

**ÉTUDE CRITIQUE DE DEUX APPLICATIONS POUR LA
COMMUNICATION EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE**

Hanne Leth Andersen

Université de Roskilde

France Rousset

Université de Fribourg

Mots-clés

Applications - communication - didactique - enseignement et apprentissage du FLE - français parlé authentique

Keywords

Applications - authentic spoken French - communication - didactics - teaching and learning French as a foreign language

Résumé

Le but de cet article est d'évaluer l'utilisation des technologies mobiles pour l'apprentissage des langues. Il s'agira plus spécifiquement d'étudier la prise en compte des compétences communicatives et de l'authenticité de la langue orale dans deux applications ciblant l'acquisition du français langue étrangère (FLE). L'article comprendra une partie théorique et abordera les études antérieures sur les applications mobiles dans l'enseignement des langues étrangères et les critères qui ont été utilisés pour ces analyses et évaluations. Ensuite, l'article présentera une nouvelle étude de deux applis pour débutants - *Français Premiers Pas* – et *Babbel*. Nous proposerons au final une ouverture vers de futurs développements et recherches.

Abstract

The objective of this article is to evaluate Mobile-Assisted Language Learning (MALL), in particular applications and their approach to the acquisition of French as a foreign language (in French "FLE"), and how they deal with communicative competences and authentic oral French. The article comprises a theoretical part that presents and discusses previous studies and the criteria that has been used for analysis and evaluation. Then, the article presents the study of two apps for beginners - *Français Premiers Pas* - and *Babbel*. Finally, we propose an opening towards future developments and research.

Introduction

Le téléphone portable ou smartphone, dans sa version la plus moderne, est devenu un outil indispensable dans la vie de presque tout un chacun. Le contexte de la pandémie a créé une explosion des applis en tout genre, y compris pour l'enseignement/apprentissage des langues. Le temps passé quotidiennement sur un téléphone mobile a considérablement évolué. En effet, le nombre d'heures a augmenté de 30% de 2019 à 2021, où la moyenne est de 4,8 heures, selon le Blog du Modérateur (BDM)¹ 2022. Ainsi, apprendre une nouvelle langue sans voyager et sans l'accompagnement d'un enseignant n'a jamais été autant à portée de mains que depuis l'essor d'applications (ou applis) téléchargeables sur son téléphone en un seul clic. L'utilisation des technologies mobiles pour l'apprentissage des langues – Mobile-Assisted Language Learning (désormais MALL) remonte au milieu des années 90. Initialement, ces technologies étaient utilisées pour l'enseignement/apprentissage de la langue première (désormais L1), puis par la suite, pour les langues étrangères (désormais L2). Actuellement, la plupart des études se focalisent sur l'enseignement/apprentissage des L2 (Hwang et Fu, 2019). Les MALL offrent un accès rapide, à tout moment et depuis n'importe quel endroit ayant une connexion internet, aux contenus didactiques souhaités.

Dans cet article, nous nous intéresserons à deux applis – *Babbel* et *Français Premiers Pas* – qui visent explicitement la communication d'après les buts d'apprentissage mentionnés dans leur description en ligne. Dans notre étude, nous chercherons à savoir qu'entendent ces deux applis par « apprentissage de la communication », quelles activités didactiques y sont proposées et si elles visent réellement la compétence communicative. Nous chercherons à déterminer quelle norme de référence est suivie dans les conversations présentées (niveau, registre). Nous questionnerons également l'authenticité de ces interactions. Nous interrogerons aussi le rôle de l'apprenant dans son apprentissage. Pour répondre à ces questions, nous avons établi une liste de critères d'évaluation qui font appel à des études antérieures sur les applications. Nous présenterons les principaux résultats de cette analyse pour les deux applis séparément pour ensuite en confronter les caractéristiques centrales. Nous proposerons enfin une ouverture didactique vers de futurs développements et recherches.

1. Aspects théoriques

1.1. Les approches dans l'apprentissage des L2 et les feedbacks

Dans cette étude, nous faisons référence à ce qu'on appelle généralement l'approche communicative, selon laquelle la communication et l'interaction réelles sont les objectifs

¹ Le BDM est un média français de référence des professionnels du digital

centraux de l'apprentissage. Cette approche a vu le jour dans les années 70 et s'est fait remarquer parce qu'elle proposait une alternative à celles dominantes fondées sur les systèmes linguistiques. Par conséquent, au lieu de se concentrer sur l'acquisition de la grammaire et du vocabulaire (compétence grammaticale/linguistique), l'approche communicative vise à développer la capacité de l'apprenant à communiquer dans la langue cible (compétence communicative), en mettant davantage l'accent sur les situations de la vie réelle (Hymes, 1971 ; Andersen et al., 2015).

Plus précisément, nous nous basons sur la recherche sur l'acquisition des langues étrangères (L2) avec focus sur la compétence communicative, notamment à l'oral. La compétence communicative demande une compréhension fonctionnelle et sociale de la manière et du moment d'utiliser les énoncés de façon appropriée. Ainsi l'enseignement communicatif se focalise sur l'utilisation de la langue, et dans le cas de l'oral, sur le dialogue. L'enseignement communicatif des langues vise à créer une activité et une interaction linguistiques qui pourraient être intéressantes pour le développement des applis.

Pour ce qui est de la didactisation, il s'agit de créer des activités qui permettent à l'apprenant de comprendre et de produire des énoncés dans la L2 en question, mais aussi de recevoir du feedback sous forme de corrections ou autres évaluations, par exemple des encouragements, selon les théories d'acquisition et de motivation.

Dans la littérature, plusieurs théories s'affrontent sur l'impact des corrections dans l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment dans les compétences relatives à l'écrit (Truscott, 2007). Nous allons nous intéresser à ces théories, étant donné que les applis fonctionnent le plus souvent avec de l'oral transcrit ; que l'interaction entre le programme et l'apprenant se construit en quelque sorte comme une interaction entre un professeur qui pose des questions et un élève qui répond s'attendant à des corrections directes. Cette image peut très bien changer, du fait qu'il ne semble pas que ce soit la méthode la plus efficace. Il existe différents types de corrections possibles, directes ou indirectes amenant l'apprenant à réfléchir sur ce qu'il a produit et ensuite corriger lui-même ou entre pairs (Hendrickson, 1981). Or, la discussion sur le bien-fondé de ces corrections (Chandler, 2003 ; Truscott, 1996, 2007) est importante pour la pratique que nous allons pouvoir recommander.

Truscott (2007) propose un état des lieux de plusieurs études ayant testé l'efficacité de la correction faisant intervenir des productions écrites et non de simples exercices de grammaire (Sheppard, 1992, Semke, 1980). Dans ces études, la correction a un effet minimal sur l'acquisition de l'écrit (Truscott, 2007 : 263). Par ailleurs, les corrections peuvent être démotivantes, incomprises par les apprenants ou encore difficiles à retenir lors de futures productions (Truscott, 1996). Chandler (2003) convient qu'il est difficile d'évaluer l'effet des corrections ; il propose d'étudier quel type de feedback est le plus adapté pour des tâches de rédaction. Les résultats de cette étude indiquent que les feedbacks avec la correction de

l'enseignant contribuent à une meilleure maîtrise de l'écrit (2003 : 291). Toutefois, les apprenants ont mentionné que la meilleure façon de prévenir les erreurs futures est une correction décrivant ce qui est incorrect (2003 : 291). Ainsi, force est de constater qu'il n'y a pas de consensus dans la littérature sur le type de correction.

Concernant la motivation, il est généralement accepté que les apprenants ont besoin d'être reconnus et de recevoir un retour d'information. Or, la littérature qui est abondante dans ce domaine ne précise pas clairement le moment et la manière dont le feedback positif (néгатif) augmente ou diminue la motivation. Selon Burgers et al. (2015), le feedback positif satisfait les besoins de compétence et d'autonomie, stimulant ainsi la motivation interne. Ils montrent que le feedback négatif incite les apprenants à rectifier leurs mauvaises performances à court terme, mais que c'est le feedback positif qui est le plus efficace pour stimuler la motivation et le jeu à long terme.

1.2. La notion d'authenticité dans l'enseignement des langues étrangères

On parle d'authenticité par rapport à l'apprentissage de même que par rapport à la langue, ici celle orale en communication. La nécessité de faire appel au concept d'authenticité dans le contexte de l'enseignement du français oral tient essentiellement au fait que le français écrit et le français oral sont indéniablement deux versions différentes de la langue française ou du "français tout court", avec des différences à tous les niveaux linguistiques, y compris la pragmatique et la construction du texte ou de la communication (Coveney, 2011). De plus, comme le focus de l'enseignement est traditionnellement mis sur la syntaxe et la morphologie, les conversations des manuels présentent des structures spécifiques plutôt que le dialogue authentique tel qu'on le retrouve tous les jours entre des locuteurs natifs à des fins autres que l'enseignement de leur langue (Giroud et Surcouf, 2016). Nous allons utiliser pour nos analyses un concept d'authenticité selon lequel une conversation en français parlé authentique est construite en faisant appel aux connaissances sur la phonologie, la morphologie, la syntaxe et la pragmatique du français parlé (Andersen, 2004, 2007).

1.3. Les applis pour apprendre des langues étrangères

Dans cette section, nous proposons un tour d'horizon des études antérieures sur les applis pour enseigner et apprendre des langues étrangères. Nous avons organisé cet état des lieux selon quatre axes centraux pour l'étude que nous présenterons ensuite sur *Babbel* et *Français Premiers Pas*.

1.3.1. Quelles langues peut-on apprendre ?

Les applis axées sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (*Apps dedicated to language learning – ADLL*), gratuites ou payantes, à l'image de *Duolingo* ou *Babbel* ne cessent de se multiplier (Heil et al., 2016 ; Son, 2016 ; Klímová, 2018).

La plupart de ces applis offrent la possibilité d'apprendre plusieurs langues bien que celles les plus enseignées soient l'anglais et le français (Heil et al., 2016 ; Hwang et Fu, 2019). Par exemple, il est possible d'apprendre quatorze langues différentes sur *Babbel*, allant du français à l'indonésien en passant par l'allemand ou encore l'espagnol. Pour l'enseignement exclusif du français langue étrangère, on trouve entre autres l'appli *Français Premiers Pas*.

Les études antérieures sur l'utilisation des applis dans l'apprentissage des langues se concentrent principalement sur l'acquisition de l'anglais L2 (Burston, 2014, 2015 ; Heil et al., 2016 ; Hwang et Fu, 2019). En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du FLE, force est de constater la quasi-inexistence d'études scientifiques à cet égard. Parmi les rares publications, nous allons faire référence à celles de Liakin et al. (2017), de Quinaux (2017) et de Shobeiry et Shakeraneh (2019) dans la section suivante.

1.3.2. *Quelles compétences peut-on acquérir ?*

Plusieurs études antérieures ont questionné les buts d'apprentissage et les compétences enseignées sur les applis. Nous pouvons citer en exemple les études de Burston (2014, 2015), Heil et al. (2016) et plus récemment celles de Hwang et Fu (2019). Savoir si ces applis commerciales et très populaires constituent des outils efficaces pour l'apprenant en tenant compte des avancées de la recherche dans l'acquisition des langues étrangères (SLA) fait partie des principales questions de recherche.

Les résultats de ces études ont montré qu'en tête d'affiche des compétences abordées, on retrouve le vocabulaire. Plus généralement, les activités proposées visent le développement des compétences réceptives (compréhension). En effet, plusieurs exercices de vocabulaire décontextualisé ont été relevés (Heil et al., 2016 ; Hwang et Fu, 2019). En fait, force est de constater que l'input (et *a priori* aussi l'output) est souvent très court, limité aux mots isolés, et qu'il y a rarement des dialogues en contexte (Heil et al., 2016). En outre, il ressort de ces études antérieures que les implémentations des MALL ont été prévues dans des activités à réaliser plutôt hors de la classe et de manière individuelle (Burston, 2014 :105-108). Toutefois, on recense quelques études ayant interrogé l'utilisation des applis pour d'autres compétences que le vocabulaire.

En didactique du FLE, nous pouvons prendre l'exemple récent de l'utilisation d'une appli avec des apprenants adultes débutants en Iran. Shobeiry et Shakeraneh (2019) ont testé l'utilisation d'une appli, *Schoology*, dans le cadre d'un enseignement du français langue étrangère en semi-présentiel pour adultes débutants en Iran. Elles ont mis en place des séquences didactiques dans lesquelles diverses compétences ont été travaillées (compréhension et

production à l'écrit et à l'oral) (2019 : 57-58). Selon leurs résultats le groupe expérimental obtient de meilleurs résultats dans l'examen FLE final (niveau A1 selon le Cadre européen commun de référence pour les langues, CECR) que le groupe contrôle dans toutes les compétences enseignées (2019 : 66). Cette étude expérimentale a permis de mettre en évidence la faisabilité d'utiliser des smartphones pour apprendre le français dans ce contexte (2019 : 66). Cette étude n'ayant pas une dimension longitudinale et ayant été réalisée avec un nombre restreint de participants ne permet pas de généralisation.

Un autre exemple en FLE concerne l'implémentation de l'outil Text-to-Speech (désormais TTS) pour travailler la prononciation en français L2 (Liakin et al., 2017). Plus précisément, ils ont testé la faisabilité d'utiliser les technologies mobiles TTS dans l'enseignement/apprentissage de la liaison. Leur étude comprend 27 apprenants de français de niveau A2 selon le CECR. Les participants ont été répartis en trois groupes : un contrôle, l'autre recevant un enseignement via le TTS et le troisième recevant un enseignement sans le TTS mais avec un enseignant. Les résultats de l'étude montrent que l'apprentissage avec cet outil est possible. Néanmoins, l'effet de l'utilisation du TTS reste difficile à mesurer. En effet, il n'y a pas de différences significatives entre les groupes. Les auteurs constatent une progression entre le *pré-test* et le *post-test retardé* dans la réalisation des liaisons à la fois dans le groupe ayant reçu un enseignement à partir de l'application et celui avec l'enseignant (2017 : 335).

Parmi les autres compétences visées par les applis, nous pouvons mentionner la communication, qui constituera l'objet central de notre étude empirique (section 2). Nous citerons ci-dessous un exemple en didactique du FLE (Quinaux, 2017) puis un projet de recherche récent dans lequel une appli a spécialement été créée pour la communication en allemand L2 (Pihkala-Posti, 2020).

Quinaux (2017) a questionné le côté novateur de deux applis – *ITooch* et *Busuu* – et d'une plateforme en ligne – *Wallangues* en tant que ressources didactiques pour enseigner l'oral (2017 : 1). Ces outils ont été testés par des apprenants qui ont fourni un feedback sur leur expérience générale d'apprentissage avec ces outils. L'application *ITooch* n'a pas été convaincante de leur point de vue, notamment en raison du design très sommaire (2017 : 2). En outre, il s'est avéré que « les compétences orales [étaient] [...] totalement inexistantes » (2017 : 3) sur cette appli. Quant à *Busuu*, si les apprenants n'ont pas émis de fortes critiques, les chercheurs ont pu identifier plusieurs erreurs de langue pouvant avoir des répercussions négatives sur l'apprentissage. La plateforme *Wallangue* est la ressource qui a séduit le plus les apprenants avec un contenu diversifié et attrayant. Ainsi, « l'expérimentation des deux applis retenues ne s'est pas montrée fructueuse » (2017 : 3). Sur la question de l'innovation, il est apparu en réalité que ces trois outils reprennent les mêmes travers que les manuels FLE proposant des activités, pour la plupart, dépourvues de contexte (2017 : 4-6).

Burston confirme que « very few MALL implementations have engaged students in interactive, communicative, language-learning activities » (2015 : 4). On relève néanmoins quelques propositions pour l'enseignement de l'allemand L2 de Pihkala-Posti (2020). L'utilisation de plusieurs outils Web 2.0 contribue à la mise en place d'un enseignement/apprentissage interactif, centré sur l'apprenant et authentique dans toutes les compétences linguistiques et dans une perspective de rencontres (inter)culturelles. Pihkala-Posti affirme que dans la création d'interfaces et d'applications hybrides à l'instar de *Berlin Kompass*, « [s]pecial emphasis was placed on the development of oral communication skills which had been disregarded/ ignored in the first generation of the web-based approaches » (2020 : 143). *Berlin Kompass*, une appli sous la forme d'un jeu, offre ainsi la possibilité de communiquer, négocier dans un environnement virtuel (Pihkala-Posti, 2020 : 160 ; Kallioniemi et al., 2015). Ainsi, elle fait partie des applis éducatives et s'inscrit dans la lignée des ADLL (Son, 2016). Tout en développant ces interfaces, leurs utilisations ont été parallèlement testées avec des apprenants. Il en ressort que cette approche, se focalisant tant sur l'authenticité des situations que sur l'interaction, a été accueillie positivement par les élèves.

1.3.3. Quel est le « learning outcome » ?

Outre les langues cibles et les compétences visées se pose la question de « l'acquis d'apprentissage » ou le « learning outcome ». L'évaluation de l'effet des MALL dans l'enseignement/apprentissage repose souvent sur des impressions, des ressentis comme susmentionné (Amer, 2014 ; Quinaux, 2017 ; Pihkala-Posti, 2020). Un meilleur acquis d'apprentissage avec les applis n'a pas encore été prouvé (Cho et al., 2018 ; Liakin et al., 2017). A part l'étude de Shobeiry et Shakeraneh (2019) mentionnée plus haut il reste difficile de confirmer l'apport des MALL (Hwang et Fu, 2019). Ceci pourrait s'expliquer par des faiblesses méthodologiques dans le design même des études existantes. Effectivement, plusieurs de ces implémentations ne sont pas longitudinales, mais plutôt courtes voire très courtes (quelques heures) et réalisées avec un nombre assez restreint de participants (Burston, 2014 : 113), rendant difficile toute généralisation des observations.

1.3.4. Critères existants pour l'évaluation des applis (études antérieures)

Face à l'immensité du marché des applis, il est nécessaire de sélectionner celles à conseiller aux apprenants. Comme le mentionne Son « [o]ne of the challenges is the development, evaluation and selection of apps that maximise language learning and provides both an improved learning process and outcome » (2016 : 171).

C'est la raison pour laquelle des critères d'évaluation d'applications pour l'apprentissage des langues ont vu le jour. Toutefois, il n'y a pas de consensus sur la nature des critères ni sur le nombre, il semblerait qu'il en existe presque autant que d'études réalisées (Walker, 2010 ; Vincent,

2012 ; Peachey, 2013 ; Bell, 2014 ; Quinaux, 2017, Anaïtis, http://edumobile.be/APD/files/Grille_eval_app.pdf). Il est possible de regrouper les critères les plus souvent mentionnés par catégories. On recense des critères axés sur l'aspect didactique :

- authenticité de la langue
- type de feedback
- contenu didactique (type d'exercices, compétences abordées)
- conformité au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) ou avec le programme de la classe
- différenciation

Il existe également des critères qui ciblent des aspects techniques :

- facilité d'utilisation
- design
- possibilité de partage
- son
- mode d'emploi / consignes
- support en cas de besoin

Il y a aussi des critères en lien avec l'apprenant et ses objectifs :

- motivation / engagement
- frais (gratuit ou payant)
- buts d'apprentissage
- pertinence de l'appli en fonction des besoins de l'apprenant

Dépassant les simples listes de critères, Son (2016) a dressé un formulaire d'évaluation des applis pour l'apprentissage de l'anglais L2. Il a pour but de guider les utilisateurs : « to have a quick summary of app evaluation and [help] them make a judgement about the quality of the target app and its potential applicability » (2016 : 170). Il se divise en trois grandes sections : 1) informations générales sur l'appli, 2) brève description de l'appli, 3) analyse détaillée de l'appli à partir d'une série de quinze critères d'évaluation. Cette liste tente ainsi de rassembler les différents critères cités dans les recherches antérieures ; on y retrouve entre autres celui de la pertinence, de l'authenticité, du feedback, de la présentation ou encore du coût. Chaque critère est évalué sur une échelle allant de 1 à 5, de très insatisfaisant à très satisfaisant (Son, 2016 : 167-169). Un commentaire général clôt le formulaire.

Ce formulaire est très axé sur les utilisateurs, leur expérience – mais avec des critères difficiles à juger pour un débutant en langue par exemple : comment savoir si la langue est authentique ou si le feedback est correct.

2. Etude empirique

Aujourd'hui, beaucoup d'apprenants souhaitant apprendre une langue se mettent à utiliser les applis disponibles gratuites ou payantes. Malheureusement, la motivation dure rarement très longtemps, car souvent il ne s'agit que d'apprendre une liste de mots, et pas tellement d'apprendre à communiquer. Nous allons donc nous intéresser aux objectifs déclarés (ou non déclarés) des applis et des apprenants, et aussi à la différenciation entre les compétences réceptives et productives, les niveaux de langue, l'oral et l'écrit – et le rapport entre connaissances et compétences.

De plus, il nous semble que l'apprenant n'a pas souvent la possibilité de prendre un rôle actif et conscient dans son apprentissage, ce qui peut justement être important dans un apprentissage individuel en contact avec un outil non-humain, mais aussi pour garder et développer la motivation interne (Deci et Ryan, 2012).

2.1. Méthodologie

2.1.1. Critères d'évaluation

Il nous a semblé utile de créer une liste de critères concernant à la fois le niveau et le registre de la langue, les activités didactiques, l'adaptation au niveau de l'apprenant et aux buts d'apprentissage, mais aussi le niveau linguistique traité : mot (sémantique, morphologie), phrase (syntaxe), texte/dialogue (pragmatique) de même que le choix entre focus sur la langue ou sur la grammaire (cf. *Focus on form vs. Focus on forms*). Le rôle de la conscience d'apprentissage chez l'apprenant n'est pas pris en compte dans les évaluations existantes. Or, justement la responsabilité personnelle de l'apprenant est essentielle pour l'emploi des applis éducatives (apprendre à apprendre, prendre son apprentissage en main, prendre des responsabilités). Le but d'une telle liste est de pouvoir réaliser des analyses d'applis, de les caractériser et ainsi d'évaluer leur capacité à fournir l'apprentissage qu'elles promettent.

Voici notre liste :

- 1) Adaptation au niveau de l'apprenant (type de progression)
- 2) Buts d'apprentissage formulés par les concepteurs des applis
- 3) Type, niveau et registre de français proposé (interaction, présentation, texte) ainsi que le degré d'authenticité.
- 4) Niveau linguistique présenté : mot (sémantique, morphologie), phrase (syntaxe), texte/dialogue (pragmatique)
- 5) Choix entre focus langue ou focus grammaire
- 6) Choix didactiques (types d'exercices)

- 7) Rôle de la conscience d'apprentissage chez l'apprenant (apprendre à apprendre, prendre son apprentissage en main, prendre des responsabilités)

A ces critères il nous a semblé utile d'ajouter des faits d'ordre technique :

- 8) Technologie / facilité d'utilisation
9) Instructions d'emploi

2.1.2. Le choix des deux applis

Les applis que nous avons choisies pour notre analyse sont toutes les deux créées pour le niveau débutant. Nous avons aussi décidé d'exclure les applis qui visent uniquement une acquisition de vocabulaire puisque notre but est une vision plus large de la langue, celle de l'approche communicative, et afin de nous intéresser à la didactisation par rapport aux objectifs d'apprentissage. Notre choix s'est ainsi porté sur deux applis qui mentionnent explicitement la communication comme but d'apprentissage dans leur description : *Français Premiers Pas* et *Babbel*.

2.1.3. Français premiers pas, CAVILAM, présentation

*Français premiers pas*² est une application d'apprentissage du français destinée aux tout débutants. Elle est développée par le CAVILAM (Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias) de Vichy. Le centre est soutenu par le Ministère français de la Culture (DGLF, Délégation générale à la Langue Française) et la Fondation Alliance Française. C'est un centre de référence pour l'innovation pédagogique. Selon sa page web, il accueille chaque année plus de 4000 stagiaires et étudiants étrangers de plus de 120 nationalités, dans des cours en présentiel et en ligne, de même que par accompagnement personnalisé.

Français premiers pas est un outil gratuit et libre d'accès qui a pour but d'offrir « des bases de communication orale dans des situations de la vie quotidienne » et qui « permet d'apprendre la langue française de manière ludique en associant images et sons » (CAVILAM, site web). L'application propose 8 situations, qui sont appelées « pas », dans lesquelles il peut y avoir un besoin de communication et où l'apprenant peut voir, entendre et s'entraîner. Chaque « pas » est divisé en trois étapes et un « entraînement » composé de trois types d'exercices, dont le premier concerne les expressions ou le vocabulaire pour le contexte en question ; le deuxième est une sorte de puzzle (signalé aussi par l'icône utilisée) où il faut choisir la bonne phrase par rapport à une situation (associer une image (sur deux) à un son) ; alors que dans le troisième il

² *Français premiers pas* est une version améliorée de l'application *Pas à pas*.
<https://www.leplaisirdapprendre.com/portfolio/francais-premiers-pas/>

faut associer un énoncé à la phrase la plus pertinente dans la situation sur l'image (un choix sur deux ou trois). Ici, si les choix semblent aberrants, c'est que le critère a clairement été de créer des distracteurs similaires du point de vue phonétique, et non pas au niveau du contenu. L'appli dispose également d'un dictionnaire visuel qui permet de voir et d'écouter des substantifs élémentaires correspondant aux thématiques des 8 « pas ». Dans cette partie, il est possible de s'entraîner avec 3 types d'exercice : identifier une image, identifier un son et l'écrire.

2.1.4. Babbel, présentation

*Babbel*³ est une application ainsi qu'une plateforme accessible sur le Web. Créée en 2007, elle offre la possibilité d'apprendre quatorze langues différentes dont le français, l'anglais, l'espagnol, l'allemand ou encore le danois. Comptabilisant plus de 10 millions d'abonnements vendus, cette appli spécialement conçue pour l'apprentissage des langues, promet un travail sur des compétences variées, avec un accent mis sur l'interaction. Sur la page d'accueil, on peut lire que *Babbel* s'engage à immerger l'apprenant dans la langue cible par l'intermédiaire de dialogues illustrant des situations de la vie quotidienne. L'utilisation de voix humaines et la reconnaissance vocale pour prendre confiance à l'oral est mentionnée. Il est précisé que chaque cours est construit en fonction de la L1 de l'apprenant et de ses intérêts personnels (<https://my.babbel.com/>). Si cette application est accessible au grand public sur smartphone ou sur le web (elle fait partie des applis hybrides), elle nécessite un abonnement de 6 ou 12 mois voire une adhésion à vie pour des prix allant de 80 à plus de 200 euros.

L'inscription prend la forme d'un processus au cours duquel plusieurs informations sur l'apprenant ainsi que sur sa façon d'apprendre sont demandées afin de fournir un enseignement qui soit adapté et qui réponde aux besoins. La première question s'intéresse aux motivations d'apprentissage du français. Parmi les réponses possibles, il y a le plaisir d'apprendre des langues, des motivations professionnelles ou personnelles (converser avec des amis ou de la famille), la préparation d'un voyage. Suit une question sur le niveau actuel de l'apprenant en français. Ainsi, cette application s'adresse tant à des débutants qu'à des apprenants plus avancés. Vient ensuite une question sur les objectifs d'apprentissage, l'apprenant doit alors sélectionner ce qu'il souhaite maîtriser (les bases, converser, parler dans n'importe quelle situation). Les buts sont ainsi fixés par l'apprenant lui-même tout comme le temps qu'il souhaite investir dans son apprentissage, incitant à une réflexion et prise de décisions sur son propre apprentissage. On peut cocher de 5 minutes à 1h par jour ou alors indiquer que l'on ne sait pas. Une question sur les conditions d'apprentissage est également

³ <https://my.babbel.com/>

posée, il s'agit d'indiquer si l'on apprend seul ou avec d'autres étudiants. L'apprenant renseigne ensuite sa tranche d'âge et comment il a découvert cette appli.

Pour l'analyse, nous avons choisi les paramètres suivants lors de l'inscription : « converser avec des amis ou de la famille », « peu de connaissances en français », l'objectif est de converser, « 15 minutes par jour », « apprentissage en solo, seulement avec l'appli », « 25-34 ans » pour un abonnement d'une durée de 6 mois.

Le contenu didactique est réparti en plusieurs cours, divisés en diverses leçons. Le cours 1 comprend 9 leçons. La structure de ces leçons semble être la suivante : deux leçons sur un même thème (exemple : *on se connaît ?*), une leçon de révisions. Le cours 2 compte 14 leçons regroupant 4 thèmes différents. Sur la page d'accueil, l'apprenant voit la leçon qu'il vient de terminer et celle qui suit. Il n'est toutefois pas précisé combien de leçons doivent être faites dans les 15 min prévues par jour. A la fin de chaque cours (par exemple, après avoir complété les 9 leçons du cours 1), l'apprenant reçoit un certificat.

3. Etude des deux applis en fonction des critères établis

3.1. Analyse de Français premiers pas

3.1.1. Adaptation au niveau de l'apprenant

Le niveau visé est le tout débutant. Les 7 « pas » manifestent chacun une présentation de base absolue, sans progression interne, après un premier « pas » de salutation sans contexte spécifique. La syntaxe et la morphologie qui sont présentées de manière implicite, donc sans référence à la grammaire, restent au même niveau très basique. De même, il n'y a pas de références ou d'indications à des mots « transparents », ce qui peut être lié au fait que l'apprenant visé peut avoir comme langue maternelle toutes les langues mondiales possibles.

3.1.2. Buts d'apprentissage

L'appli en question a pour objectif de préparer l'apprenant à des situations élémentaires de la vie de tous les jours. Selon les auteurs, la motivation est également importante. Ainsi, « l'objectif [de *Français premiers pas*] est de transmettre la soif d'apprendre, le goût de mots et la maîtrise des bases de la communication orale en vue d'une immersion optimale dans l'Hexagone » (Actualité 2019 (06/09/2019⁴). On peut dire que les situations de même que les dessins sont simples, ce qui évite de décourager les apprenants. De plus, la motivation est stimulée par des exercices faciles et par le fait qu'une bonne réponse est marquée par la couleur verte et une petite tonalité comme signe de succès. Le principe d'apprentissage est

⁴ <https://www.lettresnumeriques.be/2019/09/06/lapplication-francais-premiers-pas-un-tremplin-pour-maitriser-la-langue-francaise/>

d'associer directement « images et sons » et de créer en fonction de cela de multiples petits exercices.

L'outil offre des bases de communication orale dans des situations de la vie quotidienne d'un adulte ou d'une jeune personne comme par exemple le restaurant, les transports, les courses ou les loisirs. Le choix de situations pertinentes couvre probablement ce dont la plupart des nouveaux-arrivants dans un pays ont besoin avec une différence probablement entre le restaurant et l'hôtel pour les touristes, et les courses et les loisirs pour les migrants.

Il faut préciser qu'il s'agit d'une appli qui permet uniquement d'évaluer (par un feedback visuel et direct) si l'apprenant a compris ce qui est dit, et donc d'entraîner la compréhension orale et contribuer à apprendre à connaître des expressions et du vocabulaire nécessaires dans des situations courantes. Ceci est tout à fait lié au format.

3.1.3. Type, niveau et registre de français proposé (interaction, présentation, texte) et authenticité

L'intention des auteurs est explicitement de montrer dès le départ la langue en interaction, sans qu'il y ait pourtant d'exemples de dialogue entier, construit ou authentique. Ceci constitue un manque par rapport à l'objectif de connaître la langue des situations de tous les jours. C'est essentiellement le vocabulaire authentique, mais du point de vue pragmatique il manque des marqueurs discursifs tels « ah oui », « d'accord » ou « ok ». De plus, l'apprenant est principalement testé en vue de constater si les images et les sons correspondent à l'évaluation de la compréhension orale passive, donc il n'y a pas de focus sur la structure du dialogue ou d'entraînement de la compétence de communication indépendante ou même de la prononciation. De même, en syntaxe, il y a des éléments de français écrit ou d'oral très formels ; ainsi le *ne* de négation paraît un peu étonnant, vu que le but est de montrer à l'apprenant une langue de base absolue.

Pour ce qui est de la variation pragmatique, l'application propose 8 « pas », caractérisés par la situation dans laquelle il peut y avoir un besoin de communication et où l'apprenant peut voir, entendre et s'entraîner pour apprendre des actes langagiers. Ceux-ci ne sont pas explicités, étant donné l'approche choisie, sans métacommunication sur le système linguistique. Néanmoins, on peut identifier les actes de langage suivants, accompagnés du vocabulaire de base pour la situation donnée :

- « Premier contact » – se saluer et se présenter
- « Au restaurant » – commander dans un restaurant
- « A l'hôtel » - s'annoncer à l'hôtel
- « Transport » – utiliser les transports
- « Directions » – demander son chemin

- « Vêtements » – faire des achats (dans une boutique de vêtements)
- « Courses » – faire des achats (dans une épicerie)
- « Loisirs » – parler de ses loisirs et demander des renseignements

3.1.4. Niveau linguistique présenté : mot (sémantique, morphologie), phrase (syntaxe), texte/dialogue (pragmatique)

Le niveau linguistique visé est celui du dialogue oral et des actes de langage. Chaque pas présente une situation ou un dialogue, mais coupé en énoncés qu'il faut comprendre ou auxquels il faut réagir en choisissant un autre énoncé, sans devoir penser à la morphologie ou à la syntaxe.

Le dictionnaire visuel permet de voir et d'écouter des substantifs élémentaires correspondant aux thématiques des 8 « pas ». Ainsi il se focalise sur le vocabulaire au niveau du mot isolé, mais se rapportant plus ou moins directement aux situations, il est en quelque sorte lié à un contexte. Dans cette partie, il est possible de s'entraîner avec 3 types d'exercice : identifier une image, identifier un son et l'écrire. Il y a donc la possibilité de lier image et son et ainsi travailler uniquement la prononciation, mais aussi de faire référence à l'orthographe, souvent difficile sans lien total avec la prononciation (Andersen, 2007).

3.1.5. Choix entre focus langue ou focus grammaire

Le focus est clairement sur la langue en communication, et il n'y a pas de grammaire explicite. Le choix de ne pas s'adresser à l'apprenant dans une langue spécifique a pour conséquence que la métacommunication pédagogique ou autre reste absente, mis à part la présentation initiale sur le site web de CAVILAM.

L'application réussit à se libérer des cours de langue « classiques » et se concentre sur les situations basiques avec un vocabulaire de base, sans réelle progression au niveau syntaxique ou autre, et donc utilisable selon les besoins pratiques de tous les jours, presque comme un livre de phrases [en Danois : *parlør*] qui contient des mots et des phrases utiles pour un touriste à l'étranger. Elle donne les bases d'une première intégration dans le nouveau pays.

Cependant, le focus reste souvent sur le vocabulaire, comme dans la partie *Le dictionnaire visuel* qui présente « Calendrier », « Chiffres », « Famille », « Fruits et légumes », « Lieux », « Loisirs », « Maison », « Nationalités », « Objets », « Professions », « Repas », « Transports » et « Vêtements ».

Les exercices correspondants peuvent être des images où il faut identifier le mot correspondant, par le son, comme dans l'exemple suivant où il faut choisir entre quatre fruits.

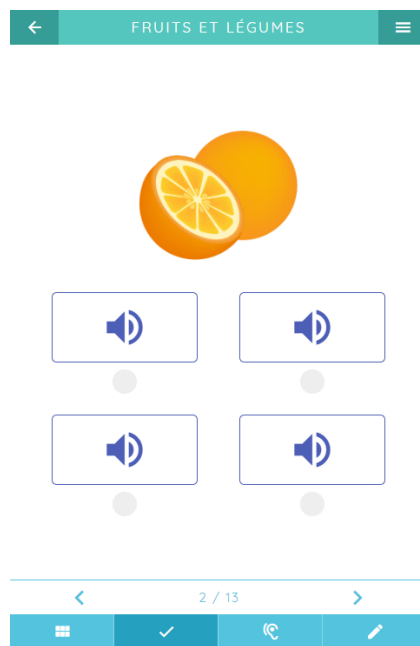


Figure 1. Exemple d'exercice sur *Français premiers pas*

3.1.6. Choix didactiques (types d'exercices)

Dans les trois étapes, il y a trois types d'exercices : identifier une image, identifier un son et écrire. Dans la deuxième étape, il faut faire correspondre une image (en choisissant entre deux) avec un son. Dans la troisième étape, il faut faire coïncider une phrase avec celle la plus appropriée dans la situation de l'image (un des deux ou trois choix). Les options peuvent paraître étranges, mais visiblement, le critère pris en compte a été les distracteurs qui sont phonétiquement similaires plutôt que similaires en termes de contenu.

Un des tests principaux consiste à vérifier si les images et les sons correspondent, ce qui constitue une excellente évaluation de la compréhension orale. Le programme propose parfois des choix évidents qui sont fonctionnels dans le sens où l'apprenant doit essayer de comprendre, à partir du son et de l'image, par exemple si dans le magasin on est en train de payer ou de poser des questions sur les couleurs, si c'est le soir ou le matin, etc.

Concernant le type d'exercice à *choix multiples*, les mots ou énoncés qui sont faux ne doivent pas être trop loin du contexte ou trop bizarres si l'exercice ne doit pas devenir un simple exercice de logique. Dans certains exercices ou étapes, il y a la possibilité de choisir entre « je peux vous appeler » ou « ... voir » et la bonne réponse « ...aider ».

Dans l'exemple suivant, dans la partie *Directions*, il faut choisir entre : « Merci », « Non » et « Excusez-moi », après quoi la réponse est un choix entre « Oui », « Au revoir » et « Un Euro, s'il vous plaît ». A la fois pour la question et la réponse, à deviner, elles semblent très différentes et présentent difficilement un choix linguistique réel.

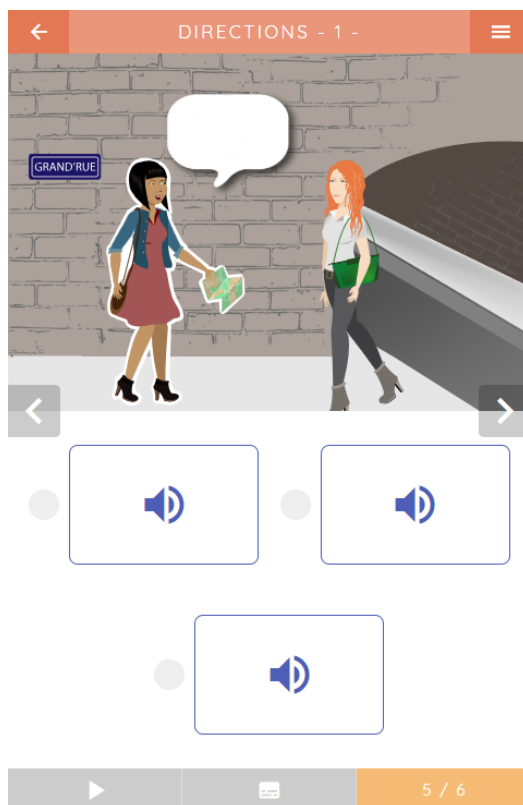


Figure 2. Extrait d'un exercice sur *Français premiers pas*

Comme il y a très peu de texte accompagnant l'audio et beaucoup d'icônes qui servent à indiquer la signification des mots utilisés, cette appli peut être utilisée par des personnes ayant des origines linguistiques très différentes et sans avoir référence à l'écriture et à la relation entre prononciation et orthographe. C'est sans doute une des raisons pour laquelle la première version, *Pas à pas*, a été rapidement utilisée et promue auprès d'un public migrant. Après une évolution est paru *Français premiers pas*, une version plus développée. Les exercices sont généralement faciles à interpréter, par les icônes ou par la répétition d'un « pas » à l'autre.

3.1.7. Rôle de la conscience d'apprentissage chez l'apprenant (*apprendre à apprendre, prendre son apprentissage en main, prendre des responsabilités*)

Le système est entièrement autocorrectif, c'est-à-dire que l'apprenant peut trouver la bonne réponse parmi celles proposées. Selon le site web de CAVILAM, il importe que les utilisateurs puissent apprendre la langue de manière ludique en associant images et sons, mais il ne semble pas y avoir d'ambition en ce qui est de rendre l'apprenant plus conscient de son rôle ou de sa capacité à apprendre, ayant éventuellement recours à sa première langue, ou à des stratégies d'apprentissage autres que l'appli en question. Or, comme il s'agit d'un Centre d'Enseignement avec un nombre impressionnant d'activités, ce type d'information peut faire

partie du contexte – et les utilisateurs de l’appli peuvent même développer une curiosité envers ce contexte d’apprentissage plus développé.

3.1.8. Technologie / facilité d’utilisation (Les apprenants peuvent-ils ouvrir et naviguer dans l’application en autonomie ?)

L’appli est assez simple et les exercices apparaissent directement, puisque tout est exercice. Pourtant les différents types d’exercices peuvent être difficiles à distinguer, sans textes indicatifs. Il n’y a pas d’effets visuels, d’humour ou de personnalisation, et cela pourrait sembler un peu ennuyeux pour certains. Mais en même temps, l’effet répétitif peut aider l’apprenant à se focaliser sur ce qui est le plus important : les énoncés à utiliser dans les situations de la vie quotidienne.

3.1.9. Instructions d’emploi

Il n’y a aucune instruction d’emploi, ce qui est aussi lié à la simplicité prépondérante de l’appli, sauf quand il s’agit de l’interprétation de certains exercices où on ne sait pas exactement s’il s’agit de trouver une réponse/réaction ou une image qui produit le même sens que la question/remarque. Un bémol d’aspect technique est qu’on peut identifier la bonne réponse sans écouter la phrase correspondante si on appuie sur les différentes possibilités. Elle est signalée par la couleur verte, par opposition aux mauvaises réponses, signalées par la couleur rouge, et on peut même voir la couleur sans avoir écouté l’énonciation de la personne dans le petit film.

3.2. Analyse de Babel

3.2.1. Adaptation au niveau de l’apprenant

S’adressant, selon nos paramètres, à un public tout débutant, les premières leçons ciblent avant tout l’apprentissage du vocabulaire de base et permettent ainsi de découvrir l’utilisation des mots « salut, bonjour, au revoir, merci, oui et non » dans différents contextes. Ceci se fait par le biais de diverses activités faisant intervenir l’écoute de simples mots à un mini dialogue, la traduction, du drag and drop, des trous à compléter et de la prononciation.

Il y a une progression par rapport au niveau de la morphosyntaxe : pronoms, conjugaison, articles, adjectifs. Néanmoins, il n’y a pas de progression quant à l’immersion en langue cible. En effet, les traductions en L1 (nous avons choisi l’anglais lors de l’inscription) sont systématiques dans toutes les leçons, les consignes sont données en anglais.

3.2.2. Buts d’apprentissage

Les buts d’apprentissage sont définis par l’apprenant lors de l’inscription. Pour chaque leçon, on retrouve tous les objectifs explicitement spécifiés. Par exemple, pour la leçon 8 du cours 1,

on peut lire (en anglais) que l'on va apprendre à se présenter, poser des questions simples et la conjugaison du verbe être.

Il s'agit ainsi de préparer l'apprenant à des situations interactionnelles quotidiennes et variées. Si cela est vrai pour l'ensemble des cours 1 et 2, on note néanmoins une tendance à se focaliser plus sur la grammaire que sur l'interaction elle-même dans le cours 2.

3.2.3. Type, niveau et registre de français proposé (interaction, présentation, texte) et authenticité

En fonction des paramètres établis lors de l'inscription et la mention de buts d'apprentissage visant la capacité à converser, on constate que le contenu didactique proposé met l'accent sur l'oral en général. L'apprenant doit d'abord écouter mais est souvent ensuite appelé à contribuer activement (répéter, prononcer, répondre oralement).

Plusieurs dialogues composent les leçons. Nous pouvons prendre en exemple le dialogue ci-dessous de la leçon 3.

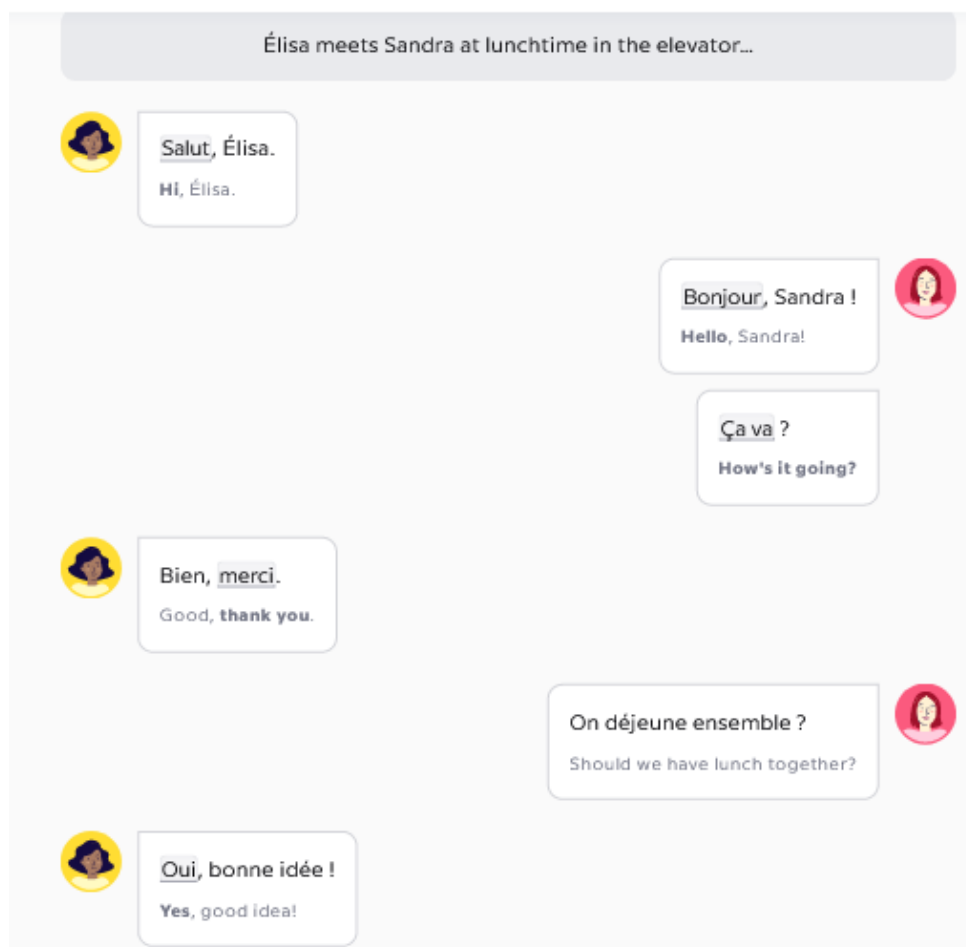


Figure 3. Extrait d'un dialogue de la leçon 3 sur Babbel

On constate que le dialogue est placé dans un contexte précis : Elisa rencontre Sandra dans l'ascenseur à midi. Ainsi, cet ancrage contextuel donne au dialogue une note d'authenticité. Cette situation correspond à celles de la vie quotidienne. Or ici, il faut préciser qu'il s'agit d'un dialogue inventé et joué donc non authentique selon la définition de Abe et al. (1979). Néanmoins, ce dialogue tient compte de certaines caractéristiques du français parlé et de l'interaction permettant à l'appli de se distinguer des manuels traditionnels qui passent ces éléments sous silence (Giroud et Surcouf, 2016). En effet, on peut relever l'utilisation du pronom « on » dans la question par intonation « on déjeune ensemble ? ».

Dans un autre dialogue (voir ci-dessous), nous pouvons relever la présence de marqueurs discursifs fréquents dans les interactions tels que « ben » ou « alors » souvent ignorés des manuels FLE (Delahaie, 2009) :

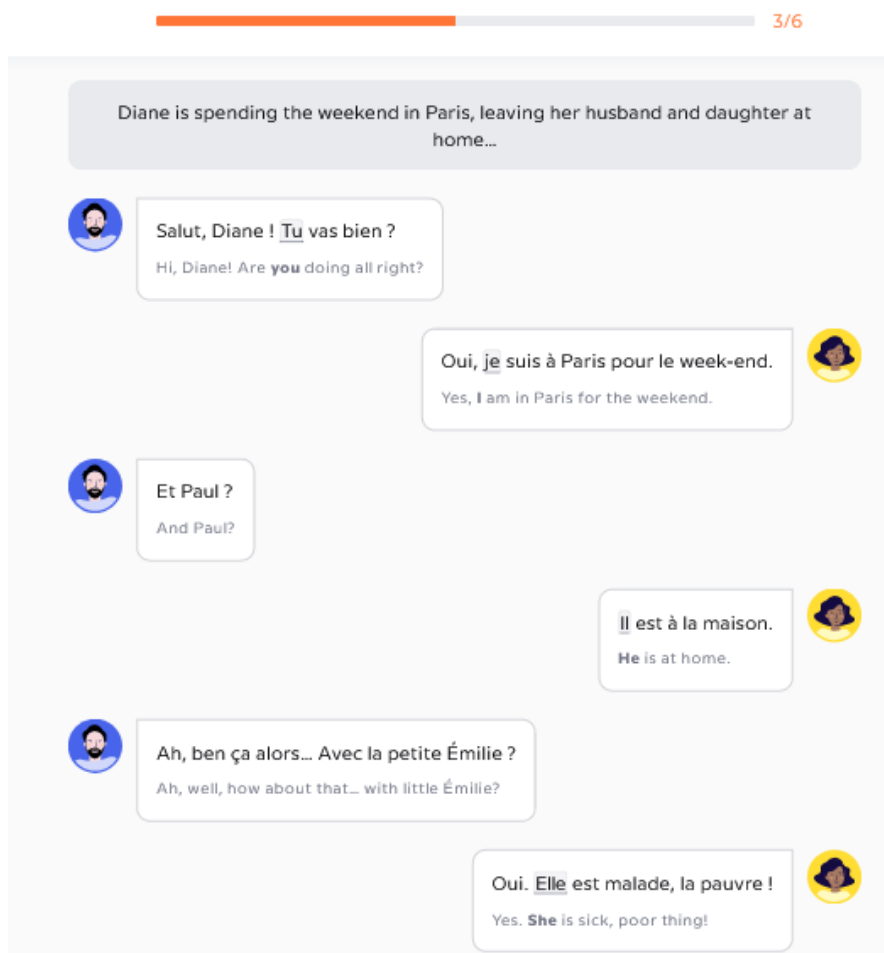


Figure 4. Extrait du dialogue de la leçon 4 sur Babbel

Dans ce même extrait, on note l'utilisation d'une dislocation « elle est malade, la pauvre », caractéristique fréquente des interactions quotidiennes (Ravazzolo et al., 2015). Ainsi, la dislocation et l'utilisation des marqueurs discursifs « ah ben ça alors » sont importantes à prendre en compte pour l'oral, remettant en question la notion de la phrase souvent prônée en

suivant la norme écrite dans les manuels FLE. Ces éléments se retrouvent dans plusieurs conversations des différentes leçons.

Ainsi, les dialogues essaient de refléter le français tel qu'il est parlé dans la vie quotidienne, mais il y a toutefois de nombreuses lacunes. Aucune sensibilisation aux caractéristiques phonologiques du français parlé n'est réalisée. Dans le même extrait (voir ci-dessus) « je suis à Paris » est prononcé [ʒə suʝ] alors qu'il a été attesté qu'à l'oral « je suis » se prononce de diverses manières dont [ʝi] (p.ex :Surcouf et Ausoni, 2018). La non-sensibilisation des apprenants aux caractéristiques phonologiques de l'oral n'est pas sans conséquence pour être en mesure de prendre part aux échanges quotidiens. Il a été démontré que souvent les apprenants parlent « trop bien » (Paternostro, 2016) mais qu'ils ne comprennent pas les expressions les plus fréquentes dans les conversations (Durán et McCool, 2003). Ainsi, il y a un obstacle dans l'apprentissage de la communication qui peut s'expliquer par la non utilisation d'interactions authentiques, répétant alors les « erreurs » des manuels FLE existants. Si l'accent est mis sur l'oral, il faut préciser que la transcription est toujours présente (voir les extraits de dialogue ci-dessus) ainsi que la traduction en anglais, il n'y a pas d'écoute pure, sans passage par l'écrit.

Concernant la variation pragmatique, plusieurs situations communicationnelles centrales sont abordées : saluer, se présenter, poser des questions, inviter un ami à manger ou à boire un verre, faire connaissance dans différents contextes (speed dating ; manifestation pour le climat).

3.2.4. Niveau linguistique présenté : mot (sémantique, morphologie), phrase (syntaxe), texte/dialogue (pragmatique)

Le niveau linguistique ciblé est principalement le dialogue à l'oral. Chaque leçon comprend un voire plusieurs dialogues dans des contextes précis.

Certaines leçons commencent par la découverte de nouveaux mots. Prenons en exemple la deuxième leçon du cours 1 qui débute par la découverte des mots suivants : « merci », « salut », « oui », « non ». Ces mots isolés sont ensuite présentés en contexte dans un dialogue. Ainsi, il ne s'agit pas d'un apprentissage de vocabulaire décontextualisé comme dans la plupart des applis (cf. Heil et al., 2016), mais bien de mots pour communiquer.

Les leçons 4 à 6 (cours 1) ciblent un point de grammaire : les pronoms. Les structures de ces leçons sont quasi-identiques : découverte des pronoms sous forme d'un input théorique minimal (audio avec traduction en anglais), une question à choix multiples, un dialogue à compléter en identifiant les pronoms utilisés à l'écrit, suit un exercice de prononciation puis une nouvelle écoute du dialogue mais cette fois-ci sans la mention des pronoms, il faut les retrouver en fonction de ce qui est écrit dans les bulles.

Que ce soit en morphosyntaxe, en sémantique ou en pragmatique, des explications métalinguistiques sont fournies en anglais.

3.2.5. Choix entre focus langue ou focus grammaire

L'appli essaie de se focaliser essentiellement sur la langue en présentant des dialogues dans des situations de la vie quotidienne auxquelles l'apprenant sera confronté. Les dialogues tiennent compte de quelques caractéristiques morphosyntaxiques du français parlé, comme mentionné précédemment. Toutefois, on relève des points de grammaire dans diverses leçons, présentés à l'aide d'explications métalinguistiques en anglais qui relèvent du paradoxe. Prenons le cas des pronoms :

Ils or elles?

Here are the forms of the personal pronouns in the **plural**:

nous, vous, ils, elles
we, you (pl.), they, they (fem.)

Ils is used for groups of men, or for a mixed group of men and women.

Elles is used for a group of only women.

Let's practice these personal pronouns in a quick dialogue!




Figure 5. Extrait d'un input grammatical sur les pronoms sur *Babbel*

Dans cette présentation des pronoms, aucune mention de « on » n'est faite, on ne retrouve que « nous » alors que comme le souligne Blanche-Benveniste « tous les locuteurs emploient [...] *on* pour *nous*, y compris les hommes politiques dans leurs discours publics » (1997 : 40). D'ailleurs, dans les dialogues présentés aux apprenants dans les leçons qui précèdent l'input grammatical sur les pronoms, c'est bien « on » qui est employé comme dans « *on déjeune ensemble ?* » (leçon 3). La mention du pronom « on » ne se fait que plus tard, lors de la 12^{ème} leçon du cours 2 où l'input théorique en anglais explique que ce pronom est plus utilisé que « nous ». Dans les dialogues suivant l'explication des pronoms, l'utilisation de « on » semble être mise à l'écart au profit de « nous » :

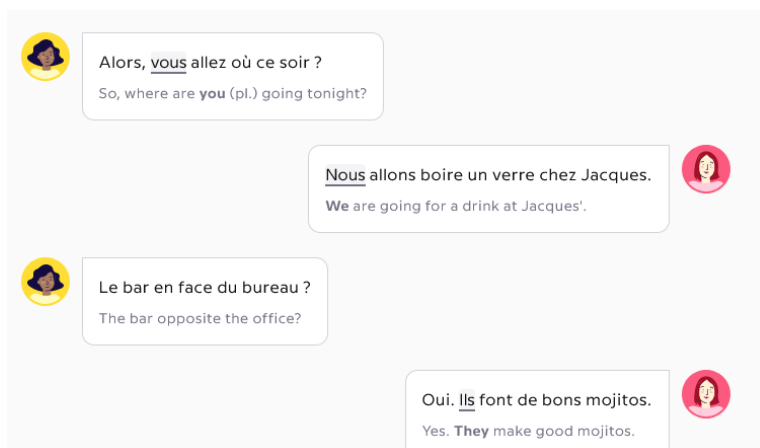


Figure 6. Extrait d'un dialogue sur *Babbel*

Prenons un autre exemple de dialogue :

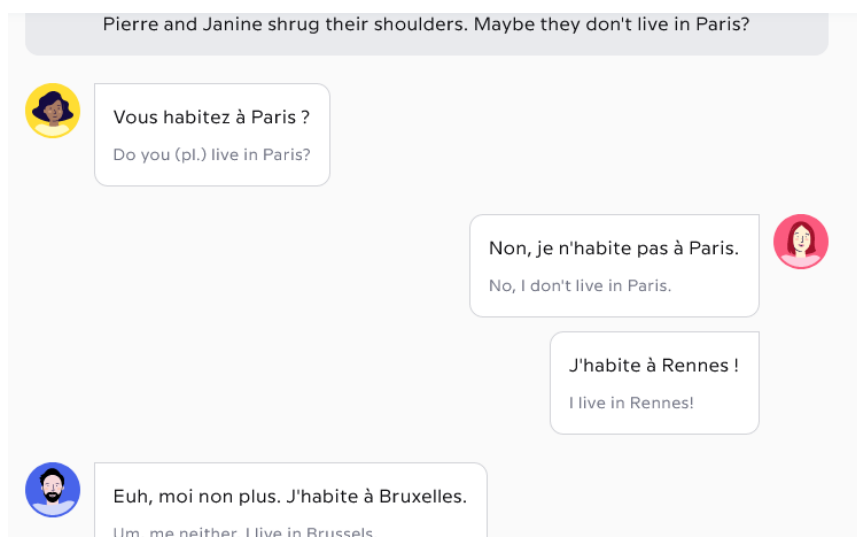


Figure 7. Extrait d'un dialogue sur *Babbel*

Ici, le point paradoxal est la négation en « ne ... pas ». Encore une fois, dans l'optique de pouvoir comprendre et participer activement dans les conversations quotidiennes, la place du « ne » est questionnable puisque l'omission du « ne » en français parlé est largement attestée sans que les situations ne soient forcément définies comme informelles (Andersen, 2004 : 203). Dans l'extrait ci-dessus, on a ainsi la norme de l'écrit mêlée à des éléments fondamentaux de l'oral comme le marqueur discursif « euh ».

En somme, il y a une tension entre la langue et son aspect communicationnel et les règles de grammaire de l'écrit.

On constate également que le cours 1 semble se focaliser plus sur l'oral que le cours 2 dans lequel la grammaire occupe une place de plus en plus importante mettant à l'écart l'aspect communicationnel.

3.2.6. Choix didactiques (types d'exercices)

De manière générale, il y a une grande diversité au sein des exercices proposés : questions à choix multiples, textes (dialogues) à compléter, textes (parfois aussi des audios) à assembler, questions de traduction, exercices de prononciation ou encore questions de compréhension globale.

L'apprenant s'entraîne à prononcer un mot voire un énoncé plus long. Or, il est à noter que la reconnaissance vocale a certaines limites. En effet, pour « oui », « ouais » a été compté juste, pour « non », « bonjour » a également été accepté. Cette limite survient dans plusieurs leçons et atteste une faiblesse au niveau de la justesse de la correction (*accuracy*) de la prononciation.

Les feedbacks, quant à eux, sont toujours identiques : visuels et sonores. En cas de réponse erronée, il n'y a pas d'explication mais simplement des encouragements à réessayer, recommencer, poursuivre les efforts comme on peut le voir dans les extraits ci-dessous.



Figure 8. Extrait de feedback avec des encouragements sur *Babel*

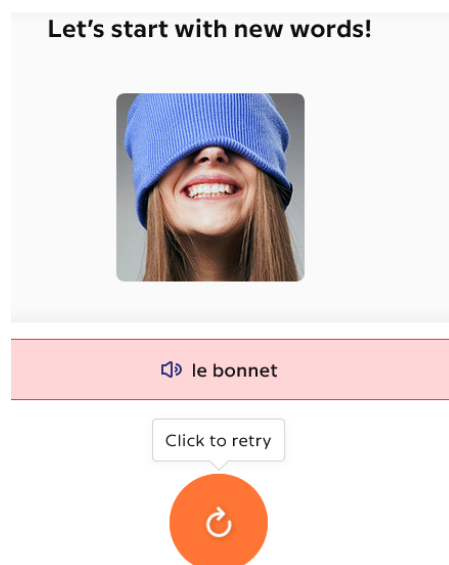


Figure 9. Feedback minimal sur *Babel*

3.2.7. Rôle de la conscience d'apprentissage chez l'apprenant (apprendre à apprendre, prendre son apprentissage en main, prendre des responsabilités)

Dès l'inscription, l'apprenant est sollicité dans son processus d'apprentissage. C'est à lui de fixer ses propres objectifs, de choisir un rythme qu'il pourra tenir à long terme (combien de temps par jour) et de décider comment il souhaite apprendre (seul ou en groupes).

La présence d'activités récapitulatives supplémentaires incite l'apprenant à instaurer une routine d'apprentissage. De même, la possibilité de refaire les leçons ou simplement d'avoir une vue d'ensemble sur les éléments déjà acquis favorise une réflexion sur son apprentissage. Voici un extrait de la rubrique offrant la possibilité de suivre quotidiennement sa progression.

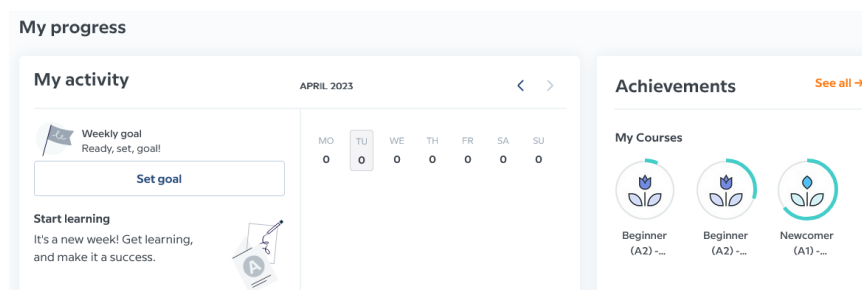


Figure 10. Rubrique qui permet de suivre et de fixer de nouveaux objectifs sur *Babbel*

L'apprenant peut alors ajouter des buts pour chaque semaine et paramétrer un nombre fixe de leçons et de révisions à effectuer.

Par ailleurs, la systématisme des traductions en anglais, surtout dans les dialogues, questionne l'immersion promise en langue cible de l'appli et interroge également le rôle plus ou moins actif de l'apprenant : se contente-t-il de lire la traduction ou cherche-t-il à comprendre le sens de ce qui est affiché ?

3.2.8. Technologie / facilité d'utilisation (Les apprenants peuvent-ils ouvrir et naviguer dans l'application en autonomie ?)

L'application est facile d'utilisation, l'apprenant est guidé dans les exercices. Les consignes sont toujours en anglais tout comme les encouragements qui permettent, en cas de difficulté, de ne pas perdre la motivation. Grâce au suivi de la progression, l'apprenant peut voir où il en est dans son apprentissage. Cette application est idéale pour un apprentissage en autonomie.

3.2.9. Instructions d'emploi

Dans chaque leçon et pour chacune des activités proposées, les consignes sont précises et formulées en anglais. Des commentaires en anglais métalinguistiques, culturels ou d'encouragements accompagnent l'apprenant tout au long de son apprentissage. En cas de

besoin, il est possible d'obtenir de l'aide et des informations en contactant l'équipe technique de *Babbel* directement sur l'appli.

Conclusion

Les analyses antérieures montrent que les nombreuses applis qui sont apparues favorisent l'anglais, ce qui n'est pas étonnant vu l'intérêt pour cette langue comme langue internationale et l'intérêt économique à développer pour un si grand public. Les études ont également constaté que le focus de l'apprentissage est avant tout un vocabulaire décontextualisé. Les applis d'apprentissage accordent peu de place à l'oral authentique et à une réelle approche communicative (Hymes, 1971), avec une didactisation appropriée où l'apprenant joue un rôle actif et conscient. Les deux applis que nous avons étudiées abordent l'oral de deux manières différentes et sont également complémentaires.

La plus grande qualité de *Français premiers pas* est que tout passe par l'oreille, avec très peu de texte et donc la possibilité pour les utilisateurs d'avoir beaucoup d'entraînement à la compréhension orale. Il s'agit clairement d'un outil d'auto-apprentissage qui s'adresse particulièrement bien aux personnes arrivant en France sans connaître la langue. Ceci est sans doute lié au fait que le groupe d'auteurs est engagé dans le cadre d'un centre d'enseignement du français pour étrangers ayant besoin d'« apprendre le français tout en profitant du mode de vie à la française » (CAVILAM).

L'une des plus grandes qualités de *Babbel* est la présentation de dialogues en contexte tenant compte de plusieurs caractéristiques centrales du français parlé, bien qu'ils soient inventés. Dépassant l'entraînement des compétences réceptives, l'appli demande à l'apprenant d'être actif, de répéter mais aussi de co-construire une interaction. Un autre point fort de cette appli est qu'elle incite l'apprenant à être conscient de son apprentissage, de le responsabiliser. En effet, c'est à lui de prendre des décisions importantes pour l'acquisition du français, par exemple de fixer ses objectifs ou de les modifier au cours de son apprentissage. Il peut suivre sa progression sur la page d'accueil de l'appli.

Néanmoins, *Babbel* rencontre aussi quelques limites. Le fait de toujours présenter le texte en anglais, sans avoir la possibilité de le cacher, agit contre l'immersion promise par l'application. En outre, cela empêche l'apprenant de sortir de sa zone de confort et d'apprendre de nouvelles expressions. De ce fait, il risque de ne pas arriver à se plonger complètement dans les situations de la vie quotidienne abordées dans les dialogues, ni d'oublier l'autre langue (la présence de sa L1). Par ailleurs, l'appli encourage l'apprenant à s'exprimer en français à de nombreuses reprises. Or, l'imprécision de la reconnaissance vocale pourrait avoir des répercussions négatives sur l'apprentissage.

Pour les deux applis, on peut cependant faire le même constat que Quinaux puisqu'elles « contractent les mêmes « maladies », attestent des mêmes défauts que les

méthodes traditionnellement utilisées en cours de FLE » (2017 : 4) : l'authenticité du français parlé n'est pas entièrement réalisée, sans doute parce que le rôle du français écrit dans la conception du français tout court (Blanche-Benveniste et Jeanjean 1987) joue encore de nos jours un rôle trop important. En somme, par nos analyses, nous avons étudié l'authenticité du français parlé. Il est ressorti que des caractéristiques de l'oral sont prises en compte (p. ex : les marqueurs discursifs à l'instar de *bon, voilà*), mais on reste piégé par les règles de grammaire de l'écrit (p. ex : la négation composée de « ne » et « pas »). Nous avons aussi porté une attention particulière à l'aspect communicatif et aux types d'exercices en étudiant le rôle de l'apprenant (actif vs passif). Le constat est clair, il reste encore du chemin à parcourir avant que les applis de français n'intègrent toutes les caractéristiques du français parlé en les positionnant au centre de l'apprentissage.

Une perspective découlant de cette analyse serait d'insérer les conversations authentiques des corpus oraux didactisés de français (par exemple Florale⁵ ou Clapi-FLE⁶) dans les applis afin d'assurer la prise en compte de la totalité de la communication dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

⁵ <https://florale.unil.ch/>

⁶ <http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE>

BIBLIOGRAPHIE

- Abe, D., Carton, F.M., Cembalo, M. et Regent, O. (1979). Didactique et authentique : du document à la pédagogie. *Mélanges Crapel*, 9, 1-14.
- Actualité, 2019. « Français, premiers pas : une application pour aider à l'intégration » 09/09/2019 à 08:19 (par [Lettres numériques](#))
- Amer, M. (2014). Language Learners' usage of a mobile learning application for learning idioms and collocations. *CALICO Journal*, 31, 285-302.
- Anaïtis, Centre de formation : http://edumobile.be/APD/files/Grille_eval_app.pdf
- Andersen, H.L. (2004). Comment utiliser les connaissances sur le français parlé dans l'enseignement du français langue étrangère. In H.L. Andersen et C. Thomsen (Eds.). *Sept approches à un corpus. Analyses du français parlé*. Berne : Peter Lang, 187-214.
- Andersen, H.L. (2007). Fransk tale og skrift: skal man undervise i to sprog på én gang ?, *Ny forskning i grammatik, Fællespublikation 10*, Syddansk Universitetsforlag, 7-24.
- Andersen, H.L. Fernandez, S. S., Fristrup, D. et Henriksen, B. (2015). *Fagdidaktik i sprogfag*. Frederiksberg : Frydenlund Academic
- Babbel : <https://uk.babbel.com/>
- Bell, S. (2014). *App selection criteria*. Blog : Thereflektor.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. et Jeanjean, C. (1987), *Le français parlé*. Paris : Didier Erudition.
- BDM (Blog du Modérateur) 2022. « Le marché des applications mobiles en 2021 : les chiffres clés à retenir », par Arthur Aballéa / Publié le 13 janvier 2022 à 17h04
- Bradin Siskin, C.B. (2009). Language learning applications for smartphones, or small can be beautiful. <http://www.edvista.com/claire/pres/smartphones/>
- Burgers, C., Eden, A., D. van Engelenburg M., Buningh, S. (2015). How feedback boosts motivation and play in a brain-training game, *Computers in Human Behavior*, 48, 94-103.
- Burston, J. (2014). The reality of MALL project implementations: Still on the fringes. *CALICO Journal*, 31(1): 43-65.
<https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO/article/view/22804> .
- Burston, J. (2015). 20 years of MALL project implementation: A meta-analysis of learning outcomes. *ReCALL*, 27(1), 4-20.
<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=9455682&fileId=S0958344014000159>
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 267-296.
- Cho, K., Lee, S., Joo, M.H., Becker, B.J. (2018). The Effects of Using Mobile Devices on Student Achievement in Language Learning: A Meta-Analysis. *Education Sciences*. doi:10.3390/educsci8030000
- CLAPI-FLE : <http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE>
- Coveney, A. (2011). A language divided against itself? Diglossia, code-switching and variation in French. In: Martineau, F. et Nadasdi, T. (dir.), *Le français en contact: Hommages à Raymond Maugeon*. Québec: Presses de l'Université Laval, 51-85.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Delahaie, J. (2009). Oui, voilà ou d'accord ? Enseigner les marqueurs d'accord en classe de FLE. *Synergies Pays Scandinaves*, 4, 17-34.
- Durán, R. et McCool, G. (2003). If This Is French, Then What Did I Learn in School ? *The French Review*, 77-2, 288-299.
- FLORALE (voir ci-dessous Surcouf et Ausoni, 2018) : <https://florale.unil.ch/>
- Français Premiers Pas : <https://www.leplaisirdapprendre.com/portfolio/francais-premiers-pas/>
- Giroud, A. et Surcouf, C. (2016). De « Pierre, combien de membres avez-vous ? » à « Nous nous appelons Marc et Christian » : réflexions autour de l'authenticité dans les documents oraux des manuels de FLE pour débutants. *SHS Web of Conferences*, 27, 1-18.

- Heil, C.R., Wu, J.S., Lee, J.J. (2016). Review of mobile language learning applications: trends, challenges and opportunities. *The EUROCALL Review*, 24, 32-50.
- Hendrickson, J. M. (1981). *Error analysis and error correction in language teaching*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Hwang, G.J, et Fu, G.F. (2019) Trends in the research design and application of mobile language learning: a review of 2007–2016 publications in selected SSCI journals, *Interactive Learning Environments*, 27, 567-581. DOI: 10.1080/10494820.2018.1486861
- Kallioniemi, P., Heimonen, T., Turunen, M., Hakulinen, J., Keskinen, T., Pihkala-Posti, L., Okkonen, J., Raisamo, R. (2015). Collaborative Navigation in Virtual Worlds : How Gender and Game Experience Influence User Behavior. In S. N. Spencer (Ed.). *VRST '15: Proceedings of the 21st ACM Symposium on Virtual Reality Software and Technology*. New York : Association for Computing Machinery, 173-182.
- Klímová, B. (2018). Mobile phones and/or smartphones and their apps for teaching English as a foreign language. *Educ Inf Technol*, 23, 1091-1099. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9655-5>
- Kruglanski, et E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology*. Sage Publications Ltd, 416-436.
- Kukulska-Hulme, A. et Shield, L. 2008, An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20, 271–289.
- Liakin, D., Cardoso, W., et Liakina, N. (2017) The pedagogical use of mobile speech synthesis (TTS) : focus on French liaison, *Computer Assisted Language Learning*, 30:3-4, 325-342, DOI: 10.1080/09588221.2017.1312463
- Paternostro, R. (2014). L'éveil à la variation phonétique en didactique du français langue étrangère : enjeux et outils. Raising the Awareness of Phonetic Variation in the Teaching of French as a Foreign Language : Issues and Tools. *Lidil* [En ligne], 50, 105-124. <https://journals.openedition.org/lidil/3587>
- Peachey, N. 2013 Evaluating authentic mobile apps for learning, online article <https://nikpeachey.blogspot.ro/2013/09/evaluating-authenticmobile-apps-for.html>
- Pihkala-Posti, L. (2020). Interactive, authentic, gameful e-learning concepts for the foreign language classroom. In E. Ropo et R. Jaatinen (eds), *Subject Teacher Education in Transition: Educating Teachers for the Future*. Tampere: Tampere University Press, 137–177.
- Quinaux, E. (2017). L'enseignement du FLE par les applications en ligne : une didactique novatrice ? *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 58-59, <http://journals.openedition.org/dhfles/4457>
- Ravazzolo, E., Traverso, V., Jouin, E., Vigner, G. (Eds.). (2015). *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*. Vanves : Hachette.
- Sharples, M., Taylor, J., et Vavoula, G. (2005) Towards a theory of mobile learning. Proceedings of mLearn2005 - 4th World Conference on mLearning, Cape Town, South Africa.
- Shobeiry, L., et Shakeraneh, A. (2019). Enseignement/apprentissage numérique du FLE au moyen des Smartphones : le cas du logiciel Schoology. *Revue des Etudes de la Langue Française*, 11, 45-67. DOI: <http://dx.doi.org/10.22108/relf.2020.121938.1102>
- Son, J.B. (2016). Selecting and Evaluating Mobile Apps for Language Learning. In A. Palalas et M. Ally (eds). *The International Handbook of Mobile-Assisted Language Learning*. Pékin : China Central Radio et TV University Press, 161-179.
- Surcouf, C. et Ausoni, A. (2018). Création d'un corpus de français parlé à des fins pédagogiques en FLE : la genèse du projet FLORALE. *EDL*, 31, 71-91.
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16, 255-272.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327–369.

- Vincent, T. (2012). Educational app evaluation rubric. <https://learninginhand.com/blog/ways-to-evaluate-educational-apps.html>
- Walker, H. (2010). Evaluating the effectiveness of apps for mobile devices. *Journal of Special Education Technology*, 26, 59-63.