



**HAL**  
open science

# Tutorat en ligne : analyse des pratiques d'interaction et de feedback dans un blog pour l'expression écrite en anglais LVE

Annick Rivens Mompean

## ► To cite this version:

Annick Rivens Mompean. Tutorat en ligne : analyse des pratiques d'interaction et de feedback dans un blog pour l'expression écrite en anglais LVE. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2011, Grenoble, France. hal-02010388

**HAL Id: hal-02010388**

**<https://hal.science/hal-02010388>**

Submitted on 7 Feb 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.

# **TUTORAT EN LIGNE : ANALYSE DES PRATIQUES D'INTERACTION ET DE FEEDBACK DANS UN BLOG POUR L'EXPRESSION ÉCRITE EN ANGLAIS LVE**

**Annick Rivens Mompean**

**Laboratoire Savoirs, Textes, Langage (STL - UMR 8163), Université Lille 3**

**Résumé :** Le blog peut être utilisé dans un contexte pédagogique, et les études montrent le potentiel motivationnel non négligeable de ce support pour le développement de productions, dans un cadre socio-constructiviste, par le fait de l'engagement des apprenants dans des activités sociales qui ont du sens. Se pose alors de façon récurrente la question de la correction et du feedback du tuteur et de sa place dans les échanges. Nous analysons ici, par le biais d'une analyse qualitative des interactions, la façon dont le tuteur peut trouver sa place dans les échanges en ligne, par le biais des commentaires. Nous déterminons un certain nombre d'éléments qui composent son rôle de tuteur en ligne, pas seulement correcteur linguistique mais aussi animateur, membre actif des débats dans une relation quasi-symétrique avec les apprenants. Ces éléments nous permettent de comprendre quelles sont les facettes d'un accompagnement réussi, dans une situation d'apprentissage spécifique qui recompose les rôles des différents acteurs, et modifie le fonctionnement de la communication pédagogique, menée en ligne.

**Mots clés :** interaction, feedback, correction, blog, tuteur

**Title .** Online tutoring : analysis of interaction and feedback on a blog for written expression in English as a Foreign Language

**Abstract :** Blogs can be used in a teaching/learning situation and research has shown the motivational value of this kind of practice for the development of written productions, in a socio-constructivist background, due to the involvement of the learners in social and meaningful activities. This leads to the question of correction and feedback from the tutor's part and his place throughout the interactions. A qualitative analysis of the interactions will permit us to analyse the way the tutor finds his place in the online exchanges, in the comments. We will determine a certain amount of parameters that seem to determine his role as an online tutor, not only a language corrector but an animator, member of the debating community, engaged in a nearly symmetrical relationship with the learners. These elements enable us to understand what are the constitutive elements of a successful accompaniment, in a specific learning situation that recomposes the roles of the different actors and modifies the way the pedagogical communication takes place, online.

**Key words :** interaction, feedback, correction, blog, tutor

## **1. Introduction**

Notre contribution s'intéresse aux écrits en ligne, dans un cadre socioconstructiviste, dans des blogs tenus par des apprenants en anglais LVE, de niveaux A2 à C1. Le blog a souvent été expérimenté dans un contexte pédagogique et les études montrent le potentiel motivationnel non négligeable de ce support pour le développement de productions, par le fait de l'engagement des apprenants dans des activités sociales qui ont du sens (Kerbrat-Orecchioni, 2005 ; Herring et al., 2004). Nous nous intéresserons plus particulièrement à la façon dont se mettent en place le feedback et la correction, éléments essentiels dans un contexte pédagogique mais qui posent souvent problème, du fait du statut public des écrits.

Nous nous appuyons sur des données recueillies deux années consécutives, auprès d'étudiants de Master FLE à qui ont été proposées des activités de rédaction sur des blogs qu'ils tiennent, par groupes de deux ou trois. Dans une précédente étude sur une partie du corpus (Rivens Mompean, 2010), nous avons pu attester le développement d'interactions authentiques, ou qui tout au moins avaient un sens pour l'apprenant. Nous avons également constaté que le problème de la correction restait une question centrale à résoudre, en particulier en ce qui concerne la place et le type de correction que le tuteur pouvait proposer. Le problème de face (Goffman, 1974) dans ces écrits publics est à mettre en rapport avec le besoin de correction exprimé par les apprenants qui veulent s'assurer que les écrits qu'ils lisent sont "corrects" ou qui veulent un retour sur leurs productions. Nous nous interrogeons donc sur les modalités interactives de l'intervention en ligne, dans le cadre communicationnel spécifique du blog.

Nous analysons les contributions du tuteur pour voir sous quelle forme et à quel moment il intègre ses corrections. Nous procéderons à une analyse qualitative du corpus recueilli, dans le cadre d'une analyse de discours (Charaudeau & Maingueneau, 2002 ; Mangenot, 2007) qui semble la plus à même de faire émerger ces nouveaux rapports qui s'établissent non seulement entre les apprenants mais surtout, dans le cadre de cette étude, entre le tuteur et la communauté en ligne que constitue le groupe classe réparti dans différents blogs. Nous pourrions ainsi analyser la façon dont les écrits sont révélateurs des relations interpersonnelles, en particulier avec le tuteur. L'analyse des écrits permet de comprendre comment le tuteur se positionne et quels sont les rôles qu'il est amené à jouer sur le blog. L'analyse des contributions du tuteur nous permet de dresser un panorama de ses interventions, qui nous permet de mieux appréhender les mécanismes rédactionnels qui se mettent en place, pour intégrer feedback et correction sur les blogs et qui révèlent la façon dont le tuteur se positionne au sein du groupe. Nous parviendrons ainsi à une meilleure compréhension du fonctionnement du blog, non pas comme simple support de communication, mais comme espace d'apprentissage.

## **2. Le contexte de la recherche**

### **2.1. Le cadre de l'étude**

Ce dispositif d'écriture a été proposé à des étudiants de Master de didactique du FLE (Français Langue Etrangère) qui sont engagés dans un dispositif d'autoformation guidée, proposé au Centre de Ressources en Langues, pour leur UE de langue, en anglais. Le premier semestre a permis de construire les bases de l'autonomisation, le deuxième semestre vise ensuite à les renforcer, en engageant les étudiants dans un processus de rédaction public et

asynchrone qu'ils peuvent gérer de manière autonome, en ayant la liberté de thème, de présentation, de gestion des écrits, au sein du groupe classe (Wenger, 1998). Nous envisageons que l'apprentissage a lieu lorsque les apprenants sont engagés dans des activités sociales qui aident à construire du sens, dans une approche socioconstructiviste et interactionnelle. Les écrits des uns (les contributions du blog) servent de support aux commentaires des autres, et permettent aux apprenants de s'engager dans une écriture qui se construit au sein d'une communauté d'apprentissage.

Ces objectifs sont en accord avec les principes du Cadre Européen Commun de Référence en Langues (Conseil de l'Europe, 2001) qui vise à privilégier, via le support multimédia, l'approche par tâche afin de favoriser le développement d'interactions authentiques et collaboratives.

## **2.2. Le choix du blog**

Le blog, à la fois « outil d'autopublication et outil de communication » (Soubrié, 2006 : 126) est un formidable espace qui permet dans un premier temps de publier des écrits personnels (argumentés, structurés et riches) et dans un deuxième temps de communiquer avec des partenaires. C'est à la fois un espace personnel dans lequel l'étudiant peut établir ses propres choix rédactionnels et graphiques, et un espace qui s'ouvre à une communauté (la communauté des pairs dans un premier temps). Pour ces raisons, le blog a également une valeur motivationnelle.

La tâche proposée aux apprenants était de tenir un blog, sur un thème de leur choix (à définir ensemble et à valider avec le tuteur), par groupe de deux ou trois. Certains ont toutefois préféré tenir un blog tout seuls, ce qui n'a pas eu d'incidence sur le déroulement du projet. Les étudiants étaient évalués pour cette activité et le contrat pédagogique établissait qu'ils devaient poster au minimum 5 contributions sur la durée du projet (3 mois) et suite à leur lecture des contributions des pairs, poster un minimum de 5 commentaires.

Afin de permettre une écriture spontanée, il ne nous a pas semblé souhaitable de corriger les écrits avant qu'ils ne soient postés, même si certains apprenants auraient parfois préféré qu'il en soit ainsi. D'un point de vue linguistique, cela pose la question de l'importance accordée à la forme et au fond, ce qui permet également de réactiver la dichotomie explicitée en anglais par les termes *fluency vs accuracy*.

Dans cette visée socioconstructiviste, il nous semble important de laisser se dérouler les échanges sans intervention excessive du tuteur. Comme nous venons de l'évoquer, les étudiants ont exprimé leur souhait de trouver des corrections, qu'il s'agisse de leurs propres productions (afin d'avoir un feedback sur leurs écrits) ou des productions des pairs (ils préfèrent lire des contributions dont ils sont sûrs qu'elles sont acceptables du point de vue de la norme).

## **2.3. Deux étapes d'une recherche-action**

Suite à une première expérimentation, nous avons apporté des modifications dans le fonctionnement du projet blog, en précisant mieux les attentes concernant les commentaires. Les rétroactions apportées lors de la phase 2 nous permettent de nous pencher plus particulièrement sur la question du feedback qui avait émergé comme point fondamental pour les apprenants lors de la phase initiale. Si cette phase 1 de la recherche avait été consacrée à l'analyse du développement des interactions et de leur structure, la phase 2 est maintenant consacrée à l'analyse de la construction du feedback et du suivi du tuteur. Nous avons pu constater la plus-value motivationnelle du blog (quantité d'écrits, implication dans les échanges) et observer le développement d'écrits riches et argumentés, dans le contexte particulier de la première étude (Rivens Mompean, 2010). La question qui restait en suspens concernait les modalités du suivi.

Le cadre pédagogique a été affiné et présenté plus en détail aux apprenants afin qu'ils se sentent confiants et puissent s'engager dans un dispositif dont ils comprennent tous les enjeux (ce qui n'avait pas été le cas lors de la phase 1, pendant laquelle les étudiants avaient exprimé le manque ressenti de corrections, plus concernés par la forme des écrits des contributions initiales que par les interactions sociales, via les commentaires). Nous avons davantage insisté sur l'importance des commentaires dans notre approche socioconstructiviste, et nous verrons que l'explicitation des consignes a eu une influence sur leur participation, qui ne s'est pas cantonnée à l'autopublication mais a intégré le recours aux commentaires.

L'approche qualitative nous permet de faire émerger de nouvelles formes d'interventions non encore catégorisées, à partir d'une observation participante, en tant qu'enseignant-chercheur, engagée dans la recherche et impliquée dans la formation. Toutefois, le suivi en ligne a été délégué à un tuteur natif, ce qui facilite la distanciation. Il est intéressant de noter que lors de la première expérimentation, cette distanciation avait été plus ou moins bien perçue par les apprenants qui n'avaient pas compris pourquoi un des deux enseignants de la formation ne déposait pas de commentaires sur les blogs et ils s'étaient sentis en quelques sortes « abandonnés » par cette absence qui était interprétée comme un manque d'intérêt pour leurs écrits.

### **3. Cadre théorique**

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous nous situons dans un cadre socioconstructiviste, dans lequel nous envisageons le discours comme une construction collective dans laquelle communiquer revient à mettre en commun ce qui ne l'est pas d'emblée (Kerbrat Orrechioni, 1998 : 33). Par ailleurs nous nous référons au cadre de la CMO (Communication Médiatisée par Ordinateur) pour analyser les pratiques langagières avec une visée d'apprentissage, par le biais d'une analyse de discours (Charaudeau & Maingueneau, 2002).

#### **3.1. Blog et apprentissage**

Le blog n'est pas un outil conçu pour l'apprentissage linguistique à l'origine, mais il permet le développement de compétences langagières. Cardon et al (2006) proposent une typologie des blogs, dans laquelle ils distinguent le blog qui fait état d'un état interne, de la vie privée ; le blog familial qui s'adresse à un réseau de proches, le blog citoyen qui défend une cause ou encore le blog expert qui fait état de compétences spécifiques. Soubrié propose quant à lui un dernier type, le blog « gueuloir » où l'on exprime ses révoltes. Nous retrouvons ces différentes catégories dans les blogs analysés, dont nous présentons la liste en annexe.

Le blog permet aussi de constituer une communauté d'apprentissage, à laquelle Maingueneau (1987) se réfère comme une communauté discursive, ce qui est tout à fait pertinent dans notre étude. Dans le cadre de l'apprentissage, nous devons faire référence au problème de face (Goffman, 1974), en lien avec la question du feedback et de la correction, qui sont publics.

#### **3.2. Tutorat, conseil ou accompagnement ?**

Nous pouvons nous référer aux cinq catégories distinctes proposées par Nissen (2009 : 196) pour la fonction tutorale dans des formations en ligne : “les rôles ou fonctions pédagogique, social et motivationnel, organisationnel, évaluatif et technique”. Au terme « social et motivationnel », qui est repris de De Lièvre (2005), nous préférons toutefois le terme de soutien “socio-affectif et motivationnel” de Quintin (2008) qui semble mieux correspondre aux écrits observés. Nous adapterons ces catégories à la situation spécifique de

communication attestée sur le blog. En effet, la tâche du tuteur sur le blog porte uniquement sur la gestion des écrits, et non la gestion du dispositif dans son ensemble puisqu'il suit par ailleurs les apprenants en présentiel lors d'ateliers d'expression orale, en partenariat avec l'enseignante, responsable des sessions méthodologiques "apprendre à apprendre" réservées au dispositif d'autoformation guidée.

Les cinq catégories proposées correspondent donc aux actions suivantes:

- Aide et stimulation cognitive
- Rôle social et motivationnel
- Soutien technique pour permettre à l'apprenant de se concentrer sur sa tâche académique
- Gestion organisationnelle de la communication.
- Evaluation et définition des objectifs et des critères d'évaluation.

Nous nous référons également aux écrits de Gremmo (2009) en lien avec la notion de conseiller, puisqu'on constate que les interventions du tuteur dépassent très largement le cadre de la simple correction linguistique. Selon Gremmo (2009 :174), « le terme de conseiller cherchait donc à différencier ce rôle de celui d'enseignant, pour refléter une conception de l'intervention pédagogique fondée sur une logique d'apprentissage et d'autoformation, et non une logique d'enseignement et d'hétéroformation », ce qui est le cas dans le contexte spécifique des écrits sur blogs, où le rôle de l'enseignant doit être reconstruit. Nous avons également recours à la notion de non-décisionnalité, qui consiste à « ne pas prendre les décisions à la place de l'acteur principal » évoquée par Gremmo (2009 : 175), et à celle de droit d'intervention, selon lequel les conseillers « se donnent le droit d'intervenir au moment où « bon leur semble » et non pas seulement en réaction à une demande de l'apprenant, en justifiant ce droit à l'intervention par leur expertise. »

Nous nous intéressons au positionnement assumé par le tuteur dans cette nouvelle situation de communication pédagogique, et plus particulièrement à la façon dont ce positionnement transparaît dans ses interactions avec les membres du groupe, avec un rôle qui oscille entre celui de pair, d'expert et de tuteur, comme cela avait été repéré par Dejean-Thircuir et Mangenot (2006) dans une situation de tutorat en ligne, à travers des marques de dialogisme.

Le rôle du tuteur est complexe et l'analyse des interactions verbales nous permettra de faire émerger des traits caractéristiques.

### 3.3. Feedback et correction

Finalement, nous aborderons la notion de feedback et de correction en lien avec la notion de tutorat. On peut distinguer deux formes de tutorat, à tendance **réactive** ou **proactive**. Dans le tutorat réactif, selon Glikman (2002 : 64), le rôle du tuteur est de « répondre aux demandes explicites des apprenants, sans anticiper sur ces demandes et sans chercher au-delà, tandis que les tuteurs plutôt proactifs prennent l'initiative de proposer une aide et s'appliquent à faire émerger des demandes ». Dans un dispositif de type Teletandem, dans lequel l'apprenant est à tour de rôle tuteur et apprenant, Cappellini (2010), en ayant recours à la notion d'étayage de Bruner, distingue quant à lui l'étayage tutoriel (observation d'un manque, correction ou explication) de l'étayage communicatif (incompréhension et négociation de sens).

Le tutorat sur la forme sera de l'ordre cognitif (visant l'apprentissage de l'expression écrite en anglais), tandis que le tutorat visant à montrer la présence du tuteur par ses contributions est de l'ordre du psycho-affectif puisqu'il consiste surtout à maintenir un fil de conversation ou à montrer une présence. On se souvient que dans la phase 1 de notre recherche, les étudiants s'étaient parfois sentis livrés à eux-mêmes, comme le montrent leurs remarques, exprimées au fil d'un questionnaire en ligne :

- J'aurais aimé plus de commentaires de la part de professeurs pour évaluer la pertinence de notre démarche sur les erreurs au niveau de la langue, ou un tutorat.

- J'aurais aimé pouvoir vous soumettre mes articles, et vous rencontrer pour comprendre mes erreurs

## 4. Analyse des résultats

### 4.1. Le corpus

Notre étude regroupe les productions de deux promotions d'étudiants issus du Master FLE de l'Université Lille 3. L'étude menée auprès de la première promotion de 2008/2009 (Rivens Mompean, 2010) visait à comprendre le schéma interactionnel qui se mettait en place. La deuxième génération de blogs, en 2009/2010, a permis d'élargir le corpus et surtout de faire évoluer notre objet d'étude et d'appréhender le problème du feedback.

Le recueil de ces deux corpus successifs nous a permis d'observer le fonctionnement de 16 blogs tenus par deux promotions d'étudiants de Master didactique des langues FLE, constituées en 2008/2009 de 19 étudiants et en 2009/2010 de 23 étudiants.

Le tableau ci-dessous rassemble les données quantitatives. Ces blogs ont donné lieu à la production de 153 articles en 2009 et 166 en 2010. Le nombre des commentaires est très différent d'une année sur l'autre : 145 commentaires en 2009, 1257 en 2010. Cette grande différence quantitative est due au réajustement des consignes qui ont été affinées, suite à la première recherche-action menée en 2009. En effet, nous avons alors constaté que, malgré un nombre très satisfaisant de contributions (au-delà des exigences d'évaluation annoncées), chaque contribution suscitait assez peu de commentaires. Par contre, en 2010, une contribution suscite en moyenne 8 commentaires.

Parmi ces contributions, nous avons analysé plus particulièrement celles qui impliquaient le tuteur : ses commentaires et les réactions des apprenants à ses commentaires, afin de parvenir à décrire les éléments constitutifs du tutorat en ligne, à partir des pratiques langagières.

Sur un total de 1402 commentaires, 294 émanent du tuteur. Nous notons une grande différence entre les deux années : 111 commentaires émanaient du tuteur sur un total de 145 la première année (soit trois quarts des messages), et la section "commentaire" semblait réservée au seul tuteur. Dans la phase 2, les 183 commentaires du tuteur étaient répartis parmi les 1257 commentaires, les apprenants s'étant cette fois emparés de la fonction « commentaire ». Ainsi, le feedback apparaissait de façon moins "voyante" et pouvait se noyer dans les autres commentaires, et atténuer ainsi en partie cette caractéristique déstabilisante des "face threatening acts" (Brown et Levinson, 1978).

Le tableau ci-dessous synthétise ces données. Il montre en outre que la répartition est inégale entre les blogs, certains ayant été extrêmement actifs tandis que d'autres se sont contentés du strict minimum exigé dans le contrat pédagogique.

| Blog               | Nombre de participants | Nombre de contributions | Nombres de commentaires | Nombres d'interventions du tuteur |
|--------------------|------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------------------|
| Food               | 3                      | 40                      | 517                     | 44                                |
| UK USA             | 4                      | 33                      | 194                     | 37                                |
| Korean             | 2                      | 13                      | 114                     | 16                                |
| Holland            | 2                      | 15                      | 193                     | 27                                |
| Indianesia         | 2                      | 10                      | 72                      | 16                                |
| Talkative pictures | 2                      | 18                      | 70                      | 15                                |

|                     |           |            |             |            |
|---------------------|-----------|------------|-------------|------------|
| Pubtaste            | 3         | 7          | 35          | 9          |
| Smal/big screen     | 3         | 11         | 28          | 10         |
| Nice exhibitions    | 2         | 9          | 34          | 9          |
| <b>TOTAL 2010</b>   | <b>23</b> | <b>166</b> | <b>1257</b> | <b>183</b> |
|                     |           |            |             |            |
| European prejudices | 4         | 15         | 37          | 6          |
| Expat               | 3         | 20         | 54          | 19         |
| Fucked up           | 4         | 21         | 31          | 13         |
| Soldiers            | 1         | 38         | 62          | 33         |
| JCVD                | 3         | 26         | 46          | 16         |
| MJBs                | 2         | 17         | 30          | 12         |
| India               | 2         | 16         | 23          | 10/11      |
| <b>TOTAL 2009</b>   | <b>19</b> | <b>153</b> | <b>145</b>  | <b>111</b> |
|                     |           |            |             |            |
| <b>TOTAL</b>        | <b>42</b> | <b>319</b> | <b>1402</b> | <b>294</b> |

Tableau 1 - Données du corpus analysé

## 4.2. Catégorisation des interventions du tuteur

Nous présentons maintenant une analyse des commentaires émanant du tuteur ainsi que des commentaires suscités par ses propres interventions. Lorsque nous faisons référence au corpus, les participants sont mentionnés par l'initiale de leur prénom. Les exemples donnés ne constituent pas un compte-rendu exhaustif du volumineux corpus extrait et analysé, mais ils sont représentatifs et illustrent les phénomènes les plus récurrents. Chaque catégorie sera illustrée par des occurrences relevées tout au long des 1402 commentaires.

### 4.2.1. Contenu des interventions

Une grande partie des interventions du tuteur consiste à maintenir du lien, favoriser les interactions et participer aux discussions à titre personnel. Elles jouent en quelque sorte le rôle psycho-affectif évoqué précédemment. Les commentaires révèlent :

- une réelle participation aux échanges, dans une relation symétrique et informelle
- des corrections distillées au long des commentaires, portant sur la forme plus que sur le fond (à de rares exceptions près). Les corrections sur la forme peuvent être d'ordre grammatical ou lexical, définition de termes ou traduction :
  - I'll put a few language tips: For the language, just say "Dutch" (not the Dutch) - "the Dutch" means the people from that country.
  - Remember to capitalise letters at the beginning of proper nouns, even adjectives! E.g. European / Dutch
  - Remember to conjugate your verbs according to subject, e.g. 91% of Dutch people talk (not "talks")
  - To "speak" a language is a better word than to "talk" a language
  - An easy way to say Kalashnekoff in English is AK47.

Le fait d'intégrer le feedback dans le fil des échanges permet d'intégrer les commentaires métalinguistiques aux interactions et d'éviter qu'ils soient perçus négativement ou qu'ils prennent trop d'importance.

#### 4.2.2. *Langue informelle : oralité, émoticons et fonction phatique du langage*

Les corrections et le feedback se font dans un registre oral qui se manifeste par le recours à une ponctuation peu normée, à des phrases peu structurées et par l'usage d'émoticons, qu'il s'agisse des messages des apprenants ou du tuteur. C'est une des caractéristiques de la communication médiatisée par ordinateur, qui renforce le recours à une langue informelle pour compenser l'absence de la gestuelle ou du visuel, comme ceci a pu être observé sur des échanges par forum dans un contexte pédagogique (Rivens Mompean, 2007) ou encore dans les forums grand public (Marcoccia, 2003).

Nous avons recensé des phrases sans sujet "definitely agree with you...", le recours à des onomatopées "wow, oh hey, yeah, hm, yep" ou des interjections de type "Yes ! Cool !" ou encore "awesome" etc. Ces phrases oralisées sont accompagnées d'une ponctuation spécifique qui ne respecte pas les normes typographiques (pas de ponctuation, pas de majuscules en début de phrase), ou recours aux fonctions phatiques du langage, avec des ponctuations renforcée (!!!!!!!) ou des émoticons.

Nous noterons également le recours à des expressions typiques de la communication médiatisée telles que "lol" ou encore "sigh" qui donnent des indices sur l'état d'esprit du locuteur.

- Wow I really like this video
- Definitely a bit philosophical!
- nah it's a great post! it doesn't need to be perfect at all!
- Yeah
- hm, sad
- Lol and no D., I'm not immediately familiar with the Leeds diocese nor its publications...
- \*Sigh\* I do miss Leeds a bit
- awesome
- Crazy !

L'humour permet également de dédramatiser l'interaction par le recours à l'onomatopée « haha », principalement en réaction au contenu (pour créer du lien social).

- haha French, the things you come up with!
- haha irrefutable indeed
- aha good point good point!
- Hahaha I love it!! You can be really funny when you want to, O.

#### 4.2.3. *Formulations nuancées*

La plupart des formulations sont complexes et un même message contient différents éléments qui viennent nuancer les dires, ce qui vise à éviter les problèmes de face. Les corrections sont souvent intégrées à un commentaire plus large à visée communicative. On observe un recours constant à des *softeners* (ou « adoucisseurs » selon Kerbrat Orrechioni (2005)) ou encore à des *face flattering acts*. Nous nous référons ici aux commentaires appréciatifs (marqueurs de félicitations, accumulation de marqueurs mélioratifs associés à des intensificateurs). Le recours à ces marqueurs permet de compenser les critiques exprimées en apportant une valorisation par ailleurs.

##### 4.2.3.1. *Recours à des « face flattering acts »*

Ces *face flattering acts* prennent la forme d'encouragements récurrents :

- Your English in this post is nearly perfect A.
- Another great post in terms of quality of your English, A... just a few hints though...

- PS: Your English is really improving I think! I have noticed a real improvement in your written expression
- Wow you guys are amazing. This is one of the most vibrant blogs I've ever seen!! Well done!!!

Ils peuvent aussi apparaître sous la forme de conclusions encourageantes :

- See, I'm always trying hard to find things to mention. Honestly, your post appears to reflect a lot of hard work. Keep it up !
- ...but your English is perfectly understandable and of good quality
- Again, you've used some great expressions, they just need perfecting a little.
- But really, in 700 words, I could have expected a lot more mistakes...

#### 4.2.3.2. *Usage de « Softeners »*

On note le recours à des adoucisseurs, en particulier avec l'usage régulier de "just" qui minimise la portée des remarques.

- Just a bit of help with your English here
- Just one thing, say "... " instead of "... "
- oh just one thing

On observe également le recours à des diminutifs ou des adjectifs minorant l'importance du contenu<sup>1</sup> des remarques.

- A few **innocent** English tips
- Hey T. here are **a couple** of corrections
- **one** thing: "to pretend to" in English is "faire semblant"
- Two **small** idiomatic hints...
- I've noted a few language points. They're **not really** "corrections " because some of them are definitely positive

#### 4.2.3.3. *Syntaxe spécifique et effet adoucisseur*

Une autre façon de nuancer les propos est d'utiliser des verbes introductifs qui permettent, par un report de la correction dans une proposition relative ou une subordonnée, de placer celle-ci à un second plan. Ils permettent également de montrer qu'il (ne) s'agit (que) d'une opinion personnelle du lecteur et ainsi, minorer l'impact de ces écrits.

- **Mind if** I just make a few English suggestions
- Hot and salty huh? I **think** you mean savoury?
- **I guess** u meant?
- Oh C. **I wanted** to just make one more correction in your post...

On note également une mise au second plan de l'information par le biais d'un décrochage dans la phrase. Le recours à "but" permet dans un premier temps de valoriser l'énoncé tout en introduisant quelques informations critiques. L'usage du post-scriptum permet de mettre le contenu au second plan dans le plan discursif. Par ailleurs le recours à des expressions comme "by the way" ou "also I think" permet aussi cette mise au second plan des propos.

- So your English level is great **but** I'm gonna give you a few tips because I know how you like perfection :))
- **by the way**: if you're talking about a newspaper from Japan, say a Japanese newspaper.

---

<sup>1</sup> La mise en valeur a été apportée par l'auteur et n'est pas issue des contributions originales du tuteur.

- **p.s.** : fiveteen? Use a spell checker next time please

Le recours à “if” permet quant à lui de donner le choix à l’interlocuteur de prendre ou non en considération les informations apportées et de laisser entendre que le tuteur peut se tromper.

- and **if** you're talking about the people from Japan, make sure to say “\*the\* Japanese”
- hey A. don't worry or apologise about your English! But **if** you want some help, for example, just say “have fun”

#### 4.2.3.4. *Impératifs*

On observe une formulation plus directe, avec le recours à des impératifs qui permettent ainsi de donner des instructions directes. Mais on observe alors que la plupart commencent par “remember” ou “let me give” ou encore “try this” qui ne sont pas des injonctions très fortes et qui donnent le choix à l’interlocuteur d’accepter de prendre en compte ou non les remarques.

- Remember to say “on” when giving specific dates, i.e. ON the 25th June 1950...
- Let me give you a few more English tips, hope they help
- Try this for your second paragraph:

#### 4.2.4. *Positionnement visant à la symétrie*

##### 4.2.4.1. *Excuses*

On constate un recours à des justifications ou à des excuses qui permettent au tuteur de se placer à un niveau d’égalité avec les participants, en montrant qu’il n’est pas lui non plus exempt de tout reproche. Le tuteur répare ainsi une situation asymétrique qui le met mal à l’aise. On peut faire un parallèle avec la situation des tuteurs en formation, décrits par Dejean-Thircuir et Mangenot (2006), qui ont recours à des procédés similaires. De par son statut de lecteur, de natif, le tuteur aborde la situation d’apprentissage de façon plus informelle et moins directive. On peut aussi penser que ce positionnement volontairement humble reflète sa volonté de rééquilibrer la situation et revaloriser l’apprenant.

Un exemple assez flagrant est le fait qu’il s’excuse à chaque fois qu’il constate qu’il a du retard dans la lecture des contributions, montrant ainsi qu’il peut lui aussi être l’objet de “critiques”.

- ooo sorry C. I don't think I ever saw this post til just now. It's a shame, I really like it!
- Sorry I tend to focus on the UK/US

##### 4.2.4.2. *Renversement des rôles*

On aboutit parfois à un renversement de l’expertise, le tuteur mettant toujours en avant les éléments qu’il apprend avec les apprenants, toujours avec le souci de les valoriser.

- If I had read a post like yours, Z., while I was studying French last year, I would have been a lot better informed about French ministers and their crazy scheme
- lol I'm not an expert either

Les encouragements ne concernent pas que la forme des contributions, mais aussi le fond, surtout lorsqu’il constate un manque d’activité.

- Please do continue to update yours. You'll be setting a good example

- I agree, it is a bit lonely. Come on, tell us something about this Daniel Morin person!
- Come on guys!! What's this? Nothing's here!
- Come on people let's go! Tell us about some pubs!

#### 4.2.5. *Adressage et dialogue*

##### 4.2.5.1. *Adressage personnalisé*

Au fil des commentaires, nous observons un recours quasi-systématique au prénom de l'étudiant ou son pseudonyme lorsqu'il en a utilisé un sur le blog. Nous verrons d'ailleurs que le pseudonyme ne permet pas aux étudiants de s'exprimer anonymement, puisque le tuteur demande alors qui se cache sous celui-ci. La relation est personnalisée, d'égal à égal et symétrique puisque les apprenants ont le même comportement et ajoutent eux aussi systématiquement le prénom du tuteur, lorsqu'ils répondent à ses commentaires ou l'interpellent. Ceci révèle une implication socio-affective, avec un dialogue argumenté qui s'engage entre des acteurs qui se connaissent.

- Where were you born, A.?
- Oh hey L., sorry
- This is a nice introduction C.
- Dear Kevl

Cette personnalisation des adresses rend donc nécessaire une identification des participants.

- Hi! Can you tell me who's writing this blog? I can't guess from your pseudo
- Hi F., it's F. right?
- Le\_Christ what's your real name?
- By the way, is this O. or C.? I wonder if you could sign your posts at the bottom just so I know exactly who the author is

##### 4.2.5.2. *Usage des déictiques « I » et « You »*

Nous devons également ajouter que la presque totalité des échanges se fait en ayant recours aux déictiques personnels "I" et "You", comme l'avaient constaté Celik et Mangenot (2004) qui y voient des caractéristiques de la situation de communication en ligne. Cela avait également été observé sur le support forum par Rivens Mompean (2007).

Ce recours aux déictiques se fait même lorsque l'un des participants cherche à accéder à une troisième personne qui semble absente de la situation de communication, restant finalement dans une approche dialogique, puisqu'on passe par le coénonciateur présent « you » pour atteindre la troisième personne.

- Did you say S. was going to give her opinion? I'd love to hear what she thought
- Could you encourage A. to make a contribution?  
Thanks

C'est d'ailleurs réciproque puisque le tuteur est parfois sollicité par des apprenants au nom de ses partenaires de rédaction.

- D., you should try to speak to F. because he is the one who posted this last article, and he has been having big problems...

#### 4.2.6. Interactions apprenants-tuteurs

##### 4.2.6.1. Reconnaissance et remerciements

Dans la plupart des cas, lorsque le tuteur fait une remarque formelle, l'apprenant se donne la peine de montrer qu'il a bien lu l'analyse et prend en compte les conseils. Cela se fait sous la forme de remerciements quasi systématiques ou alors l'explicitation que les conseils sont ou seront pris en compte. Nous pouvons distinguer trois types de réactions :

- Des remerciements rapides sont exprimés pour l'aide apportée.
  - Thanks D ! Very useful tips !
  - I agree with you D
  - Thank you for the correction, D.
  - by the way, thanks for correcting me.
- Les remerciements sont souvent associés à une explicitation de la prise en compte de la correction.
  - Yes, D., you help me. I didn't know this term.
  - OK, D. now I agree with you, the leçon has been understood. Thank you
  - Oh all right, I learnt something today... Thanks a lot D
  - Oh, I did not know about that. Thanks. That's nice to learn new things ☺
  - Thank you D. ^^ . I corrected the sentences
- Les commentaires du tuteur peuvent provoquer une réflexion métacognitive, en lien avec l'apport de connaissance qui a eu lieu.
  - Thanks a lot for your tips D. Sometimes I have difficulties to formulate ideas in English and what you just done truly helps me. I will write down those precious hints in my notebook.
  - I think I understand and I am working on this ! You will see in the next article ☺
  - Thank you for your advice... IT's cool to have a correction from you, now i can see better where i am wrong when I write something
- Certains corrigent même la forme et demandent confirmation de leur bonne compréhension de la modification demandée.
  - I tried to correct ! For famousest i wrote the most famous, is it ok ?
  - Hello D., I tried to correct my post but i'm not sure it's good ^\_^ "For this two countries" i corrected "this countries" and for "during 1 year" i corrected "for 1 year", is it ok ? Please let me know !

Ceci atteste de l'importance accordée par les apprenants au feedback du tuteur. Ils se situent bel et bien dans une situation d'apprentissage et non pas dans une conversation informelle, à simple visée communicative, malgré le format des échanges.

##### 4.2.6.2. Connivence

On retrouve au long des échanges une marque de l'existence d'une communauté virtuelle engagée dans une activité commune, qui fait preuve de connivence (caractéristique des blogs généralistes, où les blogueurs lecteurs réguliers finissent par bien se connaître) et interpellent le tuteur par son prénom de façon quasi-systématique.

- Hii! D. you have to become a member of the freestyle experience community!
- Hummmm D. that's for you!! You'll be able to sing too instead of teasing C.!!! -P!"
- I wish I could see a picture of you wearing a uniform (^\_^)
- Hi D. yes we were looking forward to having you visit on our blog! :-)

### 4.3. Synthèse des formes d'intervention

Dans l'objectif de parvenir à la description d'un genre ou de modéliser certains points observés au long des échanges, nous proposons une synthèse avec les éléments les plus caractéristiques, qui nous semblent reproductibles. Nous devons toutefois signaler les limites de cette recherche qui consiste en une étude de cas, dans un contexte spécifique, qui ne peut prétendre à une généralisation sans précautions. Toutefois, dans l'objectif de reproduire de « bonnes pratiques » (terme souvent utilisé par l'institution pour mutualiser les actions), nous pouvons identifier et isoler des formes d'intervention qui nous semblent significatives.

#### 4.3.1. Positionnement du tuteur

De façon générale, nous constatons que la plus grande partie des échanges consiste en des interactions authentiques sur les sujets postés. Le tuteur s'intègre dans la conversation sans aucune difficulté, au même titre que les autres étudiants, et nous ne percevons pas de décalage de style ou de posture. Ainsi, le rôle d'expert linguistique du tuteur (qui est tout de même le sien, même s'il se positionne dans une relation égalitaire) est bien perçu : il est un intervenant au même titre que les autres que seul son statut linguistique de natif différencie, plus que son statut d'enseignant.

L'informalité caractéristique des échanges reflète en fait un positionnement double. Le tuteur est à la fois :

- un participant authentique des échanges (avec un intérêt sur le contenu)
- un tuteur pédagogique au sein des échanges (qui vient avec son expertise linguistique, qui est d'ailleurs revendiquée par les participants).

Son statut d'expert linguistique est bien perçu par les participants qui revendiquent d'ailleurs son regard d'expert (en l'interpellant s'il n'intervient pas comme ils le souhaiteraient ou pour demander des corrections).

En outre, le tuteur a la volonté explicite de rétablir la symétrie relationnelle, ce qui est facilité par son statut de lecteur natif. Il fait par ailleurs preuve d'un grand savoir faire relationnel en nuancant ses propos, avec beaucoup de courtoisie, pour éviter le problème de face.

#### 4.3.2. Changement de paradigme éducatif ?

On observe ici un changement de paradigme éducatif dont nous devons identifier l'origine. La situation d'apprentissage garde des éléments formels, du fait du besoin de correction langagière (qui est revendiquée par tous les participants) et du rappel du contrat pédagogique en ce qui concerne les attentes du dispositif.

Par contre, la situation est à dominante informelle, de par différents facteurs :

- Situation de communication influencée par l'*affordance* des outils
- Symétrie relationnelle tuteur-apprenant en ce qui concerne le fond des échanges et facilitée par la fonction « commentaires » qui est la même pour tous, apprenants et tuteurs.
- Connivence pour éviter les problèmes de face
- Situation de communication authentique par le biais des commentaires, entre participants et entre le tuteur et les participants.

Nous observons le passage d'une logique transmissive à une logique constructiviste, qui permet par ailleurs le développement de l'autonomie des apprenants qui sont actifs dans leur apprentissage, tant pour la production écrite que pour l'interprétation des corrections. Peut-on pour autant conclure que l'outil a conduit à ce changement de paradigme ? Si les TICE sont certes révélateurs du changement de paradigme, elles n'en sont pas les seules responsables. On peut d'ailleurs penser que le positionnement spécifique dû au statut de lecteur a certainement influencé ses modalités de participation. Ceci n'empêche pas d'en reproduire les caractéristiques stylistiques qui démontrent un grand savoir-faire dans d'autres dispositifs, puisqu'on a pu ici en identifier un certain nombre de caractéristiques.

#### 4.3.3. *Genre discursif du tuteur*

L'informalité a été identifiée comme étant un élément important du tutorat et elle permet ainsi de résoudre les problèmes de face (en créant une complicité au sein de la communauté). Par ailleurs, il nous semble que cette informalité place le tuteur dans une double contrainte. Nous avons évoqué la notion de double contrainte de l'apprenant dans une recherche sur les pratiques langagières sur forum (Rivens Mompean, 2007 : 234). Nous pouvons adapter cette notion au tuteur qui nous semble tiraillé entre :

- La forme instrumentale d'interaction communicative qui favorise l'informalité : cette forme est due au support qui favorise l'informalité et qui permet de reléguer le feedback à un deuxième niveau.
- La forme langagière d'interaction communicative qui favorise une certaine formalité : les interactions se situent dans un contexte pédagogique qui vise la correction langagière et qui doit être prise en charge à un moment donné.

C'est sans doute ce qui distingue la CMO générale de la CMO à visée pédagogique : si le premier format permet de se focaliser sur les interactions et la communication, le deuxième doit prendre en compte la situation pédagogique spécifique et est influencé par les objectifs formatifs, ce qui a une influence sur le registre employé qui tend à une certaine formalité, malgré une *affordance* qui privilégie un registre informel.

## 5. Conclusion

Nous devons rappeler les limites de cette analyse qui est très contextualisée, puisqu'il s'agit véritablement d'une étude de cas. Nous avons toutefois repéré des éléments attendus et observés dans d'autres recherches, caractéristiques du tutorat en ligne. Nous avons également identifié des traits favorables à l'apprentissage qui sont transférables et qui pourront être reproduits dans d'autres situations d'apprentissage similaires, grâce à une description fine des actes langagiers du tuteur, et plus précisément encore, des actions qui ont un effet favorable sur l'apprentissage.

Nous avons répondu à notre question initiale qui était de déterminer les modalités langagières de feedback et d'accompagnement. Non seulement, le feedback est apporté, mais avec lui sont intégrés de multiples éléments, qui montrent toute la richesse de la palette d'actions du tuteur, et toute sa complexité.

Cette recherche montre également que la situation d'interactions asynchrones ne fonctionne pas de la même façon selon qu'on est tuteur dans un groupe sur plateforme, via le forum, ou sur un autre support. L'outil conditionne évidemment la prise de parole (nous faisons référence à l'*affordance*). Le tutorat mené par le biais d'interactions publiques et asynchrones doit, sur ce support, incorporer cette oralité, cette informalité qui permet de compenser le problème de face lié à l'aspect pérenne et public de ce type d'écrits. C'est à cette condition que l'accompagnement peut avoir des effets favorables sur le développement

des interactions et sur leur potentiel acquisitionnel. Le tuteur, comme les apprenants, est soumis à une « double contrainte », à la fois engagé dans les interactions au même titre que les autres participants, dans une relation symétrique, et impliqué en tant que tuteur censé évaluer le respect du contrat pédagogique et la qualité de la production langagière. Cette dualité du positionnement en tant que tuteur conduit à ce constant aller-retour entre encouragements et pointage des erreurs, entre focalisation sur la forme et discussion sur le fond.

Nous avons par ailleurs pu observer dans ces interactions un changement de paradigme éducatif, avec des actions typiques d'un conseiller linguistique expert et non d'un enseignant transmetteur de savoir.

Nous n'avons pas abordé la question des interactions entre les étudiants, via les commentaires. Il serait toutefois intéressant de comprendre comment ceux-ci passent de l'autopublication (via les contributions) à l'interaction (via les commentaires) et l'incidence que ceci a sur les pratiques langagières.

## 6. Bibliographie

- Brown, P. & Levinson, S. (1978). *Universals in language usage: politeness phenomena. Question and politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cappellini, M. (2010). *Etayages pour l'apprentissage de la langue française dans un dispositif télé-tandem : Modélisation et représentations*. Mémoire de Master 2 Recherche non publié. Université Lille 3.
- Celik, C. & Mangenot, F. (2004). La communication pédagogique par forum : caractéristiques discursives. *Les Carnets du Cediscor* 8, p. 75-88. Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.
- Charaudeau, P. & Maingueneau D. (dir.) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues; apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F. (2006). Pairs et/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*, n° 40 (Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation), p.75-87.
- De Lièvre B. (2005). La qualité du tutorat. La complémentarité de la rigueur et de la diversité. *Actes du colloque Semaforad 2*, 12-14 novembre 2005, Université de Bejaia. [http://ute3.umh.ac.be/esprit/formation/f29/activ\\_218/articles/tut23.doc](http://ute3.umh.ac.be/esprit/formation/f29/activ_218/articles/tut23.doc).
- Glikman, V. (2002). Apprenants et tuteurs: une approche européenne des médiations humaines. *Education permanente* 152, p. 55-69.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne 1*. Paris : Editions de Minuit.
- Gremmo. M.-J. (2009). Conseiller en langues : Proposition d'analyse de deux décennies de théorie et pratique(s) pour une approche comparée du tutorat en FOàD. In Rivens Mompean, A. et Barbot, M.-J. (dir.). *Dispositifs médiatisés en langues et évolutions professionnelles pour l'accompagnement-tutorat*. Villeneuve d'Ascq: Université Lille 3. Collection UL3 "travaux et recherches", éditions Ceges, p. 173-190.
- Herring, S., Scheidt, L. A., Bonus, S. & Wright, E. (2004). Bridging the gap: a genre analysis of weblogs. *Proceedings of the 37th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'04)*. Los Alamitos : IEEE Computer Society Press. Disponible en ligne: <http://www2.computer.org/portal/web/csdl/doi/10.1109/HICSS.2004.1265271>.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

- Mangenot, F. (2007). Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment? In Gerbault, J., (dir.) *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*. Paris : l'Harmattan, p.105-120.
- Marcoccia, M. (2003). La communication médiatisée par ordinateur. Problèmes de genres et de typologie. Journée d'étude "Les genres de l'oral" [en ligne], Université Lyon 2. Disponible en ligne : [http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journees\\_genre.htm](http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journees_genre.htm).
- Nissen, E. (2009). Accompagnement dans une formation à distance et dans une formation hybride : analyse de pratiques. In Rivens Mompean, A. et Barbot, M.-J. (dir.). *Dispositifs médiatisés en langues et évolutions professionnelles pour l'accompagnement-tutorat*. Villeneuve d'Ascq: Université Lille 3. Collection UL3 "travaux et recherches", éditions Ceges, p. 191-210.
- Quintin, J.-J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet. Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*. Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut / Université Stendhal Grenoble 3, juin 2008.
- Rivens Mompean, A. (2007). Pratiques langagières sur un forum pédagogique en anglais. In Gerbault, J., (dir.) *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*. Paris : l'Harmattan, p.221-238.
- Rivens Mompean, A. (2010). The development of meaningful interactions on a blog used for the learning of English as a Foreign Language. *ReCALL*, Vol 22 (3), p. 376-395.
- Soubrié, T. (2006). Utilisation d'un blog en formation initiale d'enseignants de FLE : pratiques réflexives et délibérations collégiales. *Le français dans le monde - Recherches et applications*, n° 40 (Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation), p. 111-122.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice – Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

## 7. Annexe

| Nombre d'étudiants | Nom du blog  |
|--------------------|--|
| 3                  | Introduction to JCVD's philosophy: <a href="http://jcvdfle.blogspot.com">http://jcvdfle.blogspot.com</a>                           |
| 2                  | Come visit India with us: <a href="http://edwinaandcaro.blogspot.com">http://edwinaandcaro.blogspot.com</a>                        |
| 4                  | European prejudices : <a href="http://europeanprejudices.blogspot.com">http://europeanprejudices.blogspot.com</a>                  |
| 3                  | FLE blog expat': <a href="http://fleblogexpat.blogspot.com">http://fleblogexpat.blogspot.com</a>                                   |
| 4                  | Fu***ed up actually: <a href="http://fuckedupactually.blogspot.com">http://fuckedupactually.blogspot.com</a>                       |
| 1                  | Save the children soldiers:<br><a href="http://www.worldchildrenfutur.blogspot.com">http://www.worldchildrenfutur.blogspot.com</a> |
| 2                  | The MJBs present:<br><a href="http://themjbspresentdanielmorin.blogspot.com">http://themjbspresentdanielmorin.blogspot.com</a>     |

Tableau 3 - Liste des blogs analysés en 2008/2009

| Nombre d'étudiants | Nom du blog   |
|--------------------|---|
| 2                  | Between Japan and Korea : <a href="http://aventa.wordpress.com/">http://aventa.wordpress.com/</a>             |
| 3                  | Food: freestyle experiences : <a href="http://carofranck.wordpress.com/">http://carofranck.wordpress.com/</a> |
| 4                  | UK-USA: our experiences : <a href="http://juthicatdeb.wordpress.com/">http://juthicatdeb.wordpress.com/</a>   |
| 2                  | Indinesia : <a href="http://indianesia.wordpress.com/">http://indianesia.wordpress.com/</a>                   |
| 2                  | Holland : <a href="http://smokeice.wordpress.com/">http://smokeice.wordpress.com/</a>                         |
| 2                  | Talkative Pictures : <a href="http://ollivvier.wordpress.com/">http://ollivvier.wordpress.com/</a>            |

|   |   |
|---|---|
| 3 | Pubtaste : <a href="http://aline59.wordpress.com/">http://aline59.wordpress.com/</a>                                |
| 3 | Small vs. Big Screen : <a href="http://smallvsbigscreen.wordpress.com/">http://smallvsbigscreen.wordpress.com/</a>  |
| 2 | Nice exhibitions in Lille : <a href="http://nicexhibitions.wordpress.com/">http://nicexhibitions.wordpress.com/</a> |

**Tableau 4 - Liste des blogs analysés en 2009/2010**

### **7.1. Notice biographique**

Annick Rivens Mompean est maître de conférences en didactique des langues et affiliée au laboratoire Savoirs, Textes, Langage (STL - UMR 8163), dans la thématique « acquisition et didactique des langues ». Ses recherches portent sur les dispositifs numériques pour l'apprentissage des langues et la Communication Médiatisée par Ordinateur en contexte d'apprentissage.

Courriel : [annick.rivens@univ-lille3.fr](mailto:annick.rivens@univ-lille3.fr)

Adresse : Université Lille 3 - UFR Angellier Domaine Universitaire Pont-de-Bois BP 60149 59653 Villeneuve d'Ascq cedex