

**APPRENTISSAGE SUR CORPUS MOBILE : UN SOUTIEN À
L'APPRENTISSAGE DE L'ITALIEN AUPRES D'ÉLÈVES FRANÇAIS**

Alessandra Cacciato 

ATILF / Université de Lorraine & CNRS

Mots-clés

apprentissage autodirigé – apprentissage des langues assisté par mobile –
apprentissage sur corpus – italien langue étrangère – lycéens

Keywords

data-driven learning – Italian as a foreign language – mobile-assisted language
learning – secondary school students – self-directed

Résumé

Cet article présente une expérimentation en cours sur l'apprentissage sur corpus mobile menée auprès d'élèves français apprenant l'italien langue étrangère. L'objectif est d'examiner comment l'utilisation, hors de la salle de classe, d'une application mobile spécifiquement conçue pour ce groupe d'apprenants peut encourager une exploration autonome de la langue fondée sur l'exploitation de données authentiques. L'analyse se concentre en particulier sur les perceptions des apprenants, recueillies à travers un questionnaire et des discussions en focus groups, afin d'analyser leur expérience d'apprentissage, leurs stratégies d'appropriation, ainsi que la manière dont ces pratiques numériques complètent et renforcent les apports pédagogiques du cours en présentiel.

Abstract

This paper presents an ongoing experiment on mobile data-driven learning conducted with French students learning Italian as a foreign language. The aim is to examine how the use of a mobile application specifically for this group of learners can encourage autonomous language exploration based on authentic data. The analysis focuses in particular on learners' perceptions, collected through a questionnaire and focus group discussions, in order to analyze their learning experience, appropriation strategies, and how these digital practices complement and reinforce the pedagogical input provided during face-to-face instruction.

Introduction

Au cours des dernières décennies, l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement/apprentissage des langues a profondément transformé les dynamiques pédagogiques. Le développement des ressources authentiques en ligne et la généralisation des usages mobiles ont ouvert la voie à des formes d'apprentissage plus flexibles, personnalisées et situées en dehors des cadres traditionnels. Dans ce contexte, l'apprentissage sur corpus (ASC), longtemps réservé à des environnements universitaires et à des apprenants avancés, commence à se diffuser dans l'enseignement secondaire, sous l'effet conjugué des avancées en linguistique appliquée, de l'évolution des besoins spécifiques des apprenants, et du développement d'outils numériques accessibles.

Parallèlement, l'apprentissage des langues assisté par mobile (*Mobile-Assisted Language Learning*, MALL en anglais) s'est imposé comme un champ de recherche innovant, en proposant un modèle pédagogique fondé sur la mobilité, la continuité et l'adaptabilité. Le MALL permet d'explorer des formes d'apprentissage situées hors de la classe, où l'autorégulation, la motivation personnelle et l'autonomie jouent un rôle central. De nombreuses recherches soulignent le potentiel de ces dispositifs pour soutenir l'apprentissage formel, à condition que leur conception prenne en compte les spécificités de l'environnement éducatif.

Dans cette perspective, l'usage d'applications mobiles exploitant des corpus linguistiques soulève des questions pédagogiques majeures : comment rendre ces ressources accessibles et utiles à des lycéens ? Dans quelle mesure, et selon quelles modalités, ce type d'apprentissage peut-il être mobilisé de manière efficace ? En quoi les usages numériques peuvent-ils constituer un véritable support à l'appropriation linguistique hors classe ?

L'étude présentée dans cet article s'inscrit dans cette problématique. Elle repose sur une expérimentation menée en France auprès d'élèves de sections EsaBac apprenant l'italien langue étrangère. Une application web mobile, spécifiquement conçue pour ce public, a été développée afin d'encourager un apprentissage individualisé, fondé sur l'exploration de données authentiques et des activités inspirées des principes de l'ASC. L'objectif est d'examiner comment l'usage de cette application peut soutenir et enrichir les apprentissages en dehors de la salle de classe et assurer une continuité effective avec les objectifs du programme scolaire.

Une attention particulière est accordée aux perceptions des apprenants, recueillies lors d'entretiens semi-directifs, afin de comprendre leur expérience d'apprentissage, leur interaction avec l'outil, ainsi que la manière dont ces pratiques numériques s'insèrent dans une continuité pédagogique avec le cours en présentiel. Cette analyse permet de mieux comprendre les conditions d'un apprentissage mobile efficace.

1. Cadrage théorique

1.1. Apprentissage sur corpus

L'apprentissage sur corpus (ASC) désigne « l'usage d'outils et de techniques issus de la linguistique de corpus à des fins pédagogiques » (Gilquin et Granger, 2010, p. 359). Il s'agit d'une approche pédagogique susceptible d'être intégrée par tout enseignant selon les objectifs visés et les contextes d'enseignement. L'esprit de l'ASC consiste à responsabiliser les apprenants en les incitant à explorer les corpus linguistiques et à formuler leurs propres observations, dans la mesure où « l'apprenant d'une langue est aussi, fondamentalement, un chercheur, dont l'apprentissage doit être guidé par l'accès aux données linguistiques » (Johns, 1991, p. 2). Les apprenants sont ainsi amenés, par des démarches inductives, à identifier les régularités du langage en analysant les fréquences, les distributions, ainsi que les occurrences multiples des formes cibles en contexte (Boulton, 2007).

L'objectif est de favoriser l'acquisition autonome de la langue et des connaissances linguistiques (lexique, constructions grammaticales, collocations, etc.). Selon O'Keeffe (2021), l'ASC stimule également des processus cognitifs complexes tels que l'inférence ou la formulation d'hypothèses. Il permet de développer la capacité à interagir avec des textes authentiques de genres variés, ainsi qu'une sensibilité linguistique renforcée, notamment en ce qui concerne la fréquence, les unités lexicales figées (*chunking*), les collocations (Boulton, 2017).

Les activités fondées sur l'ASC peuvent s'inscrire sur un *continuum*, allant de tâches fortement encadrées par l'enseignant à des projets centrés sur l'autonomie de l'apprenant (Mukherjee, 2006, p. 12). À l'extrémité la plus dirigée, figurent des exercices tels que les tests à trous ou les activités de complétion. À l'autre extrémité, les apprenants sont invités à adopter une posture plus exploratoire, dans le cadre de ce que Bernardini (2002) qualifie d'apprentissage par découverte, en naviguant librement dans des corpora riches et variés. Dans cette optique, l'ASC peut être mis en œuvre selon des modalités *hands-off*, lorsque

l'enseignant guide l'analyse et la réflexion à partir de corpus pré-extraits ou pré-annotés, sans interaction technique directe de la part des apprenants, ou *hands-on*, lorsque les apprenants manipulent directement les corpus à l'aide d'outils numériques. Le choix du format et du type d'activité dépend du contexte d'apprentissage (par exemple, accompagnement individuel ou travail en classe), du niveau des apprenants (compétence linguistique et familiarité avec l'ASC), ainsi que de l'objet étudié (lexique, grammaire, discours, etc.). Selon le degré de guidage pédagogique et le niveau d'autonomie accordé à l'apprenant, ce dernier peut progressivement prendre le contrôle de son apprentissage, choisir les phénomènes linguistiques à explorer et les modalités de cette exploration, assumant ainsi une responsabilité croissante dans son parcours d'apprentissage (Gilquin et Granger, 2010).

L'ASC s'appuie sur plusieurs courants théoriques majeurs, notamment la théorie du *noticing/repérage*, l'approche constructiviste, et le modèle *usage-based* (Flowerdew, 2015). Selon Hadley (2002, p. 106), l'ASC constitue un point d'équilibre entre une approche productive, qui expose les apprenants à des éléments linguistiques spécifiques, et une approche processuelle, qui encourage la créativité et l'auto-découverte à travers l'expérimentation linguistique.

Boulton et Vyatkina (2021) ont analysé 489 études consacrées à l'ASC et ont constaté que la majorité d'entre elles mettent en évidence des effets positifs sur l'acquisition des langues grâce à l'exploitation des corpus. Cependant, certaines limites demeurent. D'une part, la langue authentique contenue dans les corpus peut s'avérer peu accessible à des apprenants de niveaux débutants ; d'autre part, l'usage des concordanciers nécessite une formation préalable et peut représenter un obstacle pour les utilisateurs non-initiés. Il convient également de souligner la redéfinition du rôle de l'enseignant, souvent perçue comme déstabilisante, ainsi que le rejet potentiel de la technologie par certains enseignants ou apprenants (Farr, 2008). En outre, des outils d'analyse de corpus trop complexes ou peu engageants peuvent entraîner une démotivation ou un sentiment d'ennui chez les apprenants. Enfin, l'ASC est marginale dans les contextes non anglophones, notamment dans le domaine de l'italien (Forti, 2023), et est rarement mis en œuvre auprès d'apprenants pré-universitaires (Crosthwaite, 2019).

Malgré ces limites, l'ASC conserve un potentiel d'évolution significatif, notamment dans le sens initialement envisagé par Johns, à savoir une approche affranchie des contraintes de la

salle de classe, et un fort potentiel d'intégration aux technologies mobiles, bien que son application dans des contextes mobiles reste encore peu explorée. L'ASC s'appuie en effet sur des logiciels spécialisés et des technologies numériques récentes, qui le rendent théoriquement compatible avec les principes fondamentaux de l'apprentissage des langues assisté par mobiles. Toutefois, malgré de nombreux appels à cette convergence, la version mobile de l'ASC demeure largement inexplorée : seuls quelques travaux y font référence, généralement en tant que concept théorique (Pérez-Paredes et al., 2019), plutôt que comme objet d'étude empirique central (Quan, 2016).

1.2. Apprentissage des Langues Assisté par Mobiles

En continuité avec les travaux relevant de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (CALL en anglais), l'apprentissage des langues assisté par mobiles fait référence à l'utilisation de dispositifs personnels et portables pour l'apprentissage des langues. Ces outils permettent de nouvelles modalités d'apprentissage, en mettant l'accent sur la continuité ou la spontanéité de l'accès et de l'interaction à travers différents contextes d'usage (Kukulska-Hulme et Shield, 2008), ainsi que sur les multiples interactions avec l'environnement d'apprentissage, grâce auxquelles les apprenants peuvent mieux définir leurs besoins et autodiriger leur apprentissage (Kukulska-Hulme, 2009).

Reposant sur le principe fondamental de l'autonomie de l'apprenant, entendue comme « la capacité à prendre en charge sa propre formation » (Holec, 1981, p. 3), le MALL mise sur la faculté d'exploiter la mobilité pour créer des expériences d'apprentissage dans le temps et dans l'espace (Burston, 2014). Il offre ainsi des opportunités inédites pour concevoir des activités d'apprentissage interactives et engageantes, visant à renforcer à la fois l'acquisition linguistique et l'implication des apprenants (Hsieh, 2024, p. 1).

Le MALL s'inscrit également dans une logique d'ouverture, en soutenant l'apprentissage non formel et informel, à l'intérieur comme à l'extérieur du cadre scolaire (Bagaglini, 2022). Il vise ainsi à enrichir l'enseignement présentiel, tout en élargissant les opportunités d'apprentissage au-delà des murs de la classe. Dans cette optique, Kukulska-Hulme (2009, p. 164) souligne que ce mode d'apprentissage peut être perçu soit comme une menace pour l'enseignement formel, soit comme une opportunité, à condition de « développer des modèles d'apprentissage qui identifient clairement ce qu'il est conseillé d'apprendre en classe, ce qu'il vaut mieux apprendre en dehors et les façons dont les connexions entre eux doivent être faites ».

Grâce à leur format compact et à leur légèreté, les appareils mobiles sont facilement transportables et utilisables dans diverses circonstances. Toutefois, comme le note Stockwell (2022), ils présentent certaines limites : leur petite taille, combinée à une interface réduite, limite le confort d'utilisation, en particulier lorsqu'il s'agit de lire des contenus longs ou complexes. Ils sont aussi source de distraction (notifications, réseaux sociaux, jeux) et la qualité des ressources disponibles, qu'il s'agisse d'applications éducatives, de dictionnaires en ligne ou de contenus authentiques accessibles sur Internet, reste variable. Enfin, la nature même des appareils mobiles, entièrement dépendants de la technologie, les rend vulnérables aux bogues et aux problèmes de connectivité.

D'un point de vue pédagogique, la mise en œuvre de l'apprentissage des langues assisté par mobiles soulève de nombreux défis. Dans sa méta-analyse consacrée aux études portant sur l'intégration du MALL, Burston (2014) constate que l'enseignement fondé sur la transmission explicite de règles grammaticales et de vocabulaire, à travers des exercices répétitifs, demeure largement prédominant. Les apprenants sont encore trop souvent confrontés à des contenus décontextualisés, se présentant sous forme de questions à choix multiples, de quiz vrai/faux ou de tâches de traduction répétitives.

Un second enjeu majeur concerne l'articulation effective du MALL avec l'enseignement en présentiel. Les enseignants doivent relever la difficulté de sélectionner les applications mobiles les plus pertinentes pour l'apprentissage des langues, tant dans une perspective individuelle que collective. Comme le soulignent Chwo et al. (2018), de nombreuses recherches sur le MALL sont menées en dehors du cadre programme scolaire et se limitent à des expérimentations de courte durée, ce qui compromet leur durabilité. Ces travaux sont également critiqués pour leur focalisation sur la comparaison entre contextes avec ou sans technologie, au détriment de l'analyse des potentialités pédagogiques offertes par le MALL. Il en résulte, selon les auteurs, que nombre de ces études présentent des lacunes notables, tant au niveau de la fonctionnalité technologique que de la qualité des contenus pédagogiques, de l'environnement motivationnel, ou encore de l'orientation philosophique de l'apprentissage.

Afin de tirer pleinement parti du potentiel des appareils mobiles, il est important de comprendre les perceptions et préférences des apprenants, ainsi que les spécificités du contexte éducatif dans lequel ces technologies sont déployées. Une intégration didactique

du MALL implique une conception rigoureuse, des objectifs pédagogiques clairement définis et une utilisation prolongée, cohérente et pertinente sur le plan pédagogique.

Dans cette perspective, la présente étude vise à combler une lacune de la recherche en documentant les pratiques autodirigées d'apprentissage mobile des langues, développées par des apprenants en langues étrangères hors de la salle de classe.

2. Le programme ESABAC : un cadre bilingue pour l'enseignement / apprentissage des langues

L'expérimentation présentée dans cet article s'inscrit dans le cadre du programme EsaBac, un dispositif bilingue franco-italien proposé dans les lycées, qui permet aux élèves d'obtenir à la fois le Baccalauréat français et l'*Esame di Stato* italien. L'acronyme résulte de la fusion de « Esa » (pour *Esame di Stato*, l'examen national italien marquant la fin des études secondaires) et de « Bac » (pour Baccalauréat). Il s'agit d'un cursus bilingue associant deux systèmes éducatifs nationaux, conçu dans le but de renforcer les compétences linguistiques des jeunes générations à l'échelle européenne (Pallini-Martin, 2021). Ce programme s'inscrit dans la continuité des sections bilingues franco-italiennes, selon une approche de type EMILE (Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère).

Le cadre juridique du programme a été défini par un protocole intergouvernemental signé le 17 juillet 2007, qui visait à « consolider les liens bilatéraux dans les domaines de la langue, de la culture et de l'éducation », tout en introduisant un diplôme binational valorisant les langues étrangères. Dans cette perspective, l'EsaBac constitue un levier majeur de développement pour l'enseignement secondaire (David, 2013, p. 7). Le parcours EsaBac suit l'organisation générale du lycée, tout en introduisant des exigences spécifiques : quatre heures hebdomadaires sont dédiées à la langue et à la littérature italienne, et trois heures à l'histoire-géographie, enseignée en italien. Les programmes sont définis conjointement par les deux pays. L'enseignement est centré sur l'utilisation de la langue seconde comme vecteur d'apprentissage, et adopte une pédagogie intégrée à la fois linguistique et disciplinaire, respectueuse des approches méthodologiques des deux systèmes éducatifs. Sur le plan linguistique, le programme prévoit une progression structurée à partir du niveau B1 : les élèves consolident les bases grammaticales, puis abordent des structures plus complexes. La sélection des contenus linguistiques répond ainsi à un double impératif : d'une part, les besoins effectifs de communication identifiés dans les pratiques langagières des élèves ; d'autre part, l'exigence de proposer un parcours d'apprentissage cohérent, articulé autour de la découverte progressive des régularités et du fonctionnement global du

système linguistique. À l'entrée en seconde, les élèves doivent justifier d'un niveau A2 en italien (selon le CECRL) et l'objectif est qu'ils atteignent le niveau B2 à la fin de la terminale. Ils doivent ainsi être capables de traiter des documents longs et complexes et de produire des discours variés : narration, description, argumentation, explication.

L'approche pédagogique inclut l'usage des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation) et de nombreux supports authentiques : vidéos, publicités, images, articles, extraits littéraires, etc. Ces ressources sont utilisées pour stimuler l'intérêt et encourager l'autonomie des apprenants, la recherche documentaire et la mobilisation de compétences. L'innovation pédagogique est encouragée, tant qu'elle s'inscrit dans une logique éducative structurée.

Dans ce contexte, les enseignants des sections EsaBac dans les établissements français s'appuient sur des orientations générales émanant du ministère de l'Éducation nationale. Toutefois, aucun manuel de littérature ou histoire italienne spécifiquement conçu pour un public EsaBac français n'est actuellement disponible sur le marché. De ce fait, la responsabilité de l'élaboration des parcours pédagogiques repose entièrement sur les enseignants, qui doivent assurer la sélection des auteurs, structurer les contenus et concevoir les dispositifs didactiques les plus pertinents pour préparer efficacement les élèves aux épreuves finales, en l'absence de supports ou de référentiels prédéfinis.

3. Méthodologie

En tenant compte du cadre théorique présenté, ce projet vise à présenter un outil innovant conçu pour favoriser un apprentissage personnalisé et soutenir une approche active centrée sur l'apprenant. Il porte sur le développement d'une application web, Learniamo, dédiée à l'apprentissage des langues, conçue exclusivement pour une utilisation mobile, dont l'objectif est de promouvoir des parcours d'apprentissage individualisés et de prolonger l'engagement des apprenants au-delà du cadre scolaire, en cohérence avec les principes de l'ASC.

Toutes les procédures de collecte des données ont été conformes aux normes éthiques relatives au consentement éclairé, à la confidentialité des données et à la protection des informations personnelles, et ont été autorisées par les établissements scolaires et les parents.

3.1. Participants

L'expérimentation, lancée en avril 2025, implique 78 élèves de trois lycées de la région Grand Est, répartis entre les niveaux seconde, première et terminale, avec des compétences en italien allant de niveau A2 à B2. Les élèves inscrits en section EsaBac présentent des profils hétérogènes, souvent liés personnellement, culturellement ou familialement à l'Italie. Certains apprennent l'italien depuis l'école primaire, d'autres sont issus de familles d'immigration italienne, et un troisième groupe est composé d'élèves italiens ou originaires d'Afrique du Nord, qui ont passé leur enfance en Italie. Cette diversité pose un défi pédagogique en termes d'adaptation et de différenciation.

3.2. Application web

Dans le cadre de cette recherche, les apprenants peuvent diriger leur propre apprentissage, en choisissant librement le moment, le rythme et les activités à réaliser selon leurs besoins et leurs objectifs personnels. L'environnement numérique proposé vise ainsi à favoriser cette autonomie décisionnelle et la régulation individuelle du processus d'apprentissage.

Toutefois, cette autonomie soulève certains défis. L'un des principaux contrastes entre l'apprentissage en classe et l'usage autonome de l'application réside dans l'absence de l'enseignant comme médiateur. Dans le cadre de l'ASC, cela implique que les apprenants, bien qu'exposés à une langue authentique en contexte, peuvent manquer des stratégies pédagogiques et des repères nécessaires à une exploitation efficace des ressources. Ce risque est particulièrement marqué chez les élèves ayant un niveau de compétence plus faible ou une expérience limitée de l'apprentissage autonome. Pour y remédier, l'application a été conçue pour inclure des consignes explicites, des objectifs contextualisés et des activités guidées construites à partir de corpus (Figure 1).

Afin de concilier autonomie et accompagnement, plusieurs dispositifs d'étayage ont été intégrés de manière progressive et flexible. Les activités suivent le modèle des 4xl, Illustration, Interaction, Intervention, Induction, proposé par Flowerdew (2009), qui articule exploration inductive et guidage pédagogique.

L'application intègre un corpus d'histoire-géographie constitué à partir des textes mobilisés par les élèves et les enseignants au cours de l'année scolaire et le corpus PAISÀ (Piattaforma per l'Apprendimento dell'Italiano Su corpora Annotati), un vaste recueil de textes authentiques italiens (250 millions de tokens), librement accessible grâce à une

licence Creative Commons, qui constitue une ressource essentielle pour la consultation ciblée et l'analyse linguistique.

Dans une perspective multimodale, conformément aux recommandations de Meunier (2020), l'outil YouGlish¹ a été intégré. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un corpus, cet outil offre une exposition répétée à la langue orale à travers des extraits vidéo contextualisés provenant de YouTube, avec transcription synchronisée. Il favorise la perception des régularités discursives, l'ajustement prosodique et l'acquisition de registres variés, en cohérence avec les exigences du programme EsaBac.

Enfin, pour simuler l'accompagnement pédagogique dans un environnement autonome, un agent conversationnel a été développé à l'aide de Botpress², plateforme open-source low-code. Doté du moteur LLM et connecté à des modèles de langage avancés (type GPT), le chatbot fournit une assistance interactive et aide les apprenants à formuler des hypothèses à partir des corpus, à les vérifier et à explorer la langue de manière réflexive. Par exemple, un élève peut interagir en disant qu'après avoir examiné un mot dans le corpus et formulé une hypothèse sur son usage, il souhaite consulter le chatbot pour la vérifier. La qualité des réponses du chatbot a été vérifiée avant et pendant la phase d'expérimentation pour s'assurer de la pertinence linguistique et contextuelle des réponses fournies par l'outil.

3.3. Construction des activités

L'apprentissage mobile suppose une prise en compte fine des pratiques et représentations des apprenants, afin de synchroniser les intentions pédagogiques avec les usages réels des dispositifs numériques hors de la classe (Kukulska-Hulme, 2012, p. 3). Les caractéristiques des élèves, telles que l'intérêt pour la langue, le niveau de compétence ou l'âge, ont ainsi constitué un point de départ essentiel pour identifier les dimensions de l'apprentissage linguistique hors de la classe.

¹YouGlish. *YouGlish*. Consulté le 24 juin 2025 sur <http://youglish.com>.

²Botpress. *Botpress docs: Get to know Botpress*. Consulté le 24 juin 2025 sur <https://botpress.com/docs>.

La conception du matériel pédagogique repose sur des critères assurant la cohérence didactique et l'adéquation au contexte spécifique des sections EsaBac. L'intégration de l'apprentissage sur corpus dans un cadre pré-universitaire implique une articulation rigoureuse entre programme, objectifs, méthodes et évaluation (Meunier, 2020, p. 13). Cette approche nécessite une adaptation aux exigences du programme EsaBac, telles que définies dans le Bulletin officiel spécial n° 5 du 17 juin 2010, qui fixe les attendus en matière de contenus, de progression et de compétences.

Une phase pilote menée en 2024 et une analyse des besoins ont permis de croiser les données issues des élèves, des enseignants et des sources institutionnelles, afin d'élaborer des activités pédagogiques alignées sur les contextes et profils d'apprentissage propres au dispositif EsaBac. Leur conception repose sur trois axes : les attendus curriculaires du programme EsaBac, les résultats de l'analyse des besoins, et les erreurs récurrentes identifiées dans le corpus d'apprenants VALICO (Forti, 2023), construit selon des critères de représentativité tenant compte des L1, des stimuli et des niveaux d'interlangue. Ces éléments ont permis de sélectionner les items linguistiques et les points grammaticaux à prendre en compte (Tableau 1).

Niveau B1	Niveau B2
Verbes avec prépositions	Verbes pronominaux
Emploi de ce, si, ne	Pronoms combinés
Structures périphrastiques (ex. être sur le point de)	Connecteurs
Semi-auxiliaires venir et aller	Verbes à valeur aspectuelle
Pronoms relatifs	Collocations avec verbe support

Tableau 1. Items et structures linguistiques retenus

Afin d'illustrer plus clairement la complémentarité entre l'usage mobile et le travail réalisé en classe, on peut prendre l'exemple d'une activité portant sur l'emploi de *ne*, en lien avec l'étude faite en classe du texte de Leonardo Sciascia, *Il lungo viaggio (Il mare colore del vino, 1973)* : « [...] E che per uno debbano pagare tutti, non è cosa giusta: e dunque chi ne avrà la colpa la pagherà per mano mia e per mano dei miei compagni, una pestata che se ne ricorderà mentre campa ». Cette activité permet aux élèves d'observer en contexte réel les occurrences de *ne* et d'en consolider l'usage. Sur portable, ils consultent différentes

occurrences extraites du corpus et formulent des hypothèses guidées sur les contextes d'emploi à travers le regroupement de phrases similaires (négation, anaphore, etc.). Ils rédigent ensuite de courtes phrases en réutilisant les structures observées et sélectionnent les définitions correctes (Figure 2). Cette démarche renforce la compréhension et assure la continuité entre l'apprentissage mobile en autonomie et les activités menées en classe. Le point grammatical étudié est ainsi approfondi et enrichi par l'exploration d'autres usages contextuels.



Figure 1. Learniamo, section activités

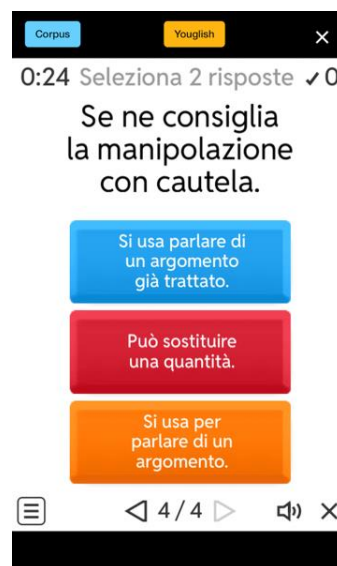


Figure 2. Dernière phase : Explicitation de la règle d'usage

3.4. Collecte des données

Des données qualitatives et quantitatives ont été recueillies à travers un dispositif méthodologique mixte combinant plusieurs instruments complémentaires. Un test de positionnement spécifiquement conçu pour les élèves EsaBac et le test du vocabulaire Lexlta (Amenta et al., 2021), administrés en amont, ont permis d'établir le niveau initial de compétence linguistique des apprenants. Ces tests ont été suivis d'évaluations de compétence ciblées, menées avant et après l'intervention, portant exclusivement sur les items linguistiques mobilisés dans les activités proposées, afin de mesurer les progrès réalisés à l'issue de l'expérimentation.

Un questionnaire s'appuyant sur une échelle de Likert à 6 points (Dörnyei et Dewaele, 2022), complété par des questions ouvertes, ainsi que des entretiens de groupe semi-directifs ont permis de recueillir, d'une part, les attitudes et les niveaux de satisfaction des apprenants de l'expérience d'apprentissage proposée, ainsi que leur perception de l'efficacité pédagogique de l'application, et, d'autre part, d'explorer de manière approfondie leurs perceptions, leurs stratégies d'usage et les difficultés rencontrées. Les entretiens d'environ quinze minutes (Yuvayapan et Yükselir, 2021), menés en présentiel auprès d'élèves volontaires, ont également favorisé l'émergence d'éléments qualitatifs relatifs à la motivation, à la posture réflexive et à l'évolution de la relation des apprenants à la langue.

Des données d'usage ont également été recueillies à partir des connexions automatiques enregistrées par la plateforme et ont permis de tracer de manière précise les interactions des apprenants avec l'application. Ces données objectives ont offert un aperçu concret de l'engagement des utilisateurs dans l'environnement numérique et ont permis d'évaluer dans quelle mesure l'outil favorisait une démarche d'apprentissage autonome.

4. Résultats et discussion

Dans le présent article, la réflexion s'appuie sur une approche qualitative fondée sur les perceptions des élèves, recueillies à la fois lors de discussions en focus groups et au moyen de réponses ouvertes au questionnaire. L'objectif est d'analyser l'expérience d'apprentissage vécue par les élèves, leur interaction avec l'application, ainsi que la façon dont les usages numériques viennent prolonger et enrichir les apports pédagogiques de l'enseignement en présentiel.

Aux fins de cette analyse, les réponses au questionnaire d'un sous-ensemble de 34 participants ont été prises en compte, tous ayant déclaré utiliser l'application au moins une fois toutes les deux semaines pendant une période de deux mois, à quoi s'ajoutent les données recueillies auprès de 11 élèves ayant participé aux focus groups. Les réponses, en italien, ont été traduites en français avant l'analyse, et ont fait l'objet d'une analyse combinant un traitement quantitatif descriptif et une analyse thématique de contenu, afin d'identifier les tendances d'usage et les perceptions associées à chaque outil.

Lorsqu'on leur a demandé quel outil ils utilisaient le plus fréquemment, les participants ont exprimé des préférences variées parmi les fonctionnalités pédagogiques de l'application (Figure 3). Les pourcentages peuvent dépasser 100 %, certains participants ayant

mentionné plusieurs outils. Les activités se sont révélées être la ressource la plus utilisée, mentionnée par 44,10 % des réponses. Cette utilisation majoritaire s'explique probablement par le fait qu'il s'agissait du premier contact avec l'application et avec cette approche pédagogique. Dans ce contexte, les tâches guidées ont pu jouer un rôle de point d'entrée rassurant, en fournissant un cadre structuré facilitant la prise en main de l'outil et l'appropriation progressive de la méthode, d'autant plus que l'utilisation de l'application était entièrement libre, sans consignes précises de la part de l'équipe enseignante, et que les apprenants pouvaient choisir librement quels outils utiliser et comment les mobiliser. Les données de connexion, recueillies à travers l'application, confirment d'ailleurs que les premiers accès correspondent majoritairement aux activités guidées, ce qui renforce l'hypothèse d'un effet de découverte et souligne l'importance d'un accompagnement initialement structuré.

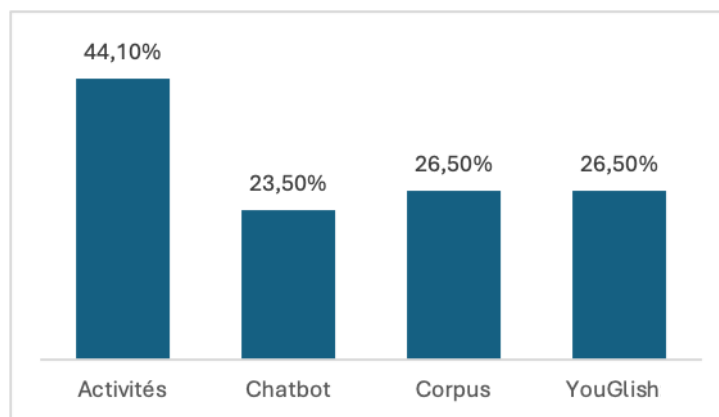


Figure 3. Fréquence d'utilisation des outils selon les déclarations des participants

Les outils Corpus et Chatbot arrivent ensuite, utilisés respectivement par 26,50 % et 23,50 % des élèves. L'appropriation du corpus varie : d'après les réponses ouvertes recueillies, les apprenants ont indiqué avoir utilisé cet outil pour différents objectifs, notamment l'enrichissement du vocabulaire (11) et la compréhension de l'usage en contexte (8), ce qui témoigne d'un usage prioritairement orienté vers l'exposition à la langue authentique. Les apprenants mobilisent ainsi le corpus comme un outil d'observation, leur permettant de découvrir de nouveaux mots, d'explorer des expressions idiomatiques et de saisir les nuances pragmatiques de l'usage lexical. En comparaison, les usages plus techniques liés à la grammaire (5 mentions) apparaissent plus rares, ce qui peut traduire soit une moindre familiarité avec les fonctionnalités du corpus, soit la nécessité d'un accompagnement supplémentaire afin d'en exploiter pleinement le potentiel. Par ailleurs, 4 élèves déclarent ne

pas avoir utilisé l'outil ou ne pas en avoir tiré de bénéfice, évoquant des difficultés d'accès ou un manque de clarté dans l'utilisation. Enfin, six réponses expriment une appréciation générale de l'outil.

La majorité des réponses montre que le chatbot a été perçu comme particulièrement utile pour la clarté de ses explications (11 mentions) et pour son efficacité dans la compréhension des notions grammaticales (8 mentions). Il a été utilisé comme soutien linguistique pour résoudre des doutes grammaticaux, par exemple sur l'emploi du subjonctif ou sur les pronoms combinés, comme le confirment également trois élèves mentionnant explicitement l'usage du chatbot pour des clarifications linguistiques ciblées et soulignant l'utilité des réponses fournies. Les autres participants ne mentionnent pas l'outil ou indiquent ne pas l'avoir utilisé.

YouGlish, utilisé par 26,50 % des participants, est principalement mobilisé pour le travail de la prononciation (14 mentions), avec des formulations explicites mettant en avant l'utilité d'entendre les mots dans des exemples concrets. L'outil est utilisé pour renforcer la compréhension orale et contextualiser le vocabulaire (8 mentions) et, de manière moins fréquente, pour des recherches lexicales spécifiques (mentionné 4 fois). Trois apprenants ont indiqué ne pas l'avoir utilisé ou seulement de façon occasionnelle, principalement par oubli ou préférence personnelle, tandis que cinq autres ont formulé des impressions générales, sans détails précis sur l'usage.

Seuls 20,6 % des participants ont combiné deux outils ou plus, révélant une préférence pour des usages simples et ciblés. Cette tendance révèle un usage sélectif et pragmatique de la plateforme, centré avant tout sur les outils perçus comme les plus utiles ou les plus accessibles.

L'analyse qualitative des réponses montre une tendance générale à l'acceptation du nouveau mode d'apprentissage. Douze élèves formulent une évaluation positive mais souvent générale, tandis que sept soulignent des avantages concrets liés aux contenus linguistiques proposés (prononciation, grammaire, outils variés). Six réponses témoignent d'une prise de conscience du changement méthodologique, souvent perçu comme exigeant au départ mais finalement bénéfique. À l'opposé, cinq participants relèvent des obstacles techniques ou didactiques, surtout sur l'interface mobile, et quatre expriment une préférence explicite pour des méthodes plus traditionnelles.

Les résultats du questionnaire ont été confirmés par l'analyse thématique de contenu des entretiens, laquelle fait émerger des perceptions cohérentes avec les tendances observées dans les réponses écrites. Les participants ont globalement considéré l'expérience comme bénéfique sur le plan pédagogique, plusieurs réponses reflétant un engagement cognitif notable et un intérêt pour les contenus proposés.

S1 : J'aime beaucoup cette application car je pense qu'il y a tout pour bien apprendre l'italien avec la prononciation, la compréhension, la grammaire et le chatbot.

S2 : Il y a plusieurs moyens pour tous.

S3 : C'était pédagogique.

L'approche inductive, qui privilégie la présentation d'exemples avant l'introduction explicite des règles, a été largement appréciée : elle est perçue comme favorisant une meilleure mémorisation et une compréhension plus durable, en particulier grâce à l'implication active des apprenants.

S4: C'est plus avantageux. Parce que du coup, si on fait un effort, ça va plus nous rester dans la tête que si juste on lit un truc.

S5: C'est mieux d'avoir d'abord l'activité de faire le truc et après d'avoir la règle. Comme ça, on s'y habitue et après la règle, on la retient mieux. C'était mieux comme ça que juste lire le mot et apprendre par cœur.

Toutefois, certains témoignages révèlent une compréhension partielle de l'approche, en particulier dans le cadre des activités, parfois perçues comme de simples exercices d'association plutôt que comme un véritable processus de découverte guidée. Comme l'exprime un participant : « Je ne trouvais pas que ça nous faisait apprendre le sujet, mais ça nous faisait juste retenir quel truc allait avec quel truc sans vraiment nous expliquer ».

Les outils numériques intégrés ont suscité des réactions diverses : le corpus a été principalement mobilisé pour des recherches lexicales et a été préféré à Youglish par plusieurs élèves, bien qu'il ait parfois présenté des phrases perçues comme trop complexes.

S6 Correspond avec ce qu'on fait en classe... surtout le corpus, c'est bien parce qu'on cherche quelque chose de précis.

S7 : J'ai appris beaucoup de choses sur la façon d'utiliser chaque mot selon le contexte.

Le chatbot, quant à lui, a été utilisé comme ressource complémentaire, utile en cas de doute ou pour approfondir certains aspects linguistiques, mais sa sensibilité aux erreurs d'écriture en limite parfois l'usage spontané.

S8 : Moi, je l'utilisais plus pour faire des exercices, et si vraiment j'arrivais pas à quelque chose, j'allais demander au chatbot.

Les activités ont également été appréciées pour leur contribution à l'enrichissement du vocabulaire, un aspect particulièrement valorisé par les participants. Elles ont été perçues comme plus utiles et engageantes, bien que l'importance de l'aspect grammatical ait également été reconnue par plusieurs élèves (S9 : La grammaire, on n'en fait jamais assez). En revanche, les activités guidées ont suscité des critiques récurrentes : parfois leur caractère trop mécanique a réduit l'intérêt des apprenants (S10 : on jouait juste pour gagner). Des difficultés techniques ont été signalées à plusieurs reprises : bugs, problèmes de navigation (S11 : Des fois, je n'arrivais pas à descendre) et mauvaise adaptation aux petits écrans ont entaché l'expérience utilisateur, mettant en évidence la nécessité d'améliorations ergonomiques substantielles pour assurer une meilleure accessibilité et fluidité d'utilisation.

Enfin, à la question « Au niveau pédagogique, est-ce que c'était utile pour vous cette expérience comme support à l'apprentissage ? », les participants ont majoritairement exprimé une appréciation positive. La majorité d'entre eux a également exprimé l'intention de continuer à utiliser l'application à l'avenir, ce qui témoigne d'une appropriation positive et durable de l'outil. Les données de suivi confirment d'ailleurs que plusieurs apprenants ont effectivement poursuivi son utilisation après la période d'expérimentation. Toutefois, malgré cet accueil favorable, des améliorations techniques seraient nécessaires pour optimiser pleinement l'expérience utilisateur.

Les résultats mettent en évidence une réception globalement favorable de l'application, assortie de retours critiques portant sur certains aspects perfectibles. L'adhésion à l'expérience ne repose pas uniquement sur la nouveauté technologique, mais sur la capacité des outils à répondre de manière différenciée aux besoins pédagogiques perçus. Les élèves sélectionnent ou rejettent les fonctionnalités selon leur pertinence ressentie. Cette attitude souligne leur agentivité dans le processus d'apprentissage et leur capacité à évaluer les outils en fonction de leur efficacité perçue. Le recours au corpus pour explorer le lexique, au

chatbot pour résoudre des incertitudes ponctuelles, ou à YouGlish pour affiner la prononciation, montre que les apprenants construisent des stratégies d'usage différenciées, en mobilisant chaque outil de manière ciblée selon leurs objectifs d'apprentissage. L'enjeu ne réside pas tant dans l'acceptation des outils que dans leur intégration fine dans un parcours cohérent, transparent et *responsive*, tant sur le plan technique que didactique. L'intégration des outils n'est pas une fin en soi, mais un moyen au service d'un parcours cohérent et bien articulé. Le fait que la majorité des élèves exprime une volonté de poursuivre l'usage de l'application montre qu'un ancrage est en train de s'opérer, mais cette appropriation reste conditionnée à la qualité globale de l'expérience. Le commentaire final, qui souligne la nécessité d'améliorations techniques, rappelle que l'innovation pédagogique ne peut réussir sans une attention constante à l'ergonomie, à la stabilité technique et à la transparence des objectifs d'apprentissage. Ce constat souligne l'importance d'une conception plus intégrée des dispositifs numériques, articulant valeur pédagogique, qualité technique et accompagnement des usages.

Conclusion

L'étude présentée met en lumière le potentiel d'une application mobile fondée sur l'ASC dans le cadre de l'enseignement de l'italien langue étrangère au sein des sections EsaBac. L'application a été développée pour un usage extrascolaire, en complément du cours en présentiel, afin d'assurer une continuité pédagogique tout en respectant les règles d'interdiction en milieu scolaire. Elle s'inscrit dans une démarche pédagogique cohérente, étroitement articulée aux objectifs du cours et au programme suivi. Cette cohérence est renforcée par la place que le programme EsaBac accorde à l'usage des TICE, qui légitime pleinement l'intégration de cet outil dans le dispositif d'apprentissage. À la différence des applications grand public, davantage orientées vers un apprentissage ludique mais peu ancré dans les objectifs scolaires, celle-ci favorise un travail guidé et contextualisé. En combinant des ressources authentiques, des activités guidées et des outils interactifs, l'application a favorisé une articulation complémentaire entre l'apprentissage en présentiel et les pratiques autonomes hors classe. Les résultats révèlent une réception globalement positive de l'outil par les apprenants, qui ont su s'approprier les fonctionnalités en fonction de leurs besoins spécifiques, développant ainsi des usages différenciés et ciblés.

Ces résultats permettent de répondre à la question centrale de cette étude : dans quelles conditions l'apprentissage sur corpus peut-il être efficace et accessible pour l'apprentissage mobile des lycéens en dehors de la salle de classe ? L'étude montre que ce type d'apprentissage peut être adapté de manière pertinente au contexte du lycée, à condition

qu'il s'inscrive dans un environnement numérique d'apprentissage structuré, combinant des outils intuitifs, un accompagnement méthodologique progressif et une articulation claire avec les objectifs du programme. L'accessibilité des ressources est facilitée par des consignes explicites et une ergonomie pensée pour des usages mobiles variés.

Les retours des élèves confirment que, bien intégré, ce dispositif peut renforcer l'engagement, stimuler la réflexion linguistique et encourager une exploration active de la langue en dehors du cadre scolaire. L'intérêt manifeste pour l'application et l'intention exprimée par la majorité des participants de continuer à l'utiliser suggèrent une appropriation positive de l'outil, susceptible de se prolonger dans le temps.

Cependant, les réserves formulées concernant l'ergonomie ou la clarté de certaines activités rappellent que l'innovation ne peut se passer d'une attention constante à la qualité technique et à la lisibilité des intentions didactiques.

En conclusion, c'est dans un équilibre entre autonomie, accompagnement et qualité de conception que l'apprentissage sur corpus peut trouver toute sa légitimité dans le cadre d'un usage mobile venant en appui à l'apprentissage en classe. Dans une perspective plus large, cette expérimentation ouvre des perspectives concrètes pour l'intégration raisonnée du MALL et de l'ASC dans l'enseignement secondaire, à condition d'en adapter les principes aux réalités pédagogiques du terrain.

Note de transparence

L'auteur précise avoir utilisé *ChatGPT 5.0*, un outil d'intelligence artificielle générative, exclusivement pour la vérification linguistique et stylistique du texte. L'ensemble du contenu a été relu et validé par l'auteur, qui en assume l'entière responsabilité.

BIBLIOGRAPHIE

- Amenta, S., Badan, L., & Brysbaert, M. (2021). LexITA: A quick and reliable assessment tool for Italian L2 receptive vocabulary size. *Applied Linguistics*, 42(2), 292-314. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa020>.
- Bagaglini, V. (2022). Mobile Assisted Language Learning: un potenziamento dell'apprendimento formale. *Italiano LinguaDue*, 14(2), 255-273. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/19661>.
- Bernardini, S. (2002). Exploring new directions for discovery learning. Dans B. Kettemann et G. Marko (dir.), *Teaching and learning by doing corpus analysis* (pp. 165-182). Rodopi. https://doi.org/10.1163/9789004334236_015.
- Boulton, A. (2007). Esprit de corpus : promouvoir l'exploitation de corpus en apprentissage des langues. *Texte et Corpus*, 3, 37-46.
- Boulton, A. (2017). Corpora in language teaching and learning. *Language Teaching*, 50(4), 483-506. <https://doi.org/10.1017/s0261444817000167>.
- Boulton, A. et Vyatkin, N. (2021). Thirty years of data-driven learning : Taking stock and charting new directions. *Language Learning & Technology*, 25(3), 66–89. <https://doi.org/10125/73450>.
- Burston, J. (2014). The reality of MALL : Still on the fringes. *Calico Journal*, 31(1), 103-125. <https://doi.org/10.11139/cj.31.1.103-125>.
- Chwo, G. S.-M., Marek, M. W., & Wu, W.-C. V. (2018). Meta-analysis of MALL research and design. *System*, 74, 62–72. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.02.009>.
- Council of Europe (2020). *Common european framework of reference for languages : learning, teaching, assessment - Companion Volume*. Council of Europe Publishing. Consulté le 28 février 2025, <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- Crosthwaite, P. (dir.). (2019). *Data-driven learning for the next generation: Corpora and DDL for pre-tertiary learners*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429425899>.
- David, H. (2013). L'enseignement bilingue franco-italien en Italie et le diplôme binational Esabac : Une coopération au carrefour d'enjeux politiques et didactiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 10(3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2576>.
- Dörnyei, Z., & Dewaele, J.-M. (2022). *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing* (3^e éd.). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003331926>.
- Farr, F. (2008). Evaluating the use of corpus-based instruction in a language teacher education context : Perspectives from the users. *Language Awareness*, 17 (1), 25-43. <https://doi.org/10.2167/la414.0>.
- Forti, L. (2023). *Corpus use in Italian language pedagogy: Exploring the effects of data-driven learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003137320>.
- Flowerdew, L. (2009). Applying corpus linguistics to pedagogy : A critical evaluation. *International Journal of Corpus Linguistics*, 14(3), 393-417. <https://doi.org/10.1075/ijcl.14.3.05flo>.
- Flowerdew, L. (2015). Data-driven learning and language learning theories. In A. Leńko-Szymańska et A. Boulton (dir.), *Multiple affordances of language corpora for data-driven learning* (pp. 15-36). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.69.02flo>.
- Gilquin, G., & Granger, S. (2010). How can data-driven learning be used in language teaching? Dans A. O'Keeffe et M. McCarthy (Dir.), *Routledge handbook of corpus linguistics* (pp. 359–370). Routledge.
- Hadley, G. (2002). An introduction to data-driven learning. *RELC Journal*, 33(2), 99-124. <https://doi.org/10.1177/003368820203300205>.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon.

- Hsieh, C.-N. (2024). Mobile-assisted language learning (MALL). Dans J. I. Lontas (Dir.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1-7). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt1053>.
- Kukulska-Hulme, A., Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning : from content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271-289. <https://doi.org/10.1017/s0958344008000335>.
- Kukulska-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, 21(2), 157–165. <https://doi.org/10.1017/S0958344009000202>.
- Kukulska-Hulme, A. (2012). Mobile-Assisted Language Learning. Dans C. A. Chapelle (dir.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0768>.
- Johns, T. (1991). Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials. *English Language Research Journal*, 4, 1-16.
- Meunier, F. (2020). A case for constructive alignment in DDL: Rethinking outcomes, practices, and assessment in (data-driven) language learning. Dans P. Crosthwaite (dir.), *Data-driven learning for the next generation: Corpora and DDL for pre-tertiary learners* (pp. 13–30). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429425899-2>.
- Mukherjee, J. (2006). Corpus linguistics and language pedagogy : The state of the art—and beyond. Dans S. Braun, K. Kohn et J. Mukherjee (dir.), *Corpus technology and language pedagogy* (pp. 5-24). Peter Lang.
- O’Keeffe, A. (2021). Data-driven learning, theories of learning and second language acquisition: In search of intersections. Dans P. Perez-Paredes et G. Mark (dir.), *Beyond concordance lines : Corpora in language education* (pp. 35-55). Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.102.02oke>.
- Pallini-Martin, A. (2021). La section binationale Esabac : l'internationalisation et la double-certification au cœur du cursus scolaire. *Administration & Éducation*, 170(2), 77-82. <https://doi.org/10.3917/admed.170.0077>.
- Pérez-Paredes, P., Guillamón, C. O., Van de Vyver, J., Meurice, A., Jiménez, P. A., Conole, G. et Hernández, P. S. (2019). Mobile data-driven language learning : Affordances and learners’ perception. *System*, 84, 145-159. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.06.009>.
- Quan, Z. (2016). Introducing “mobile DDL (data-driven learning)” for vocabulary learning: An experiment for academic English. *Journal of Computers in Education*, 3(3), 273-287. <https://doi.org/10.1007/s40692-016-0067-0>.
- Sciascia, L. (1973). *Il mare colore del vino*. Einaudi.
- Stockwell, G. (2022). *Mobile assisted language learning : Concepts, contexts and challenges*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108652087>.
- Yuvayapan, F., & Yükselir, C. (2021). Understanding Turkish EFL students’ perceptions about collocations and investigating their collocational errors in descriptive and argumentative essays: Understanding Turkish EFL students’ perceptions about collocations. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 2179-2194.