

LES FEEDBACK ENTRE PAIRS DANS UN DISPOSITIF À DISTANCE SANS TUTEUR : QUELS ENJEUX ? QUELS APPORTS ?

Bhushan Thapliyal

Université Stendhal-Grenoble 3, Laboratoire Lidilem

Résumé : cette contribution porte sur l'analyse des feedback émis par les apprenants lors d'un projet d'écriture avec les blogs. L'absence du tuteur à distance a amené les apprenants à tutorer leurs pairs. Notre étude consiste à analyser les différents types de feedback émis et les différentes stratégies langagières mises en œuvre pour émettre ces feedback. Nous nous intéresserons également aux différents éthos mobilisés par les apprenants dans cette situation contraignante.

Mots clés : Feedback, tutorat, pair, blog, CMO, éthos, face.

1. Introduction

Dans cette communication, nous nous intéressons à la pratique du tutorat par les pairs dans le cadre d'un projet d'écriture conduit avec des blogs¹ à l'Alliance française de Bombay, en Inde. Le dispositif mis en place est un dispositif hybride dans lequel tous les cours sont dispensés en présentiel. La partie devoir et le travail d'écriture se font par contre entièrement sur les blogs tenus par les apprenants. L'enseignant ne met aucun commentaire sur les blogs des apprenants. D'où l'absence du tuteur à distance.

Suivant la consigne de l'enseignant, les apprenants sont amenés à « jouer le rôle » du tuteur dans un contexte assez contraignant. Ils sont en effet à la fois dans un rapport symétrique en présentiel et quasi asymétrique à distance car ils sont censés adopter des « comportements tutelaires » (Bigot, 2002)² vis-à-vis de leurs pairs. Nous nous intéressons donc à voir les différentes modalités d'évaluation. Quels types de feedback les apprenants émettent-ils ? Quelles stratégies langagières mettent-ils en œuvre pour émettre les feedback ? En somme, comment incorporent-ils ce nouvel ethos tutorial ?

La présente étude fait partie d'une thèse en cours. Elle sera donc exploratoire. Compte tenu du volume du corpus, nous nous abstenons d'analyser de manière détaillée tous les feedback émis. Nous jalonnerons notre propos de quelques exemples concrets tirés du corpus. Nous nous intéresserons essentiellement aux feedback de type évaluatif pour faire ressortir les différentes pratiques correctives des apprenants. A la fin de l'analyse, nous tenterons de souligner de manière générale les enjeux et les intérêts qu'un tel dispositif peut avoir en didactique de l'écriture.

2. Présentation du contexte

2.1. Les enjeux

Le public concerné se compose de 14 étudiants indiens de niveau C1 du CECR de l'Alliance française de Bombay. Ce sont essentiellement des étudiants de l'université suivant différentes filières en anglais (lettres, économie, informatique, etc.). Certains sont des salariés travaillant dans des entreprises privées. Compte tenu de leur vie professionnelle assez chargée, on notera chez ces derniers un certain manque de participation sur les blogs.

Le projet a duré 4 mois, d'août 2009 à novembre 2009. Les cours avaient lieu 2 fois par semaine, chaque séance ayant une durée de 2 heures et demie. La durée totale des cours sur l'ensemble du projet est de 75 heures.

L'objectif principal visé par ce projet était de préparer les étudiants pour l'examen du DALF C1. Le blog a été utilisé pour travailler sur la production écrite. Selon les modalités de l'examen du DALF C1, deux types de textes ont été privilégiés, la synthèse et l'essai argumentatif. Le respect de la longueur des billets a également été pris en compte, environ 220 mots pour la synthèse et 250 mots pour l'essai argumentatif.

La plupart des étudiants utilisaient le blog pour la première fois dans le cadre de l'apprentissage du français. Quatre étudiants l'avaient déjà utilisé, la même année, dans le cadre d'un autre projet d'écriture. Chaque apprenant a créé son propre blog sur lequel il publiait son texte en fonction de la consigne donnée par l'enseignant. Un à deux textes ont été ainsi publiés régulièrement chaque semaine.

¹ <http://dalfafbombay.blogspot.com/>

² Cité par Dejean-Thircuir & Mangenot (2006).

2.2. Le contrat didactique

Dès le début du projet, un « contrat didactique » a été établi avec les apprenants. Ils devaient faire trois commentaires au minimum par activité. L'enseignant encourageait régulièrement les apprenants à faire des « commentaires constructifs » (en l'occurrence, des commentaires susceptibles d'aider, de manière directe ou indirecte, le récepteur à améliorer son texte) portant sur le fond et la forme.

Il est à souligner que ni la participation ni la nature des feedback ne font l'objet d'évaluation. L'enseignant ne fait aucun commentaire sur les blogs des apprenants. Son rôle consiste essentiellement à encourager régulièrement la participation sur les blogs. Il doit donc suivre de près l'activité de chaque participant.

Concernant les aides, des activités d'analyses collectives ont été régulièrement conduites en présentiel à partir de certains textes anonymes des élèves. Ces activités avaient pour but de développer un comportement réflexif, analytique, critique et métacognitif chez les apprenants. Ces derniers étaient supposés mobiliser les différentes « aptitudes » ainsi acquises lors des corrections sur les blogs.

3. Choix méthodologiques

Dans un premier temps, pour limiter le corpus, nous allons prendre en compte uniquement les feedback émis dans le cadre de la rédaction des textes argumentatifs. Au total, 11 textes argumentatifs ont été écrits par chaque apprenant. On dénombre 449 feedback émis par les apprenants sur l'ensemble des textes argumentatifs. Les apprenants étaient censés faire trois commentaires au minimum pour chacun des 11 textes, ce qui fait une moyenne attendue de 33 commentaires par apprenant pour le texte argumentatif. On constate qu'en fait le nombre de feedback est assez hétérogène. En effet, trois apprenants ont fait moins de 10 commentaires (5, 7, 8) ; quatre apprenants ont fait entre 10 et 20 commentaires (12, 19, 19, 20) ; sept apprenants ont côtoyé la moyenne attendue ou en ont fait plus (26, 34, 40, 43, 44, 45, 45) ; une apprenante a fait à elle seule 82 commentaires.

Compte tenu du nombre et de la complexité des feedback (notamment leur longueur et leur nature variée), nous ne ferons pas une analyse systématique de tous les commentaires. Comme précisé au départ, nous nous intéressons essentiellement aux feedback de type évaluatif, dans lesquels on trouve souvent des traces de socio-affectivité. D'ailleurs, nous verrons plus tard comment la dimension socio-affective semble jouer un rôle important lors des corrections réalisées par les apprenants.

Dans nos analyses, nous nous intéresserons à la fois au feedback (à l'énoncé : le produit) et à la manière dont le feedback est émis (l'énonciation : l'acte de production de l'énoncé). Pour ce faire, nous nous appuyerons sur les outils méthodologiques de l'analyse du discours : Charaudeau et Maingueneau (2002), mais également sur ceux de Kerbrat-Orecchioni (2005) et sur ceux d'Herring (2004) pour ce qui concerne la communication médiatisée par ordinateur.

Concernant la nature du feedback émis, nous nous référerons au travail de Van Berg, Admiraal & Pilot (2006). Pour analyser la nature du feedback, ces auteurs prennent en compte deux dimensions : « feedback functions » et « feedback aspect ». « Feedback function » recouvre la fonction du feedback (analyse, évaluation, explication, révision). « Feedback aspect » met en évidence les aspects ou les composants du texte sur lesquels le feedback est émis : le contenu, la structure et le style.

Concernant les modalités du feedback, on s'intéressera aux registres de langue employés ainsi qu'aux différentes stratégies langagières mobilisées pour évaluer un pair.

4. Cadre théorique

La pratique du tutorat à distance par les pairs se situe dans une approche socio-constructiviste de l'apprentissage (Richardson, Ertmer, Lehman & Newby, 2007). Dans cette perspective, “[...] *knowledge is created by the individual in an attempt to bring meaning to new information, as well as to integrate this knowledge with the individual's prior experience. Students are then viewed as participants in the construction of meaning through their interactions with others, with such interactions mediated through spoken and written language.*” (Blake, 2005)

4.1. La dimension cognitive et réflexive

Émettre un feedback sur le texte d'autrui nécessite de la part du scripteur la mobilisation de certaines opérations cognitives et réflexives. Mabrito souligne que dans le cadre du tutorat par les pairs, l'apprenant est amené à verbaliser et expliciter ses pensées et ses idées sur l'écriture et sur le texte du pair : “*the situation demands not only writing but also the skillful verbalization of one's thoughts and ideas about writing and a peer's text*” (Mabrito, 1991).

Liu, Lin, Chiu and Yuan (2001) postulent que l'émission du feedback permet à un apprenant d'aller au-delà des opérations cognitives requises pour réaliser une activité d'écriture. En effet, émettre un feedback, c'est aussi “*read, compare, or question ideas, suggest modifications, or even reflect on how well one's own work is compared with others.*”

Dans le cadre d'une révision collaborative entre pairs, Crinon, Marin et Cautela (2008) affirment que « *l'hétérorévision, en favorisant le recul et la décentration par rapport à son texte, constitue une étape vers l'autorévision.* ». Formuler des critiques et des conseils destinés à ses partenaires amène le scripteur à conceptualiser le contenu du texte et les stratégies à mettre en œuvre pour l'écrire. (*ibid*). Nous nous intéresserons à cette dimension lorsque nous déterminerons la nature du feedback émis.

4.2. La dimension socio-affective

Nous pensons que la dimension socio-affective n'est pas indépendante de la dimension cognitive et réflexive, du moins dans le cadre du dispositif étudié. Concernant la dimension sociale du feedback, nous nous intéresserons à la notion d'éthos définie comme « *l'image de soi que le locuteur construit dans son discours pour exercer une influence sur son allocataire* » (Charaudeau & Maingueneau, 2002). Il est à souligner que « *l'ethos est une construction faite par le destinataire à partir des indications données par l'énonciation.* » (Maingueneau, 2009). Nous nous intéresserons aux différents éthos mobilisés par les apprenants pour tutorer les pairs.

La problématique de l'éthos est proche de celles de la « présentation de soi » (*demeanor*) ou de la « gestion de l'identité » (*identity management*) d'E. Goffman, 1973 (Maingueneau, *op. cit.*). Dans cette perspective, le sujet est considéré comme un acteur qui « entre en scène » dans un contexte social donné. Il est alors amené à jouer un ou plusieurs rôles pour établir et pour fixer « *la définition de la situation qui est proposée aux observateurs* » (Goffman, 1973). Mais dans le cadre de la communication médiatisée, « *le caractère différé des échanges, l'absence du corps et de tous les éléments d'information véhiculés par ce dernier ont des incidences particulières sur les interactions et notamment sur la définition de la situation par les acteurs. En effet celle-ci ne se négocie qu'à travers les données langagières.* » (Dejean-Thircuir, Mangenot, 2006).

Le caractère public du blog impose également une nouvelle contrainte. Comment émettre un feedback de type évaluatif sans que le récepteur ne perde la face ? Nous nous intéresserons donc aux différents FTAs (*Face Threatening Acts*), actes menaçant pour la face (Charaudeau & Maingueneau, *op. cit.*) ainsi qu'aux FFAs (*Face Flattering Act*), actes valorisant pour la

face (Kerbrat-Orecchioni, 1996). Nous pensons que les procédés adoucisseurs sont nécessaires pour maintenir un minimum d'harmonie entre les interactants.

Soulignons que toutes les notions évoquées ci-dessus ont déjà été largement mises en évidence dans les travaux sur le tutorat en ligne, notamment dans le cadre du projet « Le Français en (première) ligne », où des tuteurs novices sont amenés à tutorer des apprenants étrangers sur la plateforme Moodle (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006; Mangenot & Zourou, 2007; Celik, 2008).

5. Analyse du corpus

Dans cette partie, nous prendrons quelques exemples de feedback les plus représentatifs du groupe. Nous verrons dans ces exemples les différentes stratégies dont les apprenants font preuve pour tutorer les pairs.

5.1. Exemple de l'étudiant E1

- Exemple 1 : oui félicitations, chapeau aparna,, c'est bien écrit, sauf pour moi la problématique ne va pas!!!

- Exemple 2 : Ok wow, tes idées sont nickels, mais je pense que t'as pas suivi un plan et il n'ya pas de problématique. Sinon, Chapeau!

Dans les deux exemples ci-dessus, on voit qu'E1 se contente de signaler les problèmes sans donner d'informations précises aux pairs. Dans les deux cas, les messages sont très courts et le ton reste plutôt informel. E1 s'adresse directement aux pairs et fait des commentaires sans utiliser de procédés adoucisseurs. Plus loin, il tente de faire un commentaire ayant une fonction évaluative mais semble être pris de doute sur sa compétence de relecteur :

- Exemple 3 : Salut, C'est bien écrite, mais je pense pas qu'il y a pas de cohésion, ton introduction est bien. T'as mis ton point de vue dans le 2e para, je comprends pas le plan, peut-être ça va pas pour moi et j'ai tort, mais tes arguments sont bien...!!!

Le message suivant semble être révélateur de la situation d'E1 : d'après la phrase de clôture du message, E1 ne semble pas être disposé à jouer le rôle de tuteur qui lui a été assigné.

- Exemple 4 : ton introduction et ta conclusion, les deux sont bien faites, mais je pense, ton développement est n'est pas très claire. De toute façon je suis pas un prof, alors, peut-être j'ai tort...!!!

5.2. Exemple de l'étudiante E2

- Exemple 1 : Aparna! Salut! Ben, comme mansi dit: vocab super. J'suis tout à fait d'accord avec dwiti aussi, tu auras pu suggérer des solutions plausibles. Une chose de plus- (ne me tue pas!) dans l'intro, tu dis que "quand le nombre d'affamés dans le monde dépassera bientôt le milliard"- mais tu vois, on a déjà dépassé ce nombre! Si tu te trompe dans l'intro, même si l'article est super bien écrit, je ne vais pas être convaincue par tes idées. Et c'est un chiffre qui est noté dans tous

les textes qu'on a lu. Alors, prends soin la!
Sinon- vocab et plan, c'est bon.

Dans cet exemple, E2 explique à son pair la raison pour laquelle il est important de mentionner les bons chiffres provenant des documents étudiés. Elle utilise un désarmeur (« ne me tue pas ») ayant un côté humoristique pour « *désamorcer, une éventuelle réaction négative du destinataire* » (Charaudeau & Maingueneau, *op. cit.*). L'utilisation du désactualisateur temporel « tu auras pu³ suggerer » est également intéressante. Elle « *modifie la prise en charge de son énoncé par l'énonciateur.* » (Maingueneau, 1981).

Le registre utilisé est plutôt informel avec des traces d'oralité : « Ben », « intro », « tu vois », « prends soin la », etc.

- Exemple 2 : mansi, comme toujours, bien écrit. Le 2e para: ca me parais un peu comme t'es en train de justifier le racisme et tout d'un coup ca change dans le 3e para. ca suit un plan, mais le changement, je l'ai trouve un peu brusque. T'as utilise un bon connecteur la, mais quand même. Mais c'est une opinion personnelle. 3e para, je l'adore! Le "bashing" (je ne connais pas le mot) des colonisateurs, ca me donne tant de plaisir! Sauf qqls éléments du 2e para, chapeau!

Dans ce deuxième exemple, E2 fait un commentaire sur la cohérence textuelle. Elle souligne et explique le problème de transition (apparemment abrupte) entre les paragraphes. Elle utilise des modalisateurs qui « *donnent à l'assertion des allures moins péremptoires* » (Charaudeau & Maingueneau, *op. cit.*) : « ca me paraît un peu » ; « je l'ai trouve un peu brusque » ; « mais c'est une opinion personnelle ».

Elle reste toujours sur un registre informel avec des traces d'un discours propre à l'oral : « ça », « t'es/ t'as », « para », « chapeau ! », etc. Il est intéressant de noter l'emploi du mot « Bashing » (ici dénigrement). E2 avoue ne pas connaître l'équivalent du mot en français mais en même temps, elle n'a pas fait l'effort d'aller le chercher dans un dictionnaire bilingue sur Internet. Cela montre un certain rapport de complicité entre elle et le pair.

Dans les deux exemples, E2 utilise différents procédés adoucisseurs pour corriger son homologue. Tout en restant sur un ton informel, elle fait des commentaires de type évaluatif. Les deux messages commencent et se terminent par des encouragements, ce qui, à notre avis, devrait préserver la face positive du récepteur.

5.3. Exemple de l'étudiante E3

- Exemple 1 : très bien! cela ne m'étonne pas de ta part!
mais remarque que:
1. dans la troisième paragraphe- là où tu as utiliser s'en servir de.....c'est se servir d'un...ou s'en servir.....tu vois? enfin verifie quand meme!
à part cela.... c'est parfait...j'aime bien le déroulement de ton texte et la conclusion. enfait les deux dernières phrases sont vraiment très bien écrite je trouve! bonne continuation!

Dans cet exemple, E3 fait un feedback de type métalinguistique. L'utilisation de « tu vois ? » est intéressante car en demandant à son pair s'il a compris, elle « *actualise l'une des fonctions de l'enseignant qui cherche à s'assurer que les apprenants ont compris* ». (Dejean-

³ Nous supposons qu'il s'agit d'une faute de frappe car dans les autres feedback, l'apprenante utilise correctement le conditionnel passé.

Thircuir & Mangenot, 2006). Elle reste sur un registre informel. On peut souligner quelques éléments relatifs à l'oral : « tres bien ! » ; « remarque que », « tu vois », etc.

- Exemple 2 : tout d'abord, bravo, j'aime bien ta façon d'écrire et le choix de vocabulaire... mais j'aimerais quand même attirer ton attention à quelque chose:
 1. je pense que ta rédaction est plus informatif qu'argumentatif...
 2. selon moi, ta rédaction aurait pu être mieux apprécié si tu y avais utilisé plus de 'je' enfin si je ne me trompes pas tu n'a pas du tout donné ton point de vu ...certe il fallait se servir de l'article qu'on a discuté dans la classe mais il fallait argumenté aussi en donnant ses opinions. à part cela c'est bien! bonne continuation!

Dans cet exemple, E3 commence par signaler le problème lié à la typologie du texte : « je pense que ta rédaction est plus informatif qu'argumentatif... ». Ensuite dans le point 2, elle tente de fournir des pistes d'amélioration du texte. Notons l'utilisation du désactualisateur temporel « ta rédaction aurait pu être mieux apprécié si tu y avais utilisé » ; du modalisateur « je pense que », « si je ne me trompe pas » et de la tournure impersonnelle « il fallait se servir de l'article ». Le registre de langue employé semble être plutôt formel.

Dans les deux messages, on peut repérer deux postures différentes. Si le message 1 est plutôt informel, le message 2 semble être formel. E3 joue habilement sur les deux registres. Peut-on supposer qu'en présentiel, elle ait plus d'affinité avec le pair à qui elle s'adresse dans le message 1 que celui dans le message 2 ?

Comme E2, E3 commence et termine ses commentaires par des encouragements. Elle utilise également un « Face Flattering Act » (« cela ne m'étonne pas de ta part! »)

5.4. Exemple de l'étudiante E4

- Exemple 1 : J'ai beaucoup aimé la division de tes idées en petits paragraphes au lieu d'avoir 2 grands paragraphes, ainsi, on voit très clairement la transition d'une idée à l'autre... Continue cela dans tes rédactions prochaines..... c'est très bien C'est presque parfaite, ta rédaction, le vocabulaire, le plan etc... Juste une chose que tu aurais pu mieux faire selon moi.... :- Dans ta conclusion tu dis que tu es sceptique que.... mais pourquoi ??? tu aurais pu mieux dire Je modifierai la fin de l'avant dernier paragraphe où tu parles des solutions : je le ferai ainsi :- Les solutions me semblent ... (difficiles)...., parce que..... Tu comprends ce que je conseille... ? Sinon, c'est presque parfait tout ce que tu as écrit...félicitations . Continue... :-)

E4 commence par souligner les points positifs du texte « J'ai beaucoup aime..... a l'autre ». Il encourage le pair à continuer. En utilisant un minimisateur « juste une chose » et un désactualisateur temporel, « tu aurais pu mieux faire », il signale le problème et ensuite demande des explications toujours en utilisant un autre désactualisateur temporel « tu aurais pu mieux dire ». Ensuite, en employant le futur simple, il fournit des pistes d'amélioration au pair : « Je modifierai la fin », « je le ferai ainsi ». Comme E3, E4 tente de vérifier si ses remarques ont été comprises par le pair « Tu comprends ce que je conseille... ? ».

- Exemple 2 : Tout d'abord, très bien écrit comme

d'habitude, d'à côté linguistique, tu nous as rien
laissé pour critiquer
Juste 2-3 choses microscopiques
LA PAROLES et la langue.....(sans S) L'afirque du
nord(A majuscule)
La colonisation.....ou (colonialisation) je n'ai pas
trouvé dans mon dictionnaire.... mais vérifie toi-
même
Selon moi, ça va si tu ne t'appuie pas trop sur
l'article.... mais comme Ankita, je pense que tu as
beaucoup parlé juste d'une chose :- L'origine de ce
langage
J'aurais préféré que tu parles davantage de :
comment c'est ou ce n'est pas une fracture
linguistique selon toi.
Bien que cette exemple d'anglais soit bien,
j'aurais le raccourci afin d'avoir les mots pour
parler des autres choses.
Par ememple je l'auris fait ainsi « contrairement
au français, l'anglais a eu un enrichissement en
empruntant..... de ces colonies comme I »
Tu vois la voie que j'essaie de te montrer... ?
Ce sont juste les choses que j'aurais fait à ta
place, mais tu peux bien sûr penser différemment,
en gardant ton style d'écrire...
A Bientôt :-)

Comme dans le commentaire précédent, ce deuxième feedback a plusieurs fonctions. Pour commencer, E4 utilise les minimisateurs « juste », « 2-3 choses microscopiques » pour souligner des erreurs orthographiques. Ensuite, il signale un premier problème lié à la cohérence et semble guider le pair sous forme d'une question : « J'aurais préféré que tu parles davantage de : comment c'est ou ce n'est pas une fracture linguistique selon toi ». Il souligne un deuxième problème d'ordre syntaxique et fournit une piste d'amélioration sous forme d'une phrase « contrairement au français, l'anglais a eu un enrichissement en empruntant... ». On peut noter que pour faire des suggestions, E4 utilise à deux reprises un modalisateur « j'aurais fait ». Comme dans le message précédent, il essaie de vérifier si ses commentaires ont été compris par le pair « Tu vois la voie que j'essaie de te montrer... ? » Dans les deux messages, E4 reste sur un registre formel.

Grâce à ces quelques exemples, nous avons pu voir les différentes manières dont les apprenants ont pu tutorer leurs pairs. On a également vu le cas d'E1 qui semble avoir du mal à adopter une posture tutorale et reste attaché à sa posture d'apprenant. Il ne profite pas de cette nouvelle situation d'énonciation pour prendre du recul vis-à-vis de ses pairs. Contrairement aux autres apprenants, E1 n'utilise pas de procédés adoucisseurs dans ses commentaires. Est-ce un choix volontaire ou le manque d'un certain bagage linguistique qui pourrait expliquer son attitude ?

E2 fait des commentaires de type évaluatif tout en restant sur un registre informel. Dans ses commentaires, elle reste au même niveau énonciatif que le pair. Mais grâce à des procédés adoucisseurs, elle semble assumer le rôle de tuteur.

Quant à E3, elle joue sur les deux registres, formel et informel ; utilise les procédés adoucisseurs et, comme E2, arrive à faire des commentaires de type évaluatif. Chez E2 et E3, chaque feedback semble avoir essentiellement une seule fonction.

Le cas d'E4 est différent. En effet, dans les commentaires, il corrige, demande des explications, propose des pistes d'amélioration, utilise des procédés adoucisseurs et encourage ses pairs. Chez lui, chaque feedback a plusieurs fonctions. Au sein du même commentaire, E4 intervient aux différents niveaux : le contenu, la structure et le style. Les feedback ont

également différentes fonctions : analyse, évaluation, explication et révision, comme soulignées par Van den Berg, Admiraal & Pilot (2006).

6. Conclusion

Dans notre analyse, nous avons pu voir qu'en l'absence en ligne de leur enseignant, les apprenants arrivent plus ou moins à assumer le rôle de tuteur. Nous pouvons considérer que leur niveau avancé en français leur a permis de réaliser cette tâche qui exige des compétences langagières spécifiques, notamment lorsqu'il s'agit d'utiliser des procédés adoucisseurs.

Dans le cadre de ma thèse, j'essaierai de voir les enjeux et les intérêts qu'un tel dispositif peut avoir en étudiant deux axes différents. Je prendrai en compte à la fois le pôle récepteur et le pôle émetteur.

Du côté du pôle émetteur, j'analyserai la diversité et la richesse des feedback émis par les apprenants, notamment les stratégies langagières mises en œuvre pour tutorer les pairs. Dans les exemples ci-dessus, nous avons pu en avoir un premier aperçu.

Pour mesurer la pertinence des feedback émis, je prendrai en compte le pôle récepteur. Grâce au questionnaire et aux entretiens semi-directifs réalisés, j'essaierai de voir la perception des feedback du côté des récepteurs. Les ont-ils trouvés intéressants, constructifs, utiles ou au contraire les ont-ils trouvés inintéressants voire inutiles ?

Concernant la prise en compte des feedback par les récepteurs (Sotillo, 2005), il s'agira d'analyser leurs billets au fil du temps. Par exemple, quels changements trouve-t-on dans les billets liés aux feedback reçus ?

Enfin il sera également intéressant de confronter les feedback avec les billets auxquels ils s'appliquent. Du point de vue de l'enseignant, il s'agira ainsi de voir si ces feedback sont très différents de ceux que l'enseignant aurait faits lui-même.

Concernant la visée praxéologique de la thèse, elle proposera des typologies et des exemples concrets de feedback ayant une fonction évaluative. Ces typologies pourraient servir de modèles aux enseignants souhaitant travailler dans des projets de tutorat par les pairs dans des dispositifs hybrides, des formations à distance ou des projets de télécollaboration.

7. Bibliographie

- Black, A. (2005). The use of asynchronous discussion: Creating a text of talk. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5 (1). <http://www.citejournal.org/vol5/iss1/languagearts/article1.cfm>
- Celik, C. (2008). Analyse de pratiques de tutorat dans un campus numérique de maîtrise de français langue étrangère à distance. *Alsic*, Vol. 11, n°1 / 2008. URL : <http://alsic.revues.org/>
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (dir.) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Crinon J., Marin B. et Cautela A. (2008). Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques. Communication au Congrès mondial de linguistique française (CMLF 08), Paris, 9-12 juillet 2008.
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006). Pairs ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens. *Le français dans le monde, Recherches et Applications. Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, 75-87. Paris : Clé international.
- Goffman, E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne 1*. Paris : Editions de Minuit.

- Herring, S.C. (2004). "Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior". In Barab, S.A., Kling, R., & Gray, J. H. (dir.). *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. New York : Cambridge University Press. p.338-376.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Le Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Liu, E. Z., Lin, S. S., Chiu, C., & Yuan, S. (2001). Web-based peer review: The learner as both adapter and reviewer. *IEEE Transactions on Education*, 44, 246-251.
- Mabrito, M. (1991). Electronic mail as a vehicle for peer response: Conversations of high- and low-apprehensive writers. *Written Communication*, 8, 509–532.
- Maingueneau, D. (1981). *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette.
- Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Mangenot, F. & Zourou, K. (2007). Pratiques tutorales correctives *via* Internet : le cas du français en première ligne. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et Communication (Alsic)*, vol. 10, n° 1. :65-99. URL : <http://alsic.revues.org/>
- Richardson, J. C., Ertmer, P. A., Lehman, J. D., & Newby, T. J. (2007). *Using peer feedback in online discussions to improve critical thinking*. Proceedings of the Annual Meeting of the Association for Educational Communications and Technology: Anaheim, CA.
- Sotillo, S. (2005). Corrective Feedback via Instant Messenger Learning Activities in NS-NNS and NS-NNS Dyads. *CALICO Journal*, vol. 22, n° 3. p. 467-496.
- Van den Berg, B. A. M., Admiraal, W. F., Pilot, A. (2006). Designing student peer assessment in higher education: Analysis of written and oral peer feedback. *Teaching in Higher Education*, 11, 135–147.

Notice biographique

Bhushan THAPLIYAL est actuellement doctorant à l'université Stendhal Grenoble 3 et membre du laboratoire Lidilem. Le sujet de sa thèse porte sur les effets de l'outil blog sur le développement des compétences scripturales d'apprentis scripteurs en français écrit.

Courriel : thapliyal.bhushan@gmail.com