

# Appropriation de voicethread par des étudiants dans un projet pédagogique pour la didactique de l'anglais

Carmenne Kalyaniwala

► **To cite this version:**

Carmenne Kalyaniwala. Appropriation de voicethread par des étudiants dans un projet pédagogique pour la didactique de l'anglais. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2013, Grenoble, France. hal-02002389

**HAL Id: hal-02002389**

**<http://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-02002389>**

Submitted on 31 Jan 2019

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

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

## **APPROPRIATION DE VOICETHREAD PAR DES ETUDIANTS DANS UN PROJET PEDAGOGIQUE POUR LA DIDACTIQUE DE L'ANGLAIS**

**Carmenne Kalyaniwala – Thapliyal**

**Université Grenoble Alpes, Laboratoire Lidilem**

Résumé : Cet article porte sur la question de l'appropriation d'une application des médias sociaux par des étudiants en didactique de l'anglais langue étrangère. Nous postulons que l'appropriation de cette application renvoie à une consultation des affordances perçues et utilisées par son utilisateur. Les affordances perçues dépendent des besoins et du contexte de l'utilisateur, ainsi que des affordances réelles de l'application.

Mots clés : didactique de l'anglais, médias sociaux, appropriation, affordances, ACAO.

### **1. Introduction et problématique**

L'impact des médias sociaux sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères est étudié depuis quelques années par des chercheurs intéressés par l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (Zourou, 2012 ; Dewey, 2010 ; Lomicka et Lord, 2009 ; McLoughlin et Lee, 2007). Le terme 'médias sociaux' « désigne le large éventail de services Internet et mobile qui permettent aux utilisateurs de participer à des échanges en ligne, de diffuser du contenu qu'ils ont créé eux-mêmes et de se joindre à des communautés virtuelles » (Dewing, 2010 : 1). Il ne s'agit pas d'une nouvelle invention technologique mais de nouvelles pratiques qui doivent être soulignées (Lomicka et al, 2009).

Etant donné la multiplicité des outils, les différences 'techno-sémio-pragmatiques'<sup>1</sup> entre les caractéristiques des applications des médias sociaux, ainsi que la diversité d'offres pédagogiques, nous pensons à l'instar de Zourou (2012), qu'il est peu judicieux de traiter les applications des médias sociaux comme un lot homogène d'applications numériques et de faire des revendications à propos de leurs valeurs pédagogiques.

Dans la présente étude, nous nous intéresserons à l'appropriation d'une seule application des médias sociaux : *VoiceThread*. Nous examinerons comment des étudiants, inscrits à un module universitaire sur la didactique de l'anglais langue étrangère, se sont appropriés cette application en première année de licence.

---

<sup>1</sup> Pour emprunter le terme que Peraya (1998) utilise à propos des dispositifs.

Nous tenons à souligner le caractère exploratoire de cette étude puisqu'elle constitue la première phase de nos questionnements, qui va orienter nos futures recherches. Nous précisons également qu'elle sera ainsi de nature descriptive.

## 2. Contexte Théorique

Le concept d'« appropriation » est central dans la théorie de l'activité (Grossman, Smagorinsky et Valencia, 1999) et est souvent évoqué par des didacticiens s'inscrivant dans ce champ d'étude. Grossman et al (1999 : 15) proposent une définition de ce concept –

*« Appropriation refers to the process through which a person adopts the pedagogical tools available for use in particular social environments (e.g., schools, preservice programs) and through this process internalizes ways of thinking endemic to specific cultural practices (e.g., using phonics to teach reading) ».*

Les 'outils pédagogiques' auxquels ces chercheurs font référence sont regroupés en deux catégories (*ibid.* : 13-15) : les outils 'conceptuels' (des principes, cadres, et notions de l'enseignement, apprentissage et de l'acquisition de l'anglais) ; et les outils 'pratiques' (pratiques pédagogiques, stratégies, ressources qui ont une utilité locale et immédiate). Nous considérons que les outils et applications des médias sociaux ne trouvent pas de place, de manière explicite, dans cette typologie. En outre, la complexité qui caractérise ces derniers les distingue des autres outils pédagogiques plus conventionnels, et nous avons besoin de les traiter autrement.

En associant les attributs multimodaux des applications des médias sociaux aux pratiques potentielles orientées vers l'enseignement-apprentissage des langues, nous pensons notamment à la théorie des affordances qui nous semble pouvoir apporter une nouvelle dimension à la définition de l'appropriation.

Utilisé pour la première fois dans l'approche écologique de James Gibson<sup>2</sup>, le concept d'« *affordance* » évoque la relation entre les propriétés physiques d'un objet (artefact) et les caractéristiques d'un agent (utilisateur), qui permet l'interaction entre l'artefact et l'utilisateur (Kirschner, 2002). En appliquant ce concept aux sciences cognitives, Donald Norman (1999) fait la distinction entre les affordances 'réelles' et les affordances 'perçues'. Chez Norman (*op. cit.*), les affordances 'réelles' d'un artefact sont toute caractéristique ou action possible pour manipuler l'artefact, alors que les affordances 'perçues' se réfèrent à ce que l'utilisateur perçoit en tant que possible. Ces dernières se rapprochent des affordances perceptibles de Gaver (1991), pour qui on peut parler d'une affordance perceptible lorsqu'une information conçue par le concepteur est perçue et utilisée par l'utilisateur. Les affordances perçues par les utilisateurs deviennent ainsi impératives pour mieux saisir la notion de l'appropriation dans le contexte des médias sociaux.

Pour quelques chercheurs du domaine de l'éducation (Burden et Atkinson, 2008 ; McLoughlin et Lee, 2007), certains aspects techniques d'un outil ou d'une application en ligne peuvent être perçus en tant qu'affordances technologiques. De plus, ce type d'affordances vient en soutien aux apprenants lorsqu'ils utilisent plusieurs outils et formes d'interaction pour réaliser une activité collective (McLoughlin et Lee, 2007).

---

<sup>2</sup> En 1977 et concept raffiné en 1979.

En ce qui concerne les ACAO (Apprentissages Collaboratifs Assistés par Ordinateur), certains chercheurs (Allaire, 2006 ; Mangenot, 2013) situent le concept d'affordances et d'affordances technologiques dans une dimension sociale. Bradner (2001) avance l'idée que les affordances technologiques peuvent avoir un rôle à jouer dans les comportements sociaux des utilisateurs. En 2002, Kreijns, Kirschner et Jochems suggèrent une définition du terme 'affordances sociales' : « *Social affordances are properties of CSCL environments that act as social-contextual facilitators relevant for the learner's social interactions. When they are perceptible, they invite the learner to act in accordance with the perceived affordances, i.e. start a task or non-task related interaction or communication* » (2002 : 13). Dans le domaine des ACAO, Guichon *et al.* (2011) mettent en évidence les affordances technologiques et communicatives de l'outil Visu qui permettent aux apprenants de s'approprier l'outil.

A la lumière de ces lectures, nous postulons que l'appropriation d'un outil d'Internet ou d'une application des médias sociaux a lieu lorsqu'un utilisateur ou un groupe d'utilisateurs d'un artefact perçoivent et utilisent des affordances de cet artefact dans leur propre environnement social. C'est cette perceptibilité qui détermine la manière et le degré de l'appropriation.

### 3. Terrain de l'étude

Pour mieux connaître le contexte spécifique de la présente étude, nous allons d'abord décrire brièvement le scénario pédagogique qui a été mis en place dans le cadre du cours de didactique observé. Nous allons ensuite esquisser le profil des participants de cette étude.

#### 3.1. Description du scénario pédagogique

Deux groupes d'étudiants (N=23) suivent un module complémentaire de spécialité intitulé « Méthodologies appliquées à l'Enseignement de l'Anglais ». Ce module vise un double objectif : une remise à niveau linguistique en langue anglaise et une sensibilisation à la didactique de l'anglais langue étrangère. Afin d'atteindre ces objectifs, un travail pratique qui prévoit la conception (ou l'élaboration) de ressources pédagogiques dans la langue cible est proposé aux étudiants au deuxième semestre.

Partant d'une thématique du semestre précédent<sup>3</sup>, les étudiants ont été amenés, durant l'année scolaire 2011-2012, à fabriquer des contes numériques<sup>4</sup> sur *VoiceThread* et à proposer quelques pistes d'exploitation pédagogique du conte produit.

*VoiceThread* (désormais VT) est une application des médias sociaux créée avec des intentions pédagogiques par l'Université de la Caroline du Nord aux Etats-Unis. Le choix de cette application a semblé adéquat en fonction de ses potentialités, même dans la version gratuite limitée. VT autorise la diffusion de plusieurs types de

---

<sup>3</sup> La thématique relevait de l'importance de raconter des histoires et des contes dans l'enseignement précoce.

<sup>4</sup> Dans le cadre de cet article, nous proposons le terme 'conte numérique' à la place de '*digital stories*' parce qu'il nous semble être mieux adapté à notre contexte d'étude. De plus, nous n'avons pas trouvé de traduction officielle de ce terme en français.

documents, de photos et de vidéos sous forme d'une présentation multimédia de type diaporama. Une présentation VT peut contenir jusqu'à 50 diapositives dans sa version gratuite et un utilisateur adhérent à cette version a le droit de créer jusqu'à trois présentations VT. Un compte gratuit permet non seulement de créer ses propres présentations mais de commenter celles créées par un autre utilisateur, si elles sont rendues publiques. L'objet (image ou texte) sur chaque diapositive peut être commenté à l'oral (avec un microphone, une webcam ou par téléphone) et à l'écrit (avec un clavier, ou un marqueur vidéo<sup>5</sup>). Le résultat est une animation flash qui se compose du document original, suivi des commentaires déposés sur la diapositive (voir *Image 1* et *Image 2*).

Les étudiants-concepteurs travaillent en petites équipes. Chaque semaine, un aspect de la création des contes est traité en cours dans une salle multimédia. Au sein de leurs équipes, les étudiants prennent les décisions sur la conception des ressources pédagogiques : la forme et le contenu du conte, les éléments déclencheurs, les éléments visuels et sonores ainsi que la didactisation du conte. Les échanges entre eux se déroulent pendant les cours, mais également en dehors du cours. Les questionnaires remplis pendant le dernier cours du module montrent que les échanges à distance se sont déroulés en synchrone (par téléphone portable, par *chat*) et en asynchrone (par e-mails et par *sms*).

### 3.2. Les participants

Les participants de l'étude (N=23) sont inscrits au deuxième semestre de la première année de licence en janvier 2012 dans deux départements de l'Université Stendhal, Grenoble III. Il s'agit ainsi de deux classes différentes (voir *Tableau 1*).

Nombre d'étudiants	Département de l'inscription pour le module	Travail en équipes
N=14	Langues, Littératures, Civilisations Etrangères (LLCE)	quatre binômes, deux trinômes
N=9	LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (Lansad)	trois trinômes
Total (étudiants) : N = 23		Total (équipes) : N=9

*Tableau 1 : L'homogénéité des participants de l'étude*

Il est à souligner que les étudiants en LLCE sont censés avoir un niveau 'élevé' en anglais en comparaison avec leurs homologues du Lansad, parce que ces premiers sont censés être spécialistes de l'anglais au bout des trois années de licence. En réalité, le niveau global du CECRL des compétences langagières des primo-inscrits en LLCE à l'Université Stendhal reste majoritairement entre le niveau A2 et le niveau B2 (Jouannaud et McCormick, 2012). De plus, les participants du Lansad suivent des parcours d'études différents, et ont ainsi des attentes et relations différentes avec la langue anglaise.

Si nous avons choisi de regrouper les travaux des deux groupes, c'est en nous rappelant le caractère exploratoire de notre étude. Nous espérons pouvoir trouver plus de signes d'affordances perçues en nous appuyant sur les travaux des deux

<sup>5</sup> Marqueur de vidéo ou *doodle* : une fonctionnalité particulière de VT où l'utilisateur peut dessiner sur la diapositive même lorsqu'il est en train de commenter l'image.

groupes. Il convient de signaler que nous n'avons aucune intention de faire une étude comparative, et que si nous avons évoqué les différences entre les deux groupes, c'est pour faire remarquer l'homogénéité au plan linguistique de l'ensemble du groupe.

#### 4. Méthodologie

Afin d'étudier l'appropriation de VT par les étudiants, en terme d'affordances perçues et utilisées par eux, nous nous sommes appuyée sur deux types de données : les données invoquées ou celles « *qui existent indépendamment de la recherche* » (Van der Maren, 2003: 138) et les données provoquées ou celles « *construites spécialement dans le cadre de la recherche* » (Van der Maren, 2003 : 139). Ces données ont été recueillies durant le projet, mais également à son terme (*Tableau 2*) :

Données invoquées	Les productions finales sur VT, Les échanges sous forme de commentaires laissés sur VT, Les notes ethnographiques prises par l'enseignante.
Données provoquées	Les questionnaires semi-ouverts

*Tableau 2 : Collecte de données*

Dans un premier temps, tous les VT créés par les étudiants ont été téléchargés et constituent nos données principales. Dans une deuxième phase, nous avons distribué un questionnaire semi-ouvert aux participants en utilisant *Google docs*, questionnaire dont l'objectif était de connaître leurs représentations et attitudes envers l'élaboration de ce projet. En raison de nos objectifs de recherche, nous aurions pu opter pour des entretiens semi-directifs au lieu des questionnaires, mais nous étions obligés de poser nos questions par le biais d'un questionnaire en raison de la non disponibilité des étudiants, notamment ceux du Lansad. Dans une troisième phase, nous avons fait un classement de toutes les notes prises pendant les cours par l'enseignante.

Une fois en possession de l'ensemble des données, nous nous sommes livrée à une analyse de contenu par une triangulation des données, qui « *permet d'éclairer l'objet ou les objets de recherche sous différents angles* » (Guay et Prud'homme, 2011 : 204-205). Compte tenu des données que nous avons à notre disposition pour cette première étude, nous avons opté pour une démarche essentiellement qualitative, complétée par des données chiffrées.

Afin d'analyser les données le plus rigoureusement possible, nous avons procédé à une analyse des données sur deux plans : une première analyse globale, où les généralités observées dans les présentations finales ont été prises en considération, et une analyse détaillée, où les besoins perçus par les utilisateurs ont été examinés pour mieux éclairer les raisons pour lesquelles une appropriation a eu lieu.

A partir d'une lecture attentive des réponses aux questionnaires ainsi qu'une étude systématique de chaque diapositive présentée sur VT, nous avons commencé à isoler dans le corpus tous les éléments, segments d'énoncés et données chiffrées, qui pouvaient constituer un indicateur en rapport avec notre objet de recherche. Nous avons également analysé les notes ethnographiques, qui ont apporté des validations lors des analyses des autres types de données. Nous avons ensuite procédé à un travail d'interprétation des données.

## 5. Résultats de l'analyse

Les résultats de l'analyse seront présentés en deux temps, les résultats de l'analyse globale suivis des résultats de l'analyse détaillée.

### 5.1. Résultats de l'analyse globale

L'analyse globale portait sur la durée et la longueur des contes ainsi que sur les types de documents intégrés dans les contes numériques.

#### 5.1.1. Durée des contes et nombre de diapositives utilisées

La durée des contes varie globalement entre 1'55'' et 10'24'', et le nombre de diapositives utilisées entre 9 et 29 comme le montre le *Tableau 3*.

	Titre du Conte	Durée	Nombre de diapositives
LLCE	(1) <i>The lost necklace</i>	7'25''	19
	(2) <i>The Princess and the Fisherman</i>	2'28''	9
	(3) <i>A mermaid adventure</i>	1'55''	10
	(4) <i>Mensah and Akhilah</i>	4'48''	16
	(5) <i>Brown skin</i>	2'30''	9
	(6) <i>David's adventure</i>	6'39''	11
Lansad	(7) <i>Little Charly's adventures</i>	8'37''	29
	(8) <i>The little girl who talked to animals</i>	5'30''	25
	(9) <i>The princess and the flowers</i>	10'24''	29

*Tableau 3 : Durée et longueur des contes*

Une durée longue ou un nombre plus important de diapositives utilisées n'est cependant pas un indicateur de la qualité des productions. Le trinôme (9) avait tendance à répéter des informations et des images pour raconter son conte. A l'inverse, pour un travail plus court et utilisant moins de diapositives, le binôme (3) a montré plus de variété dans les images et les informations exploitées.

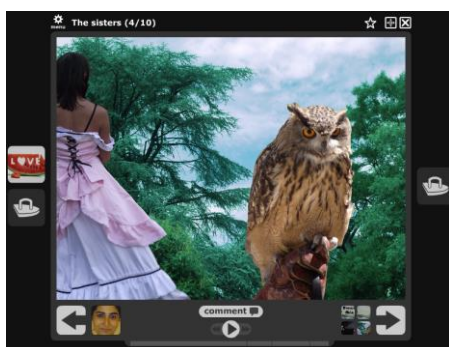
#### 5.1.2. Types de documents intégrés dans l'artefact final

Plusieurs types de documents ont été utilisés dans l'élaboration des contes multimodaux : des photos, de la musique de fond, des dessins en noir et blanc, des dessins en couleur, et des dessins fabriqués avec une application trouvée sur Internet.

Les questionnaires ont révélé que les étudiants ont utilisé des logiciels (*Microsoft Office Word, Powerpoint, Photoshop, Photofiltre, Paint*) et des services d'Internet (*WordReference, YouTube, etToom Boon Studio*<sup>6</sup>). Il convient de noter ici que cette pratique n'a pas été préconisée par l'enseignante. Il semble que les étudiants se sont appuyés sur leurs connaissances techniques pré-acquises. L'étudiante E1 constate dans le questionnaire : « *On a utilisé photoshop, parce que E2 est une pro de l'outil en question* », mais révèle qu'elle aussi savait utiliser *Photoshop*. La décision de superposer plusieurs photos personnelles pour créer une diapositive (voir *Image 1*)

<sup>6</sup>Une application d'Internet permettant la création de dessins en ligne.

semble résulter de cette maîtrise. D'un autre côté, certains ont préféré puiser dans leurs talents artistiques (voir *Image 2*) ce qui est confirmé par le questionnaire.



*Image 1 : The sisters*



*Image 2 : A mermaid adventure*

## 5.2. Résultats de l'analyse détaillée

A l'aide d'une analyse détaillée de notre corpus, nous avons pu observer trois intentions principales guidant les façons dont les concepteurs se sont appropriés l'application VT pour constituer une base de ressources pédagogiques pour l'enseignement de l'anglais langue étrangère.

### 5.2.1. Appropriation de l'intention didactique

Le contexte dans lequel sont placés les concepteurs des contes exige une attention importante aux aspects didactiques de la ressource fabriquée. Il est ainsi impératif que ces étudiants réfléchissent à l'utilisation des fonctionnalités de l'application dans une perspective pédagogique. Le *Tableau 4* synthétise des usages des fonctionnalités de VT selon les affordances qui ont été perçues. La colonne 3 du tableau expose les données issues d'une étude approfondie des présentations VT.

Titre du conte	Fonctionnalité de VoiceThread	Appropriation par les étudiants	Intention de l'utilisateur
<i>David's adventure</i>	Commentaires écrits	Exposer les mots du récit pour une meilleure écoute et réception du conte	Didactique
<i>The lost necklace</i>	Commentaires oraux	Raconter le conte avec une musique de fond	Didactique
<i>Little Charly's adventures</i>	Commentaires oraux avec marqueur de vidéo	Illustrer et indiquer un point spécifique de l'image pendant la récitation du conte	Didactique
<i>David's adventure</i>	Identités <sup>7</sup>	Illustrer explicitement un dialogue entre deux ou plusieurs personnages du conte	Didactique
<i>The princess and the flowers</i>	Copie d'une diapositive dans la même présentation	Glisser le même type d'information pour valoriser la répétition.	Didactique

*Tableau 4 : Appropriation de l'intention didactique*

<sup>7</sup>Les identités : une autre fonctionnalité originale de VT qui permet à un même utilisateur de créer plusieurs identités.



### 5.2.2. *Appropriation de l'intention techno-pragmatique*

Nous utilisons le terme *pragmatique* à la manière de Van der Maren (2003 : 25) pour faire référence aux façons de « résoudre des problèmes de la pratique ». Puisque dans ce contexte, il s'agit de la pratique de la technologie, nous montrerons ici les appropriations de l'intention techno-pragmatique faites de l'application en question.

L'utilisation classique des diapositives sur VT consiste à mettre une seule information (sous forme d'image ou de texte) par diapositive, commentée à l'écrit ou à l'oral. Cette pratique rend souvent le résultat final un peu long et ennuyeux puisque le spectateur est obligé de cliquer sur les flèches pour faire avancer la présentation du conte.

Dans *The little girl who talked to animals*<sup>8</sup>, les conceptrices du conte ont perçu une affordance technique qui permettait la diffusion d'une information longue, en faisant défiler deux et parfois trois diapositives de suite. Le résultat était un visuel qui montrait le passage fluide des diapositives avec une voix-off racontant le conte.

Un autre exemple de l'appropriation d'une intention techno-pragmatique est l'usage fait par les conceptrices du conte '*The princess and the flowers*'<sup>9</sup>. Selon nos notes ethnographiques, les conceptrices se sont rendu compte vers la fin du projet que le nombre de leurs diapositives ne correspondait guère au script prévu pour le conte. Elles ont donc, à la dernière minute, eu recours à une affordance technique de VT qui rendait possible le zoom *in* et *out* de toutes les diapositives, c'est-à-dire, la possibilité d'avoir un aperçu de toutes les diapositives en même temps ; et elles ont ensuite perçu une autre affordance qui leur permettait de copier et de coller une diapositive plusieurs fois dans la même présentation, en choisissant l'endroit exact pour placer la diapositive copiée.

Ces exemples montrent que des affordances existent pour chaque artefact, mais qu'elles ne sont pas toujours perçues. Lorsque nous sentons le besoin de résoudre un problème, nous percevons l'affordance qui nous semble pouvoir résoudre ce problème et l'utilisons. C'est peut-être pourquoi aucune autre équipe (parmi les 9) n'a pensé à 'faire avancer automatiquement' la narration de leur conte à l'exception des conceptrices du *The little girl who talked to animals*. Le besoin n'a peut-être pas été ressenti. De même pour les conceptrices de *The princess and the flowers*. Le besoin de prolonger la présentation les a incitées à la copie de quatre diapositives et à l'intégration de la fonctionnalité du zoom *in* et *out* pendant la présentation pour souligner des aspects précis de leurs dessins.

### 5.2.3. *Appropriation de l'intention de communication*

Nous ne pouvons pas évoquer ces appropriations faites par les utilisateurs de l'Internet, et notamment sur le web social (Lomicka et al, 2009), sans évoquer une intention sociale de la part des utilisateurs. Comme l'affirme Anderson (dans McLoughlin et Lee, 2007 : 666), « *the greatest affordance of the Web for educational use is the profound and multifaceted increase in communication and interaction capability* ». Ce potentiel de communication et d'interaction sur VT est

---

<sup>8</sup><https://voicethread.com/?#q.b2946169.i15894235>.

<sup>9</sup><https://voicethread.com/?#q.b2935090.i15493973>.

reflété dans les choix de modalités de travail dans l'élaboration des contes, ainsi que dans les échanges qui ont lieu sur VT en aval des présentations des contes.

### ***Le choix des modalités de travail***

Collaborer à trois n'est pas toujours facile. L'étudiante G1 l'atteste : « Le plus difficile est de trouver un créneau horaire et également d'être capable de travailler à distance ! ... Pour la collaboration il a suffi d'être bien d'accord sur la répartition des tâches ». Ce témoignage ne nous étonne pas parce que les inscrits à l'université ont souvent d'autres priorités. Une des raisons pour laquelle VT a été choisie réside notamment dans cette potentialité de permettre du travail collaboratif à distance.

Cette limite due à la non disponibilité des étudiants a incité l'équipe de *Little Charly's adventures*<sup>10</sup> à s'approprier l'application en travaillant à distance. L'étudiante G2, membre de la même équipe, révèle dans son questionnaire : « *en rentrant chez moi j'ai pu m'enregistrer tout simplement en cliquant sur "record" et en parlant distinctement devant mon ordinateur* ». L'emploi de la première personne, les marqueurs énonciatifs 'moi', 'mon', 'm'enregistrer', suggèrent qu'elle s'est enregistrée toute seule, que la narration du conte était caractérisée par du travail coopératif effectué à distance. Les notes ethnographiques prises au cours des présentations collectives pendant les cours présentiels nous indiquent également que les membres de cette équipe avaient en effet divisé le script entre elles et que chacun était responsable pour la lecture d'une partie du conte.

### ***Les types d'échanges et d'interaction sur VT***

Examinons les types de commentaires laissés en tant que 'feedback' entre pairs par les apprenants-concepteurs sur VT. Les colonnes 2 et 3 du *Tableau 5* ci-dessous montrent respectivement le nombre de commentaires déposés sur chacun des contes et les modalités de commentaires utilisées pour le feedback : écrit, oral ou avec le marqueur vidéo. A l'aide de la colonne 4, nous essayons de faire une typologie qualitative des commentaires déposés sur VT.

<b>Titre du conte</b>	<b>Nombre de commentaires</b>	<b>Modalités des commentaires (C)</b>	<b>Nature qualitative des commentaires</b>
(1) <i>The lost necklace</i>	29	27 : texte 1 : audio 1 : texte marqueur vidéo	Appréciation, échange d'info (Q et R), remarque affective
(2) <i>The Princess and the Fisherman</i>	35	33 : texte 1 : audio 1 : texte marqueur vidéo	Appréciation, suggestion d'amélioration, remarque constructive, remarque affective
(3) <i>A mermaid adventure</i>	27	25 : texte 1 : audio 1 : texte marqueur vidéo	Appréciation, échange d'info
(4) <i>Mensah and Akhilah</i>	14	13 : texte 1 : audio	Critique, suggestion d'amélioration
(5) <i>Brown skin</i>	24	21 : texte	Appréciation, critique,

<sup>10</sup><https://voicethread.com/?#q.b2972262.i15908655>.

		1 : audio 2 : texte marqueur vidéo	remarque affective
(6) <i>David's adventure</i>	4	4 : texte	Appréciation
(7) <i>LittleCharly's adventures</i>	26	24 : texte 2 : texte marqueur vidéo	Appréciation, critique, échange d'info
(8) <i>The little girl who talked to animals</i>	44	44 : texte	Appréciation, échange d'info
(9) <i>The princess and the flowers</i>	22	22 : texte	Appréciation, suggestion d'amélioration, critique
<b>TOTAL</b>	<b>225 commentaires</b>	<b>213 : C. textes 5 : C. audio 7 : C. textes par marqueur vidéo</b>	<b>Appréciation, critique remarque affective, remarque constructive, échange d'info, suggestions d'amélioration</b>

Tableau 5 : Tableau synthétique de l'analyse des commentaires

Le *Tableau 5* montre qu'un total de 225 commentaires a été laissé sur l'ensemble des neuf productions VT, 133 commentaires par les étudiants en LLCE et 92 commentaires par les étudiants du Lansad. Nous remarquons qu'un maximum de commentaires se trouve sur les premières et dernières diapositives des productions, alors que très peu se trouvent sur celles du milieu. Ceci nous semble logique étant donné que le feedback arrive plutôt à l'issue d'une présentation.

La colonne 4 du *Tableau 5* indique la nature des commentaires qui ont été laissés sur les contes. Nous y remarquons des traces de remarques appréciatives, critiques, constructives et affectives ; mais aussi des traces d'échanges d'informations entre l'étudiant-spectateur et l'étudiant-concepteur et des traces de suggestions d'amélioration notamment sur le plan pédagogique. Nous aurions pu insister sur les différences entre ces catégories, mais ceci sera objet d'une autre étude.

## 6. Conclusion

La présente étude porte sur l'appropriation d'une application des médias sociaux *VoiceThread* par de futurs enseignants d'anglais, inscrits lors de cette étude en première année de licence. En réfléchissant aux apports de nos lectures théoriques et en analysant les neuf contes numériques fabriqués par 23 étudiants collaborant en équipes, nous avançons l'hypothèse (*figure 1*) que l'on peut parler de l'appropriation d'un outil ou d'une application des médias sociaux lorsque les affordances réelles de l'outil sont perçues et ensuite adoptées pour une utilisation.

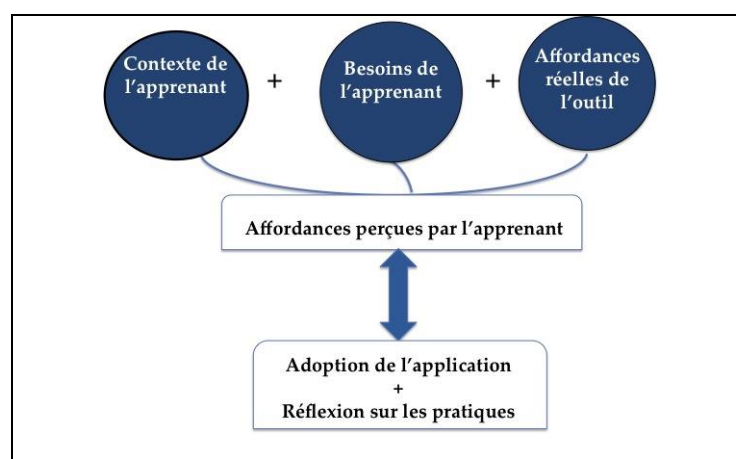


Figure 1

Les affordances perçues dépendent de trois facteurs : le(s) besoin(s) de l'utilisateur (de quelles affordances a-t-il besoin ?) ; le contexte dans lequel s'inscrit l'utilisateur (pourquoi a-t-il besoin de ces affordances et qu'est-il censé faire avec l'outil en question ?) ; et les affordances réelles de l'outil, qui restent dormantes tant qu'elles ne sont pas perçues par l'utilisateur. Une fois que les affordances sont perçues, l'utilisateur adopte l'outil et réfléchit sur l'utilisation de l'outil, selon son contexte social et ses besoins.

Il va falloir, néanmoins, que cette hypothèse que nous avançons soit mise à l'épreuve avec d'autres applications des médias sociaux. Il va falloir également s'interroger davantage sur le concept d'appropriation en le mettant en contexte avec des outils et des applications des médias sociaux.

Cette étude exploratoire nous amène également à faire le constat que l'appropriation d'un outil ou d'une application par un utilisateur (ici, l'apprenant) exige un certain nombre de compétences : de prime abord, des compétences communicationnelles dans la langue cible, qui demandent une certaine fluidité et précision linguistique, non seulement pour réaliser le projet, mais également pour collaborer avec ses collègues; ensuite des compétences techno-pragmatiques qui permettent à l'utilisateur de creuser dans ses compétences technologiques pré-acquises, de se poser des questions sur ses propres pratiques techniques et des besoins dont il prend conscience; et enfin des compétences requises pour réaliser le projet dans son contexte social, en l'occurrence, des compétences pédagogiques. En nous appuyant sur ce constat, de futures recherches s'intéresseront au développement de ces trois compétences pour une meilleure appropriation des applications des médias sociaux.

## 7. Bibliographie

- Allaire, S. (2006). *Les affordances socio-numériques d'un environnement d'apprentissage hybride en soutien à des stagiaires en enseignement secondaire. De l'analyse réflexive à la coélaboration de connaissances*. Thèse de doctorat. Québec, Université Laval.
- Bradner, E. (2001). « Social Affordances: Understanding Technology Mediated Social Networks at Work », *CHI'01 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, p. 67–68.

- Burden, K., & Atkinson, S. (2008). « Evaluating pedagogical affordances of media sharing Web 2.0 technologies : A case study », *Proceedings Ascilite*, p. 121–125.
- Dewing, M. (2010). « Les médias sociaux 1. Introduction », *Canada : Bibliothèque du Parlement*, <http://www.parl.gc.ca/content/lop/researchpublications/2010-03-f.htm>.
- Gaver, W. W. (1991). « Technology affordances », *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems*, p. 79–84.
- Grossman, P. L., Smagorinsky, P. & Valencia, S. (1999). « Appropriating tools for teaching English : A conceptual framework for studying professional development », *American Journal of Education*, vol. 108, n°1, p. 1-29. <http://www.albany.edu/cela/reports/grossmanappropriating12011.pdf>.
- Guay, M.-H., & Prud'Homme, L. (2011). « La recherche-action », dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La Recherche en éducation : Étapes et approches* (3e édition revue et corrigée), ERPI, p. 183–211.
- Guichon, N., Bétrancourt, M. & Prié, Y. (2012). « Managing written and oral negative feedback in a synchronous online teaching situation », *Computer assisted language learning*, vol. 25, n°2, p.181–197.
- Kirschner, P. A. & Jochems, W. (2002). *Three worlds of CSCL. Can we support CSCL ?* Open University of the Netherlands, The Netherlands.
- Kreijns, K., Kirschner, P. A. & Jochems, W. (2002). « The sociability of computer-supported collaborative learning environments », *Educational Technology & Society*, vol. 5, n°1, p. 8–22.
- Lomicka, L., & Lord, G. (2009). « The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning », dans L. Lomicka & G. Lord (eds.), *CALICO*.
- Mangenot, F. (2013). « Interativité, interactions, e affordances na comunicação pedagógica mediada por computador », *Comunicação Electronica na Aula de Português Lingua Estrangeira*, p. 21–38.
- McCormick, B. & Jouannaud, M.-P. (2012). « Comment lutter contre l'échec en première année de licence LLCE anglais : un dispositif hybride de remédiation en langue favorisant l'autonomie », Grenoble : Journées Tice-Alpes 2012, <http://domus.grenet.fr/jticealpes/category/edition-2012/interventions/supports-des-intervenants-2012/>.
- McLoughlin, C. & Lee, M. J. (2007). « Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era », *ICT : Providing choices for learners and learning. Proceedings Ascilite Singapore*, p. 664–675, [http://www.dlc-ubc.ca/wordpress\\_dlc\\_mu/educ500/files/2011/07/mcloughlin.pdf](http://www.dlc-ubc.ca/wordpress_dlc_mu/educ500/files/2011/07/mcloughlin.pdf).
- Norman, D. A. (1999). « Affordance, conventions, and design », *Interactions*, vol. 6, n°3, p. 38–43.
- Peraya, D. (1998). « Vers les campus virtuels. Principes et fonctionnements technosémiopragmatiques des dispositifs virtuels de formation », *Dispositifs & médiation des savoirs*, <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/peraya-papers/Microsoft%20Word%20-%20comudisposi.pdf>.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F., Nissen, E., Soubrié, T. (2013, coord.). *Actes du colloque Epal 2013* (Échanger pour apprendre en ligne), Université Grenoble Alpes, 6-8 juin 2013.

Zourou, K. (2012). « On the attractiveness of social media for language learning : a look at the state of the art », *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, vol. 15, n°1.