



**HAL**  
open science

## Télécollaboration informelle 2.0 : le vlogue d'un américain en français sur YouTube

C. Combe Celik

► **To cite this version:**

C. Combe Celik. Télécollaboration informelle 2.0 : le vlogue d'un américain en français sur YouTube. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2017, 20. hal-01615615

**HAL Id: hal-01615615**

**<https://hal.science/hal-01615615>**

Submitted on 28 Mar 2020

**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.



**Alsic**

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information  
et de Communication

**Vol. 20, n° 2 | 2017**

**Regards croisés sur la télécollaboration/Exchanging  
views on telecollaboration**

---

## Télécollaboration informelle 2.0 : le vlogue d'un américain en français sur YouTube

*Informal telecollaboration 2.0: an American's French speaking vlog on YouTube*

**Christelle Combe**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/alsic/3094>

ISSN : 1286-4986

### Éditeur

Adalsic

### Référence électronique

Christelle Combe, « Télécollaboration informelle 2.0 : le vlogue d'un américain en français sur YouTube », *Alsic* [En ligne], Vol. 20, n° 2 | 2017, mis en ligne le 26 juin 2017, Consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/3094>

---

Ce document a été généré automatiquement le 2 mai 2019.

CC-by-nc-nd

---

# Télécollaboration informelle 2.0 : le vlogue d'un américain en français sur YouTube

*Informal telecollaboration 2.0: an American's French speaking vlog on YouTube*

Christelle Combe

---

*Nous tenons à remercier Tatiana Codreanu et Marco Cappellini pour leurs relectures et conseils.*

## 1. Introduction

- 1 Avec l'avènement d'Internet, la télécollaboration en contexte d'apprentissage s'est largement développée et les projets en contexte institutionnel se sont diversifiés. Après les échanges par courriel, puis sur forum, est venue l'heure des échanges par visioconférence (cf. par exemple, le projet Le français en (première) ligne depuis 2002). Désormais, le web 2.0 et les nombreux outils qu'il offre démultiplient encore les possibilités de communication et de collaboration.

Le web 2.0 représente un changement important dans la façon dont Internet est utilisé. Les opportunités sont désormais plus diversifiées et les utilisateurs d'Internet se livrent à des activités plus variées. Les gens ne se contentent plus de consommer des ressources en ligne. Cela fait de plus en plus partie de la vie de construire une identité en ligne et d'être présent en ligne, de publier ses pensées et ses opinions, ses photos et ses expériences, pour former des groupes sociaux, se faire des amis et partager des moments de sa vie par l'intermédiaire d'Internet (notre traduction).

*Web 2.0 represents a significant change in the way the Internet is used. Opportunities are now more diverse and Internet users engage in more varied activities. People no longer simply consume online resources. It is increasingly a part of life to construct an online identity and present yourself online, to publish your thoughts and opinions, your photographs and your experiences, to form social groups, make friends and share parts of your life via the Internet (Hughes, 2010 : 252).*

- 2 Les outils du web 2.0 privilégiés sont principalement les réseaux sociaux, les wikis et les blogues, tandis que les communautés de partage de médias comme YouTube sont délaissées (Guth & Thomas, 2010). Pourtant, c'est à cette dernière catégorie que nous nous sommes intéressée, car encore peu explorée et pourtant susceptible d'encourager l'apprentissage autonome d'une langue en ligne (Barton & Lee, 2013). Dans cet article, nous tentons donc de répondre à la question suivante : dans quelle mesure le vlogue constitue-t-il un genre émergent de la télécollaboration informelle ? Après avoir présenté un bref cadre théorique des recherches en télécollaboration formelle et informelle, ainsi que l'objet et la méthodologie de la recherche, nous mettrons en évidence et discuterons les spécificités mais aussi les limites de cette forme originale de télécollaboration informelle 2.0 qu'est le nouveau genre du vlogue.

## 2. De la télécollaboration formelle à la télécollaboration informelle 2.0

- 3 Le vlogue en général est un genre de la communication médiée par ordinateur (CMO) encore relativement peu cartographié. Quant au vlogue "pratique d'une langue" en particulier, il est encore moins documenté. Cependant, il nous semble intéressant de le positionner par rapport au cadre théorique du champ déjà bien établi depuis plusieurs années de la télécollaboration en éducation, en contexte plus particulier d'apprentissage d'une langue étrangère. Dans cette partie, nous rappellerons donc le cadre de la télécollaboration formelle avant d'évoquer la télécollaboration 2.0, puis de définir ce que nous nommons la télécollaboration informelle 2.0.

### 2.1. Définitions de la télécollaboration formelle

- 4 En 2003, Belz donnait la définition suivante de la télécollaboration.
- Dans les échanges télécollaboratifs, des apprenants internationaux dispersés dans des classes de langue parallèles utilisent des outils de communication par Internet tels que le courrier électronique, le clavardage synchrone, les forums et les MOOs (ainsi que d'autres formes de communication médiée par ordinateur), en vue de soutenir l'interaction sociale, le dialogue, le débat et l'échange interculturel (notre traduction).
- In telecollaborative partnerships, internationally-dispersed learners in parallel language classes use Internet communication tools such as email, synchronous chat, threaded discussion, and MOOs (as well as other forms of electronically mediated communication), in order to support social interaction, dialogue, debate, and intercultural exchange (Belz, 2003 : 2).*
- 5 La classe était alors le lieu par excellence de la télécollaboration, les participants, des apprenants entre eux, les outils, principalement des outils de communication et les tâches, des tâches communicatives et interculturelles.
- 6 Toutefois, depuis plusieurs années déjà, les télécollaborations ont lieu entre apprenants de langue mais également entre apprenants de langue avec de futurs enseignants de langue et entre futurs enseignants de langue. Les échanges sont monolingues, bilingues, mais aussi plurilingues. Une définition plus large de la télécollaboration est alors adoptée : un échange interculturel entre des personnes de culture ou de nationalité différente dans un contexte institutionnel précis en vue de développer des compétences

de communication tant langagières qu'interculturelles au travers de tâches précises (Guth & Helm, 2010). Le cadre se veut toujours institutionnel avec des tâches prédéfinies et les principaux outils de télécollaboration sont alors le clavardage ou la visioconférence (O'Dowd & Ware, 2008). Les outils du web 2.0 sont les grands absents des premiers travaux de recherche en télécollaboration.

## 2.2. Télécollaboration et apprenant 2.0

- 7 En 2010, Guth et Thomas répartissent en trois catégories les outils du web 2.0 qui peuvent servir de plateforme pour la communication et la collaboration : les réseaux sociaux, les wikis et les blogues, tout en présentant à part ce qui relève des communautés de partage de médias comme YouTube. Lamy et Goodfellow (2010) soulignent que les blogues, les microblogues (comme Twitter), les wikis et les réseaux sociaux amicaux comme Facebook sont les espaces privilégiés par les enseignants, au détriment de Google Docs et YouTube.
- 8 Par ailleurs, si les outils du web 2.0 peuvent être considérés comme les moteurs du changement dans l'apprentissage, les apprenants du 21<sup>ème</sup> siècle voient aussi leur rôle évoluer.

Au fur et à mesure que ces plateformes sociales et outils évoluent, l'accent mis sur l'apprentissage se déplace des outils (objets) aux acteurs (sujets), avec l'accent porté sur l'apprenant comme continuum en développement en termes de compétences et d'expertise en apprentissage (notre traduction).

*As these socially-based platforms and tools continuously evolve, the emphasis in learning moves from the tools (objects) to the actors (subjects), with the accent on the learner as a developing continuum in terms of learning skills and expertise (Guerin, Cigognini & Pettenati, 2010 : 199).*

- 9 En effet, les apprenants se doivent de posséder des compétences particulières, comme notamment celle d'interagir et de télécollaborer dans une langue ou plusieurs, qui peuvent ne pas être leur langue maternelle (Guerin, Cigognini & Pettenati, 2010 : 203). Ils doivent aussi apprendre à développer des compétences particulières d'apprentissage tout au long de la vie, comme le fait d'être connecté sur des réseaux sociaux, de savoir gérer des contextes d'apprentissage formel, non formel et informel, de savoir distinguer la pertinence de ressources en ligne et de développer un état d'esprit créatif. Hauck (2010) souligne également que développer des compétences multimodales – au sens où Kress en 2003 l'entendait, c'est-à-dire savoir exprimer des idées au travers de modes aussi différents que les mots, les images fixes ou mobiles ou les modèles 3D – sont nécessaires à l'apprenant 2.0.
- 10 Entre la variété des outils qu'offre désormais le web 2.0 et les nouvelles compétences que développent les apprenants 2.0, il nous semble que, parallèlement au mode institutionnel de télécollaboration, est en train de se développer un mode de télécollaboration informelle que nous allons tenter de définir.

## 2.3. Vers une télécollaboration informelle sur les plateformes multimodales interactives

- 11 Parmi les outils du web 2.0, les plateformes multimodales interactives se développent rapidement et constituent des espaces de plus en plus prisés, notamment par les natifs digitaux (l'âge moyen des YouTubeurs et YouTubeuses est, par exemple, de 25 ans).

## 12 Ces plateformes sont ainsi définies par Herring.

Les plateformes multimodales interactives (désormais PMI) permettent aux utilisateurs de médias sociaux de commenter un contenu multimodal par des canaux multiples sur un seul site – et même au sein d'un même fil ou d'une même conversation. Une PMI comprend au minimum du texte plus un autre mode (audio, vidéo et/ou graphique) ; les modes peuvent être synchrones ou asynchrones. (...) Une des premières PMI était YouTube, ce qui permettait aux utilisateurs de commenter une vidéo partagée de manière asynchrone, par texte ou vidéo (notre traduction).

*Interactive multimodal platforms (henceforth, IMPs) allow social media users to comment on multimodal content via multiple channels on a single website—and even within a single thread or conversation. An IMP minimally involves text plus one other mode (audio, video, and/or graphics); the modes may be synchronous or asynchronous. (...) One of the first IMPs was YouTube, which allowed users to comment on a shared video asynchronously, via either text or video (Herring, 2016 : 399).*

## 13 YouTube est l'une de ces plateformes. Créé en 2005, YouTube est un site web d'hébergement de vidéos sur lequel les utilisateurs peuvent envoyer, regarder et partager des séquences vidéo. Toutefois, YouTube n'est pas qu'un site d'hébergement de vidéos, c'est aussi une plateforme d'échanges au travers des commentaires que les internautes peuvent poster sous les vidéos. Et comme Barton et Lee le soulignent,

[a]u fil des ans, de nombreux utilisateurs de YouTube ont perçu les potentialités de la fonction "commenter" pour en faire une plateforme de débats et de discussions critiques, pas seulement sur la vidéo en elle-même, mais sur d'autres sujets liés à la discussion originale (notre traduction).

*Over the years, many YouTube users have perceived the affordances of commenting as a platform for critical debates and discussions, not only on the video per se, but on other topics arising from the original discussion (Barton & Lee, 2013 : 53).*

14 YouTube est donc aussi souvent considéré comme un réseau social plutôt qu'un site de partage de vidéos (Barton & Lee, 2013) en raison des relations particulières qu'entretiennent ceux qui postent des vidéos avec ceux qui les visionnent et les commentent : "YouTube est basé sur le visuel et comprend beaucoup d'interactions avec des étrangers" (notre traduction, Barton & Lee, 2013 : 40)<sup>1</sup>. Par ailleurs, dans un contexte d'Internet plurilingue, il offre des potentialités pour l'apprentissage des langues étrangères.

Les affordances multimodales du site sont particulièrement utiles pour les apprenants de langue de toutes sortes pour la pratique de l'expression orale, écrite et de la compréhension orale (notre traduction).

*The multimodal affordances of the site are especially valuable for language learners of all sorts to practice speaking, writing and listening (Barton & Lee, 2013 : 156).*

15 L'apprentissage autonome et informel, parce qu'il permet un apprentissage entre pairs dans un environnement sans stress, y est aussi favorisé (Barton & Lee, 2013). YouTube apparaît donc comme une plateforme importante pour la discussion, l'apprentissage des langues et les échanges interculturels, permettant l'expression de la créativité et de l'innovation. Depuis la création de la webcam, puis le développement et l'intégration de celle-ci au sein des différents outils de communication par écran (ordinateur portable, tablette, téléphone mobile), tourner des vidéos personnelles est devenu de plus en plus facile, les publier et les partager sur YouTube aussi. Les vidéos postées peuvent être publiques, non répertoriées ou privées et il est possible de créer une chaîne<sup>2</sup> à laquelle les autres internautes peuvent s'abonner afin d'être tenus informés des nouvelles vidéos postées. Sur cette plateforme se sont donc développés, à l'instar des blogues, des vlogues

(ou vidéologues), c'est-à-dire des vidéos autocentrées, postées régulièrement par des vlogueurs sur une thématique précise et augmentées de commentaires d'internautes. Lors d'une étude précédente sur le genre des vlogues (Combe Celik, 2014), nous avons vu émerger un sous-genre particulier : le vlogue "pratique d'une langue en ligne"<sup>13</sup>. C'est ce genre de vlogue que nous nous proposons d'étudier en détail dans cet article, car il nous semble correspondre à une forme originale et spontanée de télécollaboration qui se veut le prolongement naturel des compétences des apprenants 2.0. Ce que nous appelons donc une télécollaboration informelle 2.0 ne relève pas du contexte institutionnel mais s'inscrit dans une démarche individuelle et volontaire de la pratique d'une langue. L'échange télécollaboratif a lieu sur une plateforme interactive multimodale entre un apprenant à l'initiative de la télécollaboration et les autres internautes. Nous en donnerons une définition plus précise à l'issue de cette étude.

### 3. Le contexte et l'objet de la recherche : le genre du vlogue sur YouTube

#### 3.1. Les univers discursifs numériques

- 16 Le contexte large de notre recherche est le web en général et plus spécifiquement la plateforme YouTube. C'est un contexte bien particulier qu'il convient, comme le souligne Paveau, de prendre en compte dans son originalité.

L'internet, et le Web en particulier, ne constituent pas de simples supports pour une production scripturale qui s'y transporterait, mais bien des environnements qui figurent structurellement les écritures de manière spécifique (Paveau, 2015 : 1).

- 17 Toujours selon cette auteure :

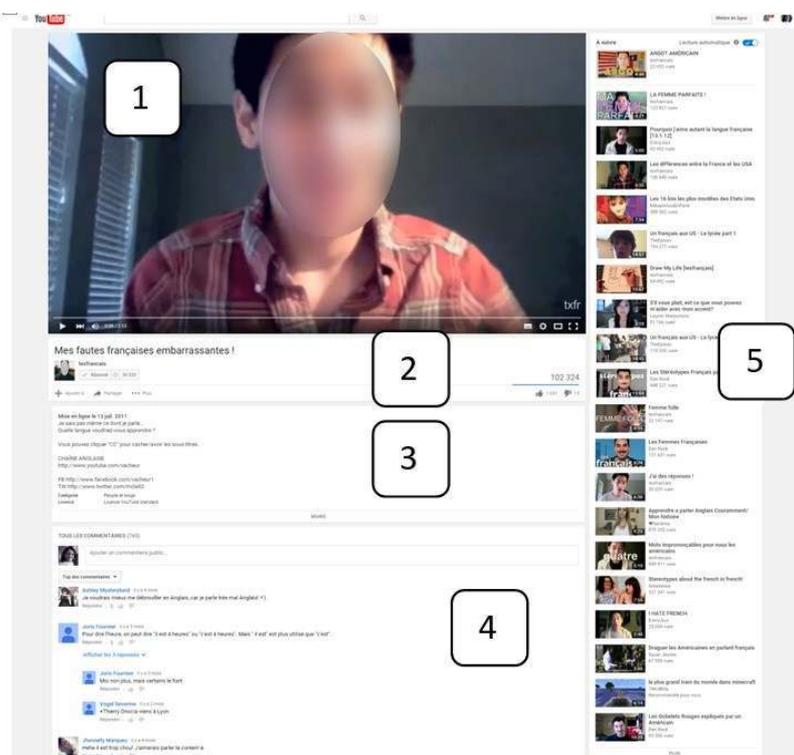
travailler sur les univers discursifs numériques implique de dépasser une conception logocentrée (centrer l'analyse sur les énoncés et les seules matières langagières) pour élaborer une conception écologique qui observe dans leur entier les environnements des énoncés (Paveau, 2015 : 1).

- 18 L'objet que nous allons étudier est donc, selon la terminologie et la définition de Paveau, un document "numérique", c'est-à-dire un document produit nativement en ligne, sur un site, un blogue, un réseau social ou tout lieu numérique accueillant de la production de discours (dans notre contexte précis la plateforme YouTube) et qui "présente des traits de délinéarisation du fil du discours, d'augmentation énonciative, de technogénéricité et de plurisémiotité" (2014 : 7). Dans ces univers discursifs numériques se sont donc développés des genres de discours particuliers.

#### 3.2. Le genre du vlogue

- 19 Notre recherche porte en particulier sur le genre du vlogue (Combe Celik, 2014), c'est-à-dire un genre webnatif qui correspond à un tout sémiotique produit au sein de l'environnement numérique proposé par YouTube, comme l'illustre la capture d'écran ci-dessous.

Figure 1 – Copie d'écran d'un vlogue dans son environnement numérique (16 février 2016).



20 Un vlogue se compose de différents éléments que nous détaillons ci-dessous.

- En 1 : une vidéo monologique autocentrée qui correspond au message initiatif du vlogueur ;
- En 2 : une introduction formatée par l'environnement de YouTube avec le titre de la vidéo ("Mes fautes françaises embarrassantes !"), l'avatar du vlogueur et le titre de sa chaîne (texfrancais), un technosigne permettant de s'abonner et le nombre d'abonnés (36 533 à la date du 16 février 2016), le nombre de fois que la vidéo a été visionnée (102 324 à la date du 16 février 2016), des actions (ajouter à, partager, signaler, transcription, statistiques), les technosignes (j'aime et je n'aime pas) indiquant l'approbation (1641 à la date du 16 février 2016) et la désapprobation (15 à la date du 16 février 2016) ;
- En 3 : une introduction plus personnalisée par le vlogueur dans laquelle il a rédigé un court texte et indique ses autres chaînes et réseaux sociaux ;
- En 4 : les commentaires que la vidéo a recueillis (765 à la date du 16 février 2016). Comme le soulignent Barton et Lee, [b]ien qu'étant un site principalement basé sur la vidéo, YouTube est riche en espaces d'écriture. En plus des sous-titres et des annotations, qui peuvent être facilement ajoutés à l'écran de la vidéo à l'aide de l'éditeur intégré, commenter est l'espace clé d'écriture et d'interaction sur le site YouTube (notre traduction). *Although primarily a video-based site, YouTube is rich in writing spaces. In addition to sub-titles and annotations, which can be easily added to the video screen using YouTube's built in video editor, commenting is the key interactive writing space on the site* (Barton & Lee, 2013 : 39).
- En 5 : d'autres vidéos suggérées par YouTube dans le propre environnement de l'auteur de l'article.

21 L'ensemble de ces éléments est mouvant et dépendant de l'environnement numérique dans lequel il se trouve. Ainsi cette capture d'écran a été prise à partir du compte YouTube de l'auteur de cet article, le 16 février 2016 (à 10am/pm CET). Le lecteur de cet

article, en cliquant sur le lien correspondant au vlogue<sup>4</sup>, pourra constater que de nombreux éléments ne sont plus totalement identiques. La possibilité qu'offre une revue en ligne comme *Alsic* avec l'inclusion de documents multimodaux permet de rendre davantage compte de cet environnement numérique indispensable à la rédaction d'un article portant sur un tel sujet. L'étude de ces nouveaux discours numériques pose cependant de réelles questions méthodologiques comme nous allons le voir.

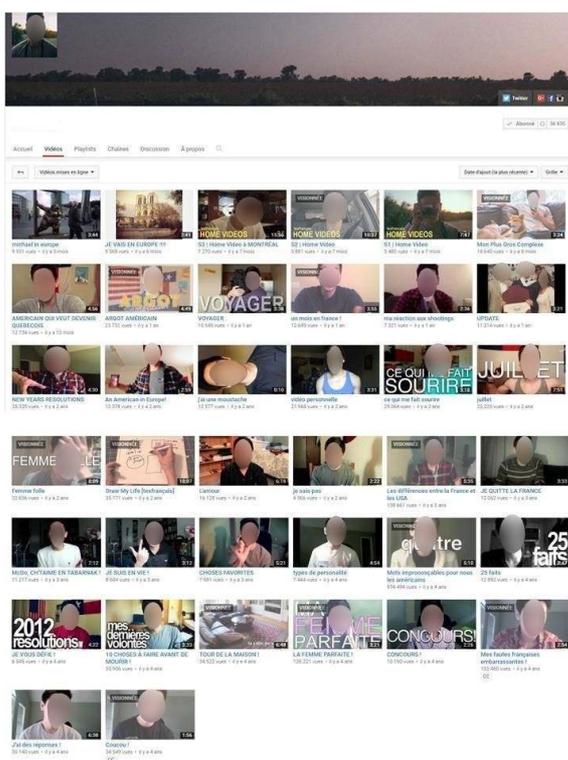
## 4. La démarche méthodologique : étude des interactions multimodales par écran<sup>5</sup>

- 22 La démarche méthodologique que nous avons adoptée est empirique, inductive et se veut adaptée à notre objet technodiscursif. En effet, le caractère récent et encore peu exploré de ce type de productions "web natives" (voir 4.3), nous donne l'occasion d'interroger son investigation et les outils qu'il convient d'adapter ou de créer pour l'étudier (Paveau, 2015). Nous développons ici les différentes étapes de notre démarche et précisons les choix que nous avons dû opérer.

### 4.1. Du corpus existant au corpus de référence

- 23 Pour cette étude, dans une perspective didactique, c'est le sous-genre de vlogue que nous nommons "pratique d'une langue en ligne" qui nous a intéressée. Ainsi, après avoir découvert, au cours de l'une de nos explorations du web, Michael<sup>6</sup>, un jeune nord-américain qui apprend le français, nous avons constitué un premier corpus existant<sup>7</sup> à partir de l'ensemble de ses chaînes vidéos publiques YouTube (au nombre de trois) et de sa présence numérique sur les réseaux sociaux (Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat, Google+).
- 24 Nous avons ensuite procédé à une première lecture flottante (Peytard & Moirand, 1992) de ces données écologiques afin de repérer les éléments qui seraient pertinents pour notre étude.
- 25 Car, comme le souligne Develotte
- [l]es corpus multimodaux en ligne ont en commun d'être foisonnants et de comporter beaucoup plus de données que le chercheur sera capable d'en analyser. Dès lors, s'impose la nécessité de sélectionner des moments particuliers, des "espaces-temps" propres à pouvoir mettre au jour les éléments que l'on cherche à éclairer (2012 : 518).
- 26 Ainsi, face à l'ampleur et à la labilité des données propres aux corpus multimodaux en ligne, nous avons déterminé, dans un second temps, un corpus de référence à partir de la chaîne vidéo qu'anime Michael sous le pseudonyme texfrançais et qu'il continue à ce jour d'alimenter. Ce corpus, déterminé à la date du 5 janvier 2016, consiste en 38 vidéos, de 0:10 à 15:56 minutes, publiées entre le 28 juin 2011 et le 22 septembre 2015 ainsi que les commentaires écrits qu'elles ont suscités. Ces vidéos en français traitent de sujets aussi divers que l'apprentissage du français de Michael et les difficultés qu'il rencontre, les différences culturelles entre la France et les États-Unis, sa vie amoureuse ou l'actualité.

Figure 2 – Copie d'écran de la chaîne texfrancais (16 février 2016).



## 4.2. Définition du corpus d'étude

- 27 Puis, afin de conduire une micro-analyse qualitative, nous avons dû sélectionner des moments particuliers, permettant de répondre à la question que nous nous posions – dans quelle mesure le vlogue constitue-t-il un genre émergent de la télécollaboration informelle ? – et, pour ce faire, nous avons défini un corpus d'étude constitué de quatre vlogues que nous présentons synthétiquement ci-dessous<sup>8</sup>.

Tableau 1 – Tableau synthétique présentant le corpus d'étude.

Numéro (pour le corpus)	Vidéo 1 (V1)	Vidéo 2 (V2)	Vidéo 3 (V3)	Vidéo 4 (V4)
Titre	Mes fautes françaises embarrassantes	Mots imprononçables pour nous les Américains	Les différences entre la France et les USA	Argot américain
Date de mise en ligne	13/07/2011	14/01/2012	09/01/2013	05/03/2015
Durée	2'53	5'09	5'34	4'48
Commentaires	765	4 908	1 544	198
Vues	100 992	925 276	134 482	21 182

J'aime	1 618	25 187	3 541	2 022
Je n'aime pas	14	216	77	2

- 28 Nous avons retenu, en particulier, ces quatre moments d'échanges car ils traitent de différents aspects de la pratique et de l'apprentissage d'une langue : l'erreur, la prononciation, les questions de stéréotypie, de conflits d'opinion, mais aussi la variation linguistique (l'argot).

### 4.3. Des données natives en ligne

- 29 Les discours natifs du web sont définis par Paveau (2014 : 3) en tant que productions discursives en contexte numérique connecté, i.e. sur ordinateur, tablette, smartphone, au sein des écosystèmes d'écriture disponibles : RSN, sites et blogs, plateformes et outils.
- 30 Et, comme le souligne également cette auteure,
- [l]a nature technodiscursive de ce type d'énoncé, définie par une complète intégration de la technique à la matière langagière, impose de modifier nos regards et de prendre pour objets d'analyse, non plus les éléments langagiers dans une perspective logocentrée, mais l'ensemble de l'environnement technodiscursif dans la perspective écologique nécessaire à une analyse du discours numérique. C'est en cela que les corpus de discours natifs du web sont "sensibles" (Paveau, 2015 : 2).
- 31 Le chercheur qui étudie ce genre de données écologiques se trouve donc confronté à la difficulté d'effectuer ses observations in situ, c'est-à-dire en ligne, afin de conserver au mieux l'écologie de la production discursive et donc de travailler sur des données labiles. Par ailleurs, compte tenu du nombre important de commentaires, nous avons dû opérer selon les recommandations de Herring (2004) un choix et avons décidé de n'étudier que les 20 premiers commentaires initiatifs considérés par YouTube comme "top des commentaires", ainsi que les réponses afférentes, dans le cas où ils avaient généré un polylogue.
- 32 Notre méthodologie relève donc d'une analyse technosémiotique (Celik & Develotte, 2011) des quatre vlogues retenus. Nous entendons par analyse technosémiotique la prise en compte non seulement du discours ainsi que de l'ensemble des éléments sémiotiques (gestes du vlogueur dans ses vidéos, émoticônes dans les commentaires, par exemple), mais également de l'environnement technologique dans lequel ces discours naissent, évoluent, voire disparaissent et des affordances que cet environnement génère. Notre étude est une étude de cas et nous avons opté pour une démarche qualitative. Notre objectif était d'observer des pratiques, de les discuter afin de mieux définir cette nouvelle forme de télécollaboration informelle, en vue aussi de son éventuelle introduction, totale ou partielle, en contexte pédagogique plus formel.

## 5. Analyses et discussion

- 33 Dans cette partie, nous mettrons en évidence les spécificités de cette forme de télécollaboration informelle du point de vue du vlogueur mais également des internautes qui y participent par leurs commentaires.

## 5.1. Apprendre à parler en continu sur une agora virtuelle

- 34 Poster une vidéo autocentrée en langue étrangère régulièrement sur YouTube présente tout d'abord pour le vlogueur la possibilité de travailler plusieurs compétences.

### 5.1.1. La compétence "parler en continu"

- 35 En premier lieu, cela permet au vlogueur de travailler la compétence orale "s'exprimer à l'oral en continu" du *Cadre commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), compétence souvent difficile à mettre en œuvre dans une situation de communication authentique non scolaire. Le cadre du vlogue permet au vlogueur d'avoir une tribune pour s'exprimer en choisissant lui-même les sujets qu'il a envie de traiter. Dans notre corpus d'étude, nous avons retenu des thématiques en lien avec l'apprentissage d'une langue, mais Michael s'exprime aussi sur sa vie sentimentale ou sur les attentats terroristes en France.

### 5.1.2. Des compétences en littératie numérique

- 36 Par ailleurs, comme nous l'avons montré précédemment (Combe Celik, 2014), le vlogue est un genre numérique qui se développe sur les plateformes interactives multimodales, c'est donc l'occasion pour le vlogueur d'acquérir des compétences en littératie numérique et de développer notamment des compétences d'expression en continu face à une caméra en se concentrant sur sa parole et sa gestuelle, mais aussi en retravaillant son produit médiatique au moment du montage, en y incrustant notamment du texte et/ou des émoticônes qui viennent enrichir sa parole.

Figure 3 – Mimogestualité et incrustation d'écrit.

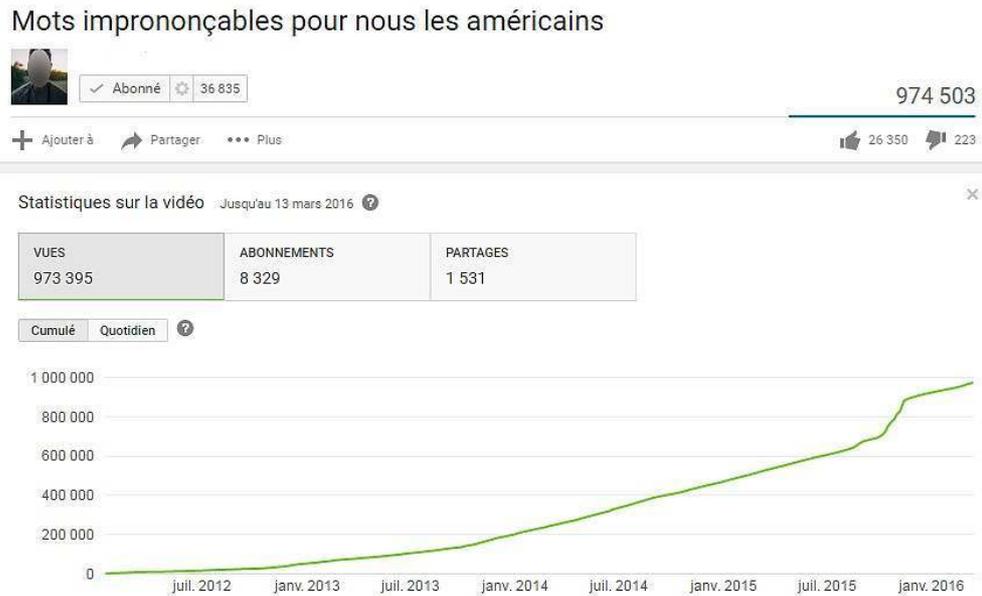


### 5.1.3. Encouragements à la publication

- 37 L'une des principales caractéristiques du vlogue est une certaine régularité dans la publication (comme pour un blogue), régularité qui permet de fidéliser son audience et de faire connaître le vlogue. Différents outils, comme le nombre de fois où la vidéo a été visionnée, des outils statistiques également et, bien sûr, le nombre de commentaires mettent en évidence cette audience, la réception de la vidéo et sont autant de sources d'encouragements implicites à poursuivre ses vidéos pour le vlogueur. Le nombre de

"j'aime ce contenu" (symbolisé par le technosigne pouce levé) ou de "je n'aime pas ce contenu" (symbolisé par le technosigne pouce baissé) sont également une forme de co-évaluation informelle par les pairs.

Figure 4 – Traces de marques de popularité du vlogue.



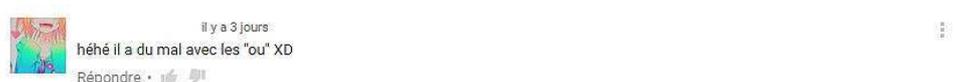
- 38 Comme nous pouvons l'observer dans le tableau 1 (en 4.2) au vu du nombre des "j'aime", les vidéos de Michael sont dans l'ensemble très appréciées des internautes, qui l'encouragent explicitement à poursuivre son activité. Nous observons, au sein des commentaires, de nombreuses marques socio-affectives positives : ainsi parmi les 20 commentaires initiatifs des quatre vidéos du corpus (soit 80 commentaires), 30 sont des actes valorisant pour la face, dont voici quelques exemples.

Figure 5 – Commentaires élogieux et encouragements.



- 39 La ponctuation exclamative, redondante, les émoticônes "cœur" parfois répétés, les adverbes et adjectifs positifs, les comparaisons sont autant de marques de l'hyperbole affective que l'on retrouve dans ces commentaires. Un seul commentaire sur l'ensemble comporte une légère moquerie, qui pourrait s'avérer un acte menaçant pour la face, comme nous pouvons le constater dans la figure suivante.

Figure 6 – Commentaire potentiellement menaçant pour la face du vlogueur.



## 5.2. Vers la formation d'une communauté d'entraide linguistique et/ou culturelle autour du vlogueur

40 Le web 2.0 démultiplie, comme nous l'avons vu, l'auditoire potentiel du locuteur en langue étrangère, auditoire indéfini au sein d'un Internet global avec lequel, par l'intermédiaire des commentaires, le vlogueur peut interagir. Les quatre vidéos de notre corpus d'étude ont reçu un nombre inégal mais conséquent de commentaires (Tableau 1, en 4.2) générant parfois de longs fils de discussions (Tableau 2, ci-après). Nous allons voir ainsi comment, autour du vlogueur, nous observons la formation d'une communauté d'entraide linguistique et/ou culturelle.

### 5.2.1. De commentaires en polylogues plurilingues

- 41 Le vlogueur cherche non seulement à fidéliser son public en lui demandant de s'abonner, mais aussi à susciter des commentaires. Il lui arrive de poser une question au cours de son vlogue, question adressée aux internautes et à laquelle ils répondent. Ainsi, dans la vidéo "Mes fautes françaises embarrassantes", il demande "quelle langue voudriez-vous apprendre ?" et 11 commentaires sur 20 y répondent.
- 42 Ces commentaires eux-mêmes peuvent également susciter des réponses et parfois de longues discussions s'engagent.

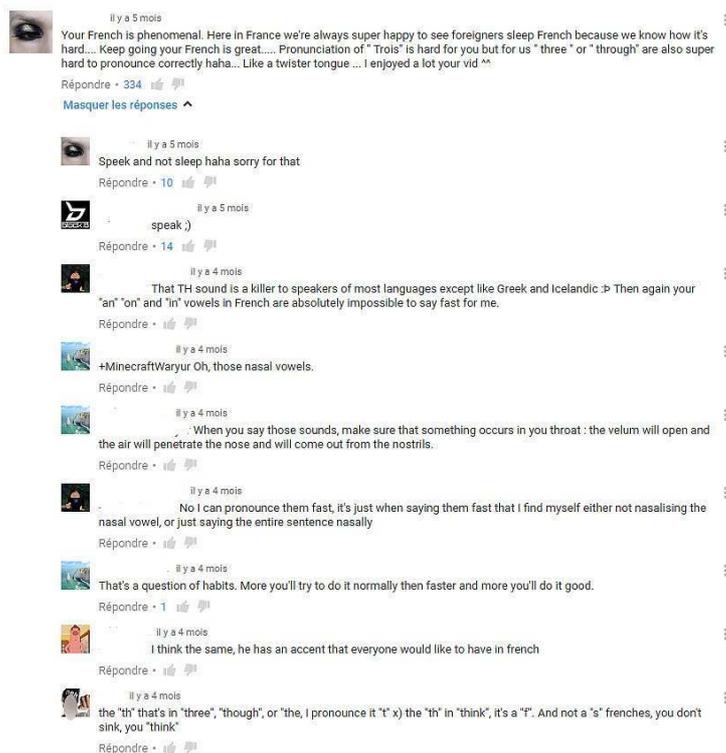
Tableau 2 – Nombre de polylogues générés à partir de la vidéo initiale et leurs tours de parole.

Vidéos	Polylogues	Nombre de tours de parole	Dont intervention de Michael
Mes fautes françaises embarrassantes	4	3, 4, 13, 1	0
Mots imprononçables pour nous les Américains	8	74, 31, 13, 58, 19, 2, 1, 3	0
Les différences entre la France et les USA	7	7, 2, 15, 1, 1, 1, 1	0
Argot américain	6	4, 1, 2, 2, 1, 3	2

43 Il apparaît donc que les internautes interagissent entre eux (bien plus qu'avec Michael) et qu'ils forment autour de Michael une mini-communauté éphémère d'interactants. Ces échanges sont souvent plurilingues dans la sphère globalisée d'Internet et, au cours des échanges, les internautes s'interpellent, se répondent, se renseignent, se donnent des

conseils. Dans les deux exemples suivants, nous observons un échange à six interlocuteurs en anglais. L'échange porte notamment sur des difficultés à prononcer le son "th" en anglais et les nasales en français.

Figure 7 – Échanges en anglais autour de la prononciation en anglais et en français.

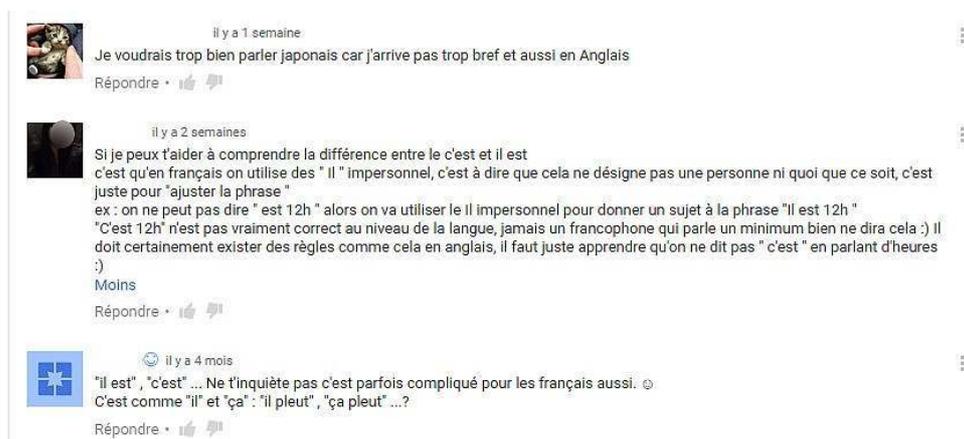


- 44 Il est intéressant également de constater qu'à partir des difficultés de prononciation dans une langue, les internautes échangent et co-construisent sur des difficultés dans d'autres langues, notamment l'anglais dans l'exemple de la figure 7, ci-dessus. Il apparaît que dans ce genre de télécollaboration informelle les frontières entre les langues sont beaucoup moins étanches que dans un contexte d'enseignement-apprentissage formel. Les internautes communiquent dans l'une ou l'autre ou l'une et l'autre langue, la méta-réflexivité est aussi beaucoup plus présente. La grande variété des individus susceptibles d'intervenir sur la plateforme YouTube est également à prendre en compte. Il est toutefois difficile, compte tenu du peu d'informations que nous avons sur les interlocuteurs de Michael, de savoir, à partir de la seule analyse sémi-discursive, qui ils sont et quelles sont leurs motivations : des anglophones écrivant en français ou en anglais, des francophones écrivant en français ou en anglais, des anglophones intéressés par l'apprentissage du français, tout natif d'une autre langue mais qui maîtrise l'anglais et le français ?

### 5.2.2. Apprendre entre pairs

- 45 Le vlogue de Michael est aussi un espace de collaboration et d'hétéro-apprentissage entre pairs. Les internautes corrigent Michael et l'aident à améliorer son français au sein de commentaires qui traitent de grammaire.

Figure 8 – Exemple d'un commentaire d'explication grammaticale.



- 46 Dans sa vidéo intitulée "Argot américain", Michael se transforme également en enseignant d'anglais (dans sa variation de l'argot américain). Cet enseignement informel est fortement apprécié des internautes. Cela est perçu comme plus intéressant que ce qui est fait dans des environnements scolaires formels, comme les deux exemples suivants l'illustrent.

Figure 9 – Le vlogue vs les cours formels.



- 47 Michael, dans notre corpus d'étude, intervient relativement peu dans les commentaires comme nous l'expliquerons plus loin (voir 5.3). En revanche, les internautes échangent entre eux des explications, notamment lexicales, comme cela apparaît dans les exemples suivants.

Figure 10 – Exemples d'explications linguistiques entre internautes.



- 48 Ils se régulent également et certains estiment avoir un rôle de référence auprès du vlogueur. Ainsi, dans l'exemple suivant, deux répondants rappellent à l'ordre orthographique l'initiateur du commentaire qui, lui-même, s'excuse en fin d'échange.

Figure 11 – Régulation et hétéro-correction entre internautes.



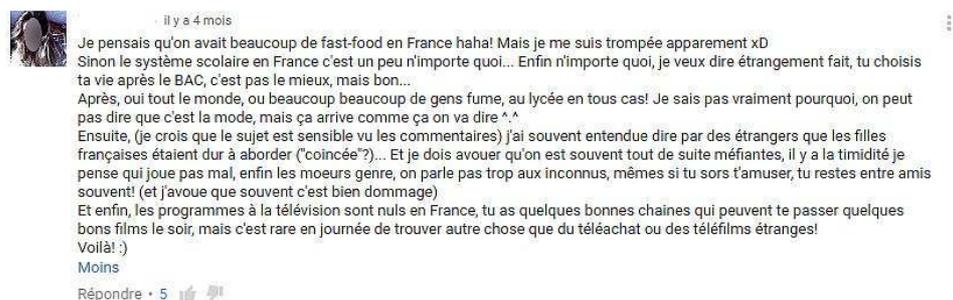
### 5.2.3. Points culturels, stéréotypes et conflit d'opinions

- 49 L'espace du vlogue sur Internet est également propice aux échanges sur des aspects culturels, voire des affirmations ou remises en question et conflits d'opinions autour de stéréotypes. La vidéo sur les différences entre la France et les États-Unis est particulièrement représentative de ces échanges dans un espace globalisé. Comme Michael le précise, il s'agit de ses propres observations, une liste des différences "notées" (en majuscules sous sa vidéo) entre la France et les États-Unis. Cette liste est donc

subjective et elle donne lieu à des commentaires divers dans lesquels les différents internautes expriment leur point de vue culturel sur la question.

- 50 Ainsi, dans la figure 12, l'utilisatrice reprend chacun des points développés par Michael et se positionne par rapport à ces points, donnant son point de vue relativement objectivement, puisqu'elle admet certaines remarques comme le système scolaire en France, la cigarette au lycée, la télévision et donne une explication personnelle de l'attitude des jeunes françaises.

Figure 12 – Discussion autour d'aspects culturels.



- 51 Les sujets culturels semblent propices aux discussions et nous pouvons en observer une qui s'engage notamment autour de la nourriture.

Figure 13 – Discussion autour de la nourriture.



- 52 Si le commentaire initial relève de la stéréotypie "L'Amérique est réputée pour avoir beaucoup d'obèses (en même temps vu le nombre de fastfood c'est pas très étonnant) !" et d'une opposition entre les Américains et "nous", d'autres commentaires viennent y répondre, remettant en cause ces affirmations et finalement la discussion évolue plus

largement vers la nourriture dans des fast-foods ou au restaurant. On observe dans ce polylogue un travail sur les représentations y compris pour des francophones. La dimension argumentative est, par ailleurs, significative. Les internautes opposent des points de vue différents ("oui c'est exactement ça !", "je ne suis pas d'accord") et donnent différents arguments accompagnés d'exemples ("des études ont prouvé qu'un repas en fastfood est moins calorique que dans un restaurant par exemple", "au contraire dans un restaurant tu mets autant de sel et il y a plein de sauce etc.").

### 5.3. Les limites de la télécollaboration informelle sur YouTube

- 53 Dans les parties précédentes, nous avons tenté de montrer le mode de fonctionnement original de cette télécollaboration informelle 2.0 et les éventuels éléments positifs dans un contexte de pratique d'une langue. Plusieurs limites cependant sont également à souligner.

#### 5.3.1. Les aléas de la correction sur YouTube

- 54 Tout d'abord, comme cela a déjà pu être montré dans un autre contexte d'apprentissage informel de la langue – au sein des communautés telles que Busuu ou Livemocha (Potolia et al., 2013) – la question de l'explication, voire de la correction apportée et de la compétence de ceux qui la donnent, reste prégnante.

Figure 14 – Exemples de correction aléatoire de la prononciation du mot "écureuil".



#### 5.3.2. De l'apprenant de langue au personnage public

- 55 Il est intéressant d'observer qu'autour de Michael se forme une petite communauté avec laquelle il échange comme nous pouvons le voir dans l'interaction suivante.

Figure 15 – Exemple d'une réponse de Michael.



- 56 Toutefois, la temporalité sur YouTube est extrêmement distendue, des commentaires continuent d'être publiés sous des vidéos datant de plusieurs années et Michael y répond parfois dans un délai également très souple : le commentaire initiatif a été posté deux ans après la vidéo et un autre commentaire intervient six mois après la réponse de Michael, commentaire sans réponse le 28 avril 2016.
- 57 Le statut populaire de Michael sur YouTube et sa large contribution sur les autres réseaux sociaux (sur sa chaîne YouTube, il indique ses différents comptes ; voir Figure 2) font aussi de lui un personnage public avec un statut particulier, entre "ami" à la mode Facebook et personnage public. En effet, l'apparent compte Facebook de Michael est en réalité une page Facebook (avec plus de 5000 abonnés) qui est référencée dans la catégorie "personnage fictif".

Figure 16 – Capture d'écran d'une partie de la page Facebook de Michael.



- 58 Enfin, si des internautes s'adressent directement à lui en le tutoyant, d'autres au contraire parlent de lui à la troisième personne (voir des exemples en Figures 5, 6 et 9), comme s'il s'agissait, en effet, si ce n'est d'un personnage fictif, du moins d'un personnage absent de l'interaction. On peut ainsi se demander dans quelle mesure un véritable échange est souhaité<sup>10</sup> de la part du Youtubeur et si la seule publication de la vidéo ainsi que le nombre d'abonnés ne sont pas les premiers objectifs.

### 5.3.3. Les limites de la publication sur YouTube

- 59 Enfin, il ne faut pas négliger les différents aspects éthiques et commerciaux qu'implique une publication sur le réseau YouTube. Poster sur YouTube signifie tout d'abord que la plateforme devient propriétaire de tout ce qui y a été déposé. Pour avoir du succès et donc un public large et de potentielles interactions, une chaîne doit être publique et donc

accessible à tous, cela signifie donc aussi de s'exposer publiquement. De même, il ne faut pas négliger l'aspect commercial que véhicule la monétisation sur YouTube qui peut éventuellement influencer sur le cadre de l'interaction.

## 6. Conclusion

60 Dans cet article, nous avons cherché à mettre en évidence les spécificités mais également les limites du genre du vlogue comme genre émergent de télécollaboration informelle 2.0. Certes, les plateformes interactives multimodales se développent de plus en plus et ces pratiques interactives multimodales également. Ainsi, on voit, à travers l'exemple de la chaîne de Michael, le potentiel conséquent que ces nouvelles interactions multimédiatiques et multimodales représentent pour la pratique et l'apprentissage informels d'une langue (travailler la compétence "s'exprimer à l'oral en continu" pour le vlogueur, développer la compétence en littératie numérique, une forme d'apprentissage et d'émulation entre pairs, de conflit d'opinions autour des stéréotypes culturels). Toutefois, il n'en reste pas moins des limites, éthiques, linguistiques, liées notamment au statut de la plateforme YouTube, mais également aux compétences des intervenants en général. À partir des observations que nous avons pu faire, nous pouvons donc désormais définir la télécollaboration informelle 2.0 comme une télécollaboration qui émerge de manière spontanée à l'initiative d'un internaute qui souhaite pratiquer la langue qu'il apprend. Elle se caractérise par des publications initiales régulières déposées sur une plateforme multimodale interactive, comme YouTube par exemple. Les échanges sont souvent plurilingues à l'image d'un Internet global. Les rôles d'enseignant ou d'apprenant sont fluides et interchangeables entre les participants. La régularité des échanges, la popularité du vlogueur peuvent donner lieu à la naissance d'une communauté autour de l'apprenant. Dans un contexte d'enseignement-apprentissage formel, le genre du vlogue "pratique d'une langue en ligne", comme celui de Michael, pourra éventuellement servir de ressource à l'enseignant pour amener les apprenants à réfléchir au potentiel d'une plateforme interactive multimodale pour pratiquer une langue et développer des compétences en littératie numérique. Ce sera aussi l'occasion de faire réfléchir aux publications et aux interactions sur ces plateformes ainsi qu'à l'ensemble de ce que cela implique pour l'individu vlogueur ou commentateur. Une fois l'apprenant mieux informé et formé, publier un vlogue individuel ou collectif sur YouTube, le diffuser sur les réseaux sociaux et répondre aux commentaires pourra devenir une tâche finale dans un contexte d'enseignement-apprentissage formel.

---

## BIBLIOGRAPHIE

Barton, D. & Lee, C. (2013). *Language Online. Investigating Digital Texts and Practices*. London et New York : Routledge.

Belz, J. A. (2003). "From the special issue editor". *Language Learning & Technology*, vol. 7, n° 2. pp. 2-5. <http://llt.msu.edu/vol7num2/speced.html>

Bommier-Pincemin, B. (1999). *Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en œuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires et des documents*. Thèse de doctorat en linguistique. Université Paris 4 (Sorbonne). Disponible en ligne : [http://www.revue-texto.net/Inedits/Pincemin/Pincemin\\_these.html](http://www.revue-texto.net/Inedits/Pincemin/Pincemin_these.html)

Celik, C. & Develotte, C. (2011). "L'analyse de discours : exemple d'une communication pédagogique asynchrone médiée par ordinateur". In Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.). *Guide de recherche en didactique des langues : une approche contextualisée*. Éditions AUF/EAC. pp. 92-99.

Combe, C. (2016). "Questions méthodologiques autour de l'étude de deux plateformes interactives multimodales : de la communauté de contenu à l'application intimiste". *Linguas e Instrumentos Linguísticos*, n° 37. Disponible en ligne : <http://www.revistalinguas.com/edicao37/artigo9.pdf>

Combe Celik, C. (2010). *Pratiques discursives dans une formation en ligne à la didactique du français langue étrangère*. Thèse de doctorat en sciences du langage. Université Stendhal. Disponible en ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00508363/document>

Combe Celik, C. (2014). "Vlogues sur YouTube : un nouveau genre d'interactions multimodales". In Colon de Carjaval, I. & Ollagnier-Beldame, M. (dir.). *Actes du colloque Interactions multimodales par écran 2014*. [https://impec.sciencesconf.org/conference/impec/pages/Impec2014\\_Combe\\_Celik.pdf](https://impec.sciencesconf.org/conference/impec/pages/Impec2014_Combe_Celik.pdf)

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Develotte, C. (2012). "L'analyse des corpus multimodaux en ligne : état des lieux et perspectives". *Actes du congrès mondial de linguistique française*. EDP Sciences. pp. 509-525.

Guerin, E. M. C., Cigognini, M. E. & Pettenati, M. C. (2010). "Learner 2.0". In Guth, S. & Helm, F. pp. 199-218.

Guth, S. & Helm, F. (dir.) (2010). *Telecollaboration 2.0. Language, Literacies, and Intercultural Learning in the 21<sup>st</sup> Century*. Bern : Peter Lang.

Guth, S. & Thomas, M. (2010). "Telecollaboration with Web 2.0 Tools". In Guth, S. & Helm, F. (dir.). pp. 39-68.

Hauck, M. (2010). "Telecollaboration: At the Interface between Multimodal and Intercultural Communicative Competence". In Guth, S. & Helm, F. pp. 219-248.

Herring, S. C. (2004). "Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior". In Barab, S. A., Kling, R. & Gray, J. H. (dir.). *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. New York : Cambridge University Press. pp. 338-376. Preprint disponible en ligne : <http://ella.slis.indiana.edu/~herring/cmda.pdf>

Herring, S. C. (2016). "New Frontiers in Interactive Multimodal Communication". In Georgapoulou, A. & Spilioti, T. (dir.). *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication*. London : Routledge. pp. 398-402. Disponible en ligne : <http://info.ils.indiana.edu/~herring/hldc.pdf>

Hughes, J. (2010). "The Multilingual Internet". In Guth, S. & Helm, F. pp. 249-276.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London : Routledge.

Lamy, M.-N. & Goodfellow, R. (2010). "Telecollaboration and Learning 2.0". In Guth, S. & Helm, F. pp. 107-138.

Le français en (première) ligne (2007). Création et tutorat d'activités multimédias pour des apprenants distants. <http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr/>

O'Dowd, R. & Ware, P. (2008). "Peer Feedback on Language Form in Telecollaboration". *Language Learning & Technology*, vol. 12, n° 1. pp. 43-63. <http://llt.msu.edu/vol12num1/wareodowd/default.html>

Paveau, M.-A. (2014). "Les énoncés natifs du web : analyse du discours des réseaux sociaux numériques (Twitter, Facebook, Pinterest)". Conférence à l'université d'État de Campinas (Unicamp) le 21/11/2014. Powerpoint de la conférence disponible en ligne : <http://www.labeurb.unicamp.br/anexos/MAP-Conf.pdf>

Paveau, M.-A. (2015). "L'intégrité des corpus natifs en ligne. Une écologie postdualiste pour la théorie du discours". *Cahiers de praxématique*, n° 59. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée. pp. 65-90. Disponible en ligne : <https://hal.inria.fr/hal-01185710/document>

Peytard, J. & Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français*. Paris : Hachette.

Potolia, A., Loiseau, M. & Zourou, K. (2011). "Quelle(s) pédagogie(s) voi(en)t le jour dans les (grandes) communautés web 2.0 d'apprenants de langue ?". In Dejean, C., Mangenot, F. & Soubrié, T. (dir.). *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne*. [http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06\\_act/pdf/epal2011-potolia-et-al.pdf](http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/epal2011-potolia-et-al.pdf)

Texfrançais (nd). Vlogue de Michael. <https://www.youtube.com/user/texfrançais/videos>

## NOTES

1. "YouTube is based on the visual and includes a great deal of interaction with strangers".
2. Une chaîne YouTube est un espace que l'utilisateur peut créer, paramétrer et personnaliser à partir de son compte YouTube, espace au sein duquel il va pouvoir compiler ses différentes vidéos.
3. De nombreux sous-genres de vlogue existent comme les conseils de beauté, les commentaires de jeux vidéo ou encore les sketches humoristiques.
4. <https://www.youtube.com/watch?v=ziXhFCR3GqI&t=1s>
5. Nous employons le terme d'interactions multimodales par écran en référence au groupe de recherche pluridisciplinaire Impec (<https://impec.sciencesconf.org/resource/page/id/23>) auquel nous appartenons et qui étudie les interactions par écran.
6. Le prénom n'a pas été modifié compte tenu du fait que la chaîne du vlogueur est publique et que notre étude ne relève pas d'une situation délicate pour le vlogueur. Nous renvoyons le lecteur soucieux d'en savoir davantage sur les questions méthodologiques et éthiques que rencontre le chercheur lorsqu'il étudie une plateforme interactive multimodale à l'article de Combe (2016).
7. Selon la typologie de Bommier-Pincemin (1999) que nous avons adaptée dans notre thèse (Combe Celik, 2010) aux corpus en ligne, le corpus existant est l'ensemble des données auxquelles le chercheur peut avoir accès, il se présente sous une masse informe ; le corpus de référence est composé à partir du corpus existant, en adéquation avec l'objectif de travail, il est clairement défini et délimité ; enfin, le corpus d'étude est l'ensemble des données sur lesquelles porte effectivement l'analyse ; il peut être enrichi par rapport au corpus de référence par des données extérieures dans une perspective de croisement des données.
8. Le corpus a été arrêté à la date de janvier 2016.
9. "Top des commentaires" est une fonctionnalité proposée par YouTube qui permet d'afficher les commentaires selon un classement qui met en avant ceux du créateur de la vidéo, ceux suscitant des discussions auprès des spectateurs et ceux ayant enregistré des clics sur le

technosigne "j'aime" au sein de la communauté (Source : Aide YouTube, <https://support.google.com/youtube/answer/6000976?hl=fr>).

10. Nous avons, par exemple, essayé à plusieurs reprises et par l'intermédiaire de différents médias (Facebook, YouTube, Twitter) de le contacter sans succès.

---

## RÉSUMÉS

Dans cet article, nous cherchons à mettre en évidence l'émergence d'un genre nouveau de télécollaboration informelle 2.0, qui a lieu sur les plateformes multimodales interactives comme YouTube. À partir d'une étude de cas, la chaîne YouTube d'un jeune nord-américain, nous montrons comment le sous-genre du vlogue "pratique d'une langue en ligne" peut s'avérer une forme de télécollaboration dans laquelle un apprenant travaille la compétence d'expression orale en continu et acquiert des compétences en littératie numérique. Nous mettons également en évidence comment une communauté d'entraide linguistique et culturelle se forme autour du vlogueur. Nous montrons enfin les limites de ces échanges.

In this article, we seek to highlight the emergence of a new kind of informal 2.0 telecollaboration that is conducted through interactive multimodal platforms such as YouTube. Using a case study approach that focuses on the channel of a young North American, we show how the subgenre of vlogging "online language practice" can be a form of telecollaboration during which a learner works on his oral production skills and acquires digital literacy skills. We also discuss how a community forms around the vlogger in which participants mutually share language and culture and show the limits of these exchanges.

## INDEX

**Thèmes** : télécollaboration

**Keywords** : informal learning, interaction, multimodality, vlogging

**Mots-clés** : apprentissage informel, interaction, multimodalité, vlogue

**rubriques** Points de vue / échanges

## AUTEUR

### CHRISTELLE COMBE

Christelle Combe est maître de conférences en didactique du français langue étrangère. Ses activités de recherche portent principalement sur les interactions en ligne en contexte pédagogique (formation en ligne des enseignants de FLE, didactique du FLE via une plateforme multimodale, pédagogie non formelle du FLE via les réseaux socio-numériques) et hors contexte pédagogique.

**Affiliation** : université Aix-Marseille, France.

**Courriel** : [christelle.combe@univ-amu.fr](mailto:christelle.combe@univ-amu.fr)

**Toile** : <https://sites.google.com/site/combecelik/>

**Adresse** : laboratoire Parole et langage, université d'Aix-Marseille, 5 avenue Pasteur, 13100 Aix-en-Provence, France.