

Inizio della barra di navigazione

[Salta direttamente al contenuto della pagina](#)

- [Accueil](#)
- [Présentation de la revue](#)
- [Direction, comité de rédaction et politique éditoriale](#)
- [Comité scientifique et comité de lecture](#)
- [Normes pour la soumission des articles](#)
- [Archives](#)
- [Area Riservata](#)

Fine della Barra di Navigazione

Salta all'articolo

[Versione stampabile](#)

Simone TORSANI

La correction dans les environnements informels d'apprentissage. Une enquête sur les portails de Questions/Réponses

Simone Torsani

Università di Genova

simone.torsani@unige.it

Résumé

Le web 2.0 et les réseaux sociaux font aujourd'hui partie des outils disponibles pour l'apprentissage autonome d'une langue étrangère. Cet article examine le *feedback* correctif des portails internet de Questions/Réponses pour observer comment la pratique de la correction, associée dans le domaine de l'éducation formelle à l'autorité de l'enseignant, change dans un environnement informel. L'analyse, menée sur un corpus de 100 questions et de 604 réponses, montre que le passage d'un environnement à un autre se caractérise par un conflit de fond entre la correction et l'approche informelle des réseaux sociaux. Ce conflit est également amplifié par une faible interaction entre les différents membres formant la communauté de ces sites de Questions/Réponses. C'est donc cette situation qui semble être à l'origine du développement d'un large éventail de stratégies visant à réduire la distance entre le demandeur et l'expert. En conclusion, cette étude montre que la capacité d'interaction de ces environnements informels devrait être l'objectif principal dans la préparation d'outils en ligne pour un apprentissage autonome.

Abstract

Web 2.0 tools and social networks nowadays constitute important assets for autonomous language learning. This essay investigates corrective feedback in Question and Answers portals in order to explore how correction occurs in an informal environment. An analysis of a corpus of about 600 answers shows that the shift from a formal to an informal environment implies a clash between the practice of correction, generally associated with a teacher's authority, and the informal nature of social networks. Such a clash, further enhanced by the scarce interactivity of the Q&A format, seems to be at the origin of an array of strategies developed by members to mitigate the distance between questioners and respondents. The research concludes that the ability to interact in informal online environments should constitute a focus of learner training for autonomy.

1. Introduction

Cet article étudie la pratique du feedback correctif dans les environnements d'apprentissage informels, dans notre cas les sites internet de Questions/Réponses (que nous appellerons QR). Si les chercheurs ont déjà étudié en profondeur la pratique analogue à bien des égards du peer feedback, c'est-à-dire du feedback entre pairs dans différents contextes éducatifs (voir, notamment, ROLLINSON 2005 ; GUARDADO et SHI, 2007 et YU et LEE, 2016), en revanche, peu de choses ont été dites sur la correction dans des contextes informels et extra-institutionnels. Nous pensons qu'approfondir cet aspect est important pour la recherche dans le domaine de l'apprentissage des langues, et plus particulièrement dans celui de l'apprentissage autonome, qui s'interroge de plus en plus sur la contribution des technologies, y compris les réseaux sociaux, à toutes les pratiques d'apprentissage autonome et informel (LAI, 2017).

1.1 Portails QR et apprentissage des langues

Les technologies soutenant l'apprentissage autonome ne constituent pas un corps monolithique, et leur variété reflète celle des pratiques qui relèvent de cet hyperonyme (voir GODWIN-JONES, 2019 pour un aperçu du domaine). Dans cet article, nous nous concentrerons sur les réseaux sociaux, c'est-à-dire sur tous les services en ligne où les abonnés sont membres d'une communauté, dont les contenus bénéficient des échanges et en produisent en même temps (voir CARR et HAYES, 2015, pour une définition raisonnée). En particulier, nous nous intéresserons aux portails internet QR, services où les membres de la communauté publient et répondent à des questions traitant de nombreux sujets (voir ADAMIC *et al.*, 2012 pour un aperçu du service), y compris les langues (TORSANI et DETTORI, 2018).

Nous considérons, comme d'autres auteurs (par ex. KIM, OH, 2009), les portails QR comme des réseaux sociaux car il s'agit de communautés numériques, dans lesquelles les contenus sont sollicités, produits et évalués par des membres de la communauté elle-même. En effet, ce n'est pas un hasard si différents auteurs adoptent l'appellation *Social Question and Answer Portals*, mettant en avant la nature sociale (voir STENGER et COUTANT, 2010, pour une définition et une analyse du concept, vague, de réseau social). Les portails QR sont en même temps didactiques, car l'interaction dans ces espaces tourne exclusivement autour de l'enseignement ponctuel (par exemple, comment importer un document texte dans une feuille de calcul, ou la règle du génitif saxon en anglais), et informels, car les informations échangées sont traitées et transmises en dehors, et sans le contrôle, des institutions éducatives et/ou scientifiques. Indépendamment de la diffusion effective des portails internet QR entre les apprenants, ces caractéristiques font du format Questions/Réponses un cas de grand intérêt pour la recherche sur les technologies et l'autonomie.

Dans une étude panoramique de la version italienne du portail « Yahoo! Answers », Torsani et Dettori (2018) observent que les questions linguistiques ne constituent pas une masse indistincte, mais qu'au contraire, des usages spécifiques émergent ; en d'autres termes, la communauté des utilisateurs aurait identifié dans ce format certaines potentialités (en anglais « affordance ») et, par conséquent, en aurait défini les usages pour l'apprentissage de la langue étrangère, (dans cet article, tous les demandeurs seront considérés comme des apprenants car, grâce aux corrections, ils ont la possibilité d'élaborer un matériel linguistique et donc d'apprendre). L'utilisation potentiellement la plus importante à des fins d'apprentissage est ce que les auteurs appellent « soutien linguistique », c'est-à-dire des questions visant à résoudre des problèmes linguistiques, comme des règles de grammaire. Une partie considérable des questions à l'intérieur de la rubrique « aide » nécessite la correction de textes, et c'est ce type spécifique de questions (et de réponses) que nous examinerons.

1.2 Feedback dans les portails QR

La correction est l'une des pratiques les plus importantes, mais aussi les plus délicates et potentiellement conflictuelles

dans le domaine de l'enseignement des langues (voir, entre autres, HARMER, 2007 et CRICHTON *et al.*, 2017, même s'ils sont axés sur l'interaction orale). Traditionnellement, la correction est la prérogative de l'enseignant qui, comme le suggère le terme *magister* (maître), est celui qui en sait le plus et, par conséquent, a l'autorité, la compétence et la fonction nécessaires pour corriger les apprenants : l'enseignant qui corrige les erreurs de ses élèves est l'un des stéréotypes fondateurs du monde scolaire (voir GEE, 2014 sur le concept des mondes concerts et des stéréotypes).

Cependant, par rapport à ce qui se passe dans des contextes formels et institutionnels, la correction au sein d'un portail QR possède ses propres caractéristiques :

1. Le feedback est toujours une action requise par le sujet et non un choix de l'expert¹;
2. Chaque question reçoit diverses corrections, parmi lesquelles le demandeur devra choisir la meilleure ;
3. Le feedback est exclusivement écrit et asynchrone ;
4. Le profil de celui qui répond peut varier considérablement et le feedback peut être produit par des personnes n'étant pas des professionnels de l'enseignement linguistique ;
5. Les différents feedbacks peuvent être évalués par la communauté ;
6. Le feedback n'est pas intégré dans un contexte de communication ; il n'est pas non plus fonctionnel pour des besoins de communication immédiate, mais c'est le seul centre d'interaction entre le demandeur et l'expert ;
7. L'impact du feedback n'est pas observable, en d'autres termes, on ne peut observer l'éventuel *uptake* voir ENE et UPTON, 2014, sur le *uptake* dans la production écrite dans un environnement électronique).

Le feedback linguistique des portails QR est donc très différent de celui des contextes formels d'apprentissage. Un échange typique se compose, en fait, d'une demande explicite et souvent détaillée :

Ciao! Sono spagnola e studente di italiano (Ho cominciato l'anno scorso). Ho una domanda: sto facendo una redazione su un'attore e voglio sapere (...) Si dice: "fare di psicopata" o "fare il psicopata"²

suivi de plusieurs corrections plus ou moins articulées

(...) è capace di fare di psicopata in un thriller e dopo partecipare in una comedia (commedia con 2 m) musicale. / Come ti ho già detto si dice fare lo psicopatico o interpretare lo psicopatico; fare è piu' comune, interpretare è usato in modo piu' elegante....³

Les analogies avec le feedback entre pairs (voir, entre autres, ROLLINSON, 2005 et GUARDADO et SHI, 2017 sur le feedback des pairs dans les environnements numériques) sont cependant limitées, car le feedback des portails QR ne reçoit aucun contrôle de la part des institutions éducatives.

Enfin, par rapport à d'autres environnements en ligne tels que les forums, dans un format QR, l'interaction entre les participants est limitée uniquement à l'échange question/réponse (voir le point 6), à l'exception de la possibilité pour le demandeur de mettre à jour sa question. Une caractéristique importante du feedback est donc que les portails QR constituent un environnement qui ne permet que peu d'échanges entre les membres et, par conséquent, peu de négociations, ce qui peut potentiellement aggraver le conflit inhérent à la correction.

2. Cadre théorique et objectif de la recherche

Parmi les différents cadres proposés pour l'étude de la relation entre la technologie et l'apprentissage autonome, celui de Bennett et Maton (2010) résume les théories préexistantes et explore le phénomène sur deux axes, l'un sociologique et l'autre pédagogique.

Leur première référence est constituée par les notions de champ, capital et habitus (BOURDIEU, 1990) comme outils de compréhension de la pratique humaine. Habitus concerne les dispositions (perceptions et valeurs) et les structures sociales intériorisées par un sujet, c'est-à-dire la manière de voir et d'affronter le monde ; tandis que le capital

individuel définit les ressources (économiques, culturelles et symboliques) que les sujets utilisent et échangent dans leur participation dans un domaine. Enfin, le champ est le réseau des conventions sociales, des objectifs et des modes de fonctionnement au sein desquels les sujets agissent pour occuper une place ou acquérir un statut. En particulier, Bourdieu suggère que lorsqu'ils entrent dans un nouveau domaine, les sujets apportent avec eux un capital et un habitus, dont dépend leur capacité à trouver une place à l'intérieur de ce domaine, ou même pour contribuer à définir le champ lui-même. Dans le cas de la correction au sein des portails QR, le capital est constitué de connaissances linguistiques (et pédagogiques), qui forment la marchandise d'échange, tandis que l'habitus est constitué de la capacité d'interagir dans un contexte, le champ, informel et éducatif à la fois. En particulier, le champ est fondé sur des pratiques et des valeurs situées à l'intersection de deux univers concrets complètement opposés : l'univers démocratique et participatif du web et celui de l'éducation formelle qui possède, dans la correction, l'un des principaux outils d'autorité et de pouvoir.

La seconde théorie à laquelle Bennett et Maton se réfèrent est plus pédagogique et part de la distinction entre discours vertical et discours horizontal proposée par Bernstein (1999). Le premier correspond à l'éducation formelle et institutionnelle, tandis que le second regroupe toutes les pratiques localisées, liées aux besoins immédiats, fragmentées, apprises par les pairs et typiques de l'interaction dans la vie quotidienne (par exemple, un collègue explique à un autre comment exécuter une fonction à travers un programme). Le discours horizontal trouve une réalisation naturelle dans l'univers des réseaux sociaux et du web 2.0 où la didactique est –aussi et dans certains cas, comme dans le nôtre, uniquement – le produit de connaissances individuelles et partagées (SUROWIECKI, 2005). Torsani (2009) montre un cas extérieur aux langues, mais intéressant pour comprendre le processus « d'horizontalisation » du discours académique. Un utilisateur du portail « Yahoo! Answers » demande que quelqu'un lui explique la pensée de Kant et, parmi les différentes réponses, il ne choisit pas la plus complète et écrite dans une langue académique, mais celle écrite dans une langue quotidienne qui, en quelques lignes seulement, résume la pensée du philosophe. C'est exactement, comme le suggère l'auteur, le type d'aide que les utilisateurs attendent de ces communautés : pas d'explications précises, que l'on peut aussi lire dans les livres, mais des réponses simples et rapides adaptées aux besoins immédiats. Cette perspective présente donc de fortes analogies avec l'apprentissage informel (CROSS, 2006), qui est si important dans la perspective de l'apprentissage continu (en anglais *lifelong learning*), qui, à son tour, est aujourd'hui fondamental également dans le domaine des langues (FOLEY, THOMPSON, 2017 ; MAIHANOVICH, DEYRICH, 2017). Bonaiuti (2006) avait déjà décrit le potentiel de l'apprentissage informel dans l'enseignement à distance à l'heure du web 2.0 et des réseaux sociaux et cette perspective s'est développée, dans le cadre de l'enseignement des langues, dans le champ plus large de l'autonomie, dont les réseaux sociaux sont précisément un outil.

En plus du modèle de Bennett et Maton, une autre référence théorique potentiellement importante est constituée par la linguistique populaire (NIEDZIELSKI et PRESTON, 2000), c'est-à-dire l'ensemble des pratiques et des croyances sur la langue propre des non-linguistes. Compte tenu de la nature participative des portails QR et donc du feedback (voir ci-dessus), on peut en effet raisonnablement s'attendre à ce que l'analyse linguistique ne soit pas toujours rigoureuse, et que même les experts puissent baser leurs explications sur l'intuition.

En conclusion, la correction dans les portails QR mérite d'être étudiée, car elle montre, précisément pour les caractéristiques du champ citées ci-dessus, une perspective sur l'intégration entre deux mondes antithétiques et sur la transformation du discours vertical (la correction scolaire) en discours horizontal (la correction par des pairs au sein d'un réseau social). Approfondir ces aspects est donc l'objectif de cette recherche.

3. Corpus à l'étude

Le corpus utilisé dans cette recherche est constitué de 100 questions et des 604 réponses correspondantes publiées entre 2003 et 2016 sur le portail italien de Yahoo! Answers. Pour être incluse dans le corpus, chaque question devait avoir les caractéristiques suivantes :

- Demander la correction d'un texte en italien ;
- La longueur du texte devait correspondre à une phrase ;
- Le texte devait contenir au moins une erreur de morphosyntaxe ;
- La question devait être posée par un apprenant d'italien comme langue étrangère (LE) ;

- La question devait avoir reçu au moins une réponse.

Le choix des questions qui nécessitent la correction de phrases courtes est dû à la nécessité de travailler sur un échantillon homogène de questions : une partie importante de la correction au sein des portails QR est donc exclue de la présente recherche (voir les conclusions sur les limites de la recherche).

Enfin, étant donné que dans la taxonomie de Torsani et Dettori (2018), les demandes de feedback peuvent prendre deux formes : correction (le demandeur publie une phrase et demande une correction) et alternative (le demandeur publie deux phrases ou plus et demande laquelle est correcte), les questions ont été réparties équitablement entre les deux types.

L'unité d'analyse se compose du couple question/réponse, chacune ayant été collectée dans un document électronique et étiquetée. L'analyse des unités a été guidée par le modèle proposé par Gee (2014), en particulier par certaines des *bulding task* définies par l'auteur. Nous examinerons le feedback comme pratique, c'est-à-dire comme séquence et combinaison d'actions pour un objectif ; nous étudierons les différentes identités impliquées dans cette pratique, et, comment elles se construisent à travers le discours, nous considérerons les relations entre les différents acteurs du système. Cette recherche devant constituer le point de départ de futurs travaux sur le sujet, nous nous sommes limités à une reconnaissance des caractéristiques du phénomène, sans prendre en considération des aspects importants, tels que son évolution dans le temps ou sa comparaison avec d'autres services dans lesquels les utilisateurs aussi peuvent recevoir des corrections.

4. Résultats et discussion

En général, deux types de réponses peuvent être distingués en fonction du niveau d'articulation de la réponse elle-même. Un premier type consiste en un feedback direct, comme dans le cas :

Q : È corretta questa frase Italiana?: "tornarò a casa sera" (...)

R : tornerò a casa stasera⁴

Un deuxième type consiste en des réponses plus articulées dans lesquelles le feedback est caractérisé par une plus grande interaction avec le demandeur (voir ci-dessous), par la combinaison de différents types de feedback (en particulier, en ajoutant des informations métalinguistiques), ou par des feedbacks plus articulés et où on peut observer la « présence sociale » (ROURKE *et al.*, 1999), c'est-à-dire dans la synthèse efficace de Richardson *et al.* (2017 : 403, selon notre traduction), « la capacité de percevoir les autres dans un environnement virtuel », comme dans le cas :

Q : ciao a tutti.. sn straniera mi potreste aiutare a correggere queste frasi scritte in italiano?? (...)

R : Ciao, anche se vieni dall'Iran hai imparato veramente bene a scrivere in italiano. Ora vediamo un po' come sistemare le frasi scritte da te.(...)⁵

Alors que dans une perspective d'analyse quantitative les deux types sont intéressants, nous nous limiterons ici au second cas, car il est plus pertinent pour l'investigation du passage d'un discours vertical à un discours horizontal. De plus, l'intérêt pour cette modalité spécifique de réponse n'est pas seulement dû à des raisons méthodologiques. Il est aussi justifié par des raisons pratiques, puisque 90% des réponses que les demandeurs choisissent comme meilleures (celles qui ont donc le plus de chances d'influencer leur usage de la langue) sont des réponses articulées.

Nous examinerons donc trois phénomènes qui caractérisent la correction dans les portails internet QR : les typologies de feedback utilisés dans les réponses, le discours métalinguistique des experts et les stratégies par lesquelles les demandeurs et les experts se rapprochent, atténuant la position d'autorité des experts et rendant, de fait, la correction un discours horizontal.

4.1 Types de feedback

En ce qui concerne la typologie des feedbacks fournis dans le cadre de ces services, nous prendrons comme référence la taxonomie de feedback correctif écrite proposée par Sheen et Ellis (2011). Le feedback fourni dans les réponses

correspond généralement aux typologies présentées par les deux auteurs, à la différence importante que les questions alternatives suscitent un type de feedback ad hoc, « choisissez la bonne réponse », c'est-à-dire que la réponse indique laquelle des alternatives proposées est la bonne (évidemment, dans le cas où l'expert juge qu'une des alternatives est juste). Cependant, seuls certains types de la taxonomie de Sheen et Ellis peuvent s'adapter au contexte que nous étudions. Ce sont les corrections directes qui fournissent un input (en anglais *input prompting*) au sujet, tandis que sont exclues (sauf dans des cas rares et numériquement négligeables) celles qui nécessitent un traitement supplémentaire par le sujet (en anglais *output prompting*), comme la demande d'explications, ce qui est logique étant donné la nature asynchrone et (défaut) non interactive du format.

Les questions corrigées reçoivent principalement des reformulations (46,34%), c'est-à-dire que la réponse répète le texte mais en le corrigeant, sans une élaboration explicite de l'erreur (voir ELLIS, 2009 et SACHS et POLIO, 2007 sur la reformulation), comme dans :

Q : potreste correggere, non sono italiano, grazie mille.? / Grazie Ale, l'ho fatto capire a lei cosa provo, adesso posso solo aspettare. / Bacio e ti terò informata.

R : Grazie Ale, Ho fatto capire a lei cosa provo, adesso posso solo aspettare. / Bacio e ti terrò informata.6

Cependant, la correction réelle, c'est-à-dire l'indication explicite de l'erreur et sa correction, est moins fréquente(14,29%), :

Q : Sono una studentessa di italiano e vorrei sapere se questa frase sia giusta ? "Dato che alcuni comparenti non sanno firmare, sotto vi è un elenco dove vengono nominati le persone che lo fanno al loro posto "

R : Nominate7

La correction explicite peut également prendre la forme d'une reformulation dans laquelle les éléments corrects sont mis en évidence par des dispositifs graphiques, tels que les lettres majuscules (voir SACHS et POLIO, 2007 pour une pratique similaire dans le domaine de l'enseignement formel) :

Q : Io imparao Italiano. Questo è giusto? / 1) Era quattro e mezzo quando il treno e partito. (...)

R : EraNO LE quattro e mezzo quando il treno E'partito.(...)8

La combinaison des deux stratégies, reformulation et correction, avec feedback métalinguistique est cependant limitée à environ 10% des réponses, un élément de grande importance. Bien qu'il ne soit pas possible d'évaluer l'efficacité du feedback dans les portails internet QR, en fait, selon la recherche (voir, par exemple, SHEEN, 2007), la combinaison des corrections et des informations métalinguistiques a un grand potentiel pour l'apprentissage. Par exemple, la question suivante nous a permis d'approfondir la construction du « si passivante » en italien :

Q : Sono straniera e vorrei sapere qual é la frase giusta di queste due: Si può fare tante cose a Roma / Si possono fare tante cose a Roma

R : La seconda, poiché il soggetto è plurale e quindi anche il verbo deve esserlo :)9

Bien que limitée, cette explication est un exemple d'apprentissage fortuit (MARSICK et WATKINS, 1990), très important dans le paysage de l'apprentissage autonome d'une LE (voir par exemple CHIK, 2014). De plus, grâce à leur nature asynchrone, les portails QR permettent des réponses très élaborées : par exemple, la réponse 1 à la question 20140302085618AAEdPPm contient une explication détaillée de la concordance du nombre et du genre dans la forme passive.

Tout aussi intéressant, bien que plutôt rare (7,76%), le type « confirmation » est celui dans lequel l'expert ne fait que confirmer la qualité d'une réponse donnée précédemment (voir réponse 5 à la question id 20100804050257AAF19vW). Ce type de réponse tient une position marginale dans le paysage des typologies de feedback car, contrairement aux autres, il ne constitue pas un feedback en soi, mais une aide au demandeur, qui n'est pas forcément en mesure d'identifier la meilleure réponse et qui a besoin d'outils qui le guident dans ce choix. Les autres types sont constitués

de combinaisons de différents types de feedback, mais en quantités négligeables.

Les réponses aux questions « alternatives » présentent un type de feedback original, « choisissez la bonne réponse », qui sert en fait à indiquer laquelle des alternatives proposées est la bonne. Choisissez la bonne réponse est le type le plus fréquent, 57%, tandis que la reformulation et la correction couvrent environ 20% des réponses. Les autres réponses présentent des types différents, mais numériquement non pertinents.

Du fait de leur formulation, les questions alternatives sont cependant intrinsèquement orientées vers la forme car elles s'opposent à deux variantes rendant ainsi explicite le problème linguistique sous-jacent à la question. Par conséquent, dans les réponses à ces questions, la quantité d'informations métalinguistiques est généralement supérieure à celle des réponses aux questions de correction, comme le confirme un test du khi carré : $\chi^2 = 24,88$ ($p < 0,001$).

	Avec feedback Métalinguistique	Sans feedback Métalinguistique	Total
Correction	35	254	289
Option	90	225	315
Total	125	479	604

En conclusion, si les types de feedback sont plutôt restreints, des éléments d'intérêt émergent néanmoins, comme les réponses enrichies par des analyses linguistiques, qui constituent un support important à l'apprentissage.

4.2 Discours métalinguistique

Le discours métalinguistique représente un deuxième domaine d'intérêt. Selon l'hypothèse, la transformation du discours vertical en discours horizontal pourrait impliquer aussi une manière différente de décrire la langue. À cet égard, du moment que les explications peuvent provenir d'experts qui n'ont ni de formation linguistique ni de formation en didactique des langues, nous avons présenté la linguistique populaire comme une référence théorique possible. Cependant, alors que les informateurs de la recherche de Niedzielski et Preston (2000 : 271) ne sont généralement pas en mesure de décrire les erreurs dans un texte en raison de leur manque de compétence métalinguistique, dans le corpus en question, comme on l'a vu, le feedback métalinguistique ne manque pas (pour ce cas aussi, voir les conclusions sur les limites de la recherche).

Le discours métalinguistique dans le corpus étudié est généralement de type scolaire. Plus précisément, il s'agit d'une nouvelle proposition de la pratique, principalement orale, d'aide entre pairs, de registre principalement informel, qui pourrait être mieux défini comme « extra-scolaire ». En fait, il ne se réfère pas tant à la linguistique descriptive, mais plutôt à la grammaire didactique, mais pas trop dans sa dimension écrite (c'est-à-dire celle des livres), plutôt dans sa dimension orale (et informelle), celle des explications de cas concrets. Cependant, il convient de garder à l'esprit que les erreurs du corpus, aussi grossières soient-elles, sont de morphosyntaxe et, par conséquent, figurent parmi les arguments les plus courants et les plus fondamentaux de l'enseignement de l'italien comme LVI.

Le discours métalinguistique est, en plus d'un registre informel, caractérisé par une pertinence terminologique générale (compatible avec l'idée d'un « décalage des registres » dans le langage des réseaux, ALFIERI, 2017), bien que limité dans les aspects les plus courants de la morphosyntaxe et souvent simplifié, lorsqu'il n'est pas imprécis. Par exemple :

Dille che domani non posso venire! ---> per una donna, cioè (tu) dici a lei che domani non posso venire.
(il pronomme substitue le complément de terme)¹⁰

Ici, la réponse simplifie le « *pronomme personnelle (atone)* » (pronom personnel atone) en « *pronomme* » (pronom) (laissant au demandeur le soin de l'identifier lui-même dans le texte). En plus d'être simplifiée, la terminologie est dans certains cas également imprécise, comme :

Il verbo italiano è declinato (es mangIO, mangI, mangIA ecc..) quindi in molti casi non è necessario mettere il pronomme.¹¹

Quand l'expert confond la conjugaison avec la déclinaison. De plus, un autre caractère typique du discours extra-scolaire est la personnification des éléments de la grammaire, une figure qui rend leur comportement plus concret (donc une compréhension plus immédiate).

Nel tuo caso tu hai la preposizione A perche` il verbo VOLERE BENE A UNA PERSONA prende appunto la preposizione A.12

ou bien:

(...) il verbo 'smettere', quando usato come intransitivo, vuole quasi esclusivamente l'ausiliario avere13

Lorsqu'il est présent, le discours métalinguistique n'est donc pas une alternative au langage formel/scolaire, mais en constitue plutôt un sous-genre, que nous avons défini comme extra-scolaire parce qu'il reprend les explications informelles entre pairs, caractéristique propre au discours horizontal.

4.3 Atténuation de la distance

Le feedback des portails QR est caractérisé, avant tout, par une atténuation de la distance entre l'apprenant et l'expert et par un aplatissage des relations hiérarchiques. Cette atténuation est recherchée aussi bien par les demandeurs que par les experts, par exemple, avec l'utilisation généralisée de stratégies visant à rendre l'échange empathique. Comme prévu, dans l'univers concret de l'enseignement traditionnel, l'enseignant, expert parce que c'est lui qui en sait plus, corrige. Cette pratique représente l'exercice d'une autorité propre au discours vertical mais qui est difficilement compatible avec le discours horizontal des réseaux sociaux. Un processus d'atténuation est donc suivi par tous les acteurs impliqués, les demandeurs et les experts qui fournissent un feedback. Ce processus n'a pas une valeur exclusivement sociale, mais aussi pédagogique car il implique une redistribution des responsabilités.

4.3.1 Les demandeurs

Les demandeurs usent de deux stratégies d'approche. La première est la formulation de la question. Le fait de demander un feedback place déjà le sujet dans une position de non-passivité et d'autonomie dans laquelle il assume une partie du contrôle du processus, mais surtout, comme on l'a vu ci-dessus, la formulation de la question détermine, du moins en partie, la réponse. La deuxième stratégie est constituée par la tentative d'établir une relation d'empathie avec les experts, à travers ce qui a été défini comme une présence sociale. 28% des questions contiennent au moins un marqueur. En particulier, sur un total de 67 marqueurs, 59 (correspondant à 88,05%) sont du type *self disclosure* de la taxonomie de Rourke *et al.* Le *self disclosure* est une stratégie affective (dans la taxonomie des auteurs, il y a aussi des marqueurs de stratégies interactives et cohésives) qui consiste à se présenter à la communauté, en parlant de soi. Les demandeurs communiquent, par exemple, qu'ils sont étrangers et qu'ils apprennent l'italien :

miei 4 nonni sono italiani (sono sud americano) e tutti parlano italiano del veneto, miei fratelli, pero quando era bambino anche parlava, pero ora non parlo niente, molto male, come voi può vedere14 ;

ou bien

Sono straniera e vorrei sapere qual é la frase giusta di queste due15

Cette même stratégie peut aussi comporter une déclaration de leurs propres faiblesses, comme :

Ancora non parlo molto bene l'italiano, ma aspetto che avete potuto capire la mia domanda16

ou bien :

ciao amici, scusa gli errori, pero vado scrivere una cosa, e voglio che voi scrivano certo per me...17.

À travers le *self-disclosure*, qui remplit une fonction de recherche de bienveillance, les demandeurs tentent donc de créer un lien empathique avec les experts et de réduire ainsi la distance propre à la situation communicative de la correction.

4.3.2 Les experts

Cependant, le conflit entre discours vertical et discours horizontal exerce une pression plus forte sur les experts,

comme le montre le nombre de stratégies adoptées. Une clé d'interprétation efficace de ce conflit se trouve dans la logique de la politesse de Brown et Levinson (1978). En effet, à travers la correction, les experts (comme les enseignants) sont en mesure de menacer la *negative face* des demandeurs, mais sans toutefois bénéficier de l'autorité des enseignants. De plus, les experts corrigent à l'intérieur d'un contexte informel et démocratique comme les réseaux sociaux dans lesquels ils n'ont pas beaucoup de chance d'interagir, et donc de négocier, avec les demandeurs : une situation donc très délicate. Dans les conclusions d'une étude sur l'efficacité des votes attribués par les utilisateurs aux réponses pour identifier le feedback de qualité, Torsani (2019) remarque que certaines réponses dans le corpus, bien que valides, reçoivent de nombreux votes négatifs. Il se demande alors si ce n'est pas dû à une attitude jugée proprement inadaptée au contexte, et donc sanctionnée par la communauté. Par exemple, la réponse ci-dessous a reçu 0 vote positif et 6 votes négatifs :

Q : vorrei sapere se questa frase che ora vi scrivo sia giusta oppure no... / amore mio senza di te muorirei...
il mio dilemma è : muorirei oppure morirei ? ? qual'è l'esatta parola da usare ? ? ?

R : Innanzitutto QUAL E'...si scrive così! Ma vabbè...comunque si scrive MORIREI! L'italiano non è un optional :D18

Reprenant la terminologie de Bourdieu, nous pourrions conclure que l'expert, bien qu'il apporte sur le terrain un capital précieux (c'est-à-dire les connaissances linguistiques adéquates pour répondre à la question), est incapable de s'y intégrer car il n'a pas l'*habitus* adéquat (dans ce cas, il n'a pas respecté les règles de politesse). Les évaluations négatives de la réponse révèlent l'*ethos* de la correction au sein de la communauté, basé sur la solidarité entre les membres et sur la réduction de l'autorité. Selon cet *ethos*, le purisme linguistique, présent dans d'autres communautés sur la toile (voir par ex. CALABRESE et ROSIER, 2015, sur le purisme dans les commentaires de la presse en ligne), n'a pas sa place et est sanctionné. Précisément parce qu'excessivement normatif (*ibid.*), en fait, le purisme viole ouvertement le principe d'atténuation de la distance, recherché par les demandeurs et les experts. En effet, ce sont précisément ces derniers (comme nous l'avons dit précédemment, ce sont eux qui subissent le plus la pression de la correction) qui mettent en place le plus grand nombre de stratégies dans ce sens.

Les stratégies des experts peuvent être regroupées en deux groupes : le premier consiste à tenter d'établir un lien empathique avec le demandeur, le second à redimensionner sa position d'autorité et, par conséquent, à transférer une partie de la responsabilité au demandeur lui-même.

Le lien empathique avec les demandeurs consiste, dans ce cas également, en une forte utilisation des stratégies de présence sociale : le pourcentage de réponses contenant des marqueurs correspond, également dans ce cas, à un peu moins de 30% (28,97%). L'empathie, d'autre part, est une caractéristique des communautés visant l'apprentissage des langues 2.0, comme en témoignent divers travaux dans ce domaine (voir, par ex. SARAH, FENOGLIO, 2018). Sur un total de 218 marqueurs, 91 (41,74%) correspondent au type « expression des émotions », principalement des émoticônes, telles que :

Q : Come se scrivo- lye la posso fare vedere.?

R : in italiano corretto.. io direi... glielo/a posso mostrare:)19

Ces expressions d'émotions se réfèrent aux stratégies affectives de la présence sociale dans la taxonomie de Rourke *et al.*(1999). Dans ce cas aussi, elles remplissent une fonction d'approche : le canal empathique activé entend dans ce cas atténuer la correction. Effectivement, dans un ouvrage consacré aux émoticônes dans la communication assistée par ordinateur, Dresner et Herring (2010) mettent en garde contre le fait de réduire les émoticônes à de simples expressions d'émotion ; ceux-ci, disent les auteurs, peuvent contribuer par leur force illocutoire à construire le sens du message. En fait, dans certains cas, l'émoticône n'exprime pas une émotion, mais c'est un acte de politesse (*negative politeness*, in BROWN et LEVINSON, 1978) qui sert à atténuer une communication potentiellement agressive, un *face-threatening act*, comme la correction (voir *supra* et SARAH et FENOGLIO, 2018, sur l'usage des émoticônes dans les communautés d'apprentissage en ligne). Cela expliquerait le nombre élevé d'émoticônes dans les réponses, où le nombre élevé d'expressions d'émotion n'aurait autrement aucune justification.

L'empathie est également signalée par l'expression de sa propre disponibilité :

Q : sono le tue valigie. Quale sono le tue valigie. quale frasi e giusto?

R : Quali sono le tue valigie è la risposta corretta ;D e se hai di nuovo bisogno chiedi ;D20

ou en utilisant la LV1 (ou présumée comme celle du demandeur) dans la réponse :

Q : Loro abitano a Via Verdi. Loro abitano in Via Verdi. a o in?

R : you have to use "in" so "loro abitano in via verdi":21

Dans d'autres cas, la correction s'accompagne de compliments pour la compétence linguistique du demandeur :

Per il resto va benissimo, anche i verbi non sono nulla male brava! :)22,

ou

direi che ti sei espresso meglio di molti italiani."23

Dans la taxonomie de Rourke *et al.* (1999), les compliments sont classés dans les « stratégies d'interaction » ; dans le cas présent, compte tenu également de la faible interactivité des portails internet QR, cette stratégie remplit principalement une fonction affective, car elle entend, par le compliment, rassurer le demandeur sur sa compétence et, là encore, atténuer la menace potentielle pesant sur sa *negative face*.

Le deuxième groupe est celui des stratégies avec lesquelles l'expert atténue sa propre autorité. Certains espèrent avoir aidé le demandeur grâce à une formule assez fixe :

Spero che ti siano utili i miei suggerimenti24

ou

Ciao e spero d'esserti stato d'aiuto25.

De telles expressions semblent constituer, dans ce contexte spécifique, de véritables signaux discursifs. En fait, ils concluent toujours la réponse (v. SERIANNI, 1989, sur l'utilisation des phrases comme signaux discursifs dans les monologues, comme le sont précisément les réponses). D'une part, ces formules expriment la disponibilité (et pourraient donc aussi se retrouver dans le domaine des stratégies émotionnelles). D'autre part, elles nécessitent implicitement une confirmation de l'efficacité de la réponse, niant effectivement sa validité absolue. La demande de confirmation, même implicite, transfère une partie de la responsabilité de la résolution du problème sur le demandeur ; d'un point de vue didactique, cet aspect constitue l'un des piliers de l'autonomie (v. BENSON, 2011) et, anticipant les conclusions, est l'un des domaines sur lesquels les institutions éducatives peuvent se concentrer davantage pour préparer les apprenants à l'autonomie.

Certains se mettent explicitement au même niveau que les apprenants à travers la stratégie du self-disclosure, déjà observée chez les demandeurs :

Ciao Stefania, scusa le risposte maleducate di alcune persone, ma non pensano prima di scrivere. Il verbo giusto é "morirei". L'italiano non é facile, lo capisco, ma non hai fatto errori nella domanda :) Un'altra cosa : qual é--> e NON qual'é. E'un errore che facevo sempre da piccola e mi ricordo la maestra che lo segnava in rosso :) quindi sono sicura di quello che dico!!!26

L'expert corrige ici non pas la phrase qui fait l'objet de la demande, mais la question elle-même (qui contient « *qual'è* »), et sort donc du périmètre défini par le demandeur : un autre acte potentiellement menaçant de la *negative face* du demandeur. Le récit de l'expérience personnelle justifie une telle correction menaçante (« *sono sicura di quello che dico!!!* » « je suis sûre de ce que je dis !!! ») et transfère sa responsabilité sur la maîtresse (la maestra) qui détient l'autorité (souligné par l'image de la correction en rouge).

La variété linguistique utilisée dans les réponses est un autre aspect qui contribue au rapprochement du demandeur et de l'expert. Bien que cela ne constitue pas en soi un élément particulièrement original au vu des autres contextes de communication en réseau, elle s'intègre dans un discours que nous avons défini comme extra-scolaire car il s'agit précisément d'un soutien entre pairs qui se déroule généralement en mode oral. En fait, nous notons dans les réponses

l'utilisation de signaux discursifs typiques de la langue parlée :

Se *tipo* io ti chiedessi 'quale gusto di gelato ti piace di più?'. Tu potresti rispondermi tranquillamente 'Il gusto CHE mi piace di più è cioccolato'.²⁷

ou

Diciamo che potresti tradurre meglio i termini "dove si spiega"²⁸

ou, enfin, une utilisation particulière des points de suspension, très fréquents en communication médiatisée par ordinateur (en anglais CMC), où ils prennent souvent une fonction interactive. Comme le remarque Pecorari (2019 : 153, notre traduction), « le clignement qu'ils [les points] produisent de manière ciblée et occasionnelle dans la textualité (néo) standard devient dans la CMC une manière régulière de construire le discours, ce qui crée de la complicité et évoque en mode économique un contexte émotionnel commun aux parties en interaction »²⁹. Mais un tel contexte émotionnel commun est ici celui de l'expérience scolaire et l'inférence qu'il invite à construire est celle de la correction, qui est implicitement présentée comme une conséquence logique et inéluctable de l'erreur : c'est faux et donc, comme vous le savez, vous aussi, je dois corriger :

Sono stato imparando italiano e Ho stato imparando italiano sono 2 errori...Le 2 formule corrette sono: *
Sto imparando l'italiano / * Ho imparato³⁰

L'utilisation du conditionnel est une autre stratégie par laquelle les experts atténuent leur autorité.

in italiano corretto.. io direi... glielo/a posso mostrare :)³¹

ou

Io, *proporrei* così questa breve frase. CIAO, CARA DARIA ! (...)³²

Ici, le conditionnel indique, de manière plus explicite, une incertitude et donc, encore une fois, le transfert d'une partie de la responsabilité au demandeur quant au choix d'adopter ou non la suggestion.

5. Conclusion

La présente recherche s'est concentrée sur le *feedback* dans les portails internet QR et, en particulier, sur les réponses les plus articulées, afin d'étudier ce qui, dans le cadre théorique de Bennett et Maton (2010), est défini comme un passage d'un discours vertical, typique du domaine de l'enseignement formel des langues, vers un discours horizontal, typique des environnements d'apprentissage informels. Bien qu'elle reprenne une méthode de communication bien connue, celle du support entre pairs, la correction dans les portails internet QR présente, pour les spécificités du moyen, ses propres caractéristiques. En particulier, le conflit entre correction et informalité est amplifié ici par la difficile interaction permise par le moyen, qui détermine l'utilisation de différentes stratégies visant à atténuer ce conflit.

Les résultats rapportés dans cette recherche, il faut le rappeler, ne sont pas définitifs car l'enquête n'a porté que sur une partie des demandes de correction, c'est-à-dire sur les phrases contenant des erreurs de morphosyntaxe. Par conséquent, les textes plus longs qui peuvent recevoir d'autres types de réponses n'ont pas été pris en considération : par exemple, dans la correction de textes longs, une pratique de correction consistant à reformuler uniquement les parties contenant des erreurs peut être observée. On n'a pas non plus tenu compte d'erreurs ou d'écarts mineurs par rapport à la norme, ce qui pourrait mettre les experts en difficulté. La divergence, par conséquent, en ce qui concerne les résultats de Niedzielski et Preston, (2000) est au mieux un point de départ partiel et certainement pas une conclusion.

Malgré ces limites, cependant, certaines conclusions sur le *feedback* dans les portails internet QR peuvent être tirées de la présente recherche. Parmi les résultats, ce qui semble avoir des implications plus importantes pour l'enseignement, en particulier pour l'apprentissage autonome, est sans aucun doute la redistribution des responsabilités entre le demandeur et l'expert. Précisément en raison du conflit entre discours vertical et horizontal, l'expert renonce en partie

à son autorité, il se met au même niveau que le demandeur et fait porter à ce dernier en partie la charge de vérifier l'exactitude des informations. Bien que cela s'applique à tous les contextes informels, tels que les forums ou les communautés en ligne, dans le cas spécifique de la correction au sein des portails QR, comme on le voit, le phénomène est amplifié par la pauvreté de l'interaction propre au format. Cela conduit au paradoxe que précisément cette pauvreté nécessite de développer une certaine forme d'interaction entre le demandeur et l'expert. Il s'agit cependant d'une interaction latente et implicite, dans laquelle les participants utilisent des stratégies apparemment naïves et spontanées, telles que des émoticônes et des ellipses qui servent à signaler au demandeur que le répondant adopte une attitude différente, moins autoritaire et directive que les enseignants. La recherche a défini le *locus of control*, c'est-à-dire le transfert d'une partie du contrôle sur l'apprenant, comme l'un des caractères originaux de l'apprentissage autonome des langues (BENSON, 2011). Le cas du feedback dans les portails internet QR met cet aspect au tout premier plan. Préparer les apprenants à travailler avec le feedback a donc une double valeur : d'une part, ils découvrent un outil qu'ils peuvent intégrer dans leur propre expérience d'apprentissage, notamment en dehors du contexte scolaire ; mais surtout, en s'emparant de ces outils, les apprenants développent des capacités critiques, essentielles pour l'autonomie. Reprenant une fois de plus les concepts de Bourdieu, nous pouvons conclure que la capacité critique et la capacité de se mettre en relation avec les autres font partie de l'habitus nécessaire au travail dans le domaine des réseaux sociaux pour l'apprentissage autonome. Mais pour accompagner les apprenants dans le développement de ces compétences, il est de plus en plus nécessaire de bien comprendre les mécanismes à la base de ces systèmes. La préparation des apprenants à l'autonomie est aujourd'hui l'une des frontières de la recherche en technologie des langues (LAI, 2017) et les résultats de ces travaux entendent contribuer à ce secteur en apportant un cas qui n'est peut-être pas apparent, mais important pour comprendre sa dynamique profonde.

Références bibliographiques

- ADAMIC, Lada A., ZHANG, Jun, BAKSHY, Eytan, ACKERMAN, Mark S. «Knowledge sharing and Yahoo Answers : everyone knows something», *Proceedings of the 17th international conference on World Wide Web*, avril 2008, p. 665-674.
- ALFIERI, Gabriella, «Lo stile mutante degli stiliti del web. È possibile una rifunzionalizzazione euristica e didattica?», *Lingue e culture dei media*, n. 1, vol. 1, juillet 2017, p. 91-125.
- BENNETT, Sue, MATON, Karl, «Beyond the 'digital natives' debate : Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences», *Journal of computer assisted learning*, n° 26, vol. 5, août 2010, p. 321-331.
- BENSON, Phil, «Language learning and teaching beyond the classroom : An introduction to the field», in BENSON, Phil, *Beyond the language classroom*, Palgrave Macmillan, London, 2011, p. 7-16.
- BERNSTEIN, Basil, «Vertical and horizontal discourse : An essay», *British Journal of Sociology of Education*, n. 20, 2, janvier 1999, p. 157-173.
- BONAIUTI, Giovanni, *E-Learning 2.0 : Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Trento, Erickson, 2006.
- BOURDIEU, Pierre, *The Logic of Practice*, Cambridge, Polity, 1990.
- BROWN, Penelope, LEVINSON, Stephen C., «Universals in language usage : Politeness phenomena», in GOODY, Esther N. (éd.), *Questions and politeness : Strategies in social interaction*, Cambridge, Cambridge University Press, 1978, p. 56-311.
- CALABRESE, Laura, ROSIER, Laurence, « Les internautes font la police: purisme langagier et surveillance du discours d'information en contexte numérique », *Circula : revue d'idéologies linguistiques*, 2, 2015, p. 120-137.
- CARR, Caleb T., HAYES, Rebecca A., «Social media : Defining, developing, and divining», *Atlantic journal of communication*, n° 23, 1, février 2015, p. 46-65.
- CHIK, Alice, «Digital gaming and language learning : Autonomy and community», *Language Learning & Technology*, n° 18, vol. 2, juin 2014, p. 85-100.

- CRICHTON, Hazel, TEMPLETON, Brian, VALDERA, Francisco, «Face values : the use of sensitive error correction to address adolescents' 'face' issues in the modern languages classroom», *The Language Learning Journal*, n° 45, 1, 2017, p. 51-65.
- CROSS, Jay, *Informal learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*, Hoboken, John Wiley & Sons, 2006.
- DRESNER, Eli, HERRING, Susan C., «Functions of the nonverbal in CMC : Emoticons and illocutionary force» *Communication theory*, n° 20, vol. 3, août 2010, p. 249-268.
- ELLIS, Rod, «A typology of written corrective feedback types», *ELT journal*, n° 63, 2, avril 2009, p. 97-107.
- ENE, Estela, UPTON, Thomas A., «Learner uptake of teacher electronic feedback in ESL composition», *System*, n° 46, 2014, p. 80-95.
- FOLEY, Joseph, THOMPSON, Linda, *Language learning : A lifelong process*, London, Routledge, 2017.
- GEE, James P., *How to do discourse analysis : A toolkit*, London, Routledge, 2014.
- GODWIN-JONES, Robert. «Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning», *Language Learning & Technology*, n° 23, 1, janvier 2019, p. 8-25.
- GUARDADO, Martin, SHI, Ling, «ESL students' experiences of online peer feedback», *Computers and Composition*, n° 24, 4, 2007, p. 443-461.
- HARMER, Jeremy, *How to teach English : new edition*, Harlow, Pearson Education Limited, 2007.
- KIM, Soojung, OH, Sanghee, «Users' relevance criteria for evaluating answers in a social Q&A site», *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, n° 60, 4, 2009, p. 716-727.
- LAI, Chun, *Autonomous language learning with technology : Beyond the classroom*, London, Bloomsbury Publishing, 2017.
- MAJHANOVICH, Suzanne, DEYRICH, Marie-Christine, «Language learning to support active social inclusion : Issues and challenges for lifelong learning», *International Review of Education*, n° 63, juillet 2017, p. 435-452.
- MARSICK, Victoria, WATKINS, Karen, *Informal and Incidental Learning in the Workplace : International Perspectives on Adult and Continuing Education*. London Routledge, 1990.
- NIEDZIELSKI, Nancy A., PRESTON, Dennis R., *Folk linguistics*, Walter de Gruyter, Berlin-New York, 2000.
- PECORARI, Filippo, «Punteggiatura in rete: i puntini di sospensione nella comunicazione mediata dal computer», *Linguistica e Filologia*, n° 39, 2019, p. 129-175.
- RICHARDSON, Jennifer C., MAEDA, Yukiko, LV, Jing, CASKURLU, Secil, «Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment : A meta-analysis», *Computers in Human Behavior*, n° 71, 2017, p. 402-417.
- ROLLINSON, Paul, «Using peer feedback in the ESL writing class», *ELT journal*, n° 59, vol. 1, 2005, p. 23-30.
- ROURKE, Liam, ANDERSON, Terry, GARRISON, D. Randy, ARCHER, Walter, «Assessing Social Presence in Asynchronous Text-based Computer Conferencing», *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, n° 14, vol. 2, 1999, p. 50-71.
- SACHS, Rebecca, POLIO, Charlene, «Learners' use of two types of written feedback on an L2 writing task», *Studies in Second Language Acquisition*, n° 29, vol. 2, 2007, p.67-100.
- SARAH, Anthony, FENOGLIO, Prisca, «Encourager les réflexions/interactions affectives par l'usage scénarisé des

outils du Web 2.0 : en quoi est-ce significatif ?», *Nouvelle Revue Synergies Canada*, n° 11, 2018.

SERIANNI, Luca, *Grammatica italiana*, Turin, Utet, 1989.

SHEEN, Younghee, «The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles », *Tesol Quarterly*, n° 41, vol. 2, décembre 2007, p. 255-283.

SHEEN, Younghee, ELLIS, Rod, «Corrective feedback in language teaching», in HINKEL, Eli (éd.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, vol.2, London, Routledge, 2001, p. 593-610.

STENGER, Thomas, COUTANT, Alexandre, « Les réseaux sociaux numériques: des discours de promotion à la définition d'un objet et d'une méthodologie de recherche », *HERMES-Journal of Language and Communication in Business*, n° 44, 2010, p. 209-228.

SUROWIECKI, James, *The wisdom of crowds*, New York, Anchor, 2005.

TORSANI, Simone, *La didattica delle lingue in rete*, Fasano, Schena, 2009.

TORSANI, Simone, «User rating as a predictor of linguistic feedback quality in Question and Answer portals», *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, n° 15, vol. 3, 2019, p. 227-237.

TORSANI, Simone, DETTORI, Giuliana, «Una tassonomia di domande di argomento linguistico nei portali di Domande e Risposte», *Ricognizioni*, n° 5, 10, 2018, p. 81-96.

YU, Shulin, LEE, Icy, «Peer feedback in second language writing (2005–2014) », *Language Teaching*, n° 49, 4, octobre, 2016, p. 461-493.

1

Dans cet article, « expert » indique le membre de la communauté qui répond à la question, quelles que soient ses compétences linguistiques et didactiques réelles

2

Question id 20091001134602AAEufZG. Traduction. Salut! je suis espagnole et étudiant d'italien (j'ai commencé l'année dernière). J'ai une question: Je fais un éditorial sur un acteur et j'aimerais savoir (...) on dit "être psychopathe" ou "faire le psychopathe?"

3

Ibid. Traduction. (...) Il est capable de faire de psychopathe (le psychopathe) [la correction est entre parenthèses, n.d.a] Dans un thriller et après jouer dans une comédie (comédie 1M) musicale. / Comme je vous l'ai déjà dit, on dit faire le psychopathe ou interpréter un psychopathe; faire est plus commun, interpréter est utilisé de manière plus élégante...

4

Question id 20091227131722AAEh50l. Aucune modification n'a été apportée aux extraits analysés. Traduction : Cette phrase en Français est-elle correcte? : "Je vais rentrer à la maison dans soirée" (...) / R : Je rentrerais à la maison dans la soirée

5

Question id: 20131109094657AArBJZU. Traduction: Q : bonjour à tous..je suis étranger pourriez-vous m'aider à corrigerces phrases écrites en italien? (...) R: Bonjour, même si tu viens de l'Iran, tu as vraiment bien appris à écrire en Italien. Maintenant, nous allons voir un peu ' comment arranger les phrases que tu as écrites.(...)

6

Question id 20110823031802AA8Hwvl. Traduction : Q : vous pourriez corriger, je ne suis pas Italien, merci beaucoup.? / Merci Ale, je l'ai fait comprendre ce que je ressens, maintenant je ne peux qu'attendre. / Je t'embrasse et je t'informe. R : Merci Ale, Je lui ai fait comprendre ce que je ressens, maintenant je ne peux qu'attendre. / Je t'embrasse et e tiens au courant. Erreurs : 1)l'ho fatto capire a lei cosa provo – le ho fatto capire che cosa provo; 2) ti tero'informata – ti terrò informata

7

Question id 20140302085618AAEdPPm. Traduction : Q : Je suis étudiante d'Italien et je voudrais savoir si cette phrase est correcte? " Étant donné que certains comparants ne savent pas signer, en dessous il y a une liste où sont nommés les gens qui le font à leur place " R : nommés. Erreurs : nominati - nominate

8

Question id 20101011201729AAOsJOr. Traduction : Q : J'apprends l'Italien. C'est correct? / 1) Il était quatre et demi quand le train est parti.(...) R : Il était quatre heures et demie quand le train est parti.(...). Erreur : Era quattro e mezzo - Erano le quattro e mezzo

9

Question id 20120325145855AAHpHGK. Traduction : Q : Je suis étrangère et je voudrais savoir quelle est la bonne phrase de ces deux : Vous pouvez faire beaucoup de choses à Rome / On peut faire beaucoup de choses à Rome R : La seconde, car le sujet est pluriel et donc le verbe doit l'être aussi :)

10

Question id 20130419130856AApfv4X. Traduction : Dis-lui que je ne peux pas venir demain ! --> pour une femme, c'est-à-dire (tu) lui dis que demain je ne peux pas venir. (le pronom remplace le complément indirect)

11

Question id 20110516204804AAAnHblj – soulignement ajouté. Traduction : Dans de nombreux cas ce n'est pas nécessaire Le verbe Français est décliné (ex mangeai, mangeas, mangea etc.) et donc le pronom.

12

Question id 20121026193546AAsAPcZ – soulignement ajouté. Traduction : Dans ton cas tu as la préposition *a* parce que le verbe *volere bene* (j'aime) prend la préposition *a* (à)

13

Question id 20130829004644AADLGpi – soulignement ajouté. Traduction : le verbe *smettere* (arrêter), quand il est utilisé comme intransitif, utilise presque exclusivement l'auxiliaire avoir.

14

Question id 20111216102112AA6IgbL. Traduction : mes 4 grands-parents sont Italiens (je suis sud-américain) et tout le monde parle Italien de la Vénétie, mes frères, mais quand il était enfant il parlait aussi, mais maintenant je ne parle rien, très mal, comme vous peut voir

15

Question id 20120325145855AAHpHGK. Traduction : Je suis étrangère et je voudrais savoir quelle est la bonne phrase de ces deux

16

Question id 20091001134602AAEufZG – soulignement ajouté. Traduction : Je ne parle pas encore très bien le Français, mais j'espère [dans l'original "aspetto", un transfert lexical de l'espagnol, n.d.a.] que vous avez pu comprendre ma question

17

Question id 20111216102112AA6IgbL – soulignement ajouté. Traduction : bonjour amis, désolé les erreurs, mais je vais écrire quelque chose, et je veux que vous écrivez certainement pour moi... Erreurs : scusa gli errori - scusate gli errori; vado scrivere una cosa - devo scrivere una cosa; voglio che voi scrivano - vorrei che voi scriveste

18

Question id 20100827102957AA28mFP. Traduction: Je voudrais savoir si cette phrase que je vous écris maintenant est juste ou non... / mon amour sans toi mourrais... mon dilemme est : « muorirei » ou « morirei » quel est le mot exact à utiliser? ? ? R : Tout d'abord QUAL E' (quel est) s'écrit comme ça! Mais bon, quoi qu'il en soit...vous écrivez je morirei (je mourais)! L'italien n'est pas une option :D

19

Question id 20101230145506AAZFMvq. Traduction: Q : Comment vous écrivez je peux vous lamontrer?

R : en italien correct.. je dirais... je le lui montre/je peux vous montrer :) Erreur : lye - gliela

20

Question id 20110102000137AALtRNH. Traduction : Quelles sont vos valises. Quels sont vos valises. quelle est la bonne phrase? R : Quelles sont vos valises est la réponse correcte ;D et si vous avez encore besoin demander ; D

21

Question id 20101226121556AAgD0Xi. Traduction : Q : Ils habitent à Via Verdi. Ils habitent dans Via Verdi. à ou dans? R : you have to use “dans” so “Ils habitent dans Via Verdi”:))

22

Question id 20111214114352AAxe9Xh. Traduction : Pour le reste, c'est très bien, même les verbes ne sont pas mauvais bravo ! :) - dans ce cas l'émoticône a valeur d'expression.

23

Question id 20101231174236AAcAcBG. Traduction : Je dirais que vous vous êtes mieux exprimé que beaucoup d'Italiens.

24

Question id 20140302085618AAEdPPm. Traduction : J'espère que mes suggestions vous seront utiles.

25

Question id 20120607123507AAHurzA. Traduction : Au revoir et j'espère avoir été utile.

26

Question id 20100827102957AA28mFP . Traduction : Bonjour Stefania, désolé pour les réponses grossières de certaines personnes, mais ils ne pensent pas avant d'écrire. Le verbe juste est morirei (Je mourrais). L'Italien n'est pas facile, je comprends, mais vous n'avez pas fait d'erreurs dans la question :) Une autre chose : *qual è->* et non *qual'è* (ce qui est) C'est une erreur que je faisais toujours quand j'étais petite et je me souviens de la maîtresse qui la marquait en rouge :) donc je suis sûre de ce que je dis !

27

Question id 20121026193546AAAsAPcZ – soulignement ajouté. Traduction : Si je te demandais quel goût parfum de glace tu préfères?. Vous pourriez me répondre tranquillement ‘ Le parfum que j’aime le plus est le chocolat. *Tipo* est un signal discursif

28

Question id 20110730191842AAAdUMPv – soulignement ajouté. Traduction : Disons que tu pourrais mieux traduire “où on explique”, *Diciamo* est un signal discursif.

29

Texte original “[...]l’ammiccamento che essi producono in modo mirato e occasionale nella testualità (neo)standard diventa nella CMC una modalità regolare di costruzione del discorso, che crea complicità ed evoca in modo economico un contesto emotivo comune tra gli interagenti”

30

Question id : 20070127070657AA7qnBX. Traduction : *Sono stato imparando italiano et Ho stato imparando italiano* sont 2 erreurs...Les 2 formules correctes sont:* j'apprends l'italien / * j'ai appris l'italien.

31

Question id 20101230145506AAZFMvq–soulignement ajouté. Traduction : en italien correct...Je dirais... je peux le leur montrer :)

32

Question id 20111102223641AAVDTVX – soulignement ajouté. Traduction : Je proposerais donc cette brève phrase. Bonjour, chère Daria! (...)

Per citare questo articolo:

Simone TORSANI, *La correction dans les environnements informels d'apprentissage. Une enquête sur les portails de Questions/Réponses*, Repères DoRiF n.22 - Corpus, réseaux sociaux, analyse du discours, DoRiF Università, Roma ottobre 2020, http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?id=487

[Ritorna alla Barra di Navigazione](#)

ISSN 2281-3020

[AAA](#) | [XHTML](#) | [CSS](#)



Quest'opera è distribuita con Licenza [Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 3.0 Italia](#).

```
Counter datafile "/var/cpanel/Counters/dorif-dorif.dat" must be created in cPanel first!
```