



Place et rôle du socio-affectif dans les feedback évaluatifs lors d'une télécollaboration

Dora Loizidou

► **To cite this version:**

Dora Loizidou. Place et rôle du socio-affectif dans les feedback évaluatifs lors d'une télécollaboration. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2013, Grenoble, France. hal-02002419

HAL Id: hal-02002419

<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-02002419>

Submitted on 31 Jan 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

PLACE ET RÔLE DU SOCIO-AFFECTIF DANS LES FEEDBACK ÉVALUATIFS LORS D'UNE TÉLÉCOLLABORATION

Dora Loizidou

Université Grenoble Alpes et Université de Chypre, Laboratoire Lidilem

Résumé : La télécollaboration se fonde sur une communication à distance entre les partenaires ; le lien cognitif constitue l'objet de leurs échanges en ligne, mais le lien socio-affectif est essentiel, comme dans tout type d'interaction. Dans cette communication, nous analysons avec une démarche qualitative la place et le rôle du socio-affectif dans les feedback évaluatifs des tuteurs. Nous nous demandons si les éléments identifiés dans ces feedback bloquent ou au contraire encouragent la relation socio-affective entre les participants.

Mots clés : communication médiatisée par ordinateur (CMO), feedback évaluatif, lien socio-affectif, télécollaboration, tutorat en ligne.

1. Introduction

Les projets de télécollaboration en mode synchrone ou asynchrone cherchent à faire communiquer des groupes distants, favorisant ainsi des interactions exolingues à travers lesquelles un lien social s'établit grâce aux tâches et aux feedback des tuteurs (Develotte & Mangenot, 2004). Les feedback jouent un rôle capital et ont déjà été étudiés par plusieurs auteurs (Dippold, 2009 ; Mangenot & Zourou, 2007 ; Phoungsub, 2011) ; cependant leur dimension socio-affective est souvent sous-estimée par rapport à leur dimension socio-cognitive (Mangenot & Zourou, 2005).

Cette intervention prend pour objet d'étude une instance particulière du projet de télécollaboration *Le français en (première) ligne*, projet qui met en relation de futurs enseignants de FLE (apprentis tuteurs) avec des apprenants étrangers distants. Nous nous intéressons à la place et au rôle de la relation socio-affective dans les feedback évaluatifs en mode asynchrone écrit et en mode quasi-synchrone (clavardage).

2. Cadrage de la recherche

2.1. Contexte de l'étude

La présente étude analyse les interactions exolingues entre des étudiants de master de Grenoble et des apprenants de français de Chypre qui se sont déroulées d'octobre à décembre 2012 (10 semaines) sous l'angle des feedback évaluatifs. Par rapport à Mangenot & Zourou (2007), qui ont également étudié les pratiques tutorales correctives dans le cadre du même projet, nous nous pencherons plus particulièrement

sur la dimension socio-affective de ces feedback et nous incluons dans notre corpus des échanges par clavardage. Nous partons de la prémisse que les contributions au niveau du feedback évaluatif jouent un rôle important dans la constitution des liens socio-affectifs entre tuteurs et apprenants et que les problèmes de faces, qui pourraient affecter la relation socio-affective, doivent surtout être gérés par les tuteurs, du fait de leur position « haute » dans l'interaction exolingue (*cf. infra*). Nous formulons l'hypothèse que le renforcement des relations socio-affectives entre tuteurs et apprenants au niveau du feedback évaluatif est surtout lié au comportement et aux contributions des tuteurs.

2.2. Interaction et faces

Que ce soit dans une communication face à face ou à distance, la relation interpersonnelle entre les participants se construit à travers l'interaction. La relation se négocie selon deux axes : horizontal (distance vs familiarité) et verticale (système des places) (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Dans les échanges communicatifs, il faut par ailleurs tenir compte de certains principes de politesse définis par Kerbrat-Orecchioni (1996 : 50-51) en tant qu'« aspects du discours qui sont régis par des règles, et dont la fonction est de préserver le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle ». De plus, la relation sociale est considérée par Goffman (1974) « comme étant une situation où une personne est particulièrement forcée de compter sur le tact et la probité d'autrui pour sauver la face et l'image qu'elle a d'elle-même » (p. 39). Selon Brown et Levinson (1987), tout individu possède deux faces : la face positive et la face négative, qui sont menacées dans chaque interaction par les actes que les interactants doivent accomplir. Cette notion de Face-Threatening Acts (FTAs), proposée par ces deux auteurs, porte pour Kerbrat-Orecchioni (1992) sur la politesse négative. Selon elle, des « anti-FTA » sont aussi produits dans les interactions portant sur la politesse positive et ainsi elle introduit la notion de *Face-Flattering Acts* (FFAs).

La situation que nous observons n'est pas une situation de parité, du fait de la place d'experts du français qu'occupent les étudiants de Master par rapport aux apprenants de Chypre (Dejean & Mangenot, 2006). Dans ce type de situation, « le locuteur compétent est légitimé (ou même encouragé) à procéder à des hétérocorrections de nature purement normative [...]. Cette légitimité exceptionnelle de l'hétérocorrection protège le destinataire des atteintes à la face liées habituellement à ce genre d'intervention » (Py, 1997 : 213).

En ce qui concerne les échanges en ligne dans un cadre asymétrique, la relation pédagogique-affective est initiée par les tuteurs et ensuite co-construite avec les apprenants ; Develotte (2008 : p. 51) montre que cette relation dépend des différents styles de tuteurs. Develotte & Mangenot (op. cit.) examinent le rôle des tuteurs dans l'établissement des liens socio-affectifs et socio-cognitifs et ils concluent que dès le début de la formation, il y a un « sentiment de communauté » grâce aux incitations, aux tâches et aux feedback des tuteurs. Dans un autre article (Develotte & Mangenot, 2010), les mêmes auteurs notent qu'en mode asynchrone, les tuteurs sont attentifs à la forme de leurs feedback parce que ceux-ci sont visibles par tous et ont un caractère permanent (Marriccia, 1998). Mangenot (2008) propose de gérer ce problème en utilisant des fichiers attachés, ce qui est une des techniques adoptées par les tuteurs du projet que nous analysons ici. Ceci donne un caractère un peu plus privé aux

remarques langagières effectuées par les tuteurs, même si le fichier reste accessible à tous les participants (Mangenot & Zourou, 2007).

2.3. Cadre méthodologique

Notre corpus est constitué d'échanges en ligne entre l'université Stendhal – Grenoble 3 (étudiantes en Master 2) et l'université de Chypre (étudiantes hellénophones en 2^e année d'études) pendant l'année académique 2012-2013. Les tutrices grenobloises (N=4) ont conçu, durant une dizaine de semaines, des tâches pour les apprenantes à Chypre (N=14) en mode asynchrone écrit et oral et en mode quasi-synchrone, tâches qu'elles ont animées par la suite à travers la plateforme *Moodle*. Le fait de varier les canaux et modes de communication au fil des tâches était une consigne donnée aux tutrices, à l'initiative des deux coordinateurs des échanges¹. Nous avons croisé ces données avec le ressenti des tutrices et des apprenantes recueilli par des entretiens semi-directifs avec les participants ; nous disposons également de synthèses réflexives des tutrices demandées dans le cadre de l'enseignement qu'elles suivent à Grenoble.

Nous avons décidé de limiter notre corpus, pour la présente recherche, aux interactions écrites. Ainsi, nous avons analysé le feedback évaluatif dans six tâches : trois en mode asynchrone écrit (sur les forums de discussion) et trois en mode quasi-synchrone (clavardages accompagnés d'un feedback évaluatif postérieur sur le forum). Au total, nous avons ainsi examiné 10 sessions de clavardage d'une heure environ et 621 messages sur forum. En ce qui concerne le clavardage, il est extrêmement difficile de distinguer les tours de parole évaluatifs des autres et nous prendrons donc en compte tous les messages sauf ceux qui précisent les consignes.

Notre démarche s'appuie sur une analyse qualitative de nos données. Nous avons utilisé certains outils fournis par l'analyse du discours (Maingueneau, 2005) qui nous ont permis de repérer les marques discursives dans les messages réactifs des participants manifestant des liens socio-affectifs. Ensuite, nous avons analysé ces éléments en tant que « relationèmes » ou « taxèmes » (Kerbrat-Orecchioni, 1996), à savoir comme marqueurs du degré de proximité entre les tutrices et les apprenantes. Enfin, nous avons croisé ces données avec le ressenti des tuteurs et des apprenants.

3. Analyse des interactions

Les contributions étudiées sont postées dans le cadre d'une tâche et ont comme objectif de donner un feedback évaluatif. Il s'agit de :

1. réponses / clarifications,
2. messages qui accompagnent le fichier attaché avec la correction,
3. commentaires / informations complémentaires concernant la tâche à réaliser,
4. tours de parole dans les clavardages en vue de la réalisation d'une tâche.

Nous choisissons d'identifier les éléments qui relèvent de la relation interpersonnelle dans les contributions des participants, tout en nous intéressant à des

¹ Il s'agissait à la fois d'avoir plus de variété dans les tâches, de faire pratiquer la langue selon différents canaux et d'assurer une formation plus complète des tuteurs.

marques de proximité ou de distance ainsi que de positionnement. Dans un premier temps, nous présentons brièvement les marqueurs verbaux que nous avons identifiés dans notre corpus et nous discutons par la suite s'ils bloquent ou au contraire encouragent l'établissement d'une relation socio-affective. Dans un deuxième temps, nous examinons l'évolution de ce lien socio-affectif entre les participantes, en comparant le degré de proximité dans les tâches initiales, intermédiaires et finales. Les exemples fournis ci-dessous sont représentatifs du corpus analysé.

3.1. Relation horizontale ou verticale ?

Les tutrices sont conscientes de l'importance du lien social : elles déclarent que se rapprocher des apprenantes leur permet de mieux adapter l'enseignement (SRTB) et qu'une relation plus proche et égalitaire est plus agréable (SRTC). Sur Moodle, elles se présentent de manière très amicales (IeL²). En conformité avec les constats de recherches antérieures (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006), on observe dans leurs messages une alternance et/ou une superposition des rôles de parité et de tutorat. De notre côté, nous examinerons si cette alternance et superposition est favorable à l'établissement du lien socio-affectif.

Étant donné que dans la communication médiatisée par ordinateur (CMO) asynchrone ou quasi-synchrone (sans webcam), il n'y a pas de contact gestuel ni visuel entre les interactants, ici nous n'avons analysé que des données verbales, même si, dans tout type d'interaction, nous savons qu'il existe des données non verbales très importantes pour le lien socio-affectif (marqueurs non verbaux ou paraverbaux tels que gestes, posture, timbre de la voix).

3.1.1. Termes d'adresse

Nous commençons par les termes d'adresse qui sont considérés comme les plus évidents de la relation interpersonnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1996). Le statut des tutrices en tant qu'enseignantes qui demandent aux apprenantes de réaliser des tâches implique une relation verticale, voire dissymétrique. Pourtant, l'âge et le statut d'étudiantes sont des éléments qui permettraient également une relation horizontale entre pairs. Dans les échanges en ligne de notre corpus, nous identifions deux modes d'usage des termes d'adresse : 1) un usage réciproque du tutoiement qui marque la familiarité et 2) un usage dissymétrique des formes d'adresse : certaines apprenantes vouvoient les tutrices tandis que ces dernières les tutoient toujours.

Nous constatons que le tutoiement se met en place spontanément. Le statut d'étudiantes et l'âge des tutrices incitent certaines apprenantes à se sentir plus proches des tutrices et de les tutoyer dès le début (ESDA6, ESDA7). Cependant, malgré la relation amicale manifestée des deux côtés (SR et ESD), la majorité des apprenantes ne se permet pas de tutoyer les tutrices, ce qui montre une différence de statut hiérarchique ; elles expliquent qu'elles les vouvoient par politesse (ESDA2 ; ex. 1) et qu'elles auraient aimé les tutoyer si on le leur avait proposé (ESDA4 ; ex. 2). Ceci manifeste à la fois un sentiment de relation verticale et le besoin de se rapprocher. Par

² À partir de ce point, nous adopterons des abréviations pour désigner la source de nos données (cf. Annexes). Les noms de tous les participants sont codés.

ailleurs, dans les forums de discussion, les apprenantes n'utilisent souvent aucun terme d'adresse ni de salutation, tandis que dans les clavardages l'usage de la forme « tu » ou « vous » est présente et évidente (ex. 3). Ceci montre une certaine hésitation de la part des apprenantes sur la manière, inhabituelle pour la plupart, de communiquer par forum, alors qu'avec le clavardage, elles peuvent transposer des pratiques extrascolaires.

3.1.2. *Registres de langue*

Comme nous l'avons déjà mentionné, les tutrices se montrent assez amicales. En règle générale, nous ne remarquons pas de grandes divergences parmi elles (IeL), à l'exception d'une tutrice (TA) qui se montre dès le début encore plus amicale que les autres. Tant les tutrices que les apprenantes utilisent des registres de langue différents (à savoir : formel, neutre, informel). En ce qui concerne les interactions quasi-synchrones, nous remarquons que les tutrices ouvrent et clôturent les clavardages en utilisant un langage informel ou familier tandis que le corps de l'interaction est plutôt neutre.

Au niveau des formes d'adresse et des salutations, nous observons une hétérogénéité des registres du discours. Les tutrices recourent à des formes informelles (IeLTC : *Salut les filles !* ; IeLTA : *Coucou les filles*), tandis que certaines apprenantes utilisent également des formes formelles (IeLA10 : *Chères tutrices*). Il est remarquable que dans les premières contributions des apprenantes, leurs messages sont assez impersonnels. Pourtant dès que la tutrice s'exprime amicalement, elles semblent se relâcher et elles utilisent dans le même fil de discussion la même formule de salutation que les tutrices (effet d'imitation ?) :

A3 : **A3 et A2**

(*fichier joint*)

TC : **Salut A3 et A2 !**

Merci beaucoup pour votre itinéraire en Bretagne, il est très bien. On ne connaît pas beaucoup la Bretagne, et votre parcours nous donne envie de partir en vacances là-bas 😊😊
N'hésitez pas à nous écrire si vous avez des questions sur la correction ...

TD et TC

(*fichier joint*)

A3 : **Salut TD et TC,**

Merci pour votre remarques. Nous avons corrigé notre itinéraire et voici la version finale.

(*fichier joint*)

Cependant, nous constatons qu'il peut parfois y avoir un mélange de registres : (CIA11 : *Salut Madame* 😊).

De plus, nous relevons dans notre corpus, la volonté des tutrices d'utiliser un registre familier tout en personnalisant les messages adressés aux apprenantes (ex. 4, 5). Dans la majorité des contributions, nous identifions un registre mimant parfois l'oral manifesté en général par l'usage des émoticônes (ex. 5) mais également par des interjections (ex. 6), des onomatopées (ex. 7) et de la ponctuation peu normée (ex. 8). Ces marques d'oralité peuvent être interprétées comme substituts aux marques non verbales de la communication en face à face (sourire, clin d'œil, mimiques de joie, tristesse, embarras). Nous constatons que les apprenantes ont recours à ces éléments et répondent de manière mimétique une fois que les tutrices les ont employés :

CITA : *un peu triste, car c'est notre dernière tâche ensemble* 😞
CIA11 : *oui malheureusement ...* 😞
CIA12 : 😞
CIA14 : *oui..* 😞 *moi aussi...*

Ceci montre l'influence des tutrices sur non seulement le registre de langue, mais aussi l'ambiance générale des échanges.

3.2. Politesse linguistique

Les marques de politesse sont également considérées comme importantes au niveau relationnel. Poster un message sur une plateforme visible par tous qui pourrait menacer la face positive n'est pas le but des tutrices qui, ne voulant pas rompre le lien socio-affectif, font attention à leurs messages tout en évitant le problème des faces (ex. 9).

Nous identifions dans notre corpus des actes de FTA et de FFA destinés à prendre soin de la face positive des apprenantes et ainsi de celle des émettrices de ces actes. Nous remarquons que les tutrices présentent des excuses (ex. 10 et 11), pour des actes qui menacent la face positive de leurs partenaires, en adoptant momentanément une position de parité. Concernant les actes de FFA, nous relevons premièrement des compliments et/ou des encouragements (ex. 12 ; 13), deuxièmement des remerciements (ex. 14) et des messages de connivence (ex. 15), troisièmement de l'humour et du jeu des mots (ex. 16 ; 17) et quatrièmement des adoucisseurs pour corriger (ex. 18 ; 19). Même si les premiers et les derniers actes placent les tutrices sur l'axe vertical en tant qu'expertes de langue, nous constatons que tous ces actes motivent et encouragent les apprenantes, qui pour leur part réagissent en montrant clairement leur satisfaction :

IeLTA : *Bravo il y a très peu de fautes* 😊
IeLA14 : *Merci..* 😊😊😊

3.3. Place du lien socio-affectif

Les interactions en mode quasi-synchrone (clavardages) adoptent, au plan global, une structure plus proche des interactions en face à face, avec des salutations initiales et des remerciements et salutations finaux. Le socio-affectif y prend une place assez marquante (CI).

En premier lieu, dans tous les clavardages, nous identifions clairement une ouverture et une clôture menées par les tutrices. Elles essaient d'établir un contact social avant de passer au sujet de discussion qui est prédéfini par le contrat didactique et qui constitue l'objet de la communication ; nous remarquons qu'elles posent clairement les limites de la réalisation de la tâche (qui se réalise à travers l'écrit synchrone). Les tutrices se positionnent en « hauteur » et elles dirigent la conversation, ce qui manifeste une asymétrie dans l'interaction et une relation verticale d'enseignant-étudiant (ex. 20, 21). Néanmoins, même si elles posent des limites dans le corps de l'interaction, nous identifions dans les tours de parole qui ont pour but de faire « parler » les apprenantes certaines marques de proximité. Elles se permettent ainsi, par exemple, d'interrompre le flux de la discussion (ex. 22, 23, 24) :

CITC : *Eh Paphos! Cette ville je la connais maintenant ;)*

Les entretiens et synthèses confirment que les clavardages ont fortement développé le lien socio-affectif, tant pour les tutrices que pour les apprenantes. Les tutrices trouvent que les apprenantes leur révèlent *'des sentiments personnels démontrant ainsi une certaine confiance [...]. Cet écrit synchrone a permis aux apprenantes d'exprimer leurs expériences, leurs vécus, en nous confiant leurs opinions [...]. A partir de ce moment le lien affectif a été beaucoup plus fort'* (SRTA).

En ce qui concerne les messages sur forum, ils font également usage de registres variés (formel, informel, familial). Toutefois, chaque message joue un rôle différent dans l'établissement du lien socio-affectif ; à savoir un simple message de remerciement sans saluer ou prendre congé peut manifester une certaine proximité et intimité parmi les participants : *'Merci beaucoup TA... Voilà la correction 😊.....'* (IeLA12), tandis qu'un autre peut être considéré comme standard et donc froid : *'Merci beaucoup pour les corrections, voilà le poème corrigé !'* (IeLA9).

L'interaction spontanée qui se produit dans les clavardages manifeste une véritable relation socio-affective par rapport aux interactions dans les forums de discussion asynchrone qui peuvent être considérées comme plus artificielles, « encadrées » par le contrat pédagogique dans lequel chacun doit jouer son rôle, comme une apprenante dit l'avoir ressenti (ex. 25).

3.4. Lien socio-affectif : relation ambivalente ?

Être amicale ne signifie pas être proche d'autrui. Comme nous l'avons montré jusqu'à présent, les tutrices se présentent tout au long des échanges de manière amicale, mais elles gardent en même temps le statut de tutrices, statut ressenti surtout par une apprenante qui déclare : *'elles participaient également au projet.. elles étaient étudiantes.. elles collaboraient.. mais elles étaient aussi dans un cadre.. elles n'étaient pas décontractées..'* (ESDA9). De cette façon, ce comportement est ressenti ou interprété comme plus ou moins proche selon les apprenantes ; nous remarquons que les apprenantes qui vouvoient les tutrices jusqu'à la fin font preuve d'un registre amical utilisant régulièrement des émoticônes (A2 ; A12 ; A14), leur adressant la parole avec leurs prénoms (A12) ou envoyant des bisous pour prendre congé (A2, A14). Nous pouvons considérer que ce mélange du vouvoiement avec des éléments amicaux manifeste une relation ambivalente.

De plus, une apprenante (A14), qui utilise toujours le vouvoiement, avoue qu'elle n'a pas aimé leur relation sur Internet (ESDA14), pourtant ses contributions en ligne semblent montrer le contraire : c'est une des apprenantes qui utilise le plus d'émoticônes et envoie des bisous pour prendre congé. Ceci peut être expliqué par son niveau linguistique très faible ; nous pouvons estimer que ne pouvant pas s'exprimer facilement, elle a recours à un autre mode de communication qui, selon nous, manifeste son besoin de communiquer. Nous considérons que cette relation ambivalente peut être présente dans la CMO étant donné que le lien socio-affectif n'est pas clairement défini. Une autre apprenante déclare que parfois elle tutoyait les tutrices et d'autres fois elle les vouvoyait selon le ressenti du moment (ESDA3). Ceci nous montre que l'absence de la dimension visuelle crée une lacune dans l'établissement du lien socio-affectif et sans doute une certaine confusion dans la relation. Mais qu'en est-il de l'évolution de cette relation socio-affective au fil du semestre ?

3.5. Évolution de la relation socio-affective

Examinant les marques discursives dans les échanges interactionnels, nous constatons, au fil du temps, une évolution significative, ce qu'ont également constaté aussi bien les tutrices (SRTA ; SRTB ; SRTC) que les apprenantes (ESDA4 ; ESDA8 ; ESDA13). Les tutrices se présentent assez amicalement dès les premiers échanges, ce n'est par contre pas le cas des apprenantes. L'évolution des apprenantes vers plus de proximité se déclenche petit à petit, sans doute sous l'influence des contributions amicales et encourageantes des tutrices (actes FFA), mais surtout des clavardages qui permettent de mettre les apprenantes plus en confiance (ex. 26).

Nous avons observé que dans les clavardages intermédiaires et finaux, les interactions ont pris un caractère plus dynamique. Cette évolution de la relation socio-affective peut aussi être expliquée par les sujets de discussion qui impliquaient personnellement les apprenantes (ex. 27).

4. Conclusion

Notre analyse a montré que les tutrices ont réussi à travers les feedback évaluatifs à établir une relation socio-affective assez proche, voire très amicale avec certaines des apprenantes. Comme nous l'avons constaté, le degré de proximité n'est pas le même avec toutes les apprenantes, ce qui rejoint les conclusions de Mangenot & Salam (2010), selon qui les relations sont différentes selon les groupes. D'autres facteurs influencent également cette relation, comme l'âge des tutrices et le niveau linguistique des apprenantes (cf. Dejean-Thircuir & Mangenot., 2006 ; Develotte & Mangenot, 2007 ; Mangenot & Zourou, 2007). Nous ajoutons que les attentes ou l'investissement personnel des apprenantes jouent également un rôle important, comme le souligne une apprenante qui s'est énormément investie dans le projet : *j'ai un contact avec des filles françaises.. même si c'était via l'ordinateur.. c'était quand même un contact..* (ESDA4).

Nous supposons que l'ambivalence du statut des tutrices provoque un engagement réciproque entre les participantes, ce qui les implique activement dans le projet et les motive en même temps à réagir à leurs contributions. Une apprenante affirme : *'.. j'ai considéré que.. qu'elles le font aussi pour leur diplôme.. qu'elles travaillent aussi.. et alors c'est dommage de les ignorer.. parce qu'elles font également l'effort pour quelque chose.. c'est leur travail.. et probablement elles sont aussi évaluées comme nous..'* (ESDA1).

Malgré le vouvoiement et le statut de tutrices, le lien socio-affectif a eu une place assez marquante, surtout dans les clavardages, pour lesquels nous supposons que leur caractère synchrone a permis aux interactants de prendre spontanément part à la discussion et de se confier un peu plus. On peut avancer que le lien socio-affectif qui se construit à travers ces échanges est surtout établi par les tutrices : dès que celles-ci essaient de se rapprocher des apprenantes, ces dernières s'adaptent à cet esprit et répondent de la même façon, aussi bien dans les forums de discussion que dans les clavardages. Ceci nous montre que régler les problèmes de faces qui se posent fait partie du rôle des tutrices car les apprenantes n'osent pas prendre l'initiative, même si elles en ressentent le besoin. Finalement, le problème de faces qui pourrait se poser dans un environnement où tout le monde a accès aux productions de tous et où celles-

ci font l'objet de corrections est évité grâce à l'ambiance conviviale et au lien social plutôt amical et familial créé par les tutrices.

Le présent article n'a pas abordé la question du lien socio-affectif dans les feedback évaluatifs des tâches orales asynchrones, qu'il serait également intéressant d'examiner parce que ces feedback sont donnés aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

5. Bibliographie

- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge, Cambridge University Press.
- 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*. Paris, CLE International.
- Develotte, C. (2008). « Approche de l'autonomie dans un dispositif en ligne : le cas du dispositif "Le français en (première) ligne" », *Revue japonaise de didactique du français*, p. 37-56.
- Develotte, C. & Mangenot, F. (2004). « Tutorat et communauté dans un Campus numérique non collaboratif », *Distances et savoirs*, vol 2, n°2-3, p. 309-333.
- Develotte, C. & Mangenot, F. (2007). « Discontinuités didactiques et langagières au sein d'un dispositif pédagogique en ligne », *Glottopol 10, Regards sur l'internet, dans ses dimensions langagières. Penser les continuités et discontinuités*, p. 127-144, http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_10/gpl10_09develotte.pdf.
- Develotte, C. & Mangenot, F. (2010). « Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues », *Distances et savoirs, (La distance dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : frein ou levier ?)*, vol.8, n°3, p. 345-359.
- Dippold, D. (2009). « Peer Feedback Through Blogs : Student and teacher perceptions in an advanced German class », *ReCALL*, vol 21, n°1, p. 18-36.
- Gauducheau, N. & Marcoccia, M. (2007). « Analyser la mimo-gestualité : un apport méthodologique pour l'étude de la dimension socio-affective des échanges en ligne », dans M.-N. Lamy, F. Mangenot & E. Nissen (dirs.), *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (Epal)*, Grenoble, 7-9 juin 2007, http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/gauducheau-marcoccia.pdf.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*, Paris, Les Éditions de Minuit. <http://alsic.revues.org/index650.html>.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales* (Tome 2), Paris, A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*, Paris, Seuil.
- Maingueneau, D. (2005). « L'analyse du discours et ses frontières », *Marges linguistiques. Langages. Représentations. Communication*, n°9, p. 64-75.
- Mangenot, F. (2005). « Une formation située de futurs enseignants au multimédia », dans C. Tardieu & V. Pugibet, *Langues et cultures. Les TIC, enseignement et apprentissage*, Paris, CNDP, Dijon, CRDP de Bourgogne, p.123-133.
- Mangenot, F. (2008). « Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums », *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, n°15, <http://sticf.univ-lemans.fr/>.

- Mangenot, F. & Salam, P.-L. (2010). « Quelles normes langagières dans les échanges pédagogiques en ligne ? Une étude de cas », dans O. Bertrand & L. Schaffner, *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Palaiseau, Les Editions de l'Ecole polytechnique, p. 53- 72.
- Mangenot, F. & Zourou, K. (2005). « Apprentissage collectif et autodirigé : une formation expérimentale au multimédia pour de futurs enseignants de langues », *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 2, n°1, p. 57-72, <http://e-flt.nus.edu.sg/>.
- 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 de Communication (Alsic)*, vol. 10, n°1. <http://alsic.revues.org/index650.html>.
- Marcoccia, M. (1998). « La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la netiquette », dans N. Guéguen & L. Toblin (éds.), *Communication, société et Internet*, Paris, L'Harmattan, p. 15-22.
- Phoungsub, M. (2011). « Feedback entre pairs lors de tâches d'écriture informatisées », dans C. Dejean, F. Mangenot & T. Soubrié (dirs.), *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (Epal)*, Grenoble, 24-26 juin 2011, http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/actes2011.htm.
- Py, B. (1997). « La conversation exolingue et la construction de la langue », dans M. Grossen & B. Py (éd.), *Pratiques sociales et médiations symboliques*, Berne, Peter Lang, p. 203-219.

6. Annexes

Abréviations

- A1 : apprenante (idem de 2 au 14)
CI : clavardage
ESD : entretien semi-directif
IeL : interactions en ligne
SR : synthèse réflexive
TA : tutrice (idem B, C, D)

Extraits

1. « *quelquefois [j'ai ressenti le besoin de les tutoyer].. peut-être oui mais **par politesse on se vouvoyait*** » (ESDA2)
2. « *en fait.. je savais que je pouvais [les tutoyer].. je voyais que les autres filles.. parfois elles les tutoyaient.. mais.. **j'aurais préféré qu'elles me le permettent..*** » (ESDA4)
- 3.

<p>CITA: <i>Coucou les filles !!! Comment allez-vous ?</i> CIA11: <i>Salut !!</i>) CIA8: <i>salut! cava et vous ?</i> CIA11: <i>ca va bien et vous ?</i> CIA11: <i>Salut.....je suis très bien....et vous?</i></p>

4. IeLTA

Les montagnes à Grenoble
par [redacted] mercredi 17 octobre 2012, 18:54

Coucou les filles,
Bravo à toutes pour les recherches et les productions de la 1^{ère} tâche. Nous avons mis les corrections finales dans le forum « Correction des échanges de la tâche 1 ».

Depuis hier il fait très froid à Grenoble 🧤🧢

Il a même neigé en montagne !!!! Regardez la vue de ma chambre :



5. IeLTA

*Coucou A11,
Bravo pour ton " Bref, je suis étudiante à Chypre !" La fin de ton bref est rigolo 😄 ça s'est vraiment passé ?
Tu as bien raconté les détails, ces détails peuvent être aussi des situations drôles.
Voici la correction 😊 j'attends ton retour !
PS : Après la correction finale, si tu veux, amuse toi à faire une vidéo de ton bref 😊*

6. IeLTB : **Waouh ! Super !**
7. IeLTA : *Yami...yami...*
8. IeLTA : *ça l'air très bon !!!!!*
9. « *On était à ce moment là complètement dans nos rôles de tutrices et on ne voulait pas lui faire perdre la face devant les autres* » (SRTB)
10. CITC : *Je suis vraiment désolée pour mon retard !*
11. IeLTD : *Excusez-nous les filles pour cette erreur technique 😊*
12. IeLTA : **WOUAHWOUAH !!!!!!! Bravo !!!! Vous êtes des vraies slameuses !!! C'est magnifique...**
13. IeLTC : *Bon Courage !*
14. IeLTA : *Merci pour votre travail !*
15. IeLTB : *Voici ta recette déjà corrigée, on sait que vous avez les examens bientôt !!!*
16. IeLTC : *Merci pour ton article A7. Je t'envoie une correction !*
IeLA7 : *Voilà la correction de la correction! =)*
IeLTC : « *Et voilà une dernière correction de la correction de la correction 😊* »
17. IeLTA : **Bravo A5!!!!!!** Ton « *Bref, je suis étudiante à Chypre* » a été choisi le plus créatif et le plus bref!!!! **Bref**, tu vas pouvoir poster ton « *Bref, je suis étudiante à Chypre* » sur le site de Canal + [...]
18. IeLTD : *Nous avons corrigé quelques petites erreurs qui restaient et nous les avons mises en rose! 😊*
19. IeLTC : *'Il y a quelques erreurs mais il est quand même très bien écrit'*

20. CITC : *J'espère que vous avez passé un bon week end et que vous avez envie de partager avec moi un peu d'histoire de Chypre ... Alors, pour commencer, j'aimerais savoir si vous êtes toutes chypriotes ?*
21. CITD : *Bon, comme le thème de ce tchat est les fêtes et les traditions, nous allons commencer avec Noël qui rapproche. A Chypre, vous fêtez comment le Noël ?*
22. CIA12 : *Est-ce que vous avez passé votre Noël à l'étranger ? Dans un autre pays ?*
23. CLTC : *attendez les filles, je me demande ... la zone occupée, c'est bien la partie Nord ?*
- 24.

CITA : *oui [...] On mange la galette [...] et dedans il y a une fève, celui qui la trouve devient le roi ou la reine*

CIA11 : **mmm je vais devenir la reine :D**

25. « *pour moi elles étaient vraiment **impersonnelles..** des enseignantes impersonnelles.. tout simplement **elles participaient à ce processus..** très bien.. elles étaient à l'heure.. **corrections ceci et cela.. mais c'est tout** » (ESDA9)*
26. « *En revanche, dans le **deuxième tchat**, réalisé un mois plus tard, les étudiantes ont toutes utilisé le **terme bien plus informelle** « salut ». On peut également souligner **l'utilisation quasi automatique des smileys** » (SRTC)*
27. « *Le dernier chat comprenait beaucoup d'**échanges culturels** entre les apprenantes et les tutrices. Cette fois-ci, les questions n'étaient pas seulement posées par la tutrice mais également par les apprenantes » (SRTA)*