



« TU VEUX PARLER COMME UN FRANÇAIS ? » ÉTUDE DES REPRÉSENTATIONS LINGUISTIQUES DANS LES VIDÉOS ÉDUCATIVES DE FLE EN CONTEXTE NUMÉRIQUE

Short educational videos on French as a foreign language (FLE), which are posted on social media, provide an ideal opportunity to observe linguistic representations. This qualitative study analyzed 30 videos and 5,249 comments, highlighting tensions related to learning. The creators promote 'authentic' French as opposed to 'academic' French, sparking debates between purism and pragmatism. Three authority figures emerge: the native French speaker, the teacher and the learner. Although the comments encourage collaborative learning, the lack of contextualization hinders the development of sociolinguistic competence, emphasizing the necessity of educational support.

● Isciane Favre
| Université de
Neuchâtel



Isciane Favre est titulaire d'un master en enseignement du français langue étrangère de l'Université

de Neuchâtel. Formée en linguistique, en sciences de l'information et de la communication et en psychologie et éducation, elle s'intéresse aux médias sociaux et à leur potentiel pour l'enseignement-apprentissage des L2.

Introduction

La place des technologies numériques et des médias sociaux dans le contexte éducatif s'est considérablement renforcée depuis la pandémie de COVID-19. L'écosystème numérique offre des opportunités d'interactions authentiques en langue seconde (L2), un accès facilité à des contenus éducatifs et contribue à la motivation des apprenant-e-s (Haque 2023). Si ce potentiel a été largement étudié, notamment en tant que soutien à un enseignement formel (Tomé 2016), et avec une attention particulière dans un contexte anglophone (Herlisya & Wiratno 2022), en revanche la nature des contenus éducatifs circulant sur les médias sociaux et les discours linguistiques qu'ils véhiculent restent peu interrogés, et les études restent rares dans le domaine du français langue étrangère (FLE).

Avez-vous déjà ouvert YouTube pour apprendre une langue étrangère, ou certains aspects de celle-ci, via des vidéos? Vous

n'êtes pas le-la seul-e: ces vidéos sous forme de «tutos» foisonnent en ligne. Notre recherche explore les représentations linguistiques véhiculées dans les vidéos éducatives de FLE au format court (quelques secondes à quelques minutes). Par «représentations linguistiques», nous entendons les conceptions que les locuteur-ric-e-s se font d'une langue, de ses normes et de ses usages, et qui orientent leurs pratiques langagières (Petitjean 2009). Ces représentations interviennent à plusieurs niveaux dans l'apprentissage d'une L2 et participent activement à la construction des normes linguistiques (Castellotti & Moore 2002).

Comment ces vidéos éducatives nous renseignent-elles sur les représentations des différent-e-s acteur-ric-e-s de l'enseignement-apprentissage du FLE? Pour répondre à cette question, nous avons analysé 30 vidéos éducatives de FLE au format court provenant des plateformes TikTok, Instagram et YouTube, issues de 10 créateur-ric-e-s de contenu spécialisé-e-s

dans l'enseignement du FLE, ainsi que 5249 commentaires d'utilisateur·rice·s. Destinées à des apprenant·e·s en apprentissage autoguidé, sans distinction de niveau, ces vidéos visent à traiter divers aspects du français (grammaire, lexique, phonétique, etc.). Notre corpus a été constitué selon une stratégie thématique centrée sur le français « natif » ou « réel », à partir d'étiquettes mobilisant explicitement des représentations et suscitant des débats normatifs. Le format court, aujourd'hui très populaire, présente un grand potentiel pour l'observation des dynamiques discursives et pédagogiques en FLE.

Le « vrai français » selon les créateur·rice·s de contenu

Quelles formes langagières les créateur·rice·s mettent-ils en avant ? Les vidéos de notre corpus se concentrent principalement sur trois dimensions de la variation diaphasique, plus particulièrement le français oral et les registres informels. La première, et la plus représentée, concerne le lexique familier ou issu du langage des jeunes (*bosser, kiffer, avoir la dalle, un pote*). La deuxième dimension touche aux traits caractéristiques de l'oral : marqueurs discursifs (*du coup, en fait, euh*), élisions phonétiques (« *chuis* » pour « *je suis* ») et omission du « ne » de négation. Enfin, quelques vidéos présentent des expressions idiomatiques courantes, comme « *j'en peux plus* ».

Une vérification sur des corpus oraux (CLAPI, OFROM, FLEURON, ESLO, MPF) confirme que la majorité de ces formes reflètent bien la réalité langagière, en particulier les marqueurs discursifs qui figurent parmi les plus fréquents à l'oral. Ces contenus présentent donc un intérêt pédagogique réel en donnant accès à des usages authentiques.

Cependant, dans leur présentation de ces formes, les créateur·rice·s adoptent en majorité une structure d'opposition entre un français « scolaire » et un français « réel », accompagnée d'un discours prescriptif inversé. Plutôt que de guider vers les normes académiques, les créateur·rice·s de contenu valorisent explicitement les registres informels et familiers : « *les Français ne disent pas 'je suis en retard', mais 'je suis à la bourre'* » (VID28). Cette stratégie discursive, tout

« Plutôt que de guider vers les normes académiques, les créateur·rice·s de contenu valorisent explicitement les registres informels et familiers. »

en rendant les contenus attractifs, véhicule des représentations linguistiques qui suscitent de vives réactions.

Entre purisme et valorisation de la variation

Dans les commentaires, deux postures s'affrontent. D'un côté, une partie des utilisateur·rice·s adopte une attitude puriste, marquée par la défense stricte de la norme prescriptive. De l'autre, certain·e·s intervenant·e·s se montrent plus pragmatiques, valorisant la variation et relativisant l'importance de la norme académique.

Le purisme se manifeste d'abord dans les qualificatifs attribués aux deux variétés. Le français « standard » ou « scolaire » est décrit de manière méliorative (*utile, clair, respectueux, beau, littéraire*), tandis que le français familier, informel ou oral est lourdement stigmatisé (*moche, misérable, rural, imbécile, horrible*). Plus révélateur encore, cette stigmatisation s'étend aux locuteur·rice·s eux-mêmes, décrits comme *jeunes, attardés, voyous, délinquants*, ou renvoyés à des groupes socialement ou ethniquement stigmatisés (*rebeux, cassos*). D'autres commentaires défendent le « bon usage » en proscrivant les formes enseignées et vont jusqu'à exprimer une vision du français comme langue menacée, même lorsque ces normes ne sont pas respectées, comme l'illustre cet extrait (1) :

1. VID4_IG_31 : Évitez tous ces verbes. Parler Français, c'est pas ça du tout. C'est pas classe du tout. Quelle tristesse de voir notre belle langue se détruire par ce genre de tuto.

À l'inverse, d'autres utilisateur·rice·s remettent en question cette vision monolithique de la norme. Certain·e·s soulignent que la compréhension mutuelle prime sur la correction formelle (2), tandis que d'autres rappellent la diversité inhérente au français (3).

2. VID9_IG_38: *L'important c'est qu'ils te comprennent*
3. VID13_IG_59: [...] *In my experience, there is no single way to speak french, even as a native speaker, that will never confuse anyone, because so much of how we talk has to do with regions, social classes family histories and so on. [...]*

« D'un côté, les créateur·rice·s valorisent le français oral et familier ; de l'autre, une partie des utilisateur·rice·s s'opposent aux contenus présentés et les proscrivent. »

Ces débats révèlent un défi majeur pour les apprenant·e·s en apprentissage autoguidé : comment naviguer entre ces discours contradictoires ? D'un côté, les créateur·rice·s valorisent le français oral et familier ; de l'autre, une partie des utilisateur·rice·s s'opposent aux contenus présentés et les proscrivent. Sans encadrement pédagogique, l'apprenant·e risque d'intérioriser des représentations rigides ou d'adopter des formes sans comprendre leurs contextes d'usage. Cette tension soulève une question cruciale : qui détient la légitimité linguistique dans ces espaces numériques ?

Acteur·rice·s et garant·e·s de la norme

« *Tu veux parler comme un Français ?* » Cette question, récurrente dans les titres et discours des vidéos, révèle une orientation forte vers le locuteur·rice francophone natif·ve, et plus spécifiquement vers le ou la Français·e, comme modèle linguistique. Ce choix, loin d'être anodin, suscite de vifs débats au sein des intervenant·e·s qu'ils soient apprenant·e·s ou natif·ve·s, Français·e·s ou non-Français·e·s.

Certain·e·s utilisateur·rice·s remettent en question la légitimité des Français·e·s comme garants de la norme (4) :

4. VID23_TT_80: *excusez moi Mr. les français parlent très mal le français..Alors il n'est pas du tout intéressant d'apprendre le français de la bouche des français !!*

D'autres, locuteur·rice·s de français non hexagonaux (5) ou apprenant·e·s (6), contestent cette vision francocentrée en réaffirmant leur propre identité linguistique :

5. VID8_IG_13: *Mon Québécois devrait être suffisant. Si ce n'est pas le cas, j'évite la région.*
6. VID2_TT_74: *je veux parler comme moi, mais dans une autre langue.*

Pourtant, malgré ces contestations, l'adoption implicite du·de la Français·e comme figure d'autorité reste largement répandue. De nombreux·ses Français·e·s s'auto-sélectionnent notamment dans les commentaires pour valider, contester ou nuancer les enseignements, se positionnant ainsi comme expert·e·s légitimes (7) :

7. VID2_YT_4: *Je suis francais et je confirme ces tics de langage sont souvent utilisés par les français*

Une autre figure d'autorité émerge : l'enseignant·e de FLE, perçu·e comme responsable de la transmission et de la défense de la norme prescriptive. Les écarts des créateur·rice·s par rapport à cette norme sont souvent relevés et critiqués, allant jusqu'à remettre en question leur légitimité (8) :

8. VID14_YT_25: *Le gars nous fait une vidéo sur le français vu à l'école avec des fautes de syntaxe omettant de faire la liaison ce qui en dit long. Je comprends mieux le problème de nos jeunes rivés sur leur téléphone.*

Cette citation illustre une double attente: non seulement l'enseignant-e doit maîtriser la norme, mais il-elle est aussi tenu-e responsable de sa transmission aux nouvelles générations. Enfin, de nombreux commentaires s'adressent directement aux **apprenant-e-s**, souvent sous la forme de conseils ou de mises en garde (9):

9. VID3_YT_84: *À ceux qui apprennent le français il ne faut bien entendu pas utiliser ces mots.*

Ces interventions délimitent le français que l'on attend des apprenant-e-s: le « bon usage », et non le registre familier. Elles révèlent une représentation selon laquelle les apprenant-e-s ne seraient pas légitimes à utiliser certaines formes, même si celles-ci sont authentiques.

Notre corpus fait ainsi émerger trois figures clés: le-la francophone natif-ve ou Français-e (légitimé-e par son statut), l'enseignant-e (garant-e de la norme), ici représenté-e par les créateur-ice-s, et l'apprenant-e (destinataire contraint-e). Mais au-delà de ces tensions autour de la légitimité, les commentaires révèlent aussi une dynamique collaborative inattendue.

Les vidéos comme espace d'apprentissage collaboratif

L'analyse des commentaires met en évidence une dimension souvent négligée des médias sociaux: leur potentiel collaboratif. Plus d'un quart des commentaires (26,58 %) relèvent de processus d'apprentissage actifs (réappropriations, traductions, questions entre pairs). Les apprenant-e-s s'entraident, corrigent les vidéos, proposent des alternatives, transformant ainsi l'espace des commentaires en une véritable classe virtuelle. Cette dimension collaborative est renforcée par la forte proportion de réactions positives (26,45 %), témoignant d'une bonne réception générale des vidéos. Certain-e-s créateur-ice-s encouragent d'ailleurs explicitement cette participation en invitant

« Plus d'un quart des commentaires (26,58 %) relèvent de processus d'apprentissage actifs. »

les utilisateur-ice-s à s'exprimer, créant ainsi un cadre propice aux échanges.

Cependant, cette dynamique collaborative ne compense pas une lacune majeure: le manque de contextualisation. Seule une vidéo sur les trente qui constituent notre corpus fournit des indications sur les contextes d'usage des formes enseignées (10).

10. VID28 (l.36-40): *« il est important de noter que ce sont des expressions informelles .h donc ce n'est pas le meilleur à utiliser (.) mais beaucoup de français parlent comme ça (.) mais attention ça reste informel. »*

Les apprenant-e-s se tournent alors vers les commentaires pour obtenir ces précisions, mais se heurtent aux discours contradictoires évoqués précédemment: certain-e-s valorisent ces formes, d'autres les stigmatisent, sans que les conditions d'emploi soient clairement établies.

Discussion: potentiel des vidéos pour l'apprentissage de la langue

Les vidéos étudiées présentent un intérêt pédagogique réel pour l'apprentissage autoguidé. Elles donnent accès à un lexique informel et familier, ainsi qu'à des traits caractéristiques du français oral souvent absents des manuels. Dans un contexte où le décalage entre le français enseigné à l'école et celui auquel sont confronté-e-s les apprenant-e-s dans des situations réelles peut être mal vécu (voir « Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris? », Weber 2006), ces vidéos permettent un contact avec

« Sans indication sur les contextes, registres et interlocuteur·rice·s appropriés, les apprenant·e·s risquent d'utiliser ces formes de manière inadaptée. »

des formes langagières authentiques. De plus, l'espace des commentaires offre un environnement collaboratif où les utilisateur·rice·s peuvent s'entraider, poser des questions et s'approprier activement les contenus.

Toutefois, ces vidéos présentent des lacunes didactiques importantes. Le contenu est rarement contextualisé, et les apprenant·e·s ne reçoivent pas les outils nécessaires pour développer leur compétence sociolinguistique, c'est-à-dire « les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (Conseil de l'Europe 2001: 93). Sans indication sur les contextes, registres et interlocuteur·rice·s appropriés, les apprenant·e·s risquent d'utiliser ces formes de manière inadaptée.

Par ailleurs, la dimension marketing de ces vidéos ne doit pas être négligée. 80 % des créateur·rice·s de notre corpus offrent parallèlement des cours en ligne : leurs vidéos visent donc avant tout à attirer de potentiel·le·s client·e·s, ce qui pourrait primer sur la rigueur pédagogique. Les titres accrocheurs (« *Tu veux parler comme un Français ?* ») et les prescriptions inversées (valoriser le familier au détriment du standard) répondent à une logique d'engagement algorithmique plutôt qu'à des objectifs d'apprentissage clairement définis.

Bien que notre étude n'ait pas investi le terrain de la salle de classe, nos résultats ouvrent des pistes didactiques concrètes. Les nouvelles générations d'apprenant·e·s, natif·ve·s numériques, sont très probablement exposé·e·s à ces vidéos largement diffusées sur les médias sociaux. Plutôt que de les ignorer, les enseignant·e·s

gagneraient à les thématiser en classe pour rétablir un encadrement didactique en contextualisant les formes présentes, explicitant les registres de langue et développant ainsi la compétence sociolinguistique des apprenant·e·s. Cela peut notamment passer par des activités où les apprenant·e·s sélectionnent et présentent des vidéos pour une analyse collective en classe, ainsi que par un travail de vérification et d'analyse du lexique à l'aide d'outils concrets (dictionnaires en ligne, glossaires, corpus oraux). Cette approche permettrait de transformer une ressource imparfaite en outil pédagogique, tout en développant l'autonomie et la conscience normative et métalinguistique des apprenant·e·s.

Conclusion

Cette exploration des vidéos éducatives de FLE sur les médias sociaux révèle un écosystème riche mais complexe, où se négocient représentations linguistiques, légitimité et normes. Si ces contenus offrent un accès précieux à la variation linguistique et à des interactions authentiques, ils nécessitent un accompagnement pédagogique pour être pleinement exploités.

De futures recherches pourraient confirmer ces résultats par des entretiens dirigés avec des enseignant·e·s et des apprenant·e·s, ou encore explorer l'intégration de ces vidéos dans des pratiques de classe.

Bibliographie

Castellotti, V., & Moore, D. (2002).

Représentations sociales des langues et enseignements. Division des Politiques Linguistiques.

Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-and-its-language-versions> (consulté le 20 décembre 2025)

Haque, M. Z. (2023). The use of social media platforms in language learning: A critical study. *Journal of Global Research in Education and Social Science*, 17(1), 20-28.

Herlisya, D., & Wiratno, P. (2022). Having Good Speaking English through Tik Tok Application. *Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature*, 1(3), 191-198.

Petitjean, C. (2009). Représentations linguistiques et plurilinguisme (Doctoral dissertation, Université de Provence-Aix-Marseille I; Université de Neuchâtel).

Tomé, M. (2016). Compétences orales et nouvelles technologies dans un cours de français langue étrangère. Cédille. *Revista de estudios franceses*, (12), 387-401.

Weber, C. (2006). Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris?. *Le français dans le monde*, 345, 31-33.