



Stratégies de compréhension écrite dans deux applications mobiles d'apprentissage du français

María José Arévalo Benito

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Espagne

mariajose.arevalo@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0002-2406-6771>

Reçu le 29-12-2023 / Évalué le 15-03-2024 / Accepté le 30-07-2024

Résumé

Nous étudions comment deux applications mobiles généralistes, *Duolingo* et *Busuu*, abordent la compréhension écrite en français langue étrangère (FLE). Nous avons conçu une grille d'analyse qui nous a permis un examen détaillé de la façon dont les concepteurs de ces applications travaillent cette compétence. Cette grille est basée sur les variables constitutives de la compréhension écrite : les textes, le lexique, les thèmes ainsi que des stratégies de lecture comme la connaissance de la typologie textuelle, l'activation des connaissances préalables et du vocabulaire. Les résultats de notre recherche indiquent que, même si la compétence visée fait partie des contenus des applications et que quelques variables sont prises en compte, une amélioration dans la qualité des exercices proposés, un enrichissement dans les types de textes et, surtout, le développement des connaissances préalables seraient souhaitables pour assurer un progrès dans la compréhension écrite.

Mots-clés : applications, compréhension écrite, analyse, FLE

Estrategias de comprensión lectora de dos aplicaciones móviles de enseñanza del francés como Lengua extranjera

Resumen

Estudiamos cómo dos *applications* generalistas, *Duolingo* y *Busuu*, tratan la comprensión lectora en francés como Lengua Extranjera. Hemos elaborado una tabla de análisis que nos ha permitido realizar un examen detallado de cómo se trabaja esta destreza en las *applications* aquí estudiadas. Esta tabla se basa en las variables constitutivas de la comprensión lectora: los textos, el léxico, los temas y también distintas estrategias de lectura como el conocimiento de la tipología textual, la activación de los conocimientos previos y el vocabulario. Los resultados de nuestra investigación indican que, aunque la competencia objeto de estudio forme parte del contenido de las *applications* y se tengan en cuenta algunas variables, sería deseable mejorar la calidad de los ejercicios

propuestos, enriquecer los tipos de textos y, sobre todo, desarrollar los conocimientos previos para garantizar el progreso en la comprensión lectora.

Palabras clave: *applications*, comprensión escrita, análisis, FLE

Reading comprehension strategies in two *applications* for learning French as a Foreign Language

Abstract

We investigate how two popular language-learning *applications*, *Duolingo* and *Busuu*, address reading comprehension in French as a Foreign Language. To conduct a detailed analysis, we developed a rubric that examines how these *applications* approach this skill. The rubric focuses on key elements of reading comprehension, including text selection, vocabulary, themes, and various reading strategies such as understanding text types, activating prior knowledge, and vocabulary comprehension. Our findings suggest that while these *applications* do include RC as part of their content and consider some of the relevant variables, there is room for improvement. Specifically, enhancing the quality of exercises, diversifying text types, and better integrating prior knowledge would be beneficial to foster more effective progress in reading comprehension.

Keywords: *applications*, reading comprehension, study, FFL

Introduction¹

Notre contribution analyse la façon dont deux applications mobiles généralistes, *Duolingo* et *Busuu*, abordent la compétence de la compréhension écrite (désormais CE). Nous rappellerons tout d’abord les variables établies pour cette compétence dans le *Cadre commun européen de référence pour les langues* (Conseil de l’Europe, 2001) (désormais CECRL) et dans le *Volume Complémentaire avec des Nouveaux Descripteurs* (Conseil de l’Europe, 2021) (désormais VC). Nous ferons ensuite une révision bibliographique portant sur les composantes de la lecture, les stratégies pour améliorer cette compétence en langue étrangère (désormais LE), l’importance des connaissances préalables à la lecture pour la compréhension et les applications mobiles. À l’issue de cette approche plus théorique, nous aborderons l’analyse de la CE dans les deux applications retenues grâce à une grille conçue à partir de la bibliographie consacrée à

¹ Cette recherche fait partie du projet PID2021-122689NB-I00 financé par MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y par “FEDER Una manera de hacer Europa”.

l'évaluation des applications. Nous récapitulerons finalement les résultats obtenus susceptibles de favoriser le développement de la compréhension de l'écrit dans les applications étudiées.

1. Les variables de la compréhension écrite selon le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* et son *Volume Complémentaire*

Une des compétences décrites dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) et amplifiée dans le VC (Conseil de l'Europe, 2021) est la CE. En effet, cette compétence fait partie de celles dont il faut assurer la maîtrise pour attester les niveaux de langue, dans les examens du Diplôme d'Études de Langue Française (DELFI) ou du Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF) notamment.

Rappelons que le CERCL (Conseil de l'Europe, 2001) contient, avec précision, les descripteurs pour chaque niveau à atteindre. Outre l'analyse de la compréhension générale de l'écrit, le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) propose ces différentes échelles :

- a) Comprendre la correspondance*
- b) Lire pour s'orienter*
- c) Lire des instructions*
- d) Lire pour s'informer et discuter.*

Dans le VC (Conseil de l'Europe, 2021), nous trouvons une nouvelle échelle nommée *Lire comme activité de loisir* qui fait référence à tout ce qui concerne la lecture pour le plaisir et ajoute la littérature en tant que composante dans l'acquisition d'une LE. La grille publiée par le CECRL (Conseil de l'Europe 2001 : 57) pour la CE souligne trois variables indispensables pour atteindre une optimale CE : le texte, le vocabulaire et le thème.

1.1. Les textes

Nous abordons premièrement tout ce qui concerne les textes. Les apprenants de niveau A1 sont censés comprendre des *textes courts et très simples* (Conseil de l'Europe, 2001 : 57). Les apprenants de niveau B1, quant à eux, doivent maîtriser *des textes factuels directs sur des sujets*

relatifs à son domaine et à ses intérêts (Conseil de l'Europe, 2001 : 57) et, enfin, les *textes longs et complexes* seront lus par des usagers d'un niveau C1 et C2 (Conseil de l'Europe, 2001 : 57). Le VC (Conseil de l'Europe, 2021) ajoute d'autres précisions dans ce domaine et signale que les apprenants de Pré-A1 peuvent comprendre des documents comme de *très courts panneaux qui font partie de la vie quotidienne* (Conseil de l'Europe, 2021 : 67) ; *des petits messages simples* (Conseil de l'Europe, 2021: 65) sont attribués aux étudiants qui ont un niveau A1 ; à un niveau A2, ils peuvent lire des *prospectus, des menus, des annonces, des inventaires et des horaires* (Conseil de l'Europe, 2021: 65) tandis que ceux de B1 seront capables de bien comprendre *des lettres personnelles, des courriels et des publications simples sur les réseaux sociaux* (Conseil de l'Europe, 2021 : 64) et bien évidemment, l'apprenant de B2 lira des *articles spécialisés hors de son domaine* (Conseil de l'Europe, 2021 : 66). Autrement dit, les apprenants commencent par lire des textes brefs et faciles pour arriver dans leur progression de l'apprentissage d'une langue à bien comprendre des textes étendus et compliqués.

1.2. Le vocabulaire

Le vocabulaire ou lexique est aussi mentionné dans les descripteurs concernant la compréhension écrite. À un niveau A2, l'apprenant comprend des textes *d'un vocabulaire extrêmement fréquent*, ceux de niveau B2 possèdent *un vocabulaire large et actif mais [pourront] avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes* (Conseil de l'Europe, 2001 : 57). Le VC (2021) ajoute des précisions : au niveau C1, l'apprenant sera capable de *comprendre l'argot, des expressions idiomatiques et de l'humour* (Conseil de l'Europe, 2021 : 64), celui de de B2, ce qui est rédigé *en langage familier* (Conseil de l'Europe, 2021: 64), celui de A1 comprendra *des mots et des expressions les plus courants* (Conseil de l'Europe, 2021: 65) *ou des mots simples* (Conseil de l'Europe, 2021: 68), celui de A2 lira pour le plaisir avec un *langage très quotidien* (Conseil de l'Europe, 2021: 68) *ou standard* quand il aura le niveau C1 (Conseil de l'Europe, 2021: 68).

C'est-à-dire qu'au fur et à mesure que le niveau de langue augmente, la capacité lexicale augmente aussi et l'enrichissement du vocabulaire permet d'améliorer les compétences de lecture.

1.3. Les thèmes traités

Les thèmes traités par le texte, même s'ils ne sont pas cités dans tous les niveaux, sont une variable qui se trouve très attachée au lexique. Le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) et le VC (Conseil de l'Europe, 2021) soulignent que les utilisateurs de niveaux élémentaires doivent comprendre des textes portant sur des sujets liés à des *activités quotidiennes* (Conseil de l'Europe, 2021 : 68), des *sujets concrets courants et des sujets quotidiens* (*par ex. le style de vie, les loisirs, les sports, la météo*) (Conseil de l'Europe, 2021 : 68) ou à un *sujet de la vie de quelqu'un* (Conseil de l'Europe, 2021 : 68). Pour un utilisateur d'un niveau B1, il sera capable de comprendre des textes portant sur *des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts* (Conseil de l'Europe, 2001 : 57) et à *ses études* (Conseil de l'Europe, 2021 : 66). Les apprenants qui ont déjà un niveau expérimenté seront capables de comprendre *des textes abstraits et structurellement complexes* avec des sujets *peu familiers* (Conseil de l'Europe, 2021 : 64) ou *en dehors de [leur] domaine de spécialité* (Conseil de l'Europe, 2021 : 66).

En somme, au début, l'apprenant comprend des textes quotidiens puis il sera capable d'appréhender des textes dont le sujet est abstrait et peu connu lorsqu'il atteindra des niveaux de langue plus élevés.

Dans les échelles correspondant à la compréhension écrite, le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) et le VC (Conseil de l'Europe, 2021) déterminent aussi des stratégies de compréhension comme *Pouvoir relire des passages difficiles* (Conseil de l'Europe, 2001 : 59) ou *Prendre son temps et utiliser un dictionnaire* (Conseil de l'Europe, 2021 : 68). Ainsi la relecture d'un extrait difficile, la possibilité d'accorder plus de durée à la lecture et le recours à un dictionnaire augmenteront la CE dans une LE.

En définitive, ces trois variables constituent la base de la CE. Les textes deviennent de plus en plus longs et complexes, le vocabulaire s'accroît et la panoplie thématique s'étend à mesure que le niveau de langue augmente.

2. Recherches sur les variables et les stratégies pour améliorer la compréhension écrite en français langue étrangère

Ces variables ont été reprises par des chercheurs qui ont montré l'importance du développement de stratégies de CE en LE, en général et en

langue française en particulier. Les stratégies de lecture font référence aux « processus, actions, techniques ou comportements que les apprenants mettent en œuvre, consciemment ou non, pour améliorer leur compréhension ou résoudre des problèmes d'interprétation » (Usó-Juan, 2019 : 204).

2.1. Le rôle déterminant des connaissances préalables

Des études ont montré que la connaissance préalable d'un type de texte améliore la compréhension du texte. En effet, la possibilité de reconnaître la structure canonique d'un texte permet de mieux comprendre le texte (Ruiz de Zarobe, 2019). Le vocabulaire est une variable étroitement liée à l'automatisation dans l'identification des mots (Segalowitz *et al.*, 1998). En outre, des études certifient que la maîtrise et/ou la connaissance du vocabulaire est un facteur clé dans la compréhension lectrice dans une LE (Quian, 2002). Par conséquent, élargir le bagage lexical des apprenants est fondamental pour développer la lecture en LE.

Le thème du texte est très attaché aux connaissances préalables du contenu. Comme le montrent Chen & Donin (1997), les connaissances préalables du thème constituent un élément décisif dans la CE parce qu'elles aident à inférer le sens (Usó-Juan, 2007). Il en découle que la maîtrise du sujet d'un texte optimise sa compréhension.

2.2. Approche globale, connaissances préalables et contexte

Pour bien comprendre le thème du texte, des méthodologies comme l'approche globale prônent l'activation des connaissances préalables à travers les indices du texte (Ruiz de Zarobe, 2019). Ces connaissances préalables peuvent s'étendre aussi à la typologie textuelle du texte (narratif, expositif, argumentatif, etc.).

Nation (2001) suggère l'usage systématique du contexte pour deviner le sens des mots inconnus grâce à quelques pistes : reconnaître les parties du mot à travers sa dérivation morphologique (préfixes et suffixes), utiliser le contexte immédiat du mot pour deviner ou inférer sa signification. L'entraînement avec un dictionnaire, comme le signale le CECRL est aussi toujours conseillé.

Les activités de prélecture pour activer les connaissances préalables sur le thème, le type de texte et le vocabulaire sont indispensables dans le

développement de la CE d'un texte en LE. De même, la valorisation de l'approche globale permet de prévenir les blocages en cas d'incompréhension de mots dont l'importance est secondaire pour la compréhension du texte.

3. Recherches sur les applications mobiles et la compréhension écrite

Depuis leur parution sur le marché, nombreux sont les chercheurs qui se sont penchés sur l'efficacité de l'apprentissage d'une LE à travers les applications mobiles. La validité de leur usage pour cet objectif se centre en particulier sur trois points : la motivation, la facilité pour travailler en autonomie et la portabilité. En ce qui concerne plus spécifiquement la CE, les applications se sont révélées efficaces dans le renforcement de l'attention des apprenants (Gutiérrez-Colon *et al*, 2020).

La façon dont *Duolingo* et *Busuu* abordent la CE a aussi été objet d'étude. C'est le cas de Jiang *et al*. (2021) par exemple qui signalent que l'iconographie présentée par *Duolingo* est positive pour le renforcement de la CE et que l'intégration de la grammaire et du vocabulaire dans les tâches de lecture permet un meilleur développement de la compétence qui nous occupe. Ce regard positif n'est malheureusement pas corroboré par l'enquête faite à plus de 4000 usagers de *Busuu* (Rosell-Aguilar, 2018) où l'on remarque que la CE (8.6 %) est l'une des compétences, avec l'expression écrite (7.6 %) et la prononciation (6.8 %) dont les usagers ont le moins ressenti la progression. Gutierrez-Colon *et al*, (2020) suggèrent d'élargir la recherche et d'examiner les stratégies de lecture développées par les applications. Ce qui nous amène à ces questions de recherche :

A) Quels types de textes et d'exercices apparaissent dans les applications mobiles pour travailler la CE des apprenants ?

B) Quelles sont les stratégies de lecture proposées par les applications mobiles ? Suivent-elles celles préconisées par la recherche ?

4. Analyse

4.1. Méthodologie

Les variables qui concernent la CE d'une LE étant analysées, nous passons maintenant à la description de la méthodologie utilisée pour déterminer si les applications mobiles proposent à l'apprenant de FLE la possibilité d'améliorer leur CE. Nous avons développé une grille d'analyse spécifique pour déterminer comment la CE est travaillée dans les applications. Nous nous sommes fondée, d'un côté, sur l'évaluation exhaustive de Rosell-Aguilar (2017) pour analyser les applications et, de l'autre, sur les variables déjà expliquées et qui déterminent la CE. Cet auteur signale quatre traits basiques pour déterminer avec précision la qualité d'une application mobile pour l'apprentissage des langues. Voici les quatre groupes dans lesquels l'auteur divise son évaluation :

- a) l'apprentissage de la langue où toutes les compétences langagières sont mentionnées ;
- b) la pédagogie ;
- c) l'expérience de l'utilisateur ;
- d) La technologie.

Étant donné que cette taxonomie d'analyse concerne toutes les variables d'apprentissage d'une LE, nous avons sélectionné exclusivement celles qui concernent de plus près l'objet de notre analyse et nous les avons adaptées à la CE.

Dans un premier temps, nous nous sommes posé une seule question préalable à toute l'analyse et qui a déterminé le choix de nos applications mobiles : l'application permet-elle la lecture des textes en FLE ?

Après avoir examiné des applications généralistes comme *Duolingo* et *Busuu* et d'autres applications spécifiques (Aldama Epelde, Arévalo Benito, 2023) dans l'apprentissage du FLE (*Le bon mot*, *Français Premiers Pas*), nous avons constaté que ces dernières utilisent uniquement des phrases. C'est pour cette raison que nous avons choisi les deux premières applications pour notre analyse. Nous avons considéré uniquement les versions gratuites de ces applications. *Duolingo* et *Busuu* offrent toutes les deux des versions payantes pour éviter les publicités et avancer plus vite

dans l'apprentissage. La version gratuite nous a permis une visualisation assez complète et réaliste des applications, même si notre parcours s'est révélé un peu lent à cause des publicités qui interrompaient souvent notre étude.

Dans un deuxième temps, et en rapport avec la rubrique *pédagogie* énoncée par Rosell-Aguilar (2017), nous nous sommes penchée sur la variable « texte ». Nous analyserons cette variable sous trois points de vue : la typologie textuelle, les thèmes et les illustrations. Nous vérifierons d'abord si l'application montre différents types de textes comme ceux qui sont signalés dans la typologie d'Adam (1997) : récit, description, argumentation, explication et dialogue. Toujours avec cette variable, nous étudierons les thèmes des textes à lire. Finalement, nous déterminerons si ces applications fournissent des illustrations ou une iconographie pour favoriser la CE.

Dans un troisième temps nous avons abordé, comme suggère Rosell-Aguilar (2017), une typologie et une analyse critique des exercices présentés pour vérifier la CE. Nous avons divisé la typologie d'exercices selon la technique utilisée et nous y avons ajouté un item concernant les stratégies de lecture pour savoir si nous trouvons la mise en place ou non de l'activation des connaissances préalables, du vocabulaire ou des inférences. Autrement dit, si l'application demande à l'apprenant de deviner le sens d'un mot ou le thème de texte, cela signifie qu'il y a activation des inférences. Cela sera analysé dans la rubrique consacrée aux exercices.

Dans un quatrième temps, nous nous sommes demandé si l'application a recours à d'autres compétences langagières comme la possibilité d'écouter à l'oral les textes ou d'utiliser la langue maternelle.

Enfin, nous avons examiné le dernier point abordé par Rosell-Aguilar (2017), c'est-à-dire la technologie et nous avons retenu l'aspect qui parle de la ludification ou l'aspect ludique que nous avons adapté dans notre grille pour déterminer comment l'application renforce l'apprentissage à travers la motivation.

Voici la grille dont nous avons regroupé les variables et que nous allons utiliser pour notre analyse.

Accessibilité à la lecture et possibilité de lire les textes en entier
TEXTES
Types de textes
Illustrations pour améliorer la compréhension
Thèmes
EXERCICES
Typologie des exercices selon certaines techniques
Typologie des exercices selon le contenu
Exercices sur les STRATÉGIES DE LECTURE
Activation de connaissances préalables
Activation du vocabulaire
Activation des inférences pendant la lecture
AUTRES STRATEGIES
Possibilité d'écouter le texte
Recours à la LM
Motivation

Tableau 1. Grille d'analyse

4.2. Duolingo

Duolingo est une application qui a été créée en 2011 par Luis von Ahn et Severin Hacker dont la mise en place date de 2012. Le siège central est à Pittsburgh (USA), il s'agit donc d'une entreprise américaine. Plus de 500 millions de personnes l'utilisent pour apprendre les plus de 95 langues offertes dans son catalogue. On peut configurer la langue dans laquelle les instructions sont données dans la langue maternelle de l'utilisateur ou bien dans la langue cible. Une fois que la langue d'apprentissage est choisie, l'apprenant peut faire une sorte de test pour déterminer quel est son niveau de langue ; puis il effectue des exercices, selon un plan fixé sur ses objectifs d'apprentissage et le temps dont il dispose pour se consacrer à l'apprentissage de la langue, apprendre et pratiquer la langue souhaitée.

Les recherches (depuis 2014) sur l'effectivité de *Duolingo* montrent que cette application est bien plus performante lorsqu'elle développe des compétences de compréhension (lecture et écoute) que lorsqu'elle travaille d'autres compétences de production (Shortt *et al.*, 2021 ; Loewen *et al.*, 2019).

Nous passons maintenant à l'analyse de la compétence de lecture chez *Duolingo*.

4.2.1. Accessibilité à la lecture et possibilité de lire les textes en entier

L'utilisateur ou l'apprenant peut accéder à tous les exercices de compréhension écrite à travers la rubrique *Cuentos* (contes). Cette rubrique est indépendante des différents niveaux de langue. En conséquence, l'utilisateur peut avoir accès à tous ces documents à tout moment dans son parcours d'apprentissage. Si l'on clique sur *Cuentos*, un nouvel écran s'ouvre et nous trouvons 72 contes alignés en colonnes de 4 et avec une petite icône et les titres rédigés en langue maternelle (l'espagnol dans notre cas) comme : *El pasaporte, El doctor Eddy, El bolso...* Lorsque l'apprenant parcourt l'histoire, cette lecture est interrompue toutes les trois ou quatre lignes à lire par des questions ou des exercices. Ces exercices sont constitués de phrases isolées qui conforment une histoire, le système ne propose pas de possibilité de tout relire après. Voici un exemple avec les exercices coupés :

Le petit-déjeuner
Eddy prépare le petit-déjeuner pour Junior.
-Salut Papa ! Tu prépares quelque chose ?

Toca la frase que falta
- Bonjour Junior ! Oui.....
le joli déjeuner
le petit jeune
le petit-déjeuner

-Mais pourquoi ?
-Parce que je n'ai jamais le temps de le faire !
- Papa, je ne veux pas de petit-déjeuner...

Forma la oración
des œufs /suis en train de préparer/Je

-Je suis en train de préparer des œufs
- Je ne veux pas d'œufs.

¿Qué sigue ?
Mais tu adores.....
les plages
les œufs
les fleurs

- Oui, mais...
- Il y a du pain et du jus d'orange aussi
- Et tu adores le jus d'orange !

- Oui, mais...
 - Qu'est-ce qu'il y a, Junior ?
 - Papa, il est midi.
 Eddy regarde sa montre

Selecciona la opción que significa "reloj".
 Eddy regarde sa montre

(Ah... Préparer le petit- déjeuner, ça prend beaucoup de temps !
 - Mais on peut préparer le déjeuner maintenant !

¿Por qué Eddy puede hacer el almuerzo ahora?
 Se demoró mucho tiempo haciendo el desayuno.
 Junior le hizo el desayuno a él.
 Se comió todo el desayuno de Junior.

Selecciona los pares
 Ahora- Jus
 Hacer-¿Qué pasa ?
 Jugo- Temps
 Pan -Faire
 Qu'est-ce qu'il y a ?- Maintenant
 Tiempo -Pain

Tableau 2. Exemple 1. Texte avec exercices. Le petit-déjeuner. Duolingo

4.2.2. Textes

La mention *contes* fait référence à des textes narratifs. L'application propose des dialogues qui simulent des situations communicatives dans lesquelles deux ou trois interlocuteurs parlent d'un sujet. Nous pouvons donc affirmer qu'il s'agit de prototypes de séquences narratives sous forme dialogale qui sont très simples mais qui présentent la structure canonique du récit selon Adam (1997 : 49) : situation initiale (les personnages sont dans un taxi), transformation (Béa veut utiliser son téléphone pour indiquer le chemin au chauffeur) et situation finale (Béa se trompe et elle accepte de s'être trompée). Prenons un exemple de plus près :

Le taxi
 Béa est dans un taxi. Elle regarde l'itinéraire sur son portable.
 - La prochaine à gauche, s'il vous plaît.
 - Non, il faut tourner à gauche dans deux kilomètres.
 - Mon portable dit que cette route est plus rapide.
 - Pardon mais je connais très bien les rues de cette ville !
 - Mon portable connaît toutes les rues de toutes les villes du monde
 - C'est moi qui conduis la voiture, pas le portable.
 - Mon portable dit que cette route est plus rapide.
 - C'est moi qui conduis la voiture, pas le portable.

- *Oui, mais c'est moi qui paye !*
 - *D'accord !*
Le chauffeur tourne à gauche et s'arrête.
 - *Et voilà. Vous allez nager ?*
 - *Non, je vais acheter des vêtements. Pourquoi ?*
 - *Parce que la route s'arrête là. Il y a une rivière.*
 - *Oups... Haha..., Je pense que mon portable ne connaît pas toutes les rues. Je suis vraiment désolée.*
 - *Mais moi, je les connais. Je peux choisir la route maintenant ?*
 - *Oui, s'il vous plaît..*

Tableau 3. Exemple 2. Texte dialogal. Le taxi. *Duolingo*

Lorsque l'utilisateur arrive aux contes, il peut voir des icônes qui illustrent le contenu du texte : par exemple, lors de l'exemple (2) ci-dessus, il y a un taxi. Dans le texte en soi, nous ne trouvons pas d'illustrations, seulement une petite tête qui indique l'énonciateur de la phrase.

Les thèmes sont généraux et très quotidiens : l'école (*Le nouvel étudiant*), les repas et les aliments (*Le petit-déjeuner*), la lecture (*Une fin bizarre*), les sports et la vie scolaire (*Un match*), le recyclage (*Le recyclage est important*), les voyages (*Le passeport*), les tâches ménagères (*La cocina está muy sucia*). Les titres sont en langue maternelle dans la liste, mais ils sont traduits en langue cible (le français) lors de la lecture. Une fois toute la compilation des contes analysée, on se rend compte que les sujets ou les thèmes abordés restent toujours assez quotidiens, même si le niveau est B2.

4.2.3. Exercices

Les exercices répertoriés sur *Duolingo* ne donnent qu'une seule possibilité de réponse. Si l'apprenant donne la bonne réponse, le système vire au vert et permet de poursuivre la lecture. Si, au contraire, la réponse est fausse, la couleur rouge apparaît et l'utilisateur peut refaire l'exercice (jusqu'à ce que la réponse soit correcte) et donner suite à la lecture. Dans les exemples (3), (4), (5), (6) nous illustrons les différents exercices proposés par l'application pour vérifier la CE. L'exemple (3) montre un questionnaire à choix multiple (désormais QCM) :

(3) -*Il est dans ta main.*
 -*Ah.*
 - *Merci beaucoup*
 ¿*Dónde estaba el pasaporte de Vikram ?*

a) *en su casa* b) *en el taxi* c) *en su mano*
Le passeport. Duolingo

Dans l'exemple (4), l'apprenant doit ordonner les mots dans la phrase :

(4) *Forma la oración*
C'est/ Elle a/ mon âge/ ta voisine/et
Lettre d'amour. Duolingo

L'exercice de l'exemple (5) demande de sélectionner les pairs de vocabulaire :

<i>Partido</i>	<i>Aujourd'hui</i>
<i>Siempre</i>	<i>Match</i>
<i>Hoy</i>	<i>Toujours</i>
<i>Muy</i>	<i>Très</i>

Tableau 4. Exemple 5. Un match. Duolingo

Finalement (6) le système affiche des exercices de Vrai/Faux :

(6) *Zari et Lily sont dans le bus de l'école.*
-Lily, il y a un nouvel étudiant dans la classe !
Zari le dice a Lily que hay un nuevo profesor en la escuela.
Sí, así es.
No, no es así.
Le nouvel étudiant. Duolingo

Du point de vue technique, les exercices ne fournissent qu'une seule solution, ce qui n'aide pas à la réflexion de la part de l'apprenant. Quant au contenu des exercices, ils abordent le sens général du texte comme dans l'exemple (7) :

(7) *¿Por qué Eddy puede hacer el almuerzo ahora?*
a) Se demoró mucho tiempo haciendo el desayuno b) Junior le hizo el desayuno a él.
c) Se comió todo el desayuno de Junior.
Le petit-déjeuner. Duolingo

Mais les exercices peuvent aborder également soit le sens concret et précis du paragraphe ou de la phrase que l'on vient de lire (8) :

(8) *- Il est intelligent... et grand. Et il a de beaux...*
- Haha... Oui ?
- Ah ha... De beaux vêtements. Il a de beaux vêtements !
¿Cómo describe Zari a Miguel?

a) *Él es guapo y escandaloso* b) *Él es bajo y tiene un carro grande* c) *Él es alto y tiene ropa bonita*
Le nouvel étudiant. *Duolingo*

Soit ils visent le vocabulaire (9) et (11) que l'on va développer dans le paragraphe suivant.

4.2.4. Stratégies de lecture

Nous ne trouvons aucun exercice ou activité qui puisse activer les connaissances préalables. Comme dans tout texte, le titre pourrait donner des pistes sur le contenu du texte mais nous ne trouvons, dans *Duolingo*, aucune référence explicite pour exploiter les connaissances préalables et mieux comprendre le contenu du texte. L'activation du vocabulaire est faite à travers les exercices qui interrompent la lecture : l'apprenant active son vocabulaire à travers les exercices qui se déploient au fur et à mesure que la lecture avance comme dans l'exemple (9) :

(9) *Selecciona la opción que significa reloj.*
Eddy /regarde/sa / montre (il faut cliquer sur l'option montre)
Le petit-déjeuner. *Duolingo*

Des QCM avec des traductions :

(10) *Béa met son manteau sur la table.*
Béa se quitó el abrigo y..
a) *se lo arrojó a Simon* b) *lo puso sobre la mesa* c) *lo usó como una manta*
Un match. *Duolingo*

À la fin du texte, *Duolingo* propose de vérifier si le vocabulaire a été acquis avec un exercice dans lequel il faut assembler les mots utilisés dans le texte en français et en espagnol comme dans l'exemple (11) :

Poder	Fantôme
Desayuno	Petit-déjeuner
Juntos	S'il te plaît
Fantasma	Pouvoir
Por favor	Ensemble

Tableau 5. Exemple 11. Une fin bizarre. *Duolingo*

Nous pouvons considérer que *Duolingo* présente quelques exercices pour activer les inférences dont celui-ci où il fait deviner à l'apprenant ce qui va se passer après (12) et (13) :

(12) *Zari no se dio cuenta de que...*

a) *su tarea era para hoy* b) *Miguel estaba sentado detrás de ella* c) *los zapatos de Miguel eran muy feos*

Le nouvel étudiant. *Duolingo*

(13) *Béa met son manteau sur la table.*

- *D'accord. Simon. Tu as du café ?*

- *Euh... Oui. Pourquoi ?*

- *Je ne veux pas être fatiguée.*

¿Qué sigue ?

On va étudier

a) *les billets* b) *toute la nuit* c) *un ballon de foot*

Un match. *Duolingo*

Les exercices de *Duolingo* activent le vocabulaire après la lecture, cependant nous ne trouvons pas d'inférences thématiques avant.

Duolingo propose l'écoute de toutes les phrases et du texte aussi. De plus, même si les textes sont évidemment en français, le vocabulaire est traduit en espagnol et les exercices sont rédigés dans la même langue, c'est-à-dire dans la langue maternelle de l'utilisateur. Une fois que la lecture est terminée et que l'apprenant a donné les bonnes réponses aux exercices, le système active une phrase qui se veut motivationnelle, toujours en langue maternelle : *eres un as de la lectura (Tu es un as de la lecture)*. Ce qui est ici à souligner, c'est qu'il y a une mention explicite à la compétence qui nous occupe.

Comme nous avons pu vérifier dans cette analyse, *Duolingo* dispose de beaucoup d'outils pour développer la CE. Nous soulignons comme points forts l'accessibilité à la lecture (qui peut se travailler comme compétence indépendante, sans avoir fait tous les exercices au préalable) et les exercices qui portent sur la connaissance du lexique. Cependant, nous suggérerons quelques modifications : élargir la typologie textuelle et les thèmes abordés avec des textes plus complexes selon le niveau, donner la possibilité à l'utilisateur de lire le texte en entier et, enfin, établir des stratégies de prélecture pour une meilleure compréhension du texte telles que l'activation du vocabulaire ou de connaissances préalables avant d'affronter la lecture.

4.3. Busuu

Busuu a été fondée en 2008 par Bernard Niesner et Adrian Hilti. Le nom de cette application fait référence à une langue du Cameroun qui est presque disparue. Il s'agit aussi d'une entreprise américaine. *Busuu* est utilisée par 120 millions d'utilisateurs partout dans le monde. Cette application permet aujourd'hui l'étude de 14 langues comme l'espagnol, le français, l'anglais, le portugais parmi les plus répandues et d'autres moins habituelles comme le polonais ou le turc. Elle partage des caractéristiques communes avec *Duolingo* comme la configuration de la langue cible et de la LM et offre aussi des formules payantes qui permettent une utilisation plus rapide et sans publicité.

4.3.1. Accessibilité à la lecture et possibilité de lire les textes en entier

Busuu propose un itinéraire marqué par des cercles dessinant un chemin. L'apprenant commence par le premier cercle et il avance pour continuer la leçon. Quand le système de l'application considère que l'apprenant a acquis les contenus de chacune des unités, il lui permet d'avancer. C'est au cours de ces itinéraires que les lectures apparaissent.

Lorsque l'apprenant clique sur l'un des cercles qui indiquent le chemin, un onglet s'ouvre et il sait déjà, grâce à un guide iconographique assez intuitif, quel va être son travail : *Gramática / Vocabulario / Comprensión escrita / Comprensión oral*. En ce qui concerne les compétences de production, il est possible de débloquent le système et d'envoyer des productions orales ou écrites qui seront corrigées par un autre membre de la communauté *Busuu* (Winnans, 2020). Cette application donne la possibilité de lire le texte en entier ou de segmenter la lecture en paragraphes isolés accompagnés de photos. En conséquence, la lecture peut être suivie et elle n'est pas interrompue par des exercices. Voici un exemple :

La Sape (ou "Société des Ambianceurs et des Personnes Élégantes") est un mouvement culturel et un style qui est devenu à la mode aux "deux Congos", dans les capitales de Brazzaville et Kinshasa, dans les années 1960.

Aujourd'hui, la mode existe dans d'autres pays d'Afrique et même dans les grandes villes européennes.

Quel est le style des Sapeurs ?

À quoi reconnaît-on les Sapeurs ? À leur style unique ! Les Sapeurs, en vrais gentlemen, portent souvent des vêtements élégants : des vestes chics, de belles chaussures et des pantalons courts, pour montrer leurs jolies chaussettes colorées.
Et pour compléter leur style, ils mettent parfois une jolie cravate - de même couleur que les chaussettes, bien sûr !
La Sape, est-ce juste un style ?
Pas du tout ! La Sape, c'est aussi un art de vivre : une manière de parler, de marcher, de porter ses vêtements. Les Sapeurs font aussi des compétitions de style en public. Ils dansent sur de la musique et font admirer leurs tenues, enlèvent leurs vestes, montrent leurs cravates.....
Certains enlèvent même les chaussures pour faire admirer la couleur de leurs chaussettes... Et oui, tous les petits détails sont importants pour avoir le style !

Tableau 6. Exemple 14. Texte : Les sapeurs. Busuu

4.3.2. Textes

Quant aux types de textes, nous en distinguons trois : des dialogues, des textes expositifs et des textes argumentatifs. Les dialogues traitent de sujets abordés dans l'unité, des vêtements ou des actions du passé, comme dans l'exemple (15) :

(15) - *Salut Sophie, ça va ? Alors, tu as fait quoi hier ?*
 - *Salut Sandra, hier, Paul et moi nous sommes restés à la maison. Je me suis reposée, j'ai traîné à la maison et j'ai lu un livre. Ensuite, Paul a cuisiné et j'ai fait le ménage. Et toi ?*
 - *Alors moi, je suis sortie avec Damien...*
 - *Ooh trop bien. Vous avez fait quoi ?*
 - *Nous sommes allés au resto et après nous nous sommes promenés sur les quais.*
 Busuu

Ce texte dialogal est placé au début de la leçon qui parle du passé composé pour insister sur quelques points de conjugaison. Même si ce texte n'est pas inscrit sous la rubrique de lecture, il représente la variété de typologie textuelle dans cette application.

L'exemple (14) nous montre un texte expositif présentant d'une façon très ordonnée les caractéristiques de sapeurs². Après une introduction où le terme est défini, le texte décrit le style vestimentaire des Sapeurs et leur façon de vivre. Chacun des paragraphes est introduit par une question qui résume le thème abordé : *Quel est le style des Sapeurs ? La Sape, est-ce juste un style ?* La conclusion est construite par une phrase exclamative et résume le contenu du texte.

² Un « sapeurs » vient de « La Sape » définit plus haut et dont nous reproduisons de nouveau la définition ci-après : « La Sape (ou « Société des Ambianceurs et des Personnes Élégantes ») est un mouvement culturel et un style qui est devenu à la mode aux « deux Congos », dans les capitales de Brazzaville et Kinshasa, dans les années 1960.

Les textes argumentatifs sont assez courts mais ils possèdent une structure canonique concrète : donnés, arguments, conclusion (Adam, 1997 : 117) avec des paragraphes intelligibles qui favorisent la compréhension. Ce que nous pouvons constater dans l'exemple (16) :

Naviguer sur les réseaux sociaux

Sur Facebook, tu peux parler avec tes amis, poster des photos, partager ta chanson du moment et je trouve ça génial, j'adore les réseaux sociaux !

Mais, parfois, les réseaux sociaux ont un impact négatif sur le bien-être de ceux et celles qui les utilisent. Les jeunes passent beaucoup trop de temps sur leurs téléphones. Au Royaume-Uni, par exemple, les adolescents passent deux heures par jour, en moyenne, sur les réseaux sociaux.

Beaucoup de problèmes chez certains jeunes qui souffrent de dépression et de manque de confiance en soi sont causés par les réseaux sociaux. Mon ami Alex, par exemple, comparait tout le temps sa vie à celle des gens qu'il suivait sur les réseaux sociaux, ce qui le rendait triste et déprimé. C'est pour cela qu'il a finalement décidé de supprimer son compte.

Je pense que les réseaux sociaux sont très utiles pour rester en contact avec tes amis et ta famille et pour partager ce que tu penses, mais il faut les utiliser avec précaution.

Tableau 7. Exemple 16. Texte : Naviguer sur les réseaux sociaux. *Busuu*

L'introduction énonce le thème traité par le texte. Le deuxième paragraphe, qui commence par la conjonction *mais*, expose les problèmes issus des réseaux sociaux et le troisième met un exemple pour renforcer l'argumentation. La conclusion clôt le texte en résumant le pour et le contre des réseaux sociaux.

La richesse de la typologie textuelle que nous trouvons sur *Busuu* vise à renforcer, sans aucun doute, le processus de CE. En outre, tous les textes sont illustrés avec des éléments iconographiques, plus précisément avec des photos assez réalistes. Les sujets, comme dans *Duolingo*, sont quotidiens et standards comme faire du shopping, aller dans les magasins ou expliquer une recette de cuisine. Parfois, ils abordent des sujets un peu plus exotiques qui font référence à la francophonie comme celui qui est consacré aux sapeurs, un mode de vie vestimentaire au Congo (exemple 14) ou un autre, de nature historique, dont le titre est : *La France d'antan*. Enfin, lorsqu'il s'agit de développer des textes argumentatifs, *Busuu* propose des textes avec des sujets un peu plus abstraits, bien qu'assez quotidiens comme l'usage des réseaux sociaux (16) ou les nouvelles technologies : *Idées reçues concernant la technologie*.

4.3.3. Exercices

Busuu présente différents exercices de CE comme des QCM (18) et (23), ordonner des mots dans des phrases ou des lettres, identifier le lexique (17) et (20), des textes à trous (21) et indiquer si un contenu est Vrai/Faux (19). Même si la typologie de ces activités pour vérifier la CE se veut variée, nous constatons qu'au niveau technique, ils ne permettent qu'une seule bonne réponse : la bonne ou la fausse. Nous pouvons vérifier ce point avec les exemples (17), (18), (19) :

(17) *Adivina ! ¿Qué dos palabras podrían significar "il y avait de la pluie" (llovía) ?
Tout Paris était sous l'eau quand il pleuvait
La France d'antan. Busuu*

Des QCM rédigés en LM (18) :

(18) *Dónde viven los hermanos de Omar Sv?
a) Viven entre Francia y Senegal b) Viven en Francia c) Viven en Senegal.
La vie d'Omar Shy. Busuu*

Ou bien des exercices de Vrai /faux (19)

(19) *¿Verdadero o falso?
Los franceses prefieren hacer una comida ligera o "casse-croûte" en lugar de sentarse durante horas a comer en torno a una mesa.
Cierto Falso
Les repas en France. Busuu*

En ce qui concerne le contenu des exercices, nous trouvons d'autres activités qui portent sur le vocabulaire où il faut choisir des mots dans une liste :

(20) *Selecciona 3 palabras para describir el estilo de los Sapeurs según el artículo.
Eléгант/ triste/ coloré/ chic/ simple/ moderne
Les sapeurs. Busuu*

Avec un exercice à trous (21) :

(21) *Completa la frase
Il a sept frères et _____ et sa famille est très unie.
La vie d'Omar Shy. Busuu*

ou avec des QCM (22) :

(22) *Les familles riches _____ à la plage et _____ beaux vêtements de ville.*

a) *Portait* b) *venaient* c) *portaient* d) *venait*
La France d'antan. *Busuu*

L'exemple (23) montre comment former une désinence verbale :

(23) *Pour fêter la fin du baccalauréat, les étudiants sort* ____ ____ ____ (ANTIE) *tous à Paris.*
La France d'antan. *Busuu*

Les exercices mettent l'accent sur deux points spécifiques : soit des tests pour prouver la compréhension globale du texte (18), (19), soit des exercices qui visent à vérifier l'acquisition optimale du vocabulaire (20), (21), (22).

4.3.4. Stratégies de lecture

Sur *Busuu*, nous n'avons pas trouvé d'exercices qui aident à activer les connaissances préalables pour mieux comprendre le texte. Cependant, dans l'exemple (24), nous illustrons comment le vocabulaire est activé avant de procéder à la lecture.

¡Aquí tienes un consejo!

Vas a leer un texto sobre creencias comunes acerca del uso de la

tecnología y sus efectos en nuestra salud. Lee atentamente y trata de identificar si estas creencias son verdaderas o falsas. Antes de comenzar, echa un vistazo a las palabras que aparecen a continuación y asegúrate de entender su significado.

le quotidien - la vida cotidiana

concerner - tener que ver con

un mode de vie - un estilo de vida

le four à micro-ondes - el microondas

nocif-malo/a

picoter-picar

une idée reçue - una creencia

Tableau 8. Exemple 24. Avant de lire le texte : Idées reçues concernant la technologie. *Busuu*

Cette activation n'est pas systématique et ne s'applique pas à toutes les lectures. Dans la typologie d'exercices analysée, nous n'avons trouvé ni activités sur les inférences pendant la lecture ni activation de connaissances préalables.

Après la lecture, *Busuu* explicite qu'un exercice de CE vient d'être complété et ajoute une petite phrase motivationnelle : *Bravo ¡ Tu viens de terminer une leçon de compréhension écrite ! Maintenant, nous allons*

écouter un texte que nous venons de lire. Tu n'as rien à faire ! Détends-toi et sois fière de ce que tu as appris dans cette leçon³ !

L'application a recours à l'écoute du texte et utilise d'autres stratégies comme des traductions en espagnol ou dans la langue choisie par l'utilisateur.

Busuu, tout comme *Duolingo*, propose le développement explicite de la CE. Cependant, il faut suivre l'itinéraire prévu dans les leçons pour y accéder. La typologie des textes et des sujets abordés est assez riche et permet à l'utilisateur d'approfondir les différents textes et une vaste variété de thèmes. En ce qui concerne les exercices, ils abordent le lexique, la grammaire et la compréhension générale des textes à lire. Il faudrait, en plus de l'activation systématique du vocabulaire, inclure d'autres exercices pour activer des stratégies de lecture comme les connaissances préalables sur le sujet abordé et approfondir la compréhension générale du texte. En outre, nous avons apprécié la possibilité d'écouter le texte et de pouvoir le lire en entier.

4.4 Synopsis des résultats et discussion

Voici un tableau synoptique de tous les aspects les plus importants de notre étude :

	<i>Duolingo</i>	<i>Busuu</i>
Accessibilité à la lecture	Lecture comme compétence spécifique	Lecture dans le parcours de la leçon
Possibilité de lire les textes en entier	Non	Oui
TEXTES		
Types de textes	Dialogues Contes	Dialogues Textes expositifs Textes argumentatifs
Illustrations pour améliorer la compréhension	Images de l'énonciateur	Photographies
Thèmes	Quotidiens	Quotidiens et généraux
EXERCICES		
Typologie des exercices selon la technique	QCM Vrai/faux Ordonner les mots dans la phrase	QCM Vrai/faux Ordonner les mots dans la phrase
Typologie des exercices selon le contenu	Vocabulaire Compréhension générale de l'écrit	Vocabulaire Compréhension générale de l'écrit
EXERCICES SUR LES STRATÉGIES DE LECTURE		
Activation de connaissances préalables	Non	Non
Activation du vocabulaire	Non	Oui
Activation des inférences pendant la lecture	Oui	Non
AUTRES STRATEGIES		
Possibilité d'écouter le texte	Oui	Oui
Recours à la LM	Oui	Oui
Motivation	Oui	Oui

Tableau 9. Comparaison des résultats.

³ ¡Bravo! ¡Acabas de terminar esta lección de comprensión escrita! A continuación, vamos a escuchar el texto que acabamos de leer. ¡No tienes que hacer nada! ¡Relájate y siéntete orgulloso/a de lo que has aprendido en esta lección!

Cette analyse sur la CE dans deux applications généralistes montre, tout d'abord, que cette compétence est abordée de façon systématique par *Duolingo* et *Busuu*. La première, cependant, ne permet pas une lecture suivie du texte, puisque celle-ci est interrompue par des exercices. La seconde, au contraire, permet un accès plus souple au texte et l'utilisateur peut le lire et l'écouter en entier. *Busuu* fournit aussi une typologie textuelle plus riche et une thématique plus élargie que *Duolingo*.

Reprenons maintenant les questions de recherche qui ont motivé notre étude. Nous nous sommes demandé tout d'abord quelles étaient les caractéristiques des textes et des exercices analysés dans les applications objets de notre recherche.

En ce qui concerne les contenus des textes, il s'agit, en général, de textes qui portent sur le thème abordé dans l'unité travaillée et, souvent, les sujets choisis sont très généralistes et appartiennent à la vie quotidienne. Dans les versions que nous avons ici étudiées, nous ne trouvons pas de thèmes ni trop abstraits ni spécialisés. Quant à la typologie textuelle, les deux applications analysées proposent des textes narratifs et des dialogues, cependant, *Busuu* présente un plus grand choix en ce qui concerne la typologie textuelle car nous avons pu constater l'existence de textes argumentatifs et expositifs. Il faudrait que l'apprenant puisse avoir accès à des textes plus riches du point de vue de la typologie textuelle et, surtout, des textes qui abordent des thèmes abstraits et complexes.

Les exercices sont techniquement très semblables : l'apprenant ne peut choisir que la bonne ou mauvaise réponse et le système n'admet pas que l'apprenant puisse nuancer les possibilités (souvent correctes), ce qui permettrait un travail sur la CE, les inférences ou les interprétations du texte. Peut-être cet aspect pourrait-il se développer à l'avenir si la technique évoluait dans ce sens. Quant au contenu des exercices, nous trouvons que le choix porté par les concepteurs est identique. En effet, ils abordent le lexique et la compréhension spécifique et concrète des contenus du texte.

Notre deuxième question de recherche faisait référence aux stratégies de lecture. Nous voulions savoir si elles suivent les apports faits par la recherche où l'on insiste, entre autres, sur l'importance d'activer les connaissances préalables avant de lire un texte. Dans notre analyse, nous avons constaté qu'elles étaient abordées de façon assez inégale. Aucune de

ces applications ne présente l'activation des connaissances préalables sur le sujet du texte. Cependant, nous avons remarqué qu'il y avait des exemples dans lesquels *Duolingo* active des inférences pendant la lecture tandis que *Busuu* offre une révision du vocabulaire avant la lecture. Même si ces stratégies ne sont pas systématiques dans la conception des exercices, le fait de les trouver isolément nous permet d'encourager les concepteurs à approfondir ces stratégies visant l'amélioration de la CE. Il s'agit par conséquent du point le plus faible trouvé dans notre analyse.

Finalement, les deux applications affichent dans leurs parcours la possibilité d'écouter le texte, d'avoir recours à la langue maternelle et ajoutent de petites phrases motivantes, ce qui, d'ailleurs, est présent dans l'étude de toutes les autres compétences langagières.

Conclusions

Même si la CE est abordée par toutes les applications mobiles, il reste encore des points à réviser pour que celles que nous avons analysées ici développent une CE plus performante. Nous suggérons, par exemple, d'élargir le corpus de textes avec des extraits d'auteurs classiques libres de droits qui enrichiront, sans aucun doute, les compétences en CE avec une typologie textuelle et une thématique plus variées. Il serait également souhaitable d'augmenter les exercices pour activer les connaissances préalables sur le type de texte ou sur le sujet abordé. Sur le même plan, il faudrait promouvoir des exercices qui donnent la possibilité de répondre à des questions ouvertes pour peaufiner les stratégies de CE.

À côté de cela, les applications mobiles offrent quelques avantages dans le renforcement de la CE en FLE. Entre autres atouts nous pouvons citer la possibilité de lire des textes en tout lieu, la facilité dans la réalisation et la consécution des exercices, la rapidité dont les résultats sont évalués et, surtout, le suivi systématique par le biais de rappels sur les outils électroniques qui font que l'utilisateur poursuive ses leçons.

Cette étude a été limitée à deux applications. D'autres études comportant l'analyse de différents systèmes permettraient certainement d'élargir notre connaissance du traitement de la CE au moyen de ces outils.

Enfin la grille d'analyse que nous avons conçue spécifiquement pour cette compétence pourrait ainsi s'étendre à d'autres compétences langagières et compléter ainsi le travail de Rosell-Aguilar (2017).

Bibliographie

Adam, J.M. 1997. *Textes, types et prototypes*. Paris: Nathan.

Aldama Epelde, A., Arévalo Benito, M. J. 2023. « Les applications mobiles, un outil pour développer l'expression orale autonome des débutants en français à l'université: étude de cas ». *Synergies Espagne*, n° 16, p. 65-81. [En ligne] : https://gerflint.fr/images/revues/Espagne/Espagne16/aldama_arevalo.pdf [consulté le 15 octobre 2023]

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe. 2021. *Cadre Européen commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
[En ligne] : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [consulté le 28 décembre 2023].

Chen, Q., Donin, J. 1997. « Discourse processing of first and second language biology texts: Effects of language proficiency and domain-specific knowledge ». *The Modern Language Journal*, n° 81 (2), p. 209-227.

Gutierrez-Colon, M., Frumuselu, A.D., Curell, H. 2020. « Mobile-assisted Language learning to enhance L2 reading comprehension: A selection of implementation studies between 2012 – 2017 ». *Interactive Learning Environment*, n° 31 (2), p.854- 862.

Loewen, S. et al. 2019. « Mobile-assisted language learning: A Duolingo case study ». *ReCALL : the Journal of EUROCALL*, n° 31, 3, p. 293-311. DOI: 10.1017/S0958344019000065 [consulté le 28 décembre 2023].

Nation, P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jiang, X., Rollinson, J., Plonsky, L., Gustafson, E., Pajak, B. 2021. "Evaluating the reading and listening outcomes of beginning-level Duolingo courses". *Foreign Language Annals*, 54, p. 974.1002. [En ligne] : <https://doi.org/10.1111/flan.12600> [consulté le 20 décembre 2023].

Quian, D. D. 2002. « Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assesement perspective ». *Language Learning*, n° 52 (3), p. 513-536.

Rosell-Aguilar, F. 2017. « State of the App: A Taxonomy and Framework for Evaluating Language Learning Mobile Applications ». *CALICO Journal*, n° 34 (2), p. 243-258.

Rosell-Aguilar, F. 2018. « Autonomous language learning through a mobile application: a user evaluation of the Busuu app ». *Computer Assisted Language Learning*, n° 31 (8), p. 854. 881.

Ruiz de Zarobe, L. 2019. El efecto del tipo de texto en la comprensión lectora en lengua extranjera. In: *La lectura en lengua extranjera*, Madrid: Octaedro, p. 128-157.

Segalowitz, S. J., Segalowitz, N. S., Wood, A. G. 1998. « Assessing the development of automaticity in second language word recognition ». *Applied Psycholinguistics*, n° 19 (1), p. 53-67.

Usó-Juan, E. 2019. Comprensión lectora en una segunda lengua: de la teoría e investigación a la práctica docente. In: *La lectura en lengua extranjera*. Madrid: Octaedro, p. 192-218.

Usó-Juan, E. 2007. « Research-oriented perspectives on teaching reading ». In: *Pedagogical Reflections on Teaching Languages in Instructed Settings*, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, p. 238-254.

Vesselinov, R., Grego, J. 2016. The *Busuu* efficacy study. [En ligne] : http://comparelanguageapplications.com/documentation/The_Busuu_Study2016.pdf [consulté le 4 septembre 2024].



© *Synergies Espagne*, n° 17, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426965443>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-espagne>

