



**HAL**  
open science

## Feedback entre pairs lors d'une situation d'écriture socialisée sur forum : un défi pour pousser les étudiants à produire des commentaires constructifs

Montiya Phoungsub

### ► To cite this version:

Montiya Phoungsub. Feedback entre pairs lors d'une situation d'écriture socialisée sur forum : un défi pour pousser les étudiants à produire des commentaires constructifs. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2013, Grenoble, France. hal-02002447

**HAL Id: hal-02002447**

**<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-02002447v1>**

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.

## **FEEDBACK ENTRE PAIRS LORS D'UNE SITUATION D'ECRITURE SOCIALISEE SUR FORUM : UN DEFI POUR POUSSER LES ETUDIANTS A PRODUIRE DES COMMENTAIRES CONSTRUCTIFS**

**Montiya PHOUNGSUB**

**Université Grenoble Alpes, Laboratoire Lidilem**

Résumé : Cet article traite de la pratique du feedback entre pairs sur un forum dans une pédagogie de l'écrit en FLE auprès d'étudiants thaïlandais de niveau B1/B2. A la fin de chaque séance de rédaction de 2 heures, les étudiants ont été incités à réagir aux textes de leurs pairs sur le forum. Les consignes données n'ont pas précisé les types de commentaires attendus. Nous chercherons à savoir quels sont les types de feedback émis sur le forum dans une situation sans intervention de l'enseignant et sans consigne qui précise le type de feedback à produire. Les résultats d'analyse semblent suggérer que l'absence de consignes bien précises peut conduire à des échanges peu constructifs. D'où l'importance de la précision des consignes, de la proposition du modèle d'évaluation et de l'accompagnement pédagogique.

Mots clés : socialisation des textes, feedback entre pairs, forum pédagogique.

### **1. Introduction**

Dans la didactique de l'écrit, Hafernik (1983 : 49) regrette que le texte scolaire n'ait pas d'autre destinataire que l'enseignant-évaluateur : « *Students often write papers to please the instructor, a limited audience, and to get them a good grade, a limited purpose* ». D'où l'intérêt de la socialisation des textes, qui permet de passer d'un texte individuel à un texte collectif, et du feedback entre pairs lors duquel « *students read drafts of their fellow students' essays in order to make suggestions for revision* » (Mangelsdorf, 1992 : 274).

Dans cet article, nous nous sommes intéressée à la pratique du feedback entre pairs, des étudiants thaïlandais, dans un dispositif d'écriture informatisée. En premier lieu, nous montrerons, en nous appuyant sur diverses études, les apports de cette pratique dans une classe traditionnelle et les intérêts du forum dans cette pratique. En second lieu, nous présenterons le public cible, le dispositif, la méthodologie et les questions de recherche. En troisième lieu, nous présenterons les résultats d'analyse : 1) type de feedback produits sur le forum et 2) apports de la pratique du feedback entre pairs sur un forum dans une pédagogie de l'écriture. En quatrième lieu, nous montrerons les limites de cette pratique. Enfin, nous proposerons des pistes d'amélioration du dispositif face aux limites relevées.

## 2. Cadre théorique

### 2.1. Apport du feedback entre pairs dans la didactique de l'écrit : cas de la classe « traditionnelle »

Dans une perspective pédagogique de l'écrit, plusieurs chercheurs confirment que la pratique du feedback entre pairs :

- permet de passer d'une pédagogie centrée sur l'enseignant à une pédagogie centrée sur l'apprenant (Tang & Tithecott, 1999) ;
- augmente la motivation face aux activités de rédaction (Chaudron, 1984 ; Do, 2011 ; Hafernik, 1983) ;
- favorise la confiance en soi-même des scripteurs-apprentis (Hafernik, 1983) ;
- incite les apprenants à prendre conscience des lecteurs (Chaudron, 1984 ; Do, 2011 ; Hafernik, 1983 ; Tsui & NG, 2000) ;
- incite les apprenants à prendre un recul par rapport à leur texte, les transforme en lecteur critique et les pousse à améliorer la qualité de leurs productions écrites (Do, 2011 ; Tang & Tithecott, 1999 ; Tsui & NG, 2000).

### 2.2. Pratique du feedback entre pairs et forum pédagogique

La pratique du feedback entre pairs dans les études des chercheurs cités ci-dessus a été réalisée sur papier. Les textes n'ont donc pas été exposés à l'ensemble du groupe mais aux pairs. A l'heure actuelle, plusieurs outils informatiques modernes favorisant la socialisation des textes et la pratique du feedback entre pairs sont mis gratuitement à disposition des enseignants : blog<sup>1</sup>, forum<sup>2</sup>. Or, dans notre recherche, nous avons choisi le forum et non le blog car le concept du premier correspond plus à notre objectif pédagogique (échanges des étudiants autour des textes de leurs camarades) alors que dans un blog, l'auteur occupe une place centrale.

Mangenot (2004) et Marcoccia (2004) ont dégagé les quatre plus importantes caractéristiques du forum : dimension écrite, asynchrone et publique des échanges et leur caractère structuré. Selon l'hypothèse de Mangenot (2002a), c'est le caractère public de toutes les contributions qui constitue l'avantage le plus intéressant du forum par rapport à la pratique du feedback entre pairs dans une classe traditionnelle. Les avantages de la socialisation des textes sur le forum mis en avant sont en général de trois ordres, social, affectif et cognitif (ou métacognitif) :

*« - meilleure possibilité de se représenter le(s) destinataire(s) du texte que l'on rédige. Sur le forum, on écrit pour les autres, on cherche donc à éveiller leur intérêt, à se faire comprendre. La socialisation des textes permet de faire interagir le rédacteur du texte avec l'ensemble de la classe, stimulant ainsi sa motivation à se faire comprendre.*

*- valorisation des écrits grâce aux feed-back des pairs et de l'enseignant. Tout texte est devenu public est analysé par l'ensemble de la classe et l'enseignant.*

---

<sup>1</sup> Catera & Emigh (2005), Ducate & Lomicka (2005), Dippold (2009) et Thapliyal (2011) ont mené une étude sur le feedback entre pairs via un blog.

<sup>2</sup> Ware & O'Dowd (2008) ont mené une étude sur le feedback entre pairs via un forum.

- prise de distance critique par rapport à son écrit à travers le regard porté sur lui par les autres. Le texte peut en effet faire l'objet d'un débat, d'une correction, de nouvelles contributions et ainsi permettre à son auteur de prendre une distance critique par rapport à sa production. » (Mangenot, 2002a : 175).

### 3. Contexte de la recherche

#### 3.1. Public cible

Nous avons mené deux expériences (6 semaines en 2008 et 6 semaines en 2009) auprès d'étudiants thaïlandais de niveau B1/B2 à l'Université de Chiang Maï en Thaïlande. Nous prendrons en compte sept étudiants en quatrième année<sup>3</sup> [4-1] et douze étudiants en troisième année [3-1] qui ont participé à la première expérience. En ce qui concerne la deuxième expérience, nous prendrons en compte six étudiants [3-2]. Tous les étudiants [3-2] ont également participé à la première expérience. Le chiffre [3-1/2] servira à nommer les étudiants qui ont participé à la première expérience en vue d'une comparaison avec les étudiants [3-2].

#### 3.2. Dispositif, méthodologie et questions de recherche

La recherche sur l'utilisation du logiciel *ScribPlus* (<http://scribplus.ovh.org/>)<sup>4</sup>, intégré dans la plateforme *Moodle* auprès des étudiants thaïlandais, s'est déroulée dans une salle informatique. Pendant chaque séance de 2 heures, les étudiants ont d'abord travaillé par groupes de 2 ou 3 devant l'ordinateur, pour s'approprier les caractéristiques du genre textuel à rédiger sur *Moodle*. Ensuite, ils ont produit individuellement, à l'aide de *ScribPlus*, leur texte pendant 30 minutes, pour le publier sur le forum de *Moodle*. Les étudiants ont à la fin été incités à réagir aux textes de leurs pairs sur le forum (*Ton texte final fera l'objet d'une discussion avec tes camarades*). Après chaque séance, nous avons publié la correction de chaque texte sur le forum. Nous avons ensuite demandé aux étudiants de regarder cette correction au début de la séance suivante.

Dans cet article, nous tenterons de savoir quels sont les types de feedback émis sur le forum dans une situation sans intervention de l'enseignant et sans consigne qui précise le type de feedback à produire.

Étant donné que notre étude relève de la recherche dite *action-développement*, nous tâcherons de proposer à la fin des pistes d'améliorations de notre dispositif en ce qui concerne la pratique du feedback entre pairs sur le forum dans une pédagogie de l'écrit. Pour ce faire, nous avons à notre disposition deux types de données recueillies: les échanges au sein du forum et l'extrait des entretiens semi-directifs.

Afin d'étudier les types de feedback émis sur le forum, nous nous appuyerons sur une analyse qualitative, de type analyse du contenu. Concernant la nature des feedback émis, nous essayerons de proposer nos propres catégories de feedback émis par les étudiants thaïlandais tout en nous référant aux études de Van Den Berg,

---

<sup>3</sup> La licence en langues étrangères en Thaïlande dure 4 ans.

<sup>4</sup> L'accès est gratuit via Mozilla Firefox.

Admiraala et Pilot (2006). Afin d'analyser la nature des feedback, ces auteurs prennent en considération deux dimensions : les fonctions du feedback (*analyse, évaluation, explication, révision*) et les aspects du texte sur lesquels les feedback portent (*contenu, structure, style*).

## 4. Résultats d'analyse

### 4.1. Type de feedback produits sur le forum

Nous avons regroupé les feedback produits par les étudiants sur le forum en trois grandes catégories : feedback relevant de la dimension socio-affective, feedback type « remarques sur le texte » et feedback de nature argumentative.

Parmi les trois catégories principales de feedback, les messages le plus souvent produits par tous les étudiants sont ceux relevant de la dimension socio-affective (72%). Quant aux messages produits le moins souvent, ce sont les messages argumentatifs (5%). Quant aux « remarques sur le texte », elles représentent 23% de tous les messages émis.

#### 4.1.1. Messages socio-affectifs

Nous avons relevé six sous-catégories de messages relevant de la dimension socio-affective : plaisanterie, amitié, compliments, encouragement, histoires personnelles, expressions personnelles.

	[4-1]	[3-1]	[3-2]
Plaisanterie	15	42	48
Expression personnelle	13	18	4
Amitié	9	21	11
Histoires personnelles	8	8	1
Compliments	4	6	7
Encouragement	4	8	22
TOTAL	53	103	93

Tableau 1 - Nombre de remarques de chaque sous-catégorie de feedback relevant de la dimension socio-affective produits au total par les étudiants

Le Tableau 1 met en évidence le nombre important de feedback type « plaisanterie » par rapport aux autres sous-catégories de messages relevant de la dimension socio-affective.

#### 4.1.2. Les messages type « remarques sur le texte »

Dans notre recherche, les « remarques sur le texte » peuvent être de portée précise ou globale.

Les « remarques sur le texte » de portée précise concernent le feedback qui permet aux étudiants de prendre en considération des éléments constituant un bon texte :

- [kik3-1] : *Tu as fait une faute. Je suis en train de grandir. être en train de + infinitif.*
- [amm3-2] : *L'histoire est amusante mais la fin de l'histoire est trop rapide.*

Quant aux remarques de portée globale, il s'agit du feedback qui ne permet pas aux étudiants d'approfondir leur réflexion sur des éléments constituant un bon texte :

- [ams3-2] : *Tu as très bien écrit.*

Selon le Tableau 2, les étudiants de tous les niveaux ont produit plus de remarques de portée globale que celles de portée précise.

	[4-1]	[3-1]	[3-1/2]	[3-2]
Portée précise	0	0,33	0,33	3,83
Portée globale	1,14	1,67	1,83	4
TOTAL	1,14	2	2,16	7,83

Tableau 2 - Nombre de remarques de portée précise vs globale produites en moyenne par personne lors de chaque séance de rédaction

Les résultats indiquent également une augmentation importante de production de remarques de portée précise chez les étudiants [3-2] par rapport aux étudiants [3-1/2]. Lors de la première expérience, ces étudiants ont produit en moyenne 0,33 remarques de portée précise par personne alors que lors de la deuxième expérience ils ont produit en moyenne 3,83 remarques de portée précise.

#### 4.1.3. Les messages argumentatifs

Dans notre recherche, les messages argumentatifs consistent à soutenir ou à contredire une thèse des camarades. Nous distinguons dans notre corpus, d'une part, les messages argumentatifs explicites et non explicites, d'autre part.

Les messages argumentatifs explicites concernent les remarques dans lesquelles les étudiants ont précisé les raisons pour lesquelles ils étaient d'accord avec (ou contre) des avis de leurs camarades ([boo3-1] : *mais les criminels sont dangereux.*). Pendant les deux expériences, nous avons repéré 6 messages argumentatifs explicites.

Quant aux messages argumentatifs non explicites, il s'agit des remarques dans lesquelles les étudiants n'ont pas précisé les raisons pour lesquelles ils étaient d'accord avec (ou contre) les avis de leurs camarades ([sop3-1] : *Je suis contre aussi.*). Pendant les deux expériences, nous avons repéré 12 messages argumentatifs non explicites.

#### 4.2. Apports de la pratique du feedback entre pairs sur un forum dans une pédagogie de l'écrit relevés par les étudiants thaïlandais

Selon les étudiants [4-1] et [3-1], la socialisation des écrits sur un forum contribue tout d'abord à la réécriture, ensuite à la recherche d'idées et enfin à la dimension socio-affective (cf. Tableau 3). Selon les étudiants [3-2], la pratique du feedback entre pairs favorise, de manière équilibrée, la réécriture, la recherche d'idée et la dimension socio-affective. Contrairement aux étudiants [4-1] et [3-1], tous les étudiants [3-2] ont pris conscience de tous les intérêts que présente la pratique du feedback entre pairs.

	[4-1]	[3-1]	[3-2]
Réécriture	4 <sup>5</sup>	10	6
Recherche d'idées	3	6	6
Dimension socio-affective	1	3	6

Tableau 3 - Apports de la pratique du feedback entre pairs dans une perspective pédagogique de l'écrit selon les étudiants

#### 4.2.1. Réécriture

Quatre étudiants [4-1], dix étudiants [3-1] et six étudiants [3-2] ont dit pendant les entretiens que l'intérêt le plus probant de la pratique du feedback entre pairs concernait la réécriture. Selon les étudiants, la lecture des textes des camarades publiés sur le forum et les commentaires d'autrui leur ont permis

- d'observer les stratégies d'écriture d'autrui ([ams3-1] : *En plus, en lisant le texte de mes amis, je peux connaître leur façon d'écrire.*) ;
- de prendre conscience du point de vue de véritables lecteurs qui ne sont pas leurs camarades ni leur professeur ([aor3-1] : *Les commentaires permettent de savoir ce que les autres pensent de ma production écrite [...]. En plus, je peux savoir si les opinions de mes camarades sont différentes des miennes ou pas. Au cas où elles sont différentes, je peux modifier, améliorer mon texte avant de le présenter à d'autres gens en dehors de la classe.*) ;
- d'améliorer la qualité de leurs propres textes ([kik3-1] : *Les commentaires me permettent d'avoir le recul par rapport à mon texte. Quand j'écris un texte, je ne me rends jamais compte s'il y a des défauts ou pas. Je le trouve la plupart du temps parfait, ce qui n'est pas vrai.*).

Ce que [kik3-1] a dit rejoint les résultats d'analyse de Tsui & NG (2000) selon lesquels repérer les défauts dans son propre texte est plus difficile qu'identifier les erreurs dans la production écrite d'autrui. Toutefois, nous avons noté une contradiction entre le dire et le faire. Lors de la première et de la deuxième expérience, l'étudiante [kik3-1] n'a en effet reçu aucun feedback de portée précise. Par ailleurs, lors de la première expérience, les étudiants ont commis moins de « remarques sur le texte » de portée précise que celles de portée globale (Cf. Tableau 2).

#### 4.2.2. Recherche d'idées

D'après les entretiens, trois étudiants [4-1], six étudiants [3-1] six étudiants [3-2] pensent que la lecture des textes d'autrui et les échanges avec autrui sur le forum contribuent à la recherche d'idées :

- [boo3-2] : *De plus il y a une sorte de mutualisation. On peut en effet échanger nos avis sur le forum. [...] Je peux observer les opinions de mes amis à travers [...] leurs commentaires laissés sur le forum.*

---

<sup>5</sup> Les chiffres renvoient au nombre d'étudiants qui ont relevé tel ou tel intérêt de la pratique du feedback entre pairs dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

D'après ce que les étudiants ont dit pendant les entretiens, nous nous rapprochons des principes socio-constructivistes, consistant en la mutualisation des travaux réalisés. Toutefois, notre corpus comporte plus de messages argumentatifs non explicites que des messages explicites (Cf. §4.1.3).

### **4.3. Dimension socio-affective**

Nous supposons que la socialisation de l'écrit sur le forum est un facteur de motivation chez notre public cible lassé par les formes d'écrits scolaires. Une étudiante a déclaré que la dimension publique du forum augmentait son sentiment de valorisation par rapport à la qualité de sa production écrite :

- [boo3-1] : *Je suis contente et fière que mes amis puissent lire mon texte publié sur le forum. Je me sens forte de pouvoir écrire un bon texte.*

Le fait que tout texte acquiert un statut public et que tout le monde puisse le consulter à tout moment amène les étudiants à être plus attentifs à la qualité de leurs écrits et les incite à réalisations meilleures. L'étudiante [emy3-2] l'a confirmé :

- [emy3-2] : *Le fait que mes amis écrivent bien m'incite à faire plus d'effort dans l'écriture.*

Ce phénomène correspond aux remarques de Mangenot (2002b) qui affirme, suite à son expérience sur des suivis pédagogiques par forum auprès d'étudiants à distance en maîtrise FLE en 2000-2001<sup>6</sup>, que les étudiants, en sachant que leurs contributions sont accessibles à tous leurs camarades, s'efforcent de donner le meilleur d'eux-mêmes.

## **5. Limites de la pratique du feedback entre pairs sur le forum dans nos études : tentatives d'interprétation**

### **5.1. Pourquoi un résultat contradictoire entre ce qui est dit lors des entretiens et les feedback produits sur le forum ?**

Dans notre corpus, la plupart des messages sur le forum relèvent de la dimension affective, notamment ceux du type « plaisanteries ». Cependant, pendant les entretiens, les étudiants [4-1] et [3-1] ont souligné que l'intérêt de la pratique du feedback entre pairs résidait principalement dans la réécriture. Certains étudiants ont, en effet, dit, lors des entretiens, que les remarques sur leurs textes leur avaient permis d'améliorer leurs textes. Nous nous demandons, ainsi, comment les feedback, dont la plupart relèvent de la dimension socio-affective, pourraient favoriser exclusivement la réécriture du texte.

Nous avons en fait l'impression que les étudiants [4-1] et [3-1] étaient conscients de l'apport que pourrait théoriquement représenter le forum mais qu'ils n'en ont pas vraiment profité. Nous avançons l'hypothèse que les étudiants voulaient se montrer sous leur meilleur jour. Peut-être souhaitaient-ils faire plaisir à l'enseignant en montrant les profits qu'ils ont tirés pendant l'expérience.

---

<sup>6</sup> L'université Stendhal-Grenoble 3, en collaboration avec le CNED.



## **5.2. Pourquoi tant de messages socio-affectifs, et notamment ceux du type « plaisanterie » ?**

Tous les étudiants se connaissaient depuis au moins trois ans avant de participer à nos expériences. Ils ont en fait bénéficié d'un contact présentiel. Il existe donc une dimension socio-affective entre eux dès le départ. Cela a probablement influencé les types de discours des étudiants sur le forum qui comportent donc un grand nombre de commentaires de nature amicale. Nous supposons, d'ailleurs, que la grande quantité des messages socio-affectifs est liée au fait que les étudiants n'étaient pas notés pendant les expériences.

## **5.3. Pourquoi cette rareté de feedback type « remarques sur le texte » ?**

Selon l'étudiante [emy3-1], c'est le travail du professeur de corriger ses textes. Ceci rejoint les études de Tsui & NG (2000), Celik & Mangenot (2004), Ware & O'Dowd (2008) et Dippold (2009). Les résultats d'analyse de ces auteurs révèlent en effet que les apprenants attribuent à l'enseignant le rôle de « figure d'autorité » et de « correcteur ».

Deux étudiantes [ams3-2] et [qua3-2] se sont posé la question de la qualité de leurs interventions, se considérant insuffisamment compétentes pour juger les capacités des autres :

- [qua3-2] : *J'ai peur de dire des bêtises. J'ai peur que ce que je corrige n'est pas correct non plus (rire). Du coup je préfère ne pas corriger le texte de mes amis.*

Cela corrobore les résultats de recherche de Tsui & NG (2000 : 167) : « *The peers might not have the confidence to suggest major changes because they might think the original was acceptable or they simply might not have any idea of how to make major changes.* ».

Nous supposons que le taux élevé de messages socio-affectifs et la rareté des « remarques sur le texte » sur le forum sont également liés au fait que nos consignes n'étaient pas explicites. Nous n'avons en effet pas précisé le type de messages que nous attendions des étudiants.

## **6. Comment inciter les étudiants à produire moins de messages socio-affectifs et plus de messages type « remarques sur le texte » ?**

Les résultats d'analyse de notre corpus semblent suggérer que l'absence de consignes bien précises peut conduire à des échanges peu constructifs. Toutefois, il est intéressant de constater que malgré une consigne implicite, les étudiants thaïlandais sont capables de produire des feedback type « remarques sur le texte » le forum, même si le taux de cette catégorie de feedback n'est pas élevé par rapport aux messages relevant de la dimension socio-affective. Nous pensons qu'avec une consigne explicite précisant le type de message à produire, les étudiants pourraient produire des messages plus constructifs.

Nos résultats rejoignent ceux de Hafernik (1983) pour qui les capacités à produire des feedback de portée précise ne s'acquièrent pas automatiquement. Afin d'aider les étudiants thaïlandais, l'enseignant pourrait, par exemple, donner une grille

d'évaluation de la tâche proposée. Le rôle de l'enseignant ou du tuteur n'est pas non plus négligeable. L'enseignant devrait accompagner les apprenants afin de développer un comportement réflexif, analytique, critique et métacognitif chez ces derniers.

Il nous paraît également intéressant d'appliquer le plus souvent possible la pratique du feedback entre pairs sur le forum dans la pédagogie de l'écrit. Les résultats de notre étude semblent montrer que l'habitude du forum et les progrès en français influent sur la qualité des messages type « remarques sur le texte » produits. En effet, lors de la deuxième expérience les étudiants [3-2] ont émis plus de feedback de portée précise que les étudiants [3-1/2]. Notre hypothèse semble correspondre aux résultats d'analyse de Do (2011) qui ont mis en évidence une meilleure compétence de révision et de production écrite chez les étudiants au fil du temps. Ce chercheur a également rajouté que les étudiants ont mis davantage l'accent sur l'aspect textuel que l'aspect linguistique à la fin de l'expérimentation.

## 7. Bibliographie

- Catera, E., & Emigh, R. (2005). « Blogs, the Virtual Soapbox », *Essential Teacher*, vol.2, n°3, p. 46-49, <http://www.tesol.org/docs/pdf/12063.PDF?sfvrsn=2>.
- Celik, C., & Mangenot, F. (2004). « La communication pédagogique par forum : caractéristique discursives », *Les Carnets du Cediscor*, n°8, p.75-88, <http://cediscor.revues.org/695>.
- Chaudron, C. (1984). « Evaluating writing: Effects of feedback on revision », *RELC Journal*, vol.15, 1-14, <http://cediscor.revues.org/695>.
- Dippold, D. (2009). « Peer feedback through blogs. Student and teacher perceptions in an advanced German class », *Recall*, vol.21, n°1, p.21-36, [http://epubs.surrey.ac.uk/7045/6/Dippold\\_-\\_weblogs.pdf](http://epubs.surrey.ac.uk/7045/6/Dippold_-_weblogs.pdf).
- Do, T. B. T. (2011). *Les impacts de la révision collaborative étayée : une recherche action en didactique de la production écrite en français langue étrangère* (Thèse de Doctorat en Sciences du Langage-Didactique des langues étrangères), Université de Provence, Provence, <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/60/00/54/PDF/theseDOTHIBICHTHUYrectoverso2.pdf>.
- Ducate, L., & Lomicka, L. (2005). « Exploring the blogosphere: Use of blogs in the foreign language classroom », *Foreign Language Annals*, vol.38, p.410-421, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02227.x/pdf>.
- Hafernik, J. J. (1983). « The how and why of peer editing in the ESL writing class », *CATESOL Occasional Papers*, n°10, p. 48-58, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED253064.pdf>.
- Mangelsdorf, K. (1992). « Peer reviews in the ESL composition classroom : What do the students think? », *ELT Journal*, vol.46, p.274-284.
- Mangenot, F. (2002a). « Communication écrite entre étudiants par forum Internet : un nouveau genre d'écrit universitaire ? », *Enjeux*, n°54, pp.166-182, [http://w3.u-grenoble3.fr/espace\\_pedagogique/mangenot-bruxelles.rtf](http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/mangenot-bruxelles.rtf).
- Mangenot, F. (2002b). « Forums et formation à distance : une étude de cas », *Education permanente*, vol.3, n°152, p.109-119.
- Mangenot, F. (2004). « Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet », dans J.-M. Salaün & C. Vandendorpe (éds.). *Les défis de la*

- publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*, Villeurban, Presse de l'Enssib. p.103-123.
- Marcoccia, M. (2004). « La communication écrite médiatisée par ordinateur : faire du face à face avec de l'écrit ». Article rédigé pour la *journée d'étude de l'ATALA, Le traitement automatique des nouvelles formes de communication écrite (e-mail, forums, chats, SMS, etc.)*, ENST Paris, 15 juin 2004, <http://sites.univ-provence.fr/veronis/je-nfce/Marcoccia.pdf>.
- Tang, G. M., & Tithecott, J. (1999). « Peer response in ESL writing », *Tesl Canada Journal*, vol.16, n°2, p.20-38, <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/viewFile/716/547>.
- Thapliyal, B. (2011). « Les feedback entre pairs dans un dispositif à distance sans tuteurs: Quels enjeux? Quels apports? », *Actes du colloque Epal 2011 (Échanger pour apprendre en ligne)*, Université Stendhal – Grenoble 3, 24-26 juin 2011. [http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06\\_act/pdf/epal2011-thapliyal.pdf](http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-thapliyal.pdf).
- Tsui, A. B. M., & NG, M. (2000). « Do secondary L2 Writers Benefit from peer comments ? », *Journal of second language writing*, vol.9, n°2, p.147-170, [http://www.fe.hku.hk/curric/amytsui/bk\\_reviews/docs/Do\\_Secondary\\_L2\\_Writers\\_Benefit\\_from\\_Peer\\_Comments.pdf](http://www.fe.hku.hk/curric/amytsui/bk_reviews/docs/Do_Secondary_L2_Writers_Benefit_from_Peer_Comments.pdf).
- Van Den Berg, I., Admiraala, W., & Pilot, A. (2006). « Designing student peer assessment in higher education : Analysis of written and oral peer feedback », *Teaching in Higher Education*, n°11, p.135-147.
- Ware, P. D., & O'Dowd, R. (2008). « Peer feedback on language form in telecollaboration », *Language Learning & Technology*, vol.12, n°1, p.43-63, <http://llt.msu.edu/vol12num1/pdf/wareodowd.pdf>.