

Enseignement de la grammaire : une étude de cas de quatre applications numériques d'apprentissage des langues

Veikka Kortelainen

Mémoire de master

Programme de master : Enseignement et apprentissage des langues, Département de français

Institut de langues et de traduction

Faculté des Lettres

Université de Turku

Avril 2026

UNIVERSITÉ DE TURKU

Institut de langues et de traduction / Faculté des Lettres

Kortelainen Veikka : Enseignement de la grammaire : une étude de cas de quatre applications numériques d'apprentissage des langues

Mémoire de master, 51 p. (5 p. d'annexes)

Département de français

Programme de master : Enseignement et apprentissage des langues, Département de français

Avril 2026

Le travail présent se concentre sur l'enseignement de la grammaire dans le cadre des applications numériques d'apprentissage des langues. Ceci est effectué en adoptant le point de vue spécifique de l'enseignement explicite dans le cas des versions gratuites de quatre applications considérablement populaires : *Duolingo*, *Babbel*, *Memrise* et *Busuu*. Le phénomène dit de ludification dans le contexte de ces applications constitue un autre intérêt majeur du travail présent. Ainsi, nous voulons explorer la connexion entre les méthodes d'enseignement de la grammaire et les manifestations de la ludification dans les applications analysées. Finalement, nous voulons comparer les approches pédagogiques des applications selon leurs développeurs aux résultats de notre analyse.

Basé sur certaines théories d'apprentissage des langues étrangères, nous développons un outil pour systématiser l'analyse des applications. Les théories les plus centrales sont le béhaviorisme, l'approche communicative et les dichotomies théoriques liées à l'enseignement de la grammaire. Au sein d'autres, les types intégré et isolé d'enseignement de la grammaire sont importants dans l'analyse. L'outil d'analyse contient des paramètres tirés de la section de théorie qui systématisent la classification des traits des exercices. Comme résultat d'une période d'usage d'une longueur considérable, quatre types de tâche sont considérés pertinents pour l'analyse : la tâche de formation de phrase, la tâche à choix multiples, la tâche de complétion de phrase et la tâche de connexion.

L'analyse nous montre que, dans les tâches analysées, les approches béhavioristes et communicationnelles sont dans une constante coexistence. Dans certaines instances, les conventions considérablement répétitifs des points de vue structural et lexical jouent un rôle plus grand, mais dans d'autres, une dimension communicationnelle est plus fortement soulignée. Il est également ressorti que la ludification prend de nombreuses formes dans les applications concernées : la structure répétitive des tâches et les différents systèmes de prix se montrent centraux. La comparaison entre les résultats de la première de l'analyse et les approches pédagogiques des applications selon leurs développeurs met en évidence que l'enseignement explicite de la grammaire favorise principalement de conventions béhavioristes dans cette instance. Ceci est particulier, car les développeurs favorisent considérablement des conventions communicationnelles.

Pour les études futures similaires, nous suggérons des recherches plus exhaustives. Celles-ci pourraient analyser plusieurs applications similaires ou utiliser un autre type d'outil d'analyse. De plus, une recherche analysant des version *premium* des applications analysées produirait certes des résultats intéressants.

Mots-clés : enseignement de la grammaire, applications numériques d'apprentissage des langues, béhaviorisme, approche communicative, ludification

Table des matières

1. Introduction	1
2. Cadre théorique	4
2.1. L'acquisition des langues étrangères.....	4
2.1.1. Béhaviorisme.....	5
2.1.2. Approche communicative (<i>Communicative Language Teaching</i>).....	5
2.2. Des dichotomies pertinentes liées à l'enseignement de la grammaire	6
2.2.1. Acquisition et apprentissage.....	6
2.2.2. Enseignement de la grammaire explicite et implicite	7
2.2.3. Les approches déductives et inductives dans l'enseignement de la grammaire.....	8
2.2.4. L'enseignement de la grammaire intégrée et isolée	8
2.3. Les applications numériques d'apprentissage des langues	9
2.4. Mobile-assisted language learning (MALL)	9
2.5. Ludification	11
2.6. Application des théories d'acquisition des langues étrangères à l'enseignement.....	13
3. Corpus	14
3.1. Applications choisies.....	14
3.2. Description des applications.....	14
3.2.1. Déterminer le niveau de langue de l'apprenant.....	15
3.2.2. Motivations d'utilisation et des tests proposés par les applications.....	16
3.2.3. Sommaire et spécificités des applications	17
3.3. Structure des applications.....	17
4. Méthode	18
4.1. Grille de comparaison pour l'analyse.....	19
4.2. Description des paramètres de la grille d'analyse	20
4.2.1. Traitement de la grammaire intégré ou isolé.....	20
4.2.2. Les manifestations de la ludification.....	20
4.2.3. Approche pédagogique.....	20
5. Analyse	21
5.1. Analyse des tâches d'enseignement de la grammaire	21
5.1.1. Tâche de formation de phrase	21
5.1.2. Tâche à choix multiples.....	26
5.1.3. Tâche de complétion de phrase	30
5.1.4. Tâche de connexion (unique à <i>Babbel</i>)	34
5.1.5. Sommaire des données fournies pour répondre à la première question de recherche	36
5.2. Lien entre l'enseignement de la grammaire et la ludification	37
5.3. Similitude entre les résultats de l'analyse et la description des approches pédagogiques des applications selon leurs développeurs.....	38
5.3.1. Approche pédagogique de <i>Duolingo</i> selon ses développeurs	38
5.3.2. Approche pédagogique de <i>Babbel</i> selon ses développeurs	40
5.3.3. Approche pédagogique de <i>Memrise</i> selon ses développeurs	41
5.3.4. Approche pédagogique de <i>Busuu</i> selon ses développeurs	42
5.3.5. Résumé des approches pédagogiques des applications selon leurs développeurs .	43
5.3.6. Comparaison des résultats aux données de l'analyse fournie avec l'outil systématique	43
6. Discussion	44

7. Conclusion.....	47
Bibliographie.....	49
Annexes	53
Annexe 1. Résumé en finnois - Suomenkielinen lyhennelmä.....	53
Annexe 2. Site décrivant l’approche pédagogique de <i>Duolingo</i>	57
Annexe 3. Site décrivant l’approche pédagogique de <i>Babbel</i>	57
Annexe 4. Site décrivant l’approche pédagogique de <i>Memrise</i>	57
Annexe 5. Site décrivant l’approche pédagogique de <i>Busuu</i>	57

Liste des figures et de tableaux

Tableau 1 : Niveaux de connaissance de départ proposés par <i>Duolingo</i>	15
Tableau 2 : Niveaux de connaissance de départ proposés par Memrise accompagnés par leur explication	16
Tableau 3 : Motivations d’apprentissage proposées par <i>Memrise, Babbel & Busuu</i>	16
Tableau 4 : Grille d’analyse de la tâche de formation de phrase	22
Figure 1 : Tâche de formation de phrase dans <i>Duolingo</i>	22
Figure 2 : Tâche de formation de phrase dans <i>Memrise</i>	23
Figure 3 : Tâche de formation de phrase dans <i>Babbel</i>	24
Figure 4 : Tâche de formation de phrase accompagnée par une explication métalinguistique dans <i>Busuu</i>	24
Tableau 5 : Grille d’analyse faite de la tâche à choix multiples	26
Figure 5 : Tâche à choix multiples dans <i>Busuu</i>	26
Figure 6 : Utilisation de la tâche à choix multiples pour enseigner l’utilisation des verbes auxiliaires dans <i>Duolingo</i>	27
Figure 7 : Utilisation de la tâche à choix multiples pour enseigner l’accord du participe passé dans le cas des verbes avec lesquels nous utilisons le verbe auxiliaire être dans <i>Duolingo</i>	27
Figure 8 : Tableau de conjugaison proposée par <i>Duolingo</i> avant les tâches	28
Figure 9 : Tâche à choix multiples de <i>Babbel</i> enseignant explicitement le conditionnel	29
Tableau 6 : Grille d’analyse faite de la tâche de complétion de phrase.....	30
Figure 10 : Tâche de complétion de phrase dans <i>Busuu</i>	31
Figure 11 : Leçon enseignant explicitement de la grammaire dans <i>Busuu</i>	31
Figure 12 : Explication métalinguistique d’une bonne réponse dans <i>Busuu</i>	32
Figure 13 : Tâche de complétion de phrase dans un contexte de communication dans <i>Babbel</i>	33
Figure 14 : Tâche de complétion de mot dans <i>Duolingo</i>	33
Tableau 7 : Grille d’analyse faite de la tâche de connexion	34
Figure 15 : Tâche de connexion dans <i>Babbel</i>	35
Figure 16 : Liste des fins des formes de verbe au conditionnel proposée par <i>Babbel</i>	35

Figure 17 : Les deux premières parties de l'approche pédagogique de <i>Duolingo</i>	38
Figure 18 : La troisième sous-section décrivant l'approche pédagogique de <i>Duolingo</i>	39
Figure 19 : La méthode <i>Babbel</i>	40
Figure 20 : Le tabouret pédagogique de <i>Memrise</i>	41
Figure 21 : la formule pédagogique de <i>Busuu</i>	42
Figure 22 : Tâche de complétion de phrase dans <i>Busuu</i>	46

Tämän opinnäytteen teossa ei ole hyödynnetty tekoälytyökaluja.

1. Introduction

Ce travail vise à savoir comment les différentes applications numériques d'apprentissage des langues enseignent la grammaire de la langue française. Ainsi, il est important de noter néanmoins que ce travail ne s'intéresse pas à la question de savoir si les applications numériques d'apprentissage des langues sont de bons ou mauvais outils pour apprendre la grammaire. Cette décision méthodologique est surtout adoptée, car, dans une certaine mesure, tels jugements de valeur restent finalement toujours des questions subjectives dont la réponse est forcément influencée par les biais conscients et inconscients du chercheur. Au lieu de cela, le travail présent a pour principal objectif d'adopter un point de vue comparatif en évaluant les applications d'une perspective pédagogique en se concentrant principalement sur l'enseignement de la grammaire.

Pour notre corpus, nous avons choisi quatre applications numériques d'apprentissage des langues qui sont remarquablement populaires : *Duolingo*, *Memrise*, *Babbel* et *Busuu*. La motivation derrière le choix de vouloir analyser spécifiquement ces quatre applications-ci est décrite plus profondément dans la section de corpus (section 3.1.). Ici, il suffit de mentionner que chacune des applications en question a au moins 10 millions de téléchargements dans *Play Store* (avril 2026). De plus, quatre applications servent d'un ensemble de données suffisamment grande pour le type de travail que le présent vise à être.

Alors pourquoi se concentrer spécifiquement sur l'enseignement de la grammaire ? Pour justifier ce choix, nous argumentons que l'enseignement des règles grammaticales est une partie primordiale dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Cette importance a également été discutée dans la littérature des domaines liés aux conventions pédagogiques (par. ex. Fougerouse 2001 ; Crawford & Farrell 2020). Par exemple, Fougerouse (2001, p. 1) a nommé plusieurs orientations pédagogiques quant à l'enseignement de la grammaire dans le contexte d'une salle de classe de langues. Cette autrice souligne, au sein d'autres choses, le choix entre les conventions pédagogiques qui sont fondées sur le sens de la langue et celles qui sont considérablement plus traditionnelles. Ceci illustre la diversité qui est présente et qui doit véritablement être prise en compte en enseignant de la grammaire. De leur tour, Crawford & Farrell, (2020, p. 1) notent qu'un autre point saillant soulignant l'importance de la grammaire est que son enseignement a certains points de départ qui divergent considérablement de toutes autres connaissances langagières, comme la parole, l'écriture ou la lecture. De plus, nous prenons la position que les applications analysées dans ce travail sont utilisées pour achever des

objectifs divers. C'est à dire que les objectifs visés par l'usage des applications sont souvent plus élaborés que la simple compréhension d'un niveau relativement bas ce qui évoque alors une compréhension plus profonde des traits de la langue, comme les notions grammaticales.

Ceci est une conséquence du fait que la grammaire constitue un élément omniprésent dans la langue : elle opère implicitement sans cesse à l'arrière-plan de tous mécanismes langagiers. Ainsi, elle est nécessairement impliquée même dans des processus simples, comme une discussion entre un groupe d'amis ou l'écriture d'un journal, vu que ces activités exigent une utilisation du langage. Autrement dit, une méconnaissance de la grammaire mène facilement à une situation qui interdit, ou au moins affaiblit toute action langagière d'une façon considérable (Crawford & Farrell, 2020, p. 1).

Les différents usages potentiels des applications analysées sont discutés dans la troisième section (section 3.2.2.), mais ici, il suffit de constater qu'elles peuvent même être utilisées pour des besoins ou des objectifs professionnels. Nous affirmons que, en général, et sans doute dans une telle instance professionnelle, il est impératif d'avoir un certain niveau de compréhension du fonctionnement de la langue même à un niveau grammatical. D'ailleurs, les applications choisies ont déjà fait l'objet de plusieurs recherches antérieures, mais l'enseignement de la grammaire n'a presque jamais été le point central de ces études. Cette étude cherche ainsi à combler ce manque.

En outre, nous voulons évoquer le terme dit ludification comme un terme essentiel pour notre travail. Ce phénomène est défini exhaustivement dans une section subséquente (section 2.5.), mais pour beaucoup le simplifier, la ludification constitue l'utilisation des éléments qui sont considérés connectés aux jeux dans les contextes dehors les jeux. Cela signifie que, dans le contexte du travail présent, les applications analysées peuvent contenir des éléments de jeux bien qu'elles ne soient pas nécessairement de jeux elles-mêmes. En considérant le cadre du travail présent, la ludification est un élément fondamental qui se manifeste dans les applications d'apprentissage des langues étrangères. Par conséquent, il nous semble pertinent d'en explorer une connexion potentielle entre les exercices enseignant de la grammaire dans les applications et les éléments de ludification qui s'y manifestent.

Ainsi, nous proposons deux questions de recherche :

- i) **Quelles sont les méthodes explicites d'enseignement de la grammaire du français utilisées par les applications numériques d'apprentissage des langues *Duolingo*, *Memrise*, *Babbel* et *Busuu* ?**
- ii) **Quel est le lien entre l'enseignement de la grammaire dans les applications analysées et le phénomène dit de ludification ?**

Quant à la première question de recherche, nous avons pris la décision méthodologique de nous concentrer principalement sur les méthodes d'enseignement de la grammaire explicites à cause du fait que la plupart d'exercices dans les applications peuvent être considérés à enseigner telle ou telle notion grammaticale implicitement dans une mesure quelconque. Autrement dit, si nous considérons tous les exercices qui peuvent servir des formes d'apprentissage de la grammaire dans notre analyse, notre ensemble de données constituerait presque tous les exercices utilisés par les applications ce qui ne servirait pas les objectifs de cette étude. Cette dichotomie entre l'enseignement de la grammaire explicite et implicite est décrite dans la section de théorie (section 2.2.2.) afin d'explicitier leur sens spécifique dans le cas du travail présent.

Les données de ce travail sont décrites en manipulant un outil d'analyse développé spécifiquement pour cette étude (décrite dans section 4). Ainsi, nous établissons un ensemble de données permettant une analyse systématique. Cet outil est construit des paramètres qui aident dans la description de chaque tâche.

Additionnellement, nous voulons savoir comment les approches pédagogiques des développeurs des applications se comparent à la nature pédagogique de ces mêmes applications fournies par une analyse aussi neutre que possible. Pour atteindre une telle comparaison, nous analysons aussi des sites en ligne fournies par les développeurs des applications qui introduisent leurs méthodologies d'enseignement. Ainsi, nous proposons une troisième question de recherche :

- iii) **Quel est le degré de la similitude entre les approches pédagogiques proposées par les développeurs des applications et les résultats d'analyse effectuée avec notre outil d'analyse ?**

En outre, puisque le travail présent se construit autour de la volonté d'analyser des applications d'apprentissage des langues étrangères, il est primordial de noter que ces applications sont dans une phase de construction constante. Cela signifie que leurs développeurs les mettent à jour plus ou moins régulièrement. Avec ses mises à jour, de nouvelles fonctions y sont naturellement ajoutées afin d'améliorer leurs expériences d'exploitation. Ceci est un trait fondamental de ce type d'applications. Par conséquent, il agit comme un contraindre considérable pour le travail présent. Les versions des applications utilisées pendant la collecte des données sont celles qui étaient disponibles dans le mois d'avril de 2026. Les mises à jour proposées après cette étude peuvent changer leur nature dans une mesure considérable. Cependant, nous croyons que le travail présent offre de pistes intéressantes quant à la nature des processus d'enseignement de la grammaire de la langue française dans ces applications.

2. Cadre théorique

Cette section décrit les points de départ théoriques pour ce travail opérant dans le cadre de l'enseignement de la grammaire. C'est-à-dire que toute la terminologie centrale utilisée dans ce travail est décrite ici dans les sous-sections subséquentes (sections 2.1.-2.6). Ces sous-sections traitent des thèmes dans un l'ordre suivant : nous partons d'un niveau très général, avec la description des théories qui donnent des réponses diverses à la question de savoir comment les langues étrangères sont acquises (sections 2.1-2.1.2.). Dans ces sections, les théories ou bien les modes de pensée behavioristes et communicationnelles sont introduites brièvement afin de donner un aperçu de la multitude de cette question. La grammaire constitue une partie considérable d'une langue donnée, alors les théories en question représentent des points de vue pertinents pour le travail présent.

Après cela, nous passons au traitement des théories importants spécifiquement pour l'apprentissage de la grammaire. Ce traitement-ci (sections 2.2.-2.2.4.) est effectué à travers des dichotomies différentes liées à l'apprentissage de la grammaire. Ces dichotomies illustrent la nature diverse des différentes manières d'effectuer l'apprentissage de la grammaire en s'appuyant sur des théories centrales.

Les dernières sous-sections de ce cadre théorique (sections 2.3-2.6). Celles-ci décrivent de leur part des thèmes, des domaines et des phénomènes bien spécifiques au travail présent. Premièrement, la section 2.3. décrit le type de plateforme d'apprentissage qui est un des points de départ pour le travail présent : les applications numériques d'apprentissage des langues. Nous les présentons en décrivant certains de leurs traits particulièrement importants pour le travail présent. D'ailleurs, le domaine de MALL (*mobile-assisted language learning*) est introduit dans section 2.4., car c'est ce domaine dont cette étude fait également partie.

Ensuite, nous passons à la description de la ludification qui constitue un des intérêts principaux du travail présent (section 2.5). Plus spécifiquement, nous décrivons les façons dont ce phénomène peut se rendre visible dans le cadre de nos applications analysées. Finalement, nous relierons la théorie et la pratique des exercices qui seront analysées (section 2.6.).

2.1. L'acquisition des langues étrangères

Cette sous-section sert à introduire brièvement des théories d'acquisition des langues étrangères les plus pertinents dans le cadre de notre travail. Vu que ce travail veut approcher les applications concernées d'un point de vue théorique, il faut introduire spécifiquement les théories du domaine de l'acquisition des langues étrangères pertinents. Le domaine en question

offre un spectre remarquablement divers quant aux orientations fondamentalement différentes, mais le béhaviorisme et l'approche communicationnelle sont ici considérés comme les théories les plus centrales. La motivation derrière ce choix méthodologique est un résultat du fait que i) le modèle béhavioriste dans le cadre d'apprentissage des langues est une théorie considérablement vieille et ii) l'approche communicationnelle représente une démarche pédagogique plus moderne. Nous prenons la position que ces deux orientations pédagogiques servent des points de départ féconds.

2.1.1. Béhaviorisme

Beatty (2013, p. 93) décrit le béhaviorisme dans le cadre de la pédagogie comme une approche d'enseignement des langues étrangères qui met l'accent sur la répétition et la mémorisation. Ces éléments montrent que le béhaviorisme voit l'apprentissage comme un résultat du processus de modification de comportement chez l'apprenant. Ce processus est largement composé d'exercices répétitifs dits *drills* dont l'objectif est d'enseigner telle ou telle structure linguistique qui peut être par exemple des mots individuels. Il faut de nouveau noter que le béhaviorisme est surtout un réseau de notions dont les racines sont dans la psychologie (Beatty, 2013, p. 93.). Cependant, son influence sur les pratiques dans la salle de classe des langues étrangères a été immense. Beatty (2013, p. 93) constate en effet que les principes pédagogiques du béhaviorisme sont aussi primordiaux pour l'enseignement des langues étrangères que certains enseignants ont même du mal à imaginer d'autres options quant à leurs pratiques dans leurs leçons. Les conceptions d'apprentissage que la branche du béhaviorisme a offert persistent alors même aujourd'hui. Ceci est visible, parmi d'autres, dans les tests de mots dont le seul objectif est de mesurer la connaissance des mots ou de phrases individuelles.

2.1.2. Approche communicative (*Communicative Language Teaching*)

Dans le domaine d'acquisition des langues étrangères, l'approche communicative est l'orientation pédagogique selon laquelle la langue est principalement un outil de communication : elle met l'accent sur la capacité à communiquer et non la simple mémorisation de l'information et des règles grammaticales (Revathy 2024, p. 37). Ainsi, l'apprentissage est fourni d'une façon qui vise à maximiser le développement des connaissances orientées sur l'utilisation de la langue dans la vie réelle. De ce point de vue, elle oppose directement des principes du béhaviorisme. Selon Mitchell (dans Swarbrick 1994, p. 37), l'approche communicative est particulière, car elle ne correspond pas du tout à une méthodologie nettement définie. En revanche, elle signifie plutôt un réseau d'idées pédagogiques dont les racines

diffèrent considérablement les unes des autres. Autrement dit, cette approche n'est pas une liste stricte de règles pédagogiques, mais plutôt une orientation de pratiques avec un objectif commun : maximiser les connaissances communicationnelles des apprenants pour leur permettre d'utiliser la langue dans la vie réelle.

Certes, du point de vue d'enseignement de langues, l'approche communicative existe déjà depuis longtemps, mais elle s'est également avérée pertinente dans la recherche récente du domaine : Par exemple, Revathy (2024) l'a exploré du point de vue des salles de classes des écoles primaires. Cette étude (ibid., p. 36) rend évident que cette approche s'appuie sur le fait que la communication et les contextes authentiques qui imitent la vie réelle sont centrales pour maximiser l'acquisition de la langue. Cela signifie que, selon cette démarche pédagogique, l'interaction authentique est le vrai point de départ de l'acquisition, au lieu de la mémorisation mécanique et des exercices répétitifs.

2.2. Des dichotomies pertinentes liées à l'enseignement de la grammaire

L'enseignement de la grammaire comme une chaîne d'opérations pédagogiques peut s'avérer relativement complexe. Par conséquent, elle a motivé la naissance de plusieurs manières à l'approcher. Les plus centrales de ces orientations sont discutées ici pour introduire des façons dont le processus d'apprentissage de la grammaire peut être conçu. Cependant, il faut noter que ces dichotomies sont utilisées dans notre analyse de manières très différentes. C'est à dire que, d'une part, les termes d'enseignement de la grammaire explicite et implicite (décrits dans section 2.2.2.) vont servir notre analyse très concrètement. Pourtant, d'autre part, la division terminologique d'acquisition et d'apprentissage reste plutôt comme un point de discussion plus abstrait qui ne peut nécessairement pas être appliquée directement à l'analyse ni de tâches individuelles ni d'applications.

2.2.1. Acquisition et apprentissage

Vu que le présent travail est intéressé par l'enseignement, et par conséquent, utilise le terme d'apprentissage, il est important de faire une distinction entre apprentissage et acquisition. La relation de ces deux termes, a été établie par Krashen (1985, p. 1–2) qui constate que l'apprentissage est véritablement un processus constitué en efforts conscients, ainsi explicites, ce qui le différencie fondamentalement de l'acquisition. Elle est de son tour un ensemble d'opérations implicites qui ne peut pas avoir lieu simplement sur la simple volonté de l'apprenant en question. De plus, l'apprentissage est un processus explicite lorsqu'il étudie, par ex., une langue étrangère (ibid.). Il peut alors décider d'apprendre quelque chose et y parvenir,

mais la véritable acquisition qui a lieu dans cette chaîne de démarches reste finalement un paramètre indépendant hors du contrôle de l'apprenant. Dans la section de discussion, nous traitons brièvement l'apprentissage et l'acquisition spécifiquement dans le cadre des applications numériques analysées.

2.2.2. Enseignement de la grammaire explicite et implicite

Pour Palacios (2007, p. 138), une dichotomie centrale doit être prise en compte dans l'enseignement de la grammaire : les approches explicites, mais aussi implicites. Cette division constitue la manière dont les notions grammaticales sont traitées dans les contextes d'apprentissage, p. ex., une leçon à l'école. Dans l'approche explicite, les structures et les règles grammaticales sont présentées directement par l'enseignant. Ainsi, il existe alors une présupposition pédagogique indirecte que la connaissance de tels termes et de telles règles grammaticales abstraites sert d'aide pour la compréhension de leur fonctionnement. Dans une salle de classe de langues utilisant cette méthode, une fois qu'une notion grammaticale a été introduite par l'enseignant, la présentation de telle ou telle notion est suivie par des exercices contextualisés (Palacios, 2007, p. 138–139). Autrement dit, la nouvelle chose apprise est mise en pratique à travers des exercices dont la compréhension exige une maîtrise de la notion en question. Ici, une deuxième présupposition est visible : l'usage répétitif de la règle dans les exercices permet de transformer cette information consciente en une forme inconsciente, alors automatisée. Cette démarche sert les pratiques d'enseignement de langues depuis longtemps. Parallèlement à l'approche explicite de l'enseignement de la grammaire que nous venons de voir, il existe une approche implicite. Celle-ci s'appuie sur le prérequis que le traitement des règles grammaticales devrait principalement être implicites (Palacios 2007, p. 139). Cette approche pourrait alors être considérée à avoir un point de départ pédagogique plus moderne en ne supposant pas que le traitement explicite des règles aide forcément les apprenants. Au lieu de cela, elle souligne plus fortement les processus implicites fournis par chaque apprenant. Nous considérons que pour ce travail, il est important de noter que la première, l'approche explicite donne un rôle actif à l'enseignant. Au contraire, la deuxième, l'approche implicite, met l'accent sur les exercices à travers lesquels il est possible de déduire les règles grammaticales. Ce processus de déduction montre une autre dichotomie : les approches grammaticales déductives et inductives.

2.2.3. Les approches déductives et inductives dans l'enseignement de la grammaire

Comme Glaser (2013, p. 150) le constate, les deux dichotomies explicite / implicite et déductive / inductive sont souvent utilisées à tort comme synonymes lorsque les différentes conventions de l'enseignement de la grammaire sont discutées. Cependant, il existe une différence véritable qui les séparent : le point central de la première dichotomie (explicite / implicite) est de savoir si les règles grammaticales sont introduites du tout. Dans l'approche implicite, elles peuvent être complètement ignorées dans les instances où leur traitement est considéré comme redondant. D'ailleurs, dans l'autre dichotomie mentionnée déductive/inductive, les règles grammaticales sont presque toujours traitées : la seule exception est une approche à la fois inductive et implicite (Glaser 2013, p. 153). D'un côté, les approches déductives sont alors des démarches pédagogiques dont le véritable point de départ est la présentation de l'information métalinguistique qui sert de guide pour les exercices qui suivent (Glaser 2013, p. 152). D'un autre côté, l'approche inductive inclut également la présentation de la même information, mais dans une autre partie de la même leçon. Ceci met en évidence que, dans cette approche inductive, l'apprenant possède l'opportunité de formuler des règles indépendamment, mais elles sont finalement toujours rendues claires par l'enseignant pour s'assurer qu'une compréhension s'est formée. La nature véritable de cette compréhension est introduite dans le prochain chapitre qui introduit une troisième dichotomie importante : celle de la grammaire intégrée et isolée.

2.2.4. L'enseignement de la grammaire intégrée et isolée

De plus, en examinant les différentes manières dont la grammaire est enseignée, il faut prendre en compte qu'elle ne constitue qu'une seule partie de la langue. Cela étant, la grammaire peut être d'une part enseignée à travers une méthodologie et des exercices contextualisés : cette approche est appelée l'enseignement de la grammaire intégrée. D'autre part, une démarche divergente peut pourtant être adoptée en utilisant des exercices décontextualisés. Selon Mansouri et al. (2019, p. 2) cette seconde approche est plus traditionnelle : elle fait alors référence alors à l'enseignement de la grammaire isolée. Ces deux approches posent leurs propres avantages et potentielles faiblesses, mais tous les deux sont bien répandus.

Les dichotomies décrites à partir de la section 2.2.2 jusqu'ici donnent une idée générale des approches diverses qu'un enseignant peut adopter vis-à-vis de l'enseignement de la grammaire. Ces divisions désignent alors largement des manières à traiter d'enseigner de la grammaire d'une langue.

2.3. Les applications numériques d'apprentissage des langues

Maintenant que les points de départ terminologiques de cette étude ont été établis, nous présentons les applications numériques d'apprentissage des langues d'un point de vue théorique : ceci est fait en donnant un aperçu des études liées à ce type d'applications. Parmi d'autres éléments potentiels à examiner de ces applications, leur nature pédagogique et leur popularité ont été approchées de plusieurs manières.

Pour commencer, ce type d'applications a récemment remporté une popularité considérable vu leurs grandes masses d'utilisateurs : elles ont évidemment un potentiel immense à changer profondément la manière dont les langues étrangères sont apprises (Heil et al. 2016, p. 32). Ce potentiel a été identifié même avant la conception de *Duolingo* (juin de 2012) avec des constatations liées au potentiel des plateformes qui étaient principalement utilisées pour réviser tel ou tel aspect langagier à travers les *flashcards* (Godwin-Jones 2011., p. 4). Ici, les *flashcards* signifient des outils pédagogiques utilisés pour la mémorisation d'une unité lexicale donnée. Ces unités peuvent de leur tour être, par exemple, des mots singuliers ou des phrases (Kaitsu & Nakata, 2025, p. 2). Dans ces cartes, un côté contient le terme dans la langue de départ et l'autre contient sa traduction ou sa définition (ibid.).

Dans la littérature de ce domaine, les tendances méthodologiques des applications sont discutées depuis déjà longtemps (ibid.). En outre, les applications ont été traitées dans les études antérieures comme des outils à peu près parfaits pour l'apprentissage informel (Godwin-Jones 2011, p. 8). L'apprentissage informel fait référence à sa sous-classe qui se passe hors les murs d'école : il est surtout auto-initié (Barrette, 2011, p. 230). Le point de vue pris par Godwin-Jones (2011) quant à l'utilité des applications est relativement simple à défendre : les smartphones offrent une plateforme qui donne toute la liberté à l'apprenant : il désigne lui-même la durée d'une leçon (les applications décident le nombre des exercices dans une leçon, mais l'apprenant peut lui-même décider d'étendre l'application à mi-session), pendant laquelle il veut utiliser l'application et il ne doit pas penser aux facteurs sociaux comme dans le cas d'une leçon à l'école (ibid.). L'apprentissage informel est traité plus spécifiquement dans la section 2.5 qui suit.

2.4. Mobile-assisted language learning (MALL)

Le domaine d'apprentissage des langues assisté par appareil mobile (*mobile-assisted language learning*, désormais MALL), sert de cadre général pour ce travail qui examine des applications numériques. Selon Kukulska-Hulme (2012, p. 1) ce domaine peut être défini de la façon

suivante : « le MALL désigne l'utilisation des smartphones et d'autres technologies mobiles pour l'apprentissage des langues, et plus spécifiquement dans les contextes où les aspects de portabilité et d'apprentissage situé offrent de vrais avantages » (Kukulska-Hulme, 2012, p. 1, notre traduction). Cette définition permet de saisir que le MALL constitue vraiment un domaine propre dont le présent travail vise également à faire partie. Principalement, les utilisateurs des applications évoquées dans ce travail (par. ex. *Duolingo*) les manipulent en utilisant son smartphone. Bien sûr, il est également possible de le faire en utilisant un ordinateur et alors une tablette, mais nous adoptons ici le point de vue que le smartphone est la principale plateforme d'utilisation du MALL. La définition adoptée ici offre également une dimension pragmatique intéressante en impliquant le grand rôle des avantages des applications. Les applications sont alors considérées avant tout comme des outils à utiliser pour apprendre une langue.

Dans son article, Kukulska-Hulme (2012, p. 1) met en avant certains avantages concrets quant à l'utilisation des plateformes du MALL. Selon cette autrice, l'ubiquité des smartphones aujourd'hui permet un accès extrêmement aisé aux exercices à un moment donné et une flexibilité temporelle, car c'est à l'utilisateur de décider quand il veut commencer et terminer une session d'apprentissage. Dans le cadre du présent travail, les avantages des applications sont des points de départ féconds, car il semble intéressant d'inspecter d'une manière systématique comment l'enseignement de la grammaire de la langue française a lieu dans les conditions mises en avant par les applications concernées.

Un des intérêts principaux de la recherche en MALL est en fait de mesurer les avantages potentiels de l'usage d'une aide mobile, comme un téléphone, dans le processus d'apprentissage d'une langue (Stockwell & Hubbard, 2013). De plus, bien que ce domaine soit relativement récent, il a rapidement donné naissance à beaucoup de recherches et de discussions (par. ex., (Kukulska-Hulme, 2012 ; Pegrum, 2014 ; Stockwell & Hubbard, 2013)). Par exemple, en 2009, il était déjà établi que le MALL mérite d'être étudié en se présentant comme une méthode potentielle de soutenir des apprenants dont les besoins pédagogiques sont divers et ne cessent de se diversifier (Kukulska-Hulme, 2009, p. 157). Pourtant, déjà à cette époque, certains problèmes avaient été identifiés avec le MALL : la technologie est vite devenue presque universelle à travers, par exemple, les téléphones personnels ce qui a rendu une définition précise du MALL plus difficile (ibid., p. 159). Il s'est avéré que même le simple usage des réseaux sociaux, comme Facebook, ferait également partie du MALL. En fait, lorsque les applications numériques d'apprentissage des langues étaient encore une notion très récente, plusieurs recherches de MALL se sont concentrées sur les applications qui n'avaient pas originalement été développées pour un usage pédagogique (cf. Stockwell, 2010). Tout cela sert

à éclairer le fait que le MALL est véritablement un domaine vaste : il n'est pas seulement concerné par les aides mobiles pédagogiques, comme celles analysés dans ce travail. En revanche, il est en fait concerné par l'ensemble des choses et des phénomènes dits mobiles qui peuvent aider dans le processus d'apprentissage des langues.

Il a déjà été mentionné que l'un des intérêts des études du MALL est de découvrir les avantages potentiels des aides mobiles. Selon Stockwell & Hubbard (2013), une des plus grandes limites des aides mobiles ont été celles imposées par les appareils eux-mêmes, comme les téléphones. Aujourd'hui, il est cependant facile de constater qu'il est possible de faire presque tout avec son téléphone, alors cette limite n'est plus aussi pertinente. Cependant, certaines limites restent : par exemple, la taille de l'objet utilisé comme outil d'apprentissage. Il reste néanmoins important de connaître la véritable efficacité des aides mobiles ce qui peut varier même beaucoup (Stockwell & Hubbard, 2013, p. 4). Pour maximiser l'utilité des activités qui sont considérées comme des manifestations du MALL, mesurer systématiquement des aides et des applications mobiles s'avère pertinent.

En outre, Kukulska-Hulme (2012, p. 2–3) note que les applications qui constituent des plateformes de MALL peuvent être divisées en deux groupes principaux : les unes conçues pour l'apprentissage des langues et les autres qui peuvent y être utilisées, mais ne sont pas directement désignées pour atteindre cet objectif pédagogique.

Du point de vue de notre travail, le domaine de CALL (computer-assisted language learning) est aussi important de connaître. Deux linguistes (Kukulska-Hulme & Shield, 2008, p. 273) évoquent ce domaine lié au MALL : elles constatent que le CALL se distingue du MALL par le fait que ce dernier est concerné uniquement par les appareils personnels, comme les smartphones. Il est alors important de comprendre que ces deux domaines sont intimement liés, vu qu'ils constituent toutes les deux des aides pédagogiques.

2.5. Ludification

Quant aux applications numériques d'apprentissage des langues, une de leurs propriétés fondamentales est la ludification (en anglais *gamification*) (Niskajärvi, 2018, p. 22). Aujourd'hui, la ludification est un phénomène extrêmement pluridisciplinaire : elle est visible dans, entre autres, des contextes liés aux publicités et, du point de vue de notre travail, à l'éducation (Bonenfant 2023, p. 75). Pour beaucoup simplifier, l'essence de cet élément est de transférer tel ou tel élément associé aux jeux à un contexte d'un autre domaine, comme dans notre cas, les applications numériques d'apprentissage des langues. Ainsi, ces applications ne sont nécessairement pas considérées comme étant des jeux, mais leurs développeurs ont choisi

d'y inclure des éléments qui sont typiquement associés aux jeux. La signification de ce terme est rendue plutôt évidente par la version anglaise de ce terme, la *gamification* (= à faire un jeu de quelque chose qui ne l'est pas encore lui-même).

De plus, la ludification peut prendre plusieurs formes différentes. Par exemple, dans l'instance de *Duolingo*, les éléments constituant la ludification incluent, parmi d'autres, les tâches difficiles, les prix, la systématique des unités (et des leçons) et le jugement du niveau des utilisateurs basé sur leurs performances individuelles (Shortt et al. 2023, p. 518). Plus spécifiquement, le terme de « tâches difficiles » évoqué ici signifie que les exercices utilisés par *Duolingo* ont pour objectif d'être suffisamment difficiles pour exiger un enjeu attentionnel de l'apprenant. Cependant, elles visent simultanément à ne pas être trop difficiles ce qui pourrait facilement constituer un facteur démotivant. De plus, « les prix » constituent des récompenses que l'apprenant peut gagner en complétant, par exemple, des tâches individuelles, des leçons ou des unités. Pour en donner un exemple, *Duolingo* propose différentes quêtes journalières, et la réalisation de chaque quête est motivée par un prix (pour un traitement plus exhaustif des éléments de ludification de *Duolingo*, voir par. ex. Shortt et al. 2023, p. 521).

Par conséquent, elle signifie en simplifiant l'usage des mécaniques de jeux à l'extérieur des jeux *per se* (Bonenfant 2023, p. 75). La ludification représente de fait actuellement une convention très répandue dans plusieurs contextes. Les manières diverses dont les applications concernées dans ce travail utilisent ce mécanisme sont analysées dans les sections 5 & 6 (respectivement, Analyse et Discussion).

Niskajärvi (2018) a traité la ludification dans son étude. Contrairement au travail présent, elle a pourtant choisi d'examiner dix applications. Cette autrice a établi que la ludification est un outil qui permet de rendre tel ou tel élément ordinaire plus attirant pour un apprenant (ibid., p. 23). Ce trait de la ludification est discuté dans le travail présent en adoptant le point de vue de nos applications spécifiquement.

Comme nous l'avons évoqué dans la section 2.4., l'apprentissage informel forme une paire terminologique avec l'apprentissage formel (Eraut 2004, p. 247). Ces deux types d'apprentissage peuvent être facilement distingués avec le contexte où ils ont lieu : l'apprentissage informel constitue l'absence d'un élément scolaire dans le processus, alors il se passe généralement en dehors des cours de langues. Ce type d'apprentissage offre plus de liberté à l'apprenant, mais il exige simultanément plus d'agentivité indépendante : ce type d'apprentissage peut avoir lieu presque partout, car il n'est pas contraint de la même manière que le type formel qui se passe strictement dans un contexte d'enseignement en classe (ibid.). De plus, certains traits particuliers de l'apprentissage informel incluent, parmi d'autres, le fait

qu'il a lieu souvent sans intention en l'absence d'un enseignant, et il est pour la plupart implicite (Eraut 2004, p. 250). Ainsi, il est clair que la plupart du processus constituant de l'apprentissage fait alors partie de sa sous-classe informelle. Cependant, nous avons choisi de ne pas explorer cette dichotomie plus exhaustivement dans le travail présent parce qu'elle n'est pas directement liée aux intérêts principaux du travail.

2.6. Application des théories d'acquisition des langues étrangères à l'enseignement

Un point final de cette section théorique est l'établissement d'une connexion entre i) la théorie qui constitue dans le cas de cette étude les différentes théories d'acquisition des langues étrangères, comme le béhaviorisme et l'approche communicative (introduite dans sections 2.1.1 & 2.1.2., respectivement) et ii) la pratique qui signifie dans cette instance les diverses méthodes utilisés par les applications pour enseigner de la grammaire, alors autrement dit leurs exercices. Pour simplifier, afin de pouvoir analyser la nature pédagogique d'une application ou un exercice quelconque, il est primordial de mettre en évidence ce qui peut être considéré comme un trait béhavioriste ou une convention qui est typique à la mise en pratique de l'approche communicative.

L'article d'Istiadi et al. (2025) introduit les traits les plus importants de la notion du béhaviorisme dans le cadre de la salle de classe de langues étrangères. En le faisant, ces linguistes impliquent des applications considérablement directes à un contexte d'enseignement d'une langue (ibid. p. 11-15). Ici, nous voyons ce qui est centrale dans l'application du béhaviorisme dans tel contextes pédagogiques : les exercices et même les leçons ont une structure bien systématique, voire répétitive (p. 18). Cette structure inclut typiquement des traits comme la correction immédiate aux réponses, et spécifiquement dans l'instance de l'enseignement de la grammaire, l'objectif de donner naissance à la reconnaissance des formules grammaticales (Istiadi et al., 2025, p. 18). Jusqu'ici, nous nous concentrons sur la manifestation du béhaviorisme, car son application à l'enseignement est relativement simple.

Cependant, dans l'instance de l'approche communicative, la situation est différente vu que sa définition est beaucoup plus vaste et plutôt ambiguë. Cela désigne le fait (déjà décrit dans section 2.1.2.) que cette approche ne correspond pas à une collection de conventions nettement décrite et délimitée. Plutôt, elle constitue un ensemble plutôt vague des conventions pédagogiques dont l'objectif est de souligner l'importance de la communication comme le but de l'apprentissage (et de l'enseignement) d'une langue donnée.

3. Corpus

Cette section introduit ce qui sert du corpus du travail présent : *Duolingo*, *Memrise*, *Babbel* & *Duolingo*. Autrement dit, les différences entre les structures des applications sont discutées. Plus spécifiquement, nous décrivons des procédures prises par les applications pour mesurer le niveau de langue de départ. Ceci est fait parce qu'il a un grand effet sur notre expérience d'exploitation des applications.

3.1. Applications choisies

Les applications choisies pour cette étude sont *Duolingo*, *Babbel*, *Busuu* et *Memrise*. Dans cette section, les choix méthodologiques sont introduits pour décrire leur effet véritable sur ce travail dans son ensemble. Les quatre applications et leurs contenus forment le corpus de ce travail qui sont analysées dans la section 5. Les applications analysées ont été sélectionnées par un processus dont les étapes sont décrites ici. Parmi ces applications, l'étude de Niskajärvi (2018) qu nous avons déjà traité qui s'intéresse au phénomène de ludification a examiné dix applications.

Les quatre applications examinées dans ce mémoire de Master (*Duolingo*, *Babbel*, *Busuu* et *Memrise*) ont été choisies pour trois raisons principales : le fait qu'elles ont déjà fait l'objet d'étude antérieures, leur popularité et leur gratuité. À la fin d'octobre 2025, *Duolingo* comptait plus de 500 millions de téléchargements sur Play Store, et *Babbel* et *Busuu* en ont tous les deux plus de 50 millions. *Memrise* constitue la seule exception, mais avec plus de 10 millions de téléchargements, elle est également utilisée par une vaste quantité d'utilisateurs. Vu cette popularité extrême, il peut être considéré que ces applications ont des éléments qui les rendent plus attirantes pour leurs groupes cibles. Comme il a été mentionné, chaque application examinée dans ce travail dispose d'une version complètement gratuite ce qui rend l'analyse plus facile et équilibrée. Ici, il faut pourtant souligner que les versions gratuites limitent l'utilisation de l'application donnée dans une mesure qui varie largement selon application.

3.2. Description des applications

Cependant, avant d'analyser les applications en détail, nous en donnons un aperçu des manières dont les applications déterminent le niveau de départ de l'apprenant. Le rôle de ces procédures fournies par chaque application est critique pour le travail présent, car les tests de niveau de départ proposées par les applications déterminent largement notre expérience d'exploitation qui va de sa part déterminer dans une mesure les données saisies à travers l'usage des applications.

Cette section a ainsi pour objectif de donner une idée des expériences d'exploitation offertes par toutes les applications choisies. Pour faire cela i) chaque application a été téléchargée de Play Store, ii) un compte a été créé pour chaque application et iii) chaque application a été initialisée afin d'être prête à l'utilisation. Ces étapes ont été traversées pour voir les divers paramètres qui sont pris en compte par les applications lorsque le processus d'apprentissage est en train de commencer. Autrement formulé, cette section décrit les différentes variables considérées par les applications quand un nouvel apprenant commence à les utiliser. En pratique, ces paramètres considérés peuvent être liés à, par exemple, le niveau de langue antérieur de l'apprenant ou sa motivation pour l'apprentissage. Alors, les applications s'adaptent selon l'utilisateur de façons brièvement décrites ici.

3.2.1. Déterminer le niveau de langue de l'apprenant

Le premier facteur traité ici est la détermination du niveau de langue actuel de l'apprenant. Des applications concernées ici, *Duolingo* et *Memrise* sont les seuls qui proposent à l'utilisateur le droit de déterminer son niveau de langue lui-même. Dans l'instance de *Duolingo*, il existe cinq choix de niveau qui sont illustrés dans le Tableau 1 :

Tableau 1 : Niveaux de connaissance de départ proposés par *Duolingo*

i.	Pas de connaissance antérieure
ii.	Connaissance de certains mots communs
iii.	Niveau de langue permettant des conversations basiques
iv.	Niveau de langue permettant des discussions sur plusieurs thèmes
v.	Niveau de langue permettant discussion sur la plupart de thèmes en détail

Ce tableau rend visible les choix possibles qui détermineront effectivement le niveau des exercices proposés à l'apprenant par l'application. Ici, il vaut considérer le fait que les différents niveaux de compétence de la langue cible sont proposés en soulignant des habiletés surtout lexicales et communicationnelles (conversationnelles). En fait, il n'y a aucune mention de la grammaire. D'ailleurs, après ce choix-là, l'apprenant peut décider s'il veut commencer d'un niveau dit zéro où aucune pré-connaissance de la langue n'est supposée, ce qui est un trait unique à *Duolingo*. Comme nous l'avons déjà constaté, *Memrise* est l'autre de nos applications qui impose une telle décision directe à l'apprenant. Cependant, dans son cas, il n'existe que quatre choix illustrés dans le Tableau 2 :

Tableau 2 : Niveaux de connaissance de départ proposés par Memrise accompagnés par leur explication

Niveau de connaissance	Explication
<i>Learn from scratch</i>	= Pas de connaissances antérieures quant à la langue cible.
<i>Getting started</i>	= Déjà quelques connaissances, mais une absence de compétence orale en langue cible.
<i>Making good progress</i>	= Capable d’avoir des discussions simples sur un nombre de sujets relativement limité.
<i>Improving my skills</i>	= Déjà une bonne compréhension avec une volonté de progresser.

Comme le montre Tableau 2, chaque niveau est accompagné par une phrase courte qui lui donne une dimension plus concrète. Après cette décision-là, *Memrise* prend un pas divergeant de la démarche de *Duolingo* : l’application demande à l’utilisateur ses motivations principales pour apprendre la langue en question. Ces diverses motivations proposées servent de sujet à la section suivante.

3.2.2. Motivations d’utilisation et des tests proposés par les applications

À l’exception de *Duolingo*, les applications traitées dans ce travail, demande à l’apprenant de décider qu’elle est la motivation principale pour l’apprentissage de la langue cible. Autrement dit, les applications cherchent à savoir la motivation d’apprentissage de l’apprenant. Le Tableau 3 met sous forme de grille les différents choix proposés par les trois applications :

Tableau 3 : Motivations d’apprentissage proposées par Memrise, Babbel & Busuu

Memrise	Babbel	Busuu
Déménager à l’étranger / Voyager	Voyages	Travail
Connecter avec sa famille	Plaisir	École
Travail / École	Pour le cerveau	Culture
Plaisir	Carrière	Famille
Quelque autre raison	Connecter avec sa famille	Défi (= pour se développer)
	École	Autre

Dans le Tableau 3, il est visible que, quant aux possibles motivations d’apprentissage proposées, les applications ont certains éléments en commun. Par exemple, nous voyons que les thèmes de l’école, du travail, du voyage et de la famille sont présents dans l’instance de chaque application. Pour spécifier, dans le cas de *Busuu*, la catégorie de motivation *Voyages* n’est pas explicitement mentionnée, mais nous considérons ici que la

catégorie *Culture* de cette application est liée à une volonté de voyager. De plus, toutes les applications incluent un choix d'apprendre la langue cible pour une raison plus informelle en incluant des choix, comme i) *Plaisir* et *Quelque autre raison* pour *Memrise*, ii) *Plaisir* et *Pour le cerveau* pour *Babbel* et iii) *Défi* et *Autre* pour *Busuu*.

Parmi nos applications, *Duolingo*, *Babbel* et *Busuu* adoptent une convention d'un test de niveau de langue. Dans l'instance de *Duolingo*, ce test est composé de tâches de parole et d'exercices à trous. Pour *Babbel* et *Busuu* un test similaire est utilisé, mais ils n'utilisent pas d'exercices oraux.

3.2.3. Sommaire et spécificités des applications

Certains éléments sont uniques à telle ou telle application. Pour *Memrise*, après avoir choisi une motivation pour apprendre la langue cible, l'application propose des listes de mots variées en fonction du choix précédent. Au moment de l'écriture de ce travail, il existe huit listes de mots dans la version gratuite de l'application pour le français. Celles-ci sont à la disposition immédiate de l'utilisateur : chacune se concentre sur un thème particulier donné, comme les expressions de tous les jours, le travail et le voyage. Il est également possible d'acheter une version payante qui inclut plusieurs listes de mots. Cependant, les huit listes gratuites sont accompagnées par des listes de mots créées par la communauté *Memrise*. Le nombre de mots dans une seule liste varie notablement : certains en ont moins de 20 et d'autres en ont plus que 1000.

En somme, chaque application vise à s'adapter au niveau de l'apprenant pour mieux servir son processus d'apprentissage et plus généralement ses visées quant à l'apprentissage de la langue cible. D'une part, toutes les applications choisies sauf *Duolingo* veulent découvrir la motivation de l'apprenant. Elles l'effectuent en suggérant des catégories diverses, comme les besoins professionnels (travail), les besoins scolaires (école) et même des raisons plus personnelles (famille). D'autre part, toutes les applications sauf *Memrise* nécessitent que l'apprenant effectue un court test préliminaire pour définir son niveau de langue actuel avant de commencer les exercices.

3.3. Structure des applications

Après avoir établi son niveau de langue de départ, l'apprenant peut commencer à utiliser l'application. La visée de cette section est ainsi d'introduire et de synthétiser les structures et les séquences que les applications utilisent pour promouvoir le processus d'apprentissage des langues.

Dans l'instance de *Duolingo*, l'apprenant est placé dans une section proposée selon son niveau de départ qui a été préalablement identifié comme nous l'avons vu. Ces sections sont construites en fonction des unités individuelles construites sur la base des divers exercices. Les unités individuelles sont formées autour d'un objectif d'apprentissage pratique et grammatical. Par exemple, la *Section 4 de l'Unité 2* (où l'application nous a mis selon le résultat du test de départ décrit plus haut) est titrée « *Décrit ton week-end, utilise les temps du passé* » (notre traduction). Quant à *Memrise*, elle utilise une convention similaire : des leçons individuelles sont disponibles pour développer les connaissances de l'apprenant. Dans cette application, il est pourtant possible de sauter des leçons individuelles ce qui n'est pas une option dans *Duolingo*. De plus, *Memrise* utilise des listes de mots (*wordlists*) classées par thèmes qui guident le vocabulaire des exercices inclus dans les leçons.

Pour sa part, *Babbel* utilise aussi des unités, mais dans son cas les unités sont construites de leçons plus petites. Les unités sont nommées selon leur thème (par. ex. *Aller au théâtre*, notre traduction), et les leçons individuelles sont également titrés en élaborant leurs thèmes respectifs (par. ex. *Unité 1 : Le rideau se lève*). La quatrième application, *Busuu*, utilise, encore d'une façon divergente, des chapitres au lieu des unités (par. ex. : *Chapitre 1 : Dinner parties*). En somme, chaque application utilise des leçons relativement courtes qui sont aussi délimitées d'un point de vue thématique.

4. Méthode

L'objectif de cette section est de décrire la méthodologie du travail présent. La méthode adoptée pour ce travail fait surtout partie du type d'analyse qualitative. Pourtant, certains éléments quantitatifs sont aussi présents au début de l'analyse. Cette démarche offre l'opportunité de tirer des observations détaillées des différentes tâches variées. Ainsi, l'analyse est effectuée principalement à travers une grille d'analyse de nature *ad hoc* que nous développons pour le travail présent. Dans la littérature du domaine, nous n'avons pas trouvé d'un outil qui aurait pu directement servir ce type d'analyse et ainsi, la grille réalisée prend en compte les objectifs de ce travail.

Pour identifier la liste des exercices qui concernent le sujet du travail présent qui est l'enseignement explicite de la grammaire, chaque application a été utilisée pendant au moins deux heures. Cette période nous a fourni une compréhension des différents types de tâche répondant aux besoins de cette étude.

Afin de commencer la période d'analyse des applications, pour *Memrise*, *Babbel* et *Busuu* nous avons effectué le test de niveau de langue de départ. De plus, nous avons choisi la motivation d'apprentissage dite *École*. D'ailleurs, pour *Memrise*, nous avons également indiqué à l'application que nous possédons déjà une bonne compréhension avec une volonté de progresser ce qui correspond au niveau de départ plus haut dans Tableau 3. Ainsi, nous avons été placé dans les unités et les leçons du niveau intermédiaire dans toutes les trois applications. Pour *Duolingo*, nous avons choisi le niveau de langue de départ suivant : *Niveau de langue permettant discussion sur la plupart de thèmes en détail*. Les applications ont été utilisées en anglais parce qu'elles n'offrent pas le choix de les utiliser en finnois qui est notre langue maternelle. Sans prendre en compte le finnois, l'anglais est notre langue la plus forte.

4.1. Grille de comparaison pour l'analyse

Dans les études antérieures effectuées sur les applications numériques, il existe un grand nombre d'études se concentrant principalement sur leur utilité. Autrement dit, ces études cherchent à savoir quelle est la meilleure application pour un objectif désiré particulier, comme acquérir une langue donnée ou en développer une connaissance spécifique, par. ex., la connaissance du lexique (par. ex., Dlamini, 2024 ; Essafi et al., 2024 ; Kessler et al. 2025). En considérant le nombre de ce type d'étude, le travail présent adopte un point de vue différent : il a pour but d'investiguer les applications et d'en fournir un aperçu comparatif concerné principalement par les aspects liés à l'enseignement explicite de la grammaire. Ici, il faut noter que la simple investigation (même qu'il soit fait systématiquement) ne nous permet pas de faire des catégorisations exhaustives des applications. Cependant, le travail présent cherche à voir quelles sont des théories pédagogiques qui ont vraisemblablement été appliquées dans les tâches d'enseignement de la grammaire des applications.

Notre outil d'analyse a l'objectif d'introduire un type de tâche pertinent pour notre travail et le décrire en utilisant des paramètres et d'information générale qui sont, de différentes façons, liés à l'enseignement de la grammaire. Ces paramètres permettent une analyse contrastive des applications. Les paramètres proposés sont : i) le nom de la tâche ii) les applications concernées iii) description de ses objectifs pédagogiques, iv) traitement de la grammaire intégré ou isolé, v) ludification, vi) approche pédagogique et vii) illustration de la tâche. Évidemment, certaines parmi ces paramètres-là ne demandent pas à être expliqués plus exhaustivement : par exemple, **le nom de la tâche** et **les applications concernées** ne sont même nécessairement pas de paramètres, mais plutôt de l'information générale. Ils sont simplement mis en place afin de donner un titre à ce qui est discuté et de montrer quelles sont les applications en question dans

l'instance de chaque type de tâche. De même, **la description de ses objectifs pédagogiques** est, pour simplifier, une brève explication de ce que la tâche veut accomplir d'un point de vue pédagogique. En outre, **illustration de la tâche** ne constitue qu'une façon de donner une représentation visuelle de la tâche en question (en effet, son but est d'aider avec la lisibilité). La prochaine sous-section 4.2 et ses sous-sections de 4.2.1 à 4.2.3 présente les paramètres de la grille qui n'ont pas été encore décrits.

4.2. Description des paramètres de la grille d'analyse

Les trois sous-sections suivantes sont consacrées à l'explicitation des paramètres de notre outil d'analyse. Ils serviront des points de départ pour l'analyse de chaque type de tâche.

4.2.1. Traitement de la grammaire intégré ou isolé

Le paramètre dit « Enseignement de la grammaire explicite ou implicite » est utilisé pour servir d'un point de discussion quant aux façons dont les applications traitent des notions grammaticales dans différents contextes. Cela signifie que ce paramètre a l'objectif d'introduire les façons différentes des applications choisissent à mentionner une notion grammaticale concernée dans le contexte de la tâche en question.

4.2.2. Les manifestations de la ludification

Ce paramètre est de son tour basé sur l'importance du concept de ludification. Ici, l'objectif est d'introduire les différentes façons dont la ludification se manifeste dans les applications analysées. Ainsi, la grille d'analyse regroupe des éléments saisis des applications qui sont considérés comme des formes de ce phénomène. Ce paramètre correspond à la deuxième question de recherche. Ainsi, les données fournies par lui sont discutées plus tard dans la section d'analyse (section 5.2.).

4.2.3. Approche pédagogique

Ce dernier paramètre désigne une catégorisation d'une nature plus globale : il vise à décrire les approches pédagogiques des applications en question d'un point de vue global. Ces descriptions s'appuient sur la structure générale des applications et sur la nature de leurs exercices. Ici, afin de formuler des propositions sur la nature des applications, nous considérons les diverses manières dont les différentes théories d'apprentissage, comme le béhaviorisme et l'approche communicative, décrivent le processus d'apprentissage d'une langue.

5. Analyse

Cette section présente les résultats de notre analyse. Comme résultat, c'est cette section qui vise aussi à offrir des réponses définitives aux questions de recherche du travail présent.

L'analyse commence avec un aperçu exhaustif des exercices que les applications analysées proposent pour atteindre, de façons diverses, l'objectif d'enseigner la grammaire de la langue française (section 5.1. et ses sous-sections). Pour cette partie de l'analyse, nous utilisons l'outil d'analyse développé pour ce travail (décrit dans section 4) : il contient également le paramètre de ludification ce qui nous aide à répondre également à la deuxième question de recherche. Elle concerne le lien entre l'enseignement de la grammaire dans les quatre applications et les manifestations différentes de la ludification. Finalement, nous décrivons la relation de i) les approches pédagogiques des développeurs des applications analysées et ii) les résultats de l'analyse effectuée dans la première partie de l'analyse. Pour savoir ces approches pédagogiques, nous faisons un aperçu des sites en ligne créés par les développeurs des applications qui décrivent les manières différentes dont les développeurs conçoivent l'apprentissage d'une langue étrangère, et plus spécifiquement, celui de grammaire. Une fois que ces données ont été introduits, nous comparons les deux types de résultats (résultats de section 5.1. et l'information sur les sites des applications).

5.1. Analyse des tâches d'enseignement de la grammaire

Pour achever l'analyse des tâches d'enseignement de la grammaire, nous avons identifié les instances où la grammaire de la langue a été enseignée explicitement dans les applications concernées *Duolingo*, *Memrise*, *Babbel* et *Busuu*. Ces instances constituent concrètement des tâches proposées dans les applications. Ces tâches sont introduites et analysées une par une dans les sous-sections suivantes (5.1.1.-5.1.4.). Les quatre classes d'exercices identifiées sont i) la tâche de formation de phrase, ii) la tâche à choix multiples, iii) la tâche de complétion de phrase et iv) la tâche de connexion.

5.1.1. Tâche de formation de phrase

Notre premier type de tâche analysé est celle de formation de phrase. Tableau 4 met ensemble les traits les plus importants de cette tâche du point de vue du travail présent.

Tableau 4 : Grille d'analyse de la tâche de formation de phrase

= Une tâche dont l'objectif est de former une phrase en mettant les mots individuels dans l'ordre correcte.
-Les applications concernées : <i>Duolingo, Memrise, Babbel & Busuu</i>
-Exemples des objectif(s) pédagogique(s) de cette tâche : enseigner l'ordre de mots d'une langue, enseigner un nouveau mot ou une nouvelle expression et son contexte d'utilisation dans une phrase, introduire une notion grammaticale dans l'usage.
-Traitement de la grammaire intégré ou isolé : principalement intégré
-Ludification : par. ex. un système de prix, une formule régulière suivie, des jugements faits de l'utilisateur basés sur sa performance dans la tâche
-Approche pédagogique : behavioriste, mais aussi des éléments communicationnels
-Illustration de la tâche dans Figure 1 (<i>Duolingo</i>) :

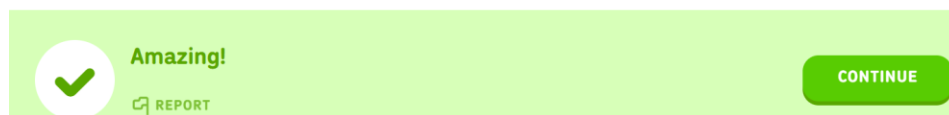
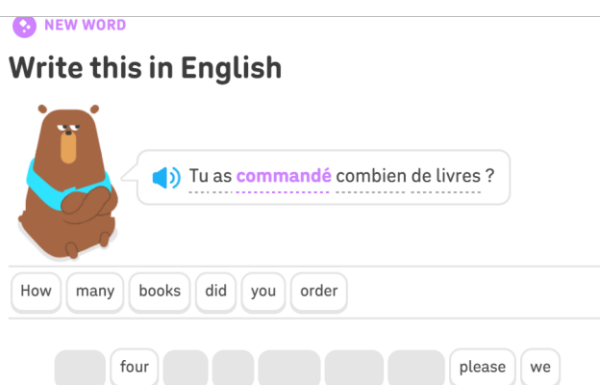


Figure 1 : Tâche de formation de phrase dans *Duolingo*

Pour cette étude, la tâche de formation de phrase, illustrée dans Figure 1, est considérée fondamentale : cet exercice est plutôt divers et rend visible de la variation considérable dans son application à l'enseignement de la grammaire. Il est utilisé par chacune de nos applications. Cependant, chaque usage de cette tâche n'implique nécessairement pas la grammaire. Ses occurrences différentes dans les applications sont discutées ici.

Premièrement, la tâche de formation de phrase, telle qu'elle est proposée par *Duolingo*, marque une façon simultanément explicite et implicite d'enseigner une notion grammaticale. Dans une instance de cette tâche où le but est d'apprendre à utiliser le temps passé, le mot cible est souligné dans la phrase de départ pour qu'il soit distingué d'autres mots (le verbe en passé composé, par. ex. *Tu as commandé combien de livres ?*) ce qui attire l'attention à ce que le mot possède une signification particulière dans la phrase en question. Ainsi, il est ici possible de

constater que la notion grammaticale est traitée, au moins dans une certaine mesure, mais implicitement. Cependant, l'unité de cet exercice est titré « Apprendre à utiliser le temps passé ». *Memrise* représente la convention paradoxale à celui de *Duolingo*, car une tâche similaire y existe, mais sans aucune mention de la grammaire ce qui met en évidence une différence fondamentale entre ces deux applications (illustrée dans Figure 2) :

Pick the correct answer

I work as a dancer

depuis travaille je danseuse tiens

comme

Figure 2 : Tâche de formation de phrase dans *Memrise*

De fait, après avoir complété une leçon dans *Memrise*, nous marquons que les leçons liées explicitement à la grammaire ne sont disponibles que dans une version *premium* de l'application. À cause de cela, les données de *Memrise* ne constituent qu'une petite partie de l'ensemble du travail présent.

Dans l'instance de cette tâche de formation de phrase, notre troisième application, *Babbel*, utilise une convention simultanément similaire et différente à celle de *Duolingo*. Dans ce cas de *Babbel*, le traitement de la notion grammaticale est explicite dans la mesure qu'il est mentionné directement dans le titre de l'unité comme son objectif. Cependant, l'exercice lui-même adopte une approche plutôt implicite ce qui est illustrée dans Figure 3 :

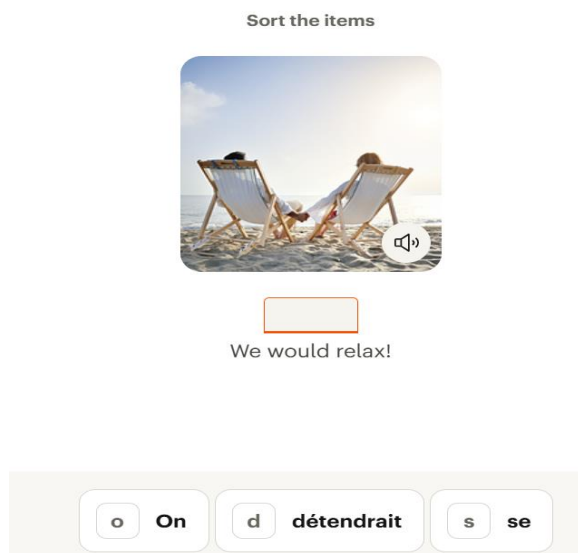


Figure 3 : Tâche de formation de phrase dans *Babel*

Cette Figure 3, en comparaison avec la précédente tirée de *Memrise*, illustre plutôt clairement que les conventions de *Memrise* et *Babel* sont donc aussi similaires de la façon que la grammaire n'est pas mentionnée dans l'exercice. Une différence entre ces deux est pourtant le degré d'importance qui est donnée à la grammaire comme un aspect de langue fondamental : *Babel* la considère comme un point de départ pour l'unité en question, mais dans la version gratuite de *Memrise*, le traitement de la grammaire n'est pas du tout mentionné explicitement. De son tour, *Busuu* utilise ce type de tâche en soulignant l'importance de la connaissance de l'information métalinguistique. Ceci est illustré par Figure 4 qui montre une instance où l'exercice de formation de phrase a été complété sans erreurs ce qui évoque une explication brève :



Figure 4 : Tâche de formation de phrase accompagnée par une explication métalinguistique dans *Busuu*

Cette Figure 4 montre que cette dernière application donne une grande valeur au traitement explicite de ce type d'information. Ainsi, contrairement à *Memrise*, cette application prend la position pédagogique que l'apprenant bénéficie de cette phase où cette explication plutôt théorique lui est explicitement donnée. Nous pourrions donc considérer que *Duolingo* et *Babbel* représentent ici des conventions à peu près au centre du continuum dont les extrêmes sont représentés par *Memrise* et *Busuu* : elles soulignent le mot ou la notion importants dans le cadre de cette instance de la tâche. Ceci est ici le verbe au passé du participe et le conditionnel au titre de l'unité), mais ne disent pas pourquoi ces mots sont importants lorsque l'apprenant est en train d'effectuer la tâche (elles ne donnent pas d'information métalinguistique).

Du point de vue de l'enseignement de la grammaire isolée et intégrée, d'une part, tous les exercices dans les applications analysées sont intégrés, car ils n'existent jamais dehors le contexte d'une unité ou d'une leçon donnée. Ainsi, telle que la dichotomie a été décrite par Palacios (2007, p. 138-139), ces instances de la tâche de formation de phrase ne suivent pas la convention traditionnelle que serait l'utilisation des exercices plutôt décontextualisés. Ceci fait fortement rappeler du béhaviorisme qui ne donne pas d'importance au contexte d'usage. Par exemple, dans l'instance de cette tâche en particulier, elle constitue également un moyen d'enseignement du lexique de la langue. Ainsi, il n'est pas seulement un moyen d'enseignement de la grammaire. D'autre part, cette tâche peut également être proposée dans le cadre d'une unité qui, basée sur son titre, se concentre principalement sur l'enseignement d'une notion grammaticale. De même, le contexte des phrases qui sont formées dans ces exercices est très limité : ceci ne constitue pas, par exemple, l'usage dans un dialogue cherchant à être authentique ce qui serait plus intégré.

Afin d'établir un lien entre ce type de tâche et les théories d'apprentissage décrits dans la section de théorie, la structure considérablement fixée de cette tâche montre les conceptions du béhaviorisme. En outre, cette tâche illustre aussi de son tour le fait que les théories d'apprentissage béhavioristes et communicationnels peuvent certainement coexister et le souvent font, au moins dans le contexte de ce type d'application. D'une part, cette tâche toute seule ne contient nécessairement pas d'éléments béhavioristes, mais elle ne peut pas être séparée de son contexte d'apparition : une unité d'apprentissage dans les applications. Ces unités sont de leurs parts béhavioristes dans la mesure qu'elles répètent des mêmes mots et des mêmes structures dans chaque exercice afin de tenter de les enseigner à l'apprenant. De plus, d'autre part, ce type de tâche contient dans plusieurs instances un petit caractère ou une personne réelle qui dit à voix haute le mot ou la phrase en question. Ceci montre la conception

pédagogique à l'arrière-plan de la leçon que les phrases montrées sont telles qu'elles peuvent être utilisées dans les contextes de la vie réelle et que la langue est apprise pour pouvoir la parler, alors l'approche communicationnelle impliquée.

5.1.2. Tâche à choix multiples

Le deuxième type de tâche que nous analysons est la tâche à choix multiples. Tableau 5 l'illustre sous forme analysée avec l'aide de notre outil d'analyse :

Tableau 5 : Grille d'analyse faite de la tâche à choix multiples

= une tâche qui demande à l'apprenant de choisir la réponse correcte parmi plusieurs choix possibles. Ces choix peuvent être, par exemple, des mots individuels ou des phrases complètes.
-Les applications concernées : <i>Duolingo, Memrise, Babbel & Busuu</i>
-Exemples des objectif(s) pédagogique(s) de cette tâche : Peut être appliqué dans plusieurs contextes, mais par exemple montrer de quelles façons on peut répondre à telle ou telle question
-Traitement de la grammaire intégré ou isolé : difficile à distinguer
-Ludification : Nature répétitif, prix pour complétion, etc.
-Approche pédagogique : Principalement béhavioriste, mais des traces de l'approche communicationnelle sont présentes dans certaines instances.
-Illustration de la tâche dans Figure 5 (<i>Busuu</i>) :

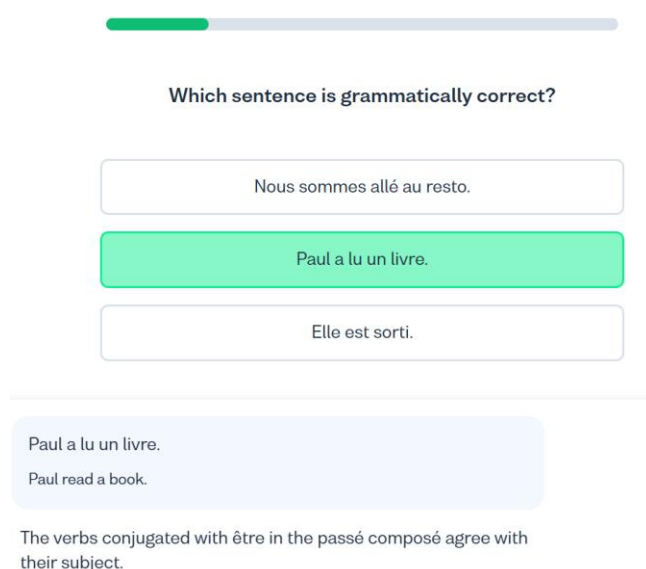


Figure 5 : Tâche à choix multiples dans *Busuu*

Ce type de tâche est présente, dans une forme ou une autre, dans chaque application concernée. Figure 5 illustre que cette tâche peut simplement être adoptée à l'enseignement de l'information

grammaticale. Ici, *Busuu* prend la démarche d'enseignement de la grammaire strictement explicite, car l'exercice ne se concentre que sur ce qui est grammaticalement vrai ou faux dans les choix. Cependant, l'utilisation de ce type de tâche dans les contextes de l'enseignement de la grammaire n'est qu'une de ses usages attestés. Par exemple, dans l'instance de *Memrise* (au moins dans sa version gratuite), ce type de tâche n'est appliquée qu'afin d'enseigner des expressions et du lexique en général. Alors, cette application n'est plus discutée dans cette section. Pourtant, dans le cas de *Duolingo*, cette tâche montre sa diversité véritable. Pour en donner quelques exemples, la tâche est utilisée, dans une unité dont le but est d'apprendre à utiliser le passé composé, pour enseigner i) l'usage des verbes auxiliaires *avoir* et *être* et ii) l'accord du participe passé dans le cas des verbes avec lesquels nous utilisons le verbe auxiliaire *être*. Ces instances-ci sont illustrées dans Figure 6 et Figure 7, respectivement.

Fill in the blank

Je suis allé à l'université.

1	Je suis
2	J'ai

Figure 6 : Utilisation de la tâche à choix multiples pour enseigner l'utilisation des verbes auxiliaires dans *Duolingo*

Fill in the blank

Luc, tu es _____ chez toi ?

1	rentrée
2	rentré

Figure 7 : Utilisation de la tâche à choix multiples pour enseigner l'accord du participe passé dans le cas des verbes avec lesquels nous utilisons le verbe auxiliaire être dans *Duolingo*

Pour clarifier, dans Figure 6, la tâche a été complétée et dans Figure 7, elle ne l'est pas. Ici, toutes les deux instances rendent évident que la tâche à choix multiples fonctionne relativement

bien lorsque la notion grammaticale concernée évoque une dichotomie, comme celle des verbes auxiliaires *avoir* et *être* et celle des formes de verbes masculine et féminine ici. D’ailleurs, dans ces instances, il semble pertinent de constater que ces instances sont considérées comme de l’enseignement explicite de la grammaire, vu qu’elles sont proposées dans une unité dont le titre « Utiliser le temps passé » (*Use the past tense*) qui évoque directement la notion en question. De plus, avant de proposer des tâches, *Duolingo* propose un tableau où le verbe *aller* est conjugué en passé composé, ce qui est de son tour illustré par Figure 8 :

When talking about the past, verbs of motion use **être** instead of **avoir**. If the subject is feminine, add an **-e**. If the subject is plural, add an **-s**!

subject	verb (aller)
je	suis allé(e)
tu	es allé(e)
il / elle	est allé(e)
nous	sommes allé(e)s
vous	êtes allé(e)s
ils / elles	sont allé(e)s

Figure 8 : Tableau de conjugaison proposée par *Duolingo* avant les tâches

Figure 8 illustre que *Duolingo* met sous forme de liste les différentes formes conjuguées du verbe *aller* au passé composé. Cette section de théorie courte constitue clairement de l’instruction grammaticale explicite. Ainsi, la position prise quant à l’importance du traitement directe de l’information métalinguistique est qu’elle permet d’apprendre une notion grammaticale telle que l’utilisation du passé composé.

Dans *Babbel*, une instance similaire à celle de *Duolingo* que nous venons de traiter se met en évidence. Ici, nous voyons une deuxième sous-classe de la tâche à choix multiples où l’approche quant à l’enseignement de la grammaire est complètement explicite comme le montre Figure 9 :

The conditionnel



You use the *conditionnel* to express or possibilities.
The regular forms are created by adding the ending to the infinitive of the verb.

souhaiter - je **souhaiterais**
to wish - I would wish

partir - je **partirais**
to leave - I would leave

1 wishes

2 commands

Figure 9 : Tâche à choix multiples de *Babbel* enseignant explicitement le conditionnel

Dans Figure 9, une méthode d'enseignement de la grammaire de *Babbel* est illustrée à travers d'une saisie d'écran. Du point de vue des intérêts du travail présent, en particulier cette instance offre une piste d'une grande valeur : l'application communique de l'information métalinguistique directement à l'utilisateur en utilisant des termes, comme « formes régulières » (*regular forms* dans Figure 9) et « infinitif » (*infinitive* dans Figure 9). Ainsi, il est supposé que ce type de traitement explicite du fonctionnement des notions grammaticales a un effet considérable dans le processus d'apprentissage de la grammaire. De plus, cette version de l'exercice souligne particulièrement fortement l'importance (supposé) de la présentation de telle information métalinguistique, car l'exercice se concentre seulement sur cette information. Autrement dit, dans cette instance, les deux choix possibles (*wishes & commands*) ne sont même pas des formes de verbe au conditionnel ce dont l'apprentissage est l'objectif de l'unité en question. Au lieu de cela, ils sont simplement des mots qui sont utilisés à compléter la phrase qui introduit les contextes d'utilisation du conditionnel en français.

Quant au point de vue de l'enseignement de la grammaire intégré et isolé, les instances de cette tâche décrites dans cette sous-section illustrent que les applications semblent favoriser une approche considérablement isolée. Cette instance suit alors la tradition mentionnée par exemple par Mansouri et al. (2019, p. 2). Cependant, le traitement de la grammaire n'est certainement pas complètement isolée vu que les exercices utilisant des phrases complètes proposent forcément une dimension lexicale, mais le focus majeur est pourtant sur la notion grammaticale dans les cas de *Duolingo* et *Busuu*.

Nous argumentons ici que cette tâche est, au moins dans les instances saisies, une convention qui a des traits communicationnels, mais leur rôle est plutôt mineur. Cette tâche constitue une activité très mécanique qui n'exige pas dans plusieurs cas des opérations langagières complexes. L'apprenant qui ne sait pas bien répondre à ce type d'exercice peut choisir un des choix possibles, et dans certains cas, une explication n'est pas même donnée. Ainsi, une dimension behavioriste est présente : cette convention simplifie la langue en ne pas décrivant des règles derrière les différents choix. Pour clarifier, un des points de départ du behaviorisme dans tels contextes est que l'usage des langues ne constituent pas des opérations « spéciales » : il est simplement une instance de comportement humaine. Ainsi, la simple répétition suffit pour les enseigner efficacement au lieu d'expliquer la théorie grammaticale.

5.1.3. Tâche de complétion de phrase

Le troisième type de tâche analysée est celle de complétion de phrase. Une différence entre cette tâche et les deux types précédents est que cette tâche n'est pas présente dans toutes les applications analysées. Tableau 6 l'illustre :

Tableau 6 : Grille d'analyse faite de la tâche de complétion de phrase

= Tâche qui demande à l'apprenant de compléter une phrase en écrivant ou en choisissant une partie manquante de la phrase (souvent un mot ou une expression). Cela peut avoir lieu dans le contexte (d'une phrase ou une conversation) ou dehors le contexte (la traduction du mot cible est donnée comme le point de départ)
-Les applications concernées : <i>Duolingo, Babbel & Busuu</i>
-Exemples des objectifs pédagogiques de cette tâche : Enseignement de l'ordre des mots, enseignement du lexique.
-Traitement de la grammaire intégré ou isolé : principalement intégré
-Ludification : Structure figée, prix pour complétion (dans certains cas)
-Approche pédagogique : Fortement communicationnelle dans certains contextes, mais traits behavioristes sont aussi visibles.
-Illustration de la tâche dans Figure 10 (<i>Busuu</i>) :

Complete the sentence.



Sandra

est ai sortie sorti

Figure 10 : Tâche de complétion de phrase dans *Busuu*

Comme Figure 10 le montre, l'objectif d'une tâche de complétion de phrase est, comme son nom suggère, de mettre en forme complète une phrase en y ajoutant les mots ou les expressions manquants. Ici, une des variables est ainsi la mesure dans laquelle la phrase donnée est incomplète. Par exemple, dans le cas de Figure 10, la phrase cible de l'exercice a besoin de deux mots pour qu'elle soit complète. Ainsi, parmi les quatre choix disponibles (*est*, *ai*, *sortie* & *sorti*), il faut choisir les deux mots corrects et les mettre dans l'ordre correcte. Comme résultat, la phrase *Sandra est sortie* se forme. Dans l'instance de *Busuu*, elle constitue une façon explicite d'enseigner une notion grammaticale (ici, le passé composé). Cette explicité est soutenue aussi par le fait que cette tâche apparaît dans une leçon qui est illustrée dans Figure 11 :

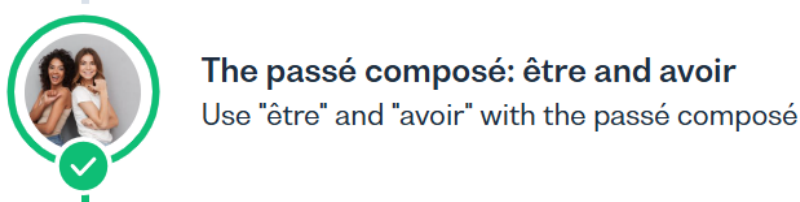
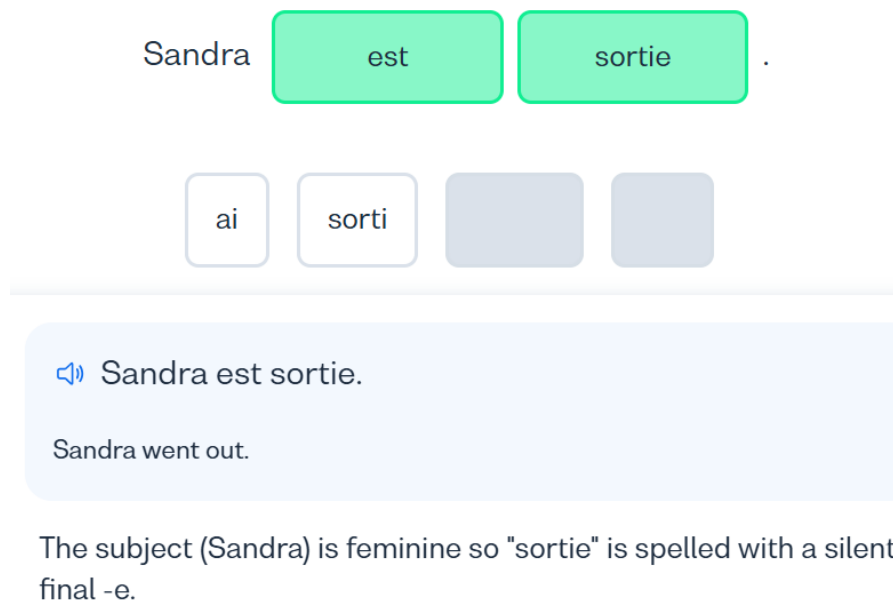


Figure 11 : Leçon enseignant explicitement de la grammaire dans *Busuu*

L'exemple illustré dans la Figure 11 nous fait considérer que cette instance de la tâche fait nettement partie de l'intérêt du travail présent. De plus, une fois que cette tâche est complétée,

l'utilisateur reçoit un message qui donne la raison exacte métalinguistique pour cette bonne réponse. Figure 12 l'illustre :



The screenshot shows a language learning interface. At the top, the sentence "Sandra est sortie ." is displayed, with "est" and "sortie" highlighted in green boxes. Below this, there are four boxes: "ai", "sorti", and two empty grey boxes. A light blue box contains a speaker icon and the text "Sandra est sortie." followed by the English translation "Sandra went out." Below this, a text box explains: "The subject (Sandra) is feminine so 'sortie' is spelled with a silent final -e."

Figure 12 : Explication métalinguistique d'une bonne réponse dans *Busuu*

Figure 12 met de nouveau en évidence que *Busuu* fournit des explications grammaticales lorsqu'une tâche est complétée ce qui constitue une convention très explicite quant à l'enseignement de la grammaire. Cette tâche propose simultanément des conventions qui font rappeler du behaviorisme parce qu'elle constitue une activité très mécanique. Cependant, cet exemple possède également des traits fortement communicationnels, car la phrase cible est dite à voix haute par une personne réelle et cette énonciation est même accompagnée par une vidéo. Cela fait certes référence à l'idée que la langue est enseignée afin de pouvoir être utilisée dans les situations de vie réelle.

De sa part, *Babbel* adopte cet exercice en l'intégrant dans un dialogue entre deux caractères ce qui est visible dans Figure 13 :

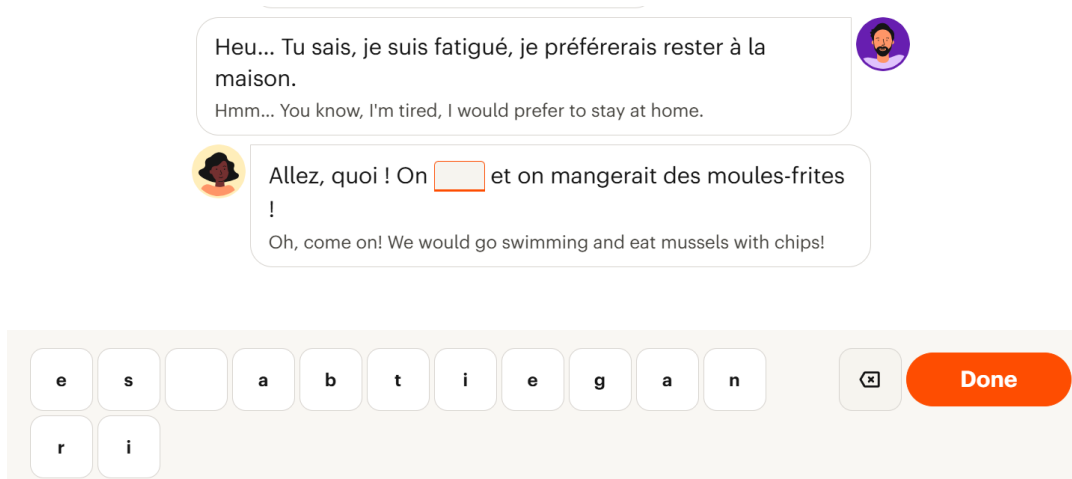


Figure 13 : Tâche de complétion de phrase dans un contexte de communication dans *Babel*

Figure 13 montre une instance qui peut être considérée comme une promotion d’une approche favorisant l’usage de langue en vie réelle ce qui fait référence à l’approche communicationnelle. Autrement dit, il est important de connaître la notion grammaticale, qui est ici le conditionnel dans le français, mais pour la plupart des utilisateurs, son importance constitue savoir l’utiliser dans la vie réelle. De plus, cette version de la tâche, bien qu’elle ait des similitudes avec celle de *Busuu*, augmente le niveau de difficulté considérablement en ne donnant que les lettres individuelles qui sont nécessaires pour compléter le trou dans la phrase. De plus, contrairement à *Busuu*, cette instance constitue un cas où la notion grammaticale n’est pas expliquée une fois que la tâche est complétée.

De son tour, *Duolingo* utilise une autre variation de cette tâche où un simple mot doit être complété au lieu d’une phrase. Nous considérons que cette instance est appropriée de comparer aux instances du *Babel* et *Busuu* traitées dans cette sous-section. Figure 14 donne un exemple de cette tâche :

Complete the word

Charlotte est chez elle.



Figure 14 : Tâche de complétion de mot dans *Duolingo*

Ici, Figure 14 illustre que la tâche peut être adaptée à l’enseignement des fins des verbes au passé composé. Ce dernier exemple diffère des précédents dans la mesure qu’ici, l’influence de l’approche communicationnelle n’est pas visible aussi fortement. Les deux choix (é et ée) ne sont que des groupes de lettres qui ne portent aucun sens tout seuls. Ceci éloigne de son tour l’objectif de l’exercice de la communication réelle.

Ainsi, cette tâche montre de la variation considérable du point de vue l’intégration et l’isolation de l’enseignement de la grammaire. L’inclusion d’une vidéo dans le cas de *Busuu* souligne que la grammaire ne constitue qu’une des parties de la langue et des objectifs de cette tâche. Le même va de soi pour l’exemple saisi de *Babbel*. De ce point de vue, l’enseignement de la grammaire est principalement intégré. Cependant, dans le cas de *Duolingo*, l’approche représentée est tout à fait différente quant à cette dichotomie : le fait qu’aucune communication n’est évoquée (par. ex., par le format de la tâche) fait l’apprenant se concentrer principalement sur les formes grammaticales qui ne jouent qu’un rôle mineur dans la communication.

Après avoir traité ces instances de la tâche de complétion de phrase, nous constatons que ces instances montrent une application considérablement forte des approches communicationnelles. Ceci est attesté au fait que ces instances de la tâche sont contextualisées dans différentes manières. Les phrases cibles sont accompagnées par une vidéo authentique dans le cas de *Busuu* et, pour *Babbel*, à travers l’intégration d’un dialogue qui cadre l’exercice.

5.1.4. Tâche de connexion (unique à *Babbel*)

Le dernier type de tâche analysée est celle de connexion. Ce type de tâche n’est utilisée que par une des applications analysées dans le travail présent. Tableau 7 la met sous forme de grille d’analyse :

Tableau 7 : Grille d'analyse faite de la tâche de connexion

= Tâche qui demande à l’apprenant de connecter le prnom à la forme correcte du verbe conjugué
-Les applications concernées : <i>Babbel</i>
-Exemple des objectifs pédagogiques de cette tâche : Enseignement la conjugaison d’un verbe au conditionnel
-Traitement de la grammaire intégré ou isolé : presque complètement isolée
-Ludification : Structure figée
-Approche pédagogique : Fortement behavioriste
-Illustration de la tâche dans Figure 15 (<i>Babbel</i>) :

Match the items

je	1	souhaiterais
tu	2	souhaiterais
il/elle/on	3	souhaiterait
nous	4	souhaiterions
vous	5	souhaiteriez
ils/elles	6	souhaiteraient

Figure 15 : Tâche de connexion dans *Babbel*

Nous choisissons d'inclure un quatrième type de tâche qui n'est présente que dans *Babbel*. Cela signifie une tâche strictement grammaticale en marquant la seule tâche enseignant la grammaire d'une façon (au moins presque) complètement isolée. Certes, les autres applications proposent des explications grammaticales, mais leur traitement de cette façon est très rare (nous avons attesté seulement une autre section comparable dans *Duolingo*). Par exemple, comme nous voyons plus tard (dans 5.3.1.), *Duolingo* propose des explications métalinguistiques, mais elles sont, pour la plupart, accessibles manuellement et ne sont pas traitées directement comme ici. Nous considérons que ceci est la manifestation la plus claire de l'approche pédagogique behavioriste dans notre base de données : la liste présentée est quelque chose à mémoriser ce qui est pour la plupart un processus très mécanique. L'influence de cette théorie pédagogique n'est qu'amplifiée par l'explication mécanique illustrée dans Figure 16 :

Learn the *conditionnel* endings



- je souhaiter**ais**
- tu souhaiter**ais**
- il/elle/on souhaiter**ait**
- nous souhaiter**ions**
- vous souhaiter**iez**
- ils/elles souhaiter**aient**

Figure 16 : Liste des fins des formes de verbe au conditionnel proposée par *Babbel*

Cette liste montrée dans Figure 16 donne l'impression que, selon l'application en question, ce type de règle peut être appris par l'utilisateur avec l'aide d'une simple mémorisation. Comme Beatty (2013, p. 93) le constate, ce type de mémorisation comme un méthode d'apprentissage

est considérée pertinente dans le cadre du béhaviorisme. Cependant, cela ne constitue qu'un seul type d'exercice dans *Babbel*. Ainsi, il ne faut pas simplifier le contenu de l'application en considérant que cette seule tâche illustrerait exhaustivement son approche pédagogique. De fait, ce type d'exercice peut soutenir les processus d'apprentissage de certains apprenants.

Du point de vue de l'isolation et l'intégration de l'enseignement de la grammaire (décrit par ex. par Palacios (2007, p. 138-139), cette tâche représente une convention très traditionnelle, car elle isole la grammaire comme un aspect de langue distinct qui est traitée dans une section séparée d'autres exercices.

5.1.5. Sommaire des données fournies pour répondre à la première question de recherche

Après avoir établi les façons dont les applications ont choisi d'enseigner la grammaire de la langue française, il est possible de formuler une réponse complète à notre première question de recherche. Les données nous illustrent que la grammaire est enseignée à travers un spectre divers des exercices. Dans plusieurs instances, les tâches montrées traitent des notions grammaticales différentes explicitement. Ce traitement est divers dans la mesure où certaines tâches évoquent directement de l'information métalinguistique, comme est mis en évidence par l'instance de la tâche de formation de phrase de *Busuu* traitée dans 5.1.1. D'autre part, dans certains cas, il est difficile de distinguer si l'enseignement de la grammaire est explicite ou implicite : certains exercices n'impliquent directement pas de termes métalinguistiques, mais l'unité ou la leçon en question a dans son titre une notion grammaticale ce qui peut être considéré une approche explicite.

Alors, concrètement, les types de tâches d'enseignement de la grammaire du français utilisées par les applications numériques d'apprentissage des langues *Duolingo*, *Memrise*, *Babbel* et *Busuu* sont les suivantes : i) la tâche de formation de phrase, ii) la tâche à choix multiples, iii) la tâche de complétion de phrase et iv) la tâche de connexion. Nous avons ainsi analysé des diverses instances d'enseignement de la grammaire. Ce processus nous a formé l'impression que les applications proposent de nombreuses conventions afin d'enseigner une notion grammaticale, comme le conditionnel ou le passé composé. L'analyse a également montré que les approches béhavioristes et communicationnelles sont dans une constante coexistence dans ces exercices. Dans certaines instances, les conventions considérablement répétitifs des points de vue structural et lexical jouent un rôle plus grand, mais dans d'autres, une dimension communicationnelle est plus fortement soulignée.

5.2. Lien entre l'enseignement de la grammaire et la ludification

Cette sous-section répond à la deuxième question de recherche qui est concernée par le lien entre i) les moyens dont les applications visent à enseigner de la grammaire de la langue française (= les tâches dans les applications) et ii) le phénomène de ludification, et spécifiquement, ses manifestations dans les applications. Dans la sous-section précédente (5.1.), nous avons listé des manifestations de la ludification dans les exercices de l'enseignement de la grammaire : la nature répétitive des tâches, les prix atteints pour la complétion des tâches individuelles ou des leçons et les jugements faits de l'utilisateur basés sur sa performance dans les tâches. De fait, les applications en contiennent plusieurs autres, mais ils ne sont pas aussi importants dans le cadre du travail présent. En outre, la classification en ce qui est une manifestation de la ludification et ce qui ne l'est pas peut être relativement ambiguë. Par exemple, les instances illustrées de la tâche de formation de phrase montrent une structure ou même une formule considérablement répétitive. Cependant, cela ne fait nécessairement pas rappeler à un jeu. En outre, nous prenons la position que l'enseignement des langues exige généralement des structures très fixées sans être considéré ludique.

En somme, pour répondre à la deuxième question de recherche, nous argumentons que, dans l'état présent des applications analysées, l'enseignement de la grammaire dans les applications et la ludification en ses diverses formes sont à peu près inséparables. Dans chaque instance que ce type de tâche est proposée par telle ou telle application, la ludification semble se manifester dans, au moins, une de ses formes possibles. Par conséquent, dans une certaine mesure, il est rendu très flou de savoir quelle est exactement la différence d'une application d'apprentissage des langues étrangères et d'un jeu. Pour illustrer cela, les développeurs de *Duolingo* constatent que celle-ci est plus qu'un simple jeu (traité dans 5.3.1). Il semble alors exister une hiérarchie entre ses deux dimensions (le jeu et l'application d'apprentissage). Ainsi, nous proposons que lorsqu'une telle application soit développée, il est décidé consciemment ou inconsciemment que ce qui est développé est i) une application d'apprentissage des langues qui a simultanément des traits d'un jeu ou ii) un jeu qui a aussi des traits d'une application d'apprentissage des langues. Ceci rend extrêmement intéressant le processus de création de ces applications. Il est donc vraiment dommage que ces choix nous restent difficiles ou même impossibles à mesurer ou étudier.

5.3. Similitude entre les résultats de l'analyse et la description des approches pédagogiques des applications selon leurs développeurs

Afin de pouvoir donner une réponse aussi exhaustive que possible à la troisième question de recherche, nous analysons ce que les développeurs des applications ont à dire quant à la nature pédagogique de leurs applications. Pour faire cela, nous avons identifié un type de site numérique : ces sites peuvent collectivement adopter le titre partagé « à propos de nous » (*About us*) et ici, « nous » représente l'application et plus spécifiquement son approche pédagogique, alors comment l'application approche la question de savoir comment une langue devrait être enseignée. Nous nous sommes familiarisé avec ces sites en concentrant principalement sur la description de l'enseignement de la grammaire, et dans certaines instances, à son absence. Nous en avons également identifié d'autres éléments pertinents pour notre travail. Tout d'abord, nous introduisons brièvement ces sites un par un. Après cela, nous mettons sous forme de synthèse les données les plus importantes tirées de ces sites.

5.3.1. Approche pédagogique de *Duolingo* selon ses développeurs

Premièrement, sur la page titrée « Notre approche pédagogique » de *Duolingo*, les développeurs décrivent leurs approches à travers une série des sous-chapitres décrivant certains éléments de l'application.



Communication réelle

Le langage est avant tout un outil de communication. Duolingo adopte une approche fonctionnelle en se concentrant sur ce que les apprenants souhaitent réellement *faire* avec une langue.

Les leçons sont axées sur un objectif concret, par exemple commander au restaurant. Les apprenants développent le vocabulaire et la grammaire nécessaires pour atteindre cet objectif grâce à de nombreux exercices variés de lecture, d'écriture, d'écoute et d'expression orale.

Contenu exceptionnel

Outre des expressions courantes comme « ¿Dónde está el baño? » (Où sont les toilettes ?), les apprenants de Duolingo rencontrent également des phrases comme « Tu oso bebe cerveza » (Ton ours boit de la bière).

Pourquoi ces phrases originales ? Elles sont plus faciles à mémoriser et plus amusantes à apprendre. Notre contenu inattendu incite également les apprenants à réfléchir attentivement à la langue qu'ils apprennent.



Figure 17 : Les deux premières parties de l'approche pédagogique de *Duolingo*

Comme il est visible dans Figure 16, cette page est composée de plusieurs sections dont la première est *Communication dans la vie réelle*. Celle-ci rappelle immédiatement d'un point de vue pédagogique que la fonction finale de la langue est la communication. Le deuxième sous-titre montre l'importance véritable que les créateurs de *Duolingo* donnent à l'acquisition implicite d'une langue : *Contenu remarquable*. Ici, il est mis en avant que les exercices fournis par l'application utilisent de temps en temps des phrases particulières pour promouvoir une meilleure rétention des structures. Pour illustrer ce phénomène, dans un exercice dont l'objectif était de compléter la phrase « Il veut deux tranches de jambon » avec la partie finale correcte, les trois choix possibles étaient : i) dans son sandwich, ii) sous son lit et iii) sur son chapeau. Une autre instance de ce phénomène proposée par *Duolingo* est visible dans une tâche dont l'objectif est de former une phrase en mettant les mots individuels présentés dans l'ordre correcte. Ici, la phrase qui est formée est la suivante : « Il mange trois kilos de chocolat chaque semaine ». D'un point de vue purement pédagogique, l'effet véritable de l'utilisation de ce type de phrases bizarres et amusantes est difficile, voire impossible mesurer. Pourtant, ces phrases évoquent certainement une réaction quelconque chez chaque utilisateur ce qui peut promouvoir des processus de mémorisation. Les deux premières sous-sections sont suivies par une troisième qui est introduite ci-dessous dans Figure 17.



Une approche équilibrée

Duolingo permet aux apprenants de découvrir par eux-mêmes les structures linguistiques, sans avoir à se concentrer sur les règles de la langue, comme lorsqu'on apprend sa langue maternelle. Cette approche, appelée « apprentissage implicite », est idéale pour acquérir de solides bases linguistiques et maîtriser les règles de la langue.

Mais des explications explicites sont utiles pour certains concepts. C'est pourquoi Duolingo propose les deux ! En plus des leçons, les apprenants peuvent accéder à des conseils pour des explications sur la grammaire, la prononciation et des expressions utiles.

Figure 18 : La troisième sous-section décrivant l'approche pédagogique de Duolingo

Le troisième paragraphe titré *Une approche équilibrée* de la Figure 2, montre clairement que les instructions explicites existent aussi pour la grammaire entre autres dimensions de langue. Cette section de la page donne l'impression que les développeurs de *Duolingo* veulent que les utilisateurs de leur application formulent eux-mêmes des règles liées à la langue ce qui leur donne considérablement de responsabilité ([Duolingo.com/approach](https://www.duolingo.com/approach)). Cette approche inductive a été discutée dans la section 2.2.2.

5.3.2. Approche pédagogique de *Babbel* selon ses développeurs

Deuxièmement, L'approche pédagogique de l'application *Babbel* est décrite sur une page intitulée "La méthode *Babbel*" ([Babbel.com/the-babbel-method](https://www.babbel.com/the-babbel-method)). Figures 18 et 19 sont des saisies d'écran de ce site.

Pourquoi Babbel fonctionne

La méthode Babbel est le chemin le plus court vers des conversations authentiques, grâce à un programme d'apprentissage performant accessible du bout des doigts. Les stratégies éprouvées, validées empiriquement par des universitaires de Yale, de la City University of New York et de Michigan State University, utilisées par les experts en apprentissage des langues de Babbel, sont conçues pour vous permettre de parler couramment en seulement trois semaines. Son efficacité est telle que plus de 16 millions de personnes s'y sont abonnées. Les élèves de Babbel restent fidèles pour une bonne raison : Babbel, ça marche !

Voici comment :

1. Conversations de la vie réelle

Nous voulons que vous puissiez parler des sujets qui vous intéressent, c'est pourquoi nos leçons s'appuient sur des conversations authentiques. Avec la méthode Babbel, vous commencerez à parler la langue que vous apprenez dès le premier jour. Dix minutes par jour suffisent.

[Un expert en linguistique de Babbel nous en dit plus](#)

2. Locuteurs natifs

L'authenticité est essentielle pour s'immerger pleinement dans un nouveau lieu grâce à sa langue. Les voix qui vous enseignent dans l'application Babbel sont celles de locuteurs natifs, et non celles de robots conversationnels. De plus, les leçons de conversation ne se limitent pas à la prononciation ; elles vous plongent également au cœur de la culture.

3. Apprenez-le, révisez-le, retenez-le.

La méthode Babbel utilise des techniques cognitives éprouvées qui permettent d'assimiler le nouveau vocabulaire à travers les six étapes de la mémorisation, pour finalement l'ancrer dans la mémoire à long terme. L'application Babbel propose des podcasts, des histoires et bien plus encore, conçus pour vous aider à explorer la langue de votre choix.

Rejoignez des millions d'autres apprenants de Babbel

Que vous appreniez mieux en lisant, en écrivant, en parlant, en regardant ou en écoutant, Babbel est conçu pour enrichir vos connaissances linguistiques en vous enseignant de la manière qui vous convient le mieux. Vous commencerez à en comprendre pleinement chaque aspect. Car une langue, c'est bien plus que des mots : c'est la culture, l'histoire, les gens et les lieux. Commencez à apprendre avec Babbel et découvrez le pouvoir transformateur des langues. Chaque leçon est une réussite !

Figure 19 : La méthode *Babbel*

Sur cette page, les développeurs donnent disent concrètement pourquoi leur application fonctionne. Tout d'abord, il est établi par eux que cette application utilise des moyens d'apprentissage soutenues par la recherche :

Les stratégies éprouvées, validées empiriquement par des universitaires de Yale, de la City University of New York et de Michigan State University, utilisées par les experts

en apprentissage des langues de Babbel, sont conçues pour vous permettre de parler couramment en seulement trois semaines.

Dans la citation ci-dessus, il est bien facile de voir que les développeurs de *Babbel* mettent l'accent sur une approche communicative en soulignant l'importance de pouvoir communiquer en langue cible. Puis, trois courtes sections sous-titrées suivent pour donner une idée plus concrète de l'application. La première section titrée *1. Conversations de la vie réelle* montre que l'application a également une approche très pragmatique, vu qu'elle utilise des exercices qui tentent de représenter des situations authentiques. La section 2, intitulé *Locuteurs natifs* souligne toujours l'importance de l'authenticité en rendant apparent que les voix entendues dans les exercices variés de l'application ne sont pas celles de robots, mais de personnes réelles. Dans cette section, il est décrit que la dimension culturelle d'une langue joue un grand rôle dans son apprentissage. La section finale 3, *Apprenez-le, révisez-le, retenez-le*, montre la diversité des exercices proposés par *La Méthode Babbel* en mettant l'accent sur le fait que cette méthodologie d'enseignement a des liens forts avec le fonctionnement de la mémoire à long terme. Il est pourtant pertinent de noter que la grammaire n'est pas mentionnée.

5.3.3. Approche pédagogique de *Memrise* selon ses développeurs

Troisièmement, *Memrise* s'appuie sur une philosophie présentée très brièvement. Sur leur site titré *La philosophie d'apprentissage de Memrise* ([Memrise.com/philosophy](https://www.memrise.com/philosophy/)), les développeurs résument la philosophie de l'application sous la forme d'un tabouret à trois pieds : apprendre, immerger et communiquer.



Figure 20 : Le tabouret pédagogique de *Memrise*

Ici, une approche à trois branches est mise en avant : apprendre, s'immerger et communiquer. La signification de chaque branche est élaborée par une seule phrase. Les développeurs de *Memrise* proposent en fait une manière d'apprendre simultanément le vocabulaire et la grammaire grâce aux cours individualisés ce qui fait référence au premier pied du tabouret illustré dans la Figure 4, *apprendre*. Les deux autres pieds du tabouret mettent l'accent sur

l'importance de regarder du contenu en langue cible à son propre niveau (*s'immerger*) et d'utiliser la langue sans être jugé (*communiquer*). En comparaison aux méthodologies mises en avant par *Duolingo* et *Babbel*, celle de *Memrise* se montre beaucoup plus simple, mais elle ne nous décrit guère ce que l'application contient en vérité.

5.3.4. Approche pédagogique de *Busuu* selon ses développeurs

Finalement, quant à l'approche de notre application finale, *Busuu*, ses développeurs offrent une page intitulée *La méthodologie Busuu* ([Busuu.com/en/it-works/busuu-methodology](https://busuu.com/en/it-works/busuu-methodology)). Sur cette page, les développeurs constatent que, de nouveau, l'approche de l'application est communicative. Ici, un élément particulier est qu'ils listent les différents types d'exercice que l'application offre aux apprenants :

Les activités d'entraînement dirigées comprennent des exercices à trous, des questions à choix multiples, des dictées et des exercices de réorganisation de phrases. L'entraînement libre comprend des exercices d'écriture corrigés par des membres natifs de la communauté et une messagerie privée permettant aux étudiants de discuter avec des partenaires linguistiques de la communauté ([Busuu.com](https://busuu.com)).

Cette description transparente du contenu de l'application diffère véritablement des pages des autres applications examinées. Sur cette page de *Busuu*, la grammaire est mentionnée avec les autres éléments langagiers. Ceci est fait à travers une formule qui décrit le processus pour obtenir une *aisance plus rapide*.

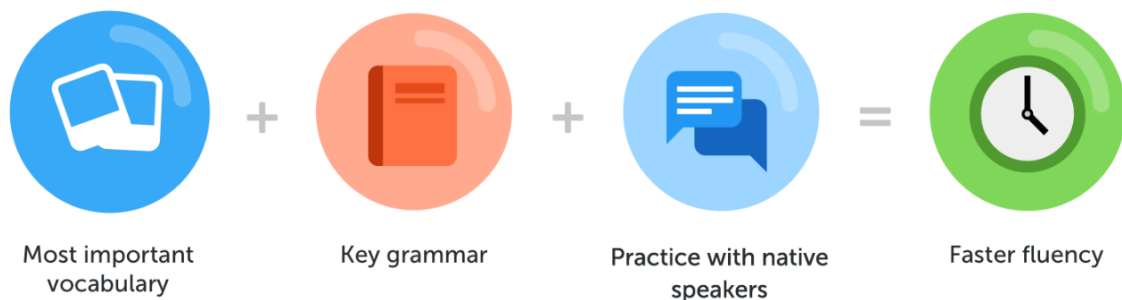


Figure 21 : la formule pédagogique de *Busuu*

Cette formule (Figure 20) illustre la philosophie pédagogique de *Busuu*. Les développeurs s'appuient sur la conception que les trois constituants (*Most important vocabulary*, *Key grammar* et *Practice with native speakers*) nommés ici forment ensemble de bons résultats, comme une *aisance plus rapide* (= *Faster fluency*). Du point de vue du travail présent, la grammaire est explicitement évoquée comme notion.

5.3.5. Résumé des approches pédagogiques des applications selon leurs développeurs

Cette sous-section met sous forme de comparaison les données fournies des sous-sections précédentes (5.3.1.-5.3.4.) ce qui permet de formuler une réponse à la troisième question de recherche. Tout d'abord, basé sur ces sites consultés, chaque application souligne l'importance de la langue comme un outil de communication. Nous pouvons ainsi constater qu'une approche communicationnelle influence la structure de toutes les applications. Cependant, c'est finalement la grammaire qui est l'intérêt du travail présent.

Quant à l'importance donnée à son enseignement, les sites se différencient considérablement. Dans le site de *Duolingo*, il est supposé que la connaissance de grammaire se développe même dans le cadre de cette approche : « Les apprenants développent le vocabulaire et la grammaire nécessaires pour atteindre cet objectif grâce à de nombreux exercices variés de lecture, d'écriture, d'écoute et d'expression orale. » (Duolingo.com). Sur ce site, nous marquons qu'une approche largement implicite est proposée par les développeurs. Le point de vue est alors que le rôle de l'instruction grammaticale n'est nécessairement pas primordial. Il est pourtant mentionné aussi que l'instruction des sections traitant explicitement de la grammaire sont disponibles dehors les leçons. Des applications analysées dans le travail présent, *Babbel* est la seule qui n'évoque pas directement la notion de grammaire même dans le cas de ce type de site numérique qui introduit la méthode d'enseignement de l'application.

5.3.6. Comparaison des résultats aux données de l'analyse fournie avec l'outil systématique

Le fait que la grammaire n'est même pas mentionnée par les développeurs de *Babbel* nous semble particulier lorsque les données de l'analyse (sections 5.1.1.-5.1.4.) sont considérées. L'application utilise certes des leçons consacrées à l'enseignement de différentes notions grammaticales (voir par. ex. les Figures de sous-section 5.1.4.). Ainsi, l'impression donnée sur leur site ne reflète pas celle-ci proposée par l'expérience d'exploitation de cette application. En fait, cette constatation générale met bien en somme la réponse à la troisième question de recherche : Le degré de la similitude entre les approches pédagogiques proposées par les développeurs et les données fournies avec notre outil d'analyse est relativement petit. Il semble que l'importance de la communication soulignée sur les sites analysées constituent une approche qui est en mode. Certes, nous avons attesté que cette approche communicationnelle est présente dans plusieurs instances et joue même un rôle important dans le cas de certaines

tâches, malgré qu'elle ne soit pas toujours simple à adapter à l'enseignement de la grammaire. Cependant, les applications favorisent principalement des conventions plutôt behavioristes lorsque l'objectif est d'enseigner de la grammaire d'une façon explicite.

D'ailleurs, il est particulier que l'importance de la grammaire n'a pas été évoquée du tout sur le site de *Memrise*. Certes, la version gratuite n'inclut pas aucun exercice de la grammaire explicite, mais il a été précédemment noté qu'une version *premium* les offre. Du point de vue du travail présent, il semble qu'il existe une autre dimension particulière dans ces sites : ceux-ci ne nous donnent que l'information que les développeurs nous choisissent de donner. Ceci doit être pris en compte en considérant la troisième question de recherche et sa réponse.

6. Discussion

L'outil d'analyse développé pour le travail présent nous a fourni un ensemble de données considérable. Vu que cet outil était de sa nature plutôt *ad hoc*, il n'y a pas de résultats des études antérieures auxquelles, il serait simple de comparer directement les résultats de ce travail. Pourtant, nous avons l'impression que l'analyse des données de ce travail ont mis plutôt systématiquement en évidence des tendances pédagogiques que les applications analysées semblent favoriser.

Nous n'avons utilisé que les versions complètement gratuites pour que les applications sont en équilibre du point de vue d'analyse. Ces versions gratuites ont rendu en évidence des différences considérables du point de vue d'expérience d'exploitation. Comme il a déjà été mentionné dans l'introduction (section 1), l'objectif de cette étude n'était à nulle part de faire des jugements quant à la question de savoir quelle est la « meilleure » des applications. Cependant, les contraintes d'utilisation imposées par l'existence des versions payantes ont un effet profond sur l'analyse des applications.

Tout d'abord, chacune des applications s'est prêtée aux procédures analytiques, mais dans l'approche d'analyse doit s'adapter selon l'application. Parmi les applications analysées, *Duolingo* se prête bien aux procédures analytiques bien diverses, comme celles du travail présent parce que la version gratuite consultée pour ce travail ne contraint pas l'utilisation. Contrairement, les autres applications ont contraint de l'utilisation plus fortement avec des offres constantes des version *premium*. Cependant, les limitations des applications imposées par leur gratuité ont aidé à formuler un ensemble de données favorable d'un point de vue quantitatif. C'est-à-dire que nous n'avons pas eu trop d'exercices à prendre en compte grâce aux limites des versions gratuites.

Cette étude s'est concentrée sur l'enseignement de la grammaire et les pratiques pédagogiques qui ont été proposées par les applications. La première partie de l'analyse nous montre, d'une part, le rôle considérable des conventions behavioristes. Cependant, il faut remarquer que l'approche communicative est également présente dans les applications, mais largement dehors les contextes où la grammaire a été enseignée explicitement. Cela signifie, par exemple, que chaque application met en avant des exercices où l'apprenant doit enregistrer sa réponse : cette réponse peut être, parmi d'autres, la prononciation d'une phrase à voix haute. Ce type de tâche rappelle de ce qui est le contenu le plus central de l'approche communicative : une langue étrangère est apprise (et enseignée) pour pouvoir l'utiliser à la communication. Cependant, ces deux approches coexistent également dans plusieurs instances.

L'aperçu des sites en ligne a montré une présence forte de l'approche communicationnelle : il a été mentionné dans plusieurs instances, et de différentes façons, que les langues sont finalement apprises pour pouvoir les utiliser comme outil de communication. D'autre côté, la grammaire n'a pas été un point de discussion aussi présent.

D'ailleurs, il existe cependant des limitations véritables dans l'instance de ce type d'étude qui est simultanément i) comparative et ii) effectuée en utilisant ce type d'outil d'analyse. Autrement dit, cet outil a certes du potentiel quant à l'analyse systématique des applications, mais il peut être difficile de faire des généralisations. Afin de pouvoir les faire, il faudrait avoir un ensemble de données plus grand.

De plus, l'outil d'analyse, comme il a été constaté plus haut, sert d'un facteur systématisant de l'analyse, mais il a vraiment ses propres limitations à considérer. Ceci se met en évidence dans la classification des titres des exercices où les décisions typologies ne sont toujours pas univoques. Dans cette phase, il est approprié de l'appeler, par exemple, « une tâche de complétion de la phrase » si elle demande à l'apprenant de compléter une phrase. Pour l'illustrer, nous donnons encore un exemple de cela dans Figure 21 :

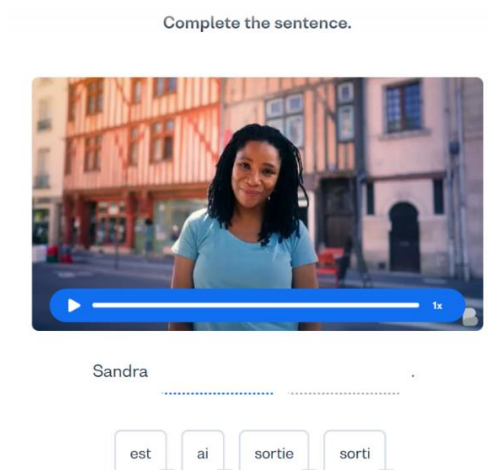


Figure 22 : Tâche de complétion de phrase dans *Busuu*

Dans cette tâche déjà illustrée plus haut (dans section 5.1.3.), nous voyons l'exercice où le but est de savoir mettre les mots à l'ordre correcte. Ainsi, il est clair qu'elle possède également des aspects des autres types de tâche : il est, d'une façon, aussi une tâche à choix multiples et (dans une mesure) une tâche de formation de phrase. Tout cela sert à dire qu'il existe une espèce de complexité dans la classification des tâches. Cette complexité ne fait que s'amplifier lorsque nous proposons plusieurs applications à analyser. Il pourrait ainsi être intéressant d'explorer ces questions liées à la typologie des tâches dans différentes applications comme un point de départ pour une étude similaire au présent. En outre, il existe fréquemment de la variation même en comparant des tâches de la même classe. Par exemple, une tâche de complétion de phrase peut exiger l'addition i) d'un seul mot ou expression à une phrase autrement complète ou ii) de plusieurs mots ou expressions à une phrase incomplète.

D'ailleurs, dans le cadre du travail présent, nous avons voulu décrire la dichotomie présentée par les phénomènes d'acquisition et d'apprentissage dans notre section de théorie. Ce choix était motivé par le fait que celle-ci est une distinction fondamentale lorsque l'intérêt de l'étude est d'apprentissage, ou bien, l'acquisition des langues. Pourtant, cette dichotomie n'a pas été utilisée directement dans l'analyse. Elle marque pourtant un point de discussion importante, car, du point de vue de leurs utilisateurs, l'apprentissage est l'objectif finale des applications analysées.

De plus, nous sommes au courant que la manque de considération des autres théories d'apprentissage des langues étrangères que le béhaviorisme et l'approche communicationnelle dans la première partie de l'analyse (section 5.1. et ses sous-sections) a un grand effet sur les résultats de notre analyse. L'exclusion des théories cognitivistes, parmi d'autres orientations théoriques, était alors autrement dit une décision méthodologique consciente. Celle-ci a aussi

été prise afin de souligner particulièrement le rôle du béhaviorisme et de l'approche communicationnelle. Ainsi, un type d'analyse plus inclusive et exhaustive serait également une des recommandations pour des futures enquêtes.

Pour une étude similaire, mais plus étendue et exhaustive, nous suggérerions trois options : i) une comparaison de plusieurs applications similaires aux celles concernées dans le travail présent ii) une comparaison des mêmes applications en utilisant leurs versions *premium* ou iii) Une comparaison similaire qui utilise une autre approche analytique (par. ex. à travers un autre type d'outil d'analyse). Pour la première suggestion, une comparaison de plusieurs applications pourrait fournir un ensemble de données plus ample ce qui rendrait de son tour possible une analyse plus inclusive de différentes méthodologies de l'enseignement de la grammaire. Cela serait intéressant, car le travail présent n'a réussi identifier que quatre types d'exercice.

Pour la deuxième suggestion, une version de cette étude qui utiliserait des versions *premium* pourrait produire une classification des exercices plus diverse. Cette nouvelle classification donnerait par conséquence une opportunité de formuler une comparaison plus exhaustive concernant les applications.

Dernièrement, pour la troisième suggestion, notre outil d'analyse a été développé pour le travail présent. Ainsi, les paramètres mis en place ont été établis en utilisant notre section de théorie qui introduisait des différentes manières d'enseigner de la grammaire d'une langue. Cela étant, si une autre étude voulait analyser un autre aspect de langue, les paramètres pourraient sans doute être modifiés afin de répondre aux besoins de l'étude.

En outre, dans l'instance des études telles que le nôtre, comment faudrait-il considérer l'effet des mises à jour constantes faites par les développeurs. Les mises à jour peuvent facilement changer les types de tâche utilisés par les applications. Ainsi, il serait intéressant de comparer des versions différentes des applications pendant une période donnée. À travers les données, nous pourrions examiner mêmes des changements pédagogiques qui ont eu lieu pendant les mises à jour. Pour des travaux futurs et des études plus vastes, il serait ainsi intéressant de comparer les différentes versions de ces applications dans un cadre théorique similaire.

7. Conclusion

Cette étude a eu l'objectif ambitieux de savoir comment les différentes applications numériques d'apprentissage des langues enseignent de la grammaire de la langue française. Plus spécifiquement, nous avons choisi d'analyser quatre applications très populaires. Additionnellement, le rôle des manifestations du phénomène de ludification dans ces

applications s'est avéré un autre point d'analyse intéressant. D'ailleurs, nous avons été intéressé par les façons dont les développeurs des applications ont décrit les approches de leurs applications. Par conséquent, nous avons mis les intérêts du travail présent sous forme de trois questions de recherche.

Quant à la première question de recherche, les données nous illustrent que la grammaire est enseignée à travers un spectre divers des exercices qui utilisent des conventions béhavioristes et communicationnelles dans des mesures très mixtes : les quatre tâches analysées dans section 5.1. et ses sous-sections : la tâche de formation de phrase, la tâche à choix multiples, tâche de complétion de phrase et la tâche de connexion. Ces instances enseignant de la grammaire montrent des opérations bien variées quant aux manières dont l'apprentissage de la grammaire est perçu. Quant à la deuxième question de recherche, nous prenons la position que, dans l'état présent des applications concernées, l'enseignement de la grammaire dans les applications et la ludification en ses diverses formes sont à peu près inséparables. Dans certains contextes, il est même difficile de distinguer où est la frontière définitive entre les applications d'apprentissage des langues et des jeux. Quant à la troisième question de recherche, Le degré de la similitude entre les approches pédagogiques proposées par les développeurs et les données fournies avec notre outil d'analyse varie considérablement. Du point de vue des futures enquêtes, en considérant les résultats du travail présent, les suggestions incluent des études plus exhaustives qui considéreraient plusieurs applications similaires. De même, l'idée d'une exploration des version *premium* des applications analysées serait intéressante.

Bibliographie

- Barrette, J. (2011). Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise : Un processus dialectique de construction située de la connaissance. *Recherches qualitatives*, 29(3), 227-255. <https://doi.org/10.7202/1085882ar>
- Beatty, K. (2013). *Teaching & Researching : Computer-Assisted Language Learning* (2e éd). Routledge. (689768). <https://doi.org/10.4324/9781315833774>
- Bonenfant, M. (2023). L'extension du jeu : La ludification. *Introduction aux théories des jeux vidéo* (p. 75-84). Presses universitaires de Liège. <https://doi.org/10.4000/books.pulg.26189>
- Crawford, W. J., & Farrell, T. S. C. (2020). *Teaching Grammar, Revised Edition*. TESOL International Association.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=6513272>
- Dlamini, A. (2024). Effect of Language Learning Apps on Vocabulary Acquisition in South Africa. *International Journal of Linguistics*, 5(3), 44-54. <https://doi.org/10.47604/ijl.2982>
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Essafi, M., Belfakir, L., & Moubtassime, M. (2024). Investigating Mobile-Assisted Language Learning Apps : Babel, Memrise, and Duolingo as a Case Study. *Journal of Curriculum and Teaching*, 13(2), 197. <https://doi.org/10.5430/jct.v13n2p197>
- Fougerouse, M.-C. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 122(2), 165-178. <https://doi.org/10.3917/ela.122.0165>
- Glaser, K. (2013). The Neglected Combination : A Case for Explicit-Inductive Instruction in Teaching Pragmatics in ESL. *TESL Canada Journal / Revue TESL Du Canada*, 30(7), 150-163. <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/viewFile/1158/977>
- Godwin-Jones, R. (2011). Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 15(2), 2–11. <https://doi.org/10.64152/10125/44244>
- Heil, C. R., Wu, J. S., Lee, J. J., & Schmidt, T. (2016). A Review of Mobile Language Learning Applications : Trends, Challenges, and Opportunities. *The EuroCALL Review*, 24(2), 32. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2016.6402>

Istiadi, N. Y., Rizqi, N. A., Admaningrum, G., Farida, N. N., Jannah, A. Z., Khalifah, N. B., Ihsan, M. F., Marchia, D. S., & Wahyuni, S. (2025). *From theory to practice : a hands-on guide in English Language Teaching*. PT. Harmoni Anak Negeri. Disponible sur <https://books.google.fi/books?id=4vO4EQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=fi#v=onepage&q&f=false>

Kaitsu, T., & Nakata, T. (2025). Analysis of smartphone-based flashcard apps for second language vocabulary acquisition. *Computer Assisted Language Learning*, 0(0), 1-31. <https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2481396>

Kessler, M., Loewen, S., & Gönülal, T. (2025). Mobile-assisted language learning with Babbel and Duolingo: Comparing L2 learning gains and user experience. *Computer Assisted Language Learning*, 38(4), 690-714. <https://doi.org/10.1080/09588221.2023.2215294>

Kukulska-Hulme, A (2012). Mobile-assisted language learning. In : Chapelle, Carol A. ed. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0768>

Kukulska-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, 21(2), 157-165. <https://doi.org/10.1017/S0958344009000202>

Mansouri, B., Jami, P. Y., & Salmani, B. Y. (2019). Teachers and Learners' Views on Isolated vs. Integrated Form-Focused Grammar Instruction : A Comparison of Two Contexts. *TESL-EJ*, 23(3). Disponible sur <https://eric.ed.gov/?id=EJ1234793>

Niskajärvi, I.-M. (2018). *Les applications mobiles pour l'apprentissage des langues : Une étude de cas dans un contexte informel*. (Mémoire de Master inédit). Université de Turku. Disponible sur <https://www.utupub.fi/handle/11111/14893>

Palacios, I. M. (2007). The teaching of grammar revisited. Listening to the learners' voice. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, (4), 135-157. Disponible sur <https://revistas.uvigo.es/index.php/vial/article/view/22/22>

Pegrum, M. (2014). *Mobile Learning*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137309815>

Revathy B, R. (2024). Language is Not Taught, It is Caught : Embracing the Communicative Approach in the Primary Classroom. *I-Manager's Journal on English Language Teaching*, 14(4), 36-41. <https://doi.org/10.26634/jelt.14.4.21198>

Shortt, M., Tilak, S., Kuznetcova, I., Martens, B., & Akinkuolie, B. (2023). Gamification in mobile-assisted language learning : A systematic review of Duolingo literature from public release of 2012 to early 2020. *Computer Assisted Language Learning*, 36(3), 517-554. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1933540>

Stockwell, G. (2010). Using mobile phones for vocabulary activities: Examining the effect of platform. *Language Learning & Technology*, 14(2), 95–110. <https://doi.org/10.64152/10125/44216>

Stockwell, G., & Hubbard, P. (2013). Some Emerging Principles for Mobile-Assisted Language Learning. Monterey, CA The International Research Foundation for English Language Education. Disponible sur <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2718897>

Swarbrick, A. (Éd.). (1994). *Teaching Modern Languages* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203060018>

Annexes

Annexe 1. Résumé en finnois - Suomenkielinen lyhennelmä

Pro gradu –tutkielman tavoitteena on syventyä ranskan kielen kieliopin opettamiseen kielenoppimisovelluksien kontekstissa. Työn aihe rajautuu tarkemmin kieliopin eksplisiittiseen opettamiseen neljässä erittäin suosituissa sovelluksessa. Työ ei kuitenkaan pyri niinkään laittamaan sovelluksia paremmuusjärjestykseen. Tämän sijasta työ keskittyy pikemminkin sovellusten systemaattiseen vertailuun teoreettisella tasolla erityisesti keskittyen kieliopin opetukseen.

Aineisto koostuu neljästä kielenoppimisovelluksesta, joista jokainen oli ladattu Android-puhelinten käyttämästä Play Store:sta vähintään 10 miljoonaa kertaa: Duolingo (n. 500 miljoonaa latausta), Babbel (n. 50 miljoonaa), Busuu (n. 50 miljoonaa) ja Memrise (n. 10 miljoonaa). Harava on siis lataajien määrässä melko suuri, mutta vähiten suosittukin sovellus on erittäin laajalle levinnyt. Valinta keskittyä erityisesti kieliopin opettamiseen kumpuaa sen huomattavasta tärkeydestä kielen minkä hyvänsä oppimisessa syvällisellä tasolla. Tämä johtuu muun muassa siitä, että kielioppi on tiukasti tekemisissä joka ikisen kielen muun osa-alueen (esim. kirjoittaminen, puhuminen, lukeminen) kanssa. Väitänkin, että huomattava osa tarkasteltavien sovellusten käyttäjistä haluaa oppia opiskelemaansa kieltä tällaisella syvällisemmällä tasolla, joten kieliopin käsittelyä näin suosituissa sovelluksissa tulee tarkastella tarkemmin. Analyysi suoritetaan sitä varten kehitetyllä työkalulla, joka kokoaa taulukon muotoon jokaisen tarkasteltavan tehtävätyypin pääpiirteet.

Työ käsittelee myös pelillistämistä ilmiönä, koska sillä on selkeästi suuri vaikutus sovelluksissa niiden nykytilassa. Kyseistä ilmiötä käsitellään tarkemmin teoriaosiossa, mutta pelillistäminen viittaa yksinkertaisuudessaan tyypillisesti peleihin liittyvien elementtien lisäämistä konteksteihin, jotka eivät sinänsä ole pelejä. Lisäksi työssä tarkastelen, miten tarkasti ensimmäisen analyysiosion tulokset, eli eri tehtävätyyppien tarkastelu, vastaa sitä, millä tavoin sovellusten kehittäjät itse kuvaavat omien sovellustensa pedagogisia lähtökohtia.

Näin muodostuvat työn tutkimuskysymykset:

- i) Mitkä ovat tarkasteltavissa sovelluksissa (Duolingo, Memrise, Babbel, Busuu) ranskan kielen eksplisiittiseen kieliopin opetukseen käyttämät menetit?

- ii) Mikä yhteys on näissä sovelluksissa kieliopin opettamisen ja pelillistämisen ilmiön välillä?
- iii) Missä määrin sovellusten kehittäjiä kuvaavat pedagogiset lähestymistavat vastaavat analyysityökalulla aikaansaatuja tuloksia?

Työn toinen osio eli sen teoreettinen viitekehys esittelee työn ymmärtämisen kannalta tärkeimmät konseptit ja tutkimukset. Ensimmäisenä käsittelyssä on vieraiden kielten oppiminen tutkimusalueena. Ottaen huomioon kyseisen alan laajuus esittelyssä on vain kaksi pääteoriaa, joita hyödynnetään eniten analyysissä. Ensimmäinen näistä on mm. Beatty'n (2013) käsittelemä behaviorismi. Tässä lähestymistavassa kielen oppimisen pääfokus asettuu mekaaniseen toistoon ja ulkoa opetteluun. Toinen esitelty lähestymistapa on puolestaan laajempi ja vaikeammin tarkasti määriteltävissä oleva kommunikatiivinen kieltenopetus. Tässä lähestymistavassa kieli nähdään pääasiassa käyttöön tarkoitettuna välineenä, joten kommunikaatio painottuu myös sen tehtävissä (Revathy 2024, s. 37).

Näiden jälkeen teoria siirtyy tarkemmin itse työn aiheeseen eli kieliopin opettamistapoihin. Tämä osa teoriaa koostuu erinäisistä dikotomioista, joiden avulla kielioppiopetuksen monipuolisuus käy ilmi. Ennen näitä käsitellään kuitenkin nopeasti mm. Krashenin (1985) kuvaamaa eroa oppimisen ja otaksumisen välillä. Tämän jälkeen käsitellyt dikotomiat koskevat i) kieliopin eksplisiittistä ja implisiittistä opettamista, ii) deduktiivisia ja induktiivisia lähestymistapoja sekä iii) integroitua ja isoiloitua kieliopin opettamista.

Seuraavat osiot pureutuvat muihin työn aiheeseen liittyviin käsitteisiin ja teemoihin. Näihin kieltenoppimissovellusten teoreettisen taustan ja aiemman niihin liittyvän tutkimuksen kuvaaminen. Myös itse työtä kehystävää mobiiliavusteista kieltenoppimista (mobile-assisted language learning, tästä eteenpäin MALL) esitellään omana tieteenalanaan teoriaosiossa. Tässä alaosiossa keskitytään erityisesti kyseisen tieteenalan tavoitteisiin, ja siihen, miten MALL:in eräs pääfokuksista on eritoten mobiililaitteiden tarjoamat etujen tutkiminen oppimisen näkökulmasta (Kukulska-Hulme, 2013, s. 1). Tässä osiossa käy ilmi muun muassa se, että kyseinen tutkimusala on kasvanut nopeasti, kun otetaan huomioon sen nuoruus. Tässä käsitellään myös MALL:iin Tätä seuraa pelillistämisen tarkempi kuvaus ilmiönä.

Tämän jälkeen siirrytään pelillistämisen tarkempaan kuvaamiseen ilmiönä. Kyseinen ilmiö on nähtävillä huomattavan monissa konteksteissa, joista yksi on kieltenoppimissovellukset. Näiden tapauksessa pelillistäminen voi konkretisoitua monissa muodoissa. Näihin muotoihin kuuluu muiden joukossa erinäiset palkintojärjestelmät, systemaattisuus ja tehtävien haastavuus. Palkintojärjestelmillä viitataan pääosin erilaisiin valuttuihin, joita osa sovelluksista käyttävät

lisäämään motivaatiota ja käyttökokemuksen koukuttavuutta. Tehtävien haastavuudelta muun muassa viitataan siihen, että sovellukset pyrkivät käyttämään tehtäviä, joiden taso on käyttäjälle juuri sopiva. Liian helpot tai haastavat tehtävät voivat helposti vähentää oppijan kiinnostusta sovellusta kohtaan.

Teoriaosion viimeinen osa liittyy yhteen vieraan kielen oppimisen teorian ja opetuskontekstin etenkin kieliopin näkökulmasta. Toisin sanoen tämä osio kertoo teoriaan nojaten keinoja, joilla esimerkiksi behaviorismi ja kommunikatiivinen kielenopetus voivat näkyä opetustilanteissa. Tämän käytännön ja teorian linkityksen jälkeen on yksinkertaisempaa tehdä päätelmiä liittyen erilaisiin sovellusten käyttämiin tehtävätyyppeihin.

Työn aineistona toimii neljä äärimmäisen suosittua kieltenoppimissovellusta. Pääsyyt niiden valikoitumiseen tämän työn korpuksiksi ovatkin niiden suosio, niiden ilmaisuus ja niiden esiintyminen myös edeltävissä tutkimuksissa. Näistä syistä niiden tutkiminen on tärkeää ja otollista. Tulee myös siis mainita, että sovellusten analysoitujen versioiden ilmaisuus voi helposti vaikuttaa niiden sisällön määrään. Analyysia varten jokainen sovellus on alustettu, jotta ne ovat valmiita käyttöön.

Metodina työssä toimii sitä varten kehitetty kehikko. Tässä kehikossa käy ilmi tiivistetysti: i) kunkin tehtävätyypin ydinajatus, ii) sovellukset, joissa tehtävää esiintyy, iii) tehtävän pedagogiset tavoitteet, iv) kieliopin käsittelytapa (integroitu vai isoitu), v) pelillistäminen, vi) pedagoginen suuntautuminen sekä vii) kuvakaappaus yhdestä kyseisen tehtävätyypin esiintymästä. Nämä erilaiset tekijät tekevät auttavat tekemään päätelmiä eri tehtävätyypeistä ja tekevät analyysista ylipäätään systemaattisen.

Analyysin ensimmäisessä osiossa keskitytään kieliopin opettamisen kannalta relevantteihin, erilaisiin tehtävätyyppeihin. Näistä muodostui neljä eri tehtävätyyppiä: lauseen muodostus, monivalintakysymys, lauseen täydennys sekä yhdistelytehtävä. Näistä vain kahta ensimmäistä todistettiin käytettävän jokaisessa analysoitavassa sovelluksessa. Sen sijaan lauseen täydennystä ei löydetty Memrisesta. Viimeistä tehtävätyyppiä esiintyi puolestaan vain Babelissa.

Tässä osassa analyysia hyödynnetään runsaasti kuvia, jotta lukija tietää millaiset sovellukset ovat kyseessä. Analyysi osoittaa, että sovellukset käyttävät hyvin vakiintuneita ja vahvasti toistuvia rakenteita kieliopin eksplisiittiseen opettamiseen, mikä tuo mieleen joitakin behavioristisen opetusnäkökulman olennaisimpia käsityksiä. Tämä korostuu etenkin lauseenmuodostustehtävissä. Näissä kuitenkin nähdään myös, miten kieliopin opetuksen integraatio voi olla vaikeasti määriteltävissä kyseisten sovellusten tapauksessa. Tämä johtuu pääosin siitä, että monet tehtävistä eivät sinänsä sisällä muuta kuin kieliopin opetusta, mutta ne

toisaalta sijoittuvat laajempiin opetuskokonaisuuksiin, joiden tavoitteiksi on useissa tapauksissa suoraan nimetty tietyn kielioppikäsitteen opetteleminen.

Toinen tarkastelluista tehtävätyypeistä, lauseen täydennys, sen sijaan korostaa huomattavasti kommunikatiivisia lähestymistapoja kieliopin eksplisiittisessä opetuksessa. Esimerkiksi eräässä Busuun tehtävässä itse lauseen täydennyksen yhteydessä on liitteenä video, jossa oikea ihminen sanoo tavoitellun lauseen ääneen. Näin ollen korostuu vahvasti käsitys, että kieliä opetellaan loppujen lopuksi, jotta niitä voitaisiin käyttää. Samassa tehtävässä kyseinen sovellus hyödyntää myös metalingvististä tietoa, kun tavoitteena on passé composé -aikamuodon opettelu. Babel käyttää samankaltaista tehtävää liittäen sen dialogikontekstiin. Näin ollen kommunikaatio korostuu jälleen. Ero näissä tilanteissa on, että Babel ei sinänsä käsittele kielioppiasiaa aivan suoraan itse tehtävässä. Se, eli tässä tapauksessa konditionaali, on sen sijaan suoraan mainittuna kyseessä olevan opiskelumoduulin otsikossa.

Analyysin toinen osa tutkii yhteyttä sovellusten kieliopin opettamisen ja pelillistämisen välillä. Osio käsittelee muun muassa sitä, miten pelillistämisen esiintymiä on välillä vaikeaa määritellä jopa asiaan perehtyneenä. Esimerkiksi vahvasti toistuvat rakenteet ja tehtävätyypit ovat eräs monista pelillistämisen ilmentymistä, mutta ne ovat myös tietystä määrin aina kieliopin ja yleisesti kielenopetuksen kulmakiviä. Osiossa saavutaan päätelmään, että sovellusten nykytilassa kieliopin opetusta ja pelillistämistä on jopa vaikeaa erottaa. Tämä johtuu siitä, että lähes jokaisessa tilanteessa, jossa kielioppia suorasti opetetaan, on näkyvillä pelillisyyttä jossain määrin jollakin tavalla. Osio käsittelee myös pelien ja kielenoppimissovellusten vastakkainasettelua.

Analyysin viimeisessä osassa vertaillaan keskenään sovellusten kehittäjien kuvauksia omista sovelluksistaan ja analyysin ensimmäisen osan tuloksia. Tässä puolestaan saavutaan päätelmään, että kaksi edellä mainittua osapuolta eroavat toisistaan. Kehittäjät painottavat huomattavasti kommunikaation ja kielen varsinaisen käytön tärkeyttä, mutta analyysin tulokset eivät ainakaan kieliopin opetuksen tapauksessa suoraan vastaa tätä. Löydökset ovat siis olleet suurilta osin behavioristisia. Toki kommunikaatiota vahvasti painottavaa sisältöä ja tehtäviä löytyy myös sovelluksista.

Pohdintaosiossa esitetään erinäisiä jatkotutkimussuosituksia. Näihin kuuluu esimerkiksi samankaltaiset, mutta edelleen useampaa sovellusta tarkastelevat tutkimukset. Myös sovellusten maksullisten versioiden tutkimiseen rohkaistaan. Päätelmäosiossa kerrataan vastaukset tutkimuskysymyksiin. Näin käy ilmi, että kielioppia opetetaan eksplisiittisesti sovelluksissa neljää eri tehtävätyyppiä hyödyntäen. Todetaan tämän lisäksi, että kieliopin opetus ja pelillistäminen ovat sovellusten piirteinä hyvin läheiset sovellusten nykytilassa.

Viimeiseksi todetaan, että sovellusten kehittäjät painottavat kuvauksissaan kommunikaation tärkeyttä, mutta kieliopin opetus konteksteissa turvaututaan monissa tapauksissa vielä suurilta osin behavioristisempiin käytäntöihin ja malleihin.

Annexe 2. Site décrivant l'approche pédagogique de *Duolingo*

<https://www.duolingo.com/approach>

Annexe 3. Site décrivant l'approche pédagogique de *Babbel*

<https://www.babbel.com/the-babbel-method>

Annexe 4. Site décrivant l'approche pédagogique de *Memrise*

<https://www.memrise.com/philosophy>

Annexe 5. Site décrivant l'approche pédagogique de *Busuu*

<https://www.busuu.com/en/it-works/busuu-methodology>