="radio"/>	sehr unwichtig				

5. Wie gerne lernst du Vokabeln? *

	1	2	3	4	5	6	
sehr gerne	<input type="radio"/>	sehr ungerne					

6. Womit lernst du Vokabeln? (kreuze alle zutreffenden Antworten an) *

- Schulbuch
- Laptop
- Tablet
- Handy
- Sonstiges: _____

7. Wie lernst du Vokabeln? (kreuze alle zutreffenden Antworten an) *

- Deutsch — französische Liste (z.B.: aus dem Schulbuch)
- Mit der Hand zusammengeschrieben (z.B.: Karteikarten)
- Online zusammengeschrieben (z.B.: online Karteikarten)
- Vokabelspiele, die das Internet anbietet
- Durch soziale Netzwerke (YouTube, Instagram, TikTok)
- Sonstiges: _____

8. Wie schlägst du unbekannte Vokabeln nach? (kreuze alle zutreffenden Antworten an) *

- Im Wörterbuch
- Im Online - Wörterbuch (z.B.: leo.org/ pons)
- Google Übersetzer/ DeepL translator
- Gar nicht
- Sonstiges: _____

9. Wo siehst du nach, wenn etwas unklar in Französisch ist? *

	sehr häufig	häufig	manchmal	selten	nie
Schulbuch	<input type="radio"/>				
Schriftliche Erklärungen im Internet	<input type="radio"/>				
(YouTube) Tutorials	<input type="radio"/>				
Ich frage jemanden um Rat (Klassenkolleg:innen/ Freund:innen/ Familie)	<input type="radio"/>				

Medienkonsum

10. Wie viel Zeit pro Tag verbringst du, laut eigener Einschätzung, auf sozialen Medien (YouTube, Instagram, TikTok)? *

- Weniger als 30 Minuten
- 30 Minuten - 1 Stunde
- 1 - 2 Stunden
- 2 - 3 Stunden
- Mehr als 3 Stunden

11. Welche der folgenden Social Media Apps verwendest du wie oft? *

	sehr häufig	häufig	manchmal	selten	nie
YouTube	<input type="radio"/>				
Instagram	<input type="radio"/>				
TikTok	<input type="radio"/>				

Online-Wortschatzerwerb

12. Abonniertst du fremdsprachige Instagram Seiten, um eine Sprache zu lernen? *

- Ja
- Nein, ich wusste nicht, dass es so etwas gibt.
- Nein, aber ich weiß, dass es so etwas gibt.

13. Abonniertst du fremdsprachige TikTok Seiten, um eine Sprache zu lernen? *

- Ja
- Nein, ich wusste nicht, dass es so etwas gibt.
- Nein, aber ich weiß, dass es so etwas gibt.

14. Siehst du fremdsprachige YouTube Videos an, um eine Sprache zu lernen? *

- Ja
- Nein, ich wusste nicht, dass es so etwas gibt.
- Nein, aber ich weiß, dass es so etwas gibt.

15. Welche französischen Seiten/ Kanäle kennst du auf sozialen Netzwerken?

16. Videos und Beiträge von TikTok/ YouTube/ Instagram sind sinnvoll, um neue Vokabeln zu lernen.*

	1	2	3	4	5	6	
trifft völlig zu	<input type="radio"/>	trifft überhaupt nicht zu					

17. Videos und Beiträge von TikTok/ YouTube/ Instagram sind sinnvoll, um die Aussprache zu verbessern. *

	1	2	3	4	5	6	
trifft völlig zu	<input type="radio"/>	trifft überhaupt nicht zu					

18. Memes sind sinnvoll, um eine Sprache zu lernen. *



	1	2	3	4	5	6	
trifft völlig zu	<input type="radio"/>	trifft überhaupt nicht zu					

19. Warum findest du es sinnvoll, über soziale Medien eine Sprache zu lernen?

20. Warum findest du es sinnlos, über soziale Medien eine Sprache zu lernen?

Soziale Medien im Unterricht

21. Werden bei dir im Unterricht bereits soziale Medien eingebaut (z.B.: YouTubeVideos angesehen)? *

	1	2	3	4	5	6	
sehr oft	<input type="radio"/>	nie					

22. Hättest du gerne, dass mehr soziale Medien in den Unterricht eingebaut werden? *

	1	2	3	4	5	6	
ja unbedingt	<input type="radio"/>	nein, am besten keine sozialen Medien					

23. Welche sozialen Medien würdest du gerne in den Unterricht einbauen?

14.2 Corrélations

Corrélation âge et Instagram

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	9,512 ^a	6	,147
Likelihood-Quotient	9,531	6	,146
Zusammenhang linear-mit-linear	,330	1	,565
Anzahl der gültigen Fälle	60		

Corrélation âge et TikTok

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	12,142 ^a	6	,059
Likelihood-Quotient	11,824	6	,066
Zusammenhang linear-mit-linear	,003	1	,955
Anzahl der gültigen Fälle	60		

Corrélation âge et YouTube

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	5,246 ^a	6	,513
Likelihood-Quotient	6,045	6	,418
Zusammenhang linear-mit-linear	,208	1	,649
Anzahl der gültigen Fälle	60		

Corrélation plaisir et Instagram

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	13,349 ^a	5	,020
Likelihood-Quotient	14,005	5	,016
Zusammenhang linear-mit-linear	5,291	1	,021
Anzahl der gültigen Fälle	60		

Symmetrische Maße

	Wert	Asymptotischer Standardfehler ^a	Näherungsweise es t ^b	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Phi	,472		,020
	Cramer-V	,472		,020
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Kendall-Tau-c	,270	,128	2,102
Anzahl der gültigen Fälle	60			

Corrélation plaisir et TikTok

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	6,065 ^a	5	,300
Likelihood-Quotient	7,955	5	,159
Zusammenhang linear-mit-linear	,465	1	,496
Anzahl der gültigen Fälle	60		

Corrélation plaisir et YouTube

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	,795 ^a	5	,977
Likelihood-Quotient	,815	5	,976
Zusammenhang linear-mit-linear	,120	1	,729
Anzahl der gültigen Fälle	60		

14.3 Zusammenfassung auf Deutsch

14.3.1 Einleitung

Der Wortschatzerwerb spielt eine große Rolle beim Erwerb einer Fremdsprache. Im Fremdsprachenunterricht ist die Vermittlung des neuen Vokabulars zumeist Aufgabe der Lehrkräfte. Allerdings sollten die vielfältigen Vermittlungsmethoden auf das Interesse der Jugendlichen abzielen und somit sollte bedacht werden, dass traditionelle Vokabelvermittlungsstrategien zumeist nicht mehr den Ansprüchen der heutigen Jugend entsprechen.

Angesichts der Tatsache, dass der Großteil der Jugend, bzw. der Generation Z, täglich mehrere Stunden auf sozialen Netzwerken verbringt, und angibt, bei der Arbeit am Computer, bzw. im Internet, Freude zu empfinden, ist das Ziel der vorliegenden Masterarbeit, herauszufinden, inwiefern der Wortschatzerwerb durch soziale Medien erfolgen kann. Nachdem sich die bereits vorhandenen Studien zum Sprachenlernen durch soziale Medien fast ausschließlich auf Student*innen sowie auf die englische Sprache beziehen, werden in der vorliegenden Arbeit die Möglichkeiten der Vokabelaneignung, sowie die Präferenzen der Schüler*innen, mit Fokus auf die französische Sprache, thematisiert. Um die unterschiedlichen Wortschatzerwerbsstrategien zu beleuchten, werden die Differenzen der Vokabelvermittlung des Lehrbuchs und der sozialen Medien Instagram, TikTok und YouTube analysiert. Hierbei liegt der Fokus auf der Semantisierung, also der Aneignung, und nicht auf dem Wiederholen und Üben des Vokabulars. Folgende Forschungsfragen ergeben sich somit für die vorliegende Arbeit:

Forschungsfragen

F1: Inwiefern unterscheiden sich die Wortschatzvermittlungsstrategien des Lehrbuchs von jenen der sozialen Medien?

F2: Welche Methoden des Wortschatzerwerbs nützt die Generation Z (am Beispiel von Wiener Oberstufenschüler*innen)?

F3: Wie hoch ist der Prozentanteil an Schüler*innen, denen das Sprachlernangebot auf sozialen Medien bewusst ist?

F4: Inwiefern werden soziale Medien von den Schüler*innen als hilfreich für das Erlernen einer Fremdsprache angesehen und genutzt?

F5: In welchem Umfang könnten soziale Medien als Mittel zum Wortschatzerwerb in den Unterricht integriert werden?

F1 wird im Rahmen der vergleichenden Analyse der Wortschatzvermittlungsstrategien der Lehrwerke *Nouvelles Perspectives* und *Cours Intensif Autriche* auf dem Niveau B1 mit den Methoden des Online-Vokabelerwerbs durch die sozialen Medien Instagram, TikTok und YouTube beantwortet. F2 bis F5 werden durch die empirische Befragung der Jugendlichen zu ihrem individuellen Wortschatzerwerb und ihrem Bezug zu Online-Vokabellern-Angeboten geklärt.

Die hierfür aufgestellten Annahmen besagen, dass die Vermittlungstechniken der sozialen Medien vor allem oral, und jene des Lehrbuches ausschließlich schriftlich sein könnten.

Möglicherweise verwenden die Jugendlichen hauptsächlich das Lehrbuch zum Vokabellernen.

Nur wenigen Lernenden könnte das Angebot des Online-Vokabelerwerbs bekannt sein, und somit würden es auch nur wenige nutzen.

Nachdem die Lernenden außerdem viel Zeit im Internet verbringen, könnten sie das Lernen anhand von sozialen Medien als sinnvoll erachten.

Aufbau der Masterarbeit

Zu Beginn werden einige Begriffe definiert, um eine Basis für die empirische Forschung zu schaffen. Hierunter zählen in erster Linie Wortschatz, Wort und Vokabular. Somit wird ein Basiswissen zu den Arten von Vokabular, welche Lernende erwerben können, erlangt. Außerdem wird das mentale Lexikon thematisiert, da es relevant für den individuellen Wortschatzerwerb ist.

Zudem werden Theorien zum Speichern des neuen Vokabulars, sowie Schwierigkeiten und Begünstigungen für den Erwerb von Wortschatz diskutiert.

Anschließend wird die zentrale Rolle der Lehrkraft bei der Semantisierung behandelt. Hierfür werden unterschiedliche Vokabel-Lehrmethoden präsentiert, welche stets mit der Orientierung an gesetzlichen Richtlinien des GERS erfolgen müssen.

Die unterschiedlichen Methoden der Semantisierung (nach Fäcke 2017) bieten eine gute Basis für die spätere Analyse der Wortschatzvermittlungsstrategien der Lehrwerke und der sozialen Medien. Außerdem wird auf das Miteinbeziehen der verschiedenen Lernkanäle hingewiesen.

Danach wird der *digital lifestyle* definiert, um die aktuelle Lebensweise und Interessen der Generation Z, welche als so genannte *digital natives* (Prensky 2001:1) bezeichnet werden, zu veranschaulichen.

Anschließend wird die Mediennutzung der Jugendlichen analysiert, um herauszufinden, inwiefern Medien tatsächlich eine Rolle im Alltag der Jugendlichen spielen. Statistiken von Saferinternet und der Education Group geben Aufschluss über den hohen Besitz von technischen Geräten, eine intensive Mediennutzung der Jugendlichen, sowie eine regelmäßige und zeitintensive Verwendung von YouTube, Instagram und TikTok. Aus diesem Grund werden für die Forschung diese drei sozialen Medien in den Fokus gerückt.

Danach werden Möglichkeiten des Online-Wortschatzerwerbs vorgestellt, wie beispielsweise anhand des Smartphones, durch Web 2.0 Angebote oder durch soziale Medien.

Ebenso wird die Rolle der Lehrkräfte bei der Vokabelvermittlung, die den Interessen der Generation Z entsprechen sollte, thematisiert. Zudem werden (Reflexions-) Rahmen für Lehrkräfte zur Inklusion von Technik im Unterricht diskutiert.

Danach werden die unterschiedlichen Vokabelvermittlungsstrategien der Lehrwerke, sowie der Französischlernseiten, die die sozialen Medien YouTube, Instagram und Tiktok anbieten, analysiert.

Um einen Einblick in das tatsächliche Medienverhalten von österreichischem Schüler*innen, sowie deren Zugang zum Vokabellernen zu erhalten, wird eine empirische Studie zum Wortschatzerwerb von Oberstufenschüler*innen zweier Wiener Gymnasien durchgeführt. Die Ergebnisse der Umfrage werden deskriptiv dargestellt, analysiert und anschließend diskutiert. Zudem werden Korrelationen bezüglich Alter bzw. Spaß am Vokabellernen und der Verwendung eines sozialen Mediums zum Wortschatzerwerb berechnet.

Abschließend werden die Forschungsfragen beantwortet, ein Ausblick für die Inklusion von sozialen Medien im Unterricht gegeben, sowie zukünftige Forschungsschwerpunkte zu diesem Thema vorgeschlagen.

14.3.2 Theorie

14.3.2.1 Wortschatzerwerb

Der Wortschatzerwerb befasst sich mit der Aneignung von Lexemen, deren Bedeutung und Konzepte, sowie schriftlicher und akustischer Fassung:

A word is a physical, countable object having a sound pattern and written shape. Most importantly a word has meaning, and its mental representation, a concept, which may include even a visual image of the object a word (e.g. cat) refers to (Taylor 2008: 1774).

Um eine Sprache zu erlernen, ist der Erwerb des dazugehörigen Wortschatzes unerlässlich. (Rohmatillah 2014: 69, 70), denn, wie bereits vor 50 Jahren festgestellt wurde, „without vocabulary nothing can be conveyed“ (Wilkins 1972: 111-112).

Außerdem werden diverse Unterscheidungen zwischen den Arten des Vokabulars getroffen, beispielsweise, ob es sich um produktiven (aktiven) oder rezeptiven (passiven) Wortschatz handelt, wobei im Normalfall der zweite in seinem Umfang dem ersten unterliegt (Hiebert et Kamil 2005: 3). Zudem erwerben die Lernenden auch potenzielles Vokabular, welches nicht aktiv erlernt, aber im Kontext verstanden werden kann (Nieweler 2006: 175).

Das neue Vokabular wird folglich im mentalen Lexikon abgespeichert. Dieses bezeichnet den individuellen Wortschatz, welcher quantitativ unlimitiert, aktuell und flexibel erweiterbar ist. Aufgebaut ist das mentale Lexikon in Form von Netzwerken, welches das Vokabular in Kategorien unterteilt (Fäcke 2017: 138, 139).

Aitchison erklärt die Notwendigkeit der Organisation der neu erlernten Termini: „Words cannot be treated as if they were a swarm of bees – a bundle of separate items attached to one another in a fairly random way“ (Aitchison 2012: 90).

Hierbei stellt sich die Frage, ob es beim Erlernen mehrerer Fremdsprachen getrennte mentale Lexika gibt, oder ob alle Lexeme am selben Ort abgespeichert werden. De facto wird von einer *extended system hypothesis* gesprochen, die besagt, dass es ein gemeinsames Lexikon für alle Sprachen gibt. Hingegen sprechen andere Wissenschaftler*innen von einem *dual system*, nach welchem die Vokabeln jeder Sprache in einem separaten Lexikon abgespeichert werden. Die *subset* Hypothese geht von einem gemeinsamen Lexikon aus, wobei hierbei innerhalb derselben Sprache eine stärkere Bindung aufgrund der Aktivierungsstreuung vorliegt. Eine weitere Annahme, das *tripartite system*, vertritt die Ansicht, dass die Inhalte, die zwei Sprachen gemeinsam haben, nur einmal gespeichert werden, und dass das Sprachspezifische in anderen Lexika gespeichert wird (Paradis 1987: 8, 9).

Anhand des Modells zur Mehrspeichertheorie von Atkinson et Shiffrin, werden die einzelnen Etappen des Speicherprozesses beleuchtet. Die erste Etappe ist das sensorische Gedächtnis, dieses entspricht dem Ultrakurzzeitgedächtnis, welches nur sehr kurzfristig Informationen behalten kann. Anschließend können Informationen weiter an das

Kurzzeitgedächtnis übermittelt werden, wo sie bis zu 30 Sekunden bleiben können. Ein Teil der Informationen wird schließlich ins Langzeitgedächtnis weitergeleitet, um Informationen dauerhaft zu speichern (Atkinson et Shiffrin 1969: 179, 180).

Dieses veraltete Modell wurde jedoch mehrfach überarbeitet. Decke-Cornill und Küster vertreten beispielsweise den Ansatz, dass das neue Vokabular direkt an bereits vorhandenes Wissen angeknüpft wird, ohne diese drei Schritte zu durchlaufen (Decke-Cornill/ Küster 2015: 165).

Um mögliche Schwierigkeiten des Wortschatzerwerbs vor Augen zu führen, nennen Thornbury, Gower et al. unterschiedliche Kriterien, nach denen sich der Wortschatzerwerb schwieriger gestaltet. Hierzu zählen beispielsweise eine komplizierte Aussprache, lange, komplexe Wörter, Verwechslungsgefahren mit bereits erlernten Sprachen durch beispielsweise ähnliche Bedeutungen, wie falsche Freunde und das Auswählen des passenden Sprachregisters (Thornbury 2004: 27, 28) / (Gower/ Philips/ Walters 1983: 143, 144).

Hingegen helfen gewisse Methoden, wie zum Beispiel Karteikarten, Mnemotechniken, mehrkanaliges Lernen oder *Mind Maps* beim Erwerb des neuen Wortschatzes (Fäcke 2017: 145, 146) / (Stork 2003: 78, 79) / (Thornbury 2004: 25, 133, 145).

Nun stellt sich die Frage, wie die Lehrkraft richtig zum Wortschatzerwerb der Lernenden beitragen kann. Bishop et al. beschreiben das Lehren des Vokabulars wie folgt: „vocabulary instruction must be multifaceted (...) vocabulary instruction must be a curriculum-wide commitment” (Bishop et al. 2009: 18).

Es gibt also weitläufige Vorgaben des GERS, welche besagen, welche Ziele durch das Lehren der Lexik bei den Lernenden erreicht werden sollen. Bezüglich der zu erreichenden Kompetenzen, die im Fall der durchgeführten Analyse für das Niveau B1, orientiert am GERS, vorgesehen sind, werden vor allem ein ausreichender Wortschatz, um sich in gängigen Alltagsthemen verständigen zu können, genannt (Europarat 2020: 155), sowie darauf verwiesen, dass Umschreibungen und Fehler im Falle von komplexeren Thematiken, zu akzeptieren sind (Europarat 2001: 112, 113).

Die Lehrkräfte sind zudem dazu aufgefordert, den Lernenden unterstützende Lerntechniken zu vermitteln:

Die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken wird in immer stärkerem Maße als eine zentrale Aufgabe im Unterricht verstanden (...). Sie reichen vom expliziten Lernertraining bis hin zu eher auf das *learning by doing* ausgerichteten Ansätzen (Wolff 1997 : 6).

Die Semantisierung beschreibt die Phase der Einführung des neuen Vokabulars. Die Lehrkräfte bedienen sich laut Fäcke zwei Überkategorien von Semantisierungen, und zwar der sprachlichen und der nicht-sprachlichen Semantisierung. Zur sprachlichen Semantisierung zählen beispielweise Definitionen, Übersetzungen und Umschreibungen, während die nicht-sprachliche Semantisierung Mimik, Gestik und zum Beispiel den Verweis auf Gegenstände umfasst (Fäcke 2017: 142, 143).

Außerdem unterscheidet man die aktive Semantisierung, bei der das neue Vokabular aktiv durch die Lehrkraft eingeführt wird, von der inzidentellen Semantisierung, welche eher nebenbei erfolgt, und bei der die neuen Lexeme nicht bewusst eingeführt werden. Die Autosemantisierung hat den selbstständigen Erwerb eines neuen Vokabulars auf Schüler*innenseite ohne Unterstützung vonseiten der Lehrkräfte zum Ziel (Fäcke 2017: 142, 143).

14.3.2.2 Digital Lifestyle

Heutzutage ist unser Alltag zunehmend von digitalen Gegenständen bestimmt (Charmonan et al. 2005: 2.1). Der *digital lifestyle* beschreibt somit eine Lebensweise, in der verschiedene Arten von elektronischen und sozialen Medientechnologien im Sinn einer Verbesserung der Lebensqualität genutzt werden (Gershon 2020: 179).

Selbstverständlich hat diese Lebensweise auch einen Einfluss auf das Lernen. Durch die leichte Zugänglichkeit zu E-Learning Plattformen „anyone, anywhere, anytime“ soll es zu mehr Chancengleichheit unter den Lernenden kommen (Charmonan et al. 2005: 2.5).

Um den Lernanforderungen der heutigen Schüler*innen gerecht zu werden, soll explizit auf die Anforderungen dieser Generation eingegangen werden. Die heutige Schüler*innengeneration wird als *Generation Z* und die Schüler*innen selbst als *digital natives* bezeichnet (Prenkys 2001 :1). Die Angehörigen dieser Generation sind mit dem Internet aufgewachsen, also ist die Technik Teil ihres Alltags. Sie sind stets vernetzt und ihre Aufmerksamkeitsspanne ist reduziert. Die Lernenden bevorzugen somit interaktive, kollaborative, kurzweilige Aktivitäten (Rothmann 2016: 3).

Folgende Aussagen unterstreichen die Arbeitsmoral und die verringerte Aufmerksamkeitsspanne der Generation Z:

« Other generations say: *If at first you don't succeed, try, try again.* »

« Generation Z says: *If at first you don't succeed maybe you shouldn't be here.* » (Rothmann 2016: 2).

Orlikowski vertritt den Ansatz eines *social material approaches*. Demnach sind das Materielle und das Soziale integrative Bestandteile des jeweils anderen: “the social and the material are considered to be inextricably related – there is no social that is not also material and no material that is not also social” (Orlikowski 2007: 1437).

Sørensen betont, dass der Mensch sich innerhalb des Materiellen befindet und nicht darüber, als Schöpfer*in. Somit beeinflusst der Mensch das Materielle, allerdings ebenso das Materielle den Menschen (Sørensen 2009: 2). Somit könnte beispielsweise eine Tafel eine soziale sowie räumliche Trennung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen darstellen. (Sørensen 2009: 141).

Was die Mediennutzung der heutigen Jugend angeht, wurde bereits in einer Studie von Mc Mahon und Pospisil aus dem Jahr 2005 deutlich, dass die sozialen Medien für Jugendliche einen fixen Bestandteil des Lebens ausmachen: “the laptops become integrated into their lifestyles and as expressed by one student are used for everything” (Mc Mahon et al. 2005: 429).

Weltweit gesehen, vernimmt man einen Anstieg in der Verwendung von Technik und 89% der befragten Personen geben an, mobile Apps zum Surfen auf sozialen Netzwerken zu verwenden (Kemp 2020).

Bezüglich der österreichischen Jugendlichen zeigt der Jugend Internet Monitor 2021, dass die Jugend im Alter von 11 bis 17 Jahren vermehrt WhatsApp (98%), YouTube (93%), Instagram (84%), Snapchat (75%) und TikTok (57%) nutzt. Alle der angegebenen Netzwerke vernehmen eine Steigung der Nutzung im Vergleich zum Vorjahr (Saferinternet 2021).

Dies gestaltet sich unkompliziert, nachdem bereits 89% der Jugendlichen im Jahr 2020 über ein eigenes Handy verfügen. Außerdem geben 84% an, Spaß bei der Arbeit mit dem Computer zu haben. Zudem meinen 33% der Befragten, mehr als drei Stunden pro Tag im Internet zu verbringen, wovon die meiste Zeit auf YouTube verbracht wird (Education Group 2021: 25, 55, 74, 75).

Eine Möglichkeit des Spracherwerbs durch Technik stellt das *Mobile-Assisted Language Learning* (MALL) dar. Hierdurch soll Lernen spontan, informell, persönlich, zeit- und

ortsunabhängig geschehen: „In fact, MALL can be considered an ideal solution to language learning barriers in terms of time and place” (Miangah/ Nezarat 2012: 309). Das Lernen anhand des Mobiltelefons soll authentischer und verknüpfter zur realen Welt werden: “Outside the classroom, mobile and wireless technologies enable learning to be more directly connected with real world experiments and artefacts” (Kukulska- Hulme 2009: 160).

Diese Lernform soll mit wenig (Zeit-) Aufwand verbunden werden: “to exploit small amounts of time and space for learning” (Traxler 2007: 8). Somit werden beispielsweise auf die Größe des Handybildschirmes zugeschnittene Wortschatzdefinitionen oder kurze personalisierte Vokabelübungen an die Lernenden geschickt. Diese empfanden diese Art des Wortschatzerwerbs als motivierend (Kennedy et al. 2008: 316, 322, 323) / (Miangah/ Nezarat 2012: 313).

Eine weitere Methode des online Wortschatzerwerbs findet sich anhand von *Social network sites for language learning* (SNSLL), welche Charakteristika sozialer Netzwerke aufweisen, da die Vernetzung und Zusammenarbeit von verschiedenen Personen im Fokus steht (Liu 2015: 114). Online Communities ermöglichen es den Teilnehmer*innen, gemeinsam zu lernen und sich in der Gruppe Unterstützung zu geben (Liu 2015: 115). Dies soll für alle Beteiligten hilfreich sein, denn “The portal also encourages and enables people both to gain individual knowledge and to learn to use and contribute to distributed knowledge” (Gee 2004 : 78).

Ebenso ist Spracherwerb ist durch soziale Netzwerke wie beispielsweise Instagram, YouTube und TikTok möglich. Soziale Medien bieten folglich Internetseiten an, die Blogs oder ähnliches zum Spracherwerb zur Verfügung stellen. Laut einer Studie von Gurova et al. nützen 75% der befragten Studierenden der Universität RUDN in Russland diese Angebote, um eine Sprache zu erlernen (Gurova/ Lopteva/ Lukina 2020: 575-579). Die spielerische Art der Vermittlung der Sprache trägt vor allem zu der passiven Aufnahme des Vokabulars bei (Gurova/ Lopteva/ Lukina 2020: 581).

Eine Herausforderung besteht nun in Bezug auf die Lehrkräfte, welche den Lernvorlieben der Schüler*innen gerecht werden sollen: « expect a teaching environment in which they can interact in a similar way they do in their virtual worlds » (Cilliers 2017:195). Lehrkräfte sollten sich somit mit digitalen, sozialen und technischen Medien vertraut machen, und diese in den Unterricht integrieren (Rothman 2016).

Zudem ändert sich die Rolle der Lehrkraft grundlegend: “Educators will need to adapt from a role as transmitters of knowledge to guiders of learning resources” (Abusa'aleek 2014: 472).

Hierfür werden Rahmenvorgaben angeboten, die es den Lehrer*innen erleichtern sollen, Technologien in den Unterricht einzubauen (Crompton 2016) / (Punetadura 2013) / (Redecker/ Punie 2017).

14.3.3 Analyse Wortschatz Semantisierung: Lehrwerk – Soziale Netzwerke

Durch die Analyse der Lehrwerke *Nouvelles Perspectives* und *Cours Intensif Autriche* auf dem Niveau B1, sowie der sozialen Netzwerke YouTube, Instagram und TikTok, wurden die größten Unterschiede der Strategien der Wortschatzvermittlung, orientiert an den individuell erweiterten Kategorien nach Fäcke (2017: 142, 143), erhoben.

Die größten Differenzen finden sich bezüglich der chronologischen, sowie alphabetischen Vokabellisten, welche ausschließlich von den Schulbüchern angeboten werden. Außerdem führen die analysierten Lehrwerke den Großteil der Vokabeln induktiv ein, indem die Schüler*innen den Sinn des Wortes selbst erschließen sollen.

Die sozialen Medien konzentrieren sich hingegen vermehrt auf den Alltagsgebrauch der Sprache, in Form von Aussprache, SMS-Abkürzungen, Sprachvarietäten, falscher Freunde und häufiger Fehler bei Lernenden. Diese werden in der Regel präsentiert, also deduktiv eingeführt. Allerdings bieten ebenso soziale Medien einige interaktive Übungen an, bei denen die Lernenden den Eindruck haben, direkt mit dem/ der Wortschatzvermittler*in zu interagieren.

Insgesamt kann geschlussfolgert werden, dass eine Kombination der intensiven Beschäftigung eines Themas und der dazugehörigen Lexik anhand eines Lehrwerks gut mit der spielerischen und alltagsnahen Art der Vokabelvermittlung durch soziale Medien verbunden werden kann.

14.3.4 Empirischer Teil

Die empirische Studie zielt darauf ab, Schüler*innen über ihr persönliches Vokabellernverhalten zu befragen. Zudem soll herausgefunden werden, inwiefern sie sich den Möglichkeiten von Wortschatzerwerb durch soziale Medien bewusst sind und inwiefern sie diese nützen.

Als Umfragetool wurde ein Online-Fragebogen entworfen, um in kurzer Zeit viele Antworten zu erhalten, keine soziale (hierarchische) Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen herzustellen und um die Befragung asynchron durchführen zu können (Kaya 2009: 52, 53).

Der Fragebogen ist teils quantitativ/ teils qualitativ. Die quantitativen Fragen dienen dem Erheben von Häufigkeit und Verteilung, während die qualitativen Fragen für die Erhebung detaillierter, subjektiver Eindrücke gestellt werden (Flick 2017:21)

Die Zielgruppe sind 60 Französischlerner*innen von Wiener AHS Oberstufen im Alter von 14 bis 20 Jahren. Die Befragung wurde vom 23.02.2022 bis zum 07.03.2022 durchgeführt. Der Fragebogen setzt sich aus 16 geschlossenen und 4 offenen Fragen zusammen, die sich in Fragen zum individuellen Vokabellernen, zum Medienkonsum, zum Online-Wortschatzerwerb und zu sozialen Medien im Unterricht untergliedern.

14.3.5 Erkenntnisse und Schlussfolgerungen

Die Haupteckenpunkte der empirischen Studie besagen, dass die Hälfte der Teilnehmer*innen der Ansicht ist, dass das Vokabellernen sehr wichtig ist, um eine Sprache zu beherrschen. Hingegen geben nur 7% der Befragten an, sehr gerne Vokabel zu lernen.

Zudem ist das Lehrbuch das meistgenannte Medium für das Vokabellernen, das fast 90% der Schüler*innen zum Wortschatzerwerb verwenden. Ebenso ist die deutsch-französische Vokabelliste mit fast 90% die von den Schüler*innen am meisten praktizierte Vokabellern-Methode.

Allerdings wird für das Nachschlagen von unbekanntem Wörtern von den meisten Personen der Online-Weg gewählt. Somit verwendet die Mehrheit, über 80%, das Online-Wörterbuch und ausschließlich 20% konsultieren hierfür ein klassisches Wörterbuch aus Papier. Möglicherweise ist der Grund hierfür, dass die Generation Z nach einer schnellen Informationsbeschaffung strebt (Rothmann 2016), und das Nachschlagen im Wörterbuch zu viel Zeit in Anspruch nehmen würde. Ebenso im Falle von allgemeinen Unklarheiten in der französischen Sprache wenden sich die Jugendlichen am häufigsten an das Internet und informieren sich dort über schriftliche Erklärungsseiten. Dies widerspricht der Annahme Rothmanns, dass die Jugend lieber Erklärvideos ansehen würde, als Artikel zu lesen (Rothmann 2016: 3), denn schließlich gibt ein Drittel der Teilnehmer*innen an, niemals eine Erklärung anhand von Tutorials/ Videos zu suchen.

Zudem zeigt die Befragung, dass 70% der Jugendlichen zwei oder mehr Stunden pro Tag auf sozialen Medien verbringen, ein Prozentsatz, der die Wichtigkeit der sozialen Medien

für die Generation Z widerspiegelt. Hierbei ist auffallend, dass YouTube von fast allen Teilnehmer*innen moderat, jedoch regelmäßig benutzt wird, während die Verwendung von TikTok zwei Extreme aufweist. Fast die Hälfte der Teilnehmer*innen verwenden diese Plattform sehr häufig, während mehr als ein Viertel sie nie verwenden. Die Anzahl an Personen, die sie manchmal benutzt, ist sehr gering.

Die große Mehrheit der Befragten verwendet YouTube, um eine Sprache zu lernen und nur eine verschwindende Minderheit ist sich dem Sprachlernangebot auf diesem sozialen Netzwerk nicht bewusst. Hingegen ist die Verwendung von Instagram und TikTok für diese Absicht weit nicht so fortgeschritten. Außerdem konnte kein Zusammenhang zwischen dem Alter der Lernenden und einer häufigeren Verwendung eines bestimmten sozialen Mediums erkannt werden.

Durch die eigenständige Nennung expliziter französischer Social Media Seiten, konnte erkannt werden, dass sowohl Seiten zum aktiven Spracherwerb durch Erklärungen, zum passiven Sprachlernen durch spielerisch gestaltete Blogs, sowie reine Interessenseiten, wie beispielsweise zu Sport und Lifestyle, bei den Lernenden bekannt sind.

Die Sinnhaftigkeit von sozialen Medien zum Spracherwerb wurde von den Schüler*innen als mittelmäßig, aber eher sinnvoll eingeordnet. Am hilfreichsten wurden die angebotenen Sprachlernkanäle zum Verbessern der Aussprache eingestuft. In der Tat sind die meisten Kanäle von Oralität geprägt und durch das Hörverstehen von Muttersprachler*innen, können die Schüler*innen auch die eigene Aussprache verbessern.

Zudem nannten die Jugendlichen Gründe für die Sinnhaftigkeit der Sprachaneignung über soziale Medien. Am häufigsten wurde die natürliche Sprache im authentischen Kontext genannt. Außerdem wurde das spielerische Lernen als positiv hervorgehoben. Ein Aspekt, der zugleich als authentisch und störend gewertet wurde, ist der Dialekt bzw. der Slang der Sprecher*innen. Außerdem wird das Lernen über soziale Medien über das Handy einerseits als gute Investition der Zeit am Smartphone, andererseits als unerwünschte Ablenkung, betrachtet.

Bezüglich der Integration der sozialen Medien im Unterricht, geben die Schüler*innen eine bereits gute Inklusion an, die Hälfte der Befragten wünscht sich allerdings (unbedingt) noch mehr soziale Medien im Unterricht. Hierfür wurde an erster Stelle YouTube, gefolgt von TikTok und Instagram genannt.

In der Tat konnte außerdem ein relativ starker, positiver Zusammenhang zwischen Spaß am Wortschatzerwerb und der Verwendung von Instagram zum Erlernen einer Sprache

festgestellt werden. Somit sollte Instagram in geeigneter Form unbedingt auch zum Spracherwerb im Unterricht herangezogen werden.

Außerdem wurden folgende Überlegungen zur Inklusion sozialer Medien in den Unterricht getätigt.

Memes von Instagram könnten zur Auflockerung dienen, beispielsweise könnte man die Unterrichtseinheit mit einem *meme* einleiten. Somit hätten die Lernenden etwas zum Schmunzeln, werden in den Unterricht eingeleitet und lernen nebenbei französische Alltagsausdrücke kennen. Außerdem könnten Vokabelposts über aktuelle, für die Jugendlichen interessanten Thematiken, wie z.B. einer neuen (jugendtauglichen) Serie/Weihnachten etc., von Instagram gezeigt, und somit auf spielerische Art und Weise erlernt werden. Zudem könnte man einen Schulkanal auf Instagram entwerfen, bei dem man als Lehrperson *Stories* von Fremdsprachenlernseiten teilt oder selbst schön gestaltete Vokabelposts erstellt (entweder passend zur Thematik des Unterrichts oder Alltagsvokabeln) damit die Schüler*innen auch außerhalb der Unterrichtszeit mit Vokabeln konfrontiert werden, und somit die französische Sprache mehr in ihren Alltag einbauen, und sie nicht ausschließlich ein Schulfach bleibt.

TikTok Videos von Jugendlichen, die neues Vokabular einführen, könnten zudem in der Klasse gezeigt werden. Somit wird eventuell mehr Spaß am Lernen erzielt und die Schüler*innen sehen, wie alltagsnahe die französische Sprache ist. Vor allem Videos zur Aussprache und zur Alltagssprache bieten sich hierfür gut an. Diese kurzen Videos eignen sich sehr gut als Einstieg in beispielsweise die Jugendsprache, welche anschließend im Unterricht weiter vertieft werden kann. Nachdem das Lehrbuch hierzu wenige Inputs bietet, eignet sich das Heranziehen eines Social-Media-Kanals somit umso besser.

YouTube Videos eignen sich zum Beispiel gut für eine Kochanleitung, da somit Zutaten, sowie die Zubereitungsschritte (scheiden, schälen, kochen, etc.) auf Französisch erklärt und parallel gezeigt werden. Somit bekommen die Lernenden einen audiovisuellen Eindruck vom neuen Vokabular und sehen die direkte Anwendung im Kontext, was eine angenehme Abwechslung zu einer schriftlichen Version des Lehrbuches darstellen kann. Außerdem könnten die visuell erlernten Vokabeln anschließend ins Vokabelheft übertragen werden, um digitale Medien mit der häufig verwendeten Methode des Vokabelaufschreibens zu verbinden.

Die mehrkanaligen Methoden der Wortschatzaneignung über soziale Medien bieten sich folglich als optimale Ergänzung zum Lernen mit dem thematisch zusammenhängenden,

aufbauenden Wortschatz der Lehrwerke an. Nachdem über 70% der befragten Schüler*innen täglich zwei oder mehr Stunden auf sozialen Medien verbringen, und sie dem Einsatz von Medien im Unterricht ebenso positiv entgegenstehen, wäre es erstrebenswert, sich als Lehrer*innen Methoden des Wortschatzerwerbs zu überlegen, die den Interessen der Generation Z entsprechen, und möglicherweise den Vokabelerwerb im Lehrbuch mit jenem auf sozialen Medien verbinden.

Weiterführende Forschungen könnten untersuchen, warum die Verwendung von TikTok und Instagram zum Spracherwerb, trotz des Wissens über deren Existenz, relativ gering sind. Außerdem könnte erforscht werden, ob die sozialen Medien tatsächlich einen positiven Einfluss auf die Aussprache der Lernenden haben.

14.4 Abstract

Nachdem die große Mehrheit der heutigen Schüler*innen-Generation, die sich aus sogenannten „digital natives“ zusammensetzt, täglich mindestens zwei Stunden auf sozialen Medien verbringt, und ein Anliegen der Fremdsprachendidaktik darin besteht, die Ansprüche und das Interessensfeld der Schüler*innen für den Erwerb von fremdsprachigem Vokabular zu berücksichtigen, beschäftigt sich die vorliegende Masterarbeit mit dem Wortschatzerwerb durch soziale Medien. Hierfür werden, aufbauend auf einer theoretischen Grundlage zum Wortschatzerwerb, Strategien der Semantisierung des neuen Vokabulars anhand von Französisch-Lehrwerken und durch explizite Französisch-Lernseiten auf den sozialen Medien YouTube, Instagram und TikTok verglichen. Außerdem werden anhand einer empirischen Studie Oberstufenschüler*innen zweier Wiener Gymnasien über ihre individuellen Vokabellernmethoden, ihren persönlichen Konsum sozialer Medien, sowie über ihre Vorstellung einer Einbindung von sozialen Medien im Unterricht befragt. Im Anschluss werden Vorschläge für die Integration von sozialen Medien zum Wortschatzerwerb im Unterricht vorgeschlagen.