

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PRATIQUE DE LA COMPÉTENCE PRAGMATIQUE EN FRANÇAIS CHEZ LES ADULTES ISSUS DE
L'IMMIGRATION PAR DES INTERACTIONS À L'ÉCRIT SUR WHATSAPP AVEC DES PARTENAIRES DE
CONVERSATION AÎNÉS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

BRENDA YOUONANG FENKO

DÉCEMBRE 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je souhaite exprimer ma profonde gratitude à Simon Collin, dont le temps et l'énergie investis dans ce projet ont été inestimables. Ce travail, même si je l'ai compris un peu tard, s'est avéré beaucoup plus ambitieux que je ne l'avais anticipé. Mais ses lectures attentives — parfois même durant ses vacances pour éviter tout retard — ainsi que les échanges réguliers, presque rituels, ont constitué un soutien précieux tout au long de cette aventure, me permettant de progresser et d'apprendre sans cesse. Cette collaboration, née d'un malheureux concours de circonstances après une longue réflexion sur le projet avec mon précédent directeur, m'a convaincue que certaines rencontres sont bel et bien destinées. J'avais besoin de la patience et de la bienveillance d'un Simon, qui a su m'accompagner non seulement dans la réalisation de ce mémoire, mais aussi dans la conciliation de ma vie personnelle, bouleversée par la surprise d'avoir vu ma famille doubler en plein milieu de ma maîtrise, tout en assumant un emploi à temps plein. Aujourd'hui, plus d'un an après le début de cette aventure, je suis fière de voir ce projet aboutir et profondément reconnaissante envers Simon, qui m'a soutenue avec constance jusqu'à la dernière étape. Merci infiniment.

Je tiens également à remercier Nicolas Guichon pour le temps qu'il m'a consacré et pour sa passion communicative envers la compétence pragmatique. C'est lui qui m'a fait découvrir un projet similaire et qui a éclairé la direction que je souhaitais prendre. Sans son influence, j'aurais probablement travaillé sur un projet quelconque mêlant numérique et apprentissage des langues, mais jamais sur WhatsApp, avec l'écrit qui se rapproche de l'oral dans les conversations asynchrones, ni sur la compétence pragmatique. J'ai trouvé en Nicolas un accompagnateur engagé et passionné. Sa rigueur et ses relectures durant la maturation de mon projet ont largement contribué à la reconnaissance que j'ai reçue de la part du jury, pour un projet aussi ambitieux. Bien que son déménagement inattendu ait mis fin à notre collaboration, je souhaite lui adresser mes plus sincères remerciements pour avoir guidé ce projet et cru en son potentiel. Merci.

Je me dois également de remercier chaleureusement mes participants, sans qui ce projet n'aurait pu voir le jour. Je commence par exprimer ma gratitude envers les aînées, qui se sont pleinement investies et ont pris plaisir à participer à cette étude. Je remercie aussi le Centre d'éducation aux adultes des Patriotes, et plus particulièrement l'enseignante qui m'a généreusement ouvert les portes de sa classe pour la réalisation du projet. Consciente de la charge déjà importante que représente leur métier, elle a su libérer plusieurs plages horaires pour permettre la mise en œuvre des interventions, toujours avec

enthousiasme et sans jamais manifester le moindre regret. Mes remerciements s'adressent également aux apprenants adultes, qui, malgré leurs nombreuses responsabilités dans un pays nouveau, ont accepté de consacrer du temps en dehors des heures de cours pour échanger avec les aînées. Ils ont également montré beaucoup d'intérêt à discuter de ces échanges en classe et à recevoir des rétroactions constructives. Merci à tous.

Un immense merci à mes proches pour leur patience inébranlable tout au long de ce parcours. À mon conjoint, qui a supporté mes nuits blanches et a parfois pris seul la relève avec les enfants ; à tous ceux qui ont célébré chaque chapitre déposé et suivi les différentes étapes ; mais surtout à ceux qui ont su apaiser mes moments d'anxiété. À ma famille, dont la confiance indéfectible m'a portée et m'a fait sentir valorisée bien avant l'achèvement de ce projet. Merci du fond du cœur.

Pour conclure, je tiens à remercier l'UQAM pour m'avoir permis de mener cette recherche, ainsi que mes collègues du cours de Projet de mémoire. Je suis également profondément reconnaissante envers mes lectrices, Philippa Bell et Véronique Fortier, qui ont consacré du temps à me fournir des rétroactions précieuses. Merci à toutes et à tous.

DÉDICACE

À mes parents,
ma source d'inspiration,
dont la sagesse et l'exigence bienveillante m'ont toujours poussée à viser plus haut.

À mon conjoint,
qui a partagé mes joies et mes défis avec patience et dévouement.

Et à mes enfants,
sources infinies de bonheur et de motivation.

Merci d'avoir été mon refuge et ma force tout au long de ce parcours.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX	xiii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xiv
RÉSUMÉ	xv
ABSTRACT	1
INTRODUCTION	2
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Contexte et défis de l'apprentissage du français au Québec pour les adultes issus de l'immigration..	5
1.2 Apports des technologies mobiles et des partenaires de conversation dans l'apprentissage du français L2.....	6
1.3 Développement de la compétence pragmatique dans les échanges via WhatsApp.....	9
1.4 Objectifs de recherche	10
1.5 Pertinence scientifique et sociale	11
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	12
2.1 La compétence pragmatique	12
2.1.1 La compétence pragmatique et l'interaction en L2.....	14
2.1.2 L'apprentissage et l'enseignement de la compétence pragmatique en L2	16
2.1.2.1 L'apprentissage et l'utilisation de la compétence pragmatique en L2.....	16
2.1.2.1.1 Apprentissage de la compétence pragmatique en L2 et actes de parole	16
2.1.2.1.2 Évolution de la compétence pragmatique en L2	20
2.1.2.2 L'enseignement de la compétence pragmatique en L2.....	21
2.1.2.2.1 Approches pédagogiques et compétence pragmatique en L2	21
2.1.2.2.2 Stratégies d'enseignement et utilisation de la compétence pragmatique en L2.....	23
2.2 Apprentissage des langues médiatisé par les appareils mobiles et compétence pragmatique en L2	26
2.2.1 Pratique de la compétence pragmatique via les applications mobiles	26
2.2.2 WhatsApp et enseignement de la L2	28
2.2.3 WhatsApp et compétence pragmatique en L2	29
2.3 Compétence pragmatique en L2 : Synthèse apports et outils numériques	31

2.4 Questions de recherche	31
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	33
3.1 Type de recherche.....	33
3.2 Participants	33
3.2.1 Une enseignante en classe de francisation.....	33
3.2.2 Des apprenants adultes immigrants	33
3.2.3 Les partenaires de conversation	34
3.3 Intervention	35
3.3.1 Préparation des aînés partenaires et des apprenants.....	35
3.3.2 Discussions asynchrones et accompagnement didactique	36
3.4 Déroulement de la collecte	36
3.4.1 Encadrement des échanges et consignes pour les participants primaires.....	36
3.4.2 Passation et traces recueillies.....	38
3.5 Analyse des données.....	40
3.5.1 Analyse des actes de parole témoignant de la compétence pragmatique des apprenants au fil des semaines.....	41
3.5.2 Analyse des contextes associés aux échanges WhatsApp et de leur lien avec la compétence pragmatique des apprenants.....	41
3.5.3 Bilan et synthèse méthodologique	42
3.6 Considérations éthiques	43
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....	45
4.1 Résultats de la question de recherche 1	45
4.1.1 Types d'actes de parole et fonctions interactionnelles prédominantes	45
4.1.1.1 Cas 1.....	47
4.1.1.1.1 Semaine 1	47
4.1.1.1.2 Semaine 2	48
4.1.1.1.3 Semaine 3	50
4.1.1.1.4 Synthèse.....	51
4.1.1.2 Cas 2.....	53
4.1.1.2.1 Semaine 1	53
4.1.1.2.2 Semaine 2	55
4.1.1.2.3 Semaine 3	57
4.1.1.2.4 Synthèse.....	59
4.1.1.3 Cas 3.....	61
4.1.1.3.1 Semaine 1	61
4.1.1.3.2 Semaine 2	62
4.1.1.3.3 Semaine 3	64
4.1.1.3.4 Synthèse.....	65
4.1.2 Compréhension et signification des actes de parole.....	67
4.1.2.1 Cas 1.....	69
4.1.2.1.1 Semaine 1	69
4.1.2.1.2 Semaine 2	70

4.1.2.1.3	Semaine 3	71
4.1.2.1.4	Synthèse.....	72
4.1.2.2	Cas 2.....	74
4.1.2.2.1	Semaine 1	74
4.1.2.2.2	Semaine 2	75
4.1.2.2.3	Semaine 3	76
4.1.2.2.4	Synthèse.....	77
4.1.2.3	Cas 3.....	79
4.1.2.3.1	Semaine 1	79
4.1.2.3.2	Semaine 2	80
4.1.2.3.3	Semaine 3	80
4.1.2.3.4	Synthèse.....	81
4.1.3	Contextes d’accomplissement des actes de parole.....	82
4.1.3.1	Cas 1.....	83
4.1.3.1.1	Semaine 1	83
4.1.3.1.2	Semaine 2	84
4.1.3.1.3	Semaine 3	86
4.1.3.1.4	Synthèse.....	87
4.1.3.2	Cas 2.....	88
4.1.3.2.1	Semaine 1	88
4.1.3.2.2	Semaine 2	90
4.1.3.2.3	Semaine 3	92
4.1.3.2.4	Synthèse.....	93
4.1.3.3	Cas 3.....	95
4.1.3.3.1	Semaine 1	95
4.1.3.3.2	Semaine 2	96
4.1.3.3.3	Semaine 3	98
4.1.3.3.4	Synthèse.....	99
4.1.3.4	Comparaison des différents cas au fil des semaines	101
4.1.3.4.1	Types d’actes de parole et fonctions interactionnelles prédominantes	101
4.1.3.4.2	Compréhension et signification des actes de parole.....	101
4.1.3.4.3	Contextes d’accomplissement des actes de parole.....	102
4.2	Résultats de la question de recherche 2	103
4.2.1	Conditions contextuelles et fonctions interactionnelles des actes de parole.....	103
4.2.1.1	Contexte situationnel et fonctions interactionnelles des actes de parole	103
4.2.1.1.1	Cas 1.....	103
4.2.1.1.2	Cas 2.....	109
4.2.1.1.3	Cas 3.....	115
4.2.1.2	Contexte culturel et social et fonctions interactionnelles des actes de parole.....	122
4.2.1.2.1	Cas 1.....	122
4.2.1.2.2	Cas 2.....	125
4.2.1.2.3	Cas 3.....	130
4.2.1.3	Contexte discursif et fonctions interactionnelles des actes de parole.....	133
4.2.1.3.1	Cas 1.....	134
4.2.1.3.2	Cas 2.....	135
4.2.1.3.3	Cas 3.....	136
4.2.1.4	Contexte cognitif et fonctions interactionnelles des actes de parole	138

4.2.1.4.1	Cas 1.....	138
4.2.1.4.2	Cas 2.....	139
4.2.1.4.3	Cas 3.....	141
4.2.1.4.4	Synthèse des trois cas selon différents contextes et fonctions interactionnelles	142
4.2.2	Interventions didactiques et accomplissement des actes de parole.....	145
4.2.2.1	Apprenants	145
4.2.2.1.1	Fin semaine 1.....	145
4.2.2.1.2	Fin semaine 2.....	147
4.2.2.1.3	Synthèse.....	148
4.2.2.2	Intervenantes.....	149
4.2.2.2.1	Fin semaine 1.....	149
4.2.2.2.2	Fin semaine 2.....	151
4.2.2.2.3	Synthèse.....	152
4.2.2.3	Comparaison des fonctions interactionnelles et des thèmes d'échanges chez différents acteurs	154
CHAPITRE 5 DISCUSSION		155
5.1	Discussion des résultats de la question 1	155
5.2	Discussion des résultats de la question 2	157
CONCLUSION		162
ANNEXE A GRILLE D'ANALYSE		164
ANNEXE B CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE		175
ANNEXE C POINTS CLÉS FORMULAIRES DE CONSENTEMENTS		176
Participants âgés		176
Participants apprenants		178
Participante enseignante		180
RÉFÉRENCES		182

LISTE DES FIGURES

Figure 3.1 - Enregistrement d'un échange WhatsApp.....	39
Figure 4.1 Types d'actes de parole et fonctions interactionnelles prédominantes, Cas 1_S1	48
Figure 4.2 Types d'actes de parole et fonctions interactionnelles prédominantes, Cas 1_S2.....	49
Figure 4.3 Types d'actes de parole et fonctions interactionnelles prédominantes, Cas 1_S3.....	50
Figure 4.4 Types d'actes de parole et fonctions interactionnelles prédominantes, Cas 1_Synthèse	52
Figure 4.5 Types d'actes de parole et fonctions interactionnelles prédominantes, Cas 2_S1.....	54
Figure 4.6 Types d'actes de parole et fonctions interactionnelles prédominantes, Cas 2_S2.....	56
Figure 4.7 Types d'actes de parole et fonctions interactionnelles prédominantes, Cas 2_S3.....	58
Figure 4.8 Types d'actes de parole et fonctions interactionnelles prédominantes, Cas 2_Synthèse	59
Figure 4.9 Types d'actes de parole et fonctions interactionnelles prédominantes, Cas 3_S1.....	62
Figure 4.10 Types d'actes de parole et fonctions interactionnelles prédominantes, Cas 3_S2.....	63
Figure 4.11 Types d'actes de parole et fonctions interactionnelles prédominantes, Cas 3_S3.....	65
Figure 4.12 Types d'actes de parole et fonctions interactionnelles prédominantes, Cas 3_Synthèse	66
Figure 4.13 Compréhension et signification des actes de parole, Cas 1_S1.....	69
Figure 4.14 Compréhension et signification des actes de parole, Cas 1_S2.....	70
Figure 4.15 Compréhension et signification des actes de parole, Cas 1_S3.....	71
Figure 4.16 Compréhension et signification des actes de parole, Cas 1_Synthèse.....	73
Figure 4.17 Compréhension et signification des actes de parole, Cas 2_S1.....	74
Figure 4.18 Compréhension et signification des actes de parole, Cas 2_S2.....	75
Figure 4.19 Compréhension et signification des actes de parole, Cas 2_S3.....	77
Figure 4.20 Compréhension et signification des actes de parole, Cas 2_Synthèse.....	78
Figure 4.21 Compréhension et signification des actes de parole, Cas 3_S1.....	79

Figure 4.22 Compréhension et signification des actes de parole, Cas 3_S2.....	80
Figure 4.23 Compréhension et signification des actes de parole, Cas 3_Synthèse.....	81
Figure 4.24 Contextes d'accomplissement des actes de parole, Cas 1_S1.....	83
Figure 4.25 Contextes d'accomplissement des actes de parole, Cas 1_S2.....	85
Figure 4.26 Contextes d'accomplissement des actes de parole, Cas 1_S3.....	86
Figure 4.27 Contextes d'accomplissement des actes de parole, Cas 1_Synthèse.....	87
Figure 4.28 Contextes d'accomplissement des actes de parole, Cas 2_S1.....	89
Figure 4.29 Contextes d'accomplissement des actes de parole, Cas 2_S2.....	91
Figure 4.30 Contextes d'accomplissement des actes de parole, Cas 2_S3.....	92
Figure 4.31 Contextes d'accomplissement des actes de parole, Cas 2_Synthèse.....	94
Figure 4.32 Contextes d'accomplissement des actes de parole, Cas 3_S1.....	95
Figure 4.33 Contextes d'accomplissement des actes de parole, Cas 3_S2.....	97
Figure 4.34 Contextes d'accomplissement des actes de parole, Cas 3_S3.....	98
Figure 4.35 Contextes d'accomplissement des actes de parole, Cas 3_Synthèse.....	100
Figure 4.36 Contexte situationnel et fonctions interactionnelles des actes de parole_Cas 1_S1.....	104
Figure 4.37 Contexte situationnel et fonctions interactionnelles des actes de parole Cas 1_S2.....	105
Figure 4.38 Contexte situationnel et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 1_S3.....	106
Figure 4.39 Contexte situationnel et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 1_Synthèse	108
Figure 4.40 Contexte situationnel et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 2_S1.....	110
Figure 4.41 Contexte situationnel et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 2_S2.....	111
Figure 4.42 Contexte situationnel et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 2_S3.....	113
Figure 4.43 Contexte situationnel et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 2_Synthèse	114
Figure 4.44 Contexte situationnel et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 3_S1.....	116
Figure 4.45 Contexte situationnel et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 3_S2.....	117

Figure 4.46 Contexte situationnel et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 3_S3.....	118
Figure 4.47 Contexte situationnel et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 3_Synthèse	120
Figure 4.48 Contexte culturel et social et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 1_S1	122
Figure 4.49 Contexte culturel et social et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 1_S2	123
Figure 4.50 Contexte culturel et social et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 1_S3	124
Figure 4.51 Contexte culturel et social et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 1_Synthèse	125
Figure 4.52 Contexte culturel et social et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 2_S1	126
Figure 4.53 Contexte culturel et social et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 2_S2	127
Figure 4.54 Contexte culturel et social et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 2_S3	128
Figure 4.55 Contexte culturel et social et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 2_Synthèse	129
Figure 4.56 Contexte culturel et social et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 3_S1	130
Figure 4.57 Contexte culturel et social et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 3_S2	131
Figure 4.58 Contexte culturel et social et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 3_S3	132
Figure 4.59 Contexte culturel et social et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 3_Synthèse	133
Figure 4.60 Contexte discursif et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 1_Synthèse	134
Figure 4.61 Contexte discursif et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 2_Synthèse	136
Figure 4.62 Contexte discursif et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 3_Synthèse	137

Figure 4.63 Contexte cognitif et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 1_Synthèse	139
Figure 4.64 Contexte cognitif et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 2_Synthèse	140
Figure 4.65 Contexte cognitif et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 3_Synthèse	141
Figure 4.66 Intervention didactique 1 et accomplissement des actes de parole_Apprenants.....	146
Figure 4.67 Intervention didactique 2 et accomplissement des actes de parole_Apprenants.....	147
Figure 4.68 Synthèse interventions didactiques et accomplissement des actes de parole_Apprenants	148
Figure 4.69 Intervention didactique 1 et accomplissement des actes de parole_Intervenantes.....	150
Figure 4.70 Intervention didactique 2 et accomplissement des actes de parole_Intervenantes	151
Figure 4.71 Synthèse interventions didactiques et accomplissement des actes de parole_Intervenantes	153

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 Correspondance entre objectifs, questions de recherche et analyses	42
Tableau 4.1 Actes de parole et fonctions interactionnelles.....	46
Tableau 4.2 Signification des actes de parole	68
Tableau 4.3 Contextes d’accomplissement des actes de parole.....	82

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

RPA	Résidence privée pour aînés
L1	Langue première
L2	Langue seconde
LC	Locuteur compétent
LN	Locuteur natif
TBI	Tableau blanc interactif

RÉSUMÉ

Ce mémoire explore la compétence pragmatique, c'est-à-dire l'habileté à respecter les conventions d'usage de la langue, en français langue seconde (L2) chez des apprenants adultes issus de l'immigration au Québec. Les apprenants adultes issus de l'immigration, parfois peu en contact avec des locuteurs francophones en dehors de la classe, disposent de relativement peu d'occasions d'exercer cette compétence essentielle à des interactions sociales réussies. Même si les classes de francisation offrent un soutien fondamental, des échanges complémentaires en dehors du cadre scolaire apparaissent comme une voie prometteuse, notamment lorsqu'ils sont médiatisés par des outils technologiques accessibles, comme le téléphone intelligent et les applications de messagerie instantanée, tels que WhatsApp.

Dans cette perspective, nous avons mis en place un dispositif d'échanges sur une période de trois semaines entre trois apprenants (participants primaires) issus de l'immigration et des partenaires de conversation aînés, à l'aide de l'application WhatsApp. Après une phase de préparation des participants aînés et une présentation du projet aux apprenants de toute la classe (participants secondaires), des tâches authentiques ont été proposées aux aînés et seulement aux apprenants de niveau intermédiaire avancé de la classe afin de leur permettre de mettre en pratique leur compétence pragmatique en situation réelle. Parallèlement, des interventions didactiques hebdomadaires effectuées par la chercheuse et l'enseignante en classe ont permis au grand groupe classe de lire les échanges des trois apprenants, d'en discuter et de recevoir et donner des rétroactions guidées.

Les résultats des analyses qualitatives effectuées ont montré que les apprenants ont mobilisé une diversité d'actes de parole selon des fonctions interactionnelles variées, adaptées à leurs besoins communicationnels. Ils ont privilégié des formulations claires et directes, soutenues par des éléments visuels et émotionnels, dans des contextes diversifiés. L'analyse de leurs conversations a également révélé que les situations d'échange, les différences culturelles et les relations sociales étaient les facteurs les plus déterminants par rapport aux autres contextes. Enfin, sur le plan didactique, des dynamiques distinctes entre les intervenantes et les apprenants ont été relevées dans l'usage des fonctions interactionnelles et des thèmes abordés, soulignant l'importance d'un accompagnement réflexif adapté à ce type de dispositif numérique.

Mots clés : compétence pragmatique, apprenants adultes issus de l'immigration, partenaires de conversations aînés, WhatsApp, interaction

ABSTRACT

This master's thesis investigates pragmatic competence, particularly adherence to language-use conventions, in French as a second language (L2) among adult immigrants in Quebec. Limited contact with French speakers outside the classroom reduces opportunities for these learners to practice this essential skill. While French-language classes provide foundational support, complementary exchanges outside the classroom, especially via accessible digital tools such as smartphones and WhatsApp, appear promising.

A three-week WhatsApp exchange program was implemented between three adult immigrant learners (primary participants) and elderly conversation partners. After preparing the elderly participants and introducing the project to the entire class (secondary participants), authentic tasks were assigned to the elderly partners and to intermediate-advanced learners to provide them with the opportunity to apply their pragmatic competence in authentic situations. Weekly in-class interventions by the researcher and teacher allowed the larger class to read, discuss, and provide guided feedback on the learners' exchanges.

Qualitative analyses showed that learners employed a variety of speech acts for diverse interactional functions adapted to their communicative needs. They favored clear, direct formulations supported by visual and emotional cues across varied contexts. The study also found that situational, cultural, and social factors played a more decisive role than other contextual variables in shaping pragmatic competence. Finally, distinct interactional dynamics between instructors and learners highlighted the importance of reflective guidance tailored to digital learning environments

Keywords: pragmatic competence, adult immigrant learners, conversation partners, WhatsApp, interaction

INTRODUCTION

Plusieurs apprenants adultes en français langue seconde (L2) issus de l'immigration au Québec manquent de contacts avec des locuteurs natifs ou compétents du français hors de la classe. Ce faible accès à la population francophone représente un défi potentiel pour la mise en pratique de leur compétence pragmatique, c'est-à-dire l'habileté à respecter les conventions d'usage de la langue (Celce-Murcia et Olshtain, 2000). Les travaux de Bardovi-Harlig et Dörnyei (1998), Thomas (2014) et Young (2019) ont souligné l'importance de la compétence pragmatique pour la réussite des interactions en L2. Bien que les classes de francisation constituent un service essentiel pour soutenir l'intégration sociolinguistique des apprenants adultes immigrants, des échanges complémentaires avec des partenaires de conversation en dehors des heures de classe pourraient contribuer à la pratique de cette compétence (Hebbani et al., 2022). En effet, lorsqu'elle n'est pas suffisamment maîtrisée, la compétence pragmatique peut créer des frustrations chez les apprenants (Taguchi et Sykes, 2013). Cela peut également nuire à la qualité de leurs interactions avec des locuteurs francophones (García-Gómez, 2020). Or, la recherche accorde encore peu d'attention aux enjeux propres à la compétence pragmatique des apprenants adultes, l'enseignement explicite de la compétence pragmatique est essentiel (Byram, 1997; Kramsch, 2013; Taguchi et Sykes, 2013). Certaines stratégies émergent comme des pistes prometteuses, notamment les approches d'enseignement de la compétence pragmatique médiatisées par les outils technologiques (Taguchi et Sykes, 2013; Li et Yang, 2018; González-Lloret, 2019). Ces approches offrent l'opportunité de développer cette compétence à travers des moyens particulièrement accessibles, tels que le téléphone intelligent et les applications de messagerie instantanée largement répandues et faciles à utiliser, comme c'est le cas avec WhatsApp.

Cette étude repose sur la mise en place d'un dispositif d'échanges sur trois semaines, par l'intermédiaire de WhatsApp, entre des apprenants adultes allophones issus de l'immigration et des partenaires de conversation aînées. Ce dispositif s'inscrit dans une perspective où les outils numériques, tels que les applications de messagerie instantanée, sont de plus en plus mobilisés pour soutenir l'apprentissage de la compétence pragmatique en L2 (Furstenberg et al., 2001; González-Lloret, 2022; Gonzalez-Lloret et Ortega, 2014; Taguchi et Sykes, 2013). WhatsApp, en particulier, a fait l'objet de recherches prometteuses ciblant des publics similaires (Susilo, 2018; Hebbani et al., 2022). Alors, après une préparation distincte des aînés et des apprenants lors d'un atelier de prise en main du projet, des tâches facultatives ancrées dans la vie réelle leur ont été proposées à l'extérieur de la salle de classe, via

l'application WhatsApp sur leur téléphone intelligent. Ces activités visaient à permettre aux apprenants de s'exprimer comme de véritables usagers de la langue, conformément à la perspective d'Ollivier (2014). En parallèle, des interventions didactiques hebdomadaires ont été menées en classe par la chercheuse et l'enseignante : les échanges étaient projetés sur le tableau blanc interactif (TBI), relus en grand groupe, puis enrichis grâce à des rétroactions.

Ce mémoire est structuré en cinq chapitres, dont chacun aborde les aspects clés de notre étude. Dans le premier chapitre, consacré à la problématique, nous introduisons la complexité des conditions d'apprentissage du français langue seconde pour les immigrants adultes dans un contexte d'accueil en général, et au Québec en particulier. Nous y explorons par la suite l'apport des technologies, notamment du téléphone intelligent, et le rôle des locuteurs compétents (LC) comme partenaires de conversation dans l'apprentissage du français L2. Nous y soulignons l'importance de la pratique de la compétence pragmatique, à travers l'utilisation de l'application mobile WhatsApp pour favoriser les échanges écrits par clavardage avec des partenaires de conversation aînées. Enfin, nous concluons ce chapitre par la présentation des objectifs de recherche et la pertinence scientifique de notre projet dans le cadre de la francisation des apprenants adultes allophones issus de l'immigration au Québec.

Le deuxième chapitre de ce mémoire, le cadre théorique, s'appuie sur les travaux portant sur la manifestation et le développement de la compétence pragmatique en L2 par l'intermédiaire des technologies, en particulier via WhatsApp. Nous y définissons d'abord la compétence pragmatique et précisons son rôle dans la réussite des interactions en L2, avant d'examiner certaines recherches se rapportant à son développement. Ensuite, nous abordons la place des technologies et des applications mobiles dans l'apprentissage des L2, en nous concentrant enfin plus spécifiquement sur WhatsApp et son potentiel en lien avec l'apprentissage de la pragmatique. Après une synthèse des recherches évoquées, nous terminons le chapitre par la présentation des questions de recherche.

Dans le troisième chapitre de notre étude, nous détaillons la méthodologie de la recherche mise en œuvre pour explorer la manifestation de la compétence pragmatique chez les apprenants adultes, ainsi que les conditions contextuelles et didactiques ayant favorisé cette manifestation. Nous y exposons les différentes méthodes choisies, le type de démarche adoptée, le profil des participants et les étapes de l'intervention (préparation des aînés et des apprenants, échanges écrits asynchrones et accompagnements didactiques en classe). Nous décrivons ensuite le déroulement de la collecte de données (élaboration et validation des instruments, passation et types de traces recueillies), ainsi que les

analyses de données effectuées majoritairement à partir du modèle de Kasper (2009), avant de conclure par les considérations éthiques.

Le quatrième chapitre est consacré à la présentation des résultats de notre étude. Nous y mettons en évidence des indices de manifestation de la compétence pragmatique à travers la diversité des actes de parole produits suivant des fonctions interactionnelles variées, ainsi que les stratégies de compréhension et d'adaptation mobilisées selon les contextes d'échanges. Nous identifions d'une part les contextes liés aux échanges eux-mêmes, incluant les situations concrètes, les normes et différences culturelles, les relations sociales, l'organisation des interactions et les processus de compréhension mobilisés par les participants, et d'autre part les contextes liés aux activités pédagogiques mises en place, ayant contribué aux occasions de pratique de cette compétence.

Enfin, le dernier chapitre portant sur la discussion propose une synthèse des résultats de notre étude, en les mettant en relation avec les travaux existants. Il confronte également les résultats obtenus aux commentaires formulés par les bénévoles à la fin de l'intervention, afin de dégager des pistes d'amélioration et d'envisager des ajustements du dispositif en fonction des besoins des participants.

Dans la conclusion de notre étude, nous revenons sur les points clés de notre étude et nous en soulignons les limites, ainsi que l'importance de poursuivre les recherches sur la compétence pragmatique en lien avec les outils numériques. Nous proposons également des pistes pour la recherche future, afin d'améliorer l'expérience de francisation des apprenants adultes allophones issus de l'immigration. Enfin, nous abordons les perspectives résultant de nos constats, ainsi que les implications potentielles pour de futurs travaux dans ce domaine.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous invoquons la complexité et les conditions d'apprentissage du français langue seconde (L2) pour les immigrants adultes allophones dans une terre d'accueil en général et au Québec en particulier (1.1), pour nous concentrer par la suite sur l'apport possible des technologies, notamment du téléphone mobile intelligent, avec l'intervention de locuteurs compétents (LC) de la langue comme partenaires de conversation (1.2). Nous nous penchons plus précisément sur la pratique de la compétence pragmatique via l'application mobile WhatsApp (1.3), avant de présenter nos objectifs de recherche (1.4). Finalement, nous présentons la pertinence scientifique et sociale de notre projet (1.5).

1.1 Contexte et défis de l'apprentissage du français au Québec pour les adultes issus de l'immigration

Connaître le français au Québec est une exigence fondamentale pour un immigrant adulte qui souhaite participer au développement de la société, interagir, s'épanouir et trouver un travail, étant donné que c'est la langue commune et officielle. Par exemple, certaines professions nécessitant de faire partie d'un ordre afin de pouvoir exercer légalement requièrent une connaissance suffisante du français pour en devenir membre et obtenir un permis d'exercice (Institut de la statistique du Québec, 2023). Le français n'est pas seulement utilisé au travail, à l'école, en affaires, dans les commerces ou dans la vie courante ; il est également la langue de l'intégration et de la communication interculturelle. En effet, sa maîtrise est prise en compte dans le processus de sélection des personnes souhaitant immigrer au Québec. De plus, le gouvernement offre des cours de francisation gratuits à toute personne née à l'extérieur du Canada, domiciliée au Québec et âgée de 16 ans ou plus, qu'elle soit ou non inscrite à l'école et qu'elle souhaite apprendre le français. Les personnes qui envisagent de s'établir au Québec peuvent également y avoir accès si elles remplissent certaines conditions, comme l'inscription officielle ou le statut d'immigrant en processus de francisation. (Institut de la statistique du Québec, 2023). Parmi les nombreux immigrants qui se sont installés au Canada ces dernières années, près de 7 % ont indiqué qu'ils n'étaient pas capables de tenir une conversation dans l'une des deux langues officielles du pays, soit le français et l'anglais, selon les données de Statistique Canada (2022). Selon Statistique Canada, ceux d'entre eux dont la connaissance du français prédomine s'orientent généralement vers le Québec. Ceux de niveau nul, basique ou élémentaire en français qui s'y installent tout de même, par choix ou par contrainte familiale ou d'emploi, ont besoin d'apprendre la langue.

Apprendre une L2 est un processus complexe pour un adulte ; en effet, l'acquisition de la L2 chez l'adulte est un défi global, articulant des aspects phonologiques, syntaxiques, lexicaux, discursifs et culturels, qui nécessite un encadrement adapté et une exposition diversifiée à la langue (Ellis, 2015). En outre, les adultes immigrants peuvent rencontrer des obstacles supplémentaires lors de leur installation en tant que nouveaux arrivants en raison des différences culturelles dans les habitudes de vie et de travail ainsi que dans l'organisation sociale (Kukulska-Hulme, 2020). Or, le manque de compétences linguistiques étant un facteur d'exclusion sociale, et l'apprentissage de la langue étant lié à la communication, l'intégration, et à l'inclusion sociale (Kukulska-Hulme, 2020), la capacité à communiquer aisément à l'écrit et à l'oral dans la langue de la société d'accueil pourrait contribuer à surmonter ces barrières sociales et offrir aux adultes issus de l'immigration davantage d'opportunités dans différents domaines de la vie. Cependant, même lorsque ceux-ci font recours aux cours de langue pour apprendre la langue d'accueil, il arrive parfois que leur efficacité ne soit pas optimale à cause du manque de contact constant des nouveaux arrivants avec les locuteurs natifs (LN) ou les locuteurs compétents, et que les activités offertes en salle de classe aient besoin d'être complétées par des interactions hors classe (Hebbani et al., 2022). Ce constat nous a amenée à explorer la réalité et les contraintes d'apprentissage de cette langue par lesquels passent les adultes issus de l'immigration ici au Québec. Même si certaines personnes nouvellement arrivées ont la chance d'avoir des contacts avec des LN ou LC dans des endroits tels que l'école de leurs enfants, les milieux de travail, etc., d'autres manquent de contact avec les LC et les LN. Étant donné que les salles de classe des cours de francisation offerts par le gouvernement du Québec ne disposent souvent que d'un ou deux locuteurs natifs (LN) ou LC (l'enseignant et parfois un animateur ou un bénévole) et que la plupart des activités offertes ne mettent pas les apprenants en contact avec les locuteurs du français, il est intéressant de trouver des partenaires de conversation et de faire appel aux technologies pour pallier cette difficulté (Hebbani et al., 2022). En apprentissage d'une L2, un partenaire de conversation est un interlocuteur qui communique avec un apprenant dans le but de l'aider à améliorer ses compétences linguistiques dans la langue seconde (Aldridge, 1999). Encore appelé partenaire linguistique, il s'agit en réalité d'un LN qui possède des connaissances linguistiques que l'apprenant ne peut pas acquérir autrement. De plus, il apporte une vision culturelle, ainsi que des repères idéologiques et historiques, qu'on trouve rarement dans les livres (Aldridge, 1999).

1.2 Apports des technologies mobiles et des partenaires de conversation dans l'apprentissage du français L2

De plus en plus, les technologies sont utilisées dans le but d'essayer de relever des enjeux de l'apprentissage des langues, tels que le manque d'exposition à des locuteurs natifs, l'insuffisance des

occasions d'interaction authentique, la difficulté à contextualiser les usages pragmatiques de la langue, ou encore la nécessité d'adapter l'enseignement aux besoins individuels des apprenants (Kukulska-Hulme, 2020). Ces enjeux rejoignent directement les préoccupations de cette recherche, qui s'intéresse aux conditions pouvant témoigner de la compétence pragmatique chez des apprenants adultes immigrants. Selon une enquête de Statistique Canada sur l'usage des appareils mobiles au Québec, plus de quatre adultes sur cinq possédaient un téléphone intelligent au Québec en 2020 (Institut de la Statistique du Québec, 2023). De nos jours, la majorité des apprenants adultes allophones issus de l'immigration disposent de téléphones intelligents ou d'autres appareils mobiles, qui les accompagnent dans leurs activités quotidiennes et leur permettent d'accéder aux réseaux sociaux non seulement pour garder le contact avec leurs proches et s'informer, mais aussi pour explorer et pratiquer la langue cible (Kukulska-Hulme, 2020). Ce contexte technologique largement répandu constitue un levier important pour concevoir des dispositifs d'apprentissage contextualisés et accessibles, tels que celui que nous souhaitons explorer dans cette étude. D'après Reynolds et Anderson (2015), de nombreuses études se sont surtout focalisées sur l'apprentissage des langues dans des groupes de discussion d'applications mobiles entre pairs ou enseignant et apprenants. Si les recherches sur les compétences pragmatiques en L2 ont longtemps porté sur des situations de classe (par exemple des jeux de rôle), l'importance grandissante des ressources technologiques dans la communication a renouvelé certains questionnements. Cette évolution contribue à repositionner la réflexion sur les modes d'acquisition des compétences pragmatiques dans des contextes d'interaction médiatisée, ce qui constitue l'un des axes d'analyse de ce projet. Parlant des outils technologiques, les études ont exploré comment les applications mobiles, les plateformes d'apprentissage en ligne et les logiciels de tutorat virtuel peuvent être utilisés pour enseigner les compétences pragmatiques (Taguchi et Sykes, 2013 ; Gonzalez-Lloret, 2019). Elles soulignent le bien-fondé des simulations interactives, vidéos, jeux de rôle virtuels, et d'autres ressources dans l'enseignement de la pragmatique (Taguchi et Sykes, 2013 ; Li et Yang, 2018). En effet, les apprenants ont accès à des ressources authentiques grâce à Internet, y compris des conversations enregistrées, des vidéos, des forums de discussion en ligne, etc. Cela pourrait leur permettre d'observer des interactions authentiques et de mieux comprendre comment la pragmatique est utilisée dans des contextes réels. De plus, les technologies peuvent permettre aux apprenants de collaborer en ligne avec des locuteurs natifs ou d'autres apprenants de L2. Les interactions en ligne peuvent donc contribuer au développement de compétences pragmatiques grâce à la pratique en situation réelle (González-Lloret, 2008 ; Kecskes, 2008). La compétence pragmatique, qui renvoie à la capacité d'un locuteur à adapter son langage aux contextes sociaux et culturels de communication, constitue un enjeu central pour les

apprenants adultes en L2. Cela rejoint l'un des buts de cette recherche, qui consiste à répertorier les manifestations de cette compétence dans des échanges authentiques et contextualisés. Enfin, les recherches s'intéressent aussi à l'évaluation de la compétence pragmatique (Gonzalez-Lloret et Ortega, 2014) ainsi qu'à la rétroaction automatique (Cohen, 2019). La possibilité pour les apprenants d'enregistrer leurs interactions et de recevoir des commentaires sur leur utilisation de la politesse, des actes de parole, etc., favorise l'auto-évaluation et peut contribuer au développement des compétences pragmatiques (Cohen, 2019). Ce type de rétroaction, qu'elle soit automatisée ou guidée s'inscrit également dans la perspective de cette étude, qui accorde une place importante aux dispositifs didactiques encadrant les interactions pour soutenir la compétence pragmatique au fil du temps.

L'exploration de la messagerie instantanée mobile WhatsApp en lien avec l'apprentissage des langues a également fait l'objet de plusieurs études. Une méta-analyse a été menée sur 37 de ces études afin d'étudier l'efficacité de cette application sur l'apprentissage des langues (Kartal, 2019). Les résultats indiquent que WhatsApp a permis, dans les études recensées, d'améliorer les compétences orales et écrites de la langue, de favoriser l'autonomie de l'apprenant et d'augmenter la quantité d'interactions. Par exemple, les études de Mehar Singh et Alzubi (2018) et d'Andujar (2016) ont montré qu'en tant qu'outil de communication omniprésent, WhatsApp peut être utilisée de manière créative pour renforcer l'apprentissage des langues parce qu'il s'intègre facilement dans la salle de classe et permet une communication authentique, des corrections et rétroactions, un apprentissage informel, des échanges linguistiques, des jeux de rôle et des simulations.

La facilité d'accès et d'utilisation sur tout téléphone intelligent de l'application WhatsApp a fait d'elle un vrai outil d'apprentissage des L2 (Tragant et al., 2022). L'étude australienne exploratoire d'Hebbani et al. (2022) a testé une intervention d'apprentissage de langues sur mobile via WhatsApp. Dans cette étude, des bénévoles LC de la L2 ont accepté de s'engager à communiquer et à fournir de la rétroaction, lorsqu'elle s'avère nécessaire, à des élèves adultes issus de l'immigration. Il en est ressorti que les apprenants ont pris conscience du rôle positif que l'apprentissage de la L2 et leur aisance dans cette langue peuvent avoir sur leurs relations sociales avec la population locale et leur intégration dans la société d'accueil. De plus, les messages textes quotidiens les ont outillés de connaissances personnalisées et authentiques, et ils ont bénéficié de riches occasions de rétroactions correctives. Ces résultats encourageants ont montré que les apprentissages en salle de classe peuvent être complétés par l'usage de ce type d'application (Hebbani et al., 2022), sans toutefois sous-estimer l'influence des rétroactions faites par les partenaires de conversation dans WhatsApp. Les études existantes ont surtout

exploré le développement des compétences de communication et des compétences linguistiques : Allagui (2015), Jafari et Chalak (2016), Kartal (2019) et Lai (2016), ont montré l'efficacité de WhatsApp pour améliorer la lecture, l'écoute, l'écriture et l'expression orale, ainsi que les compétences linguistiques intégrées et le vocabulaire. Par ailleurs, l'impact de l'apprentissage via WhatsApp sur la motivation des apprenants a également fait l'objet de certaines études ; il en est ressorti que son utilisation peut développer la confiance et l'intérêt pour la lecture (Gutierrez-Colon Plana et al., 2013) et motiver les élèves à écrire (Allagui, 2015). En outre, la plupart des participants étaient des apprenants de L2 évoluant dans un environnement universitaire. Il s'avère pertinent d'examiner la possibilité de renforcer la compétence pragmatique via des échanges écrits sur WhatsApp particulièrement chez des adultes immigrants.

1.3 Développement de la compétence pragmatique dans les échanges via WhatsApp

L'insuffisance de la compétence pragmatique, notamment l'habileté à respecter les conventions d'usage de la langue (Celce-Murcia et Olshtain, 2000), peut nuire aux relations interpersonnelles ou empêcher une communication efficace chez les apprenants d'une L2 (García-Gómez, 2020). Les erreurs pragmatiques peuvent amener à des frustrations et altérer des relations (Taguchi et Sykes, 2013). Or, les différences culturelles dans les normes de politesse, les attitudes et les comportements peuvent entraîner des malentendus. Selon García-Gómez (2020), ces échecs de communication dus à l'insuffisance de compétences pragmatiques pourraient s'avérer démotivants pour les apprenants et les amener à développer des opinions négatives quant à l'utilisation de WhatsApp comme outil d'apprentissage. Pourtant, si des instructions précises sur l'utilisation du numérique pour l'apprentissage de la compétence pragmatique sont données aux apprenants, le recours aux technologies peut aider à l'autonomisation de l'apprentissage et encourager la socialisation linguistique, ce qui aurait un impact positif sur leurs pratiques pragmatiques et discursives au sein de la communauté d'accueil (Ishihara et Takamiya, 2014).

L'étude d'Eslami et al. (2014) met en lumière le bien-fondé des échanges entre les LC et les apprenants, et de l'enseignement de la pragmatique en L2 par des LC dans un environnement de communication virtuelle. Ces éléments réunis peuvent, d'après ces auteurs, répondre de manière efficace aux besoins de développement de cette compétence chez les apprenants de L2. Les résultats de leur étude montrent que la rétroaction corrective et l'enseignement explicite de la pragmatique, lorsqu'ils sont dispensés sous forme d'interactions structurées en ligne avec des partenaires de conversation parlant la langue cible, peuvent contribuer à développer chez les apprenants une conscience accrue des aspects et

variantes linguistiques pertinents, tels que la manière dont une demande est formulée en fonction du statut social (Eslami et al., 2014). Comme le proposent Hebbani et al. (2022), cette compétence pourrait être acquise grâce aux technologies, en particulier l'application de messagerie mobile WhatsApp, qui permettraient des échanges interactifs entre les apprenants et des spécialistes de la L2 ou des LC.

Les études antérieures ont surtout examiné des apprenants de langues étrangères (LE) qui interagissaient entre eux ou qui apprenaient deux langues différentes, l'une étant la langue maternelle de l'autre et vice versa (Kartal, 2019). Or, l'âge et la place sociale de l'interlocuteur, qui influencent souvent l'adaptation du langage à la situation, constituent des variables supplémentaires pouvant éclairer l'analyse des compétences pragmatiques d'un apprenant de L2. Notre recherche se propose donc plutôt de mettre à contribution des bénévoles seniors de 65 ans et plus comme partenaires de conversation. Cela nous permettra d'observer si les apprenants font des choix pragmatiques conscients en adaptant leur utilisation de la langue en fonction de l'âge de leurs interlocuteurs (Sykes et Cohen, 2018). Une autre raison de notre choix de ce deuxième type de participants réside dans leur potentielle disponibilité et leur bonne volonté, deux atouts susceptibles de les rendre utiles dans le cadre des efforts de francisation au Québec. Cette participation pourrait également leur être bénéfique, puisqu'elle constitue, comme le montre Crettenand Pecorini (2019), un moyen d'améliorer leur qualité de vie. Dans cette perspective, l'usage des technologies mobiles, et plus particulièrement des applications de messagerie instantanée telles que WhatsApp, apparaît comme une solution potentielle pour pallier les limites des contextes d'enseignement formel, en favorisant des interactions authentiques et contextualisées avec des locuteurs compétents. Étant donné que notre projet cherche à mieux comprendre comment ces dispositifs peuvent soutenir le développement de la compétence pragmatique des adultes allophones au Québec, cette orientation technologique, qui s'inscrit dans une approche d'apprentissage médiatisé, sera développée dans le cadre théorique. Nous y explorerons notamment les apports des dispositifs mobiles et asynchrones pour l'enseignement et le développement de la compétence pragmatique en L2, ainsi que les conditions d'encadrement et de rétroaction qui soutiennent leur efficacité.

1.4 Objectifs de recherche

Le premier objectif de cette recherche est de répertorier les actes de parole qui témoignent de la compétence pragmatique des adultes immigrants au fil des semaines dans le cadre d'échanges asynchrones sur WhatsApp avec des aînés. Le deuxième objectif consiste à explorer comment, d'une part, les contextes sociaux, situationnels, discursifs, cognitifs, et d'autre part, le contexte didactique, qui

accompagnent les échanges asynchrones sur WhatsApp d'adultes immigrants avec des aînés, témoignent de leur compétence pragmatique au fil des semaines.

1.5 Pertinence scientifique et sociale

Ce projet présente une pertinence scientifique en contribuant à l'avancement des connaissances sur l'usage du numérique, et plus spécifiquement des outils de messagerie instantanée, dans le développement des compétences pragmatiques en L2, une dimension encore peu explorée, notamment dans des contextes d'apprentissage non habituels et intergénérationnels. Il propose une approche innovante qui croise les apports de la didactique du français L2, de l'analyse pragmatique des interactions et de l'éducation numérique.

Sur le plan social, cette recherche vise à répondre aux besoins des adultes allophones immigrants inscrits au programme de francisation à temps plein offert par le gouvernement du Québec. En facilitant des interactions régulières et authentiques avec des locuteurs natifs ou quasi natifs à l'extérieur de la salle de classe, le dispositif testé pourrait favoriser leur inclusion linguistique et culturelle, tout en valorisant le rôle actif des aînés dans la société. Cette initiative s'inscrit donc dans une perspective de cohésion sociale intergénérationnelle et d'équité linguistique, en offrant aux apprenants des occasions concrètes de s'approprier les normes sociolangagières du français québécois.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous examinons les concepts fondamentaux de notre étude. Ce projet vise à répertorier les indices, notamment les actes de parole, qui montrent la mise en pratique de la compétence pragmatique des apprenants de L2 au moyen de discussions en binômes par l'intermédiaire de la fonctionnalité de clavardage de l'application WhatsApp, installée sur un téléphone intelligent. Nous commencerons par définir la compétence pragmatique (2.1) et soulignerons son importance pour la réussite des interactions en L2 (2.1.1), avant de présenter certaines recherches sur son apprentissage et son enseignement (2.1.2). Nous examinerons ensuite l'apport des technologies dans l'apprentissage des L2 (2.2), en nous intéressant aux applications mobiles (2.2.1), puis plus particulièrement à WhatsApp (2.2.2), avant d'aborder la pratique de la compétence pragmatique à travers cette application (2.2.3). Enfin, nous proposerons une synthèse des recherches présentées (2.3) et formulerons nos questions de recherche (2.4).

2.1 La compétence pragmatique

Dans cette partie, nous explorerons les premières apparitions de la notion de compétence pragmatique et en fournirons des définitions en nous appuyant sur les recherches. Ensuite, nous aborderons le lien entre la pragmatique et l'interaction orale (2.1.1), avant de nous concentrer sur les recherches en apprentissage et en enseignement de la compétence pragmatique en L2 (2.1.2).

La compétence pragmatique consiste à comprendre les utilisations du langage dans la communication ainsi que leurs variations selon les contextes sociaux et culturels (Leech, 1983). Bachman et Palmer (1996) parlent de « savoir pragmatique » et le font correspondre à la manière dont les énoncés ou les phrases et les textes sont utilisés en situation ; plus précisément, comment ils sont rattachés à ce que le locuteur souhaite transmettre ainsi qu'aux caractéristiques des variables de la langue.

La compétence pragmatique a commencé à faire l'objet de définitions explicites dans un cadre de description linguistique dans les années 1980. Canale et Swain (1980) définissent la compétence pragmatique comme la capacité de produire et d'interpréter des énoncés en fonction de leur sens intentionnel et contextuel. Ils soutiennent qu'elle joue un rôle essentiel dans l'acquisition des L2 et découragent les apprenants de simplement se limiter à connaître les structures linguistiques abstraites de la langue cible. Plutôt, ils leur recommandent, en plus, de développer leur aptitude à assimiler les

actes de parole réels, tels que demander de l'information, faire des promesses ou exprimer des excuses. La négociation du sens est également un concept clé de leur théorie, puisqu'elle permet aux apprenants de clarifier leurs intentions et de développer leurs compétences pragmatiques (Canale et Swain, 1980).

Bachman (1990), puis Bachman et Palmer (1996) proposent une évolution directe du modèle de Canale et Swain (1996), mais avec une structure plus détaillée et plus précise. Ils conceptualisent la compétence pragmatique en la divisant en deux sous-composantes : la compétence illocutoire et la compétence sociolinguistique. La compétence illocutoire concerne la connaissance des conventions permettant de produire les différentes fonctions du langage, par exemple, une manifestation directe de son intention, en exécutant un acte illocutoire : « J'aimerais que tu partes maintenant » (Bachman, 1990). Par ailleurs, pour exprimer la même chose, le locuteur pourrait être moins direct et dire simplement : « Il est presque minuit » (Bachman, 1990). La personne en face de lui devra posséder la compétence sociolinguistique nécessaire, qui concerne la connaissance des règles sociales selon les circonstances appropriées, pour pouvoir décoder le message.

Selon González-Lloret (2019), l'apprenant d'une L2 doit prendre en compte le contexte, un facteur important dans les choix pragmatiques, et être capable d'interpréter les signes, les implications, le langage corporel de son interlocuteur, et d'autres paramètres sémiotiques. Cette perspective met l'accent sur les dimensions interprétatives et contextuelles de la compétence pragmatique. Elle rejoint celle de Kasper (2009) qui propose une définition plus englobante que les précédentes, en identifiant la compétence pragmatique comme la capacité d'utiliser la langue pour accomplir des actes de parole¹, signifier des intentions et résoudre des problèmes de communication dans des contextes sociaux et culturels variés. Cette définition inclut à la fois les aspects de compréhension (interpréter des intentions, décoder les signes dans leur contexte) et de production (produire des énoncés selon les normes sociales et culturelles).

Étant donné que notre recherche s'inscrit dans une perspective d'enseignement-apprentissage de la compétence pragmatique en L2 et implique l'observation d'échanges authentiques, la définition de

¹Les différentes parties du langage, découpé en « actes de parole » (Kerbrat-Orecchioni, 2001) constituent l'un des objets d'études de la compétence pragmatique. Initié par les fonctionnalistes, notamment Austin (1962) et Searle (1969), ce découpage a été étudié en L2 dès les premières recherches avant d'être synthétisé et systématisé par Kasper et Roever (2005) pour l'analyse d'actes de parole tels que la demande, le refus, la plainte, les excuses et les compliments (classification de Warga, 2003).

Kasper nous semble plus appropriée, car elle permet d'articuler simultanément les choix langagiers, les intentions communicatives et les dimensions culturelles du contexte. Nous retenons donc la définition suivante : La compétence pragmatique est l'habileté pour un apprenant à interpréter le sens d'un énoncé ou d'un signe selon le locuteur et le contexte dans lequel il est produit, et à faire des choix d'énoncés ou de signes toujours selon le locuteur et le contexte. Cette définition s'inspire notamment des travaux de Bachman (1990), de Bachman et Palmer (1996) et s'aligne sur la conception de González-Lloret (2019), pour qui la compétence pragmatique implique la capacité d'utiliser le langage de manière appropriée et contextualisée dans les interactions. L'analyse de la compétence pragmatique en L2 permet de distinguer deux axes d'exploration qui seront développés dans les sous-parties suivantes. Premièrement, cette analyse consiste à examiner comment les apprenants d'une L2 interagissent avec des LN ou LC en tenant compte d'un ensemble de facteurs contextuels et sociaux. González-Lloret (2019) identifie plusieurs dimensions qui influencent les choix pragmatiques : le contexte de communication, la nature de la relation entre les participants, les conditions physiques de l'échange (présence, distance, dispositif numérique), les antécédents linguistiques, sociaux, culturels et historiques des interlocuteurs, ainsi que leurs idéologies et identités. Ces éléments, issus de l'approche interactionnelle en didactique des langues (Seedhouse, 2004), permettent de comprendre comment les apprenants adaptent leur langage en fonction des situations, des interlocuteurs et de leur propre trajectoire. Deuxièmement, cette analyse amène à s'interroger sur l'impact de la formation, qu'elle soit guidée par un enseignant ou acquise sur le tas, et sur la capacité des apprenants à gérer ces dimensions pragmatiques en situation de communication. Comme le souligne également González-Lloret (2019), la compétence pragmatique ne se développe pas uniquement par l'exposition à la langue, mais aussi à travers des expériences d'interaction contextualisées et potentiellement encadrées sur le plan didactique.

2.1.1 La compétence pragmatique et l'interaction en L2

Les recherches montrent que la pragmatique et l'interaction sont des concepts étroitement liés dans l'acquisition et l'utilisation des L2 ou LE (Hall, 1999; Young, 2019). En effet, l'interaction constitue un entraînement essentiel pour le développement des compétences pragmatiques dans une L2. Parallèlement, la compétence pragmatique est déterminante pour la réussite d'une interaction sociale. L'interaction est le processus par lequel les participants utilisent et adaptent leurs ressources verbales dans des échanges significatifs pour co-construire du sens et atteindre des objectifs communicatifs (Hall, 1999). Certains chercheurs l'ont décrite en utilisant l'analyse de la conversation. Selon Hall (1999), la compétence interactionnelle implique la connaissance des contextes interactionnels, comme les

objectifs et les thèmes de l'interaction et le rôle des participants. La connaissance des sens conventionnels et des formes linguistiques, l'adaptation de leur usage ainsi que la capacité à reconnaître les paramètres interactionnels selon des contextes spécifiques et à appliquer cette compétence à une nouvelle situation sont également pris en compte (Hall, 1999). Tandis que cette manière d'analyser la compétence interactionnelle se concentre sur les ressources pragmatiques que les participants déploient lors de l'interaction, d'autres chercheurs, tels que Young (2019), soulignent sa nature intersubjective (Young, 2019). Young mentionne qu'il est important de considérer que « la compétence interactionnelle implique une bonne étude des phénomènes pragmatiques, tels que les actes de parole, le sens implicite, la structure du discours, les marqueurs pragmatiques, la bonne figure et la politesse/impolitesse, la prosodie ainsi que le langage corporel » (page 93). Cela ne signifie pas que la compétence interactionnelle se limite à la pragmatique, elle va bien au-delà. Il s'aligne avec Shea (1994) et Saville-Troike, (2008), et explique que l'interaction revêt au moins quatre principales particularités :

- Elle a principalement été évaluée lors d'entretiens ou de conversations en tête-à-tête.
- Elle implique la compréhension des phénomènes pragmatiques et des actes communicatifs.
- Elle ne dépend pas d'un seul individu, mais est une co-construction de tous les participants intervenant dans une pratique discursive.
- Des épisodes d'interactions orales à portée socioculturelle, ancrés dans un contexte partagé entre les locuteurs, illustrent cette pratique discursive. Kramsch (1986) nomme ce partage de contexte interne « la sphère d'inter-subjectivité » (page 367).

En somme, nous comprenons que les activités d'interaction en L2 avec des LC fournissent une opportunité particulièrement précieuse pour les apprenants de mettre en pratique leurs compétences pragmatiques. Les interactions peuvent permettre d'apprendre comment utiliser la langue de manière appropriée dans des situations réelles, de comprendre les nuances de la communication et de s'adapter aux différents styles de communication des LN. Cependant, il est également important de souligner l'impact de la non-maîtrise de cette compétence.

Si la compétence pragmatique est déterminante pour la réussite d'une interaction sociale (Bardovi-Harlig et Dörnyei, 1998), certaines erreurs pragmatiques pourraient affecter la communication plus que des erreurs phonétiques, grammaticales ou lexicales. Parlant particulièrement des interactions en ligne, O'Dowd et Ritter (2006) soulignent qu'elles aboutissent fréquemment à un « échec de communication », de sorte que les objectifs de la conversation, qu'ils soient pédagogiques ou linguistiques, ne sont pas atteints. Par conséquent, on pourrait remarquer une baisse de participation, de l'indifférence et de la

tension entre les locuteurs, ainsi qu'un jugement négatif du groupe ou de la culture dont provient le partenaire de conversation (O'Dowd et Ritter). Thomas (1983) donne l'exemple d'un étudiant L2 qui utilise le mot « *sorry* » pour indiquer un simple regret factuel, mais qui est interprété par des locuteurs natifs comme une excuse sincère ou une marque de politesse. Cela illustre comment des erreurs pragmatiques dans l'attribution du sens attendu d'éléments lexicaux polysémiques peuvent être problématiques, et pourquoi les erreurs pragmatiques des locuteurs avancés sont parfois perçues comme de l'impolitesse plutôt que comme un manque de maîtrise linguistique.

2.1.2 L'apprentissage et l'enseignement de la compétence pragmatique en L2

L'acquisition de la compétence pragmatique en L2 est un aspect clé de la réussite des interactions, mais elle peut présenter davantage de défis que l'apprentissage d'autres composantes linguistiques, en raison de la complexité culturelle et sociale des usages de la langue (Bardovi-Harlig, 1999 ; Kasper & Roever, 2005). Comme l'exposition à des contextes authentiques est souvent limitée, l'enseignement explicite de cette compétence s'avère nécessaire. Les recherches s'intéressent à la fois à l'apprentissage et à l'enseignement de la pragmatique, ainsi qu'aux méthodes permettant de développer cette compétence essentielle dans divers contextes (Plonsky & Zhuang, 2019 ; Taguchi, 2015 ; Sykes & Cohen, 2018 ; Gonzalez-Lloret, 2019). Nous organiserons cette section en deux parties : d'abord en lien avec l'apprentissage de la compétence pragmatique (2.1.2.1), puis avec son enseignement (2.1.2.2).

2.1.2.1 L'apprentissage et l'utilisation de la compétence pragmatique en L2

Pour la question générale de savoir comment les apprenants acquièrent et utilisent la compétence pragmatique, les chercheurs s'interrogent spécifiquement sur l'acquisition des actes de parole et la compréhension de leurs implications pragmatiques (2.1.2.1.1.). L'évolution de la compétence pragmatique, notamment la variation pragmatique et la communication interculturelle ainsi que le processus d'interaction entre locuteurs de langues maternelles différentes, intéresse également plusieurs chercheurs, tout comme le rôle de la réflexion métalinguistique (2.1.2.1.2.).

2.1.2.1.1 Apprentissage de la compétence pragmatique en L2 et actes de parole

Parmi les études qui ont examiné l'acquisition des actes de parole, la contribution de Kasper (2009) aide à comprendre la manière dont les actes de parole fonctionnent dans la communication en L2. Son modèle analytique connu sous le nom de « l'analyse des éléments de la communication » permet

d'examiner en détail les actes de parole et les interactions communicatives en L2. Il se penche notamment sur trois dimensions clés.

D'abord, il étudie la manière dont les locuteurs accomplissent les actes de parole lors d'une interaction ; c'est-à-dire comment ils réalisent des demandes, des acceptations, des refus, des excuses, des plaintes ou des compliments, et quelles stratégies linguistiques et structures syntaxiques ils utilisent pour accomplir ces actions (tours de parole, structure de l'interaction, organisation des séquences, choix du lexique, réparation). Ensuite, il s'intéresse aux raisons des actes de parole et examine donc les motivations et les intentions qui sous-tendent un acte de parole particulier; en bref, pourquoi le locuteur choisit-il de réaliser un acte de parole spécifique dans une situation donnée. En effet, comprendre les implications pragmatiques, y compris les sous-entendus, les non-dits, les présuppositions et les significations indirectes, est essentiel pour une communication efficace. Le modèle de Kasper (2009) explore les implications pragmatiques des actes de parole, notamment les sous-entendus et les implicites qui peuvent être liés à un acte de parole. D'après lui, les normes sociales conditionnent les présuppositions au sein de l'interaction, de telle sorte que les participants partagent un cadre et veillent chacun sur leurs rôles. Cette responsabilité pousse les acteurs de l'interaction à interpréter clairement les élocutions, leur permettant ainsi d'établir, de maintenir et de restaurer le déroulement harmonieux de l'interaction. Enfin, le modèle tient compte des conventions culturelles et des normes sociales qui influencent la manière dont les actes de parole sont accomplis et interprétés, d'où l'importance de comprendre la dimension interculturelle de la pragmatique (comment les normes pragmatiques varient-elles en fonction du contexte culturel, social et situationnel, et comment les apprenants gèrent-ils cette variation).

Pareillement, l'importance des facteurs sociaux et culturels dans la réalisation des actes de parole et la manière dont les normes culturelles et sociales influencent la manière dont les actes de demande sont accomplis et interprétés a été mise en évidence par certaines chercheuses (Kasper et Blum-Kulka, 1993). Elles s'intéressent particulièrement aux demandes et aux excuses, en identifiant les différentes stratégies de demandes que les locuteurs utilisent pour accomplir les actes de demande. Ces stratégies varient en matière de politesse et d'efficacité. Elles explorent également les stratégies d'atténuation, qui permettent aux locuteurs de rendre leurs demandes plus politiques et moins menaçantes pour l'interlocuteur. Dans le cadre de notre étude, le modèle interactionnel de Kasper (2009) a été retenu non seulement pour sa portée descriptive, mais aussi pour son potentiel opérationnel. En nous appuyant sur ce modèle fondé sur l'analyse conversationnelle, nous considérons que la compétence pragmatique se

manifeste dans la relation dynamique entre les choix linguistiques et les différents contextes qui structurent l'interaction. À partir des concepts proposés par Kasper sur le rôle du contexte dans l'interaction, nous avons déduit et opérationnalisé quatre dimensions contextuelles (sociale et culturelle, situationnelle, discursive et cognitive) afin d'analyser les échanges sur WhatsApp. Ces dimensions permettent de comprendre comment les participants interprètent, négocient et produisent du sens en interaction. Nous y ajoutons une cinquième dimension, le contexte didactique, pour adapter ce cadre à notre dispositif d'échanges asynchrones menés dans un contexte d'apprentissage encadré.

Kasper souligne que les relations entre interlocuteurs orientent les stratégies pragmatiques, ce qui correspond au contexte social. Dans cette recherche, cela inclut le degré de formalité, l'âge et le statut des participants, qui peuvent influencer le choix des formules de politesse, le niveau de formalité et l'adaptation aux attentes sociales de l'autre. Elle considère également la situation immédiate et les conditions de l'échange comme déterminantes pour la réalisation des actes de parole, ce qui renvoie au contexte situationnel. Dans le cas des échanges sur WhatsApp, cette dimension a été opérationnalisée à travers des éléments tels que le flux des messages, le temps de réponse et la fréquence des interactions, ainsi que les contraintes propres à la messagerie asynchrone, qui modulent la spontanéité et la planification des messages. Selon Kasper, la compétence pragmatique dépend aussi de la manière dont les énoncés s'inscrivent dans la séquence de l'interaction, autrement dit du contexte discursif. Ici, cette perspective se traduit par la prise en compte des messages précédents, de la continuité thématique et des références à des échanges antérieurs, permettant aux participants d'ajuster leur discours et de maintenir la cohérence interactionnelle. Son modèle met également en lumière l'importance des connaissances et des représentations mentales partagées pour interpréter correctement les actes de parole, ce qui relève du contexte cognitif. Dans cette étude, cela inclut la compréhension des intentions de l'autre, les connaissances culturelles ou linguistiques partagées et la capacité à adapter les réponses de manière pragmatique. Enfin, un autre contexte souvent intégré dans les recherches appliquées en didactique des langues (Cohen, 2019 ; Cohen et Sykes, 2013 ; Taguchi et Sykes, 2013 ; González-Lloret, 2019 ; González-Lloret et Ortega, 2014 ; González-Lloret, 2022), mais auquel Kasper ne fait pas référence, est le contexte didactique. Il se rapporte ici aux conditions pédagogiques encadrant les échanges, telles que les consignes, les activités proposées, les rétroactions et l'accompagnement de l'enseignant ou de la chercheuse, qui orientent et facilitent le développement de la compétence pragmatique. Le tableau 2.1 donne un aperçu de la perspective du fonctionnement des actes de parole dans la communication en L2 selon Kasper.

Tableau 2.1 Fonctionnement des actes de parole dans la communication en L2

Caractéristiques des actes de parole		Exemples
Accomplissement des actes de parole : Discursif, cognitif, situationnel	Tours de parole et conception des tours de parole	Question-réponse ; initiation-réponse
	Structure de l'interaction	Ordonnée (locuteur A - locuteur B ; locuteur A-locuteur B ; locuteur A - locuteur B) Désordonnée (locuteur B - locuteur A ; locuteur A de nouveau – locuteur B)
	Organisation des séquences	En salle de classe : question d'un enseignant- Réponse d'un élève- Suivi de l'enseignant
	Choix du lexique	Registre de langue ; politesse ; stratégies d'atténuation
	Réparation	Réponse à une demande de clarification d'un énoncé (je voulais dire...)
Raisons des actes de parole : Situationnel et social	Conversation ordinaire	Activités quotidiennes
	Interaction institutionnelle	Objectif pédagogique ; médecin patient
Facteurs sociaux influençant les actes de parole : Social et situationnel	Les institutions	École, hôpital, église
	L'identité	Genre, sexualité, obéissance religieuse
	La relation entre les locuteurs	Famille, amis, supérieur
	L'organisation des activités	Contexte, lieu, relation entre les participants

La première grande catégorie des caractéristiques des actes de parole est leur accomplissement. Elle montre comment les actes sont réalisés concrètement, incluant les tours de parole et leurs conceptions, la structure de l'interaction, l'organisation des séquences, le choix du lexique et les réparations nécessaires pour maintenir la communication. Cette dimension relève principalement des contextes discursif et cognitif, car elle illustre la planification mentale des interlocuteurs et l'organisation du discours, mais certains éléments, comme l'organisation des séquences, sont également influencés par le

contexte situationnel. La deuxième catégorie, raisons des actes, met en évidence que la fonction des actes varie selon le type de séquence, qu'il s'agisse d'une conversation ordinaire ou d'une interaction institutionnelle. Cette dimension est à la fois situationnelle et sociale, car la fonction des actes dépend à la fois du cadre de l'interaction et des normes sociales et culturelles des locuteurs. Enfin, la troisième catégorie, facteurs influençant les actes, souligne le rôle des éléments sociaux et situationnels, comme l'institution, l'identité et le rôle des locuteurs, les relations entre interlocuteurs et l'organisation des activités. Ainsi, ce tableau montre clairement comment différents contextes (situationnel, cognitif, discursif et social) interviennent dans la réalisation et l'interprétation des actes de parole en L2.

Même si les travaux que nous avons cités mettent surtout l'accent sur la communication orale, leurs concepts sont également applicables à l'interaction écrite médiée par des outils numériques, comme la messagerie instantanée utilisée dans notre étude. Selon Meredith et Stokoe (2014), bien que les ajustements rapides et les réparations face aux rétroactions peuvent être retardés en ligne, l'interaction en ligne reste fondamentalement une adaptation d'un système d'échange de paroles à l'oral. D'autres recherches (Sykes, 2005 ; Vandergriff, 2014 ; Taguchi, 2015) abordent également les spécificités de l'interaction numérique, soulignant qu'il est encore prématuré d'établir des distinctions strictes entre interaction orale et interaction en ligne. En effet, les interactions par clavardage se rapprochent de l'oral parce qu'elles impliquent une communication moins formelle et structurée que les autres types de communication écrite (Sykes, 2005); elles sont spontanées, avec des réponses plus ou moins immédiates, et les émoticônes remplacent le langage corporel ou les expressions faciales (Vandergriff, 2014). Ainsi, si les principes de la communication orale restent pertinents, même dans les interactions médiatisées par des outils numériques, il est important de considérer comment ces échanges reflètent la compétence pragmatique des apprenants.

2.1.2.1.2 Évolution de la compétence pragmatique en L2

L'interlangue désigne un stade intermédiaire dans le développement linguistique d'un apprenant d'une LE, où celui-ci construit une langue intermédiaire qui se situe entre sa langue première et la langue cible, sans en être la simple copie (Selinker, 1972). La pragmatique de l'interlangue, notamment la manière dont les compétences pragmatiques des apprenants évoluent au fil du temps et la manière dont ils apprennent progressivement à utiliser la langue de façon appropriée dans des situations variées (Kasper et Blum-kulka, 1993), fait également l'objet des recherches sur la compétence pragmatique en L2. Taguchi (2017) et Schauer (2009) montrent comment ces erreurs pragmatiques des apprenants en L2 peuvent révéler leur processus d'acquisition des compétences pragmatiques et comment ces erreurs

évoluent. Une telle perspective éclaire l'importance d'observer les manifestations de la compétence pragmatique dans des contextes concrets et sur une période prolongée, afin de saisir la dynamique du développement pragmatique plutôt que de l'évaluer à un moment isolé.

Le rôle de la capacité des apprenants à réfléchir sur la langue elle-même dans l'amélioration des compétences pragmatiques apparaît comme un moyen pouvant faciliter chez les apprenants le développement progressif de ces compétences (Bardovi-Harlig, 1998). L'étude de Bardovi-Harlig (1998) a examiné des apprenants de L2 et de LE en leur faisant répondre à des questions évaluant leurs compétences pragmatiques, en leur demandant d'évaluer l'adéquation de déclarations et en les incitant à s'évaluer eux-mêmes. Il en ressort que les apprenants sont plus sensibles aux erreurs pragmatiques qu'aux autres types d'erreurs. Selon Cohen (2019), en plus de l'amélioration au niveau de la compréhension, l'auto-évaluation et la métacognition peuvent également améliorer l'utilisation de la compétence pragmatique. Taguchi (2015) se penche, en plus des aspects cités précédemment, sur le rôle de cette prise de conscience dans l'apprentissage de la politesse en L2. Elle explique par exemple comment les locuteurs japonais changent souvent de formule de politesse (de la forme basique à la forme polie) de manière stratégique pendant l'interaction, selon le contexte, la dynamique de l'interaction ou l'attitude de l'interlocuteur. Être conscient de ces facteurs permet à l'apprenant de comprendre ces écarts de politesse et d'utiliser les différentes formes de façon appropriée.

2.1.2.2 L'enseignement de la compétence pragmatique en L2

De nombreuses recherches en didactique des L2 insistent sur l'importance de l'enseignement des compétences pragmatiques dans le cadre de la communication interculturelle (Hinkel, 1999 ; Takimoto, 2008 ; Ellis, 2003 ; Lyster, 2015 ; Sato et Lyster, 2012; et Anderson et al., 2003). Les approches pédagogiques seront développées dans cette section (2.1.2.2.1), de même que les stratégies d'enseignement de la compétence pragmatique les plus efficaces préconisées par les recherches (2.1.2.2.2), notamment la sensibilisation à la culture, l'évaluation de la compétence pragmatique, l'importance de la négociation de la forme et le rôle des technologies.

2.1.2.2.1 Approches pédagogiques et compétence pragmatique en L2

Les principales approches pédagogiques qui favorisent le développement pragmatique en L2 mettent en évidence l'importance de l'enseignement explicite des actes de parole et des stratégies pragmatiques, tout en considérant les bénéfices de l'interaction authentique et de la découverte inductive.

Certaines études se focalisent sur l'enseignement explicite, par des approches déductives, en utilisant des exemples authentiques de la vie réelle tirés de corpus de conversations. Dans cette perspective, elles préconisent d'enseigner aux apprenants les actes de parole, les erreurs, le sens implicite, les formules d'ouverture et de clôture, la politesse et la sensibilisation à la langue socio-pragmatique par des exemples. À titre d'illustration, pour l'enseignement des actes de parole, Hinkel (1999) recommande de demander aux apprenants d'observer comment un étudiant demande à son enseignant d'examiner son travail. Selon elle, il est pertinent de les amener à s'interroger sur les âges, le genre et le statut social des interlocuteurs, sur les expressions de politesse utilisées, la réponse donnée ainsi que les raisons de cette réponse en lien avec la politesse. En effet, d'après Hinkel (1999), les approches déductives peuvent être utiles pour enseigner les concepts pragmatiques complexes qui nécessitent une compréhension explicite. Par ailleurs, O'Dowd et Ritter (2006) insistent sur le rôle de l'enseignant, qui doit être en mesure de cerner les différentes raisons qui expliqueraient les échecs de communications, afin de développer un certain nombre de stratégies pour permettre aux apprenants de tirer un maximum de profit de ces échanges. Dans cette logique, il peut donc s'avérer utile d'enseigner explicitement des stratégies d'apprentissage de la pragmatique lorsqu'on passe de la langue première (L1) à la L2 afin de développer un certain nombre de compétences pragmatiques en L2 (Kasper, 1993; Cohen, 2019). De cette manière, comme le soulignent Sykes et Cohen (2018), les apprenants pourront faire des choix consciencieux concernant leurs habitudes communicationnelles en améliorant leurs capacités à déterminer quoi dire selon la circonstance, la manière de le dire et le moment de s'écarter de la norme.

Par ailleurs, certaines recherches (Takimoto, 2008; Taguchi, 2015) soulèvent le risque que les apprenants s'appuient sur des exemples mémorisés, sans réellement comprendre les explications données par l'enseignement. Pour y remédier, elles suggèrent le recours à des approches inductives et interactives, afin d'encourager les apprenants à découvrir d'eux-mêmes les règles pragmatiques à partir d'exemples concrets et à transférer ces compétences dans des contextes authentiques. Par exemple, dans une étude de Takimoto (2008), les effets des approches déductive et inductive sont mesurés par rapport au développement de la compétence pragmatique chez des apprenants japonais adultes d'Anglais langue étrangère. Il en résulte que l'approche inductive est efficace lorsqu'elle se rapporte à des tâches de résolution de problèmes ou à des tâches à réponses structurées. De surcroît, l'exposition répétée à des modèles authentiques de communication pragmatique est souvent mise en évidence dans les recherches qui soutiennent ces approches (p.ex., Ellis, 2003). Ainsi, Ellis (2003) préconise un enseignement basé sur des tâches personnalisées, conçues de manière à tenir compte des besoins, des intérêts et des expériences personnelles des apprenants. L'idée est que plus une tâche est significative pour

l'apprenant, plus elle suscite l'engagement cognitif et affectif, ce qui favorise le développement des compétences langagières. Ellis est pour une « version forte »² de l'approche communicative de l'enseignement des langues, où l'apprentissage se fait en interagissant, et par laquelle les apprenants découvrent eux-mêmes le système linguistique de la langue cible au fil du processus de l'apprentissage à communiquer. Cette conception d'Ellis est étroitement liée au développement de la compétence pragmatique, dans la mesure où elle favorise naturellement le développement de la capacité de l'apprenant à utiliser la langue de manière appropriée en fonction du contexte social et interactionnel. La « version forte » de l'approche communicative est en effet une approche inductive, car les apprenants n'acquièrent pas la structure de la langue avant d'apprendre comment l'utiliser dans la communication, mais appliquent leurs compétences par l'expérience dans des contextes variés ; c'est une approche qui se veut non interventionniste et holistique (Ellis, 2003).

Les approches interactives, quant à elles, encouragent aussi l'interaction en classe à travers des jeux de rôles, des simulations et des tâches de communication authentiques, autant de dispositifs qui placent les apprenants dans des situations proches de la réalité sociale (Ellis, 2003; Taguchi, 2015). En utilisant la langue dans le but de réaliser des objectifs précis, comme persuader, demander, s'opposer ou clarifier, ces méthodes font appel directement à la compétence pragmatique, soit la faculté de comprendre et de produire des énoncés adaptés au contexte (Voir les travaux de Lyster, 2015, et Anderson et al., 2003). En effet, dans ces activités interactionnelles, les apprenants ne se contentent pas de produire des phrases grammaticalement correctes ; ils doivent également ajuster leurs actes de parole en fonction de l'interlocuteur, de la relation sociale, du degré de formalité, et des intentions communicatives en jeu.

2.1.2.2.2 Stratégies d'enseignement et utilisation de la compétence pragmatique en L2

Les stratégies telles que la sensibilisation à la culture, l'interaction authentique et la négociation de la forme favorisent le développement de la compétence pragmatique en L2.

2.1.1.1.1 ²Ellis (2003) distingue deux versions de l'approche communicative de l'enseignement des langues : la « weak version » où l'apprentissage se fait en passant par l'acquisition de la structure avant de l'utiliser dans les Stratégies d'enseignement et utilisation de la compétence pragmatique en L2

interactions, et la « strong version » (que nous avons traduite par « version forte ») où l'apprentissage se fait par expérience en communiquant.

Certaines recherches sur l'enseignement de la pragmatique en L2 ont mis en lumière l'importance de la sensibilisation à la culture dans le développement des compétences pragmatiques (Kramsch, 2013 ; Byram, 1997 ; Saville-Troike, 2008 ; Holliday et al., 2021). Les chercheurs ont montré que la culture et la pragmatique sont étroitement liées, étant donné que les normes pragmatiques, y compris les actes de parole et les règles de politesse, sont souvent ancrées dans la culture d'une communauté linguistique (Kramsch, 2013 ; Saville-Troike, 2008). La langue ne serait pas simplement un moyen de communication neutre, mais un vecteur de valeurs, de rapports sociaux et de visions du monde. Il est donc essentiel pour les apprenants d'apprendre à identifier ces liens culturels pour interagir efficacement en L2 et éviter les malentendus et les faux pas lors de la communication interculturelle (Kramsch, 2013).

Cette dimension culturelle, souvent implicite, prend une importance particulière dans des dispositifs comme celui de la présente recherche, où des adultes allophones interagissent avec des aînés francophones natifs dans des échanges hors de la salle de classe, mais encadrés par des interventions didactiques. Dans ce contexte, la capacité des apprenants à reconnaître les normes culturelles sous-jacentes aux échanges, à s'y ajuster ou à les négocier, constitue un indice important de leur développement pragmatique, tel que le vise le premier objectif de cette recherche. Kramsch, tout comme Holliday et al. (2021) et Byram (1997), mettent en avant l'idée que la sensibilisation à la culture favorise une compréhension plus profonde de sa propre culture ainsi que de la culture de l'autre. Cela permet aux apprenants d'acquérir une perspective plus globale et de développer un sens de la tolérance et de l'empathie.

La sensibilité interculturelle apparaît ainsi comme une condition contextuelle clé pour le développement de la compétence pragmatique, en lien avec l'exploration des facteurs contextuels et didactiques susceptibles de soutenir ce processus. D'après eux, la sensibilisation culturelle permet une déconstruction de stéréotypes, car elle aide à comprendre la diversité au sein d'une culture donnée. En effet, leurs recherches ont montré que la sensibilisation aux différences culturelles est essentielle dans l'enseignement de la pragmatique en L2. Cet enseignement peut inclure les normes culturelles qui sous-tendent les actes de parole et des stratégies pour s'adapter aux différences culturelles. Holliday et al. (2021) insistent par exemple sur les aspects du respect et de l'éthique que la sensibilisation à la culture peut aider à maintenir dans la communication. Selon eux, la sensibilisation aux déséquilibres de pouvoir qui peuvent être entraînés par les différences culturelles est essentielle pour une communication interculturelle équitable. Cela dit, les stéréotypes culturels sont des pièges qui doivent être évités lorsqu'on interagit avec les autres. Ils prennent l'exemple de « s'il te plaît » et « merci » en matière de

politesse : juste parce qu'une personne d'un autre groupe culturel ne les utilise pas souvent ne signifie pas forcément qu'il n'est pas poli, il peut tout simplement s'agir de mots qui ne sont pas très souvent utilisés dans sa culture (Holliday et al.). Cette évolution pourra ainsi être observée au fil des semaines dans notre dispositif, notamment à travers les ajustements progressifs dans la formulation des actes de parole, la gestion des relations de pouvoir ou la prise en compte des normes implicites des interlocuteurs âgés en face de nos apprenants adultes allophones. Dans le même sens, Byram (1997) souligne que l'éducation interculturelle vise à préparer les individus à vivre et à travailler dans une société multiculturelle interconnectée, ce qui fait de la sensibilisation à la culture un élément clé pour créer des citoyens du monde compétents. Dans cette recherche, cette perspective s'incarne dans les échanges entre adultes allophones et aînés francophones, constituant un contexte d'observation pertinent pour étudier l'évolution des compétences pragmatiques dans une situation d'apprentissage ancrée dans la réalité sociale.

Furstenberg et al. (2001) présentent le projet Cultura, qu'elles ont en place, et expliquent comment il a permis à des apprenants américains de français langue étrangère d'en savoir plus sur la langue et la culture française ; inversement, des apprenants français ont pu découvrir des aspects cachés de la langue et la culture américaine. Dans ce projet, les auteurs ont développé un forum collaboratif en ligne dans lequel les apprenants pouvaient comparer les différences entre leurs langues et cultures respectives. Par exemple, les apprenants américains ont remarqué que les Français expriment plus facilement leur mécontentement dans des situations hypothétiques, avec des mots, de manière directe ou avec sarcasme, par rapport à eux, qui se contentent de lancer un regard noir sur la personne qui les a offensés, ou la juger impolie. Ce type d'observation, portant sur les actes de parole, les gestes et autres comportements interactionnels, illustre les variations culturelles que notre recherche examine à travers le développement de la compétence pragmatique chez des adultes immigrants. En effet, la négociation de la forme fait partie intégrante du développement de la compétence pragmatique en L2, et les apprenants gagnent en assurance et en compétence lorsqu'ils y font recours (Dörnyei, 1994). Dans cette optique, Lyster (2001) définit la négociation de la forme comme un processus interactif par lequel les apprenants en L2 tentent de clarifier ou de corriger une communication en cours lorsqu'ils rencontrent des difficultés de compréhension. Enfin, dans l'étude de Furstenberg et al., l'enseignant accompagne les apprenants et encadre leurs analyses et négociations, en s'assurant qu'ils ne se perdent pas et ne fassent pas de mauvaises interprétations ou des comparaisons et généralisations hâtives et stéréotypées. De manière analogue, les rétroactions guidées prévues dans ce dispositif permettent d'éviter les dérives

interprétatives et favorisent une lecture critique et nuancée des échanges interculturels, ce qui constitue un levier essentiel pour le développement de la compétence pragmatique observé au fil des semaines.

2.2 Apprentissage des langues médiatisé par les appareils mobiles et compétence pragmatique en L2

Cette deuxième partie de notre chapitre se concentre sur le développement de la compétence pragmatique en L2 par l'intermédiaire des appareils mobiles. Plusieurs recherches ont exploré l'usage d'outils technologiques pour soutenir l'apprentissage, notamment à travers des activités en ligne collaboratives (Taguchi & Sykes, 2013 ; Li & Yang, 2018), des études de cas et la formation à distance (González-Lloret & Ortega, 2014 ; Vandergriff, 2014), ainsi que l'analyse de corpus et la rétroaction automatisée (García-Gómez, 2020 ; Hebbani et al., 2022). Nous nous appuyons sur ces recherches pour mettre en évidence les résultats de recherches de la didactique des langues concernant le développement de la compétence pragmatique grâce à des outils synchrones (visioconférence) et asynchrones (messagerie instantanée de type WhatsApp). Cela nous permettra de mettre en lumière des caractéristiques propres à la communication médiatisée par les technologies, plus précisément WhatsApp, pour cette même dimension pragmatique. Dans cette section, nous examinerons successivement Dans cette section, nous examinerons successivement la pratique de la pragmatique via les applications mobiles (2.2.1), l'usage de WhatsApp pour l'enseignement de la L2 (2.2.2) et l'usage de WhatsApp pour le développement de la compétence pragmatique en L2 (2.2.3).

2.2.1 Pratique de la compétence pragmatique via les applications mobiles

Les appareils mobiles, tels que les téléphones intelligents et les tablettes, ont ouvert de nouvelles opportunités pour l'enseignement de la pragmatique en L2. Ainsi, des applications proposant des activités interactives, des vidéos, des exemples d'actes de parole, des exercices de politesse, etc., ont été spécialement conçues et développées pour aider les apprenants à comprendre et à pratiquer la pragmatique (Taguchi et Sykes, 2013 ; González-Lloret et Ortega, 2014). En outre, les apprenants peuvent utiliser les enregistreurs intégrés à leurs appareils mobiles pour s'enregistrer lors de conversations ou de simulations, puis analyser leurs interactions en matière de pragmatique. En ayant accès à des sources authentiques, ils peuvent se familiariser avec des expressions courantes utilisées pour inviter quelqu'un, décliner une invitation ou complimenter son style vestimentaire ou sa coiffure (Taguchi et Sykes, 2013). Les apprenants peuvent par exemple simuler des conversations interactives dans des scénarios réalistes et obtenir de la rétroaction en temps réel sur l'utilisation de la pragmatique grâce aux suggestions instantanées des applications mobiles. En complément, les applications de

messagerie instantanée et les réseaux sociaux (Facebook Messenger, WhatsApp, Viber, etc.) permettent également aux apprenants de pratiquer la pragmatique à travers des échanges réels avec des partenaires de conversation. Taguchi et Sykes (2013) ont examiné comment ces technologies, y compris les médias sociaux, peuvent faciliter l'apprentissage pragmatique. Taguchi (2013) montre que les tests de compréhension de l'implicite (sens caché) ont été améliorés afin de mieux évaluer la capacité des apprenants de L2 à percevoir et interpréter les significations non explicites dans les échanges, c'est-à-dire à traiter correctement le sens pragmatique avec précision et rapidité. De son côté, Sykes (2013) a développé un environnement immersif appelé *Croquelandia*, destiné à l'enseignement explicite des actes de parole en anglais et en français comme les excuses ou les demandes. Cette plateforme ludique repose notamment sur des rétroactions spécifiques, qui tiennent compte de la nature plus ou moins enseignable de certaines formes pragmatiques.

Par ailleurs, Li et Yang, (2018) ont étudié l'efficacité d'applications mobiles pour l'apprentissage du mandarin et ont mis en lumière leur pertinence pour développer la compétence pragmatique, non seulement dans cette langue, mais aussi dans d'autres. Il en ressort que les technologies mobiles offrent des opportunités précieuses pour des activités interactives, des simulations de conversations et des exercices spécifiques destinés à développer la compétence pragmatique, non seulement en mandarin, mais également dans d'autres langues. D'autres recherches, comme celle de Vandergriff (2014), montrent que des éléments tels que les émoticônes peuvent aussi avoir une valeur pragmatique, mais que leur usage reste tributaire du contexte et peut entraîner des malentendus interculturels. Enfin, il est important de souligner que l'efficacité de ces outils repose sur les activités proposées et sur l'encadrement offert par l'enseignant (García-Gómez, 2020). C'est pourquoi certaines études examinent également la manière dont les apprenants utilisent ces technologies ainsi que la meilleure façon de les intégrer au processus d'enseignement (Li et Yang, 2018 ; Hebbani et al., 2022).

On peut donc retenir que les travaux récents s'accordent sur le fait que les appareils mobiles et les applications de messagerie instantanée constituent des environnements particulièrement favorables à la pratique de la pragmatique en L2. En facilitant des interactions authentiques, des rétroactions adaptées et des mises en situation réalistes, ces technologies peuvent, lorsqu'elles sont utilisées de manière encadrée, favoriser des conditions d'apprentissage stimulantes pour le développement de la compétence pragmatique. Cette perspective éclaire l'intérêt croissant porté à l'étude des modalités d'encadrement et aux dynamiques interactionnelles propres à ces environnements numériques. Parmi

ces outils, WhatsApp sera examiné plus en détail pour son utilisation dans l'enseignement de la L2 et dans la pratique de la pragmatique (sections 2.2.2 et 2.2.3).

2.2.2 WhatsApp et enseignement de la L2

WhatsApp est une application de messagerie instantanée populaire, disponible sur une variété de plateformes, y compris les téléphones intelligents. Cette application permet aux utilisateurs de communiquer en temps réel avec d'autres personnes à travers des messages textes, des appels vocaux et des appels vidéo. De plus, elle offre des fonctionnalités pour partager des photos, des vidéos et des documents. Elle est largement utilisée dans le monde entier pour la communication personnelle, professionnelle et éducative. Ses avantages résident dans sa convivialité et sa facilité d'utilisation, ce qui en fait un outil attrayant pour les enseignants et les apprenants (Allagui, 2015). Les principales études portant sur l'utilisation de WhatsApp dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde (L2) ont majoritairement porté sur l'usage de l'application par les enseignants et les apprenants, sur les perceptions des apprenants, son impact sur la motivation, ainsi que sur les améliorations possibles des compétences linguistiques. Notons que les données empiriques de ces travaux ont le plus souvent été recueillies auprès d'apprenants en milieu universitaire.

Concernant les usages pédagogiques, Kartal (2019) montre que les enseignants utilisent WhatsApp de façon créative pour renforcer l'apprentissage, effectuer des évaluations formatives, suivre la progression des apprenants ou encore pour la gestion de classe, en partageant des horaires, des consignes de travail ou d'autres informations pratiques. Du côté des apprenants, les échanges portent tant sur des tâches liées au cours que sur des discussions informelles (Tragant et al., 2022). Du point de vue des perceptions, plusieurs études mettent en avant les effets positifs de WhatsApp sur l'apprentissage des langues. Selon Kartal (2019), l'utilisation de l'application contribue à améliorer l'attitude des apprenants envers la langue. Elle les rend également plus conscients des avantages liés à son usage dans un cadre éducatif (Nuraeni et Nurmalia, 2020). Elle semble aussi avoir un effet stimulant sur la confiance et l'intérêt pour la lecture (Gutierrez-Colon Plana et al., 2013), tout en favorisant la motivation à écrire (Allagui, 2015). Sur le plan des compétences linguistiques, les recherches de Allagui (2015), Jafari et Chalak (2016), Kartal (2019) et Lai (2016) confirment que WhatsApp peut contribuer à améliorer la compréhension écrite et orale, l'expression écrite et orale, ainsi que les compétences intégrées et le vocabulaire. L'application favorise également l'autonomie des apprenants et accroît les occasions d'interaction (Kartal, 2019). Dans cette veine, l'étude de Castrillo et al. (2014) révèle que, malgré les erreurs linguistiques, les apprenants ont pu se faire comprendre et comprendre autrui, illustrant ainsi la richesse communicative de l'outil.

Ces auteurs décrivent l'enseignant comme un facilitateur de conversation et de compréhension du modèle natif. De plus, l'étude exploratoire d'Hebbani et al. (2022) démontre que les messages textes quotidiens échangés via WhatsApp ont permis aux apprenants d'accéder à des connaissances personnalisées et authentiques, et de bénéficier de rétroactions correctives variées, soulignant le potentiel de cette application dans le développement de compétences langagières.

Bien que ces résultats soient encourageants, notamment en ce qui concerne l'expression écrite et les interactions, peu de travaux se sont spécifiquement penchés sur le développement de la compétence pragmatique dans des échanges contextualisés sur WhatsApp. Cette dimension reste donc encore peu explorée dans la littérature actuelle, ce qui justifie de consacrer la section suivante à l'examen des usages de WhatsApp pour l'enseignement et le développement de la compétence pragmatique en L2.

2.2.3 WhatsApp et compétence pragmatique en L2

WhatsApp suscite un intérêt croissant en enseignement des langues pour son potentiel dans l'enseignement de la pragmatique. L'étude de Flores-Salgado et Castineira (2018) s'est focalisée sur l'enseignement des actes de demande, la politesse et les formules d'ouverture et de clôture de conversation à des LN de l'espagnol via WhatsApp. Les chercheuses ont analysé comment ces apprenants étaient amenés à produire et recevoir des actes de parole dans des échanges textuels authentiques, afin de mieux comprendre l'impact de l'application WhatsApp sur l'apprentissage pragmatique. Leur analyse a montré que la messagerie instantanée crée un contexte interactionnel authentique et spontané qui favorise la manifestation et l'apprentissage de formes pragmatiques variées. Elles ont observé que les participants adaptaient leurs formules de politesse et de demande en fonction de la relation entre les interlocuteurs et du degré de directivité de la demande, illustrant une flexibilité pragmatique significative dans un média écrit informel. En outre, l'étude a souligné l'importance des formules de salutation et de clôture comme éléments essentiels à la gestion des échanges et au maintien de la convivialité dans les conversations via WhatsApp. Par ailleurs, Lestari (2019) s'intéresse à l'utilisation des émoticônes dans les échanges sur WhatsApp, toujours en L1. L'étude révèle que les émoticônes sont utilisées pour exprimer des émotions, renforcer les messages et faciliter la compréhension des intentions dans les interactions en ligne. Les résultats suggèrent que les émoticônes jouent un rôle pragmatique en ligne, en aidant les participants à gérer les nuances de la communication et à adapter leurs messages en fonction du contexte et des attentes de leurs interlocuteurs, en particulier dans les échanges médiatisés par WhatsApp.

Les observations faites dans les échanges en L1 montrent que WhatsApp favorise des interactions authentiques, flexibles et riches en formes pragmatiques. Cependant, dans l'apprentissage et l'enseignement des L2, peu d'études ont exploré spécifiquement le rôle de WhatsApp dans le développement de la compétence pragmatique. Les conversations via cet outil, par leur caractère informel et convivial, ressemblent aux interactions réelles, ce qui les rend propices à la pratique de la pragmatique dans des situations de la vie quotidienne, telles que les conversations amicales, les invitations ou les demandes. Gonzáles-Lloret (2013) a mené une étude exploratoire avec des étudiants universitaires utilisant des échanges simulés et réels en espagnol L2 pour observer la production et la réception des actes de parole. Elle a montré que l'utilisation des applications mobiles permet aux apprenants d'enregistrer et d'analyser leurs échanges afin de mieux comprendre l'usage des actes de parole et de la politesse verbale en contexte, notamment à travers des journaux de bord, des rétroactions et des observations guidées et la révision de messages enregistrés pour identifier erreurs et ajustements pragmatiques. De plus, WhatsApp permet aux enseignants de partager des ressources pédagogiques (vidéos, documents, exemples d'actes de parole) et d'encourager des simulations de communication pour renforcer les compétences pragmatiques des apprenants.

Bien que l'étude de Susilo (2018) sur un groupe d'apprenants indonésiens utilisant WhatsApp pour suivre des cours d'anglais ne se concentre pas spécifiquement sur la compétence pragmatique, elle met en évidence le rôle des interactions verbales des enseignants dans WhatsApp pour favoriser l'engagement des apprenants (participation active, questionnement sur le sens, reformulation des réponses et réponses guidées aux consignes) et l'acquisition de stratégies communicatives utiles en L2, notamment à travers des échanges écrits guidés par le professeur et l'observation des réactions des étudiants. De même, Kousar et al. (2020) montrent comment les émoticônes, en jouant un rôle dans la construction sémantique et syntaxique des messages, participent à la richesse de la communication écrite entre apprenants pakistanais d'anglais L2, et contribuent indirectement à la compréhension des intentions et nuances pragmatiques, même si cet aspect est davantage lié à la linguistique qu'à la pragmatique (par exemple, l'usage d'émoticônes spécifiques pour indiquer accord, désaccord ou nuance émotionnelle dans les échanges).

Enfin, le large usage de WhatsApp offre des possibilités de pratique pragmatique avec des partenaires linguistiques, comme le souligne Hebbani et al. (2022), qui mettent en avant l'intérêt des échanges écrits et de la rétroaction corrective pour soutenir le développement de la compétence pragmatique et renforcer la conscience pragmatique des apprenants. Dans leur étude, ils ont observé des groupes

d'apprenants universitaires utilisant WhatsApp pour des activités de communication en anglais L2 et ont combiné l'analyse des messages échangés avec des entretiens post-activité pour examiner l'impact sur la compétence pragmatique à travers des interactions quotidiennes et contextualisées, telles que demander de l'aide, inviter un pair à répondre ou proposer une activité. Les résultats indiquent que la messagerie instantanée offre un espace authentique pour pratiquer la pragmatique, recevoir des rétroactions correctives et développer la conscience pragmatique à travers des interactions quotidiennes et contextualisées.

2.3 Compétence pragmatique en L2 : Synthèse apports et outils numériques

L'importance de la compétence pragmatique pour le succès des interactions en L2 a été démontrée dans plusieurs recherches (Byram, 1997; Taguchi & Sykes, 2013). C'est pourquoi il s'avère important d'enseigner cette compétence (Byram, 1997 ; Kramsch, 2013 ; Taguchi et Sykes, 2013). Plusieurs études ont contribué de manière significative à la compréhension de la pragmatique dans l'enseignement des L2 et à la création des stratégies pédagogiques pour aider les apprenants à développer leur compétence pragmatique, en les dotant de stratégies pour soutenir l'enseignement de la pragmatique en L2 (Cohen, 2019 ; Cohen et Sykes, 2013; Ellis, 2003 ; González-Lloret, 2019 ; Hinkel, 1999 ; Sykes et Cohen, 2018). Ces études proposent notamment des repères permettant aux enseignants de L2 de détecter les difficultés d'ordre pragmatique pouvant émerger chez les apprenants, souvent influencés par leur langue maternelle ou par des divergences culturelles. Des chercheuses telles que Furstenberg et al. (2001), González-Lloret (2022), Gonzalez-Lloret et Ortega (2014), ainsi que Taguchi et Sykes (2013) se sont également penchées sur l'utilisation des technologies, y compris les appareils mobiles et applications de messagerie instantanée, pour faciliter l'apprentissage de la pragmatique en L2. WhatsApp, cet outil en plein essor dans l'apprentissage des langues, qui en fait partie a lui aussi fait l'objet de nombreuses recherches sur l'apprentissage de la L2 (Allagui, 2015 ; García-Gómez, 2020 ; Kartal, 2019), bien que très peu d'entre elles se soient focalisées sur la compétence pragmatique chez les adultes immigrants allophones (Susilo, 2018 ; Hebbani et al., 2022).

2.4 Questions de recherche

La synthèse que nous venons de construire nous amène à nous poser deux principales questions de recherche :

1. Quels sont les actes de parole qui témoignent de la compétence pragmatique des adultes immigrants au fil des semaines dans le cadre d'échanges asynchrones sur WhatsApp avec des aînés ?
2. Comment, d'une part, les contextes sociaux, situationnels, discursifs, cognitifs, et d'autre part, le contexte didactique, qui accompagnent les échanges asynchrones sur WhatsApp d'adultes immigrants avec des aînés, témoignent-ils de leur compétence pragmatique au fil des semaines ?

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous énonçons les différents choix méthodologiques privilégiés pour notre recherche. Nous présenterons, dans cette section, le type de démarche choisie (3.1), les participants (3.2), les étapes de l'intervention (3.3), le déroulement de la collecte (3.4), les méthodes d'analyse des données (3.5) et les considérations éthiques (3.6).

3.1 Type de recherche

Notre recherche est de type descriptif, car elle fournit un portrait des facteurs ou des caractéristiques étudiées auprès d'une population en particulier (Gagnon et Fortin, 2016). En effet, notre projet repose sur l'observation des interactions d'apprenants adultes immigrants allophones de français L2, en situation d'interaction avec des locuteurs compétents (LC) de la langue. Plus précisément, il vise à décrire l'utilisation des compétences pragmatiques grâce à des échanges multimodaux par l'intermédiaire de l'application mobile WhatsApp, dans le cadre d'une étude de cas multiple.

3.2 Participants

3.2.1 Une enseignante en classe de francisation

Dans le cadre de notre étude, nous avons collaboré avec une enseignante de classe de francisation au Centre d'éducation des adultes des Patriotes qui a manifesté son intérêt à participer à la suite de notre sollicitation auprès de son centre de services scolaires. Au moment de la collecte des données, l'enseignante participante était une femme de 43 ans, originaire de Moldavie; elle était installée au Québec depuis 14 ans et exerçait la profession d'enseignante en francisation depuis 6 ans. Elle avait déjà participé à une recherche sur l'enseignement au Québec par le passé.

3.2.2 Des apprenants adultes immigrants

Les participants de cette étude étaient des apprenants du programme de francisation offert par le gouvernement du Québec. Les participants-apprenants ont été recrutés au sein d'une classe du Centre d'éducation des adultes des Patriotes, par l'intermédiaire de leur enseignante. Au total, 18 apprenants adultes immigrants de niveau intermédiaire (5 à 8) selon l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en francisation (Gouvernement du Québec, 2023) ont pris part à l'étude. Leur âge moyen était de 40 ans, ils venaient de divers pays et les raisons de leur immigration étaient diverses. Cependant,

tous n'ont pas participé de la même manière, leurs rôles étaient primaires ou secondaires. Au début de la collecte, il y avait six participants-apprenants ($n = 6$) qui ont accepté de clavarder avec des LC sur WhatsApp. Ces six participants primaires étaient tous de niveau intermédiaire avancé (7 et 8). Notre décision d'intervenir auprès d'élèves intermédiaires avancés relève des compétences insuffisantes des niveaux inférieurs pour clavarder sur leur téléphone mobile en français. Toutefois, en raison du manque d'engagement de deux participants et de la perte partielle des données pour une autre participante, seuls 3 participants-apprenants ont été retenus pour l'analyse. Leurs données répondaient aux critères méthodologiques et aux objectifs de l'étude. Dès lors, tous les autres participants-apprenants de l'étude sont considérés comme secondaires. Les participants primaires ($n = 3$) sont ceux qui ont pris part aux échanges WhatsApp analysés, tandis que les participants secondaires correspondent à l'ensemble du groupe d'apprenants ($n = 18$, incluant les 3 participants primaires) ayant participé au dispositif lors des relectures et des rétroactions sur les échanges.

Les trois participants primaires adultes immigrants étaient dans la quarantaine, avec une moyenne d'âge de 45 ans. L'un (le cas 3) avait un niveau postsecondaire, tandis que les deux autres avaient terminé leurs études secondaires. Deux des participants étaient des hommes venant de Madagascar, œuvrant dans le domaine manufacturier, avec pour langue maternelle le malgache et le français comme L2. L'un (le cas 1) était installé au Québec depuis 36 mois, et l'autre (le cas 2), depuis 10 mois. Le cas 3 était une participante femme au foyer originaire du Brésil où elle travaillait en tant que designer graphique et photographe; sa langue maternelle était le portugais et sa deuxième langue était l'anglais. Elle était installée au Québec depuis 4 ans et 9 mois au moment de la collecte des données.

3.2.3 Les partenaires de conversation

Au total, cinq aînés ($n = 5$) LC du français ont été recrutés pour être partenaires de conversation dans ce projet : deux d'entre eux ont été sollicités par l'intermédiaire de la responsable des loisirs de leur résidence privée pour aînés (RPA), tandis que les trois autres ont été recrutés par le bouche-à-oreille. Vu les difficultés que nous avons rencontrées à recruter des aînées, nous avons assigné deux apprenants à chaque aîné partenaire de conversation au début de la collecte, lorsque nous avions six participants apprenants. Ces aînés n'avaient pas besoin de posséder une compétence métalinguistique ou didactique particulière, car leur rôle n'était pas de remplacer le professeur, mais plutôt de discuter de manière spontanée et authentique avec les élèves par messagerie instantanée. Ils ont été formés à donner, au besoin, des commentaires simples sur la base de leurs connaissances générales et intuitives de la langue. Cependant, une scolarité minimale de secondaire 5 était requise pour participer en tant que partenaire

de conversation. Pour des raisons éthiques et technologiques, deux des aînés se sont désistés, et l'on n'a pas pu coder les données des échanges d'un autre, en raison du manque d'engagement des participants qui lui ont été affectés. En fin de compte, seules deux aînées (n = 2) ont participé au projet du début à la fin (l'une vivant en RPA et l'autre chez elle). Les deux aînées étaient des femmes âgées de 76 ans au moment de l'étude, originaires du Québec. L'aînée vivant en RPA était une secrétaire en assurances retraitée, ayant terminé son secondaire 5 et détenant une certification d'une année de formation en secrétariat. Elle a discuté individuellement avec les cas 1 et 2. Quant à l'aînée vivant à domicile, elle était une infirmière retraitée, titulaire d'un baccalauréat. Au moment de l'étude, elle était également bénévole dans le même Centre d'éducation des adultes, auprès des mêmes apprenants. Pour préserver l'anonymat, les apprenants participants ne savaient pas qu'ils discutaient avec elle, et elle ne savait pas précisément quels participants lui étaient attribués. Cette aînée bénévole de l'établissement a discuté individuellement avec le cas 3 et une participante dont nous n'avons pas pu sauvegarder une partie des échanges.

3.3 Intervention

3.3.1 Préparation des aînés partenaires et des apprenants

Trois jours avant le début des échanges en binômes, lors d'ateliers de formation d'environ une heure et demie animés par la chercheuse avec deux petits groupes d'aînés, une liste de directives de communication leur a été distribuée afin de mieux les préparer à leur rôle. La liste a été élaborée par la chercheuse, à partir des principes de la rétroaction corrective en L2 proposés dans la littérature (Sato & Lyster, 2012) et des considérations éthiques liées au projet, en mettant l'accent sur la formulation de commentaires explicites. Elle résumait les attentes à leur égard et la manière de fournir une rétroaction corrective directe, au besoin. De plus, des exemples de nos propres conversations sur WhatsApp leur ont été présentés et des jeux de rôle par clavardage ont été menés avec eux. Pour mieux les acculturer au fonctionnement de WhatsApp, la chercheuse a ensuite créé un groupe avec eux, pour discuter de tout et de rien, avant le début du projet. Cela nous a permis de prendre le pouls de leurs usages de WhatsApp pour régler les malentendus, au besoin.

Ensuite, une préparation visant à faciliter la compréhension du projet ainsi que les séances d'interactions sur WhatsApp a été réalisée en salle de classe avec tous les participants apprenants (primaires et secondaires) pendant une période d'une heure. L'enseignante a d'abord présenté les règles de communication avec des personnes âgées, en insistant notamment sur le langage formel. La chercheuse a ensuite présenté le projet et a rappelé le code de conduite, les stratégies de discussion par messagerie

instantanée, en insistant sur l'oralité dans les messages écrits, et sur l'importance de la clarté et de la tonalité, avant d'exposer les propositions de consignes hebdomadaires destinées aux participants primaires. Les binômes ont été formés entre les participants primaires et les aînées, et les activités guidant les échanges leur ont été assignées par la chercheuse. Une période de 10 minutes a été accordée pour initier les échanges, afin de s'assurer de la participation de tous et de créer du rythme et de la motivation.

3.3.2 Discussions asynchrones et accompagnement didactique

Les participants-apprenants ont pu continuer leurs conversations asynchrones, hors des périodes de classe, selon leur disponibilité. Il était attendu d'eux qu'ils mettent en pratique leurs compétences pragmatiques, notamment la politesse, les compliments, l'humour, les actes de parole, etc., éléments essentiels pour la réussite d'une interaction. Les bénévoles étaient également pleinement engagés avec leur parcours et leur expérience personnelle dans la réalisation des consignes suggérées avec les apprenants, en étant les plus naturels possibles. Les activités qui suivaient consistaient à clavarder via WhatsApp une fois par semaine, pendant 3 semaines, avec des partenaires de conversation, pour une durée moyenne d'une heure par semaine.

À son tour, la chercheuse a procédé une fois par semaine à un dépouillement des productions et interprétations pragmatiques, afin d'y apporter des explications et de négocier les formes avec les apprenants. La liste des explications pouvait soit s'enrichir chaque semaine ou s'affiner, au besoin, et pouvait être illustrée avec des échantillons d'échanges.

3.4 Déroulement de la collecte

3.4.1 Encadrement des échanges et consignes pour les participants primaires

Il a été demandé aux participants primaires ($n = 6$) de participer à des discussions sur la vie personnelle et d'échanger sur des thèmes facultatifs de la vie réelle, qui cadrent avec le programme de francisation. Ollivier, (2014) propose de soumettre les apprenants à des tâches ancrées dans la vie réelle via Internet, où ils s'engagent en tant que personnes usagères de la langue et pas seulement en tant qu'apprenants, dans des échanges avec des internautes. Le fait que ces tâches présentent un enjeu pour les apprenants leur permet, selon lui, de mieux construire de réelles compétences interactionnelles (Ollivier). Dans cette perspective, les tâches proposées visaient à susciter l'accomplissement d'actes de parole variés et à observer les fonctions interactionnelles mobilisées dans des contextes authentiques.

Des consignes facultatives ont été proposées aux participants primaires et aux aînées, afin d'orienter leurs échanges et d'éviter toute lassitude. Leur enseignante les a ensuite ajustées et validées, en fonction des besoins des apprenants et du calendrier de révision des examens finaux annuels. Voici le plan qui leur a été proposé selon les semaines :

Clavardez via WhatsApp une fois par semaine, pendant 3 semaines, avec des partenaires de conversation, hors des périodes de classe, selon vos disponibilités.

Aux bénévoles : Restez simplement pleinement engagés avec votre histoire et votre personnalité dans la réalisation des tâches avec les apprenants, en étant le plus naturels possible; corrigez leurs erreurs liées à la pragmatique, au besoin. Ces consignes données aux aînés visaient à créer un cadre d'interaction réaliste tout en favorisant une forme d'intervention didactique implicite.

Aux apprenants : Mettez en pratique vos compétences pragmatiques, notamment la politesse, les compliments, l'humour, les actes de parole, etc., éléments essentiels pour la réussite d'une interaction. L'invitation explicite à mobiliser ces ressources discursives permettait d'observer la compétence pragmatique en contexte, en lien direct avec les variables ciblées dans l'étude.

Vous vous poserez mutuellement des questions utiles et réagirez aux demandes ou conversations de vos binômes aînées suivant ces pistes :

- Suggestions semaine 1

- Laissez un premier message pour saluer votre binôme, vous présenter brièvement, et demander ses disponibilités

- Parlez de vous et interrogez les aînés sur leur vie

Cette première semaine visait principalement à faire émerger des actes de parole d'ouverture, de présentation et des stratégies de politesse.

- Suggestions semaine 2

- Parlez de votre fin de semaine et de vos activités quotidiennes, et interrogez les aînés sur ces mêmes sujets en respectant les conventions d'usage

- Interrogez les aînés sur les endroits où ils ont vécu (quartiers, banlieue) avec des photos trouvées sur internet et, selon les questions des aînés, parlez des villes ou villages où vous avez grandi, comparez-les avec vos villes d'habitation actuelles en soulignant vos préférences et argumentant selon vos opinions

Les tâches de cette semaine visaient l'expression de préférences, la comparaison et l'argumentation, autant de formes propices à l'analyse de la variation pragmatique et des fonctions interactionnelles complexes.

- Suggestions semaine 3

- Parlez de tout et de rien, et servez-vous de leurs expériences et de leur sagesse pour solliciter des conseils sur les réclamations.

Cette dernière semaine ouvrait la voie à des actes de parole plus délicats, comme la demande de conseils ou la formulation de plaintes, permettant d'évaluer l'adaptation pragmatique des apprenants dans des interactions à fort enjeu.

3.4.2 Passation et traces recueillies

Après les discussions via WhatsApp concernant les consignes proposées entre les participants primaires immigrants et les bénévoles aînées, qui se sont tenues environ une heure par semaine, les conversations WhatsApp ont été enregistrées chaque fin de semaine par les apprenants et transmises à la chercheuse. Les conversations ont été enregistrées en utilisant l'option d'enregistrement intégrée de WhatsApp et se présentaient sur la forme de cet échantillon tiré d'une de nos conversations :

Figure 0.1 - Enregistrement d'un échange WhatsApp

2024-06-11, 17 h 36 - Vals: Bonjour, vous êtes là?
2024-06-11, 17 h 45 - Vals: J'ai une suggestion prendre le 14h00
2024-06-11, 19 h 02 - Madame Joséphine: Bonjour,
Est-ce que vous voulez qu'on communique vers 14 h demain?
Est-ce que j'ai bien compris?
2024-06-11, 19 h 05 - Madame Joséphine: Si oui, ça me va.
Je serai disponible vers 14 h.
2024-06-11, 19 h 21 - Vals: Oui. Ça marche. 👍
2024-06-11, 19 h 21 - Vals: Je vous souhaite une bonne fin de jo
2024-06-11, 19 h 24 - Vals: <Médias omis>
2024-06-11, 19 h 25 - Madame Joséphine: Merci,
Je suis désolée je vous ai oublié à 17h30 😞
À demain
2024-06-12, 14 h 01 - Vals: Bonjour, vous êtes là?
2024-06-12, 14 h 02 - Madame Joséphine: Je suis là je ne vous ai

Comme il est visible dans la figure 3.1, les enregistrements indiquent la date, l'heure de la conversation et le nom des interlocuteurs, avant chaque échange. On peut également y voir les émoticônes, mais les pièces jointes et les images partagées ont été intentionnellement exclus des enregistrements (voir < média omis >) afin de se concentrer sur l'analyse des interactions verbales et des actes de parole, tout en protégeant la vie privée des participants et en respectant les principes éthiques du projet.

Les deux vendredis suivant les deux premières semaines d'échange, une période d'environ 1h a été allouée par l'enseignante à la chasse aux bons et mauvais usages pragmatiques dans la classe, en grand groupe, réunissant les participants primaires ainsi que d'autres apprenants. Pendant cette période, des apprenants volontaires (participants secondaires) ou désignés par l'enseignante lisaient à voix haute certains passages des échanges, sélectionnés de manière aléatoire, qui étaient affichés sur le tableau blanc interactif (TBI), avec l'accord préalable des participants primaires. Ensuite, une discussion guidée par la responsable de projet suivait, avec des propositions de négociations de formes par les apprenants, en grand groupe, comme suggéré par Kitade (2008). Ils devaient donner leurs appréciations et c'était une occasion pour les participants primaires de proposer des explications à leurs choix de formes. En

grand groupe, la chercheuse et l'enseignante pouvaient non seulement apporter des corrections aux formes fautives, mais également profiter pour faire ressortir les différentes façons de démarrer une interaction, de poser des questions, de réagir à un message, de prendre congé, afin de conduire une réflexion sur la langue. Ces conversations en salle de classe étaient enregistrées et ont été utilisées pour l'analyse des données afin d'examiner la capacité des apprenants (participants secondaires) à identifier, analyser et discuter des usages pragmatiques appropriés ou inappropriés dans les échanges écrits des participants primaires, ainsi que la manière dont ils négocient et réfléchissent sur ces usages lors des interactions pédagogiques. Comme déjà mentionnées dans la section sur les participants, des ajustements ont été nécessaires du côté des participants adultes immigrants, en raison de contraintes, notamment le désengagement de certains et la perte partielle de données d'une autre. Ces éléments ont entraîné une réduction du corpus analysé et ont nécessité un recentrage sur les participants dont les données répondaient aux exigences de l'étude ($n = 3$).

De même, les échanges en classe entre la chercheuse, l'enseignante et les élèves ont été enregistrés afin d'analyser la manière dont les apprenants analysent, discutent et intègrent les usages pragmatiques lors des interactions pédagogiques en classe. Pour terminer, la chercheuse a rencontré chacune des participantes bénévoles à la fin de la troisième semaine d'échanges pour recueillir brièvement des pistes d'amélioration. Ces courtes recommandations permettront de comprendre les limites possibles de notre dispositif et d'alimenter notre discussion.

3.5 Analyse des données

Une analyse qualitative a été menée à l'aide du logiciel Nvivo, combinant un codage déductif inspiré du modèle de Kasper (2009) et un codage thématique. Certaines occurrences relevées dans les données ont été quantifiées pour faciliter l'interprétation. Pour cela, nous avons examiné les passages des échanges en nous appuyant principalement sur la littérature existante sur la compétence pragmatique, tout en tenant compte de nos observations et de recherches complémentaires en ligne pour éclairer certaines situations particulières (voir grille, annexe A). Les enregistrements des échanges sur WhatsApp et en salle de classe ont été effectués semaine après semaine, puis le codage a été mené à la fin de l'intervention. L'analyse a été structurée en fonction des questions de recherche. Chacune des sous-sections 3.5.1 et 3.5.2 décrit la démarche analytique suivie pour répondre à ces deux questions. Elles sont suivies d'une synthèse méthodologique (3.5.3).

3.5.1 Analyse des actes de parole témoignant de la compétence pragmatique des apprenants au fil des semaines

Afin de dresser un portrait détaillé de la compétence pragmatique des participants primaires au fil des semaines, la première question de recherche s'appuie sur une démarche analytique en trois volets. D'abord, le découpage et l'encodage hebdomadaires des conversations de chaque binôme ont permis de recenser et de décompter les types d'actes de parole produits par les apprenants (présentations, demandes, offres, remerciements, excuses, etc.), ainsi que leurs fonctions interactionnelles (initiations, clarifications, négociations, etc.). Ensuite, nous avons examiné les stratégies de construction du sens mobilisées par les participants, notamment l'emploi des émoticônes, l'humour, l'implicite (sens caché) ou la gestion des émotions. Ces dimensions ont été dégagées à partir d'une lecture approfondie et inductive des échanges, puis codifiées à la lumière des travaux sur la compétence pragmatique en L2 (Bardovi-Harlig, 1998 ; Sykes et Cohen, 2013 ; Taguchi et al., 2013). Il convient de noter que les médias, notamment les images et GIF, n'ont pas été inclus dans l'enregistrement des échanges, rendant le traitement et le codage de ces passages impossible. Enfin, un recensement des contextes dans lesquels s'accomplissaient les actes de parole (situationnels, sociaux et culturels, discursifs et cognitifs). L'examen approfondi de ces contextes et de leur rôle dans la mobilisation de la compétence pragmatique des participants primaires est présenté dans la deuxième question de recherche.

3.5.2 Analyse des contextes associés aux échanges WhatsApp et de leur lien avec la compétence pragmatique des apprenants.

La deuxième question de recherche se concentre sur l'analyse approfondie des contextes identifiés et se divise en deux volets complémentaires. Le premier volet visait à déterminer comment les éléments contextuels (situationnels, sociaux et culturels, discursifs et cognitifs) témoignent de la compétence pragmatique des apprenants adultes immigrants au fil des semaines. Les différents éléments propres à chaque dimension contextuelle ont d'abord été recensés et codés selon une typologie analytique inspirée notamment des travaux de Kasper (2009) sur le rôle du contexte dans l'interaction. Cette typologie distingue : le flux de conversation, le temps de réponse, la fréquence des interactions et la gestion des tours de parole pour le contexte situationnel ; les marques de genre, de politesse et d'informalité pour le contexte social et culturel ; les séquences de discussions précédentes et le cadre discursif pour le contexte discursif ; ainsi que les connaissances partagées et les attentes implicites pour le contexte cognitif. Une analyse croisée a ensuite été réalisée entre ces facteurs contextuels et les fonctions interactionnelles des messages produits. Chaque élément contextuel et chaque message a été codé selon son rôle dans l'échange (réponse, initiation, clarification, ouverture, clôture, etc.), permettant

d'observer les liens et tendances entre contexte et fonction interactionnelle, et d'identifier comment les apprenants mobilisent leur compétence pragmatique.

Le second volet concerne le contexte didactique et visait à analyser comment les interventions pédagogiques en classe témoignaient de la compétence pragmatique de l'ensemble des apprenants (participants secondaires), incluant les participants primaires. Contrairement au premier volet centré sur les échanges sur WhatsApp, cette analyse portait sur les séances en classe où les échanges étaient relus et discutés en grand groupe. Ces séances ont été transcrites et codées, puis soumises à un codage inductif permettant d'identifier les thèmes récurrents abordés lors des rétroactions, tels que la clarification d'actes de parole, l'interprétation de l'implicite et les facteurs guidant les choix pragmatiques. Les fonctions interactionnelles mobilisées par les intervenantes et les apprenants (initiations, clarifications, réparations, etc.) ont également été analysées afin d'observer la dynamique pédagogique.

3.5.3 Bilan et synthèse méthodologique

Le tableau 3.1 présente une synthèse de la correspondance entre les objectifs du projet, les questions de recherche et les types de données analysées pour chaque volet. Il permet de visualiser clairement comment chaque objectif est abordé méthodologiquement.

Tableau 3.1 Correspondance entre objectifs, questions de recherche et analyses

	Objectifs	Question de recherches	Données utilisées	Analyse
1.	Répertorier les actes de parole qui témoignent de la compétence pragmatique des adultes immigrants au fil des semaines	Quels sont les actes de parole qui témoignent de la compétence pragmatique des adultes immigrants au fil des semaines dans le cadre d'échanges asynchrones sur WhatsApp avec des aînés ?	Conversations WhatsApp	Découpage, codage, recensement : -Types d'actes de parole et leurs fonctions interactionnelles -Stratégies de construction du sens des actes de parole -Contextes des actes de parole
2.	Explorer comment, d'une part, les contextes sociaux,	Comment les contextes sociaux, situationnels, discursifs, cognitifs, qui	Conversations WhatsApp	-Découpage, recensement et codage des éléments propres

	situationnels, discursifs, cognitifs, et d'autre part, le contexte didactique, qui accompagnent les échanges asynchrones sur WhatsApp d'adultes immigrants avec des aînés, témoignent de leur compétence pragmatique au fil des semaines.	accompagnent les échanges asynchrones sur WhatsApp d'adultes immigrants avec des aînés, témoignent-ils de leur compétence pragmatique au fil des semaines ?		aux contextes situationnels, culturel et social, discursif et cognitif -Analyse croisée avec les fonctions interactionnelles
		Comment le contexte didactique, qui accompagne les échanges asynchrones sur WhatsApp d'adultes immigrants avec des aînés, témoigne-t-il de leur compétence pragmatique au fil des semaines ?	Transcriptions des séances de classe	-Découpage, recensement et codage inductif des thèmes récurrents -Analyse des fonctions interactionnelles des intervenants Analyse des fonctions interactionnelles des apprenants

Le codage a été relativement aisé, bien que certaines décisions aient nécessité des clarifications pour catégoriser certains actes de parole et fonctions interactionnelles. Par exemple, il a fallu distinguer les excuses des justifications, les acceptations des acquiescements, ou décider d'inclure certains souhaits et questions de salutations dans la catégorie des salutations. Des précisions ont également été requises pour le contexte situationnel, notamment concernant le flux ou rythme des échanges : les alternances de phrases entre les interlocuteurs codées comme « flux tendu », tandis que plusieurs suites de phrases consécutives de chaque interlocuteur ont été codées comme « flux distendu ». Le temps de réponse a été défini comme court (0 à 5 minutes), moyen (6 à 45 minutes) ou long (plus de 45 minutes). Aucun contre-codage formel n'ayant été réalisé, toutes les situations incertaines ont été discutées avec notre directeur de recherche, assurant ainsi la fiabilité des analyses tout au long de l'étude.

En complément, les commentaires des aînées bénévoles concernant leur appréciation des échanges et ajustements proposés ont été transcrits et examinés pour enrichir l'interprétation des résultats.

3.6 Considérations éthiques

Nous avons sollicité un certificat éthique pour mener cette recherche (voir Annexe B). La recherche a été menée après avoir obtenu l'approbation de l'institution où s'est tenue l'étude. Les participants-apprenants primaires et les bénévoles ainsi que l'enseignante ont signé un formulaire de consentement

de participation à l'étude incluant un code de conduite, les consentements de partage de leurs numéros de téléphone avec les autres participants, et de leurs messages textes privés sur WhatsApp avec le groupe classe et l'équipe de recherche (voir Annexe C). Ils ont également reçu une feuille d'information témoignant de la nature bénévole de leur participation. Il leur a été précisé sur le formulaire attribué aux participants-apprenants que la non-participation à l'étude n'impactera nullement l'achèvement de leur programme. Les participants pouvaient retirer leur consentement à tout moment au cours de l'étude. Par souci de confidentialité, ils ont tous choisi des pseudonymes avant le début des échanges.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de notre étude, organisés selon les deux questions de recherche. La section 4.1 porte sur les actes de parole produits dans les échanges WhatsApp, en examinant leurs fonctions interactionnelles, leur compréhension et leur portée pragmatique, ainsi que les contextes dans lesquels ils s'inscrivent. Cette analyse permet de mettre en évidence les manifestations de la compétence pragmatique chez les apprenants participants primaires dans leurs interactions avec les aînées bénévoles. La section 4.2 examine, en deux volets, d'abord l'analyse détaillée des contextes (situationnel, social et culturel, discursif et cognitif) en relation avec les fonctions interactionnelles des messages, puis le rôle du dispositif didactique à travers l'analyse des interactions et des rétroactions en classe en grand groupe.

4.1 Résultats de la question de recherche 1

Pour répondre à notre première question de recherche (Quels sont les actes de parole qui témoignent de la compétence pragmatique des adultes immigrants au fil des semaines dans le cadre d'échanges asynchrones sur WhatsApp avec des aînés ?), nous nous sommes appuyés sur l'explication de Kasper (2009) concernant le fonctionnement des actes de parole dans la communication en L2. Nous avons d'abord répertorié l'ensemble des actes de parole produits dans les échanges, en considérant à la fois tous les cas réunis, puis chacun des cas individuellement, et ce, semaine après semaine. Ces actes ont été analysés en relation avec les fonctions interactionnelles qui leur étaient associées. Nous avons ensuite examiné la compréhension et la signification de ces actes à travers les stratégies de construction du sens et les types de signification mobilisés par les apprenants. Enfin, nous avons répertorié et observé les différents contextes dans lesquels ces actes de parole apparaissaient, en procédant de la même manière : d'abord en regroupant tous les cas, puis en les analysant un à un, à travers les semaines. Afin de dégager des tendances générales, nous avons clôturé par une synthèse comparative des trois cas au fil des semaines, ce qui nous a permis d'identifier les constantes et les variations dans la manifestation de leur compétence pragmatique.

4.1.1 Types d'actes de parole et fonctions interactionnelles prédominantes

L'analyse des productions d'actes de parole des cas 1, 2 et 3 nous permet, dans un premier temps, d'associer les types d'actes de parole présents dans les échanges à des fonctions interactionnelles

spécifiques pour répondre à notre première question de recherche. Plus précisément, elle offre une catégorisation des types d'actes de parole produits sur le plan global, ainsi que leurs objectifs. Le tableau 4.1 présente les actes de parole qui témoignent de la compétence pragmatique des participants primaires (les trois cas), en lien avec leurs fonctions interactionnelles.

Tableau 4.1 Actes de parole et fonctions interactionnelles

	réparation	négociation	répétition	clôture des interactions	gestion attentes et tours de parole	initiation	réponse	clarification
félicitations	0	0	0	0	0	0	1	1
offres	0	0	0	0	1	0	0	0
demandes	0	0	0	0	0	3	0	0
souhaits	0	0	0	5	0	2	1	0
compliments	1	0	0	0	0	1	5	2
exclamations	0	0	1	0	0	0	6	1
excuses	2	1	1	0	5	0	0	3
opinions	0	1	0	0	0	2	6	2
acceptations	1	0	0	0	1	0	9	0
présentations	0	0	1	0	0	5	5	2
justifications	1	0	0	0	0	0	1	11
suggestions	1	4	0	1	3	2	2	0
remerciements	1	0	0	2	0	1	10	0
sympathies	0	0	0	0	0	2	8	1
appréciations	0	0	2	0	0	4	9	3
questions	0	0	0	0	0	18	0	2
acquiescements	1	0	1	0	1	0	19	1
salutations	0	0	0	13	0	9	8	0
informations	0	1	6	1	1	21	41	34

Les lignes nous présentent les actes de parole répertoriés, notamment les félicitations, les offres, les demandes, les souhaits, les compliments, les exclamations, les excuses, les opinions, les acceptations, les présentations, les justifications, les suggestions, les remerciements, les sympathies, les appréciations, les questions, les acquiescements, les salutations et les informations. Les colonnes lient les actes de parole aux fonctions interactionnelles, que sont les réparations, les négociations, les répétitions, les clôtures d'interactions, la gestion des attentes et des tours de parole, les initiations, les réponses et les clarifications. On constate que l'acte de parole prédominant est l'information (104 occurrences), suivi loin derrière des salutations (30 occurrences), tandis que les fonctions interactionnelles les plus

représentatives sont respectivement les réponses (131 occurrences), les clarifications (63 occurrences) et les initiations (62 occurrences).

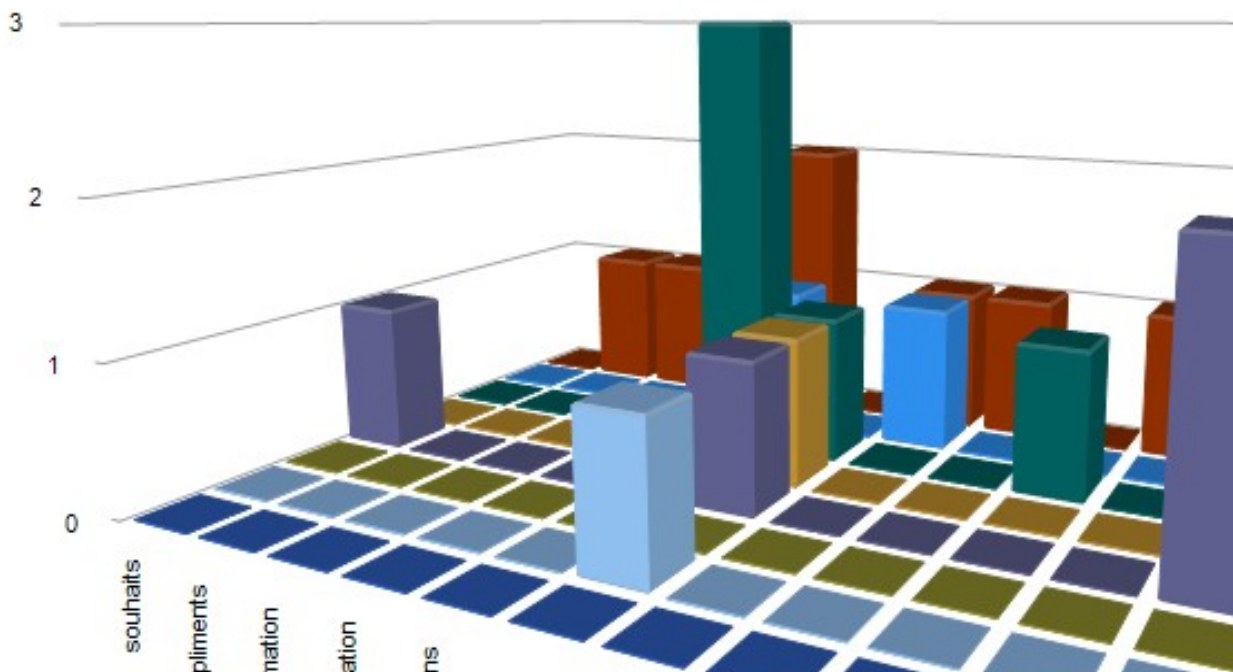
Après cette vue d'ensemble, il est pertinent d'examiner chaque cas afin de détailler les spécificités des participants et de mettre en évidence les liens entre actes de parole et fonctions interactionnelles au fil des semaines.

4.1.1.1 Cas 1

4.1.1.1.1 Semaine 1

Les résultats montrent que le cas 1 a réalisé un grand nombre d'actes de parole, parmi lesquels les présentations se distinguent comme l'acte le plus fréquemment utilisé (6 occurrences), suivi des suggestions (4 occurrences), des informations (4 occurrences), des salutations (3 occurrences), de la sympathie (2 occurrences) et, pour une seule occurrence chacune, des questions, des acceptations, des acquiescements, des appréciations, des compliments, des souhaits et des exclamations. Concernant les fonctions interactionnelles, les réponses (10 occurrences) et les initiations (6 occurrences) dominent, suivies des clôtures d'interactions (5 occurrences) et des clarifications (2 occurrences). En revanche, des catégories comme la gestion des attentes et des tours de parole, les négociations, les répétitions et les réparations sont très peu représentées ou absentes. La figure 4.1 permet de voir les fonctions interactionnelles associées aux différents types d'actes de parole produits par le cas 1 à la semaine 1.

Figure 0.1 Types d'actes de parole et fonctions interactionnelles prédominantes, Cas 1_S1



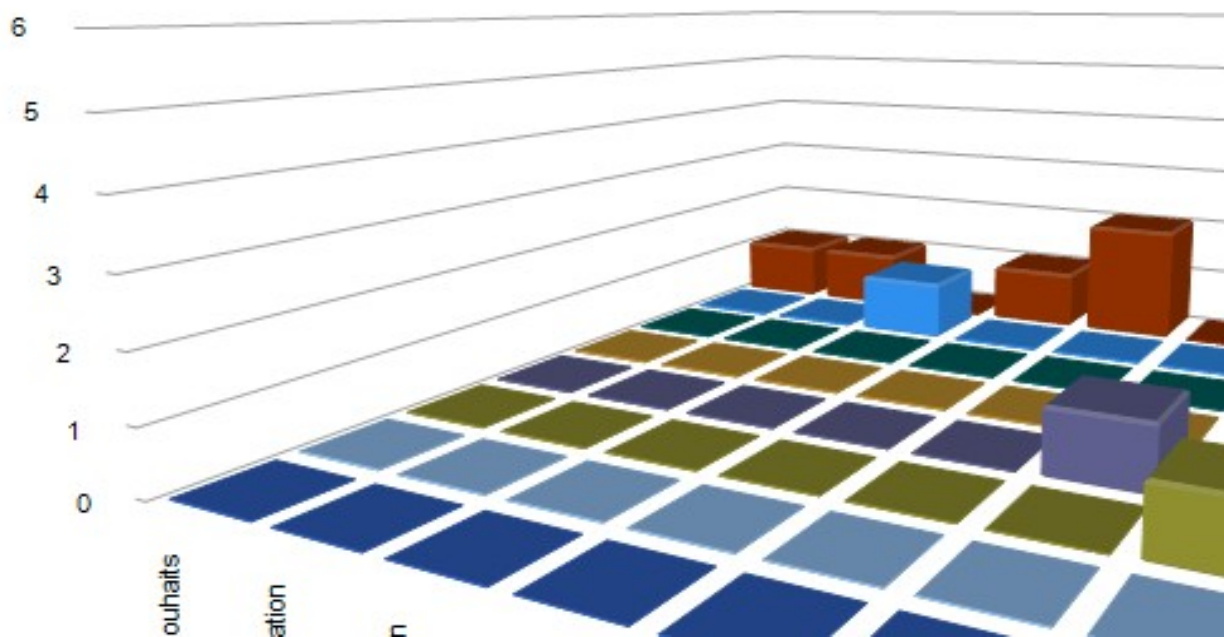
La mise en relation des fonctions interactionnelles avec les types d'acte de parole nous permet d'observer que les présentations ont pour objectifs des initiations (*Je me présente. Je m'appelle Aina, je viens de Madagascar, je suis venu ici au Québec depuis 10 mois et je suis un élève de la francisation*), des réponses (*J'ai 42 ans*) et des clarifications (*Je suis un homme*), tandis que les informations servent principalement à répondre (*Ma femme est encore à Madagascar pour l'instant*), à répéter (*Nous on est 7 enfants dont je suis le dernier et vous vous êtes 8 enfants*) ou alors à clore des interactions (*Je suis encore en plein travail en ce moment*). Les résultats montrent également que les sympathies visent à clarifier; les acceptations, acquiescements, exclamations et compliments fonctionnent comme des réponses. Les salutations et souhaits participent quant à eux à l'initiation et à la clôture des échanges. Les suggestions, elles, sont utilisées pour les négociations et la gestion des attentes et des tours de parole.

4.1.1.1.2 Semaine 2

Les résultats de la semaine 2 montrent que le cas 1 a réalisé un nombre d'actes de parole semblable à la semaine précédente, mais moins diversifié : les informations représentent l'acte le plus fréquemment utilisé (16 occurrences), suivies des acquiescements (2 occurrences), et enfin, des justifications (une

nouveauté), des salutations, acceptations, acquiescements, appréciations, souhaits, à raison d'une occurrence chacune. Pour ce qui a trait aux fonctions interactionnelles, les réponses (10 occurrences) et les clarifications (7 occurrences) viennent en tête, suivies des initiations (4 occurrences). Il est intéressant de remarquer une faible présence de clôtures d'interactions et de répétitions (une occurrence chacune) et une absence de catégories comme la gestion des attentes et des tours de parole, les négociations et les réparations. La figure 4.2 permet de voir les fonctions interactionnelles associées aux différents types d'actes de parole produits par le cas 1 à la semaine 2.

Figure 0.2 Types d'actes de parole et fonctions interactionnelles prédominantes, Cas 1_S2

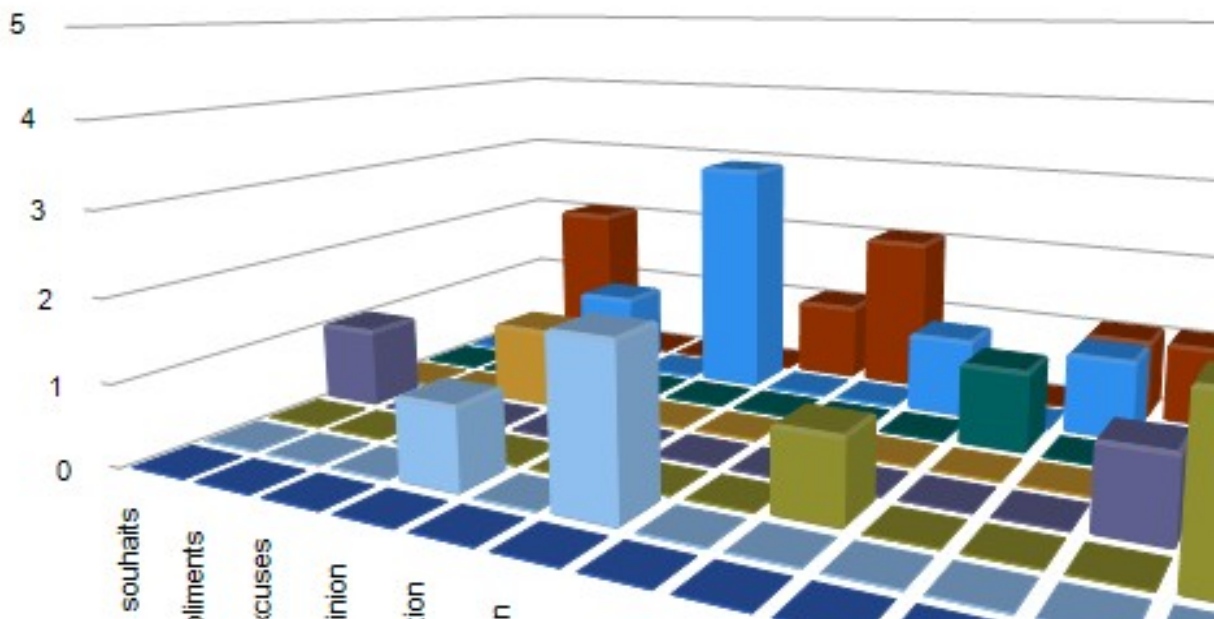


En fait, les résultats révèlent que les informations servent surtout à clarifier (*si tu n'a pas de relations tu n'a pas d'accès*), à répondre à une question (*Je me repose parce que la semaine était fatigant*), à démarrer une interaction (*chez nous les aliments sont très frais, la viande est bonne*) ou à répéter un élément (*mais lest politiciens ne savent pas les exploiter*). Il est intéressant de faire la remarque que les réponses représentent également des acquiescements (*Oui, c'est une belle fin de semaine ensoleillée*) mais aussi les acceptations, les souhaits ou les appréciations, pendant que les justifications servent également à clarifier, et les salutations, à clore les conversations.

4.1.1.1.3 Semaine 3

Les résultats de la semaine 3 font état d'un retour à la variation dans les actes de parole : les informations représentent toujours l'acte le plus fréquemment utilisé (13 occurrences), suivi des justifications et des suggestions (3 occurrences chacune), et pour 2 occurrences chacune, des salutations, des acquiescements, des compliments, des appréciations, des sympathies et des excuses, un petit nouveau. En bas de ligne, on peut observer les opinions, également une nouvelle apparition, qui partage une occurrence avec les questions et les souhaits. En ce qui concerne les fonctions interactionnelles, les clarifications viennent cette semaine en tête (11 occurrences) légèrement au-dessus des réponses (10 occurrences) qui étaient jusqu'ici indétrônables. Les initiations suivent (4 occurrences) avec les négociations et les répétitions (3 occurrences chacune). Encore ici, on observe une faible présence de clôtures d'interactions (2 occurrences) et de la gestion des attentes et des tours de parole (1 occurrence), tandis que la réparation reste toujours absente. La figure 4.3 permet de voir les fonctions interactionnelles associées aux différents types d'actes de parole produits par le cas 1 à la semaine 3.

Figure 0.3 Types d'actes de parole et fonctions interactionnelles prédominantes, Cas 1_S3



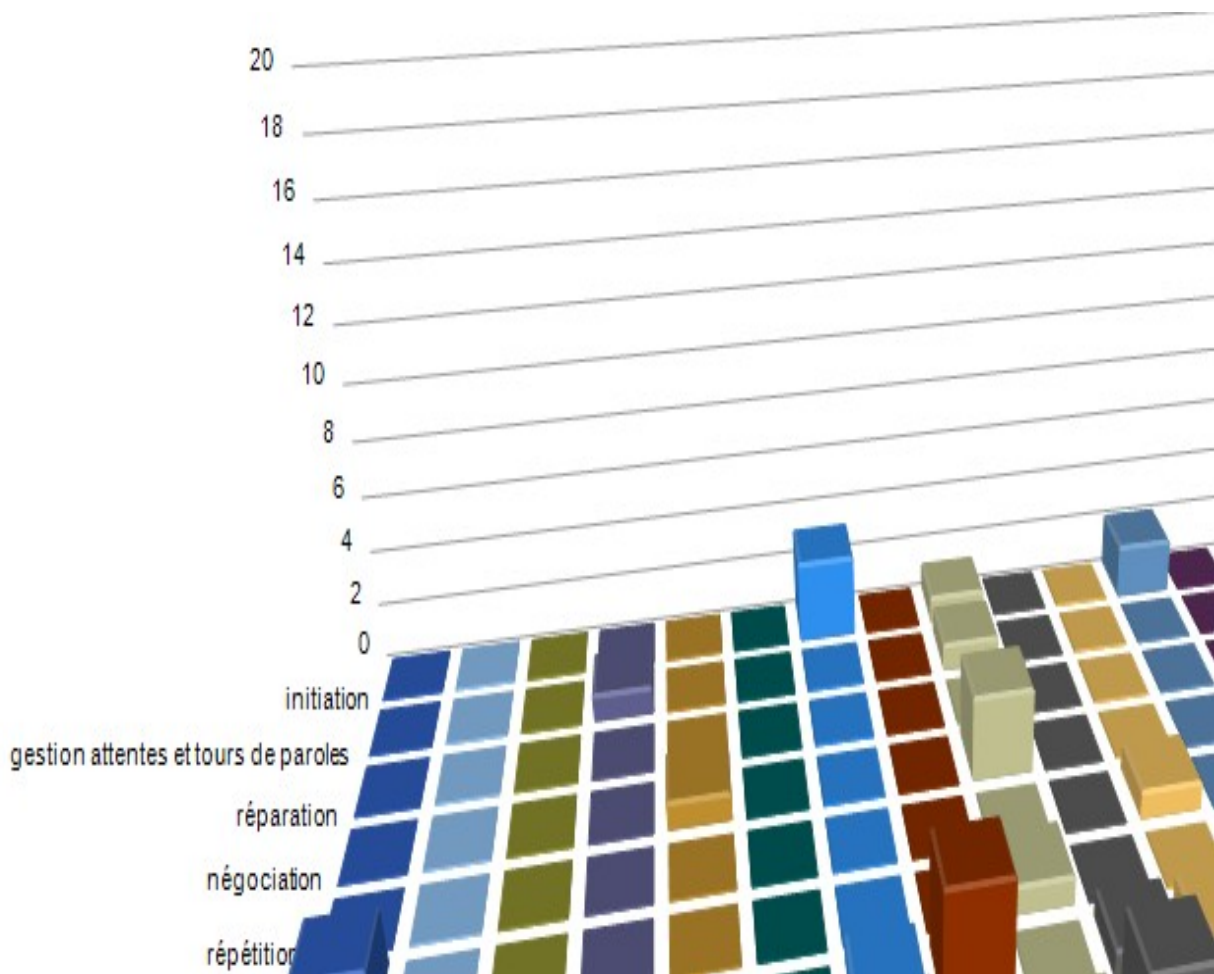
Les observations permettent de comprendre que les informations servent toujours à clarifier (*laoka ça veut dire les choses qu'on prépare ou en accompagnement avec le riz*), à répondre à une question (*J'ai pas encore fais l'examen cette session*), à démarrer une interaction (*Chez nous le mois de novembre*).

jusqu'au mois de janvier se sont les périodes du litchis) ou à répéter un élément (*En principe c'est ça ce qu'on mange tout les jours*). Les clarifications appuient également des justifications (*parce que c'est fatigant aussi le travail, en plus il y a aussi les études*) et des excuses (*je suis tellement occupé ces derniers temps*), ainsi que des appréciations (*Heureusement il y a des ventilateurs*) et des acquiescements (*Je dois manger des fruits*). On remarque que les acquiescements servent aussi de réponses, tout comme les salutations, les compliments, les sympathies et les suggestions. Ce dernier, avec les opinions, est également associé aux négociations. Par ailleurs, les questions servent à démarrer des interactions, les souhaits, avec les salutations, à clore des interactions, tandis que les excuses permettent également de gérer les attentes et les tours de parole.

4.1.1.1.4 Synthèse

Plusieurs actes de parole témoignent de la compétence pragmatique du cas 1 dans les échanges, notamment les souhaits, les compliments, les exclamations, les excuses, les opinions, les acceptations, les présentations, les justifications, les suggestions, les sympathies, les appréciations, les questions, les acquiescements, les salutations et les informations. Le nombre d'actes de parole varie légèrement d'une semaine à l'autre (26 occurrences à la semaine 1, 23 à la semaine 2 et 34 à la semaine 3, pour un total de 83 occurrences). La figure 4.4 permet d'avoir une vue d'ensemble des fonctions interactionnelles associées aux différents types d'actes de parole produits par le cas 1 dans la totalité des échanges.

Figure 0.4 Types d'actes de parole et fonctions interactionnelles prédominantes, Cas 1_Synthèse



Sur le plan global, les actes de parole les plus fréquents témoignant de la compétence pragmatique chez le cas 1 sont les informations (34 occurrences), suivis par les suggestions qui viennent loin en arrière (7 occurrences), les présentations et les salutations (6 occurrences chacun), ainsi que les acquiescements (5 occurrences). Une attention particulière est portée aux actes qui servent à démarrer ou à répondre dans les interactions. En effet, les informations, tout comme les suggestions et les présentations, jouent un rôle important dans les échanges : ces actes servent à démarrer, clarifier ou négocier. D'autres actes, comme les acquiescements, les compliments et les sympathies (3 occurrences chacun) sont un peu moins fréquents, mais sont tout de même représentés dans les trois semaines.

Sur le plan diachronique, malgré une baisse de diversité des actes de parole à la semaine 2, on remarque un retour de variations la semaine suivante. En ce qui a trait aux fonctions interactives, les réponses demeurent prédominantes, avec une présence particulièrement forte (10 occurrences par semaine, malgré un changement de position à la troisième semaine, pour un total de 30 occurrences). Ces

réponses sont principalement associées aux acquiescements, aux acceptations, et aux appréciations. Elles sont suivies des clarifications (20 occurrences au total), dont l'usage augmente plutôt au fil des semaines, devenant plus marqué en semaine 3 (11 occurrences). Les initiations, quant à elles (14 au total), sont assez fréquentes en première semaine (6 occurrences), mais elles se stabilisent ensuite à 4 par semaine, les semaines 2 et 3. L'usage Les fonctions telles que les clôtures d'interactions (8 occurrences au total) et répétitions (5 occurrences au total) sont faiblement représentées, malgré leur présence dans les trois semaines. Les clôtures sont plus visibles les semaines 1 et 2 (5 et 1 occurrence), tandis que les négociations sont quasiment inexistantes (une seule occurrence). Cependant, à la troisième semaine, les négociations font leur apparition avec 3 occurrences. Quant aux gestion des attentes et tours de parole, elles sont peu présentes (2 occurrences au total), tandis que les réparations sont absentes chez le cas 1 tout au long des discussions.

En résumé, le cas 1 a montré une évolution dans l'utilisation des actes de parole et des fonctions interactionnelles, avec une prédominance des réponses et des informations, ainsi qu'une augmentation de l'utilisation des clarifications et des suggestions au fil des semaines. L'analyse du passage des réponses aux clarifications à la semaine 3, illustre une évolution du niveau de complexité des interactions, les participants semblant nécessiter davantage de clarification à mesure qu'ils gagnaient en aisance dans l'échange. En effet, au fil des semaines, il y a une diversification des types d'actes de parole, avec l'apparition de nouveaux actes, comme les justifications (semaine 2), les excuses et les opinions (semaine 3) qui enrichissent les échanges.

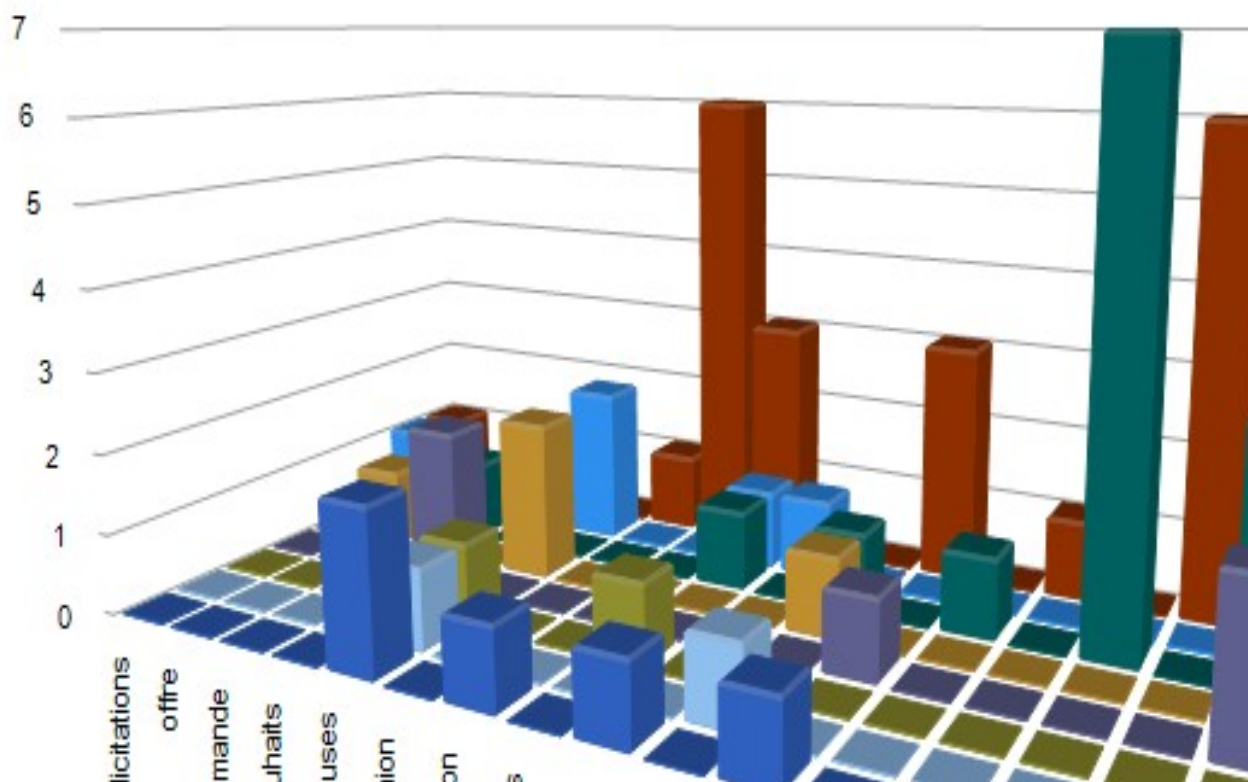
4.1.1.2 Cas 2

4.1.1.2.1 Semaine 1

Les résultats montrent que le cas 2 a réalisé un grand nombre d'actes de parole, parmi lesquels les informations se distinguent comme l'acte le plus fréquemment utilisé (10 occurrences), suivi des excuses (8 occurrences), des acceptations, des questions et des salutations (7 occurrences chacune), des présentations et des acquiescements (6 occurrences chacune), des remerciements (5 occurrences), des félicitations, des souhaits, des justifications (2 occurrences chacune) et, pour une seule occurrence, des offres, des demandes, des opinions, des sympathies et des appréciations. Concernant les fonctions interactionnelles, les réponses (30 occurrences) et les initiations (14 occurrences) dominent, suivies des clarifications (7 occurrences), des clôtures d'interactions et des réparations (5 occurrences chacune). S'en suivent en basse représentation les catégories comme la gestion des attentes et des tours de parole (4 occurrences), les négociations (3 occurrences) et les répétitions (2 occurrences). La figure 4.5 permet

de voir les fonctions interactionnelles associées aux différents types d'actes de parole produits par le cas 2 à la semaine 1.

Figure 0.5 Types d'actes de parole et fonctions interactionnelles prédominantes, Cas 2_S1



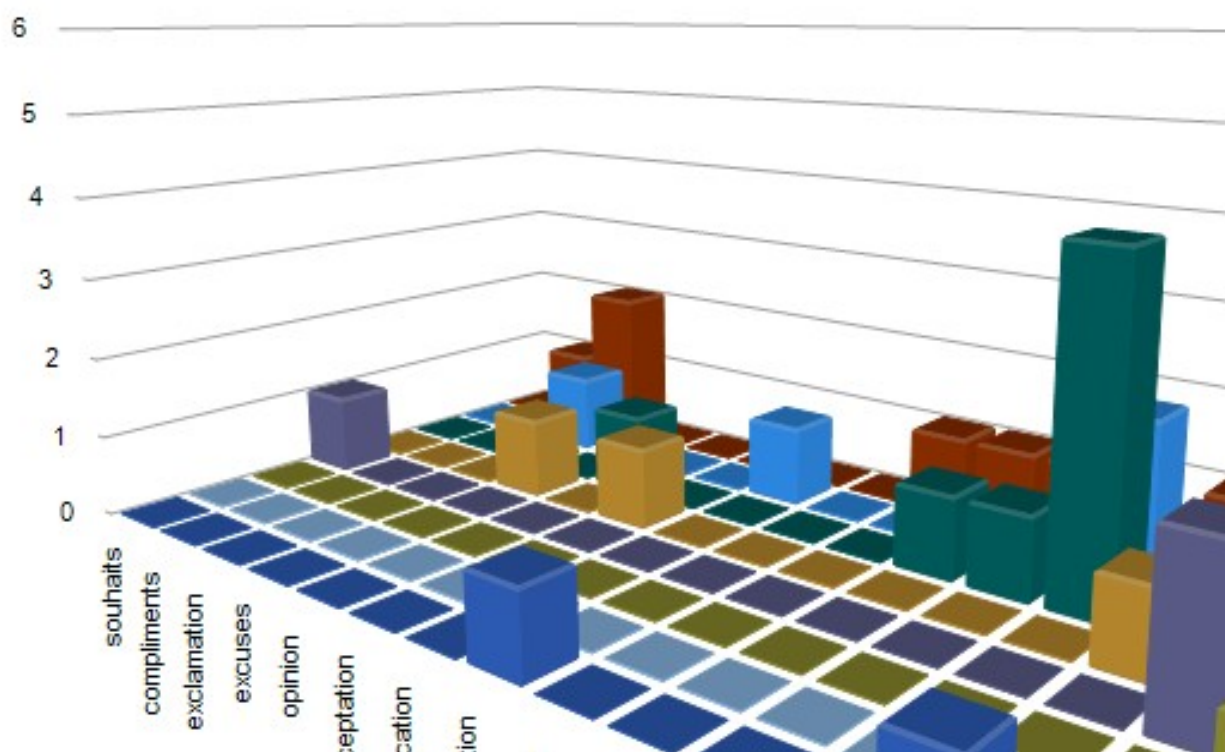
La mise en relation des fonctions interactionnelles avec les types d'acte de parole nous permet d'observer que les informations servent principalement à répondre (*Mantinean* [«maintenant»] *j'attends mes enfants qui sortent de l'école*; *On parle portugais*), de même que les acquiescements (*Oui, c'est vrai!* avec 40), les acceptations (*J'aimerais cela!*), les remerciements (*Merci pou la correction!*), et en dernier, les appréciations, les félicitations et les opinions. Quelquefois, les informations visent aussi à clarifier (*Il va toujours a MOntréal pour travaille*) ou à négocier (*aujourd'hui c'est ne pas un bon jour pour continué notre partage*), tout comme les excuses (*je suis en retard avec beaucoup de chose ici à la maison*), qui ont également pour autres objectifs la gestion des attentes (*Comme le français n'est pas ma langue maternelle et que j'apprends encore, vous pouvez me corriger quand vous le souhaitez*), la répétition (*On a parlé hier de peut être parler aujourd'hui plus tard*), ainsi que la réparation (*J'ai déjà dû fait quelques erreurs et je m'excuse également pour celles qui pourraient arriver*). Les résultats montrent également que la réparation apparaît une fois de plus en situation d'acceptations et de remerciements, mais aussi de justifications. Quant aux questions, aux demandes et aux sympathies, elles sont utilisées pour

démarrer un échange, tout comme les salutations, qui ont pour deuxième objectif la réponse ou la clôture des interactions (principale fonction des souhaits). Les félicitations, les justifications et les présentations servent parfois à clarifier, mais la dernière sert aussi à démarrer une conversation ou à répéter. Les suggestions, elles, servent à négocier, clore des interactions ou gérer les attentes et les tours de parole (seul contexte d'apparition des offres).

4.1.1.2.2 Semaine 2

Les résultats de la semaine 2 montrent que le cas 2 a réalisé un moins grand nombre d'actes de parole (39 occurrences), un peu moins diversifiés que la semaine précédente : les informations représentent une fois de plus l'acte le plus fréquemment utilisé (10 occurrences), suivis des questions (6 occurrences), des salutations (5 occurrences), des exclamations (nouveau) et des acquiescements (3 occurrences chacune). Les appréciations et les sympathies (2 occurrences chacune), ainsi que les souhaits, les compliments (nouveau), les excuses, les opinions, les acceptations, les justifications, les suggestions et les remerciements (une occurrence chacune) sont peu représentés. Pour ce qui a trait aux fonctions interactionnelles, les initiations demeurent stables, mais prennent le devant cette semaine avec 14 occurrences, suivies des réponses (10 occurrences) et des clarifications (6 occurrences). La gestion des tours de parole et la clôture des interactions (3 occurrences chacune), ainsi que les réparations (2 occurrences), et répétitions (1 occurrence) sont quant à elles peu représentées. Il est intéressant de remarquer l'absence de négociations. La figure 4.6 permet de voir les fonctions interactionnelles associées aux différents types d'actes de parole produits par le cas 2 à la semaine 2.

Figure 0.6 Types d'actes de parole et fonctions interactionnelles prédominantes, Cas 2_ S2



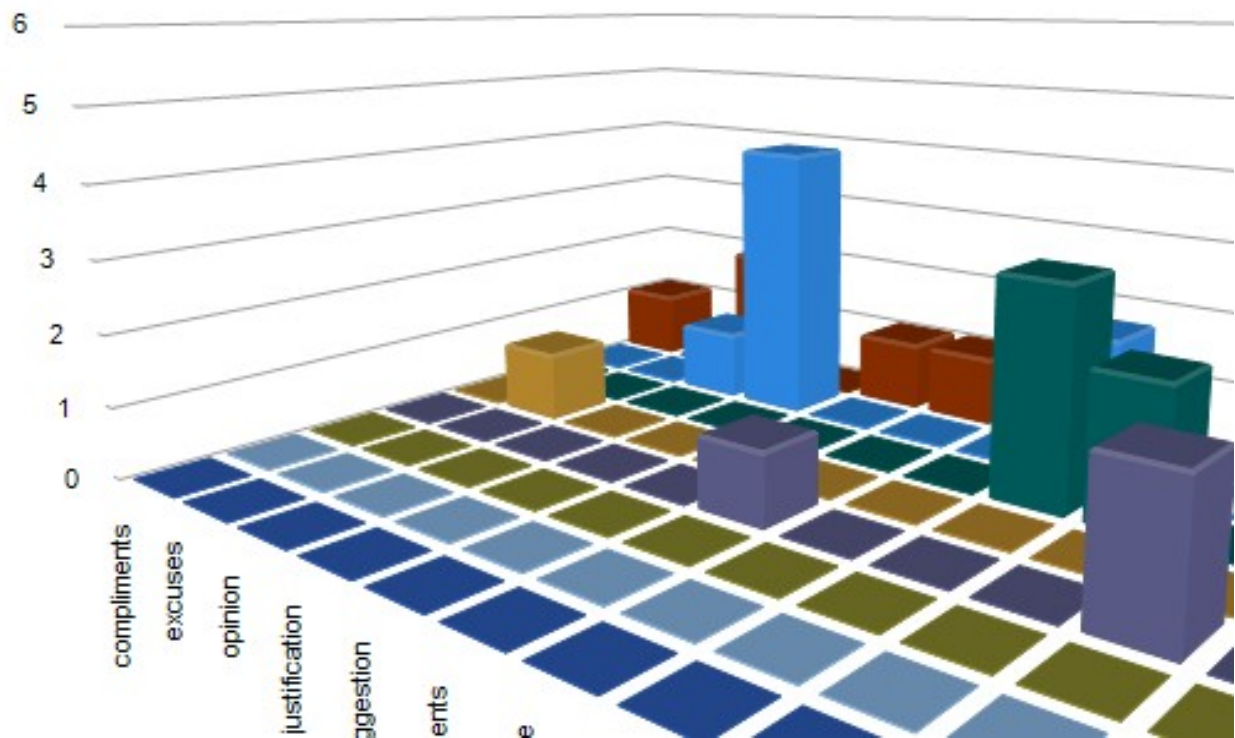
En effet, les résultats révèlent que les informations servent surtout à démarrer les interactions (*Demain, j'aurai mon test de français !, Au Brésil, la fête des pères est célébrée à une autre date - 11 août.*), à clarifier des éléments (*Au total j'ai 4 frères et 6 neveux*) et à répéter (*Avec le deuxième mariage de mon père*) ou répondre à une question (*Aujourd'hui je prépare pour faire une pique-nique avec les enfants*). Les questions ont quasiment les mêmes objectifs, elles sont initiatrices de conversations (*Avez-vous des enfants, Madame Alice ?/ Est-ce qu'ils habitent tous au Québec?*) et permettent également de clarifier (*le framboises avec le crème glace, ou séparé ?*). Quant aux salutations, elles sont utilisées principalement pour répondre à son interlocutrice (*Bonjour Mme Alice!*), clore une interaction (*Passé une belle journée aussi, Mme Alice!*) ou démarrer une conversation (*Bonjour Mme Alice! Comment allez-vous aujourd'hui?*). Il est intéressant de noter que l'initiation appuie aussi les opinions, la sympathie et les appréciations, bien que ces deux dernières soient également représentées dans les réponses, celles-ci servant tout aussi bien d'appui aux compliments, aux remerciements et aux acquiescements. En ce qui concerne les exclamations et les justifications, on observe qu'elles servent à clarifier un élément de l'échange, tandis que les suggestions et les acquiescements sont utiles pour des réparations. Enfin, les

excuses servent fondamentalement à gérer les attentes et tours de parole, et les souhaits, à clore les interactions.

4.1.1.2.3 Semaine 3

Les résultats de la semaine 3 font état d'un nombre d'actes de parole légèrement semblable à celui de la semaine précédente (37 occurrences), mais encore moins diversifié que les deux semaines précédentes : les informations représentent toujours l'acte le plus fréquemment utilisé (13 occurrences), suivis des appréciations (5 occurrences) et des justifications (4 occurrences), et, pour 3 occurrences chacune, des salutations et des opinions. On peut observer une faible représentation des remerciements et des questions cette semaine (2 occurrences chacune), ainsi que des compliments, des excuses, des suggestions et des sympathies (une occurrence chacune). En ce qui concerne les fonctions interactionnelles, les clarifications (13 occurrences) et les initiations (11 occurrences) prédominent, légèrement au-dessus des réponses (9 occurrences). La clôture des interactions garde ses 3 occurrences de la semaine précédente, suivi de la gestion des attentes et des tours de parole (1 occurrence), avec les négociations et les répétitions (3 occurrences chacune). Encore ici, on observe une absence des négociations, mais aussi des réparations et des répétitions. La figure 4.7 permet de voir les fonctions interactionnelles associées aux différents types d'actes de parole produits par le cas 2 à la semaine 3.

Figure 0.7 Types d'actes de parole et fonctions interactionnelles prédominantes, Cas 2_ S3

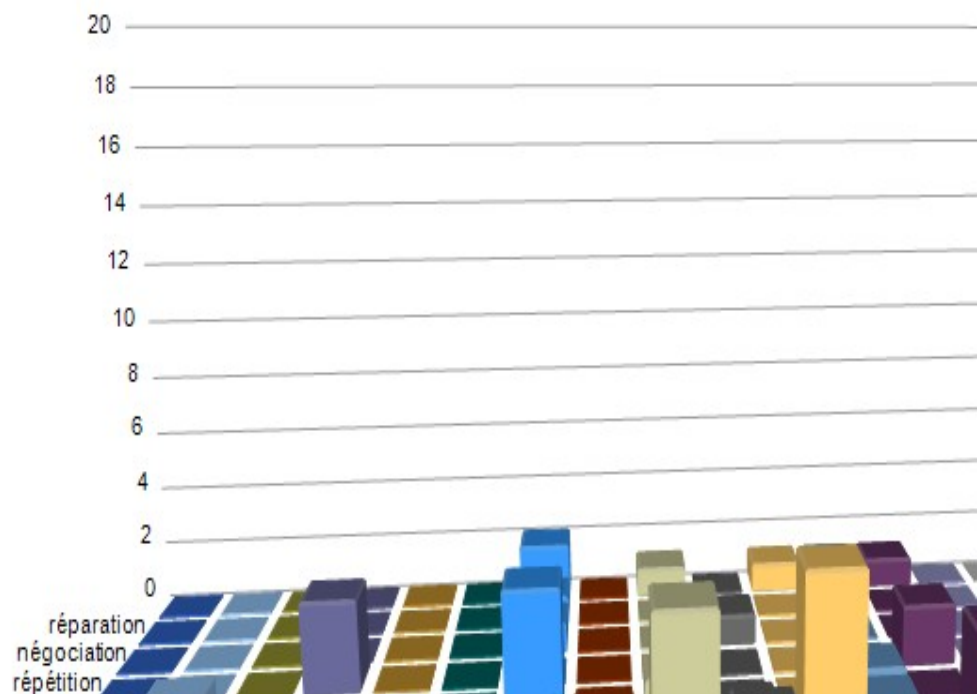


Les observations permettent de comprendre que les informations servent toujours à démarrer une interaction (*En fait, j'ai gagné un concours d'écriture et cela m'a donné très envie de continuer à écrire*), à clarifier un élément (*Et je viens d'apprendre une nouvelle expression - trop mêlé !!*), ou à répondre à une question (*pas du tout !*). Les réponses appuient également la majorité des actes de parole représentés cette semaine, notamment les compliments, les opinions, les suggestions, les remerciements, les sympathies, les salutations et les appréciations. Cependant, les appréciations sont surtout utilisées pour démarrer un échange (*Elle est une personne incroyable!*) ou encore, pour clarifier un élément de la conversation (*J'aime aussi beaucoup la musique*). La clarification est la seule fonction qui explique les justifications. On observe également que les salutations, tout comme les remerciements, permettent de clore les conversations, tandis que les questions servent essentiellement à démarrer les interactions. Comme la semaine précédente, il est intéressant de noter que les excuses ont toujours pour objectif de gérer les attentes et les tours de parole et, comme avec les souhaits la semaine dernière, les remerciements servent aussi à clore les interactions.

4.1.1.2.4 Synthèse

Plusieurs actes de parole témoignent de la compétence pragmatique du cas 2 dans les échanges, notamment les félicitations, les offres, les demandes, les souhaits, les compliments, les exclamations, les excuses, les opinions, les acceptations, les présentations, les justifications, les suggestions, les remerciements, les sympathies, les appréciations, les questions, les acquiescements, les salutations et les informations. Le nombre d'occurrences des actes de parole varie beaucoup de la semaine 1 aux semaines suivantes (70 occurrences à la semaine 1, 39 à la semaine 2 et 37 à la semaine 3, pour un total de 146 occurrences). La figure 4.8 offre une vue d'ensemble des fonctions interactionnelles associées aux divers types de prises de parole du cas 2, observées dans la totalité des échanges.

Figure 0.8 Types d'actes de parole et fonctions interactionnelles prédominantes, Cas 2_Synthèse



On observe que les actes de parole les plus fréquents sont les informations (34 occurrences), suivis par les questions et les salutations (15 occurrences chacun), les excuses (10 occurrences), les acquiescements et les appréciations (9 occurrences chacun), ainsi que les acceptations, les justifications et les remerciements (8 occurrences chacun). Un peu moins fréquents, viennent les présentations (6 occurrences), les opinions et les suggestions (5 occurrences chacun), les sympathies (4 occurrences), et

enfin, avec une faible représentation, les souhaits et les exclamations (3 occurrences chacun), les compliments et les félicitations (2 occurrences chacun), ainsi que les offres et les demandes (1 occurrence chacun). Sur le plan de l'évolution, il est intéressant de remarquer l'apparition de nouveaux actes de parole à la semaine 2 (exclamations et compliments), mais aussi la disparition d'autres actes à la semaine 2 (félicitations, offres et demandes) et à la semaine 3 (souhaits, exclamations, acquiescements et acceptations).

Tout au long des échanges, les informations servent surtout à démarrer et clarifier une interaction, tout comme les questions, mais aussi à répondre. Il en est de même pour les présentations, les appréciations et les opinions. Quant aux salutations, en plus d'ouvrir et de clore les conversations, elles représentent aussi des réponses. Les excuses jouent également un rôle important dans les échanges, permettent principalement de gérer les attentes, mais aussi de réparer ou de clarifier un élément, comme c'est le cas avec les justifications. Les acquiescements et les remerciements, eux, ont pour principal objectif de répondre à une conversation. On remarque donc qu'en ce qui a trait aux fonctions interactionnelles, les réponses sont prédominantes, en raison d'une présence particulièrement forte la première semaine (malgré une grande chute les deuxième et troisième semaines, pour un total de 49 occurrences). Elles sont suivies des initiations (39 occurrences au total), dont l'usage reste relativement stable au fil des semaines, avec une légère baisse à la semaine 3 (de 14 à 11 occurrences). Les clarifications au contraire (26 occurrences au total), sont moins présentes les deux premières semaines (6 à 7 occurrences), mais gagnent en occurrences à la semaine 3 (13 occurrences). L'usage des fonctions telles que les clôtures d'interactions (11 occurrences au total), la gestion des attentes et des tours de parole (8 occurrences au total) et les réparations (7 occurrences au total) sont faiblement représentées, les réparations étant d'ailleurs absentes à la semaine 3. Pour ce qui est des négociations et des répétitions, elles sont peu présentes (3 occurrences au total chacune), les négociations étant inexistantes les deux dernières semaines, tout comme les répétitions la dernière semaine.

En résumé, malgré une forte diminution du nombre total d'actes de parole, passant de 70 la première semaine à 37 la troisième, le cas 2 a démontré une utilisation variée des actes de parole et des fonctions interactionnelles, témoignant de sa compétence pragmatique tout au long des trois semaines, avec une prédominance des informations, suivies des questions et des salutations. On note au niveau des fonctions interactionnelles une stabilité des initiations, une augmentation des clarifications et une chute significative des réponses après la première semaine. La stabilité des initiations et l'augmentation des clarifications à la semaine 3 montrent un maintien d'intérêt et une évolution dans le niveau de

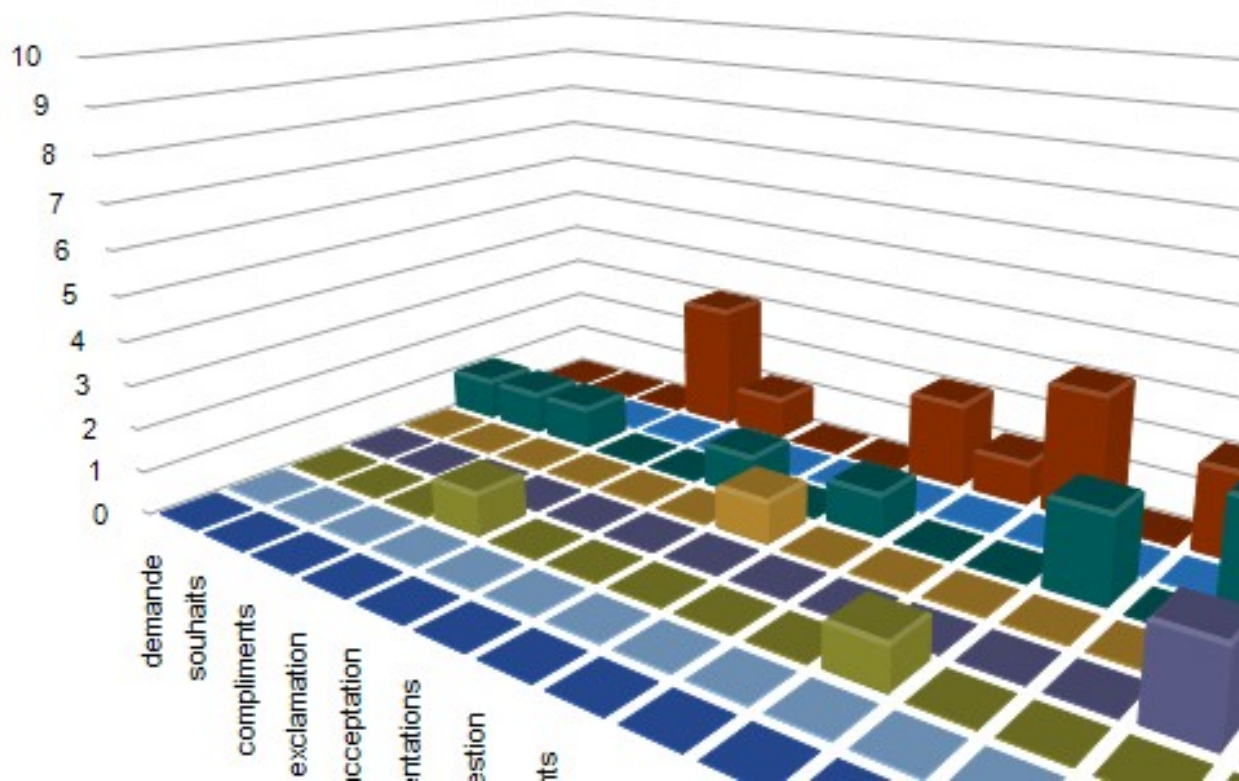
complexité des interactions, les participants semblant avoir besoin de davantage de précision à mesure qu'ils deviennent plus à l'aise dans l'échange. De même, la diversification du portrait des actes de parole semaine après semaine avec l'apparition et la disparition de certains actes de parole suggère une capacité du cas 2 à adapter les interactions en fonctions des besoins communicationnels.

4.1.1.3 Cas 3

4.1.1.3.1 Semaine 1

Les résultats montrent que le cas 3 a réalisé un grand nombre d'actes de parole à la semaine 1 (43 occurrences), les informations se démarquant comme l'acte le plus fréquemment utilisé (16 occurrences), suivi des salutations (6 occurrences), des exclamations et des appréciations (4 occurrences chacun), ainsi que des remerciements (3 occurrences), des questions et des acquiescements (2 occurrences chacun). Enfin viennent les demandes, les souhaits, les compliments, les acceptations, les présentations et les suggestions avec une occurrence chacune. Pour ce qui est des fonctions interactionnelles, les réponses dominent avec 23 occurrences, suivies de loin par les initiations (10 occurrences) et les clarifications (4 occurrences). Les catégories comme la gestion des attentes et des tours de parole, les clôtures des interactions et les répétitions sont faiblement représentées (2 occurrences chacune), tandis que les réparations et les négociations sont absentes. La figure 4.9 permet d'observer la répartition des actes de parole du cas 3 selon leurs différentes fonctions interactionnelles à la semaine 1.

Figure 0.9 Types d'actes de parole et fonctions interactionnelles prédominantes, Cas 3_S1



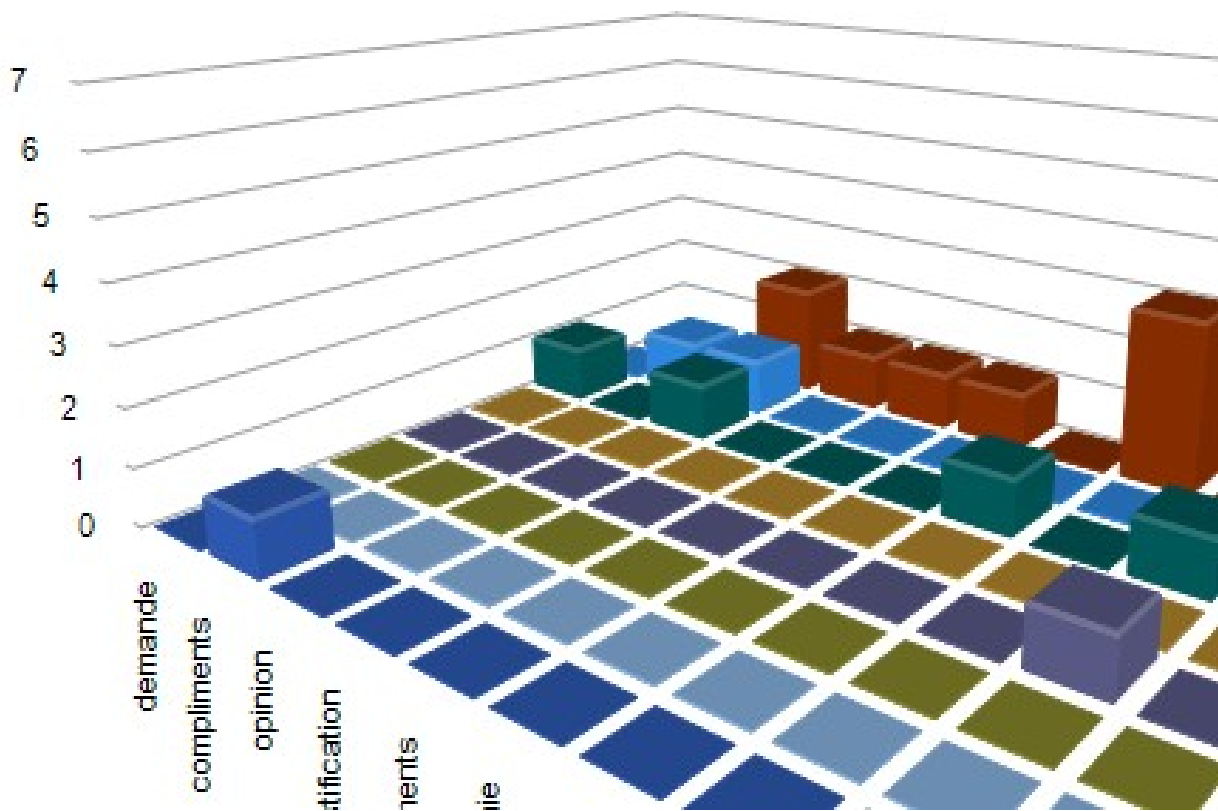
La mise en relation des fonctions interactionnelles avec les types d'acte de parole nous permet d'observer que les informations servent principalement à répondre (*Oui, chaque week-end je fais du vélo, aller au bord de la rivière*) ou à clarifier (*C'est comme une routine*). Les salutations démarrent quant à elles les conversations (*Bonjour Madame Joséphine*), ou permettent de les clore (*Bonne soirée vous aussi*). Il est intéressant de noter que les réponses servent aussi de principaux appuis pour les exclamations, les remerciements, les sympathies, les appréciations et les acquiescements. De même, on remarque que les demandes, les souhaits, les compliments, les présentations et les questions n'apparaissent qu'en contexte d'initiation, tandis que les suggestions ont pour unique objectif de gérer les attentes.

4.1.1.3.2 Semaine 2

Les résultats de la semaine 2 montrent une diminution du nombre (27 occurrences) et de la diversification d'actes de parole la semaine précédente chez le cas 3 : les informations représentent une fois de plus l'acte le plus fréquemment utilisé (12 occurrences), mais il est plutôt suivi des opinions (4 occurrences), des acquiescements (3 occurrences), des salutations et des compliments (2 occurrences).

chacun). Les autres actes de parole apparaissant cette semaine, notamment les demandes, les justifications (nouveau), les remerciements, les sympathies et les questions, sont faiblement représentés, avec une seule occurrence. Quant aux fonctions interactionnelles, les réponses restent en tête avec 15 occurrences, suivies des clarifications qui connaissent une légère hausse (6 occurrences), et des initiations qui perdent en fréquence en passant à 4 occurrences seulement. Les clôtures des interactions demeurent faiblement représentées (1 occurrence), et on note l'apparition d'une réparation. Toutefois, les négociations sont toujours absentes, accompagnées par les répétitions et la gestion des attentes et des tours de parole. La figure 4.10 permet d'observer la répartition des actes de parole du cas 3 selon leurs différentes fonctions interactionnelles à la semaine 2.

Figure 0.10 Types d'actes de parole et fonctions interactionnelles prédominantes, Cas 3_S2



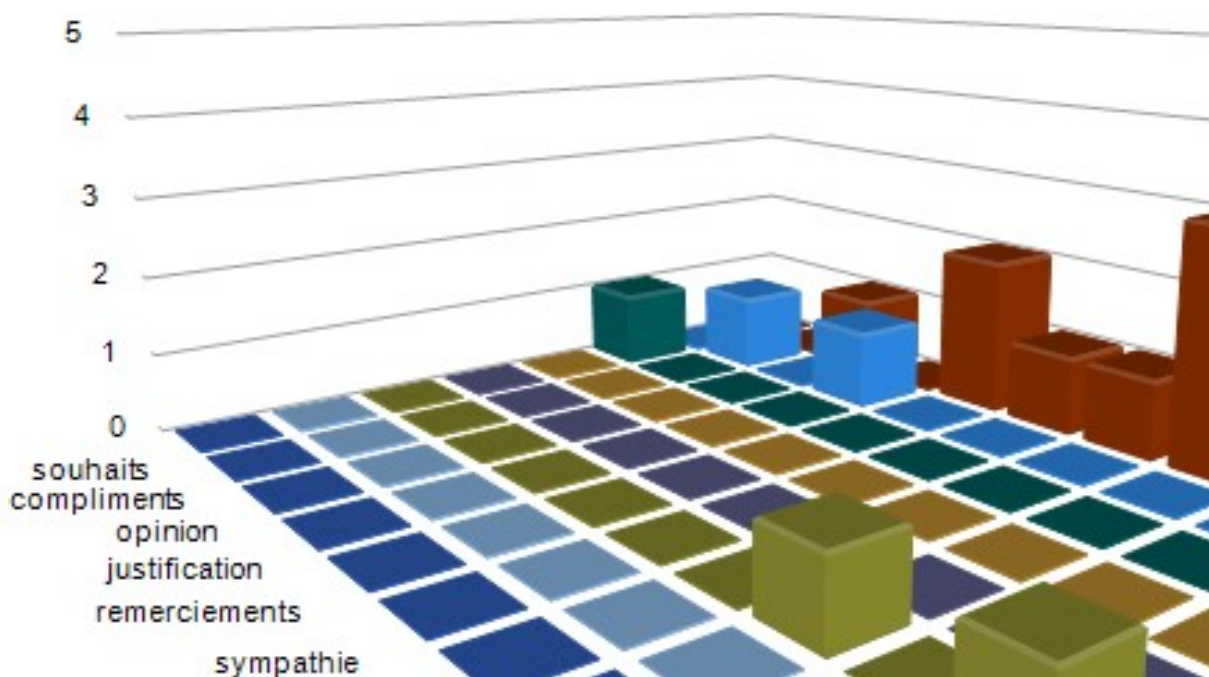
En fait, les résultats révèlent que cette semaine, les informations servent une fois de plus, surtout à répondre (*Nous avons encore la semaine prochaine*) ou à clarifier (*Compréhension orale, compréhension écrite et expression écrite*), mais parfois aussi à démarrer (*Franchement, je n'étais pas prêt*), tout comme les opinions. Les acquiescements, également, ont pour objectif principal de répondre à un échange (*Oui, On a fait l'examen ce matin*), de même que les justifications, les remerciements et les sympathies. Pour

ce qui est des salutations, elles permettent, comme la semaine précédente, de démarrer et de clore les échanges, tandis que les compliments apparaissent plutôt en contextes de clarification (*Vous avez vécu beaucoup de choses*) et de réparation (*J'aimerais dire que vous avez beaucoup d'expérience*) cette semaine. De plus, on note que cette semaine encore, les demandes et les questions n'apparaissent qu'en contexte d'initiation.

4.1.1.3.3 Semaine 3

Les résultats de cette semaine montrent une légère baisse de la fréquence des actes de parole (24 occurrences), malgré une diversité semblable à la semaine précédente : les informations représentent toujours l'acte le plus fréquemment utilisé (11 occurrences), suivis des acquiescements (4 occurrences) et des remerciements (2 occurrences). On observe une diminution d'apparitions d'opinions (une seule occurrence), et les autres actes tels que les souhaits et les appréciations (qui font leur retour cette semaine), de même que les compliments, les justifications et les sympathies restent peu représentés (1 occurrence chacun). Pour ce qui est des fonctions interactionnelles, les réponses restent encore en tête avec 14 occurrences, suivis des clarifications qui connaissent encore une légère hausse (7 occurrences), et des répétitions qui font leur retour cette semaine (2 occurrences). Les initiations chutent une fois de plus cette semaine (une seule occurrence), tandis que les autres fonctions (négociations, répétitions et gestion des attentes et des tours de parole) demeurent absentes, avec la clôture des interactions qui s'ajoute à la liste. La figure 4.11 permet d'observer la répartition des actes de parole du cas 3 selon leurs différentes fonctions interactionnelles à la semaine 3.

Figure 0.11 Types d'actes de parole et fonctions interactionnelles prédominantes, Cas 3_S3

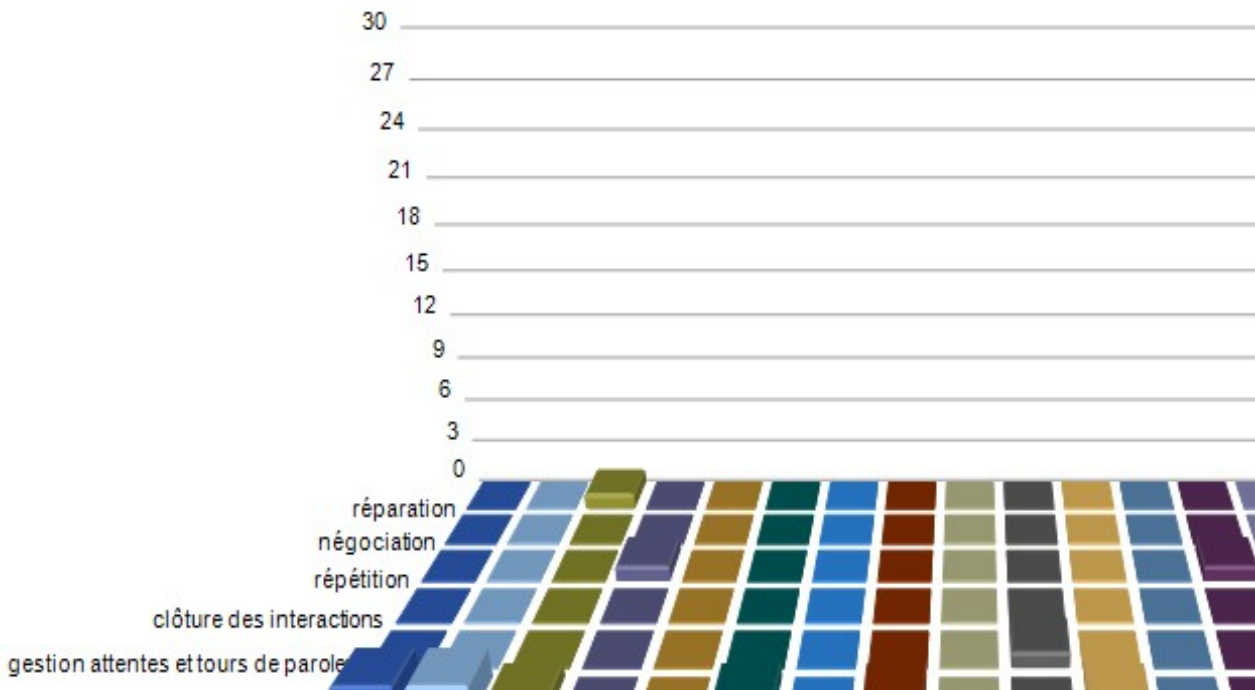


On remarque que cette semaine, les informations permettent une fois de plus de répondre à une demande (*Je suis en pleine forme*) ou de clarifier un élément (*Cette semaine est la dernière*), mais peuvent également servir à répéter (*comme d'habitude*). Les acquiescements, également, ont pour but de répondre à un échange (*Bien sûr que oui*), de même que les opinions, les remerciements, les sympathies et les salutations. Les résultats montrent que les compliments et les justifications visent essentiellement des clarifications, tandis que les souhaits soutiennent une initiation.

4.1.1.3.4 Synthèse

Plusieurs actes de parole témoignent de la compétence pragmatique du cas 3 dans les échanges, notamment les demandes, les souhaits, les compliments, les exclamations, les excuses, les opinions, les acceptations, les présentations, les justifications, les suggestions, les remerciements, les sympathies, les appréciations, les questions, les acquiescements, les salutations et les informations. Le nombre d'occurrences des actes de parole varie beaucoup de la semaine 1 aux semaines suivantes (43 occurrences à la semaine 1, 27 à la semaine 2 et 24 à la semaine 3, pour un total de 94 occurrences). La figure 4.12 présente une vue d'ensemble des fonctions interactionnelles associées aux différents types d'actes de parole produits par le cas 3 dans la totalité des échanges.

Figure 0.12 Types d'actes de parole et fonctions interactionnelles prédominantes, Cas 3_Synthèse



On remarque que les actes de parole prédominants sont les informations (39 occurrences), suivis par les acquiescements et les salutations (9 occurrences chacun), les remerciements (6 occurrences), les appréciations et les opinions (5 occurrences chacun), les compliments et les exclamations (4 occurrences chacun), ainsi que les questions et les sympathies (3 occurrences chacun). Les justifications et les souhaits (2 occurrences), les acceptations, les présentations et les suggestions sont moins fréquents. Il est important de relever que, hormis les informations qui restent relativement stables tout au long des trois semaines, les places des autres actes fluctuent beaucoup. Bien qu'il y ait émergence d'un nouvel acte à la semaine 2 (les justifications), on remarque aussi la disparition de plusieurs autres (souhaits, exclamations, acceptations, présentations, suggestions); toutefois, à la semaine 3, on constate que les souhaits font leur retour. Les informations permettent majoritairement au cas 3 de répondre à son interlocutrice, tout comme la plupart des actes de parole (les acquiescements, les appréciations, les questions, les sympathies, les remerciements, les opinions et les exclamations). Elles servent également à clarifier un élément. Pour ce qui est des salutations, elles sont surtout représentées dans les initiations et les clôtures d'interactions. On peut également noter que les questions, les présentations et les souhaits n'apparaissent qu'en contexte d'initiation. La seule occurrence de suggestion vise à gérer des attentes. Il est intéressant de noter que les répétitions sont toujours des objectifs secondaires des actes de parole qu'ils représentent. En effet, en ce qui concerne les fonctions interactionnelles, les réponses

sont prédominantes, marquées par une légère baisse la deuxième semaine et une stabilité la troisième, pour un total de 52 occurrences). Elles sont suivies des clarifications (17 occurrences au total), qui connaissent de légères hausses au fil des semaines. Les initiations au contraire (15 occurrences au total), sont moins présentes les deux dernières semaines (chutant de 10 à 4, puis une seule occurrence). Les fonctions telles que répétitions (4 occurrences au total), les clôtures d'interactions (3 occurrences au total), la gestion des attentes et des tours de parole (2 occurrences au total, seulement à la semaine 1) et les réparations (1 occurrence seulement à la semaine 2) sont faiblement représentées, tandis que les négociations sont absentes tout au long des échanges. Il faut également noter que les clôtures sont absentes à la semaine 3, et les répétitions, à la semaine 2.

En résumé, bien que le nombre total d'échanges ait diminué, passant de 43 à 24 au cours des trois semaines, le cas 3 a démontré une utilisation très variable des actes de parole et des fonctions interactionnelles, témoignant de sa compétence pragmatique tout au long de la période d'observation. Les questions ont prédominé, suivies des acquiescements et des salutations, ainsi que des remerciements. La domination des réponses, l'augmentation progressive des clarifications et la diminution des initiations au fil des semaines montrent que le cas 3 est passé d'une phase initiale d'initiation et de curiosité à une communication plus réactive et clarificatrice. De plus, la variation du portrait des actes de parole semaine après semaine avec l'apparition et la disparition de certains actes de parole témoignent d'une adaptation progressive de l'apprenant.

4.1.2 Compréhension et signification des actes de parole

Toujours pour répondre à notre première question de recherche, l'analyse des productions d'actes de parole des cas 1, 2 et 3 nous permet, deuxièmement, d'associer les types d'actes de parole présents dans les échanges WhatsApp à des stratégies de construction du sens. Plus précisément, elle offre une catégorisation des stratégies utilisées pour soutenir la compréhension des actes de parole, ainsi que les actes visés par ces stratégies sur le plan global. Le tableau 4.2 présente les actes de parole qui témoignent de la compétence pragmatique des participants primaires, les trois cas, en lien avec leur signification.

Tableau 4.2 Signification des actes de parole

	ironie ou humour	expressions d'émotions	émoticônes	implicite
félicitations	0	0	1	0
offres	0	0	0	0
demandes	1	0	1	0
souhaits	0	0	6	0
compliments	0	2	2	0
exclamations	0	4	1	0
excuses	0	0	2	0
opinions	1	0	2	0
acceptations	0	0	2	0
présentations	0	0	5	1
justifications	1	0	2	1
suggestions	0	0	8	0
remerciements	0	0	3	0
sympathies	0	2	4	0
appréciations	0	3	4	0
questions	0	1	0	0
acquiescements	3	0	9	0
salutations	0	0	12	0
informations	10	2	18	3

La lecture du tableau montre que, mis à part l'offre, tous les actes de parole sont soutenus par des stratégies de construction du sens au cours des échanges. L'examen des colonnes révèle que les émoticônes (82 occurrences), l'humour (16 occurrences) et les expressions d'émotions (14 occurrences) constituent les stratégies les plus mobilisées pour appuyer les actes de parole, tandis que le recours à l'implicite reste limité. Les participants privilégient ainsi une communication directe, enrichie par l'humour et les émoticônes.

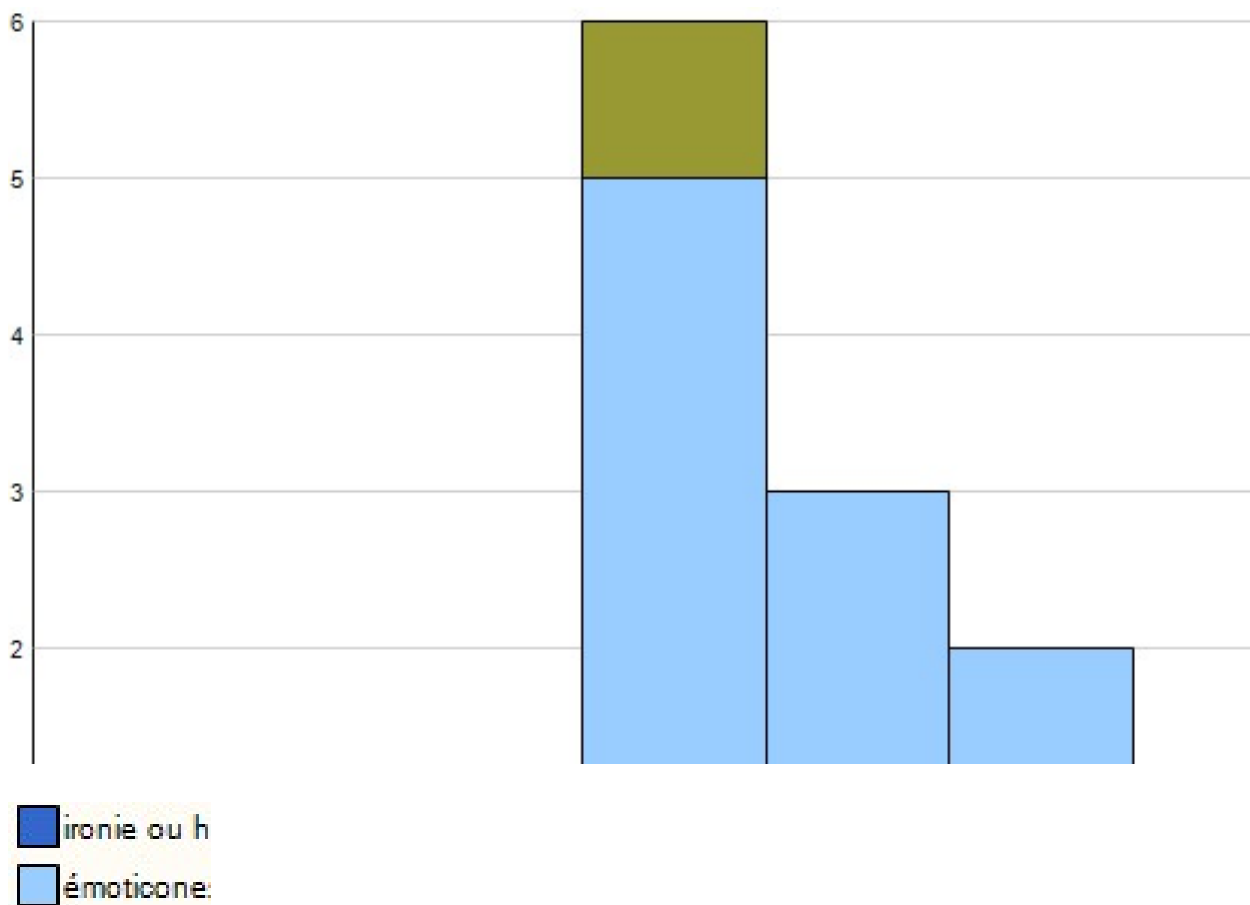
Après cette vue d'ensemble, il est nécessaire de décrire les spécificités des participants et de mettre en lumière les liens entre les actes de parole et les différentes stratégies de construction du sens mobilisées au fil des semaines.

4.1.2.1 Cas 1

4.1.2.1.1 Semaine 1

À la semaine 1, on observe que les émoticônes (18 occurrences) et l'humour (1 seule occurrence) constituent les stratégies de construction de sens mobilisées par le cas 1 pour soutenir la compréhension des actes de parole produits et témoigner de sa compétence pragmatique. La figure 4.13 présente les stratégies de construction du sens employées par le cas 1 pour produire différents types d'actes de parole à la semaine 1.

Figure 0.13 Compréhension et signification des actes de parole, Cas 1_S1



En effet, les résultats révèlent que les émoticônes ont majoritairement appuyé les présentations (*La musique c'est toute ma vie* ☹. *Mais là maintenant je travail en tant que opérateur presse plieuse dans un usine à Belœil/Voilà à peut près concernant ma famille* ☺), suivis des suggestions (*Vous pouvez m'écrire quand vous voulez et je vais vous répondre* ☺) et des sympathies (*Moi aussi j'aimerais vous connaître* ☹).

Les autres actes de parole associés minoritairement sont les acquiescements, les salutations, les appréciations, les acceptations, les exclamations et les souhaits. L'humour, quant à lui, a été utilisé en rapport avec les informations (*Nous on est 7 enfants dont je suis le dernier et vous vous êtes 8 enfants* □). On peut également noter une faible présence de signification implicite. En effet, seuls l'usage de l'humour et 2 références d'émoticônes sont associés à des interactions de significations implicites.

4.1.2.1.2 Semaine 2

D'après les résultats, les mêmes stratégies ont été mobilisées à la semaine 2, les émoticônes cumulant 10 occurrences, et l'humour, jusqu'à 5 occurrences cette fois-ci. La figure 4.14 présente les stratégies de construction du sens employées par le cas 1 pour produire différents types d'actes de parole à la semaine 2.

Figure 0.14 Compréhension et signification des actes de parole, Cas 1_S2



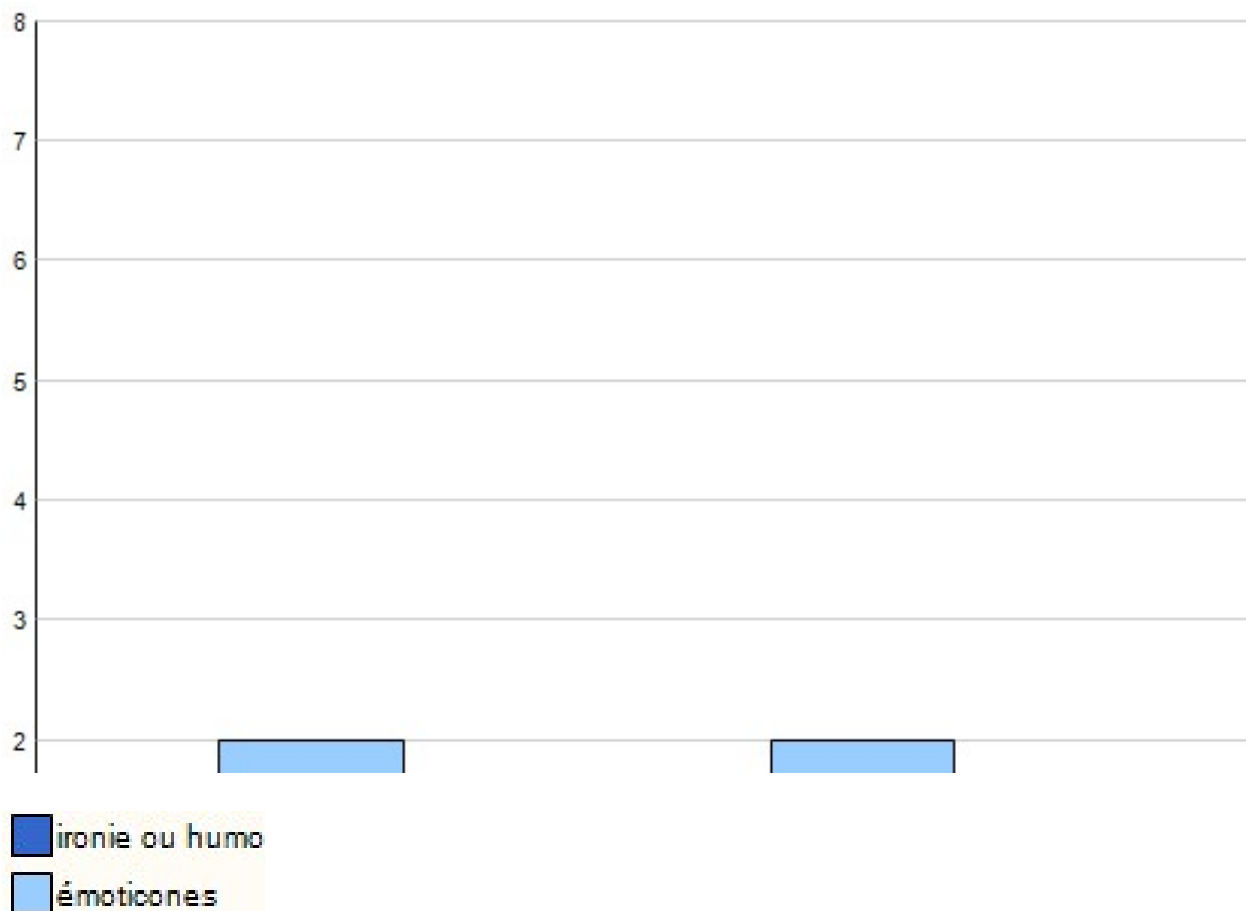
Cette semaine, on observe que le cas 1 a fait appel aux émoticônes pour des informations plus d'une fois sur deux (*Madagascar est très loin d'ici à peu près 25 000 km* □) ; l'humour aussi est toujours utilisé en

rapport avec les informations (*On a eu notre indépendance de la colonisation française mais je crois que on est encore colonisé indirectement* □). Les acquiescements, les salutations, les appréciations et les souhaits ont chacun également été appuyés une fois par des émoticônes. On remarque encore peu de productions implicites ici (4 occurrences), dont 2 sont reliées à l'humour et 2 autres sont des références aux émoticônes.

4.1.2.1.3 Semaine 3

Les résultats montrent un scénario un peu différent à la semaine 3 où, en plus des émoticônes, toujours en tête de liste avec 16 occurrences, et de l'humour (2 occurrences), il y a apparition d'une occurrence d'expression d'émotions pour soutenir la compréhension des actes de parole produits et témoigner de la compétence pragmatique du cas 1. La figure 4.15 présente les stratégies de construction du sens employées par le cas 1 pour produire différents types d'actes de parole à la semaine 3.

Figure 0.15 Compréhension et signification des actes de parole, Cas 1_S3

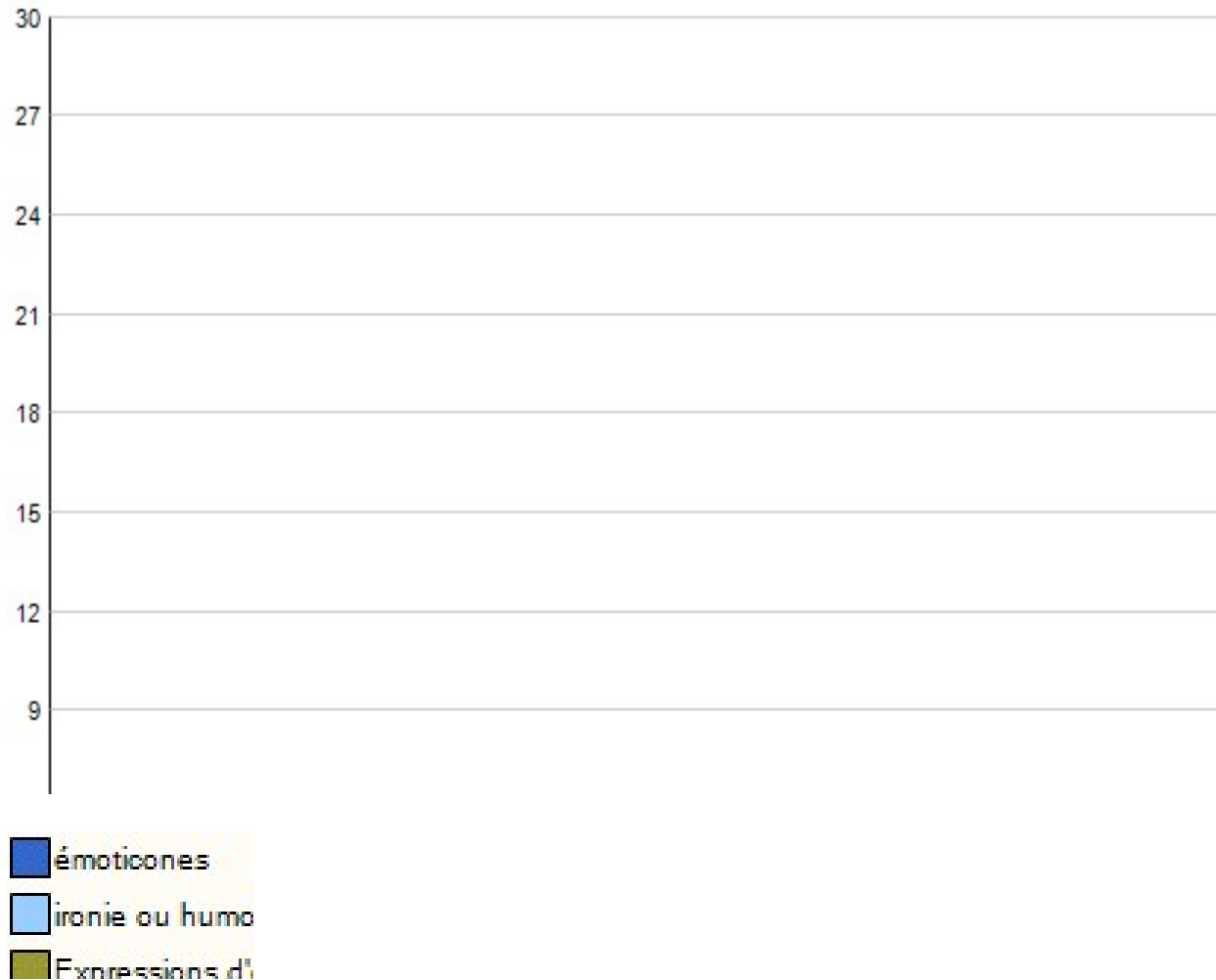


On constate que l'information domine toujours comme acte de parole le plus soutenu par les émoticônes (*La nourriture de base chez nous c'est le riz*☐), et reste le seul soutenu par l'humour (*Il y en a qui mange le matin, midi et soir.*☐) et l'expression des émotions (*Chez nous le mois de novembre jusqu'au mois de janvier se sont les périodes du litchis*☺☐). Ensuite, les suggestions (*on peut toujours discuté même si la session est finie*☐) font leur retour et on remarque l'apparition des compliments (*L'appartement aussi semble très joli*♥), appuyés par les émoticônes. Ils sont suivis par une occurrence d'acquiescements, de salutations, d'appréciations, de sympathies, de souhaits et de justifications. Pour ce qui est des types de significations répertoriées, on n'observe aucune présence de productions implicites cette semaine chez le cas 1.

4.1.2.1.4 Synthèse

Dans l'ensemble, le cas 1 montre une tendance à utiliser des outils visuels (émoticônes) et parfois l'humour pour faciliter la compréhension des actes de parole produits et témoigner de sa compétence pragmatique, tout en maintenant une communication directe et explicite, particulièrement pour les informations. La figure 4.16 présente les stratégies de construction du sens employées par le cas 1 pour produire différents types d'actes de parole dans la totalité des échanges.

Figure 0.16 Compréhension et signification des actes de parole, Cas 1_Synthèse



On observe que les émoticônes(44 occurrences au total, dont 18 à la semaine 1, 10 à la semaine 2 et 16 à la semaine 3) sont la stratégie la plus fréquemment utilisée tout au long des trois semaines, avec un rôle clé dans le soutien à la compréhension des échanges, particulièrement dans les actes de parole comme les présentations, les suggestions et les informations. Au fil des semaines, elles continuent de soutenir les présentations et les suggestions, tout en apparaissant pour d'autres actes, comme les sympathies (semaine 1), les acquiescements, les salutations, les appréciations et les souhaits (semaine 2 et 3), ainsi que les informations et les compliments (semaine 3). Les résultats révèlent également que l'humour (8 occurrences au total) est une stratégie présente, mais limitée (principalement à la semaine 1 avec 1 occurrence), qui sert surtout à soutenir les informations. Il devient plus fréquent en semaine 2 (5 occurrences), mais reste toujours une stratégie secondaire par rapport aux émoticônes. L'expression des émotions quant à elle apparaît comme une nouveauté en semaine 3 (1 occurrence), ajoutant une

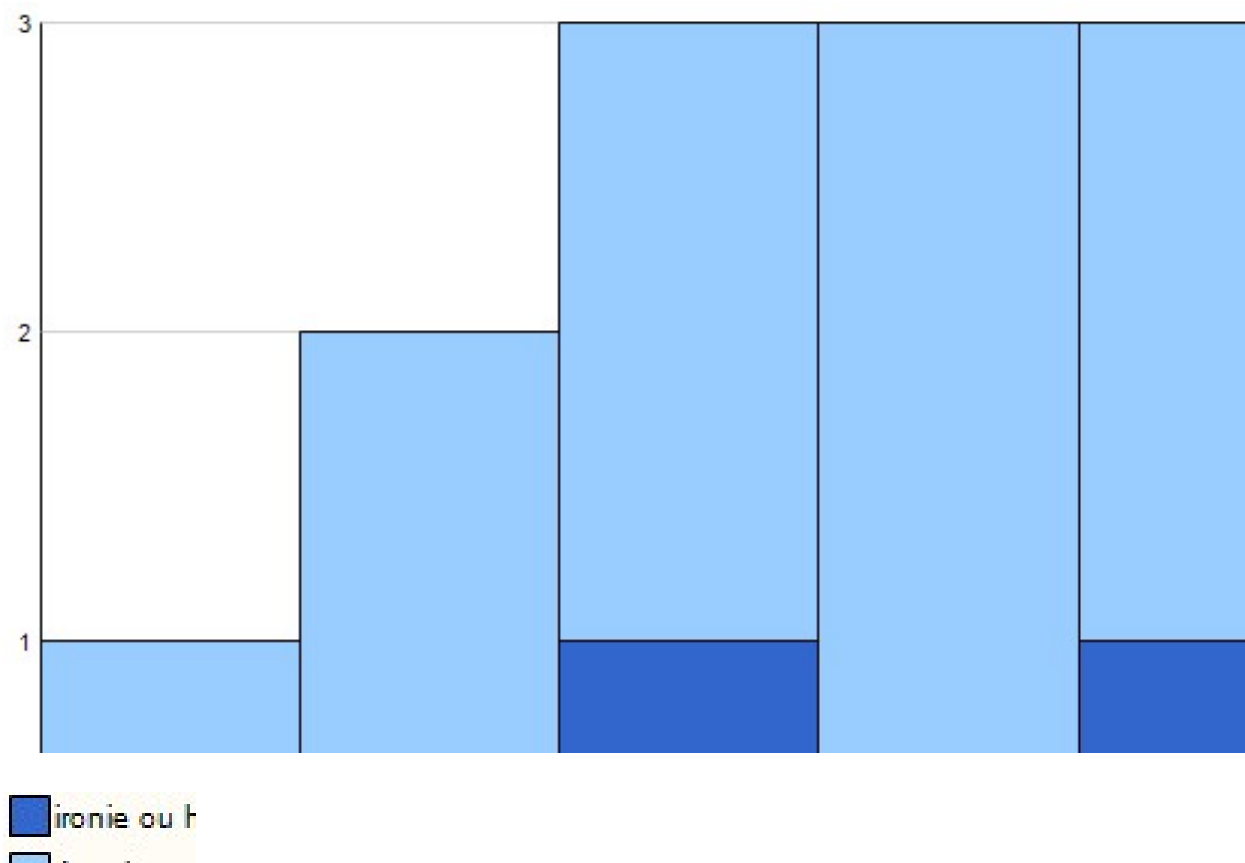
dimension émotionnelle aux interactions. Mais le cas 1 privilégie une communication explicite et claire : on note que la signification implicite reste très faible dans les trois semaines (6 occurrences au total, dont 2 la semaine 1 et 4 la semaine 2), avec des occurrences limitées associées à l'humour et aux émoticônes.

4.1.2.2 Cas 2

4.1.2.2.1 Semaine 1

À la semaine 1, on observe que les émoticônes (13 occurrences) et l'humour (2 occurrences) constituent les principales stratégies utilisés par le cas 2 pour soutenir la compréhension de plusieurs actes de parole et témoigner de sa compétence pragmatique. La figure 4.17 présente les stratégies de construction du sens employées par le cas 2 pour produire différents types d'actes de parole à la semaine 1.

Figure 0.17 Compréhension et signification des actes de parole, Cas 2_S1



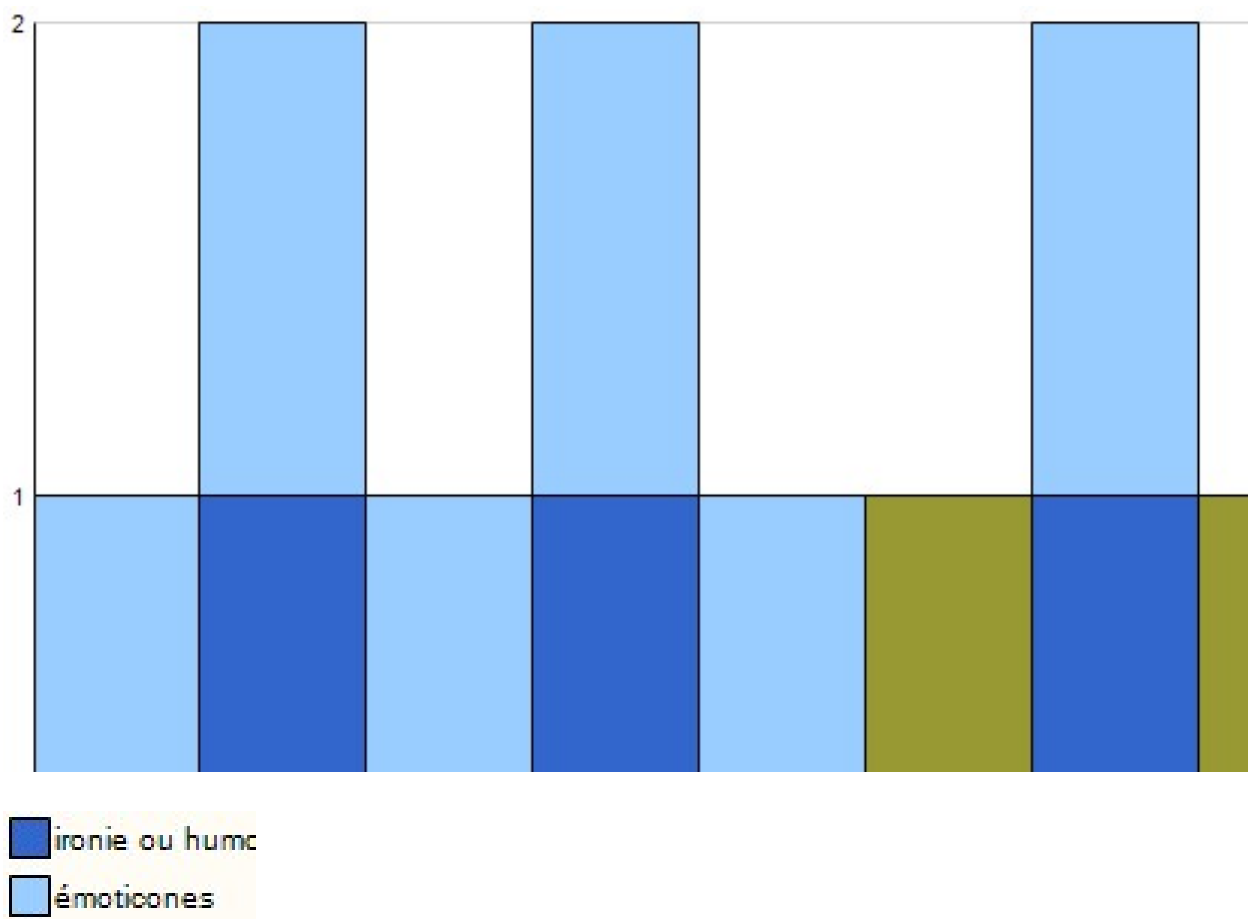
Les résultats montrent que les émoticônes ont majoritairement appuyé les salutations (☺ *Bonsoir Alice!* *Comment ça va?*), en raison de 3 occurrences, suivis des informations (*Ils me corrige toujours* ☹), des

suggestions (*Semaine prochaine on continuera avec notre temps de partage ♥*), des excuses (*je suis en retard avec beaucoup de chose ici à la maison ☹*) et des acquiescements (*D'accord! ☺*), avec 2 occurrences chacun. Les autres actes de parole associés minoritairement sont les félicitations et les souhaits (une occurrence chacun). L'humour, quant à lui, a été utilisé avec l'appui des émoticônes en rapport avec les informations et les acquiescements (une occurrence chacun).

4.1.2.2.2 Semaine 2

Cette semaine, les résultats révèlent une baisse d'utilisation des émoticônes (7 occurrences) et une légère hausse d'humour (3 occurrences) chez le cas 2, associées à une plus grande variété d'actes de parole. La figure 4.18 présente les stratégies de construction du sens employées par le cas 2 pour produire différents types d'actes de parole à la semaine 2.

Figure 0.18 Compréhension et signification des actes de parole, Cas 2_S2



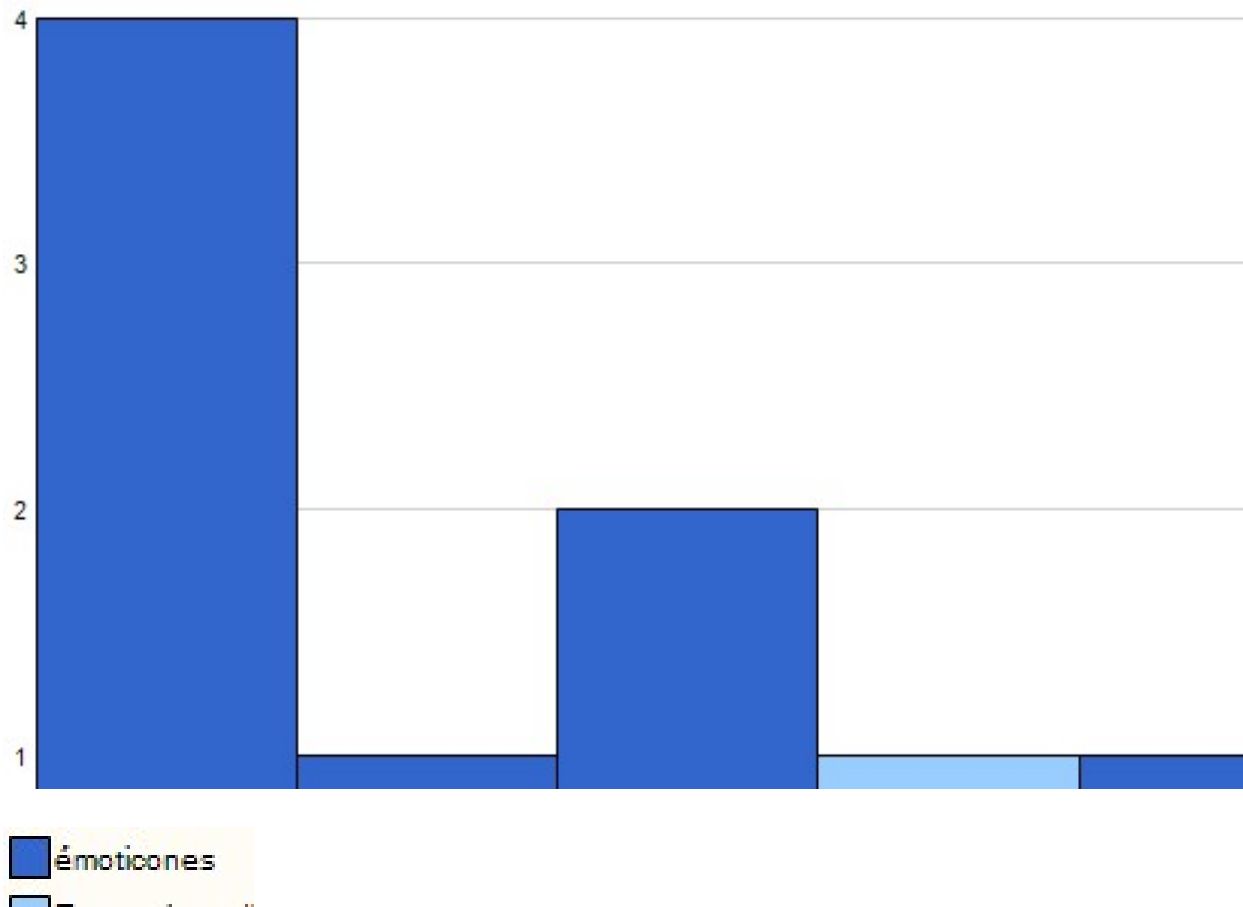
Il est intéressant de remarquer l'apparition de l'expression des émotions comme nouvelle stratégie de construction du sens (4 occurrences). On note que les émoticônes soutiennent à parts égales (1

occurrence chacun) les souhaits (*Profite beaucoup avec ton mari ☺☺☺*), les acquiescements (*Profite beaucoup avec ton mari ☺☺☺*), les salutations (*J'espère que vous allez bien et que vous avez passé une belle journée ☺!*), les informations, qui apparaissaient déjà la semaine précédente, mais aussi de nouveaux actes comme les justifications, les remerciements et les appréciations. Pour ce qui est de l'humour, il est une fois de plus utilisé en rapport avec les informations et les justifications (*parce que j'ai besoin d'étudier mais je n'arrive pas à me concentrer avec les enfants à la maison ☹*), ainsi que les acquiescements (une occurrence chacun). Les expressions d'émotions, elles, se révèlent dans les compliments (*Wow, vous avez une super famille !*), les sympathies (*Owww... désolé pour cela*), les exclamations (*Génial!!*) et les questions (*Hmmmm... le framboises avec le crème glace, ou séparé ??*).

4.1.2.2.3 Semaine 3

À la semaine 3, on note une remontée des émoticônes (10 occurrences) chez le cas 2, associées à une variété semblable d'actes de parole. L'expression des émotions, quant à elle, chute à une occurrence, tandis que l'absence de l'humour se fait remarquer. La figure 4.19 présente les stratégies de construction du sens employées par le cas 2 pour produire différents types d'actes de parole à la semaine 3.

Figure 0.19 Compréhension et signification des actes de parole, Cas 2_S3

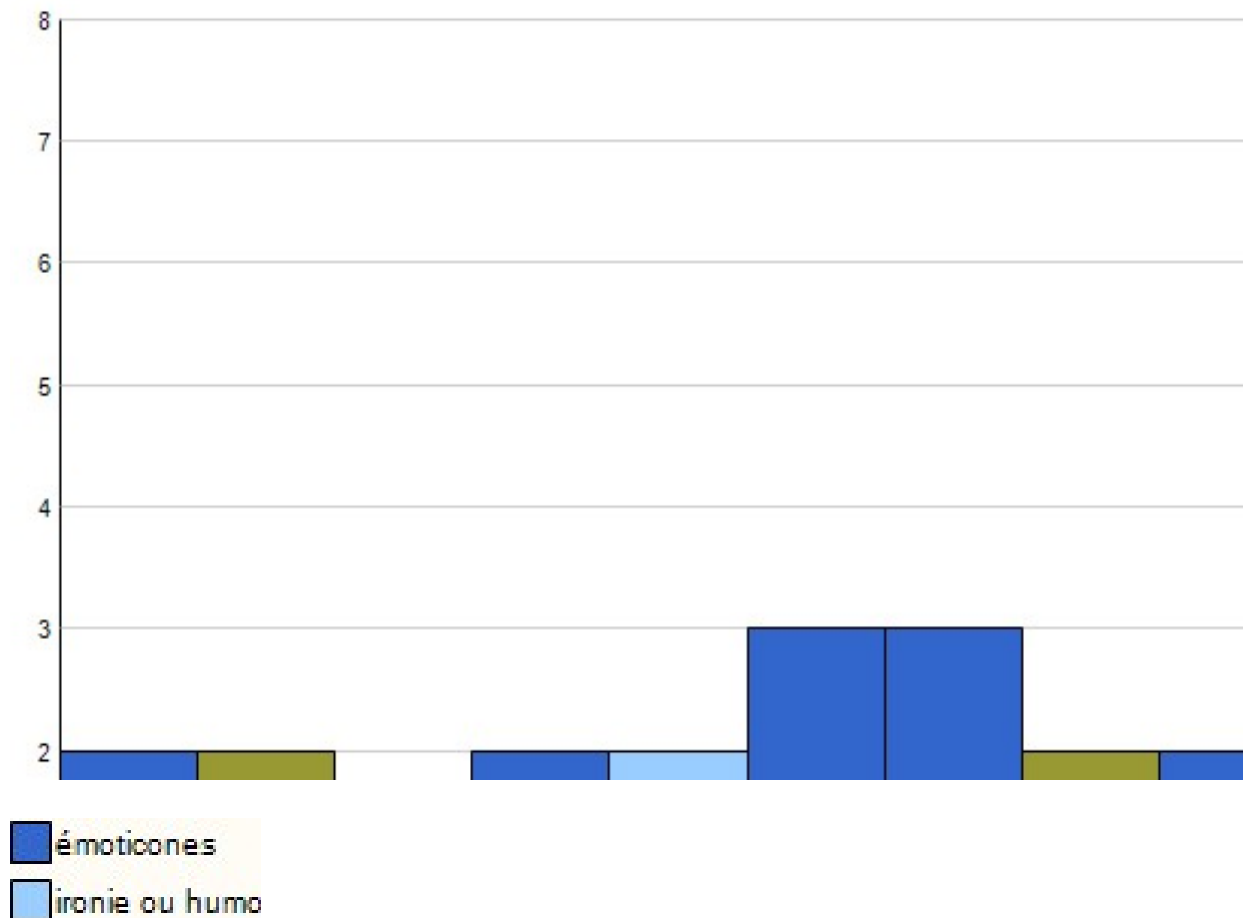


En effet, les émoticônes sont plus présentes dans les salutations (*J'espère que vous profiterez également de votre dimanche, Madame Alice. ☺❤*), en raison de 4 occurrences, et les remerciements (*Merci Madame Alice_ 2 occurrences*). Elles appuient tout de même les informations, les appréciations, les sympathies et les suggestions, avec une occurrence pour chacun des actes de parole. En ce qui concerne l'expression des émotions, elle se présente une seule fois, dans les compliments (*Oooohhh le petit teckel c'est très mignon!!!*).

4.1.2.2.4 Synthèse

Dans l'ensemble, le cas 2 a maintenu une communication directe, avec une tendance à utiliser surtout les émoticônes, mais quelquefois l'humour et l'expression des émotions, comme stratégies de constructions de sens pour faciliter la compréhension des actes de parole et témoigner de sa compétence pragmatique. La figure 4.20 présente les stratégies de construction du sens employées par le cas 2 pour produire différents types d'actes de parole dans la totalité des échanges.

Figure 0.20 Compréhension et signification des actes de parole, Cas 2_Synthèse



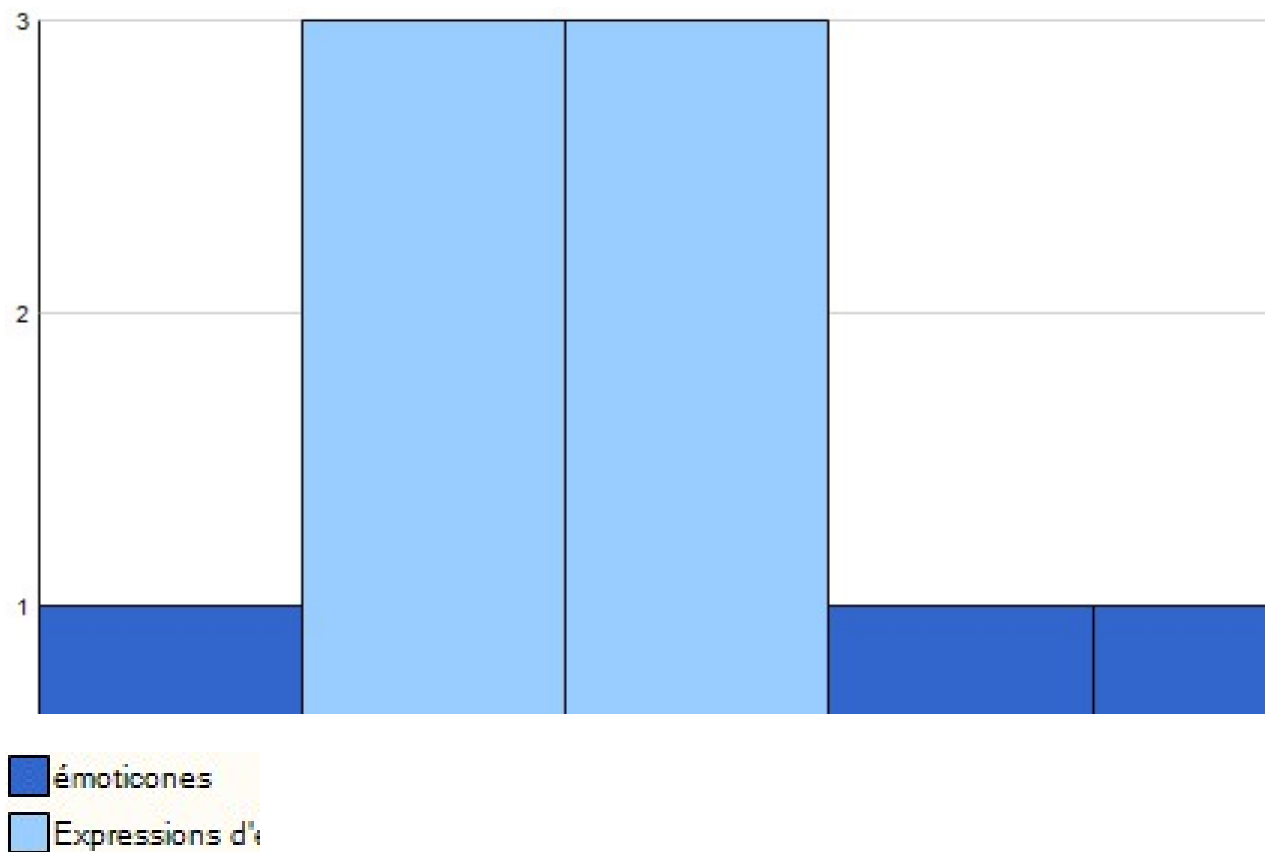
On observe que les émoticônes (27 occurrences au total, dont 13 à la semaine 1, 7 à la semaine 2 et 10 à la semaine 3) sont la stratégie la plus fréquemment utilisée tout au long des trois semaines, pour permettre la compréhension de 11 actes de parole, notamment les salutations, les informations, les remerciements, les suggestions, les acquiescements, les appréciations, les excuses, les souhaits, les sympathies et les justifications, répartis de manière stable selon les semaines (soutien diversifié de 6 à 7 actes de parole par semaine). Les expressions d'émotions, bien qu'absentes à la semaine 1, gagnent en occurrences à la semaine 2 (4 occurrences soutenant les compliments, les exclamations, les sympathies et les questions), avant de chuter à une occurrence liée aux compliments à la semaine 3. Il est de même pour l'humour (5 occurrences au total), dont l'usage en appui des informations et des acquiescements reste relativement stable (2 à 3 occurrences, pour un total de 5) les deux premières semaines, mais dont on peut remarquer l'absence la troisième semaine. Il est également nécessaire de mentionner qu'aucune occurrence de signification implicite n'a été relevée durant les trois semaines, ce qui indique clairement que le cas 3 privilégie une communication explicite.

4.1.2.3 Cas 3

4.1.2.3.1 Semaine 1

À la semaine 1, on remarque que l'expression des émotions (6 occurrences), les émoticônes (5 occurrences) et l'humour (1 occurrence) ont été utilisés par le cas 3 pour soutenir la compréhension de 7 différents actes de parole, et ainsi témoigner de sa compétence pragmatique. La figure 4.21 présente les stratégies de construction du sens employées par le cas 3 pour produire différents types d'actes de parole à la semaine 1.

Figure 0.21 Compréhension et signification des actes de parole, Cas 3_S1

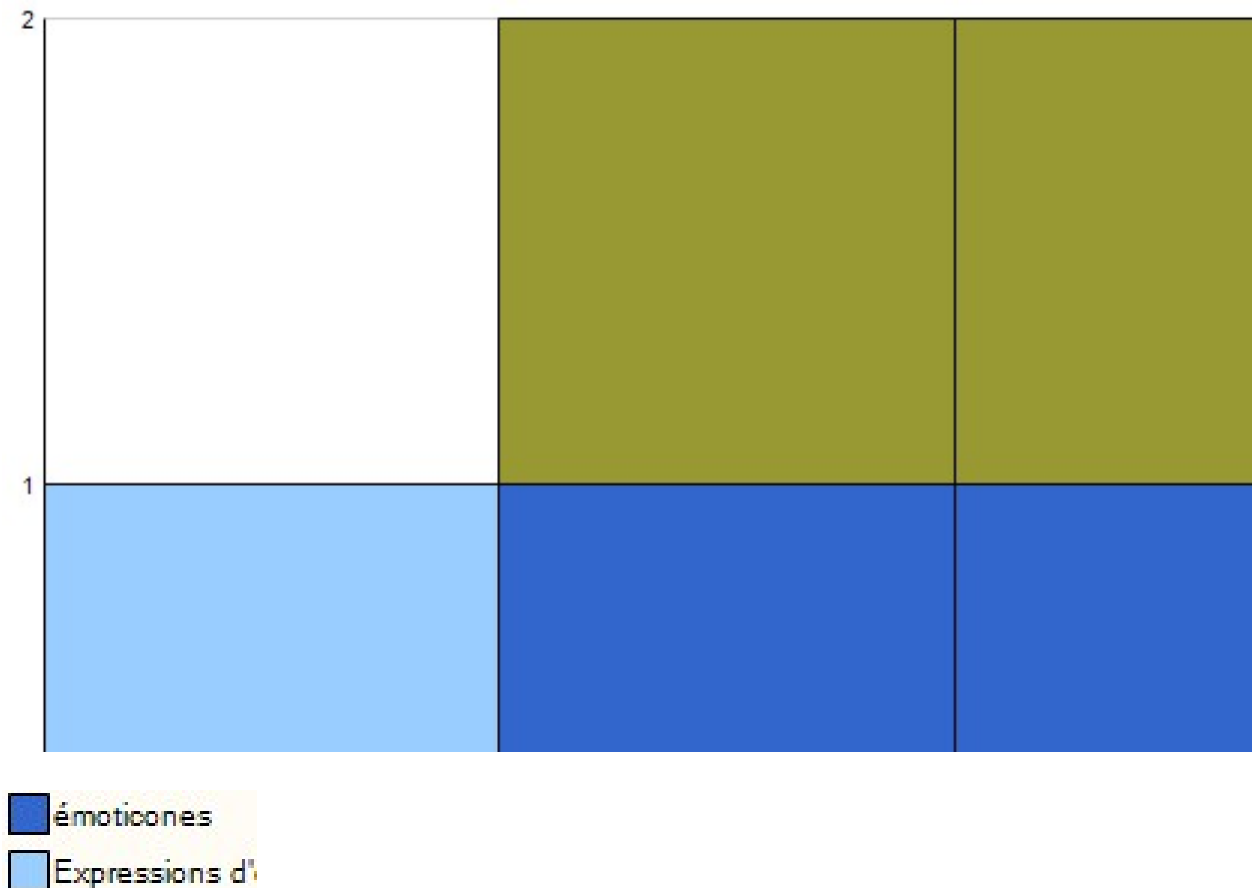


Les résultats montrent que l'expression des émotions est très présente dans les exclamations (*Woww!*) et les appréciations (*C'est très intéressant*), en raison de 3 occurrences chacune. Or, les émoticônes ont appuyé à parts égales (une occurrence chacun), les salutations (*Bonne soirée vous aussi. 😊*), les informations (*Je chante un peu 😊*), les acquiescements (*Ça marche. 😊*), les souhaits (*Je vous souhaite les meilleurs. 😊😊😊*) et les demandes (*Si vous pouvez m'amener avec vous ce sera avec plaisir. 😊*). Pour ce qui est de l'humour, il vient soutenir la même demande.

4.1.2.3.2 Semaine 2

Cette semaine, on note un faible usage de stratégies de construction du sens pour soutenir la compréhension des actes de parole : les expressions d'émotions et des émoticônes connaissent une importante baisse (2 occurrences chacune), tandis que l'humour passe à 2 occurrences. La figure 4.22 présente les stratégies de construction du sens employées par le cas 3 pour produire différents types d'actes de parole à la semaine 2.

Figure 0.22 Compréhension et signification des actes de parole, Cas 3_S2



On remarque que et les émoticônes et l'humour soutiennent les acquiescements (*Oui, peut-être.* □) et les opinions (*trop froide.* □), et les expressions d'émotions soutiennent les sympathies (*Oohhh, Prenez soin de vous*) et les informations (*Malheureusement, non*).

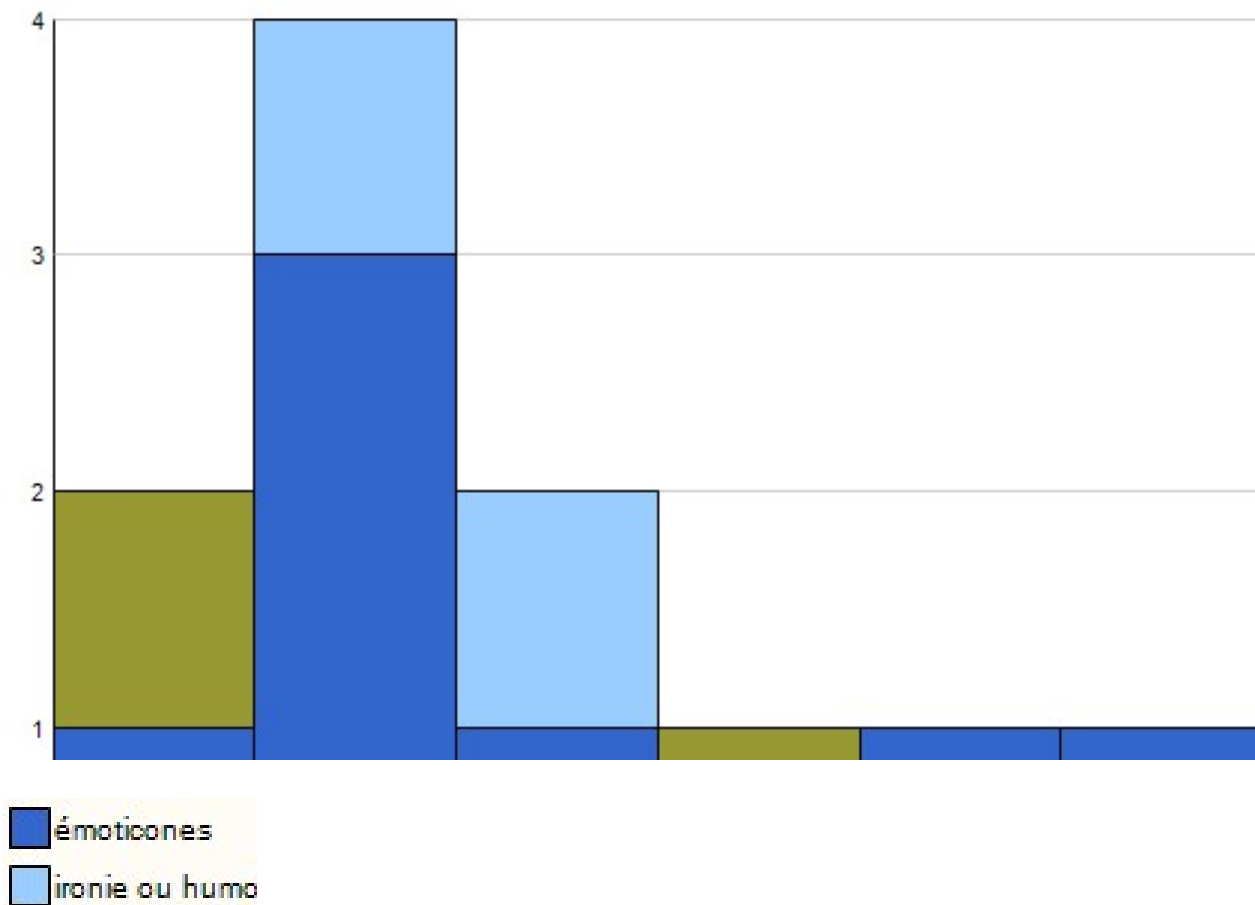
4.1.2.3.3 Semaine 3

À la semaine 3, les résultats révèlent une seule utilisation d'émoticône pour appuyer un acquiescement (*Bien sûr que oui.* □). Les autres stratégies sont complètement absentes ici.

4.1.2.3.4 Synthèse

Dans l'ensemble, le cas 3 a maintenu une communication directe, avec une faible tendance à utiliser les émoticônes, l'humour et l'expression des émotions pour faciliter la compréhension des actes de parole et témoigner de sa compétence pragmatique. La figure 4.23 présente les stratégies de construction du sens employées par le cas 3 pour produire différents types d'actes de parole dans la totalité des échanges.

Figure 0.23 Compréhension et signification des actes de parole, Cas 3_Synthèse



On observe que les émoticônes et les expressions d'émotions (8 occurrences au total chacune) sont les stratégies les plus fréquemment utilisées tout au long des trois semaines suivies de l'humour (3 occurrences au total). Les expressions d'émotions aident surtout à la compréhension des exclamations et des appréciations tout au long des deux semaines où elles apparaissent, tandis que l'utilisation des émoticônes est plus diversifiée (soutien des salutations, des informations, des acquiescements, des souhaits, des demandes et des opinions). Quant à l'humour, il appuie tantôt des demandes, tantôt des

opinions. Néanmoins, on observe une baisse dans l'utilisation des émoticônes et des expressions d'émotions. En effet, le nombre d'émoticônes est passé de 6 à 1 en une semaine, tandis que les expressions d'émotions sont passées de 5 à zéro. Or, l'humour connaît une légère hausse à la semaine 2 (de 1 à 2 occurrences), avant de disparaître la dernière semaine. Il est également important de mentionner qu'aucune occurrence de signification implicite n'a été relevée durant les trois semaines, ce qui indique clairement que le cas 3 privilégie une communication explicite.

4.1.3 Contextes d'accomplissement des actes de parole

L'analyse des contextes de production des actes de parole nous permet, dans un troisième temps, de comprendre quels types d'actes de parole les apprenants ont utilisés en lien avec les situations d'échanges, contribuant ainsi à clôturer la réponse à la première question de recherche. Plus précisément, elle répertorie les contextes d'accomplissement des actes de parole et met en évidence les attentes que l'apprenant a pu satisfaire ou non, selon ces différents contextes. Le tableau 4.3 présente les actes de parole qui témoignent de la compétence pragmatique des participants primaires (les trois cas) en lien avec leurs contextes d'échanges.

Tableau 4.3 Contextes d'accomplissement des actes de parole

	Contexte cognitif	Contexte discursif	Contexte culturel et social	Contexte situationnel
félicitations	1	0	2	1
offres	0	0	1	1
demande	0	0	2	4
souhaits	0	0	3	8
compliments	0	0	6	8
exclamations	0	0	1	6
excuses	2	2	4	9
opinions	1	1	2	9
acceptations	0	0	4	11
présentations	2	0	3	11
justifications	0	1	0	13
suggestions	0	0	10	14
remerciements	0	0	4	14
sympathies	0	1	6	12
appréciations	0	1	0	16
questions	1	0	14	20
acquiescements	3	2	2	22
salutations	0	1	23	30
informations	3	5	7	68

L'observation du tableau montre que le contexte situationnel ainsi que le contexte culturel et social ont le plus contribué à la production des actes de parole et à la mise en pratique de la compétence pragmatique des participants, tandis que les contextes discursif et cognitif jouent un rôle secondaire.

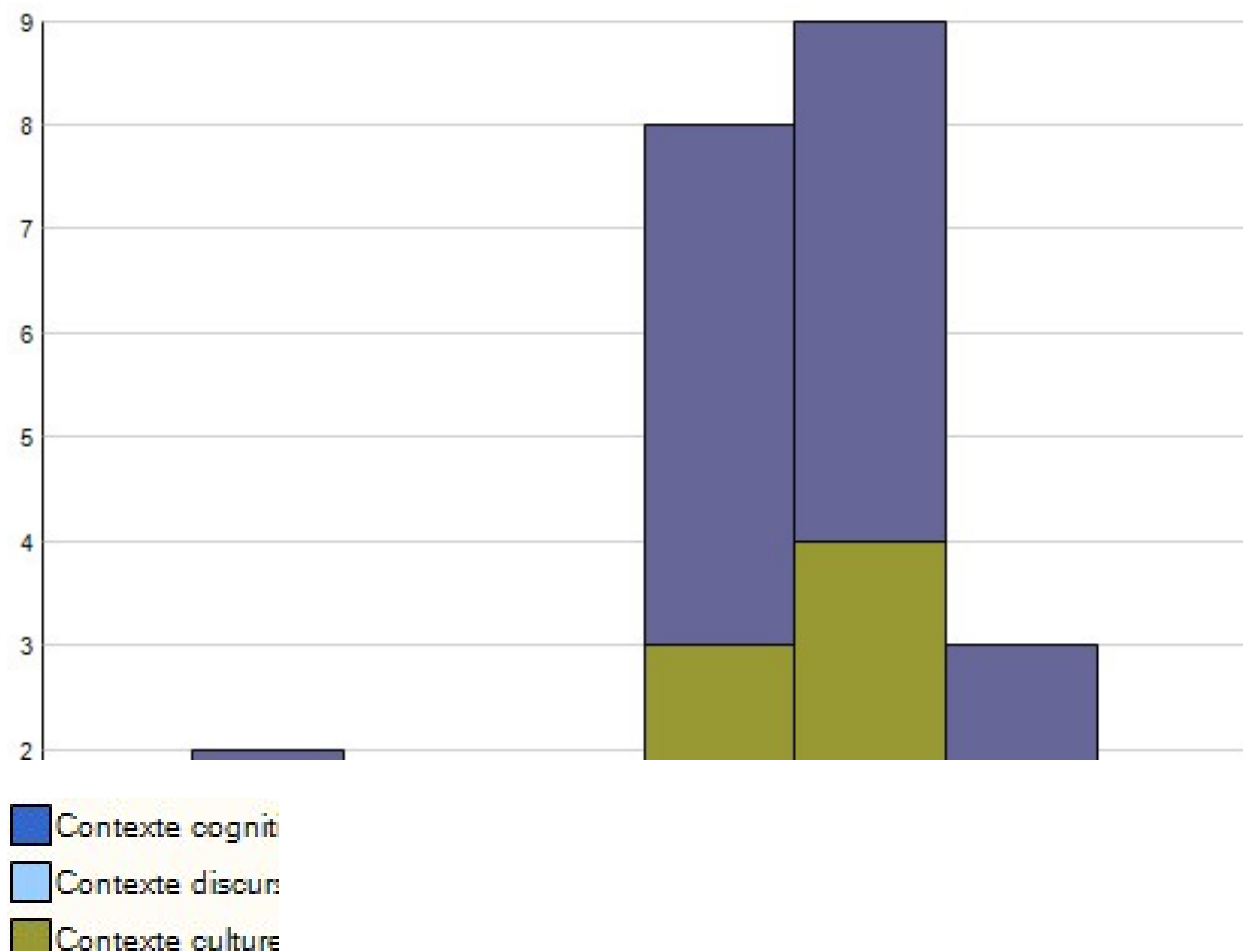
Après cette vue d'ensemble, l'examen individuel de chaque cas permet de préciser les spécificités des participants et de situer les contextes d'accomplissement des actes de parole.

4.1.3.1 Cas 1

4.1.3.1.1 Semaine 1

À la semaine 1, ce sont principalement le contexte situationnel et le contexte culturel et social qui ont témoigné de la compétence pragmatique du cas 1. La figure 4.24 permet d'avoir une vue d'ensemble des différents contextes d'accomplissement des actes de parole du cas 1 à la semaine 1.

Figure 0.24 Contextes d'accomplissement des actes de parole, Cas 1_S1

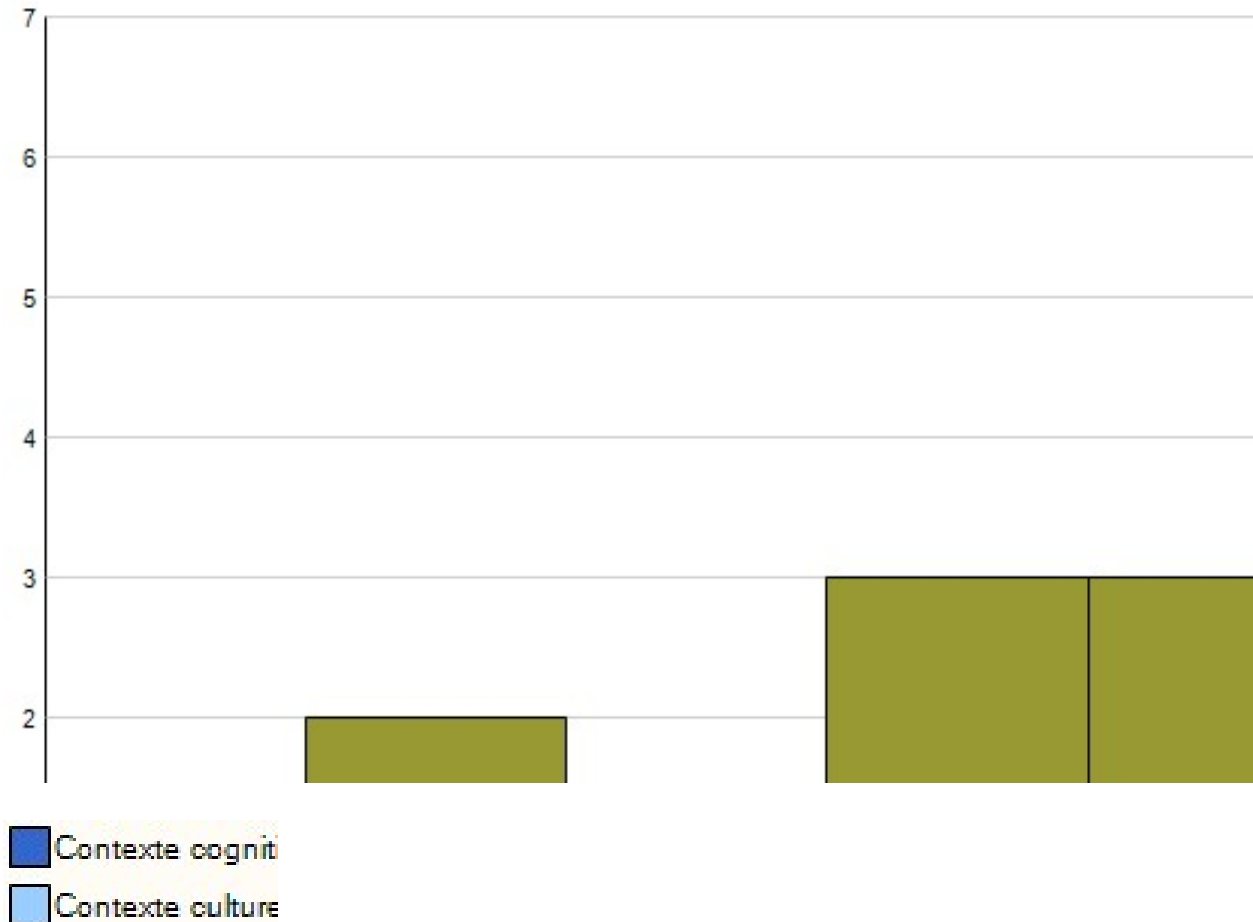


En effet, le contexte situationnel est représenté dans les 12 différents actes de parole présents chez ce cas, pour un total de 27 occurrences : spécifiquement, on note un flux distendu (plusieurs suites de phrases de chaque interlocuteur), avec un temps de réponse majoritairement long (17 occurrences de réactions après 45 minutes et plus) et moyen (2 occurrences de réponses entre 6 et 45 minutes). Le tour de parole A (première personne à parler) a été utilisé, et l'analyse des interactions révèle un total de 647 interactions de l'apprenant contre 336 interactions de son interlocutrice. À travers l'apparition de 14 occurrences de marques de formalité dans l'utilisation des suggestions (*profitez-en*), des présentations (*Je participe au projet de Brinda de discuter avec vous sur WhatsApp pendant quelque temps*), des salutations (*Bonne journée à vous aussi*), des informations (*vous vous êtes 8 enfants*), des compliments (*C'est une belle famille que vous avez là*), des questions (*Quelle est votre activité préférée?*), des sympathies (*Moi aussi j'aimerais vous connaître*) et des acquiescements (*comme vous voulez*), on peut observer comment se manifeste cette compétence en contexte culturel et social. De même, une occurrence du genre (*Je suis un homme □*) vient appuyer ce contexte. Le contexte discursif à travers une occurrence de références aux discussions précédentes (*Nous on est 7 enfants dont je suis le dernier et vous vous êtes 8 enfants*) et le contexte cognitif avec une occurrence de présentation de connaissances partagées (*Je participe au projet de Brinda de discuter avec vous sur Whatsapp pendant quelque temps*) sont faiblement représentés cette semaine pour témoigner d'une manifestation de la compétence pragmatique.

4.1.3.1.2 Semaine 2

Les résultats montrent que, pour cette semaine également, le contexte situationnel et le contexte culturel et social ont majoritairement témoigné de la compétence pragmatique du Cas 1. La figure 4.25 permet d'avoir une vue d'ensemble des différents contextes d'accomplissement des actes de parole du Cas 1 à la semaine 2.

Figure 0.25 Contextes d'accomplissement des actes de parole, Cas 1_S2

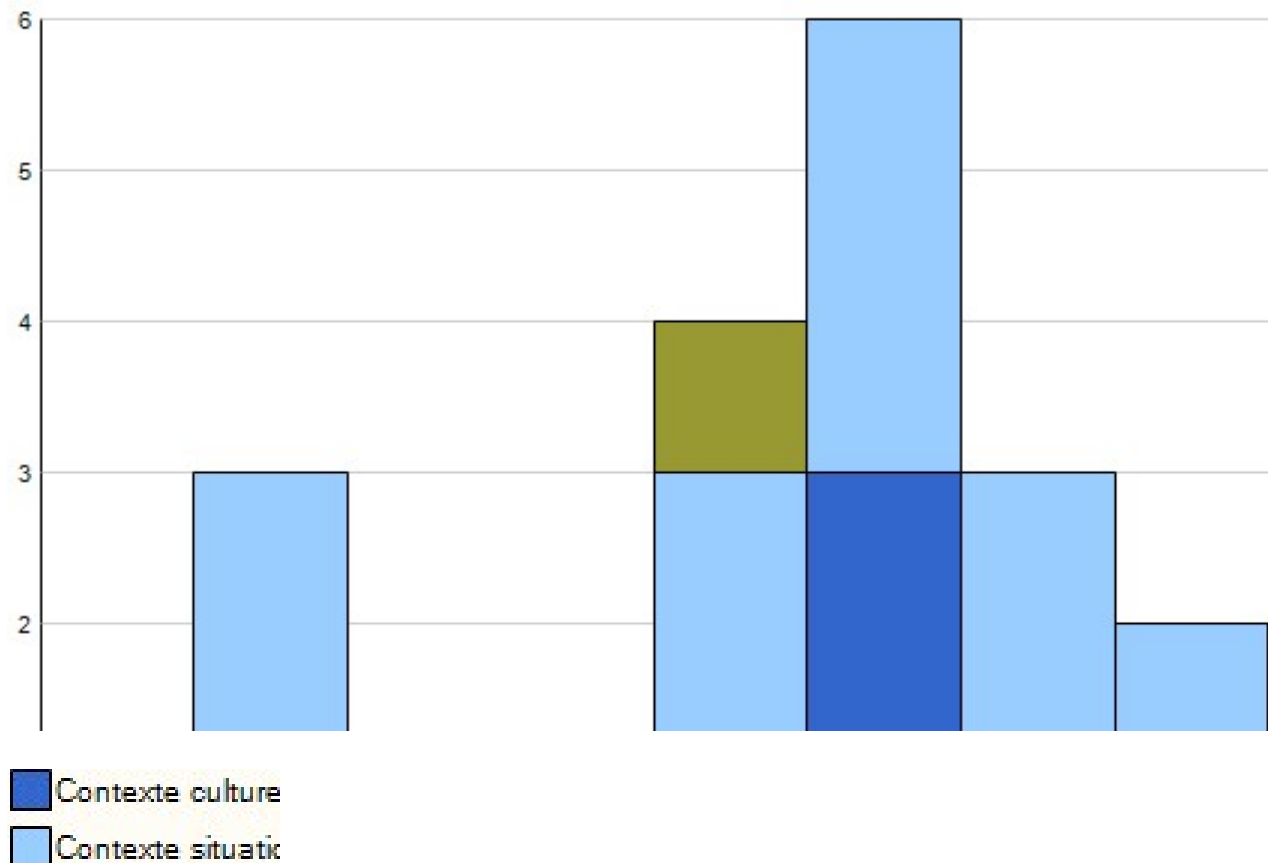


On peut remarquer que le contexte situationnel vient en tête, ayant permis de produire les 7 actes de parole répertoriés cette semaine, pour un total de 14 occurrences. Le flux reste entièrement distendu avec un temps de réponse toujours majoritairement long (8 occurrences) et moyen (3 occurrences). Cette semaine, par contre, l'apprenant a utilisé le tour de parole B (2^e personne à parler), et l'analyse des interactions permet d'observer un total de 407 interactions de l'apprenant contre 246 interactions de l'interlocutrice. Seulement deux (2) actes de parole, notamment les salutations (*Bonne continuation et bonne fin de soirée à vous*) et l'acceptation (*Je vais vous en parlé à la prochaine*) peuvent être associées au contexte culturel et social (formalité), de même qu'au contexte cognitif (informations et acquiescements de connaissances partagées). Le contexte discursif est quant à lui inexistant cette semaine.

4.1.3.1.3 Semaine 3

Cette semaine, seuls le contexte situationnel et le contexte culturel et social permis au cas 1 de démontrer sa compétence pragmatique à la semaine 3. La figure 4.26 permet d'avoir une vue d'ensemble des différents contextes d'accomplissement des actes de parole du cas 1 à la semaine 3.

Figure 0.26 Contextes d'accomplissement des actes de parole, Cas 1_S3



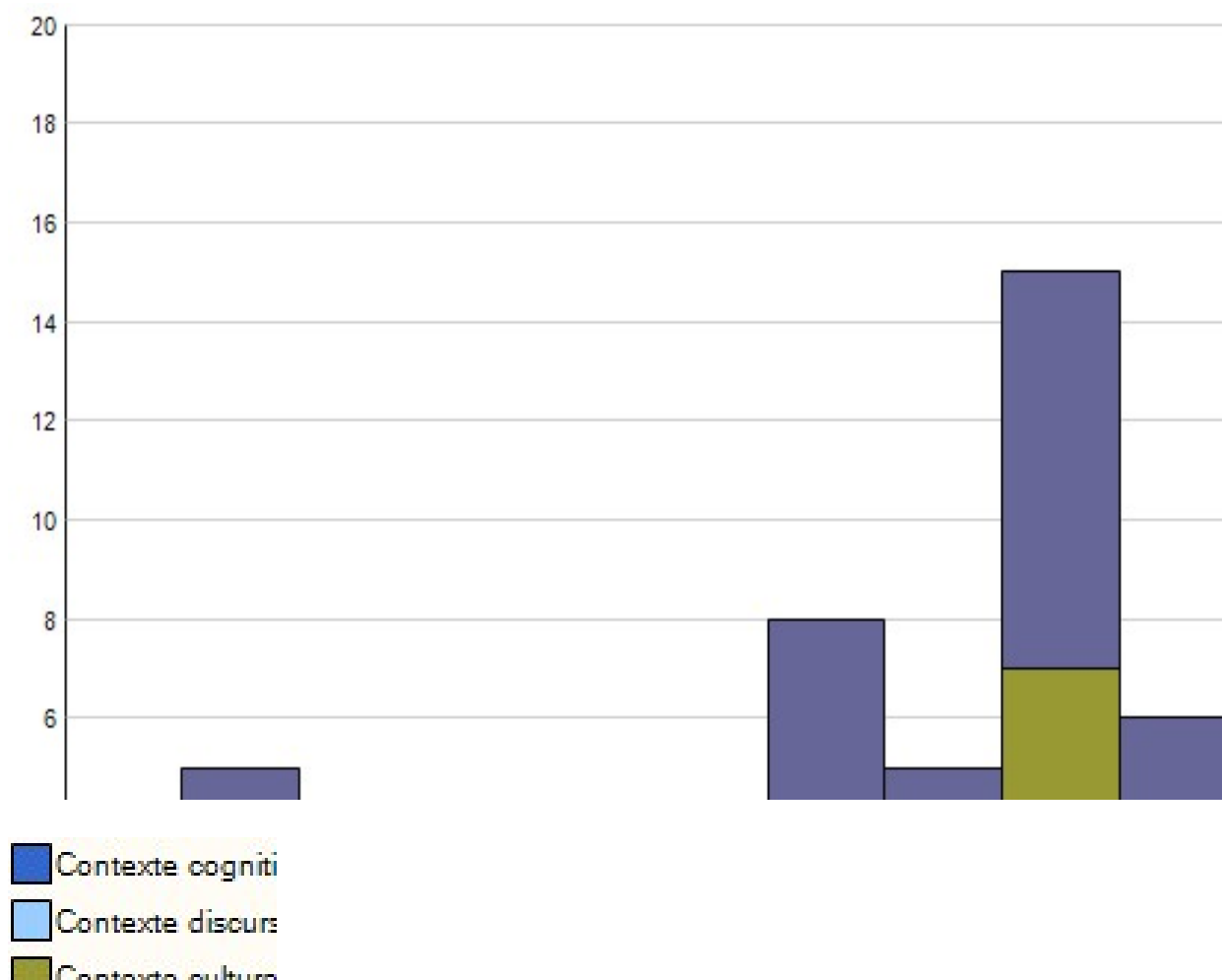
On note que le contexte situationnel se démarque avec un total de 23 occurrences des 12 différents actes de parole produits. Le flux reste toujours plus distendu (16) que tendu (4) avec des temps de réponse longs (17) et courts (5). Cette semaine, par contre, l'apprenant a utilisé le tour de parole B, et l'analyse des interactions permet d'observer un total de 407 interactions de l'apprenant contre 246 interactions de l'interlocutrice. Le contexte culturel et social revient en deuxième place, et peut l'observer au travers de suggestions (*Profitez toujours les moments pour des bonne choses parce que la vie est courte*), de salutations (*Bonsoir Madame Alice*), de questions (*Vous habitez où?*), de compliments (*C'est une belle vue que vous avez là de votre balançoire*) et de sympathies (*Ravi d'entendre que vous allez bien et je suis content pour vous*), pour un total de 10 occurrences. Le contexte discursif réapparaît

cette semaine avec une seule justification en référence aux discussions précédentes (*en plus il y a aussi les études et je suis très occupé*), et on note cette semaine l'inexistence du contexte cognitif dans la manifestation de la compétence pragmatique.

4.1.3.1.4 Synthèse

Les résultats nous montrent que le cas 1 a principalement interagi dans des contextes situationnels, avec un usage marqué des échanges formels et sociaux, et une plus faible utilisation des contextes discursif et cognitif pour exprimer la compétence pragmatique. La figure 4.27 permet d'avoir une vue d'ensemble des différents contextes d'accomplissement des actes de parole du cas 1 dans la totalité des échanges.

Figure 0.27 Contextes d'accomplissement des actes de parole, Cas 1_Synthèse



Le contexte situationnel reste le facteur dominant tout au long des trois semaines, influençant fortement les occasions de pratique de la compétence pragmatique avec des interactions (1461 chez l'apprenant,

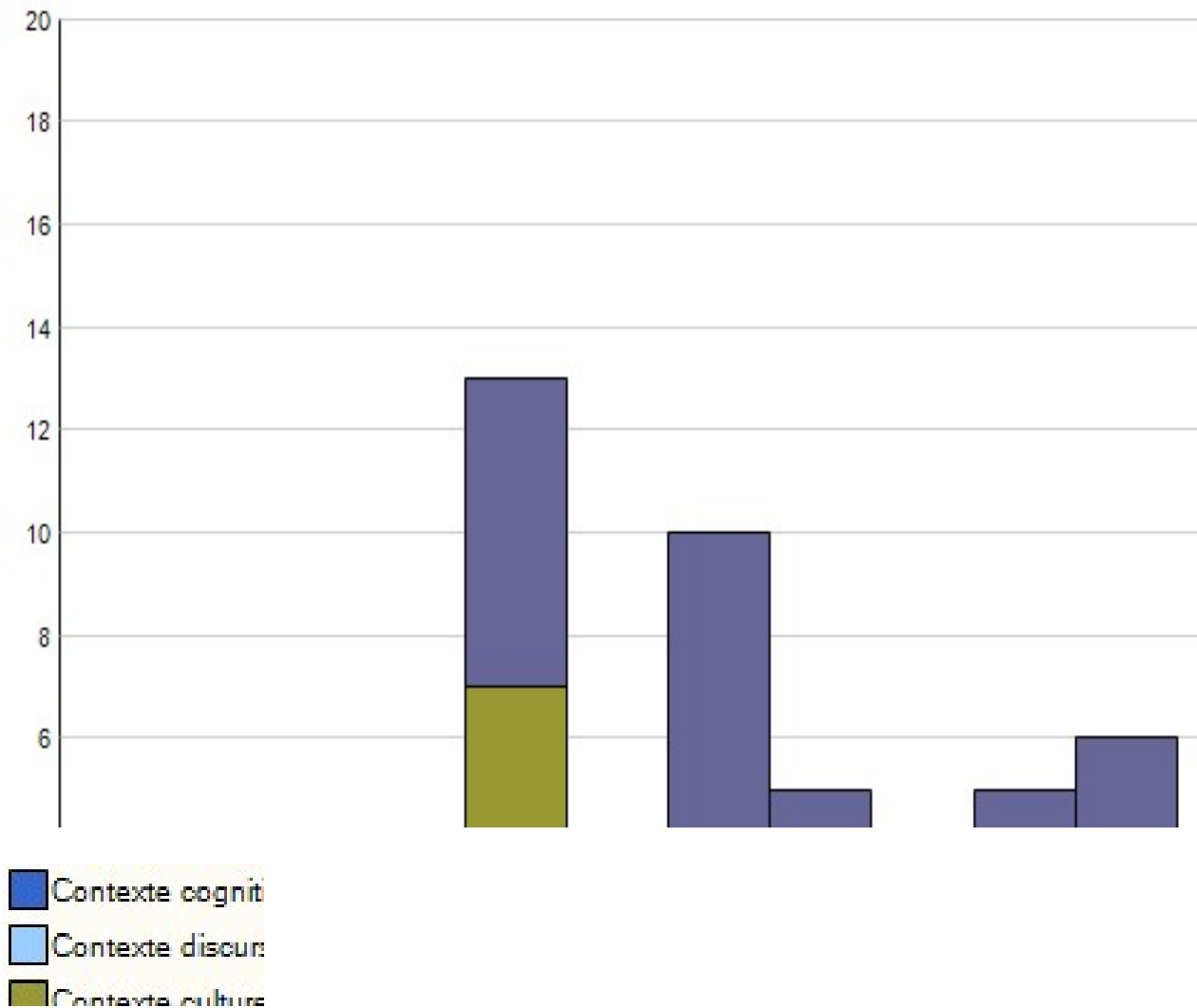
et 828 chez l'interlocutrice, au total) caractérisées par un flux distendu et des temps de réponse variables (long et moyen). Le contexte culturel et social (25 occurrences au total) revêt une importance accrue pendant les premières et troisièmes semaines. Cela se manifeste par l'utilisation de formules de politesse, observées dans des expressions telles que les salutations, les suggestions et les compliments. Le contexte cognitif, qui manque dans la troisième semaine, se manifeste tout de même par l'émergence de connaissances communes aux premières et deuxièmes semaines (1 occurrence) ainsi qu'à la deuxième semaine (2 fois). Le contexte discursif, quant à lui, se retrouve dans deux occurrences, aux semaines 1 et 3. Il reste cependant faible, puisqu'il ne contient que peu d'informations et de justifications en lien avec les séquences de discussion antérieures.

4.1.3.2 Cas 2

4.1.3.2.1 Semaine 1

À la semaine 1, ce sont principalement le contexte situationnel et le contexte culturel et social qui ont permis au cas 2 d'exprimer sa compétence pragmatique. La figure 4.28 permet d'avoir une vue d'ensemble des différents contextes d'accomplissement des actes de parole du cas 2 à la semaine 1.

Figure 0.28 Contextes d'accomplissement des actes de parole, Cas 2_S1



On remarque que le contexte situationnel a permis au cas 2 de démontrer sa compétence pragmatique dans les 17 actes de parole présents cette semaine. En effet, on note un flux majoritairement tendu (53 occurrences d'alternances de phrases entre les interlocuteurs), le flux distendu apparaissant lors des salutations, des informations et des souhaits, des présentations, des excuses, des acceptations, des suggestions et des questions. Le temps de réponse est majoritairement court (46 occurrences de réactions en 5 minutes ou moins), suivi du temps de réponse moyen (15 occurrences) et d'un temps de réponse long faiblement représenté (8 occurrences). Le tour de parole A a été utilisé, et l'analyse des interactions révèle un total de 569 interactions de l'apprenant contre 366 interactions de son interlocutrice. L'analyse du contexte culturel et social nous permet de relever l'apparition de plusieurs marques de formalité (22 occurrences) majoritairement dans l'utilisation des questions (*Et vous?/ Est-ce*

que vous avez passé un belle jour aujourd'hui?), des excuses (*j'irais toujours vous répondre*), des suggestions (*Peut-être vous pouvez me demandé quesque vous aimerais savoir?*) et des salutations (*Comment allez-vous*), mais aussi quelques unes pour adresser des félicitations, des offres, des remerciements, des questions, des acquiescements et des informations. Toutefois, on remarque 3 occurrences de marques isolées d'informalité, notamment dans les félicitations (*Alice!*), les questions (*Est-ce que vous continue marie avec ton deuxieme mari?*) et les salutations (*Bonjour Alice*). Le contexte discursif est lui aussi représenté avec 4 occurrences d'informations de discussions précédentes représentées dans les excuses, les appréciations et les acquiescements, et une occurrence d'appréciation reliée au cadre discursif. Quant au contexte cognitif (8 occurrences au total), on peut y relever des informations liées aux attentes (4 occurrences) ainsi qu'aux croyances et hypothèses (2 chacune). Les attentes sont présentes dans les acquiescements (*Oui, c'est vrai! avec 40*), les informations (*ils apprennent tout très vite*) et les excuses (*Comme le français n'est pas ma langue maternelle et que j'apprends encore*). Les excuses et les félicitations sont reliées aux croyances, tandis que les hypothèses sont plutôt visibles dans les questions et opinions.

4.1.3.2.2 Semaine 2

Les résultats montrent que, pour cette semaine également, le contexte situationnel et le contexte culturel et social ont majoritairement œuvré dans l'expression de la compétence pragmatique du Cas 2. La figure 4.29 qui suit permet d'avoir une vue d'ensemble des différents contextes d'accomplissement des actes de parole du Cas 2 à la semaine 2.

Catégorie	Contexte discursif	Contexte culturel
1	2	2
2	2	2
3	2	2
4	2	2
5	2	2
6	2	2
7	2	2
8	2	2
9	2	3

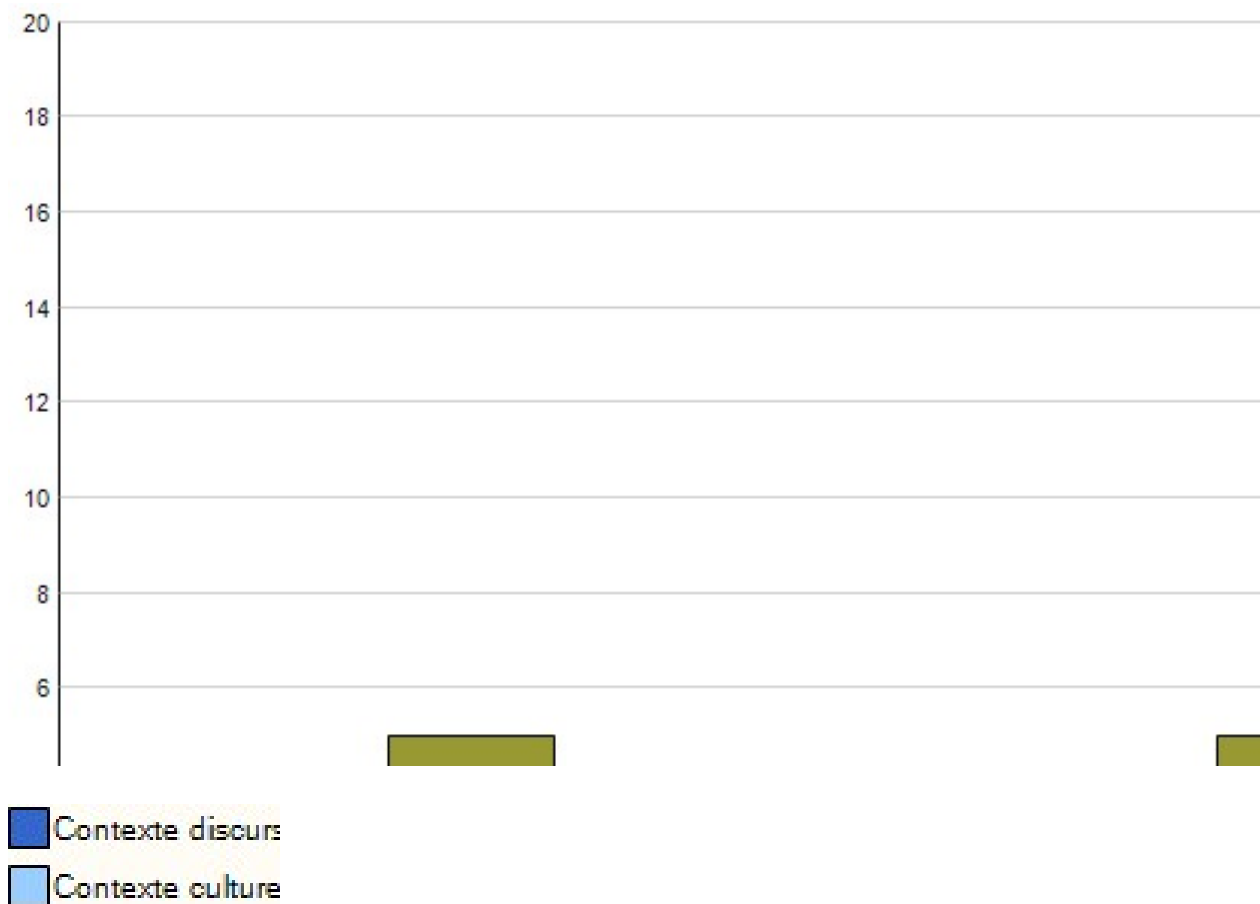
91

sont faiblement représentées dans les compliments, les excuses, les remerciements et les sympathies. Les marques d'informalité sont presque nulles (une seule occurrence liée aux souhaits). Il est intéressant de noter que le contexte discursif est faiblement représenté cette semaine, avec seulement 2 occurrences renvoyant aux discussions précédentes (*Avec le deuxième mariage de mon père/ mon frère de sang*), qui sont liées aux informations. On peut également noter l'absence du contexte cognitif.

4.1.3.2.3 Semaine 3

Comme les deux semaines précédentes, le contexte situationnel et le contexte culturel et social ont majoritairement témoigné de la compétence pragmatique du cas 2 cette semaine. La figure 4.30 permet d'avoir une vue d'ensemble des différents contextes d'accomplissement des actes de parole du Cas 2 à la semaine 3.

Figure 0.30 Contextes d'accomplissement des actes de parole, Cas 2_S3



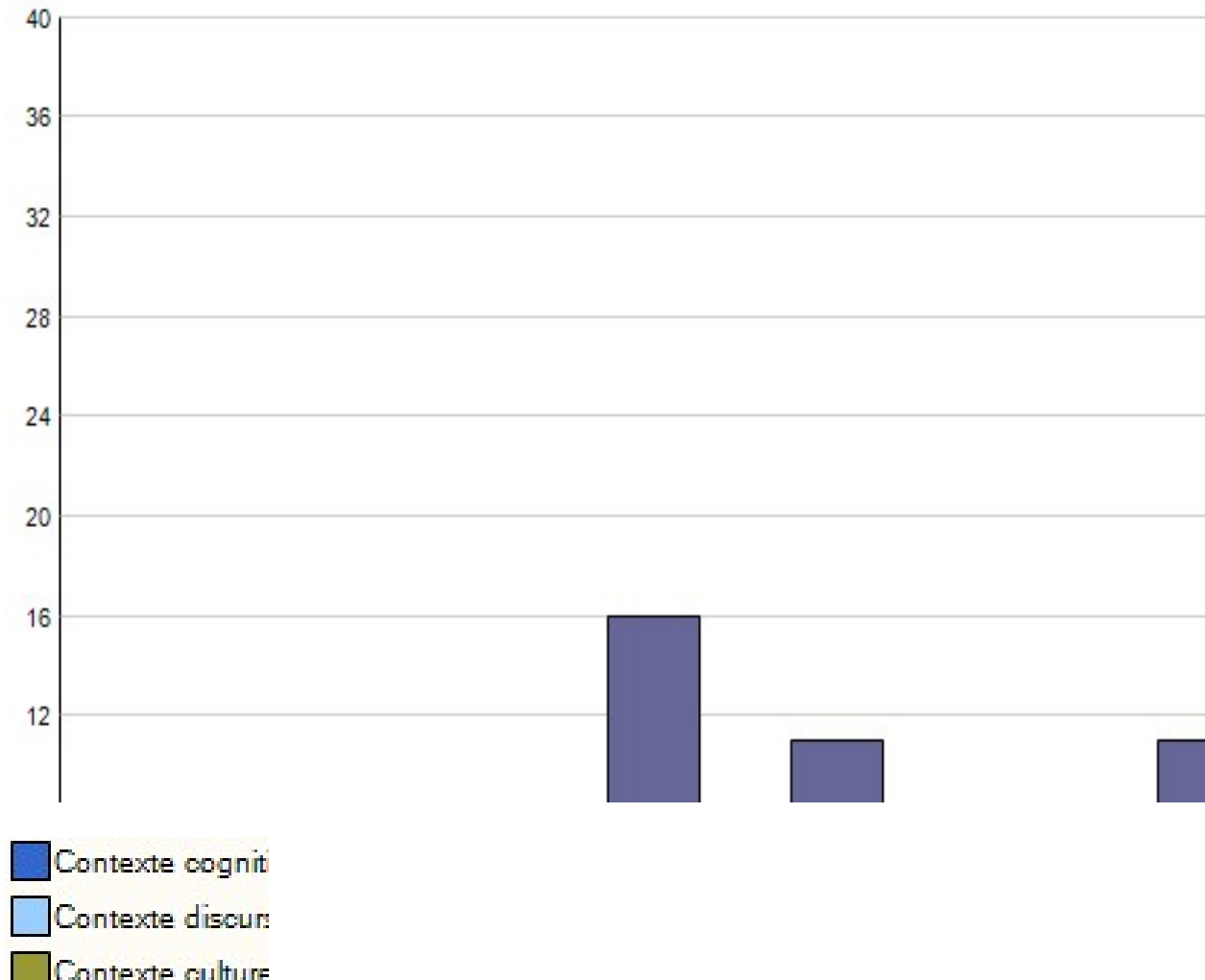
On remarque toujours que le contexte situationnel a essentiellement contribué à la manifestation de la compétence pragmatique du cas 2 dans les 11 actes de parole présents. Ainsi, on remarque que le flux

est complètement distendu, tandis que le temps de réponse est essentiellement long (29 occurrences sur 30); en effet, le temps de réponse court n'apparaît qu'une fois, et on ne note aucune occurrence du temps de réponse moyen. On relève une seule occurrence de temps de réponse moyen. Pour ce qui a trait aux tours de parole, seul le tour B est représenté cette semaine. Quant à la fréquence des interactions, on remarque une fois de plus une baisse, avec un total de 455 interactions de l'apprenant contre 215 interactions de son interlocutrice. La présence des marques de formalité demeure stable à la semaine 3 (10 occurrences); elles sont majoritairement observées dans les informations (*Lorsque j'ai reçu vos messages*), les salutations (*Bonjour Mme Alice!!*) et les opinions (*Vous habitez dans un residence que je pense que c'est proche de ma maison*), et peu présentes dans les remerciements, les sympathies et les questions cette semaine. Pour la première fois, cette semaine, aucune apparition d'informalité n'a été relevée. On observe cette semaine une représentation et une stabilité faibles du contexte discursif, avec seulement 2 occurrences renvoyant aux discussions précédentes, qui sont liées aux salutations et aux opinions. On remarque une fois de plus l'absence du contexte cognitif.

4.1.3.2.4 Synthèse

On remarque que le cas 2 a principalement interagi dans des contextes situationnels, avec un usage marqué des échanges formels et sociaux, et une plus faible utilisation des contextes discursif et cognitif pour exprimer la compétence pragmatique. La figure 4.31 permet d'avoir une vue d'ensemble des différents contextes d'accomplissement des actes de parole du cas 2 dans la totalité des échanges.

Figure 0.31 Contextes d'accomplissement des actes de parole, Cas 2_Synthèse



On peut observer que le contexte situationnel reste le facteur dominant tout au long des trois semaines, malgré une transition d'un flux majoritairement tendu à un flux entièrement distendu, qui prédomine dans l'ensemble. Parallèlement, le temps de réponse est passé de court à principalement long, les deux partageant sensiblement le même nombre d'occurrences au total, respectivement 50 et 51), tandis que le temps de réponse moyen est demeuré secondaire (14 occurrences au total). La fréquence des interactions (1567 chez l'apprenant et 912 chez l'interlocutrice, au total) a elle aussi joué un rôle majeur, même si on a observé une diminution des interactions totales entre le cas 2 et son interlocutrice. Le contexte culturel et social (46 occurrences au total) est quant à lui marqué certes par une baisse, mais aussi une constance des marques de formalité (42 occurrences au total) les deux dernières semaines. Cependant, les marques d'informalité ont été peu présentes (4 occurrences au total), et ont progressivement disparu. En ce qui a trait au contexte discursif (10 occurrences au total), les références

aux discussions précédentes sont restées faibles, mais stables, tandis qu'une seule référence au cadre discursif a été relevée tout au long des échanges. La première semaine a également montré quelques occurrences liées au contexte cognitif (8 occurrences au total, concentrées sur des attentes, des croyances et des hypothèses); cependant, elles ont disparu les deux dernières semaines.

4.1.3.3 Cas 3

4.1.3.3.1 Semaine 1

À la semaine 1, ce sont principalement le contexte situationnel et le contexte culturel et social qui ont permis au cas 3 de démontrer sa compétence pragmatique. La figure 4.32 permet d'avoir une vue d'ensemble des différents contextes d'accomplissement des actes de parole du cas 3 à la semaine 1.

Figure 0.32 Contextes d'accomplissement des actes de parole, Cas 3_S1

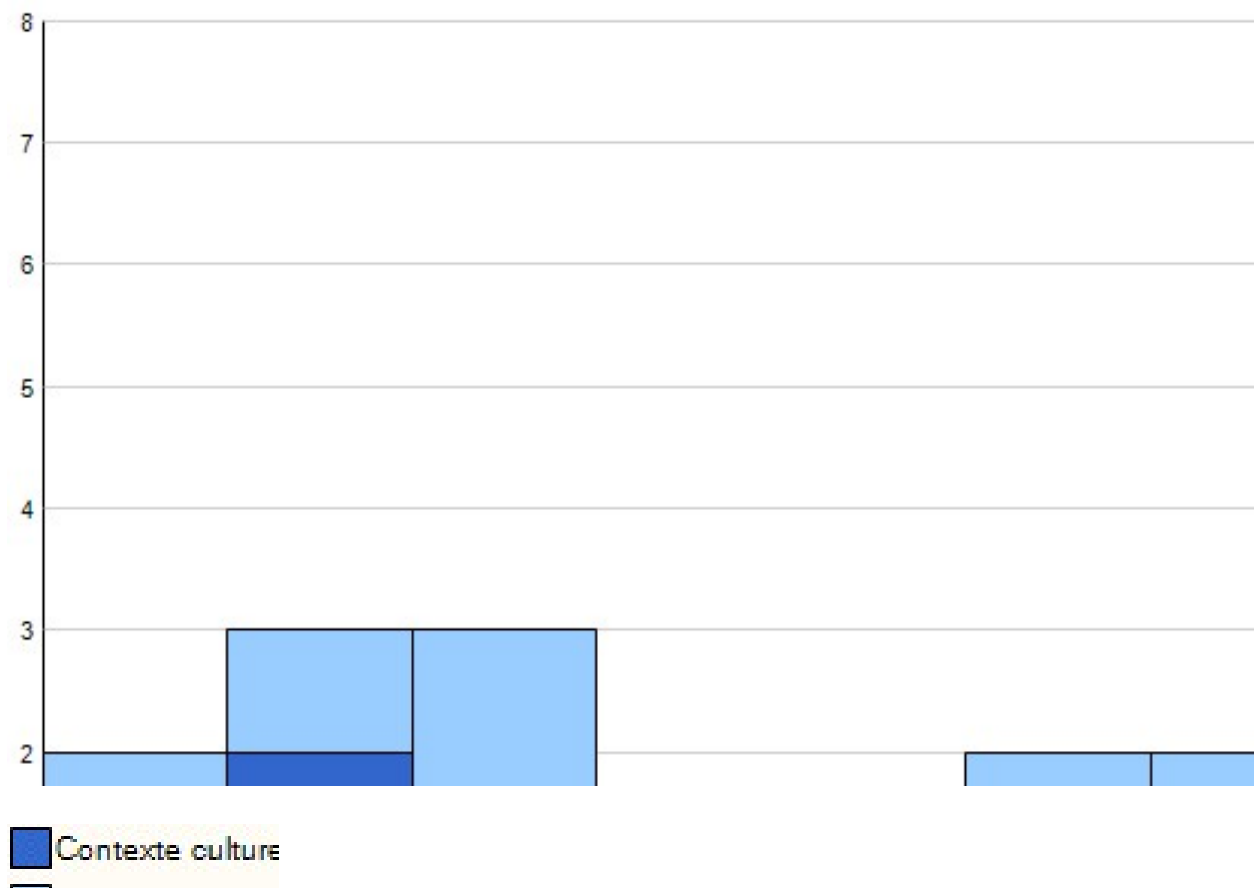


On remarque que le contexte situationnel a permis au cas 2 d'exprimer sa compétence pragmatique dans les 14 actes de parole présents cette semaine. Les flux sont à la fois tendus (23 occurrences) et distendus (20 occurrences). Ces deux types de flux sont présents dans la majorité des actes de parole, à l'exception des sympathies, des présentations et des suggestions pour le flux tendu, et des compliments, des acceptations et des souhaits pour le flux distendu. Le temps de réponse est majoritairement court (25 occurrences), suivi du temps de réponse moyen (9 occurrences) et d'un temps de réponse long faiblement représenté (4 occurrences). Le tour de parole A a été essentiellement utilisé (une seule occurrence du tour B), et l'analyse des interactions révèle un total de 336 interactions de l'apprenant contre 342 interactions de son interlocutrice. L'analyse du contexte culturel et social nous permet de relever l'apparition de plusieurs marques de formalité (13 occurrences) majoritairement dans l'utilisation des salutations (*Bonjour, vous êtes là?/ Je vous souhaite une bonne fin de journée*) et des questions (*J'aimerais savoir à quelle heure vous êtes disponible/Comment était votre journée aujourd'hui?*). Les autres apparitions se trouvent dans les actes de parole tels que les informations, les compliments, les présentations, les suggestions, les demandes, les souhaits et les exclamations. Il est intéressant de remarquer qu'on ne relève aucune marque d'informalité cette semaine. Le contexte discursif n'est représenté qu'avec une occurrence de référence aux discussions précédentes, soutenant les informations (*le matin, je suis allé au cours de français*). Il en va de même pour le contexte cognitif qui ne présente qu'une occurrence de connaissances partagées, liée aux présentations (*Brenda Youonang Fenko m'a donné votre contact. Nous allons clavarder sur WhatsApp*).

4.1.3.3.2 Semaine 2

Les résultats montrent que, pour cette semaine, le contexte situationnel et le contexte culturel et social ont contribué en totalité à la manifestation de la compétence pragmatique du Cas 3. La figure 4.33 permet d'avoir une vue d'ensemble des différents contextes d'accomplissement des actes de parole du Cas 3 à la semaine 2.

Figure 0.33 Contextes d'accomplissement des actes de parole, Cas 3_S2



Encore cette semaine, le contexte situationnel s'est démarqué dans les 10 actes de parole présents cette semaine. Les flux varient une fois de plus cette semaine, avec 8 occurrences de flux distendu et 14 occurrences de flux tendus : les flux distendus sont surtout liés aux questions, aux informations, aux compliments, aux acquiescements, aux demandes et aux opinions, tandis que les flux tendus apparaissent également avec les informations et les acquiescements, mais aussi avec les salutations, les remerciements, les sympathies et les opinions. Le temps de réponse est court dans sa totalité (22 occurrences). Parallèlement, seul le tour de parole A a été utilisé, et l'analyse des interactions révèle une hausse des interactions chez l'apprenant (250, contre 179 chez l'interlocutrice). Quant au contexte culturel et social, on note une diminution des marques de formalité (7 occurrences), mais toujours aucune occurrence de marques d'informalité. Les marques de formalité apparaissent majoritairement avec les compliments (*J'aimerais dire que vous avez beaucoup d'expérience*) et des salutations (*Bonjour Madame Joséphine. Comment allez vous ?*), et sont peu présentes dans les demandes (*J'aimerais avoir votre astuce comment dois-je faire pour vivre en bonne santé malgré la chaleur*), les sympathies (*Prenez*

soin de vous) et les questions (*Et vous, comment vivez vous avec la chaleur pareille ?*) cette semaine. Il est intéressant de remarquer que le contexte discursif et le contexte cognitif sont absents cette semaine.

4.1.3.3.3 Semaine 3

Comme les deux semaines précédentes, le contexte situationnel et le contexte culturel et social ont majoritairement œuvré dans la manifestation de la compétence pragmatique du Cas 3 cette semaine. La figure 4.34 permet d'avoir une vue d'ensemble des différents contextes d'accomplissement des actes de parole du Cas 3 à la semaine 3.

Figure 0.34 Contextes d'accomplissement des actes de parole, Cas 3_S3



informations, aux remerciements et aux acquiescements, comme c'était le cas la semaine précédente. Le temps de réponse est essentiellement court (22 occurrences), le temps moyen étant faiblement représenté (2 occurrences). Toutefois, c'est le tour de parole B qui a été majoritairement utilisé (une seule occurrence du tour A), et l'analyse des interactions révèle plutôt une baisse des interactions de l'apprenant cette semaine (157 contre 242 pour son interlocutrice). Pour ce qui est des marques de formalité représentant le contexte culturel et social, on observe encore une légère baisse d'utilisation (5 occurrences), l'absence d'informalité demeurant constante. Les marques de formalité apparaissent encore cette semaine dans les formules de salutations (*Bonjour Madame Joséphine*) et de souhaits (*Je vous souhaite les meilleures dans la vie*), mais aussi avec les remerciements (*Merci Madame*) et les sympathies (*J'ai reçu beaucoup de choses avec vous*). Le contexte discursif est représenté par 2 occurrences de références aux discussions précédentes, correspondant aux acquiescements (*Oui, comme d'habitude*) et aux informations (*comme d'habitude*), tandis que le contexte cognitif compte une seule référence aux connaissances partagées liée aux informations (*Même le feu d'artifice qui avait été programmé au bord de la rivière de Richelieu a été annulé*).

4.1.3.3.4 Synthèse

On remarque que le cas 3 a aussi interagi dans un contexte situationnel prépondérant, avec un usage marqué des échanges formels et sociaux, et une plus faible utilisation des contextes discursif et cognitif pour exprimer sa compétence pragmatique. La figure 4.35 permet d'avoir une vue d'ensemble sur les différents contextes d'accomplissement des actes de parole du cas 3 dans la totalité des échanges.

Figure 0.35 Contextes d'accomplissement des actes de parole, Cas 3_Synthèse



On peut observer que le contexte situationnel reste le facteur prédominant tout au long des trois semaines, avec un équilibre entre le flux tendu et le flux distendu. Parallèlement, le temps de réponse est principalement court (69 occurrences au total). Il y a une baisse du temps de réponse moyen durant les semaines 2 et 3 (de 9 à 2, puis 0, sur un total de 11 occurrences dans l'ensemble du dialogue). De plus, il y a un temps de réponse long relativement faible la première semaine (4 occurrences), qui disparaît complètement lors des deux semaines suivantes. La fréquence des interactions (743 chez l'apprenant et 663 chez l'interlocutrice au total) montre également une bonne coordination dans les échanges, bien qu'on ait observé une diminution des interactions totales entre le cas 3 et son interlocutrice. Le contexte culturel et social (25 occurrences au total) est pour sa part marqué par une baisse des formalités au fil des semaines (de 13 à 7, puis à 5 occurrences), mais aussi une absence totale d'informalités tout au long de l'échange. Quant au contexte discursif (3 occurrences de références aux

discussions précédentes au total) et au contexte cognitif (2 occurrences de connaissances partagées), on remarque que leur présence a été très faible et même absente à la semaine 2.

4.1.3.4 Comparaison des différents cas au fil des semaines

Pour répondre à la première question de recherche en comparant les différents cas, les analyses des trois cas met en évidence à la fois des similitudes et des différences dans leurs interactions, notamment en ce qui concerne les types d'actes de parole avec leurs fonctions, les stratégies de communication mobilisées pour les soutenir et les contextes dans lesquels ces actes sont accomplis, ce qui témoigne de la compétence pragmatique des participants primaires.

4.1.3.4.1 Types d'actes de parole et fonctions interactionnelles prédominantes

Les trois cas partagent des caractéristiques communes, telles que la prédominance des informations et des réponses, et la variabilité des actes témoignant de leur compétence pragmatique tout au long des semaines. Cependant, ils diffèrent notablement dans l'évolution et la diversité des actes de parole et des fonctions interactionnelles. En effet, il en ressort que, chez les trois Cas, on note une diversité des actes de parole, avec majoritairement des informations, qui servent principalement à démarrer ou à clarifier des interactions. De plus, on constate que les types d'actes de parole varient d'une semaine à l'autre, avec l'apparition et la disparition d'actes de parole selon les besoins communicationnels. Cependant, le Cas 1 montre une stabilité relative dans le nombre d'actes de parole (26, 23, 34), tandis que les Cas 2 (70, 39, 37) et 3 (43, 27, 24) présentent une diminution progressive. Pour ce qui est des fonctions interactionnelles, tous les cas montrent une prédominance des réponses, mais le Cas 1 maintient cette tendance, tandis qu'on voit une augmentation des clarifications chez les cas 2 et 3.

4.1.3.4.2 Compréhension et signification des actes de parole

Les trois cas présentent des similitudes et des différences notables dans l'utilisation des stratégies de communication, notamment les émoticônes, l'humour et l'expression des émotions, ainsi que dans leur préférence pour une communication explicite ou implicite. Ainsi, on note une utilisation minimale (Cas 1) ou inexistante (Cas 2 et 3) de significations implicites, tandis que les émoticônes sont employées dans les trois cas pour faciliter la compréhension et ajouter une dimension émotionnelle aux échanges, une pratique courante dans la communication numérique pour compenser l'absence de signaux non verbaux. Bien que tous les cas privilégient une communication explicite en utilisant des outils visuels et émotionnels pour enrichir leurs échanges, l'intensité et l'évolution de ces pratiques varient en fonction des individus : en fait, le cas 1 utilise les émoticônes de manière plus intensive (44 occurrences) par

rapport aux cas 2 (27 occurrences) et 3 (8 occurrences). De plus, l'humour est plus présent dans le cas 1 (8 occurrences) que dans les cas 2 (5 occurrences) et 3 (3 occurrences). L'expression des émotions est également plus marquée dans le cas 3 (8 occurrences) que dans les cas 1 (1 occurrence) et 2 (5 occurrences). Parlant de l'évolution au fil des semaines, l'utilisation des émoticônes reste relativement stable chez le Cas 1, tandis que, chez le cas 3, on observe une diminution progressive de l'utilisation des émoticônes et de l'expression des émotions au fil des semaines. Le cas 2, lui, montre une stabilité dans l'utilisation des émoticônes, mais une diminution de l'humour et de l'expression des émotions après la deuxième semaine.

4.1.3.4.3 Contextes d'accomplissement des actes de parole

Les trois cas partagent une prédominance du contexte situationnel et une utilisation limitée des contextes discursif et cognitif, mais différent en matière de fréquence d'interaction, de dynamique des flux communicationnels et d'évolution des marques de formalité et d'informalité. En effet, le contexte situationnel est le principal cadre d'interaction, influençant fortement le développement de la compétence pragmatique chez les trois cas. De même, les résultats montrent une focalisation moindre sur les aspects discursif (références aux discussions précédentes) et cognitif (connaissances partagées), faiblement représentés chez les trois cas. Par ailleurs, des divergences s'observent au niveau de la fréquence et la nature des interactions. Tandis que la fréquence d'interaction est élevée chez les Cas 1 (1461 pour l'apprenant et 828 pour l'interlocutrice) et 2 (1567 pour l'apprenant et 912 pour l'interlocutrice), le Cas 3 se démarque par une fréquence plus modérée (743 pour l'apprenant et 663 pour l'interlocutrice). Pareillement, des différences s'observent en rapport aux flux. Ils peuvent être soit distendus (Cas 1), soit changeants (de tendu à entièrement distendu chez le Cas 2), soit équilibrés (tendu et distendu chez le cas 3). Il en est de même pour les temps de réponse qui sont variables chez le cas 1 (longs et moyens), changeants chez le cas 2 (de courts à principalement long), mais stables chez le cas 3 (principalement courts). De plus, l'utilisation des marques de formalité et d'informalité varie en fonction du Cas : Chez le Cas 1, on observe une utilisation fréquente de formules de politesse lors des salutations, recommandations et éloges. En revanche, chez les Cas 2 et 3, on constate une baisse progressive de l'usage de ces formules au fil des semaines. Pour ce qui est des marques d'informalité, pendant qu'elles sont totalement absentes chez les Cas 1 et 3, on remarque leur présence limitée et décroissante au fil des semaines chez le Cas 2.

En conclusion, bien que les trois cas partagent des caractéristiques communes, telles qu'une prédominance des informations et une communication explicite, ils diffèrent par la diversité des actes de

parole, l'utilisation des stratégies de communication, et les dynamiques interactionnelles au fil des semaines.

4.2 Résultats de la question de recherche 2

Pour répondre à notre deuxième question de recherche à savoir comment, les contextes sociaux, situationnels, discursifs et cognitifs, ainsi que le contexte didactique accompagnant les échanges asynchrones sur WhatsApp d'adultes immigrants avec des aînés, témoignent de leur compétence pragmatique au fil des semaines), nous avons tout d'abord analysé plus précisément chacun des aspects situationnels (flux, temps de réponse, tours de parole), discursifs (cadre discursif, séquences de discussions précédentes), cognitifs (hypotheses, croyances, attentes, connaissances partagées) et socioculturels (genre, politesse) qui révèlent cette compétence, en nous basant sur les fonctions interactionnelles observées au fil des semaines chez les participants primaires. Nous avons ensuite examiné comment les interventions didactiques permettent à l'ensemble des apprenants de la classe (participants secondaires) d'exprimer leur compétence pragmatique.

4.2.1 Conditions contextuelles et fonctions interactionnelles des actes de parole

Contrairement à la dernière partie de la réponse à la première question de recherche qui dressait un portrait de la richesse des actes de parole selon différents contextes, cette section répond au premier volet de notre deuxième question de recherche en décrivant plus en détail les aspects situationnels, discursifs, cognitifs et socioculturels qui structurent la dynamique interactionnelle, en particulier les fonctions interactionnelles des actes de parole au fil des semaines.

4.2.1.1 Contexte situationnel et fonctions interactionnelles des actes de parole

Premièrement, la manière dont les aspects situationnels, tels que le flux des échanges, le temps de réponse et le tour de parole, révèlent les fonctions interactionnelles des actes de parole est analysée d'abord pour chaque cas individuellement au fil des semaines, puis de manière globale, afin de mettre en évidence les compétences pragmatiques des participants.

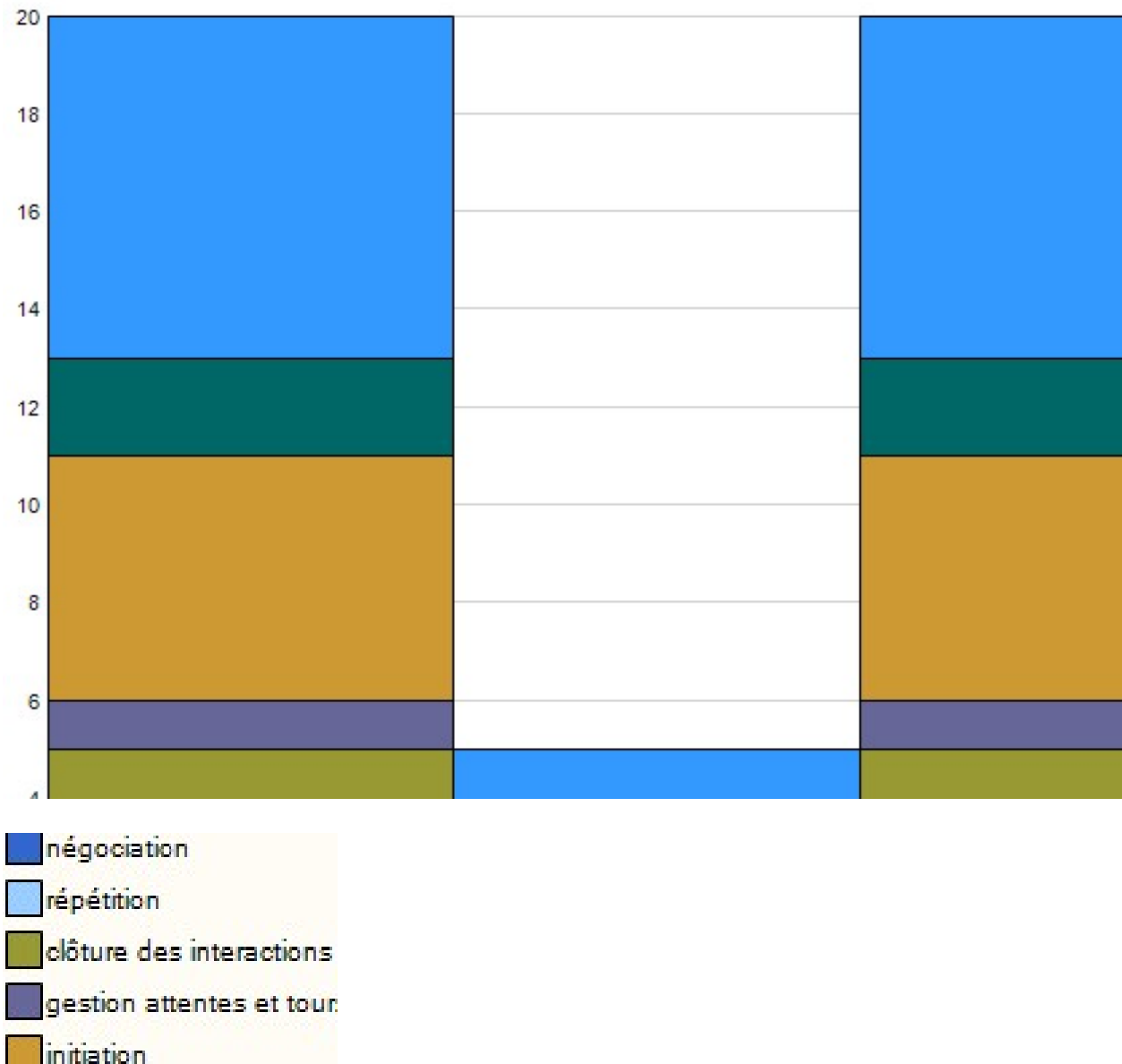
4.2.1.1.1 Cas 1

4.2.1.1.1.1 Semaine 1

Comme nous l'avons mentionné dans la dernière partie des résultats de la première question de recherche, l'analyse du contexte situationnel permet d'observer que le cas 1 est celui qui démarre la conversation (7 occurrences de tour de parole A contre 7 chez l'interlocutrice) cette semaine et que le

flux des interactions est entièrement distendu (de 4 à 10 phrases chez le Cas 1). Il s'observe donc dans toutes les fonctions interactionnelles présentes cette semaine chez le cas 1, tel que la figure 4.36 le présente.

Figure 0.36 Contexte situationnel et fonctions interactionnelles des actes de parole_Cas 1_S1



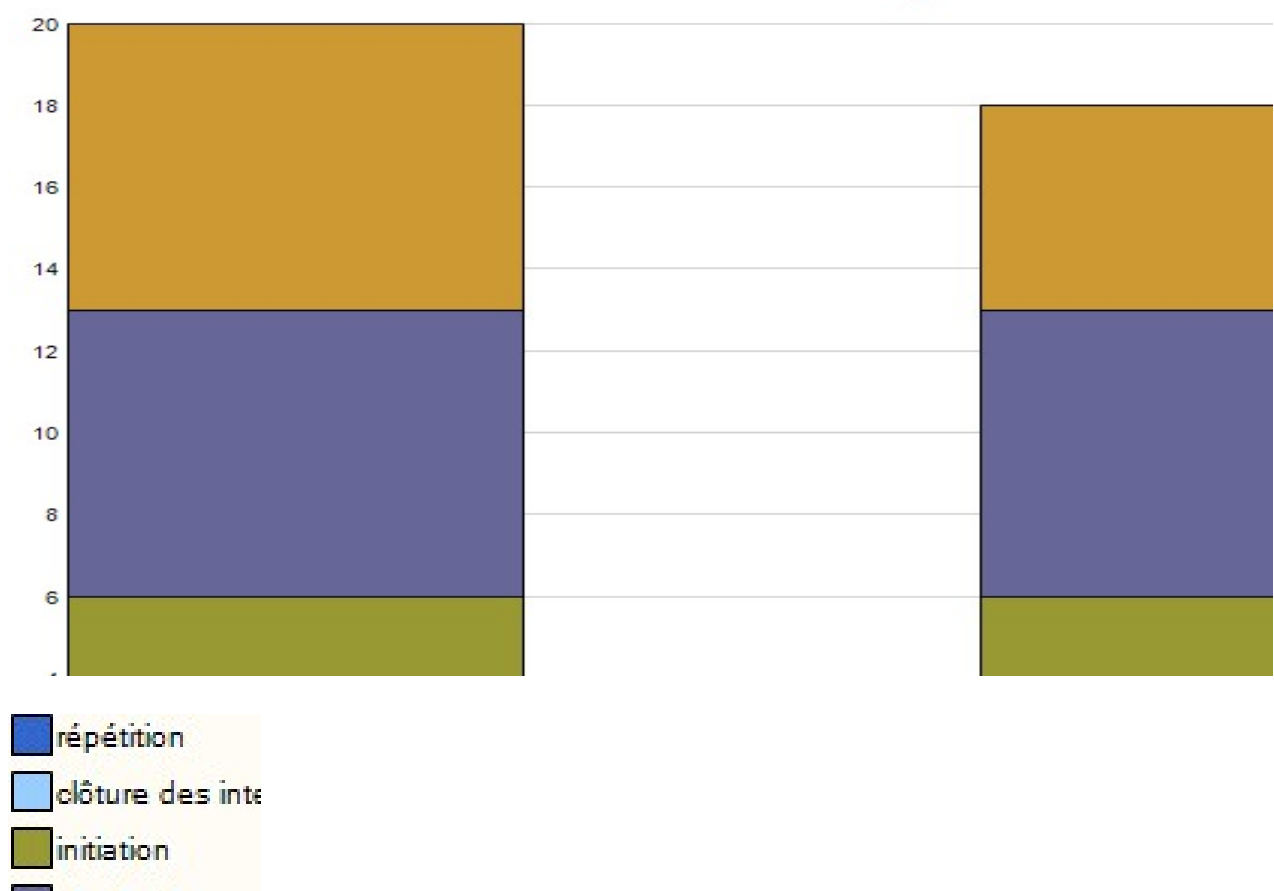
On peut observer la manifestation dans le flux distendu des réponses (7 occurrences de réponses), des initiations (5 occurrences), des clôtures des interactions (3 occurrences) et des clarifications (2 occurrences), des négociations, des répétitions et de la gestion des attentes et des tours de parole (1 occurrence chacune). Pour ce qui est des temps de réponse, qu'ils soient longs ou moyens, on observe à

la fois des fonctions interactionnelles comme des réponses (7 occurrences contre 2), des initiations (5 occurrences contre 1), des clôtures d'interactions (3 occurrences contre 1), et des clarifications (2 contre 1). Il est intéressant de noter que les négociations, gestion des attentes et des tours de parole et répétitions (1 occurrence chacune) n'apparaissent qu'en contexte de temps de réponse long.

4.2.1.1.1.2 Semaine 2

Cette fois-ci, dans un tour de parole B (2 occurrences contre 3 chez l'interlocutrice) où le cas 2 n'est pas celui qui a démarré la conversation, mais un flux toujours entièrement distendu, les résultats permettent d'observer la manifestation de ce flux dans différentes fonctions interactionnelles. La figure 4.37 nous permet de voir la répartition des fonctions interactionnelles à la semaine 2 selon différents éléments situationnels chez le cas 1.

Figure 0.37 Contexte situationnel et fonctions interactionnelles des actes de parole Cas 1_S2



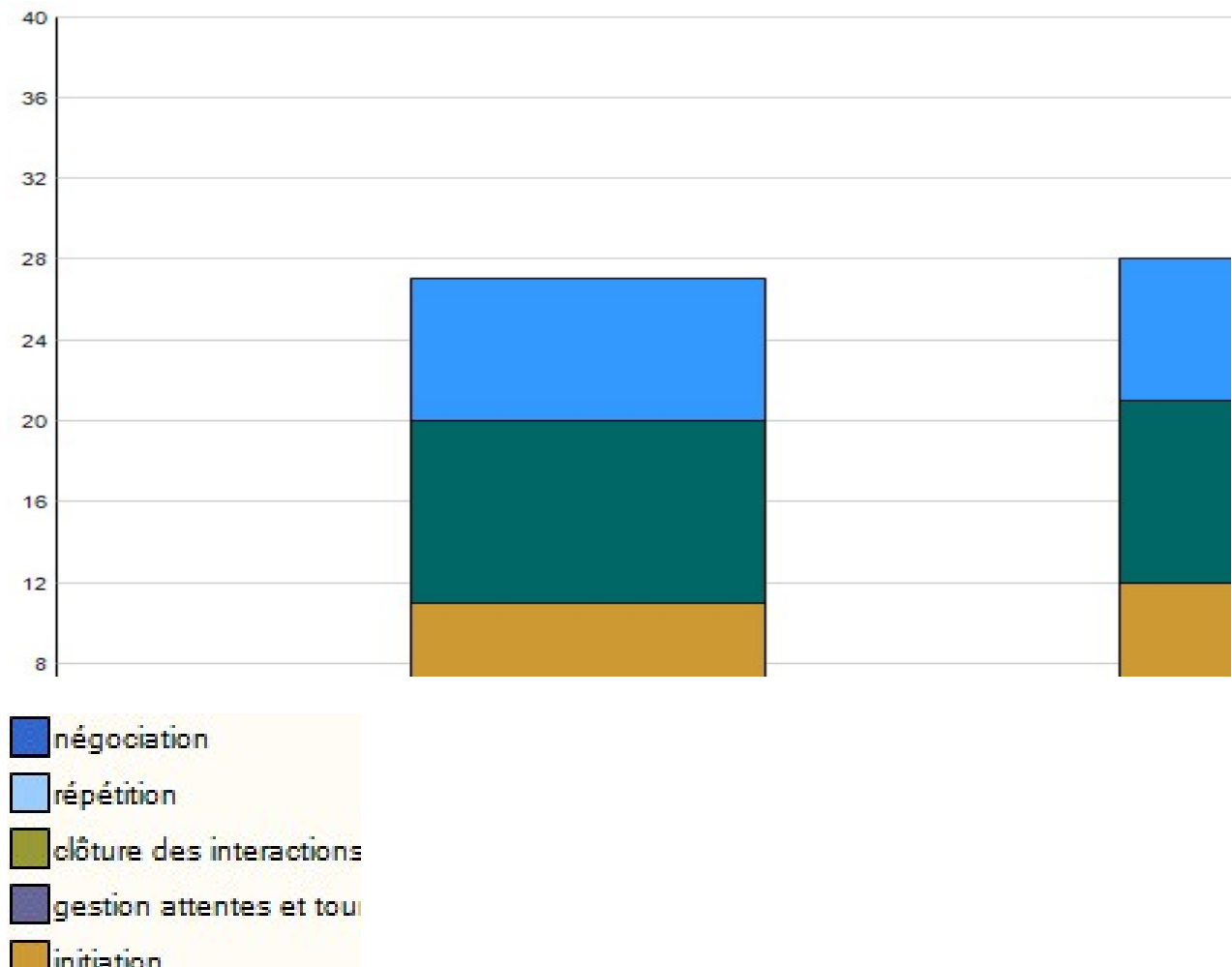
On peut noter, en flux distendu, la présence de réponses et de clarifications (7 occurrences chacune), mais aussi des initiations (4 occurrences), des clôtures d'interactions et des répétitions (1 occurrence

chacune). Concernant les temps de réponse, qu'ils soient longs ou moyens, on peut constater la présence à la fois des réponses (5 occurrences contre 2) et des clôtures d'interactions (1 occurrence dans chacun des cas). Les clarifications (7 occurrences), des initiations (4 occurrences) et les répétitions (1 occurrence) n'apparaissent qu'en contexte de temps de réponse long. Ici, les réparations, les négociations et la gestion des attentes et des tours de parole sont inexistantes.

4.2.1.1.1.3 Semaine 3

Toujours dans un tour de parole B (seulement 3 occurrences contre 3 chez l'interlocutrice), et un flux majoritairement distendu comme mentionné précédemment, les résultats permettent d'observer la présence de ce flux, surtout dans plusieurs fonctions interactionnelles. La figure 4.38 nous permet de voir la répartition des fonctions interactionnelles à la semaine 3 selon différents éléments situationnels chez le cas 1.

Figure 0.38 Contexte situationnel et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 1_S3

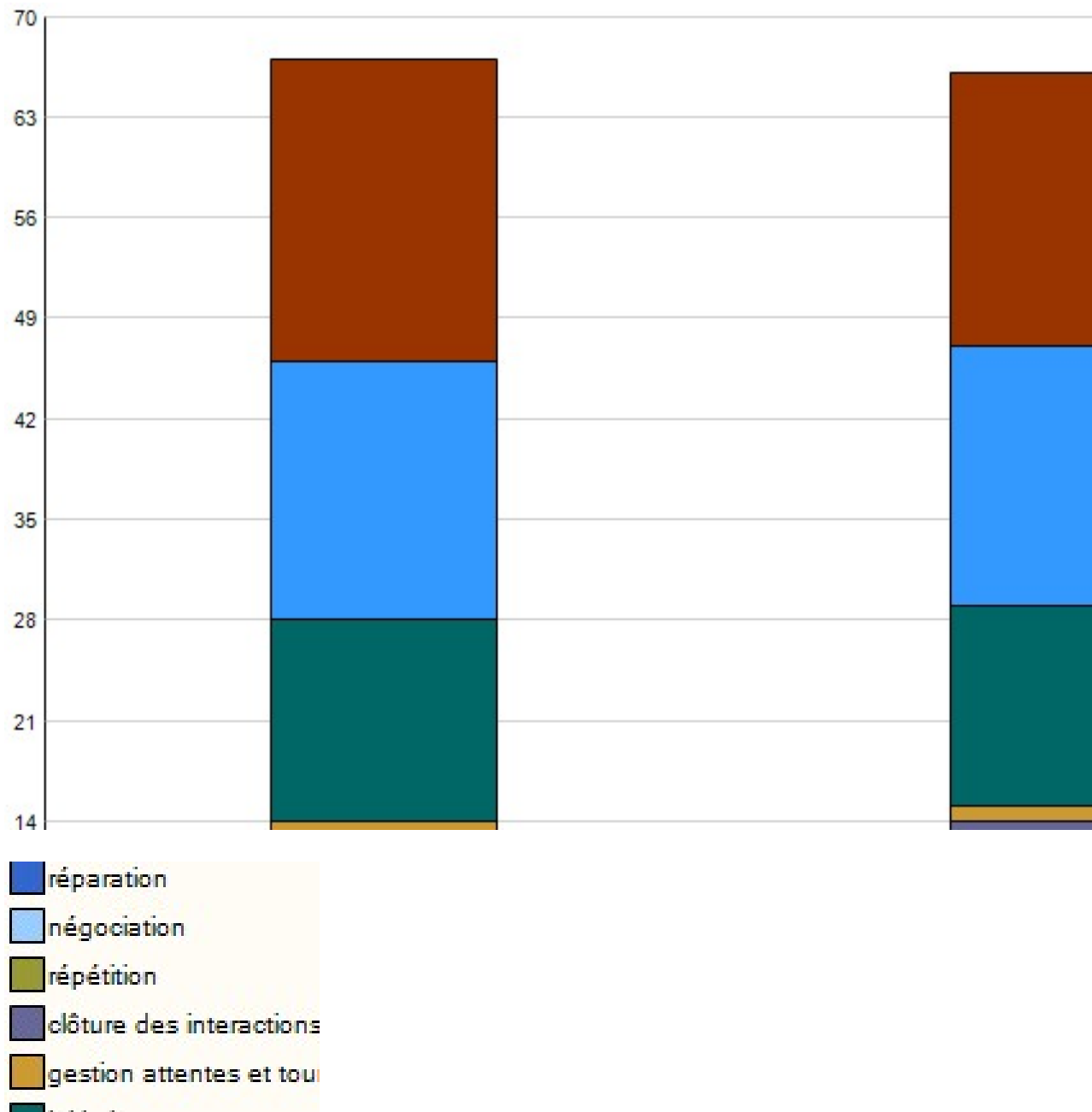


On constate que cette semaine, le flux distendu permet une manifestation des clarifications (9 occurrences contre 1) et des réponses (7 occurrences contre 2). Les négociations apparaissent à la fois en flux tendu et distendu, la gestion des attentes et tours de parole n'apparaît qu'en flux tendu (1 occurrence), tandis que les initiations et les clôtures des interactions ne sont observables qu'en flux distendu. Concernant les temps de réponse, qu'ils soient longs ou courts, on note également la présence à la fois des clarifications (9 occurrences contre 1), des réponses (7 occurrences contre 2), des négociations (2 contre 1) et des clôtures d'interactions (1 occurrence dans chacun des cas, comme la semaine précédente). Les initiations (5 occurrences) et les répétitions (4 occurrences) ne sont observables qu'en temps de réponse long, pendant que la gestion des attentes et des tours de parole (1 occurrence) ne se révèlent qu'en temps de réponse court. Une fois de plus, les réparations sont absentes.

4.2.1.1.1.4 Synthèse

Que ce soit en tour de parole A (7 occurrences la semaine 1) ou B (7 occurrences la semaine 2 et seulement 2 la semaine 3), le cas 1 semble progresser dans l'utilisation des fonctions interactionnelles dans un flux majoritairement distendu dans toutes les semaines. La figure 4.39 suivante nous permet de voir la répartition des fonctions interactionnelles pendant tout le dispositif selon différents éléments situationnels chez le cas 1.

Figure 0.39 Contexte situationnel et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 1_Synthèse



On remarque que les réponses (21 occurrences sur un total de 69) et clarifications (18 occurrences sur 69) dominent les fonctions interactionnelles, soutenues par des initiations (14 occurrences au total), les répétitions (6 occurrences) et les clôtures (5 occurrences). Il est intéressant de noter que les réponses apparaissent de manière constante tout au long des trois semaines, tandis que les clarifications, bien que présentes dans les autres semaines, deviennent plus prépondérantes à la semaine 3. Les initiations suivent avec environ quatre à cinq occurrences par semaine, surtout dans des contextes de temps de

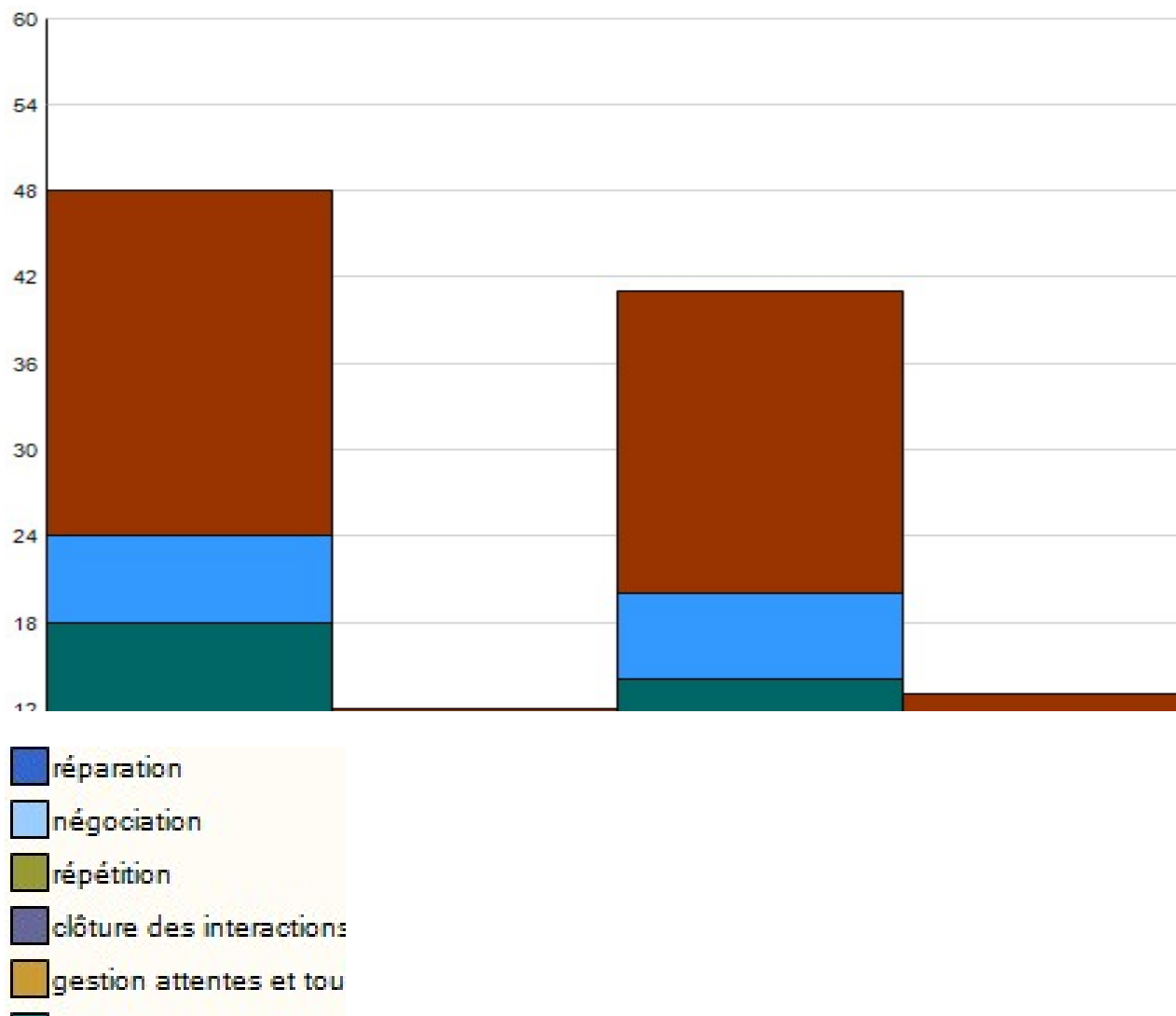
réponse longs ou de flux distendu. Les autres fonctions interactionnelles, telles que les négociations (2 occurrences), la gestion des attentes (1 occurrence) et les réparations (0 occurrence) demeurent peu fréquentes ou absentes en flux distendu et en temps de réponse long ou moyen. Par ailleurs, le flux tendu (qui apparaît en semaine 3) et le temps de réponse court favorisent aussi quelques réponses (2 occurrences), la gestion des attentes, les clarifications et les négociations (1 occurrence chacune), mais reste limité dans la diversité des fonctions interactionnelles.

4.2.1.1.2 Cas 2

4.2.1.1.2.1 Semaine 1

Cette semaine, nous rappelons que le cas 2 est celui qui initie la conversation (19 occurrences de tour de parole A contre 27 occurrences chez l'interlocutrice) et le flux des interactions est majoritairement tendu. La figure 4.40 nous permet de voir la répartition des fonctions interactionnelles à la semaine 1 selon différents éléments situationnels chez le cas 2.

Figure 0.40 Contexte situationnel et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 2_S1



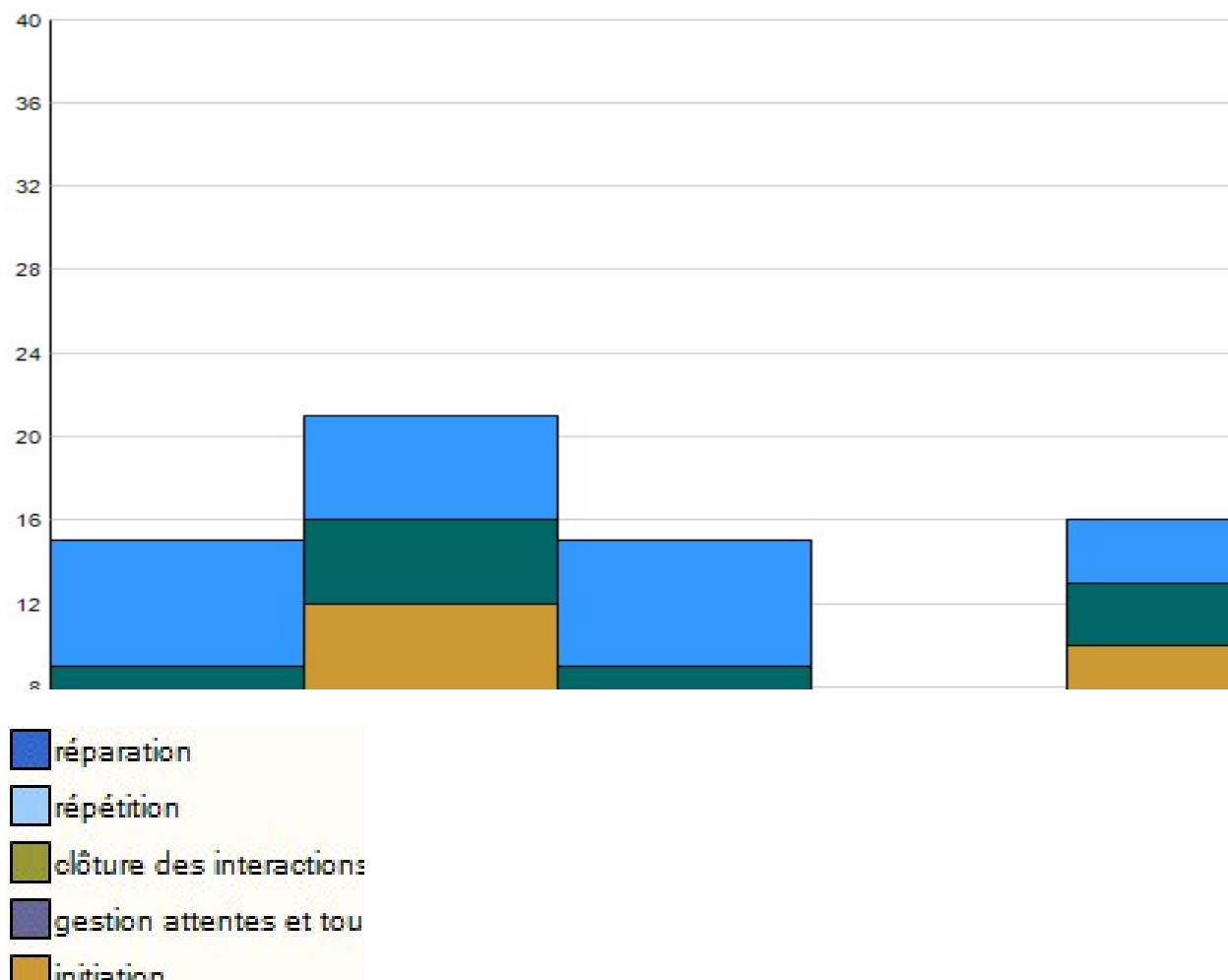
On remarque une manifestation majoritaire des réponses, dont 24 occurrences en flux tendu et seulement 3 en flux distendu. Il en est de même pour les initiations, avec 9 occurrences en flux tendu contre 3 en flux distendu, les clarifications (6 occurrences contre 1), la gestion des attentes et la clôture des interactions (2 occurrences contre 1, chacune). Les réparations n'apparaissent qu'en flux tendu (4 occurrences), tandis que les négociations n'apparaissent qu'en flux distendu. En revanche, les deux occurrences de répétitions se partagent une occurrence chacune dans les deux flux. Pour ce qui est des temps de réponse qui sont majoritairement courts cette semaine, on remarque que, qu'ils soient courts, moyens ou longs, ils partagent à la fois des fonctions interactionnelles comme des réponses (respectivement 21, 6 et 1 occurrences) et des initiations (8, 2, 2). Or, d'autres fonctions interactionnelles n'apparaissent que dans des temps de réponse spécifiques : les temps de réponse

courts et moyens partagent des fonctions telles que les réparations (respectivement 3 occurrences contre 1) et les clôtures d'interactions (2 occurrences contre 1). Les répétitions, en raison de 2 occurrences contre 1, et les clarifications (une occurrence chacune) apparaissent plutôt dans les temps de réponse courts ou longs. Par contre, les négociations (une occurrence contre 1) et la gestion des attentes (2 occurrences contre 1) apparaissent plutôt en contextes de temps de réponse moyens et longs.

4.2.1.1.2.2 Semaine 2

À la semaine 2, où le cas 2 n'est pas celui qui démarre la conversation (12 occurrences de tour de parole B contre 11 chez l'interlocutrice), on note que le flux distendu domine légèrement. La figure 4.41 nous permet de voir la répartition des fonctions interactionnelles à la semaine 2 selon différents éléments situationnels chez le cas 2.

Figure 0.41 Contexte situationnel et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 2_S2

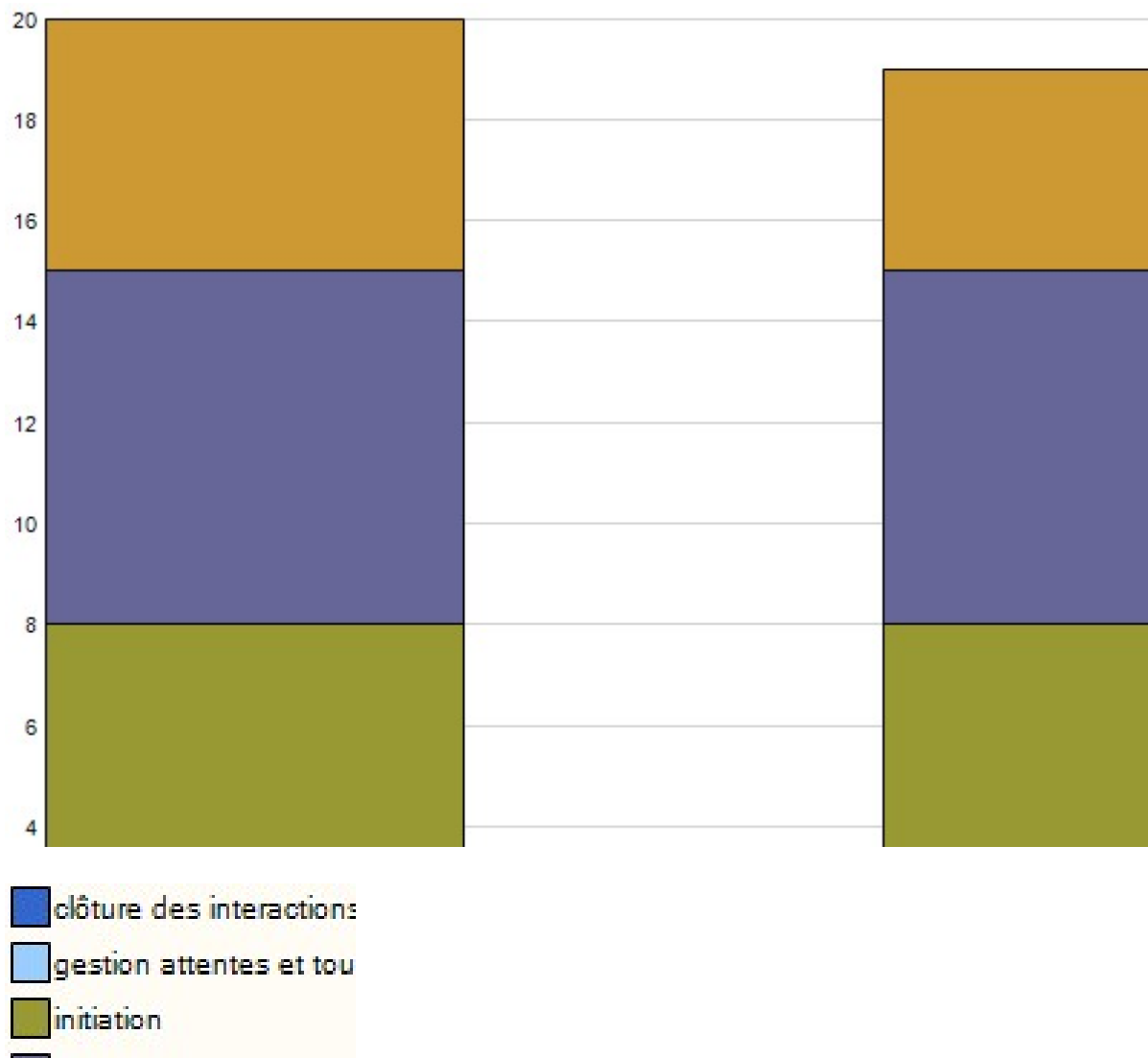


On remarque que le flux distendu prédomine surtout lors d'initiations, avec 8 occurrences en flux tendu contre 1 en flux distendu. Pour ce qui est des autres fonctions interactionnelles, il y a peu ou pas de différence entre les flux tendu et distendu : on note respectivement 6 occurrences contre 5 pour les réponses, 3 contre 4 pour les clarifications et 1 contre 2 pour la gestion des attentes et des tours de parole. Les répétitions et clôtures d'interactions partagent une occurrence dans chacun des flux, et le flux distendu est complètement absent lors de négociations (2 occurrences de flux tendu). Quant aux temps de réponse où on observait déjà une quasi-égalité entre le temps long et le temps court cette semaine. Le temps court prédomine dans les réponses (6 occurrences contre 3, plus une occurrence isolée du temps de réponse moyen), tandis que le temps long prédomine dans les initiations (7 occurrences contre 1). Hormis les deux occurrences de réparations où le temps de réponse court est le seul qui apparaît, les autres fonctions interactionnelles se partagent à parts égales le nombre d'occurrences des temps de réponse court et long, notamment les clarifications (3 occurrences pour chacun des temps de réponse), les répétitions, les clôtures des interactions et la gestion des attentes et des tours de parole (1 occurrence chacun, pour chacun des deux temps de réponse).

4.2.1.1.2.3 Semaine 3

Cette semaine où, comme la semaine précédente, le cas 2 n'est pas celui qui a démarré la conversation (3 occurrences de tour de parole B contre 3 chez l'interlocutrice), les résultats avaient déjà permis d'observer un flux entièrement distendu, contrairement aux semaines précédentes. La figure 4.42 nous permet de voir la répartition des fonctions interactionnelles à la semaine 3 selon différents éléments situationnels chez le cas 2.

Figure 0.42 Contexte situationnel et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 2_S3



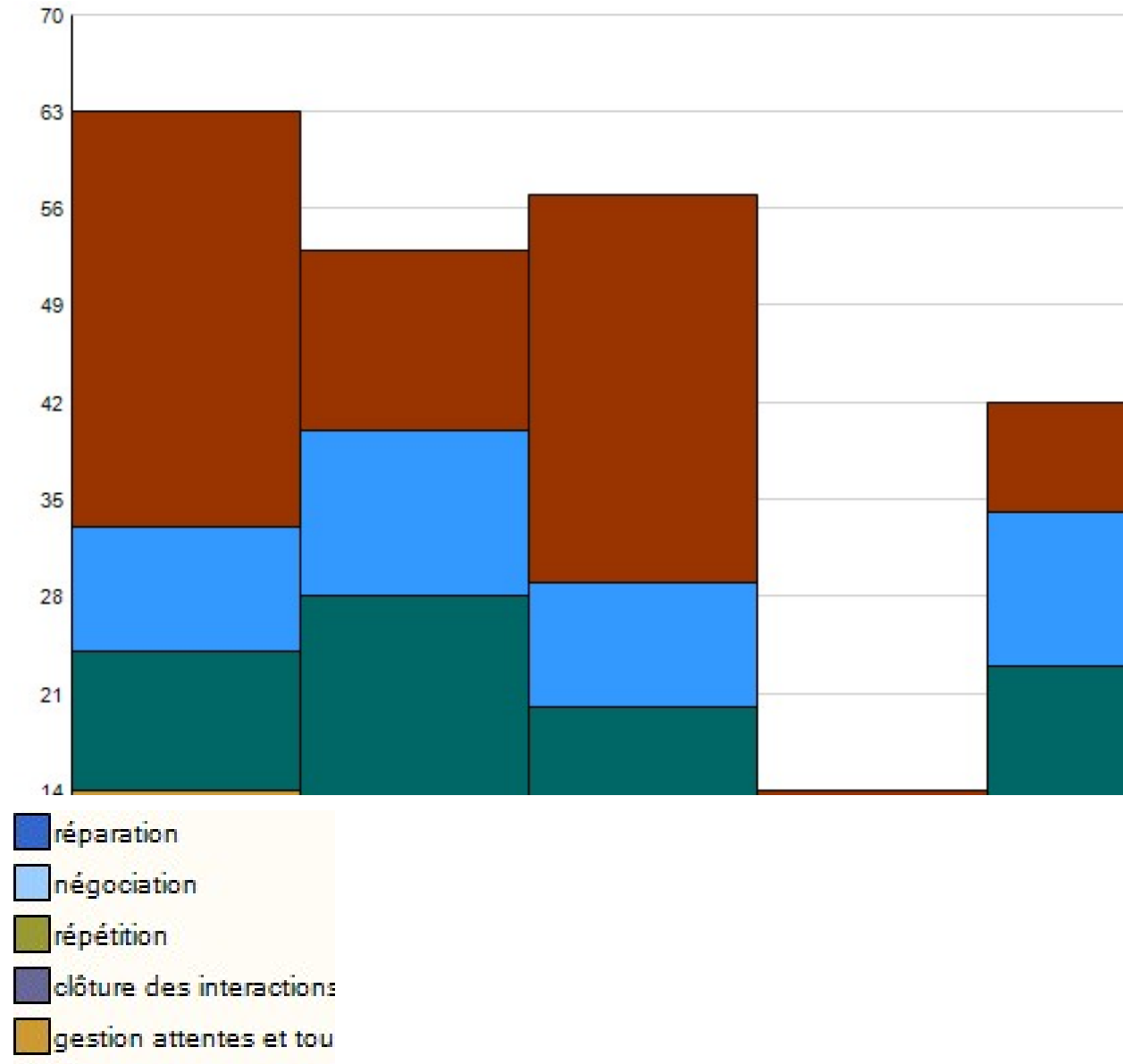
Il se manifeste notamment à travers des clarifications (7 occurrences), des initiations et des réponses (5 occurrences chacune), mais il est aussi visible dans la clôture des interactions (2 occurrences) et la gestion des attentes et des tours de parole (1 occurrence). Quant aux temps de réponse qui sont majoritairement longs (avec une seule occurrence de temps court), les fonctions interactionnelles présentes ainsi que leur nombre d'occurrences reflètent sans surprise quasi intégralement le facteur flux de cette semaine.

4.2.1.1.2.4 Synthèse

Le cas 2 a montré une adaptation progressive dans ses interactions au fil des semaines, passant d'une position d'initiateur à celle de répondant, avec une transition d'un flux mixte à un flux entièrement

distendu. La figure 4.43 suivante nous permet de voir la répartition des fonctions interactionnelles pendant tout le dispositif selon différents éléments situationnels chez le cas 2.

Figure 0.43 Contexte situationnel et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 2_Synthèse



Dans l'ensemble, on remarque que le flux tendu favorise davantage les réponses (30 occurrences contre 13) tandis que le flux distendu favorise les initiations (16 occurrences contre 10), les clarifications (12 occurrences contre 9), la gestion des attentes et les clôtures des interactions (4 occurrences contre 3, chacune). On observe que les répétitions apparaissent équitablement en flux tendu et en flux distendu (2 occurrences dans chacun des flux), et il est intéressant de noter que les réparations n'apparaissent qu'en

flux tendu (6 occurrences), tandis que les négociations n'apparaissent qu'en flux distendu (2 occurrences). Dans l'ensemble, les temps de réponse courts, eux, reflètent le caractère tendu du flux interactionnel, tandis que les temps de réponse longs reflètent celui du flux distendu. Pour ce qui est du temps de réponse moyen, il favorise surtout les réparations et les clôtures d'interactions (1 occurrence, chacune).

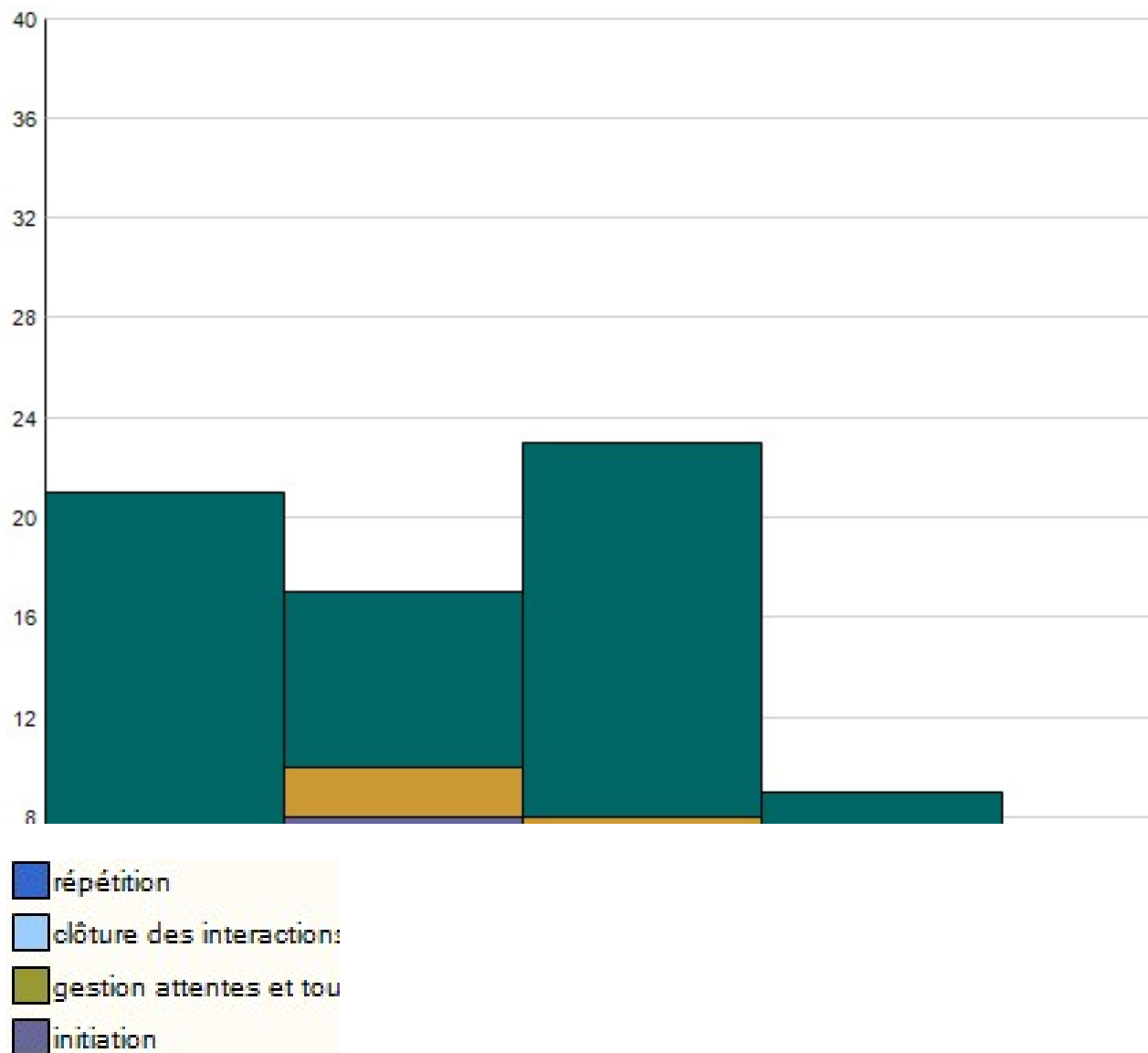
Sur le plan diachronique, on note une diminution des réponses en flux tendu au fil des semaines (de 24 à 6 occurrences les deux premières semaines), mais une légère hausse en flux distendu (de 3 occurrences pour chacune des semaines 1 et 2, à 5 occurrences à la semaine 3). Il en est de même pour les clarifications qui passent de 6 à 3 occurrences en flux tendu, contre 1 à 4, puis 7 occurrences en flux distendu; un scénario presque semblable s'observe pour les initiations (de 9 à 1 occurrence en flux tendu et de 3 à 9, puis 5 en flux distendu) malgré une baisse visible à la semaine 3. La gestion des attentes et la clôture des interactions ne font pas exception (de 2 à 1 occurrence en flux tendu les semaines 1 et 2). En ce qui a trait au flux distendu, on passe d'une occurrence de clôture d'interactions chacune des semaines 1 et 2, à 2 occurrences la semaine 3. Par ailleurs, dans la gestion des attentes et des tours de parole, on note une certaine stabilité (de 1 à 2, puis à 1 occurrence). Pour ce qui est du temps de réponse, l'évolution reflète également la représentation des fonctions interactionnelles selon les flux (les résultats du temps de réponse court s'assimilant au flux tendu et les résultats du temps de réponse long s'assimilant au flux distendu), malgré l'apparition du temps de réponse moyen à la semaine 2.

4.2.1.1.3 Cas 3

4.2.1.1.3.1 Semaine 1

Cette semaine où le cas 3 est l'initiateur de la conversation (18 occurrences de tour de parole A contre 18 chez l'interlocutrice), les résultats montrent que, dans un flux mixte majoritairement tendu, il y a surtout une apparition des réponses (14 occurrences), des clarifications et des initiations (3 occurrences chacune), ainsi qu'une occurrence de clôture d'interaction en contexte de flux tendu. La figure 4.44 nous permet de voir la répartition des fonctions interactionnelles à la semaine 1 selon différents éléments situationnels chez le cas 3.

Figure 0.44 Contexte situationnel et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 3_S1



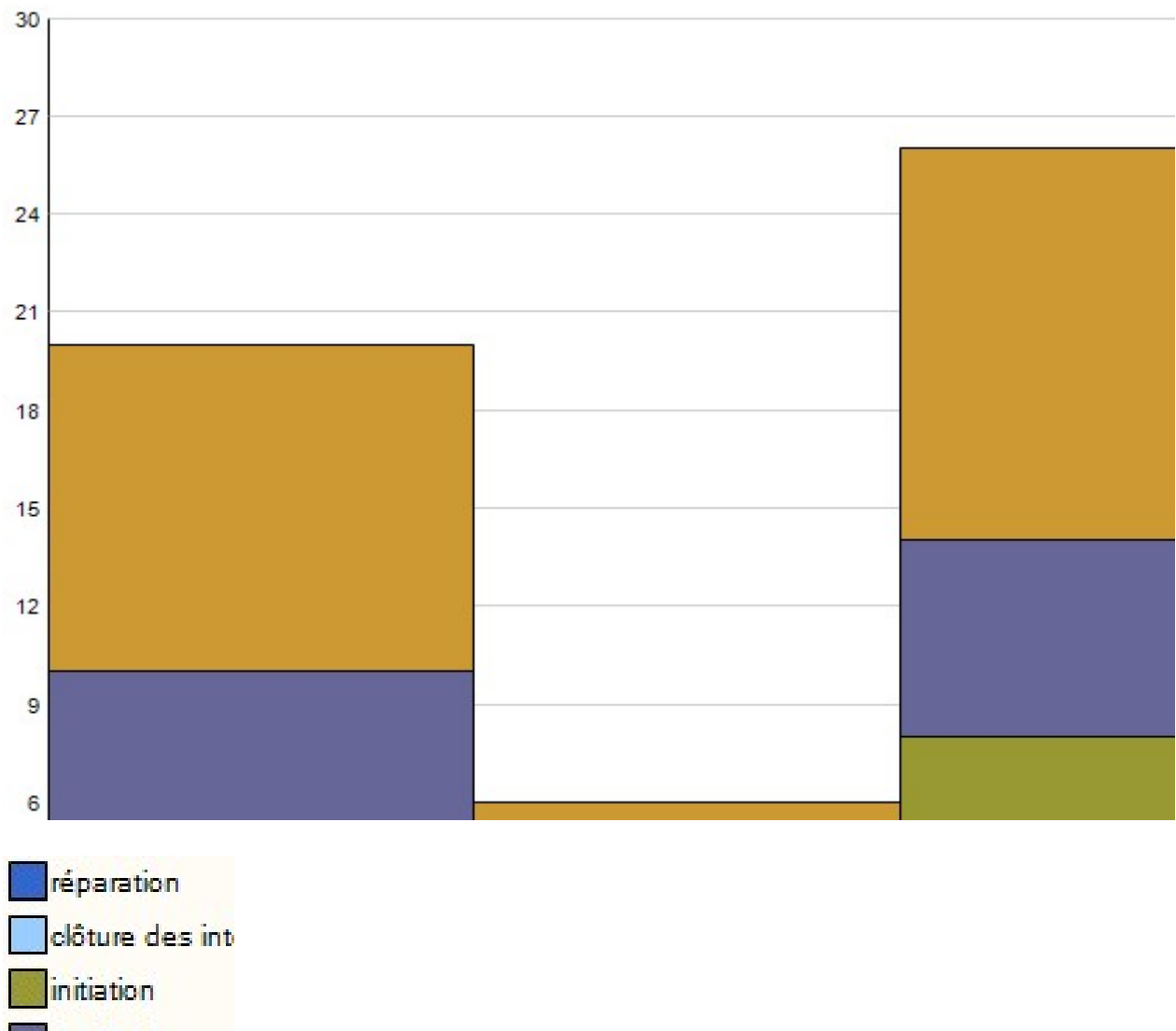
On observe que les réponses, les clarifications et les initiations représentées en flux tendu apparaissent également en contexte de flux distendu (7 occurrences de réponses, 4 d'initiations, 2 de clarifications et 1 de clôture d'interaction). De plus, des fonctions telles que la gestion des attentes (2 occurrences) et la répétition (1 occurrence) sont également observées en flux distendu. Quant aux temps de réponse relativement courts cette semaine, on remarque que, qu'ils soient courts ou moyens, ils partagent des fonctions interactionnelles telles que les réponses (respectivement 15 et 4 occurrences), les clarifications (3 et 2 occurrences) et les clôtures d'interactions (1 occurrence). Les résultats font également état de ce que la gestion des attentes et des tours de parole apparaît plutôt en contexte de temps de réponse long ou court (1 occurrence chacun). Cependant, les initiations apparaissent à la fois dans des temps de

réponse courts (3 occurrences), moyens (1 occurrence) et longs (2 occurrences), alors que la seule occurrence de répétition se fait dans un temps de réponse moyen.

4.2.1.1.3.2 Semaine 2

Comme mentionné précédemment, le cas 3 est une fois de plus l'initiateur de la conversation (13 occurrences de tour de parole A contre 12 chez l'interlocutrice) cette semaine, et les résultats montrent une moins grande diversification de fonctions interactionnelles dans un flux mixte, toujours majoritairement tendu. La figure 4.45 nous permet de voir la répartition des fonctions interactionnelles à la semaine 2 selon différents éléments situationnels chez le cas 3.

Figure 0.45 Contexte situationnel et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 3_S2

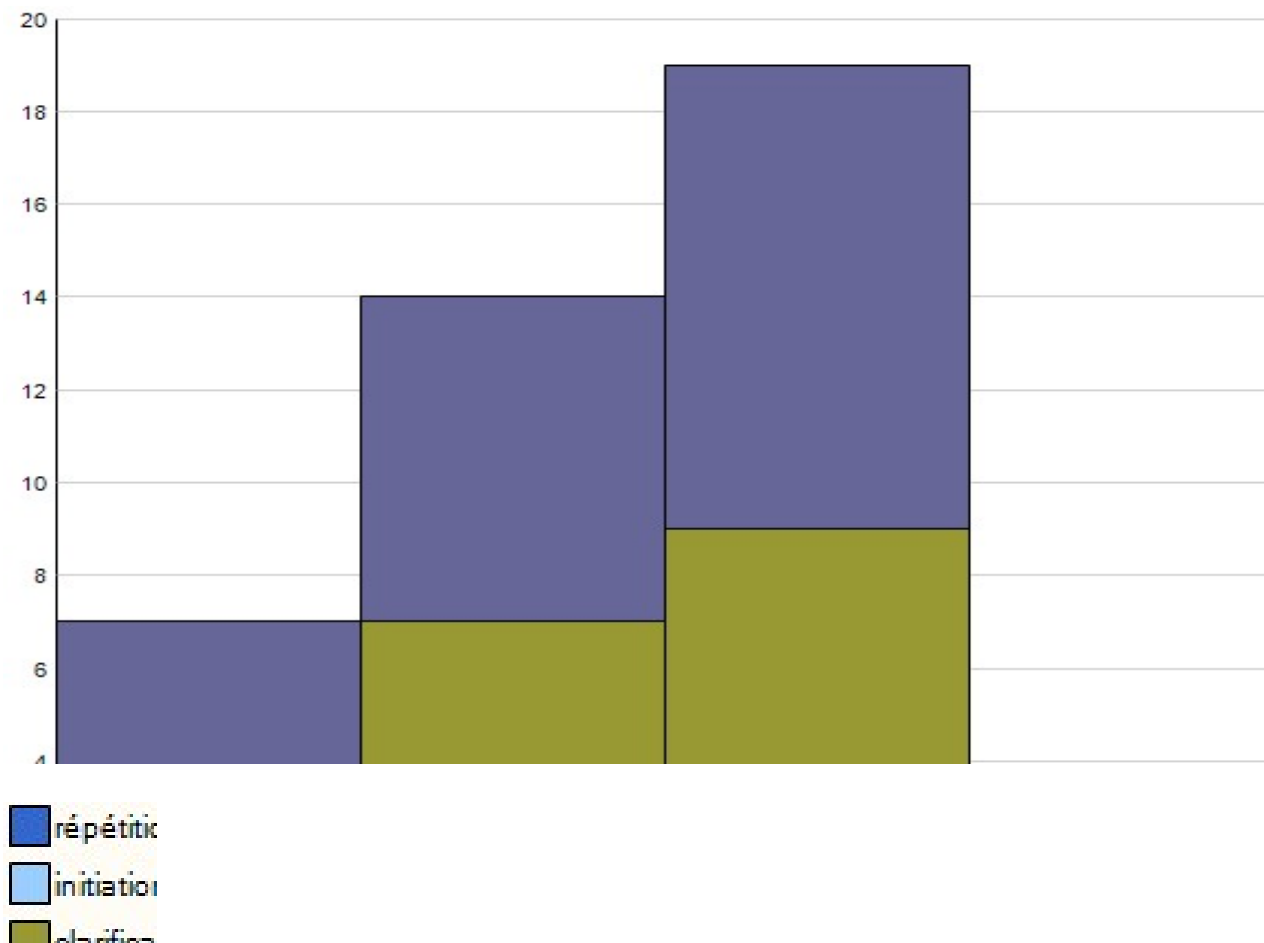


On peut observer que le flux tendu favorise toujours plus de réponses (10 occurrences), suivies de clarifications (5 occurrences), d'initiations (3 occurrences), de réparation et de clôture d'interaction (une occurrence chacune). On note, en contexte de flux distendu, la présence de fonctions interactionnelles quasi semblables, mais avec une variation dans la fréquence : 2 réponses et 2 initiations, ainsi qu'une clarification et une réparation. En ce qui a trait aux temps de réponse, vu qu'ils sont essentiellement courts cette semaine, ils totalisent les occurrences des fonctions interactionnelles relevées (12 réponses, 6 clarifications, 5 initiations, deux réparations et 1 clôture d'interaction).

4.2.1.1.3.3 Semaine 3

Cette semaine, le cas 3 n'est pas l'initiateur de la conversation (tour de parole B). Malgré la stabilité du caractère mixte du flux, il est majoritairement distendu tout au long de la semaine 3. La figure 4.46 nous permet de voir la répartition des fonctions interactionnelles à la semaine 3 selon différents éléments situationnels chez le cas 3.

Figure 0.46 Contexte situationnel et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 3_S3

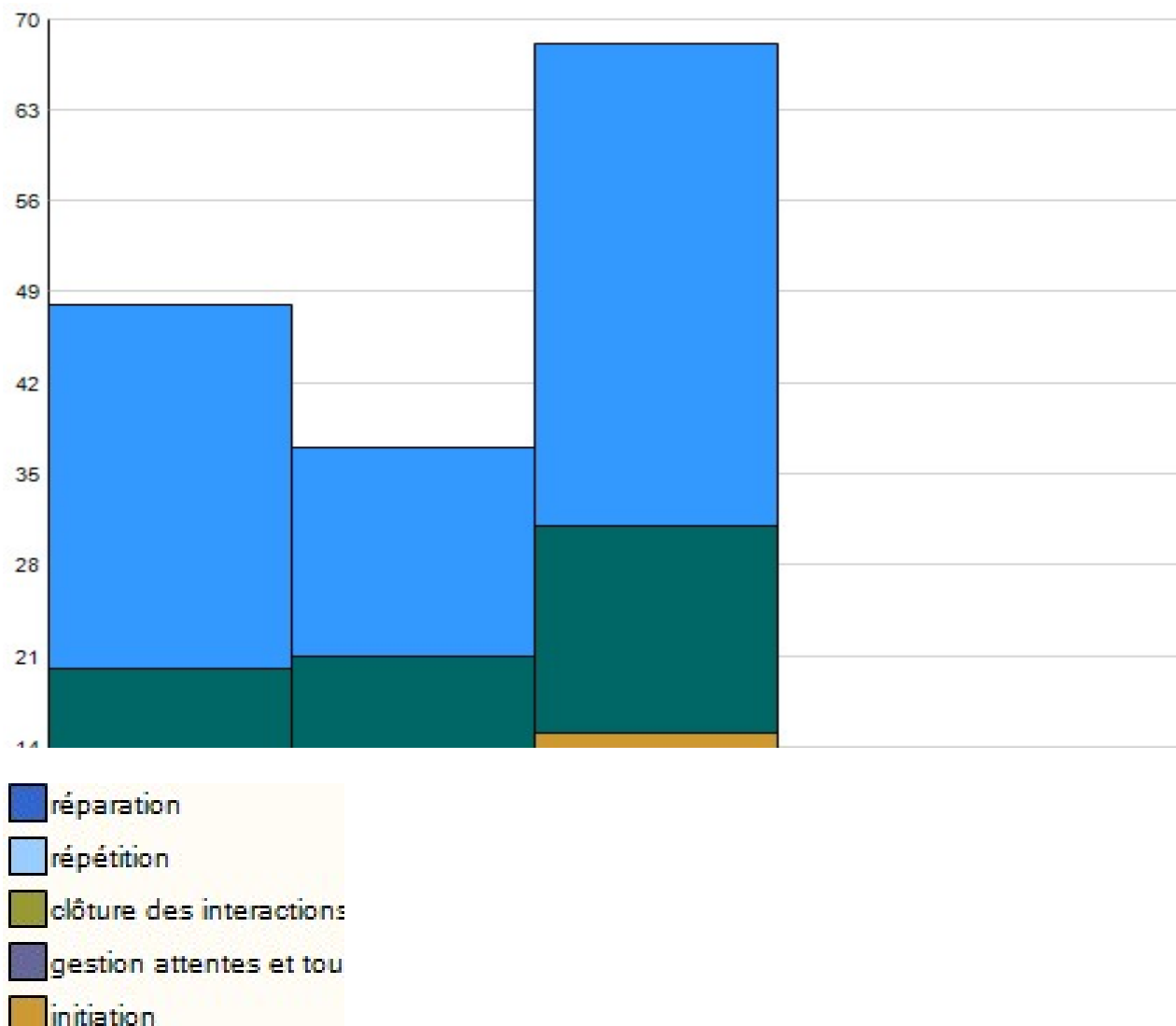


On remarque que le flux tendu favorise seulement des réponses (4 occurrences) et des clarifications (3 occurrences). En revanche, en contexte de flux distendu, une occurrence de répétition et une d'initiation s'ajoutent aux réponses (7 occurrences) et aux réparations (5 occurrences). Il est intéressant de noter que, pour ce qui relève des temps de réponse, ils sont toujours majoritairement courts cette semaine, avec une majorité de réponses (10 occurrences) et de clarifications (7 occurrences), ainsi qu'une occurrence de répétition et d'initiation. Les réponses et clarifications sont également représentées en contexte de temps de réponse moyen, mais seulement en raison d'une occurrence chacune.

4.2.1.1.3.4 Synthèse

Sur le plan global, les résultats ont révélé que le flux tendu qui est dominant chez le cas 3. La figure 4.47 nous permet de voir la répartition des fonctions interactionnelles pendant tout le dispositif selon différents éléments situationnels chez le cas 3.

Figure 0.47 Contexte situationnel et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 3_Synthèse



On remarque que le flux tendu est davantage représenté dans les réponses (28 occurrences contre 16 en flux distendu), les clarifications (11 occurrences contre 8) et les clôtures d'interactions (2 contre 1). Il est important de relever que la gestion des attentes et la répétition n'apparaissent qu'en contexte de flux distendu, tandis que la fréquence des réparations est égale dans les deux flux (1 occurrence chacune). Les temps de réponse varient, eux aussi, selon les fonctions interactionnelles : en comparaison avec le temps de réponse moyen, le temps de réponse court est largement représenté dans les réponses (37 occurrences contre 5), les clarifications (16 occurrences contre 3) et les initiations (9 occurrences contre 1). Les clôtures d'interactions suivent le même schéma (2 occurrences contre 1), avec une moins grande différence en raison de leur faible présence dans les interactions. Quant aux répétitions, elles partagent leurs deux occurrences entre les deux temps de réponse, tandis que les réparations sont uniquement

présentes en temps de réponse court. Le temps de réponse long, qui est faiblement représenté, permet des manifestations d'initiations (2 occurrences) et de gestion des attentes (1 occurrence), elle aussi présente en temps de réponse court (1 occurrence).

Sur le plan diachronique, le Cas 3 a changé de rôle dans la conversation, passant d'initiateur les deux premières semaines (tour de parole A), à répondant (tour de parole B). Cette transition s'est accompagnée d'un changement dans le caractère du flux interactionnel, initialement mixte avec une prédominance tendue, évoluant vers un flux majoritairement distendu à la semaine 3. On note une diminution progressive des réponses en flux tendu au fil des semaines (de 14 sur 21 occurrences la semaine 1 à 10 sur 12 la semaine 2 et 4 sur 7 la semaine 3), de même qu'en temps de réponse court. En contexte de temps de réponse moyen et de flux distendu en revanche, on remarque que la fréquence des réponses dépend de la fréquence du flux (de 7 occurrences la semaine 1, 2 la semaine 2 et 7 la semaine 3). Les clarifications passent de 3 occurrences sur 5 la semaine 1 à 5 sur 6 la semaine 2, puis à 3 sur 7 la semaine 3 en flux tendu, contre 2 occurrences sur 5 à la semaine 1, une occurrence sur 6 à la semaine 2 et 5 sur 8 à la semaine 3 en flux distendu. Même si les temps de réponse court et moyen reflètent également cette dynamique les semaines 1 et 3, il est intéressant de constater que ce n'est pas le cas la semaine 2, où on note 6 occurrences de clarifications sur 6 en contexte de temps de réponse court. Le même scénario peut s'observer pour les initiations (3 occurrences sur 7 en flux tendu la semaine 1, 3 sur 5 la semaine 2 et 0 sur 1 la semaine 3), malgré une répartition irrégulière en contexte de flux distendu (4 occurrences sur 7 la semaine 1, 2 sur 5 la semaine 2 et 1 sur 1 la semaine 3). Une fois de plus, l'attribution des temps de réponse aux initiations se démarque des flux, avec une prédominance des initiations en temps de réponse courts au fil des semaines (3 sur 7 la semaine 1, 5 sur 5 la semaine 2 et 1 sur 1 la semaine 3). La clôture des interactions est, elle aussi, en baisse, passant d'une occurrence dans chacun des flux et dans les temps de réponse court et moyen la semaine 1, à 1 seule occurrence en flux tendu, dans un temps de réponse court la semaine 2. Il n'y a aucune occurrence la semaine 3. On observe également que la gestion des attentes n'apparaît qu'en contexte de flux distendu (temps de réponse court ou moyen), et ce, seulement à la semaine 2, de même que les répétitions (1 occurrence sur 1 les semaines 1 et 3). Il est tout aussi intéressant de constater deux apparitions de réparations en contexte de flux tendu et distendu (1 occurrence dans chacun des flux, toutes deux en temps de réponse court, la semaine 2).

4.2.1.2 Contexte culturel et social et fonctions interactionnelles des actes de parole

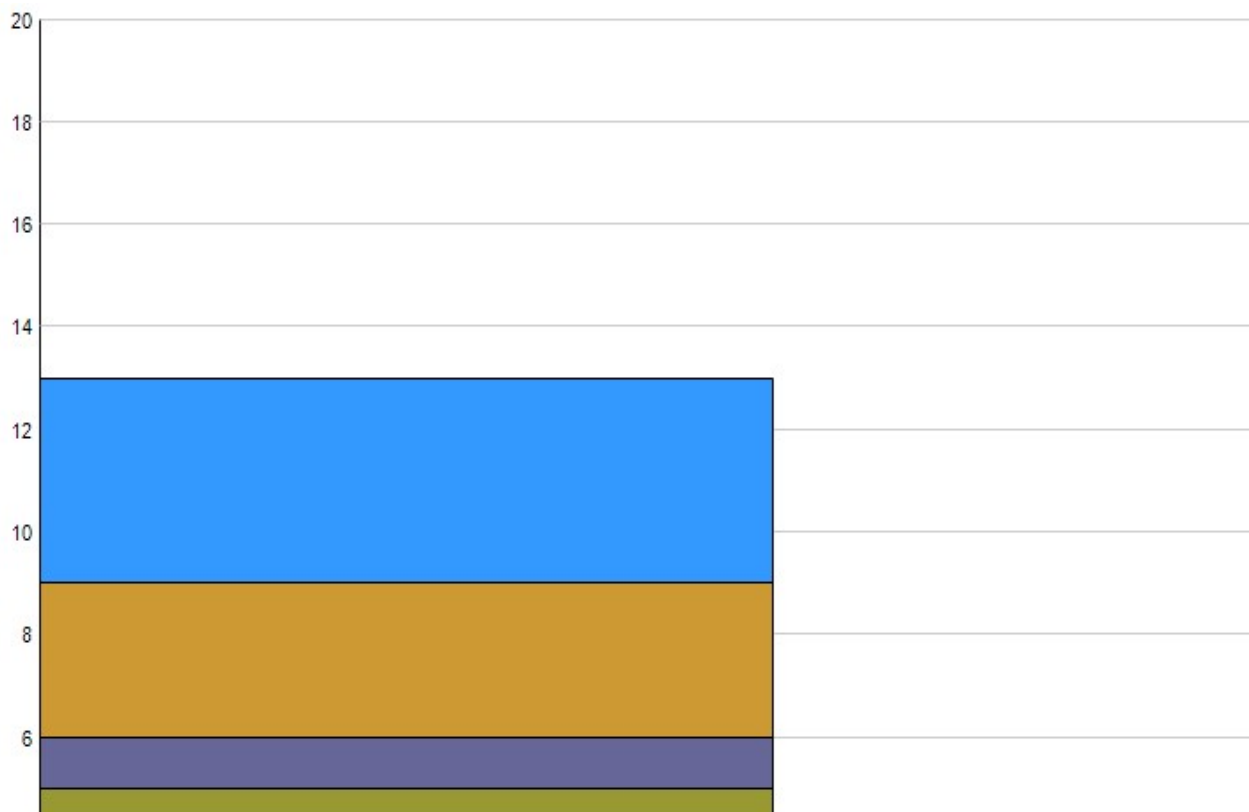
Deuxièmement, la manière dont les aspects culturels et sociaux tels que la politesse formelle, les informalités et le genre, mettent en évidence les fonctions interactionnelles des actes de parole est analysée d'abord pour chaque cas individuellement au fil des semaines, puis de manière globale, afin de mettre en évidence les compétences pragmatiques des participants.

4.2.1.2.1 Cas 1

4.2.1.2.1.1 Semaine 1

L'élément principal observé grâce aux résultats est la politesse formelle. La figure 4.48 nous permet de voir la répartition des fonctions interactionnelles à la semaine 1 selon différents éléments culturels et sociaux chez le cas 1.

Figure 0.48 Contexte culturel et social et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 1_S1



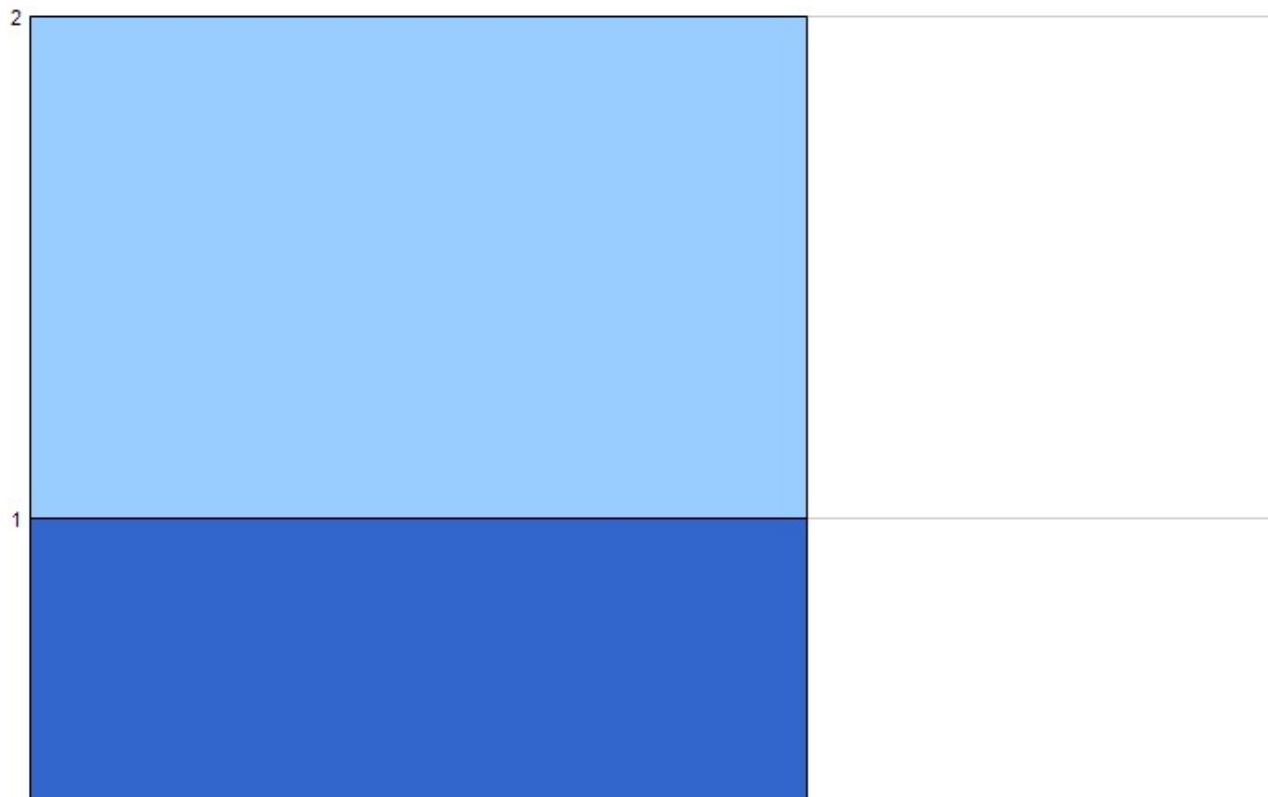
La politesse formelle est majoritairement observable à travers les fonctions interactionnelles telles que les réponses (4 occurrences), les initiations (3 occurrences) et les clôtures d'interactions (3 occurrences). En raison d'une occurrence chacune, les négociations, les répétitions et la gestion des attentes

démontrent également des références à la politesse. Les résultats de cette semaine ne montrent aucune occurrence de politesse informelle chez le cas 1.

4.2.1.2.1.2 Semaine 2

On peut observer seulement deux occurrences de politesse formelle cette semaine, comme le montre la figure 4.49.

Figure 0.49 Contexte culturel et social et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 1_S2

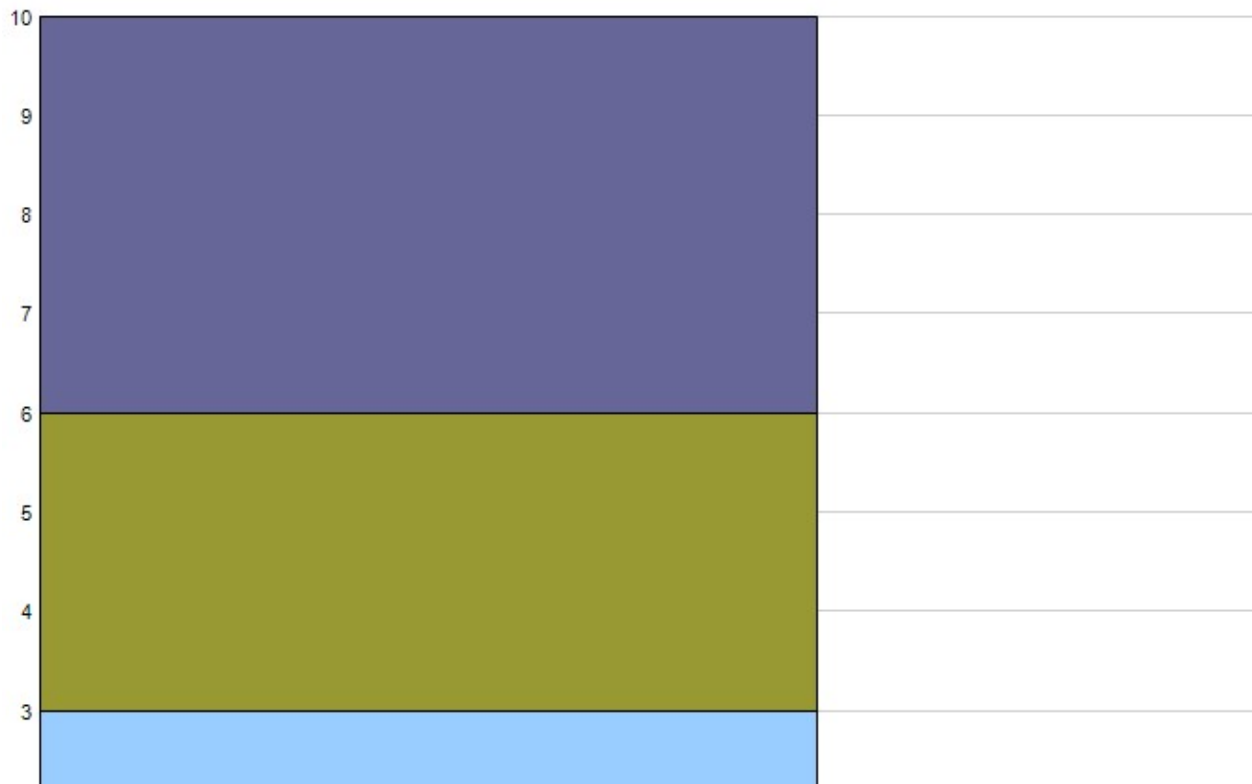


La politesse formelle est observable dans les réponses et les clôtures des interactions. Il n'y a pas d'occurrence de genre cette semaine et, encore cette fois, les résultats ne montrent aucune occurrence de politesse informelle.

4.2.1.2.1.3 Semaine 3

Cette semaine, la politesse formelle s'observe de nouveau à travers différentes fonctions interactionnelles. La figure 4.50 nous permet de voir la répartition des fonctions interactionnelles à la semaine 3 selon différents éléments culturels et sociaux chez le cas 1.

Figure 0.50 Contexte culturel et social et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 1_S3

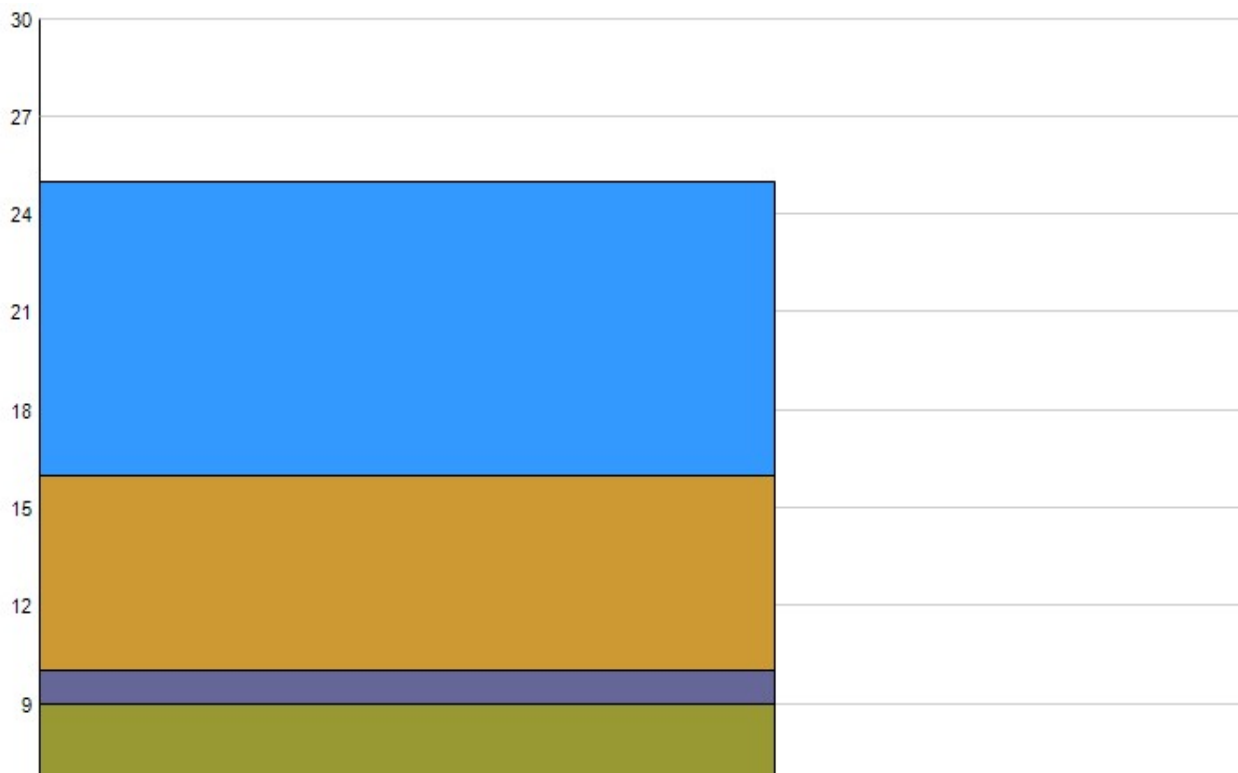


On note la présence de la politesse formelle dans les réponses (4 occurrences), les initiations (3 occurrences), les négociations (2 occurrences) et les clôtures d'interactions (1 occurrence). Une fois de plus, les résultats ne montrent aucune occurrence de politesse informelle et de genre.

4.2.1.2.1.4 Synthèse

Sur le plan global, l'utilisation de la politesse formelle (25 occurrences au total) reste prédominante dans les trois semaines, comme le montre la figure 4.51.

Figure 0.51 Contexte culturel et social et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 1_Synthèse



Les résultats permettent de noter une seule occurrence faisant référence au genre (elle apparaît la première semaine), et la politesse informelle est complètement absente dans l'ensemble du dispositif. Bien que sa fréquence varie, avec un pic en semaine 1 (13 occurrences) et une diminution en semaine 2 (2 occurrences seulement), suivie d'un retour en semaine 3 (10 occurrences). À la semaine 1, le cas 1 montre une forte utilisation de la politesse formelle, avec des réponses, des initiations, et des clôtures marquées par des actes formels. On observe une baisse significative à la semaine 2 avec peu d'occurrences (principalement dans les réponses et les clôtures). La semaine 3 reflète un retour à l'utilisation de la politesse formelle, notamment dans les réponses, les initiations, et les négociations, augmentant ainsi la structure formelle de l'interaction.

4.2.1.2.2 Cas 2

4.2.1.2.2.1 Semaine 1

Les éléments principaux observés chez le cas 2 grâce aux résultats sont la politesse formelle et les informalités. La figure 4.52 nous permet de voir la répartition des fonctions interactionnelles à la semaine 1 selon différents éléments culturels et sociaux chez le cas 2.

Figure 0.52 Contexte culturel et social et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 2_S1

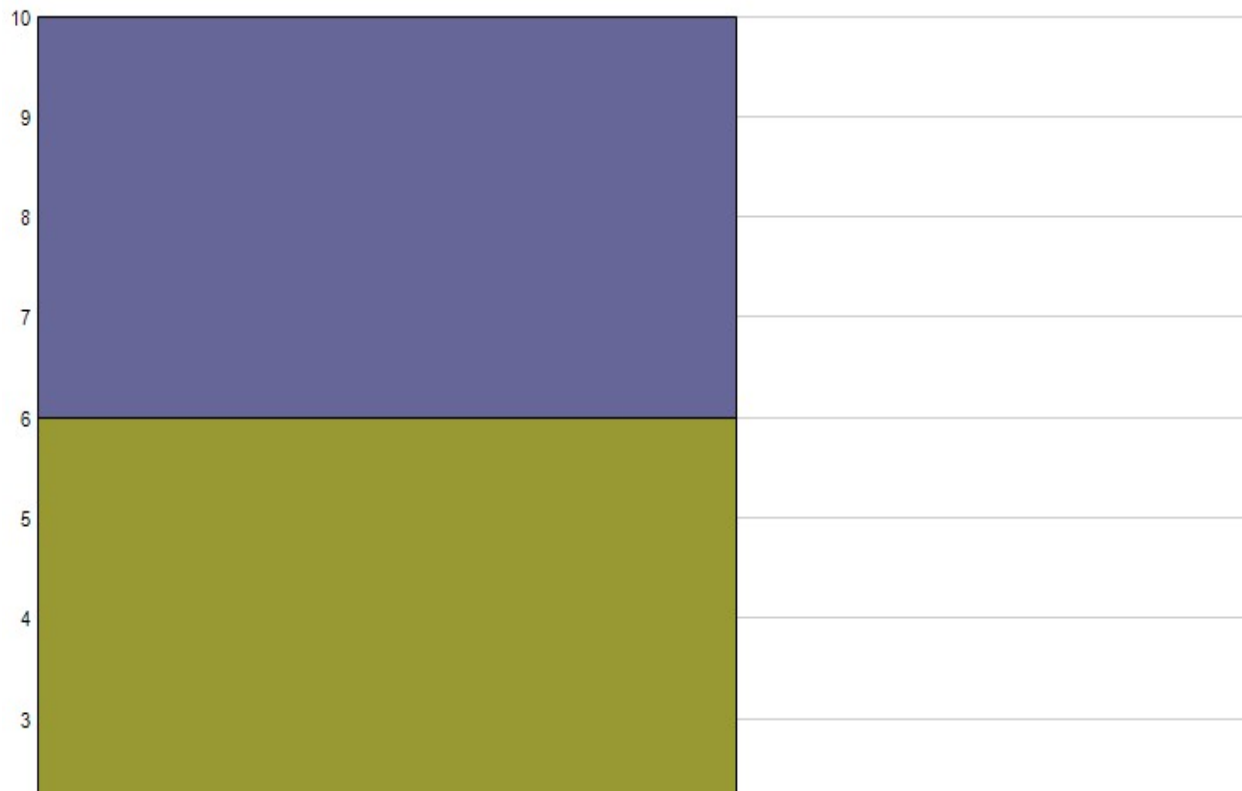


On observe que la politesse formelle est principalement représentée dans les fonctions interactionnelles comme les initiations (10 occurrences), les réponses (5 occurrences) et la gestion des attentes et des tours de parole (4 occurrences). On peut aussi les observer dans les réparations (2 occurrences) et les négociations (1 occurrence). Quant aux marques d'informalité, les résultats en révèlent quelques-unes cette semaine, en raison de 2 occurrences d'initiations et 1 occurrence de réponse portant des traits d'informalité.

4.2.1.2.2.2 Semaine 2

Cette semaine, on observe une diminution notable des marques de formalité chez le cas 2 : la figure 4.53 nous permet de voir la répartition des fonctions interactionnelles à la semaine 2 selon différents éléments culturels et sociaux chez le cas 2.

Figure 0.53 Contexte culturel et social et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 2_S2

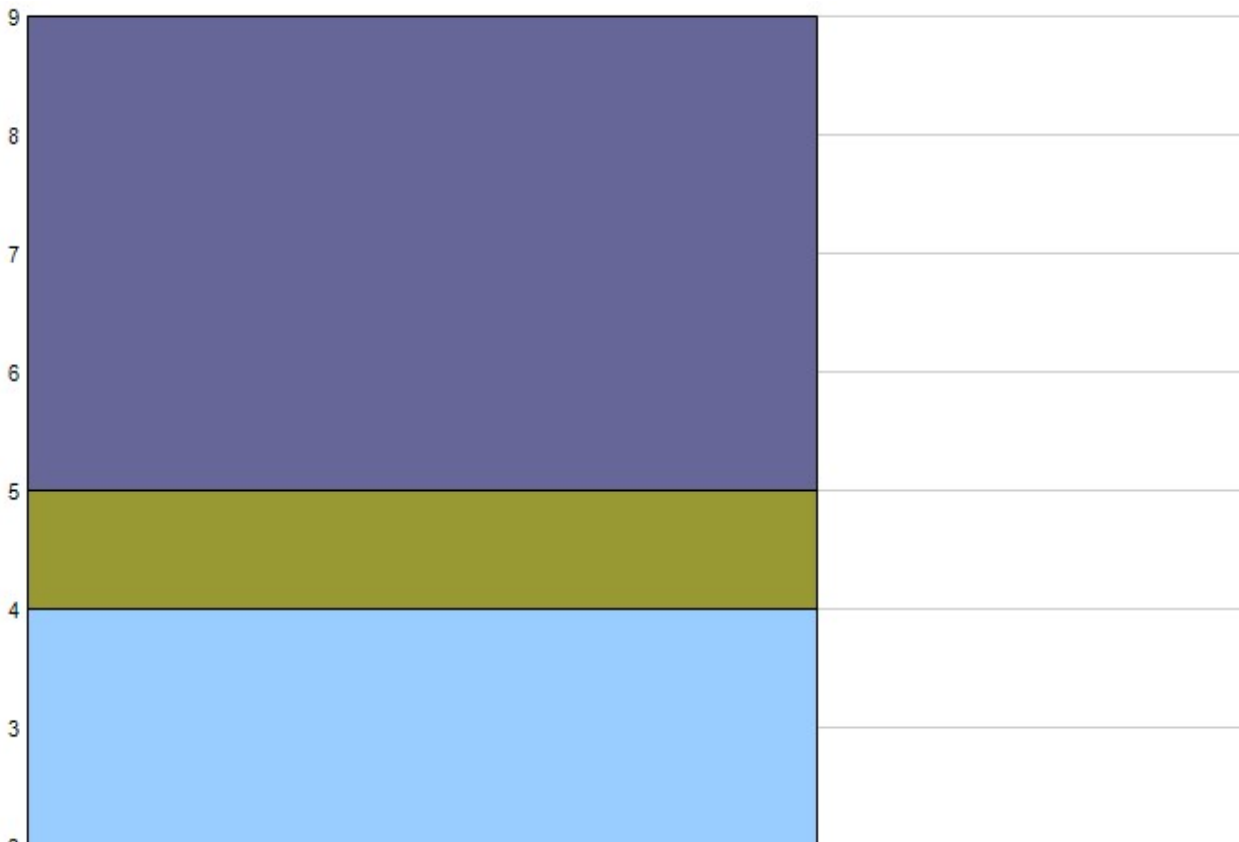


Avec une stabilité de leur prédominance dans les initiations et les réponses (4 occurrences chacune), on peut également relever des éléments de politesse formelle dans la gestion des attentes et dans la clôture des interactions (1 occurrence chacune). Par ailleurs, la fréquence des marques d’informalité est presque nulle; on n’en trouve qu’une seule occurrence liée à la clôture des interactions.

4.2.1.2.2.3 Semaine 3

À la semaine 3, le seul élément culturel et social observé est la politesse formelle. La figure 4.54 nous permet de voir la répartition des fonctions interactionnelles à la semaine 3 selon différents éléments culturels et sociaux chez le cas 2.

Figure 0.54 Contexte culturel et social et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 2_S3



On note une hausse de fréquence par rapport à la semaine précédente, avec notamment 4 occurrences dans les réponses, 2 occurrences dans les initiations et les clôtures d'interactions, ainsi qu'une occurrence dans les clarifications. Il est intéressant de faire le constat qu'aucune marque d'informalité n'est relevée cette semaine.

4.2.1.2.2.4 Synthèse

Dans l'ensemble, la politesse formelle domine chez le cas 2, avec une prépondérance d'apparition dans les initiations (16 occurrences) et les réponses (13 occurrences). La figure 4.55 nous permet de voir la répartition des fonctions interactionnelles tout au long du dispositif selon différents éléments culturels et sociaux chez le cas 2.

Figure 0.55 Contexte culturel et social et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 2_Synthèse



On remarque qu'en plus des initiations et des réponses, elle est également représentée dans la gestion des attentes et des tours de parole (5 occurrences), dans les clôtures d'interactions (3 occurrences) et dans les réparations (2 occurrences), ainsi que dans les négociations et les réparations (1 occurrence chacune). En revanche, les marques d'informalité sont peu présentes dans l'ensemble des interactions : les 4 fréquences relevées se manifestent également à travers des fonctions interactionnelles telles que les initiations (2 occurrences), les réponses et les clôtures d'interactions (1 occurrence chacune).

Sur le plan diachronique, le cas 2 montre une évolution marquée par une prédominance constante de la politesse formelle, bien que sa fréquence fluctue au fil des semaines. La semaine 1 révèle une forte présence de formalité, particulièrement dans les initiations, les réponses et la gestion des attentes, avec quelques marques d'informalité. À la semaine 2, les marques de formalité diminuent, bien qu'elles restent dominantes, tandis que les marques d'informalité deviennent presque inexistantes (de 3 à 1 occurrence). Enfin, à la semaine 3, la politesse formelle reprend de la vigueur, surtout dans les réponses, les initiations et les clôtures d'interactions, tandis que les marques d'informalité disparaissent complètement.

4.2.1.2.3 Cas 3

4.2.1.2.3.1 Semaine 1

Les résultats montrent que la politesse formelle est le principal élément relevant du contexte socioculturel qu'il est possible d'observer à la semaine 1 chez le cas 3. La figure 4.56 nous permet de voir la répartition des fonctions interactionnelles à la semaine 1 selon différents éléments culturels et sociaux chez le cas 3.

Figure 0.56 Contexte culturel et social et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 3_S1



En effet, on observe une manifestation de la politesse formelle à travers principalement les initiations (8 occurrences), mais aussi d'autres fonctions interactionnelles telles que les réponses, la gestion des attentes et les clôtures d'interactions (2 occurrences chacune), ainsi que les répétitions (1 occurrence). Les résultats de cette semaine ne montrent aucune occurrence de politesse informelle chez le cas 1.

4.2.1.2.3.2 Semaine 2

Cette semaine, les résultats révèlent une diminution notable des marques de formalité, bien qu'elles restent prédominantes dans les initiations (3 occurrences). La figure 4.57 nous permet de voir la répartition des fonctions interactionnelles à la semaine 2 selon différents éléments culturels et sociaux chez le cas 3.

Figure 0.57 Contexte culturel et social et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 3_S2

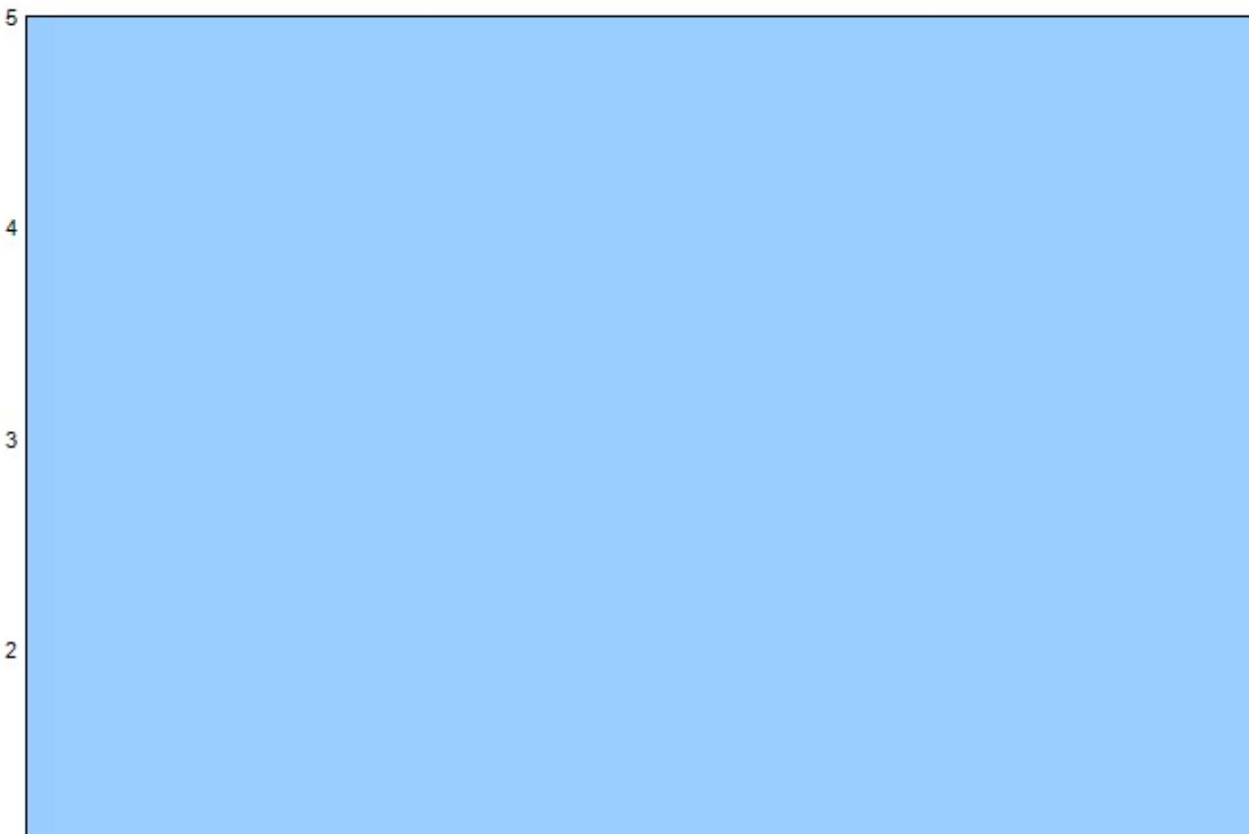


En plus des initiations, on peut relever des éléments de politesse formelle dans d'autres fonctions interactionnelles telles que les réponses, les clarifications et la clôture des interactions (1 occurrence chacune). Une fois de plus, cette semaine, il y a absence de marques d'informalités et d'autres éléments relevant du contexte socioculturel.

4.2.1.2.3.3 Semaine 3

Une fois de plus, à la semaine 3, on remarque une baisse de la politesse formelle chez le cas 3, avec une prédominance dans les réponses (4 occurrences), comme le montre la figure 4.58.

Figure 0.58 Contexte culturel et social et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 3_S3



On observe que, hormis les réponses, la seule autre occurrence est présente dans une initiation. On observe encore qu'il y a absence chez le cas 3 de marques d'informalités et d'autres éléments relevant du contexte socioculturel cette semaine.

4.2.1.2.3.4 Synthèse

En somme, chez le cas 3, l'utilisation de la politesse formelle (27 occurrences au total) reste le seul aspect socioculturel présent dans les trois semaines, avec une fréquence plus élevée dans les initiations (12 occurrences) et les réponses (7 occurrences). La figure 4.59 nous permet de voir la répartition des fonctions interactionnelles tout au long du dispositif selon différents éléments culturels et sociaux chez le cas 3.

Figure 0.59 Contexte culturel et social et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 3_Synthèse



On remarque qu'en plus des initiations et des réponses, la politesse formelle se manifeste lors des clôtures d'interactions (3 occurrences), de la gestion des attentes (2 occurrences), des réparations et répétitions (1 occurrence chacune). Cependant, sa fréquence diminue au fil des semaines dans les différentes fonctions interactionnelles, à l'exception des réponses qui connaissent un pic la dernière semaine (de 2 occurrences la semaine 1 à 1 la semaine 2, puis 4 la semaine 3). On remarque également que, tout au long des trois semaines, la politesse informelle est complètement absente.

4.2.1.3 Contexte discursif et fonctions interactionnelles des actes de parole

Dans cette troisième partie, toujours en réponse au premier volet de notre deuxième question de recherche, la manière dont les aspects discursifs, tels que les références aux séquences de discussions précédentes, illustrent les fonctions interactionnelles des actes de parole est analysée d'abord pour chaque cas individuellement au fil des semaines, puis de manière globale, afin de démontrer les compétences pragmatiques des participants.

4.2.1.3.1 Cas 1

4.2.1.3.1.1 Semaine 1

On observe ici une seule occurrence d'interaction faisant appel à des séquences de discussions précédentes, dans une optique de répétition.

4.2.1.3.1.2 Semaine 2

Les résultats ne révèlent aucune occurrence d'interaction liée au contexte discursif.

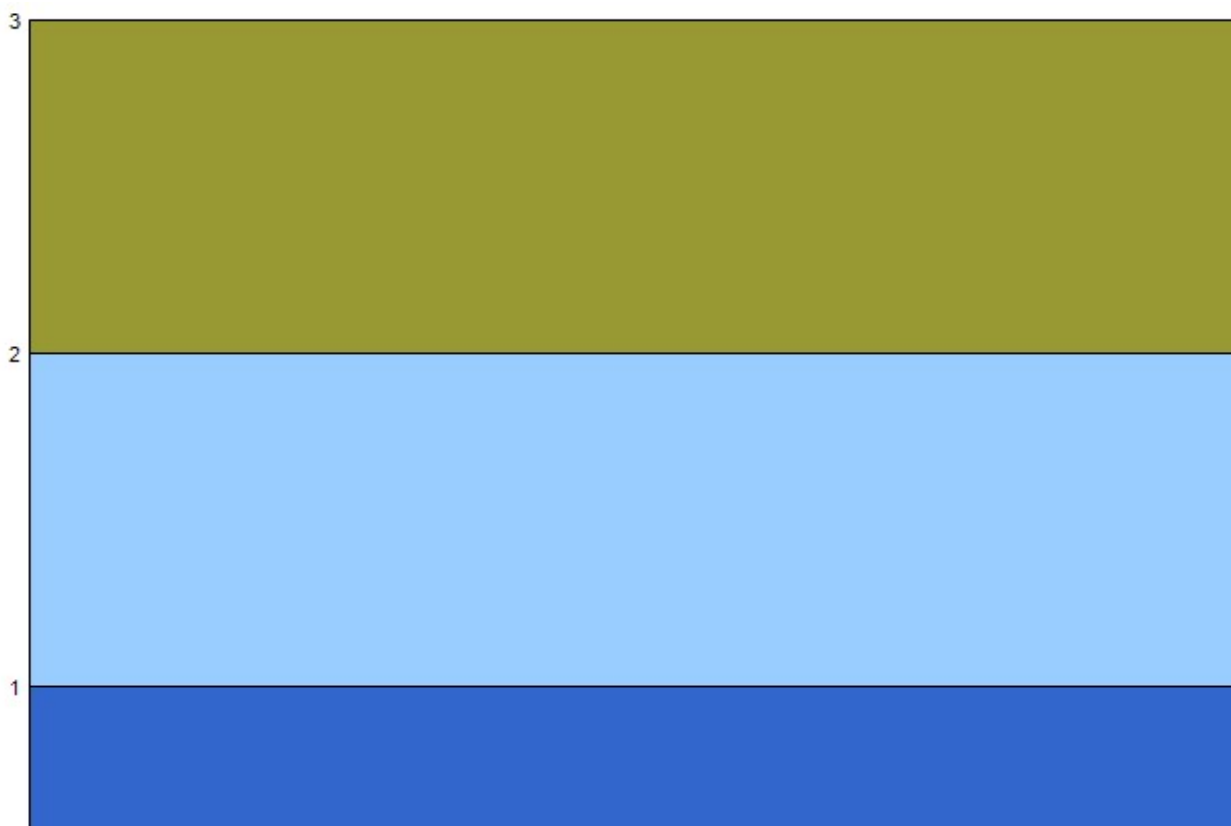
4.2.1.3.1.3 Semaine 3

Cette semaine, les résultats font état de deux occurrences d'interactions dans un contexte de séquences de discussions précédentes. On observe qu'elles apparaissent soit pour clarifier un fait, soit pour démarrer une interaction.

4.2.1.3.1.4 Synthèse

Le contexte discursif (3 occurrences au total) est peu utilisé, comme le démontre la figure 4.60.

Figure 0.60 Contexte discursif et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 1_Synthèse



On note une présence minimale à la semaine 1, une absence totale en semaine 2, et une utilisation légèrement plus marquée à la semaine 3. L'apprenant semble progressivement intégrer des éléments des échanges passés, en particulier pour clarifier, répéter ou démarrer de nouvelles discussions.

4.2.1.3.2 Cas 2

4.2.1.3.2.1 Semaine 1

Chez le cas 2, la semaine 1 est marquée par une utilisation de séquences de discussions précédentes dans plusieurs fonctions interactionnelles, notamment les clarifications et les négociations (2 occurrences chacune), ainsi que les répétitions et réponses (1 occurrence chacune)

4.2.1.3.2.2 Semaine 2

En revanche, cette semaine, les résultats révèlent moins de références au contexte discursif : on ne note que deux occurrences d'interactions liées aux séquences de discussions précédentes, dont une initiation et une répétition.

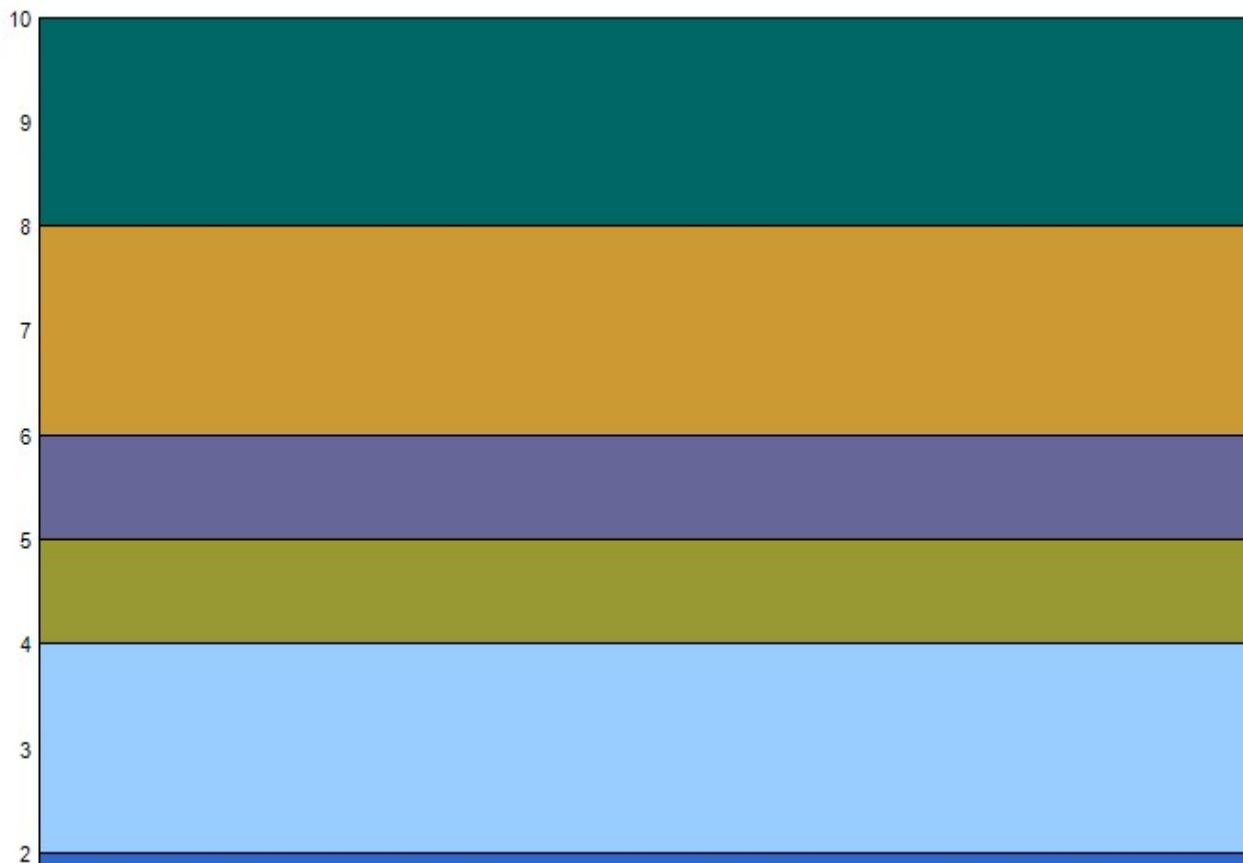
4.2.1.3.2.3 Semaine 3

De même, à la semaine 3, les résultats font état de deux occurrences d'interactions relevant du contexte discursif, notamment deux références de discussions précédentes : une réponse et une clôture d'interaction.

4.2.1.3.2.4 Synthèse

En somme, le contexte discursif (10 occurrences de références à des discussions précédentes au total) est assez fréquent chez le cas 2. La figure 4.61 nous permet de voir la répartition des fonctions interactionnelles tout au long du dispositif selon les références aux séquences de discussions précédentes chez le cas 2.

Figure 0.61 Contexte discursif et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 2_Synthèse



On observe une présence plus marquée et plus diversifiée à la semaine 1 (6 occurrences dans 4 fonctions interactionnelles, notamment les clarifications, les négociations, les répétitions et réponses). Cependant, on observe une diminution de références au contexte discursif au fil des semaines, dans des fonctions interactionnelles différentes (2 occurrences d'initiations et de répétitions la semaine 2, et 2 occurrences de réponse et une clôture d'interaction la semaine 3).

4.2.1.3.3 Cas 3

4.2.1.3.3.1 Semaine 1

On observe ici deux occurrences d'interaction faisant appel à des séquences de discussions précédentes, notamment dans une réponse et une clarification.

4.2.1.3.3.2 Semaine 2

Les résultats ne révèlent aucune occurrence d'interaction liée au contexte discursif cette semaine.

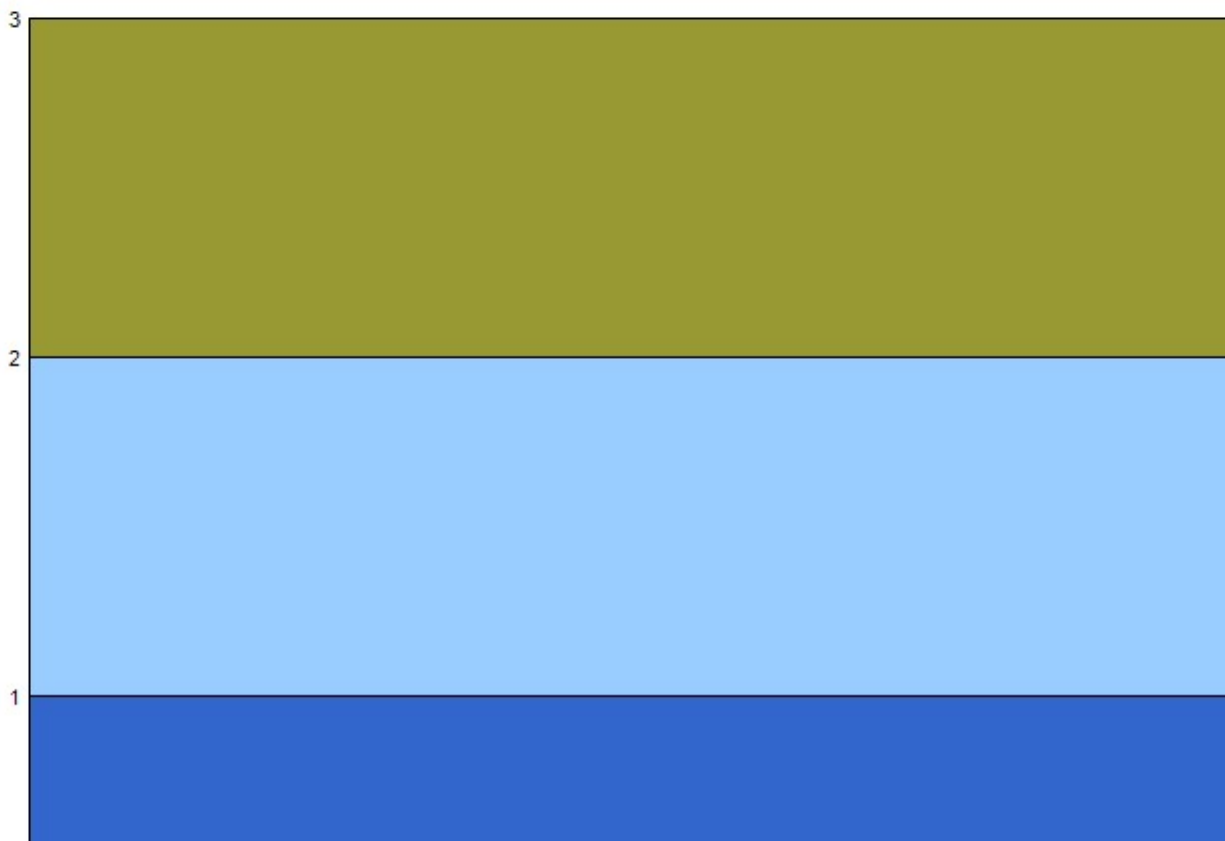
4.2.1.3.3.3 Semaine 3

À la semaine 3, les résultats font état d'une seule occurrence d'interaction relevant du contexte discursif, qui se produit en référence à des discussions antérieures, et ce, lors d'une répétition.

4.2.1.3.3.4 Synthèse

Dans l'ensemble, le contexte discursif (3 occurrences au total) est peu fréquent chez le cas 3, et l'apprenant l'utilise surtout en référence à des discussions précédentes. La figure 4.62 nous permet de voir la répartition des fonctions interactionnelles tout au long du dispositif selon le contexte discursif chez le cas 3.

Figure 0.62 Contexte discursif et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 3_Synthèse



Sur le plan diachronique, on observe une faible présence à la semaine 1 (2 occurrences pour répondre et clarifier), une absence totale à la semaine 2, et une utilisation minimale à la semaine 3 (1 occurrence de répétition).

4.2.1.4 Contexte cognitif et fonctions interactionnelles des actes de parole

Dans cette quatrième et dernière partie des résultats du premier volet de la deuxième question de recherches, les aspects cognitifs, tels les attentes, les connaissances partagées, les hypothèses et les croyances, sont analysés avec les fonctions interactionnelles des actes de parole qui les représentent, individuellement au fil des semaines, puis globalement.

4.2.1.4.1 Cas 1

4.2.1.4.1.1 Semaine 1

Les résultats révèlent une seule occurrence d'interaction dans un contexte de connaissances partagées à la semaine 1, pour démarrer une conversation.

4.2.1.4.1.2 Semaine 2

Cette semaine, toujours dans un contexte de connaissances partagées, on peut noter une occurrence de clarification et une occurrence de réponse.

4.2.1.4.1.3 Semaine 3

À la semaine 3, les résultats ne révèlent aucune occurrence d'interaction liée au contexte cognitif.

4.2.1.4.1.4 Synthèse

Le contexte cognitif (3 occurrences au total) joue également un rôle limité dans les interactions de l'apprenant, avec une légère fluctuation de son utilisation, chaque fois en référence aux connaissances partagées. La figure 4.63 nous permet de voir la répartition des fonctions interactionnelles tout au long du dispositif selon les références aux connaissances partagées présentes chez le cas 1.

Figure 0.63 Contexte cognitif et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 1_Synthèse



En ce qui concerne l'évolution de l'aspect cognitif chez le cas 1, à la semaine 1, il est utilisé de manière ponctuelle pour démarrer une conversation, tandis qu'à la semaine 2, il devient un peu plus central dans les clarifications et réponses. Cependant, à la semaine 3, on remarque que l'apprenant n'y a pas fait appel.

4.2.1.4.2 Cas 2

4.2.1.4.2.1 Semaine 1

À la semaine 1, les résultats révèlent 8 occurrences de références au contexte cognitif, dont 4 réponses : De ces 4 références, 2 sont liées aux attentes, une à des croyances et une à des hypothèses. On note aussi la présence de clarifications (2 occurrences), en référence à des attentes ou croyances. Les deux autres occurrences relèvent de l'initiation (1 occurrence d'hypothèse) et de la gestion des attentes et des tours de parole (1 occurrence de croyance).

4.2.1.4.2.2 Semaine 2

On remarque que, cette semaine, par contre, les résultats ne révèlent aucune occurrence de référence au contexte cognitif.

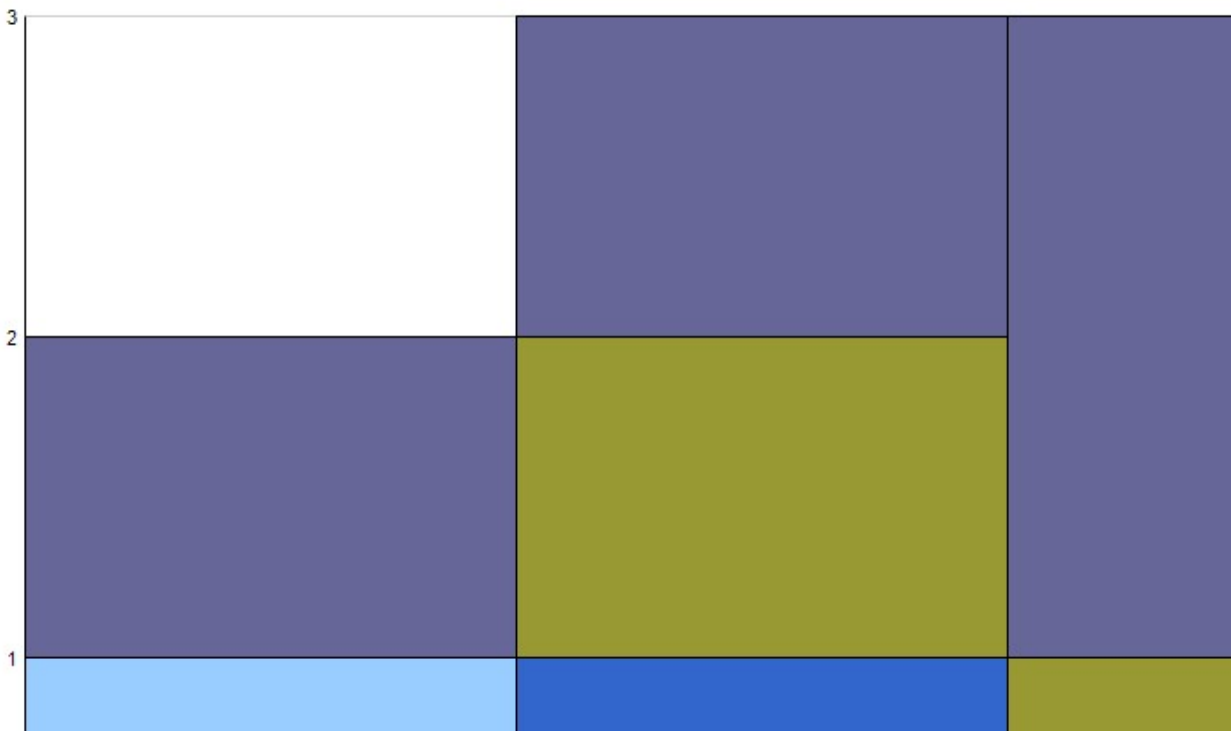
4.2.1.4.2.3 Semaine 3

De même à la semaine 3, aucune occurrence d'interaction liée au contexte cognitif n'est observée.

4.2.1.4.2.4 Synthèse

Dans l'ensemble, les résultats révèlent 8 occurrences de références au contexte cognitif, faisant surtout référence aux attentes, aux croyances et aux hypothèses. La figure 4.64 nous permet de voir la répartition des fonctions interactionnelles tout au long du dispositif selon les références aux attentes, aux croyances et aux hypothèses présentes chez le cas 2.

Figure 0.64 Contexte cognitif et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 2_Synthèse



Les éléments cognitifs ont pour différentes fonctions les réponses (4 occurrences), les clarifications (2 occurrences), l'initiation et la gestion des attentes (1 occurrence chacune). Il est intéressant de relever leur absence totale les deux semaines suivantes.

4.2.1.4.3 Cas 3

4.2.1.4.3.1 Semaine 1

Les résultats révèlent une seule occurrence d'interaction dans un contexte de connaissances partagées à la semaine 1, pour démarrer une conversation.

4.2.1.4.3.2 Semaine 2

À la semaine 2, les résultats ne révèlent aucune occurrence d'interaction liée au contexte cognitif.

4.2.1.4.3.3 Semaine 3

Cette semaine, toujours dans un contexte de connaissances partagées, on peut noter une seule occurrence de réponse.

4.2.1.4.3.4 Synthèse

Le contexte cognitif (2 occurrences au total) joue un rôle limité dans les interactions de l'apprenant, avec une utilisation irrégulière, chaque fois en référence aux connaissances partagées. La figure 4.65 nous permet de voir la répartition des fonctions interactionnelles tout au long du dispositif selon les références aux connaissances partagées présentes chez le cas 3.

Figure 0.65 Contexte cognitif et fonctions interactionnelles des actes de parole, Cas 3_Synthèse



À la semaine 1, il est utilisé de manière ponctuelle pour démarrer une conversation, tandis qu'à la semaine 2, il est totalement absent. De retour à la semaine 3, le cas 3 y fait appel pour une réponse.

4.2.1.4.4 Synthèse des trois cas selon différents contextes et fonctions interactionnelles

Les résultats correspondant à la première partie de la deuxième question montrent que les trois cas partagent certaines variables tout en présentant des différences concernant les effets des contextes situationnel, culturel et social, discursif et cognitif sur les fonctions interactionnelles.

4.2.1.4.4.1 Contexte situationnel et fonctions interactionnelles

Certains aspects comme l'influence du type de flux interactionnel, la corrélation avec le temps de réponse et l'évolution progressive des dynamiques interactionnelles sont communs aux différents cas. En effet, dans les trois cas, le flux tendu favorise principalement les réponses et les clarifications, favoriser principalement les réponses et les clarifications, bien que leur fréquence et leur évolution varient. Le flux distendu, quant à lui, est plus propice aux initiations, aux négociations et à la gestion des attentes. Pour ce qui relève des temps de réponse, un temps de réponse court est généralement associé à des réponses fréquentes, des clarifications, et parfois des réparations. En revanche, un temps de réponse long favorise plutôt des initiations, de la gestion des attentes et, dans certains cas, des clôtures d'interactions. Le temps de réponse moyen, lorsqu'il est présent, semble jouer un rôle plus équilibré en fonction des cas et des semaines. Dans les trois cas, on observe également des changements dans la répartition des fonctions interactionnelles au fil des semaines, marqués par une adaptation aux exigences interactionnelles et aux rôles occupés par les participants. Le passage d'un rôle d'initiateur à un rôle de répondant est une autre tendance partagée.

D'un autre côté, on note également des divergences, notamment dans la stabilité et le degré de diversification des fonctions interactionnelles, mais aussi dans le rôle du temps de réponse dans l'évolution interactionnelle. Lorsqu'on regarde la stabilité et le degré des fonctions interactionnelles, tandis que le cas 1 présente une relative stabilité des fonctions interactionnelles (constance des réponses, augmentation progressive des clarifications, peu de variations majeures en matière de flux), le cas 2 illustre une réorganisation progressive des échanges : forte transition d'un flux mixte vers un flux distendu, avec une redistribution plus diversifiée des fonctions interactionnelles au fil des semaines, diminution des réponses en flux tendu et augmentation des initiations et clarifications en flux distendu, présence non négligeable des clôtures et des négociations. Par ailleurs, le cas 3 montre une transition plus marquée du flux mixte à une nette prédominance du flux distendu, impactant directement la

distribution des fonctions interactionnelles (Réduction progressive des réponses en flux tendu, compensée par une répartition irrégulière des initiations et clarifications et une moindre diversification). Quant au rôle du temps de réponse dans l'évolution interactionnelle, on remarque que le temps de réponse long prédomine chez le cas 1, avec peu d'impact sur la répartition des fonctions interactionnelles, alors que le temps de réponse court est dominant en début d'interaction chez le cas 2, avec une tendance progressive vers un temps de réponse long. Chez le cas 3, on observe une corrélation plus marquée entre les temps de réponse et les flux, notamment à la semaine 2 où les clarifications sont uniquement présentes en temps de réponse court, rompant avec la tendance générale.

4.2.1.4.4.2 Contexte culturel et social et fonctions interactionnelles

Les 3 cas présentent des similitudes dans la relation entre le contexte culturel et social et les fonctions interactionnelles prédominantes : le respect des normes interactionnelles formelles est visible en ce que la politesse formelle est largement privilégiée, à fréquences quasi semblables, avec une prédominance dans les initiations et les réponses. Elle apparaît aussi dans les clôtures, dans la gestion des attentes et les réparations (bien que ces dernières soient moins fréquentes. On note également une absence ou une quasi-absence de politesse informelle.

Toutefois, quelques différences sont observables sur le plan global et sur le plan diachronique entre les cas. Dans l'ensemble, il y a des différences dans la distribution des fonctions interactionnelles : tandis que, chez le cas 1, on observe une forte présence dans les réponses, initiations et clôtures, mais peu dans la gestion des attentes et négociations (avec des variations marquées selon les semaines), elle est plus équilibrée chez le cas 2, y compris dans la gestion des attentes, les tours de parole et les réparations. Quant au cas 3, son usage est étendu aux répétitions et réparations, bien que sa fréquence soit en baisse au fil des semaines. Des fluctuations et tendances d'évolution différentes sont également visibles au cours des semaines chez les différents cas. Alors que la diminution de la politesse formelle est marquée la semaine 2 et remonte la semaine 3 chez le cas 1, elle est plutôt progressive chez le cas 3, sauf dans les réponses qui augmentent à la dernière semaine. Or, le cas 2 (le seul chez qui on a relevé des occurrences d'informalité) présente une certaine stabilité relative de la politesse formelle, avec une baisse la semaine 2, suivie d'un renforcement la semaine 3.

4.2.1.4.4.3 Contexte discursif et fonctions interactionnelles

En général, chez les trois cas, les apprenants semblent utiliser le contexte discursif de manière sporadique et limitée, souvent pour répondre, clarifier, ou répéter des informations. On remarque que

ces fonctions sont utilisées pour maintenir une interaction fluide, mais toujours de manière ponctuelle et peu systématique. On observe aussi une diminution notable du recours au contexte discursif à partir de la semaine 2 chez les 3 cas, avec une absence totale de références au contexte discursif en semaine 2 chez les cas 1 et 3.

En revanche, le cas 2 se distingue des autres par une utilisation plus fréquente et plus diversifiée du contexte discursif (10 occurrences de clarifications, négociations, répétitions ou réponses), tandis que les cas 1 et 3 restent plus limités (respectivement, 3 occurrences se concentrent davantage sur des fonctions de clarification et de réponse). On remarque aussi que l'utilisation du contexte discursif est faible au début (semaine 1) chez les cas 1 et 3, puis elle reprend légèrement à la semaine 3. Cependant, le cas 2 commence très fortement avec une utilisation marquée du contexte discursif à la semaine 1 (6 occurrences), puis une diminution progressive à la semaine 2, avant de se stabiliser avec 2 occurrences à la semaine 3.

4.2.1.4.4.4 Contexte cognitif et fonctions interactionnelles

L'utilisation du contexte cognitif reste relativement faible chez les 3 cas. Dans l'ensemble, on observe que les références aux connaissances partagées, aux attentes et aux croyances sont ponctuelles et peu systématiques et on note que les fonctions interactionnelles les plus courantes sont les réponses et clarifications. De plus, tous les cas montrent une absence du contexte cognitif à un moment donné, après la semaine 1.

Cependant, il existe des différences dans la fréquence, la diversité d'utilisation et la répartition dans les différentes fonctions interactionnelles : alors que le cas 2 présente une utilisation plus fréquente et plus diversifiée du contexte cognitif (8 occurrences de réponses, clarifications, initiations ou gestion des attentes), les Cas 1 et 3 montrent une fréquence relativement faible (respectivement 3 et 2 occurrences) et un usage limité du contexte cognitif à des fonctions spécifiques comme l'initiation de conversation et la réponse. En effet, au fil des semaines, les résultats permettent de relever une certaine irrégularité et modestie dans la manière dont les cas 1 et 3 engagent des références cognitives, avec une absence totale à la semaine 2, tandis que la semaine 1 du cas 2 est marquée par une richesse et une diversité de l'usage du contexte cognitif (utilisation plus substantielle et variée du contexte cognitif (attentes, croyances et hypothèses, réparties dans des réponses, clarifications, gestion des attentes), suivie d'une disparition totale de son usage les semaines suivantes.

4.2.2 Interventions didactiques et accomplissement des actes de parole

Contrairement à la première partie de notre deuxième question, qui se focalisait seulement sur les trois cas ayant participé aux échanges avec les personnes âgées, cette partie traite du deuxième volet de cette question de recherche. Elle dresse un portrait des fonctions interactionnelles observables chez l'ensemble des apprenants de la classe (participants secondaires) ainsi que chez les intervenants, lors des deux interventions didactiques enregistrées menées à la fin des semaines 1 et 2. Cette analyse permet de répertorier les différents objets d'échanges issus des enregistrements et de les mettre en relation avec les fonctions interactionnelles observables chez les différents acteurs. Il convient de préciser que seuls les éléments liés à la compétence pragmatique ont été retenus, et que certains aspects, tels que les clôtures d'interactions et la gestion des tours de parole, ont été écartés, car ils ne sont pas directement liés à l'objet de notre projet.

4.2.2.1 Apprenants

4.2.2.1.1 Fin semaine 1

Les résultats de l'analyse de l'intervention effectuée à la fin de la semaine 1 révèlent que les réponses constituent la fonction interactionnelle largement prédominante chez les apprenants, avec 24 occurrences. Elles sont suivies des négociations (8 occurrences), des initiations (7 occurrences) et des clarifications (6 occurrences). Les réparations et les répétitions viennent en dernier, chacune avec un total de 3 occurrences. En ce qui concerne les sujets de discussion présents, la politesse domine largement, avec 21 occurrences. Elle est suivie du contexte discursif (14 occurrences) et du contexte situationnel (9 occurrences); d'autres sujets de discussion tels que le type de signification et les émotions (3 occurrences chacun) et le genre (1 occurrence), sont moins fréquents. La figure 4.66 permet d'avoir une vue d'ensemble sur les thèmes abordés par les apprenants ainsi que les fonctions interactionnelles de leurs interventions à la fin de la semaine 1.

Figure 0.66 Intervention didactique 1 et accomplissement des actes de parole_Apprenants



Il est intéressant de constater que les réponses des apprenants tournent majoritairement autour du contexte socioculturel, notamment la politesse (*Je sais pas, parce qu'elle a déjà commencé à je sais pas parce que j'ai commencé avec ta ta/ Au Brésil, les personnes âgées n'aiment pas que tu dis Madame*) avec 9 occurrences, et du contexte discursif (*C'est bon, c'est positif/Il parle de son travail, terminer dehors _des heures de fin_, continue la conversation*), avec 7 occurrences. S'ensuivent le contexte situationnel avec 5 occurrences et le type de signification des énoncés (2 occurrences). On peut également relever une seule occurrence de discussion sur le sens émotif des interactions. Pour ce qui est des négociations, on observe qu'elles sont aussi majoritairement centrées sur la politesse (*même si elle me dit "tu" parce que je suis jeune...je continue à parler "vous"/Mais si elle est jeune? Si c'est une enseignante plus jeune que moi?*), avec 7 occurrences sur 8, l'autre occurrence relevant du sens émotif des interactions (*Mais, je ne voulais pas qu'elle se sente touchée...*). Les initiations, elles, ont surtout trait au contexte discursif (*Mais une autre question aussi*) avec 4 occurrences, et au contexte culturel et social, notamment la politesse (2 occurrences), et le genre (1 occurrence). Quant aux clarifications, les résultats permettent de constater une répartition presque uniforme, bien qu'il s'agisse pratiquement des mêmes sujets (la politesse et le contexte situationnel, avec deux occurrences chacune; l'expression des émotions et le type de signification, avec une occurrence chacune). Toutes les trois réparations

répertoriées touchent le contexte discursif, tandis que les trois répétitions font référence au contexte situationnel (2 occurrences) et à la politesse (1 occurrence).

4.2.2.1.2 Fin semaine 2

Une fois de plus, les résultats de l'analyse de l'intervention effectuée à la fin de la semaine 2 révèlent que les réponses prédominent largement parmi les fonctions interactionnelles des apprenants, avec 22 occurrences. Elles sont suivies des réparations (4 occurrences), des initiations (3 occurrences) et des clarifications (2 occurrences). Les négociations et les répétitions, une fois de plus, sont faiblement représentées (1 occurrence chacune). En ce qui concerne les objets des échanges présents, la politesse vient en premier, mais seulement avec 11 occurrences cette fois-ci. Elle est une fois de plus suivie du contexte discursif (9 occurrences), du contexte situationnel (4 occurrences), du type de signification et du genre (3 occurrences chacun); l'expression des émotions apparaît également (2 occurrences), ainsi qu'une nouveauté, un acte de parole. La figure 4.67 permet d'avoir une vue d'ensemble sur les thèmes abordés par les apprenants ainsi que les fonctions interactionnelles de leurs interventions à la fin de la semaine 2.

Figure 0.67 Intervention didactique 2 et accomplissement des actes de parole_Apprenants

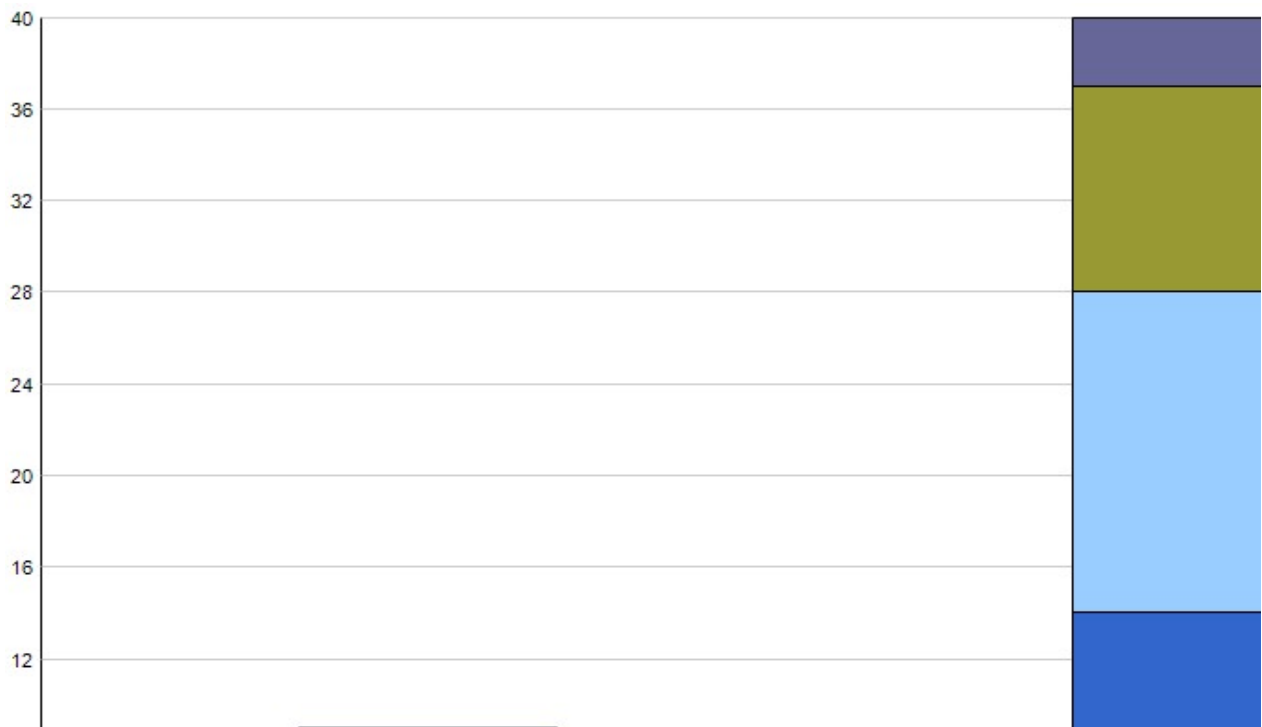


Les observations montrent que, pour cette deuxième intervention, les réponses des apprenants tournent surtout autour du contexte discursif (*Oui oui, oui oui c'est une chose que moi j'ai regardé, j'ai pas entendu/Moi je pense que C'était très bon aussi tout s'est bien passé la conversation*), avec 7 occurrences, du contexte situationnel (*C'est toujours les discussions sur le temps/Faut s'assurer que chaque personne est intéressée*), avec 4 occurrences, de la politesse et du type de signification (3 occurrences chacune). Le genre et l'expression des émotions suivent chacune avec deux occurrences, tandis que les actes de parole sont faiblement représentés (1 occurrence). Pour ce qui est des réparations, des clarifications et des répétitions, les résultats révèlent qu'elles sont toutes centrées sur la politesse. Les initiations aussi font appel à la politesse (1 occurrence), mais surtout au contexte discursif (2 occurrences). Quant à l'unique occurrence de négociation pendant cette intervention, elle a trait au contexte culturel et social, notamment au genre.

4.2.2.1.3 Synthèse

En somme, les réponses (40 occurrences au total) restent la fonction la plus fréquente tout au long des deux interventions, malgré une légère diminution lors de la deuxième intervention. La figure 4.68 permet d'avoir une vue d'ensemble sur les thèmes abordés par les apprenants ainsi que sur les fonctions interactionnelles régissant leurs interventions pendant les deux rencontres didactiques.

Figure 0.68 Synthèse interventions didactiques et accomplissement des actes de parole_Apprenants



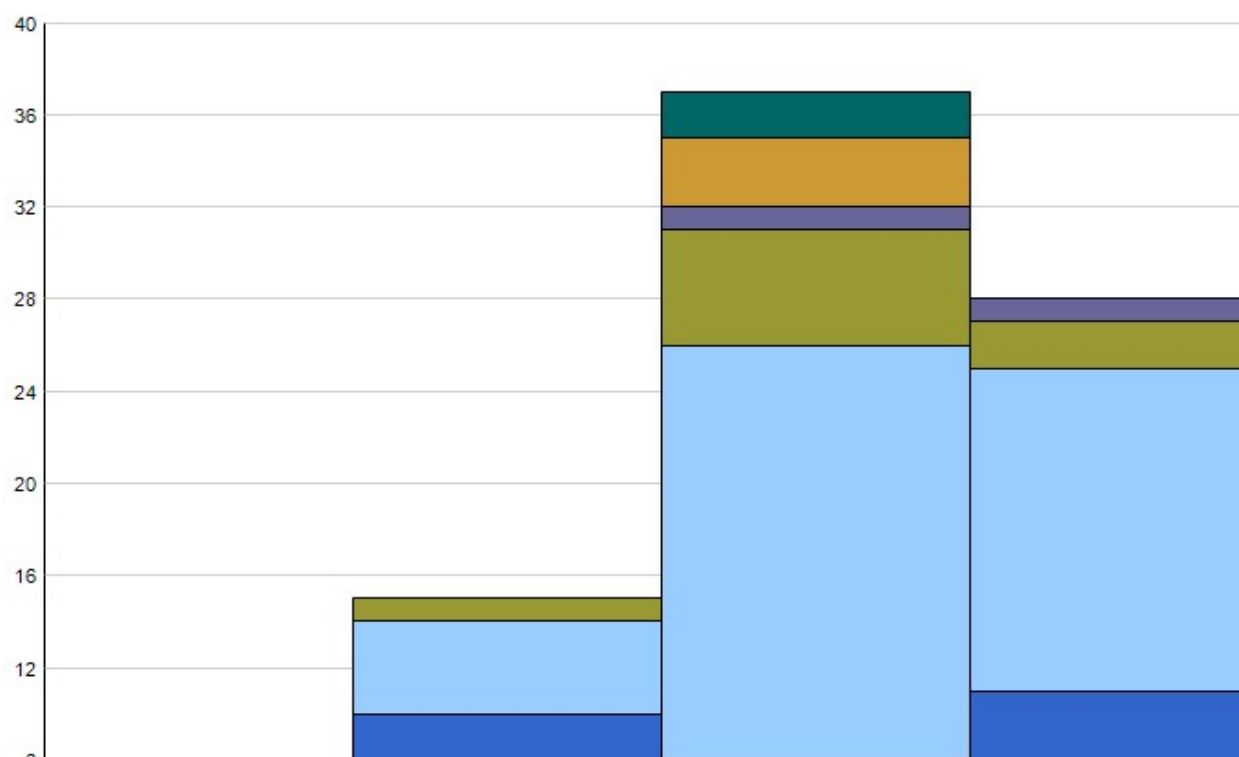
On remarque que les initiations et les négociations (9 occurrences au total, chacune) viennent en deuxième, malgré une diminution significative entre les interventions, tandis que les réparations (7 occurrences au total) ont légèrement augmenté. Quant aux répétitions (4 occurrences au total), elles restent assez peu représentées dans l'ensemble du dispositif, avec une légère baisse lors de la deuxième intervention. En ce qui concerne l'objet des échanges, la politesse (32 occurrences au total) représente un sujet de discussion majeur à la fin de la semaine 1, apparaissant dans toutes les fonctions interactionnelles confondues, mais elle montre une baisse importante à la deuxième intervention. Deux autres thèmes importants tout au long du dispositif sont le contexte discursif (23 occurrences au total), qui intervient autant dans les réponses que dans les initiations et les réparations, ainsi que le contexte situationnel (13 occurrences au total), qui intervient à la fois dans les réponses, les clarifications et les répétitions. On observe cependant une légère baisse ici, de même qu'avec le thème des émotions (5 occurrences au total réparties dans les réponses, clarifications et négociations). Par ailleurs, les sujets de signification (6 occurrences au total apparaissant majoritairement dans les réponses) gardent la même fréquence à chaque intervention, alors que le thème du genre avec 4 occurrences (réparties dans les réponses, initiations et négociations) montre une augmentation à la fin de la semaine 2. On note qu'il y a aussi apparition d'un nouveau thème de discussion lié aux actes de parole.

4.2.2.2 Intervenantes

4.2.2.2.1 Fin semaine 1

L'analyse des enregistrements de l'intervention menée à la fin de la semaine 1, portant sur les interactions entre les apprenants et les intervenantes et codée selon les fonctions interactionnelles révèle que les clarifications constituent la fonction prédominante chez les intervenantes, avec 41 occurrences. Elles sont suivies des réponses (29 occurrences) et des initiations (18 occurrences). Les autres fonctions telles que les négociations et les répétitions sont faiblement représentées, avec respectivement 2 et une occurrence. Pour ce qui est des sujets de discussion abordés, la politesse domine avec 38 occurrences. Elle est suivie du contexte discursif (30 occurrences), ainsi que du contexte situationnel et des types de signification (8 occurrences chacun). D'autres sujets de discussion tels que les émoticônes (3 occurrences), les émotions et les actes de parole (2 occurrences chacun) sont moins mentionnés. La figure 4.69 permet d'avoir une vue d'ensemble sur les thèmes abordés par les intervenantes (enseignante et chercheuse), ainsi que sur les fonctions interactionnelles régissant leurs interventions à la fin de la semaine 1.

Figure 0.69 Intervention didactique 1 et accomplissement des actes de parole_Intervenantes



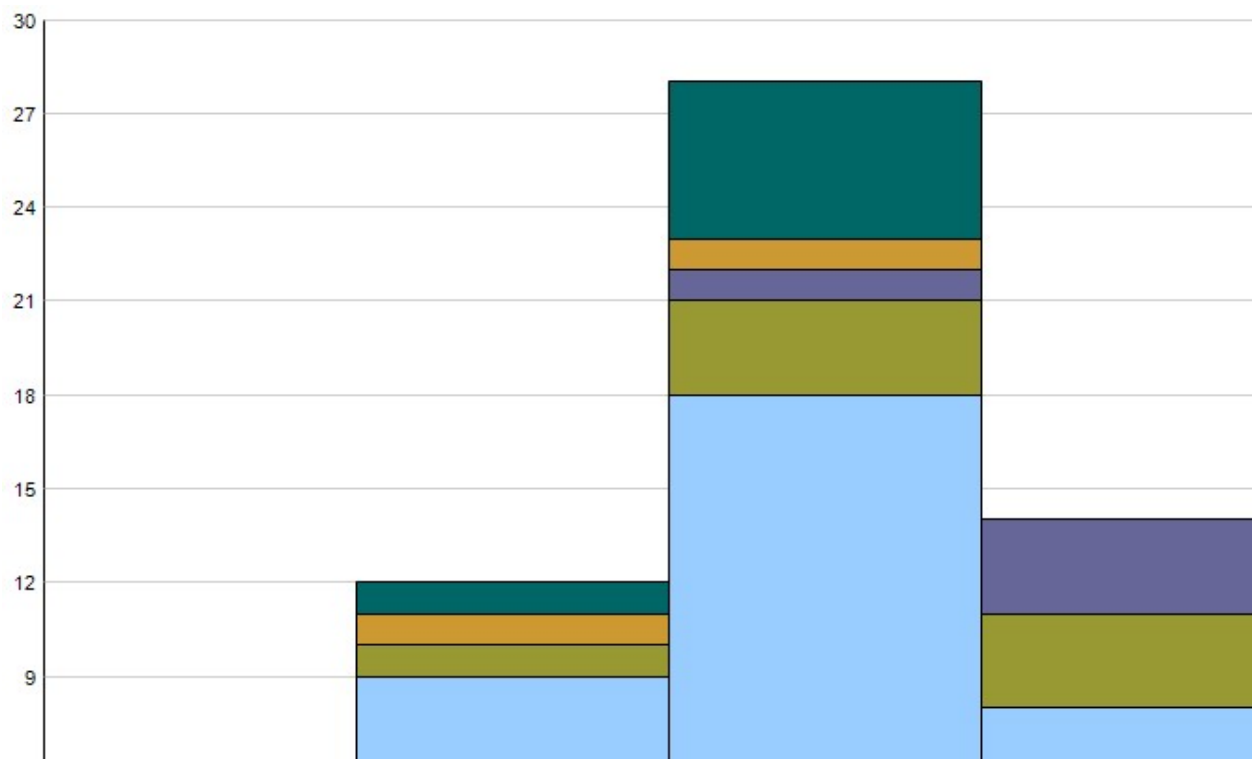
On remarque que les clarifications des intervenants concernent surtout le contexte situationnel, notamment la politesse (*ne vous inquiétez pas, par exemple, à la place de ...inquiète pas/ Tu as été très polie/ Oui, c'est très formel/ Là il a dit, J'aimerais au conditionnel*), avec 18 occurrences, le contexte discursif (*le futur proche. Oui oui/ on pourrait dire que tu écris comme tu parles*), avec 8 occurrences et le contexte situationnel avec 5 occurrences (*c'est pas des personnes comme vous ou moi qui veulent juste vous tester/ ce n'est pas grave, parce que c'est une conversation instantanée*). Elles interviennent également brièvement pour parler des types de significations (4 occurrences), des émoticônes (3 occurrences), des types d'actes de parole (2 occurrences) et du sens émotif (1 occurrence). Pour ce qui est des réponses, on observe qu'elles sont aussi majoritairement centrées sur la politesse (*Moi j'ai remarqué quelque chose, Carla s'est adressée à la madame en disant tu à la place de vous/ Oui. Plus jeune oui, ça peut arriver*), avec 14 occurrences, et le contexte discursif (*Oui, ça aussi c'est la façon de Wilson de parler, il parle comme ça/ Oui, il fait de longues phrases*) avec 11 occurrences. On y note également quelques mentions du contexte situationnel (2 occurrences), des types de significations et des émotions (une occurrence chacune). Les résultats montrent que les initiations des intervenants ont surtout trait au contexte discursif (10 occurrences), mais aussi à la politesse (4 occurrences), aux types de significations (3 occurrences) et faiblement au contexte situationnel (une occurrence). On note

cependant que les deux négociations répertoriées relèvent de la politesse et la seule répétition présente relève du contexte discursif.

4.2.2.2.2 Fin semaine 2

À la fin de cette semaine, on observe encore une fois que les clarifications constituent la fonction interactionnelle prédominante chez les intervenantes, avec 31 occurrences. Elles sont toujours suivies des réponses (14 occurrences) et des initiations (12 occurrences). Les autres fonctions telles que les négociations et les répétitions sont faiblement représentées, avec seulement une occurrence chacune. Quant aux thèmes des échanges, la politesse perd sa première place avec 12 occurrences. Elle est précédée du contexte discursif (13 occurrences) et suivie de près par le genre (11 occurrences). Le contexte situationnel et les types d'actes de parole (7 occurrences chacun) sont également des thèmes importants, tandis que d'autres sujets de discussion tels que les émotions (4 occurrences), les émoticônes et l'humour (2 occurrences chacun), ainsi que les types de significations sont faiblement soulevés. La figure 4.70 permet d'avoir une vue d'ensemble sur les thèmes abordés par les intervenantes (enseignante et chercheuse), ainsi que sur les fonctions interactionnelles régissant leurs interventions à la fin de la semaine 2.

Figure 0.70 Intervention didactique 2 et accomplissement des actes de parole_Intervenantes

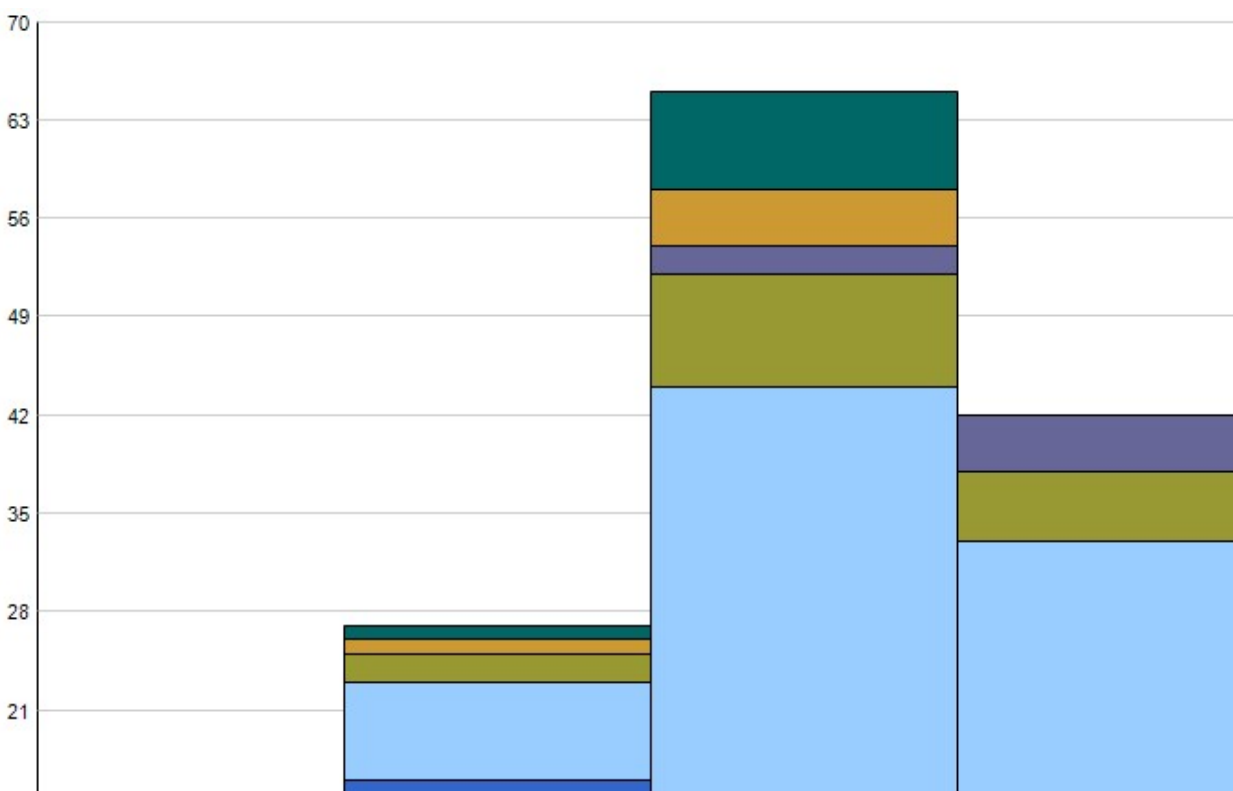


On constate que les clarifications sont réparties selon plusieurs sujets de discussion dont les plus importants sont le contexte culturel et social, notamment le genre (*Parce que si tu parles avec un homme, parfois c'est différent de quand tu parles avec une femme*), avec 7 occurrences, la politesse (*Il y a il y a des moments où elle vouvoie Monsieur Jean, il y a des moments où elle le tutoie*) avec 6 occurrences, le contexte discursif (*Il utilise pas d'abréviations que la Madame pourrait ne pas comprendre. Il s'exprime clairement*) et les types d'actes de parole (*Il y a des remerciements/ les questions sont bien posées*), avec 5 occurrences chacun. Le contexte situationnel suit (3 occurrences), avec l'humour (2 occurrences) et une occurrence de sens émotif, d'émoticônes et de types de significations. Il en est de même pour les réponses, réparties presque équitablement entre la politesse (*Oui Oui elle a dit Madame*), le contexte situationnel (*C'est fluide, oui?*), le sens émotif (*Nostalgique/Oui, elle a bien accueilli ça*), le genre (3 occurrences chacun) et le contexte discursif (2 occurrences). Pour ce qui est des initiations, avec 6 occurrences, on note qu'elles sont surtout centrées sur le contexte discursif (*Mais qu'est-ce que vous remarquez ?/ Qu'avez-vous à dire ?*); leurs quelques autres apparitions sont réparties entre la politesse (2 occurrences), les types d'actes de parole, le contexte situationnel, le genre et les émoticônes (1 occurrence chacune). Quant aux occurrences uniques de répétitions et de négociations lors de cette deuxième intervention, elles renvoient respectivement à la politesse et aux actes de parole.

4.2.2.2.3 Synthèse

Dans l'ensemble, les clarifications (72 occurrences au total) restent la fonction principale tout au long des deux semaines chez les intervenantes, malgré une légère diminution à la deuxième intervention. La figure 4.71 permet d'avoir une vue d'ensemble sur les thèmes abordés par les intervenantes (enseignante et chercheuse), ainsi que sur les fonctions interactionnelles régissant leurs interventions pendant les deux rencontres didactiques.

Figure 0.71 Synthèse interventions didactiques et accomplissement des actes de parole_Intervenantes



Or, les réponses (43 occurrences au total) et les initiations (30 occurrences) connaissent une baisse notable, tandis que les négociations (3 au total) et les répétitions (2 au total) restent marginales tout au long du dispositif. Quant aux thèmes abordés, la politesse (50 occurrences au total), qui apparaît dans toutes les fonctions interactionnelles présentes, et le contexte discursif (43 occurrences), lui aussi présent partout, sauf dans les négociations, sont les thèmes les plus abordés à la fin de la semaine 1. Cependant, ils diminuent considérablement en semaine 2, tout comme celui des types de significations (9 occurrences au total réparties dans les clarifications, les initiations et les réponses). Le contexte situationnel avec un total de 15 occurrences, visibles dans les trois fonctions interactionnelles prédominantes, et les émoticônes (5 au total dans les clarifications et les réponses) demeurent assez stables. Par ailleurs, le genre (12 occurrences au total réparties dans les trois fonctions interactionnelles majeures) émerge comme un thème principal en semaine 2, avec une augmentation significative des occurrences. Les émotions (6 occurrences au total dans les clarifications et les réponses) et les types d'actes de parole (9 occurrences au total apparaissant dans les clarifications, les initiations et les négociations) connaissent également une légère augmentation.

4.2.2.3 Comparaison des fonctions interactionnelles et des thèmes d'échanges chez différents acteurs

L'analyse des interactions entre les intervenantes et les apprenants révèle des dynamiques distinctes dans l'utilisation des fonctions interactionnelles et des thèmes abordés. Pour ce qui est des fonctions interactionnelles, les clarifications sont dominantes chez les intervenantes avec 72 occurrences, malgré une légère baisse en semaine 2. Chez les apprenants en revanche, les réponses prédominent avec 46 occurrences, suivies des initiations (10) et des négociations (8). On remarque également une diminution notable des réponses (28 à 14) et des initiations (18 à 12) entre les deux semaines chez les intervenantes, tandis que les apprenants maintiennent une fréquence stable des réponses, même si les initiations et les négociations diminuent aussi significativement. Cependant, les négociations et les répétitions restent marginales chez les intervenantes (2 et 1 occurrence respectivement) et chez les apprenants (3 et 2 occurrences respectivement). Quant aux thèmes abordés, on peut noter quelques similitudes : chez les intervenantes, tout comme chez les apprenants, la politesse (50 et 32 occurrences) et le contexte discursif (43 et 23 occurrences) sont les thèmes les plus abordés à la fin de la semaine 1, avec une diminution à la fin de la semaine 2. Aussi, le contexte situationnel et les émoticônes restent assez stables chez les différents acteurs. Il en est de même pour le genre, les émotions et les types d'actes de parole où l'on remarque une augmentation chez les différents acteurs à la fin de la semaine 2.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous interprétons les résultats de notre étude. Nous avons conçu un dispositif dans lequel des aînées locutrices compétentes du français, préparées lors d'un atelier, ont échangé via WhatsApp avec des adultes immigrants apprenants de français langue seconde de niveau intermédiaire avancé, afin de mettre en pratique leurs compétences pragmatiques. Des consignes leur ont été présentées, et ils ont été placés en binômes. Les stratégies de discussion et les normes de politesse ont été rappelées, et des séances encadrées ont eu lieu à la fin des première et deuxième semaines. Chaque section rappellera la question de recherche correspondante avant de discuter des résultats (5.1 et 5.2).

5.1 Discussion des résultats de la question 1

Kasper (2009), identifie la compétence pragmatique à la capacité d'utiliser la langue pour accomplir des actes de parole, signifier des intentions et résoudre des problèmes de communication dans des contextes sociaux et culturels variés. La première question de recherche visait à identifier les actes de parole qui témoignent de la compétence pragmatique des adultes immigrants au fil des semaines dans le cadre d'échanges asynchrones sur WhatsApp avec des aînés. Les résultats ont révélé que les apprenants ont utilisé une diversité d'actes de parole suivant des fonctions interactionnelles distinctes pendant les échanges, selon leurs besoins communicationnels. Pour faciliter la compréhension, ils ont surtout privilégié une communication directe enrichie par des mécanismes visuels et émotionnels, comme les émoticônes, l'expression de l'humour et les expressions d'émotions, et ce, dans un contexte socioculturel majoritairement formel et dans des contextes situationnels variés (fréquence élevée à modérée, flux tendu, mixte ou distendu, temps de réponse long, moyen ou court).

La prise en compte du contexte par l'apprenant de L2 est un facteur important dans les choix pragmatiques, tout autant que sa capacité d'interpréter les signes, les implications, le langage corporel de son interlocuteur, et d'autres paramètres sémiotiques (González-Lloret, 2019). Vu l'hétérogénéité de nos participants, et donc leurs styles communicationnels distincts, on a pu observer chez chacun d'eux une adaptation aux contextes semaine après semaine, avec l'apparition et la disparition d'actes de parole selon leurs besoins. La variation observée au fil des semaines dans l'utilisation des actes de parole et des fonctions interactionnelles chez le cas 1 a permis une diversification des actes de parole et un enrichissement des échanges, et malgré la diminution du nombre total des actes de parole chez les deux

autres cas, on a remarqué une stabilité des initiations et une augmentation des clarifications chez le cas 2, ce qui pourrait refléter un engagement constant et une volonté accrue d'assurer une compréhension précise, mais aussi une flexibilité communicative en réponse aux exigences contextuelles. Le scénario est quasi-semblable pour le cas 3, chez qui on a observé une transition d'une phase d'initiation vers une communication plus réactive et clarificatrice, un autre indice qui pourrait témoigner d'une dynamique interactive en constante évolution et d'une bonne capacité d'adaptation au contexte communicationnel. La participante aînée LC 2 a d'ailleurs confirmé ces hypothèses en nous mentionnant avoir senti l'une des apprenantes plus ouverte et plus engagée au fil des semaines de discussions. Si cette observation reflète réellement l'expérience de l'apprenant, elle pourrait illustrer, de manière prudente, l'importance de l'engagement actif dans les interactions authentiques pour la mise en pratique des compétences pragmatiques des apprenants en L2, telle que soulignée par la « théorie de la réflexion sur l'interaction » de Canale et Swain (1980).

De plus, le fait de privilégier des formulations claires, sans sous-entendus chez les trois cas, et l'utilisation des émoticônes, de l'humour et des expressions d'émotions pour soutenir la compréhension des échanges a enrichi la communication en ligne en apportant une dimension émotionnelle et en clarifiant le ton des messages, ce qui pourrait compenser partiellement l'absence d'indices non verbaux tels que les gestes, les mimiques ou le ton de voix. En fait, cette approche a l'avantage de favoriser une communication chaleureuse et authentique en facilitant les interactions et en renforçant la compréhension mutuelle, comme relevé par Kousar et al. (2020) dans leur étude. Dans cette étude, les émoticônes pouvaient aider les apprenants d'anglais L2 d'origine pakistanaise à développer des constructions sémantiques et syntaxiques, comme le font les mots lexicaux, la ponctuation et les autres composantes de langue. Les deux partenaires de conversation de l'étude de Kousar ont relevé qu'elles ont trouvé les échanges agréables et enrichissants. Ainsi, l'utilisation décroissante de ces stratégies de construction du sens dans l'ensemble des échanges, et plus spécifiquement chez le cas 3, pourrait suggérer une transition vers une communication plus directe et moins dépendante des aides visuelles ou émotionnelles au fil du temps. On pourrait donc affirmer que les échanges ont outillé les apprenants d'expériences personnalisées et authentiques, comme avec l'étude d'Hebbani (2022) qui nous a d'ailleurs inspirés. Dans cette étude, il était question d'explorer si l'apprentissage des langues médiatisé par les appareils mobiles, via des messages textes quotidiens sur WhatsApp entre des bénévoles locuteurs compétents de la langue et des apprenants adultes issus de l'immigration, améliore ou complète l'apprentissage en salle de classe des langues et l'intégration des apprenants adultes immigrants en Australie.

D'un autre côté, la diminution progressive du nombre total d'interactions lors des échanges s'oppose aux résultats de l'étude de Kartal (2019) qui a sélectionné et revu systématiquement 37 articles pour examiner l'effet de WhatsApp sur l'apprentissage des langues ; l'étude a plutôt révélé que WhatsApp s'est avéré efficace pour accroître l'interaction. La partenaire de conversation 2 a d'ailleurs soulevé le fait qu'il se pourrait que les échanges deviennent plus monotones et donc moins enrichissants au fil des semaines s'ils étaient échelonnés sur de plus longues périodes, bien que cette tendance puisse aussi être liée au jumelage : si les apprenants avaient été associés à des amis LC, les échanges auraient probablement été de plus en plus enrichissants. Par ailleurs, le fait que la variation des temps de réponse et des flux interactionnels n'ait pas semblé perturber la dynamique interactionnelle chez aucun des cas suggère, de manière prudente, une certaine capacité des participants à maintenir la communication, sans toutefois permettre de tirer des conclusions sur la coordination des échanges ou la consolidation des compétences communicatives. Pareillement, la baisse des formalités au fil des semaines pourrait refléter, de manière hypothétique, une adaptation progressive et une aisance croissante dans les interactions. Quant à la faible présence d'éléments discursifs et cognitifs, elle pourrait témoigner soit d'une stabilisation des attentes, des hypothèses, des croyances et des connaissances partagées, soit d'un épuisement progressif ou d'un manque de nécessité perçu pour rappeler les échanges précédents.

5.2 Discussion des résultats de la question 2

La deuxième question visait à explorer comment, d'une part, les contextes sociaux, situationnels, discursifs et cognitifs, et d'autre part, le contexte didactique accompagnant les échanges asynchrones sur WhatsApp entre des adultes immigrants et des aînés, témoignent de leur compétence pragmatique au fil des semaines.

Pour ce qui est du premier volet de cette question, il en est ressorti que les 3 cas présentent des variables communes et différentes quant aux effets des différents contextes, avec une prédominance dans les échanges, de l'influence des contextes situationnel et culturel et social sur les autres types de contextes.

Une partie du modèle de Kasper (2009) se penche sur les raisons des actes de parole et examine les motivations et les intentions qui sous-tendent les actes de parole; en d'autres termes, sur le pourquoi des choix d'actes de parole d'un locuteur selon une situation donnée. Dans notre projet, en analysant le contexte situationnel en lien avec les fonctions interactionnelles, nous avons pu remarquer que le type de flux interactionnel, la corrélation avec le temps de réponse et l'évolution progressive des dynamiques

interactionnelles étaient communs aux différents cas. Ces similitudes favorisaient les mêmes fonctions interactionnelles. Cependant, des divergences peuvent tout de même être relevées dans la stabilité et le degré de diversification des fonctions interactionnelles, ainsi que dans le rôle du temps de réponse sur l'évolution interactionnelle. En effet, la tendance générale de diminution des réponses et des clarifications en flux tendu et leur augmentation en flux distendu chez les trois cas suggèrent que le rôle dans la conversation pourrait influencer le type de flux et les fonctions interactionnelles mobilisées, avec une tendance vers des interactions plus élaborées et réfléchies lorsque le flux est distendu. L'adaptation progressive des fonctions interactionnelles en fonction du flux interactionnel, du temps de réponse et des rôles des participants, avec des changements notables au fil des semaines chez nos trois cas, ainsi que les écarts observés dans la manière dont chacun d'eux gère ces dynamiques pourraient indiquer une sorte de gestion de la variation des normes pragmatiques en fonction de la situation, comme le suggère Kasper. Cela dit, il se pourrait qu'après avoir pris contact et négocié le mode d'échange avec les locuteurs bénévoles, les trois cas aient réadapté leurs fonctions interactionnelles et la dynamique d'échanges selon leurs besoins et leurs disponibilités.

Il en est de même pour le contexte socioculturel : les trois cas ont présenté des similitudes dans la relation entre le contexte culturel et social et les fonctions interactionnelles prédominantes, probablement parce que leurs conversations ont été guidées par les consignes. On a observé un respect remarquable des normes interactionnelles formelles, à des fréquences presque identiques, ainsi qu'une absence ou une très faible utilisation de la politesse informelle. Cela rejoint une fois de plus l'explication de Kasper selon laquelle les normes sociales conditionnent les présuppositions au sein de l'interaction, de telle sorte que les participants partagent un cadre et veillent chacun sur leurs rôles. Cette responsabilité pousse les acteurs de l'interaction à interpréter de manière flagrante les élocutions, leur permettant ainsi d'établir, de maintenir et de restaurer le déroulement harmonieux de l'interaction. Toutefois, les différences observables sur le plan global et sur le plan diachronique entre les cas, notamment dans leur fluctuation et dans la distribution des fonctions interactionnelles, pourraient refléter les besoins de chacun d'eux selon l'évolution de l'échange : la fluctuation de l'utilisation de la politesse au fil des semaines chez le cas 1 pourrait refléter une adaptation aux dynamiques de l'interaction, où la politesse formelle est plus présente en début d'échange, puis diminue à mesure que la conversation progresse, avant de réapparaître pour marquer la conclusion ou renforcer la structure de l'interaction. Pareillement, la diminution progressive de la politesse formelle au fil des semaines chez le cas 3 suggère une évolution vers une communication plus neutre et moins marquée par des conventions socioculturelles. Ces tendances peuvent refléter une adaptation à un contexte interactionnel où les

normes de politesse sont moins rigides ou moins valorisées, ou à une sorte de naissance de familiarité entre les locuteurs. D'après Taguchi (2017) et Schauer (2009), les erreurs pragmatiques des apprenants en L2 peuvent révéler leur processus d'acquisition des compétences pragmatiques et évoluer. En effet, il est important de considérer le rôle de la capacité des apprenants à réfléchir sur la langue elle-même dans l'amélioration des compétences pragmatique. Bardovi-Harlig (1998) aborde cette prise de conscience linguistique comme un moyen pouvant faciliter chez les apprenants le développement de leurs compétences pragmatiques. Dans son étude, des apprenants en L2 et LE sont amenés à répondre à des questions évaluant leurs compétences pragmatiques, à juger les énoncés qui leur sont présentés et à s'autoévaluer (Bardovi-Harlig, 1998). Il en ressort que les apprenants sont plus sensibles aux erreurs pragmatiques. Alors, il est possible que la diminution des marques d'informalité au fil des semaines chez le cas 3 reflète cette remise en question et une meilleure compréhension des facteurs culturels et sociaux, tels que les normes de politesse et les attentes en matière de formalité. Pareillement, Taguchi (2015) s'est penchée, en plus des aspects cités précédemment, sur le rôle de cette prise de conscience dans l'apprentissage de la politesse en L2. Elle a par exemple expliqué comment les locuteurs japonais changent souvent de formule de politesse (de la forme basique à la forme polie) de manière stratégique pendant l'interaction, selon le contexte, la dynamique de l'interaction ou l'attitude de l'interlocuteur; un apprenant conscient de ces facteurs évite donc des écarts de politesse et utilise les différentes formes de manière appropriée.

Or, les trois cas semblent utiliser les contextes discursif et cognitif de manière sporadique et limitée. On remarque que les fonctions interactionnelles sont utilisées dans ces deux contextes, surtout pour maintenir une interaction fluide, mais toujours de manière ponctuelle et peu systématique. Il est toutefois difficile de savoir si cette utilisation reflète leurs pratiques spontanées générales, puisque les échanges analysés se déroulent dans un cadre didactique particulier. La diminution ou la stagnation dans l'intégration des éléments discursifs chez les 3 cas pourrait suggérer une faible importance ou une moindre nécessité de rappeler les échanges précédents dans la gestion des interactions. Cela pourrait aussi être traduit par un épuisement progressif ou une évolution dans la compétence de l'apprenant, qui n'a plus besoin de se référer autant aux discussions antérieures. De même, concernant le contexte cognitif, qui s'est montré absent chez tous les cas à un moment donné, après la semaine 1, malgré quelques différences dans la fréquence, on a noté chez les 3 cas une diversité d'utilisation et une répartition dans les différentes fonctions interactionnelles. Bien que le cas 2 semble plus impliqué dans la gestion active et la diversification de ses interactions en mobilisant différents éléments cognitifs dans différentes fonctions interactionnelles, la diminution du recours au contexte cognitif visible dans tous les

cas pourrait indiquer une évolution vers une plus grande autonomie dans les interactions, où les apprenants se sentent moins dépendants des références explicites aux échanges antérieurs à mesure qu'ils gagnent en confiance ou en fluidité dans leurs compétences communicatives.

Les résultats du deuxième volet de la deuxième question ont quant à eux permis de relever des dynamiques distinctes dans l'utilisation des fonctions interactionnelles et des thèmes abordés entre les intervenantes et les apprenants.

Certaines recherches sur l'enseignement et l'apprentissage de la pragmatique via les appareils mobiles suggèrent que l'efficacité des échanges dépend à la fois des activités proposées et de l'encadrement de l'enseignant (García-Gómez, 2020). Dans cette perspective, l'étude de Susilo (2018) a analysé les instructions des enseignants d'anglais L2 dans un groupe WhatsApp et a conclu que les actes de parole utilisés par les enseignants pour communiquer avec les élèves contribuaient à l'apprentissage de la L2. Dans notre projet, le fait que les apprenants peuvent enregistrer des interactions, puis recevoir des commentaires sur leur utilisation de la politesse, des actes de parole, etc., a favorisé l'auto-évaluation et a pu améliorer les compétences pragmatiques, comme l'ont également souligné Cohen (2019) et d'autres recherches sur l'enseignement de la pragmatique médiatisée par les outils numériques. En effet, l'analyse des fonctions interactionnelles a montré une prédominance des clarifications chez les intervenantes, malgré une légère baisse en semaine 2. Chez les apprenants en revanche, les réponses ont prédominé, suivies des initiations et des négociations. Ellis (2003) prône une approche inductive, où l'apprentissage se fait en interagissant, et par laquelle les apprenants découvrent eux-mêmes le système lors du processus de l'apprentissage à communiquer, ce qui rejoint l'idée que certaines formes émergent au fil des interactions plutôt qu'à travers un enseignement explicite. Alors, la diminution des initiations, des négociations et du sujet de la politesse ainsi que l'augmentation des réparations visible dans notre intervention didactique pourrait peut-être refléter une meilleure gestion des malentendus. De même, l'augmentation des discussions sur le genre et les émotions et les actes de parole pourrait suggérer un recentrage progressif sur les dimensions expressives et identitaires de la communication, tel que le montre le projet Cultura, mis sur pied par Furstenberg et al. (2001). Ce projet a permis à des apprenants américains de français langue étrangère d'en savoir plus sur la langue et la culture française ; inversement, des apprenants français ont pu découvrir des aspects cachés de la langue et la culture américaine. Les auteurs ont développé un forum collaboratif en ligne dans lequel les apprenants pouvaient comparer les différences entre leurs langues et cultures respectives. Par exemple, les apprenants américains ont remarqué que les Français expriment plus facilement leur mécontentement

dans des situations hypothétiques, avec des mots, de manière directe ou avec sarcasme, par rapport à eux, qui se contentent de lancer un regard noir sur la personne qui les a offensés, ou la juger impolie.

En somme, les résultats de l'objectif 2 permettent de mettre en lumière les facteurs contextuels et didactiques qui influencent différemment la manifestation et le développement de la compétence pragmatique. La progression observée dans les dynamiques interactionnelles, bien qu'elle varie selon les cas, reflète une capacité d'apprentissage sensible au contexte et aux rétroactions. Ces tendances suggèrent qu'un encadrement réflexif et des outils adaptés peuvent accompagner le processus d'apprentissage dans les échanges médiatisés par les outils numériques.

CONCLUSION

Cette étude a permis d'expérimenter un dispositif d'échanges, via WhatsApp, entre des adultes allophones apprenants de français L2 et des bénévoles aînées locutrices natives du français, soutenu par des interventions pédagogiques. Les objectifs étaient d'explorer le développement de la compétence pragmatique des apprenants au fil des semaines, et d'identifier les conditions contextuelles et didactiques ayant contribué à cela. Les résultats ont montré que les apprenants ont mobilisé une diversité d'actes de parole selon des fonctions interactionnelles variées pendant les échanges, en fonction de leurs besoins communicationnels. Pour faciliter la compréhension, ils ont privilégié une communication directe enrichie par des mécanismes visuels et émotionnels, dans un contexte socioculturel majoritairement formel et dans des contextes situationnels variés. Il en est également ressorti que les 3 cas présentent des similitudes et des différences quant aux effets des différents contextes sur les échanges, avec une prédominance marquée des contextes situationnel et culturel et social. Sur le plan didactique, des dynamiques distinctes ont été observées entre les intervenantes et les apprenants dans l'usage des fonctions interactionnelles et des thèmes abordés lors des séances d'interventions en classe. Ces résultats suggèrent que les apprenants adaptent leur communication aux contextes et aux interlocuteurs, et que l'environnement didactique pourrait influencer leurs stratégies pragmatiques.

Toutefois, cette étude a permis de mettre en lumière des défis, notamment en ce qui a trait au recrutement des participants bénévoles, à la disponibilité des participants-apprenants en dehors des heures de classe et à la sauvegarde systématique des données. Malgré ces contraintes, les participants ont su s'accorder sur des horaires flexibles et maintenir leurs échanges, et nous avons pu conserver la majorité des données pertinentes à l'étude.

Plusieurs limites doivent être reconnues : un échantillon réduit, une assiduité variable en fin d'année scolaire, des durées d'échanges hétérogènes, et l'absence de prise en compte du non-verbal en classe. D'un point de vue théorique, le manque de ressources sur la compétence pragmatique en contexte écrit ou via messagerie mobile, ainsi que l'absence d'une grille d'analyse entièrement adaptée au contexte, a représenté des contraintes. Enfin, l'interprétation des résultats a pu être affectée par la diminution progressive des données. Par ailleurs, l'implication d'une aînée déjà engagée comme bénévole en classe pourrait avoir influencé l'authenticité des échanges.

Malgré ces limites, cette recherche offre des retombées significatives sur plusieurs plans. Sur le plan social, le dispositif a permis de valoriser l'expertise et l'expérience des aînés, tout en créant des ponts intergénérationnels porteurs de sens pour les deux groupes. Il s'agit d'un exemple de pratique inclusive qui contribue à renforcer les liens sociaux tout en répondant à des objectifs d'apprentissage langagier. Sur le plan pédagogique, elle montre que les échanges médiatisés par des applications de messagerie instantanée, lorsqu'ils sont accompagnés d'un encadrement didactique réfléchi, peuvent constituer un levier concret pour le développement de la compétence pragmatique en L2. Enfin, sur le plan scientifique, cette étude contribue à la recherche en didactique du français langue seconde en proposant une méthode d'observation contextualisée de la compétence pragmatique, rarement explorée en contexte numérique écrit et asynchrone.

En résumé, cette étude a contribué à documenter la manifestation de la compétence pragmatique chez des adultes allophones en interaction avec des aînés francophones par l'intermédiaire de WhatsApp. Elle met en lumière les retombées possibles d'un dispositif intergénérationnel encadré, à la fois sur le plan langagier, social et pédagogique. Cependant, des défis restent à relever pour optimiser ce type d'intervention et mieux soutenir la francisation des apprenants adultes allophones, notamment en matière d'adaptation aux niveaux linguistiques, de disponibilité des participants, de suivi longitudinal et d'outils d'analyse adaptés. Cette étude invite ainsi à repenser les cadres théoriques et méthodologiques pour mieux rendre compte de la complexité des interactions numériques en L2, et ouvre la voie à de futurs travaux qui pourraient porter sur d'autres contextes, d'autres profils d'apprenants ou d'autres modalités d'échange. Ces constats nourrissent plusieurs pistes de recherche, telles que l'analyse de la compétence pragmatique en L2 dans des environnements numériques plus spontanés ou synchrones (comme les visioconférences ou discussions vocales), l'adaptation des dispositifs pour des apprenants de niveaux basiques ou élémentaires, ou encore l'élaboration de grilles d'analyse spécifiquement conçues pour les échanges écrits en ligne. Enfin, l'évaluation des effets à long terme de telles interventions, ainsi que l'étude du rôle du non-verbal dans les interactions numériques multimodales, représente également des avenues de recherche prometteuses.

ANNEXE A
GRILLE D'ANALYSE

Thèmes	Sous-thèmes	Description	Exemples de segments	Fréquence segments	de	Fréquence données : échanges numériques (9) et interventions (2)
Accomplissement des actes de parole	Types d'actes de parole	acceptations	Oui, cela me convient.	11		5
		acquiescements	Oui, c'est vrai! avec 40	22		8
		appréciations	C'est très intéressant.	16		8
		compliments	C'est une belle famille que vous avez là.	8		7
		demandes	Si vous pouvez m'amener avec vous ce sera avec plaisir.	5		4
		exclamations	Génial!!	8		5
		excuses	Desolé, quelque fois j'oublie comment dire quelques mots.	9		4
		félicitations	Bravo a vous, Alice!	1		1

		informations	Ma femme est encore à Madagascar pour l'instant.	68	9
		justifications	parce que j'ai besoin d'étudier mais je n'arrive pas à me concentrer avec les enfants à la maison	13	7
		offres	Préférez-vous planifier une heure pour nos conversations?	1	1
		opinions	Mais je pense que ce sera difficile au début de commencer à travailler sur photographie et design graphique	9	6
		présentations	Je m'appelle Carla, je suis brésilienne et je suis ta partenaire de conversation	11	3
		questions	Est-ce qu'ils habitent tous au Québec?	22	8
		remerciements	Merci de consacrer du temps pour discuter avec moi.	15	7

		salutations	Bonjour Alice, J'espère que vous allez bien!!	32	11
		souhaits	Je vous souhaite les meilleures dans la vie.	8	7
		suggestions	vous pouvez me corriger quand vous le souhaitez.	14	6
		sympathies	et je suis contente aussi de partager avec toi.	16	9
	Fonctions interactionnelles des actes de parole	clarification	Sur WhatsApp : La grande île côté de l'Afrique. (Madagascar) Apprenant en classe : parce que oui, parce que si.. Quand on discute avec quelqu'un qui est vieux, vieille, le respect, ça, ça c'est ça s'impose automatiquement Chercheuse en classe : Ben Je suis votre partenaire de conversation.	143	11

		clôture des interactions	Sur WhatsApp : Bonne journée à vous aussi. Que du bonheur aujourd'hui 😊 ☐: Chercheuse en classe : Donc je vous remercie beaucoup, puis je vais vous laisser.	20	10
		gestion des attentes et des tours de parole	Sur WhatsApp : Vous pouvez m'écrire quand vous voulez et je vais vous répondre 😊 Enseignante en classe : Oui, c'est, c'est ici : n'inquiète pas	24	8
		initiations	Sur WhatsApp : Quelle est votre activité préférée? Apprenante en classe Mais une autre question aussi Enseignante en classe	98	11

			Allez y des remarques.		
		négociations	Sur WhatsApp : Ne vous inquiétez pas, on peut toujours discuté même si la session est finie Apprenante en classe : même si elle me dit "tu" parce que je suis jeune je continue à parler "vous" Responsable projet en classe : Oui, oui, c'est oui, mais si C'est ton enseignante à toi. au Québec, on a tendance à se tutoyer, que ce soit à la au travail, que ce soit ton enseignante à toi.	16	5
		réparations	Sur WhatsApp : Oui, c'est vrai! Je me suis trompé Apprenante en classe :	16	5

			<i>êtes-vous monsieur Jean?</i> (au lieu de êtes-vous Jean?)		
		répétitions	Sur WhatsApp : Nous on est 7 enfants dont je suis le dernier et vous vous êtes 8 enfants ☐	17	9
		réponses	Sur WhatsApp : Oui, l'endroit est merveilleux et agréable Apprenante participante Au Brésil, les personnes âgées n'aiment pas que tu dis Madame Responsable projet en classe : Oui, elle a bien accueilli ça	217	11
Compréhension ou signification des actes	Stratégies de construction du sens	émoticones		78	11

de parole		Expressions d'émotions	Woww; Hmmmmm; Oohhh;	21	7
		ironie ou humour	On a eu notre indépendance de la colonisation française mais je crois que on est encore colonisé indirectement ☐; Il y en a qui mange (du riz) le matin, midi et soir.☐	16	8
		média ou GIF	N/A (omis volontairement)	4	3
		sens émotif	En classe : Mais, je ne voulais pas qu'elle se sente touchée	10	2
	Types de significations	explicite	N/A	N/A	N/A
		implicite	Il disait toujours que quand tu conduit une voiture l'un de tes pieds est au prison et l'autre dans la tombe	5	2
Facteurs influençant les actes de parole	Contexte cognitif	attentes	Oui, c'est 1 heure pour la semaine!!!	3	1

		connaissances partagées	c'est pas comme l'hiver ici au Canada	5	4
		croyances	Ça est très importante!!! Etre toujours active!!!	2	1
		hypothèses	CHSLD c'est hopital?	2	1
	Contexte culturel et social	Genre	Je pense que parfois ici au Québec les femmes veulent pas être appelez vous oui ?	16	3
		Politesse (formelle et informelle)	Moi aussi j'aimerais vous connaître ☺; avec ton deuxieme mari?	166	11
	Contexte discursif	cadre discursif	Ce projet	1	1
		séquences de discussions précédentes	On a parlé hier de peut être parler aujourd'hui plus tard	13	7 + 1 intervention
	Contexte situationnel	Flux (tendu et distendu)	Tendu (enchainements de tours de parole) : 2024-06-10, 4 h 05 p.m. - Carla: Préférez-vous planifier une heure pour nos	28	11

			conversations? 2024-06-10, 5 h 01 p.m. - Mme Alice (projet): Je vais vérifier et je vous reviens bientôt. 2024-06-10, 5 h 15 p.m. - Carla: D'accord! ? 2024-06-10, 6 h 19 p.m. - Mme Alice (projet): Ce soir si ça te convient entrer 20h et 21 h. Distendu (Longues séquences de chaque interlocuteur): [2024-06-11 17:31:50] Aina: Bonjour, [2024-06-11 17:37:23] Aina: Je me présente. Je m'appelle Aina, je viens de Madagascar, je suis venu ici au Québec depuis 10 mois et je suis un élève de la francisation. et [2024-06-11 17:39:41] Aina: Je participe au projet de Brinda de discuter avec vous sur Watsapp pendant		
--	--	--	--	--	--

			quelque temps. Je serai ravi de faire votre connaissance et de pouvoir parler avec vous. [2024-06-12 10:26:57] Md Alice: Je suis ravie de participer avec vous. On se fixera une journée et heure qui vous convient. Faites moi signe. Bonne journée. ☺		
		Temps de réponse (court, moyen et long)	Temps de réponse court : 2024-06-10, 6 h 52 p.m. - Mme Alice (projet): Oui☺ à demain. 2024-06-10, 6 h 54 p.m. - Carla: À demain ☺ Temps de réponse moyen : 2024-06-11, 19 h 05 - Madame Joséphine: Si oui, ça me va. Je serai disponible vers 14 h. 2024-06-11, 19 h 21 - Vals: Oui. Ça marche. ☺	39	

			Temps de réponse long : 2024-06-10, 4 h 05 p.m. - Carla: Préférez-vous planifier une heure pour nos conversations? 2024-06-10, 5 h 01 p.m. - Mme Alice (projet): Je vais vérifier et je vous reviens bientôt.		
		Tour de parole (A ou de initiateur de conversation et B)	Tour A [2024-06-11 17:31:50]: Bonjour, [2024-06-11 17:37:23] Aina: Je me présente. Tour B [2024-06-16 09:34:11] Aina: Bonjour, [2024-06-16 09:37:05] Aina : Oui, c'est une belle fin de semaine ensoleillée ☺.	194	
		Analyse des interactions	Semaine 1 : Aina_647/ Mme Alice_336	9	

ANNEXE B

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des personnes (le Comité d'éthique de la recherche plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche impliquant des êtres humains* (janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet : Développer la compétence pragmatique en français chez les personnes de l'immigration par des interactions à l'écrit sur WhatsApp avec des personnes de la communauté
Nom de l'étudiant : Brenda Youonang Fenko
Programme d'études : Maîtrise en didactique des langues
Direction(s) de recherche : Simon Collin

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que toute annulation ou suspension du protocole de recherche pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués par écrit au Comité d'éthique de la recherche.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée par écrit au Comité d'éthique de la recherche dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date de sa délivrance. À l'expiration de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité d'éthique de la recherche. Si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet, le rapport doit être soumis au Comité d'éthique de la recherche.

ANNEXE C

POINTS CLÉS FORMULAIRES DE CONSENTEMENTS

Participants aînés

Nature et durée de votre participation

-Une rencontre est prévue pour un atelier d'une durée de 1 à 2 heures qui vous permettra de mieux vous saisir de votre rôle. Les attentes à votre égard et la manière de fournir une rétroaction aux apprenants vous seront résumées. Des exemples de nos propres conversations sur WhatsApp vous seront présentés et des jeux de rôle par clavardage seront menés avec vous. Le lieu et l'heure sont à convenir avec la chercheuse.

-Trois séances d'échanges par clavardage seront programmées entre les apprenants et vous. Durant celles-ci, vous discuterez par l'intermédiaire de WhatsApp avec un à deux apprenants séparément, pour une durée d'une heure environ, une fois par semaine, pendant 3 semaines. Les échanges porteront sur la vie personnelle et sur des thèmes de la vie réelle, qui cadrent avec le programme de francisation. Vous devrez vous poser mutuellement des questions utiles et répondre à ces questions. Voici quelques exemples de pistes qui pourraient soutenir la réalisation de vos tâches : Demander/donner des informations sur votre vie personnelle (parler de vous) ; demander/donner des informations sur votre fin de semaine, en respectant les conventions d'usage ; parler des endroits où vous avez vécu (quartiers, banlieue) et demander leurs opinions sur les endroits où ils ont vécu; donner des conseils généraux pour faire des réclamations. Pendant que les apprenants mettront en pratique leurs compétences pragmatiques dans la réalisation de ces tâches, vous y serez pleinement engagée avec votre histoire et votre personnalité, en étant le plus naturels possible. Les conversations WhatsApp seront enregistrées chaque fin de semaine.

-Lors d'une dernière rencontre de 30 minutes environ, vous donnerez en deux phrases des pistes d'amélioration de notre dispositif pendant une discussion générale avec l'enseignante chercheuse. Cette rencontre se tiendra dans un lieu et à une heure à convenir avec la chercheuse, après vos échanges virtuels avec les apprenants. Elle sera enregistrée à l'aide d'un outil d'enregistrement audio.

Avantages liés à la participation

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des stratégies à utiliser pour la mise en pratique des compétences pragmatiques des adultes immigrants et vous permettra de vous rendre utiles dans les besoins en francisation au Québec. Vous pourrez en plus rencontrer de nouvelles personnes et partager votre expérience.

Risques liés à la participation

En participant à cette recherche, il est possible que vous deviez consacrer une quantité importante de votre temps. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient raviver ou entraîner des émotions désagréables liées à une expérience douloureuse/histoire touchante ou à la différence de culture, de valeurs et de croyances avec votre partenaire de conversation. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Pour rappel, aucun propos humiliant, agressif ou dégradant ne sera toléré et toute forme d'abus sera signalée aux services de l'ordre public. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin à aux discussions s'il estime que votre bien-être est menacé.

Confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis sont confidentiels et que seuls, la chercheuse et son directeur de recherche auront accès à vos enregistrements. Vos informations personnelles ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codés) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par la chercheuse pour la durée totale du projet. L'ensemble des données de recherche sera détruit 5 ans après la dernière communication scientifique.

Utilisation secondaire des données

Il est possible que les données recueillies dans le cadre de la présente recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine. Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ?

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de

préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vos données seront anonymisées.

Participants apprenants

Nature et durée de votre participation

-Une période de 30 à 45 minutes en salle de classe sera consacrée à la révision des différentes façons de démarrer une interaction, de poser des questions, de réagir à un message, de prendre congé, afin d'entamer les discussions en binômes sur WhatsApp avec les partenaires de conversation. Cette séance sera enregistrée à l'aide d'un outil d'enregistrement audio.

-Deux à trois périodes d'échanges par clavardage seront programmées entre les partenaires de conversation et vous dès votre rencontre avec la chercheuse. Durant celles-ci, vous discuterez par l'intermédiaire de WhatsApp avec un partenaire de conversation senior, pour une durée d'une heure environ, une fois par semaine, pendant 2 à 3 semaines. Les échanges porteront sur la vie personnelle et sur des thèmes de la vie réelle, qui cadrent avec le programme de francisation. Vous devrez vous poser mutuellement des questions utiles et répondre à ces questions. Voici quelques exemples de pistes qui pourraient soutenir la réalisation de vos tâches : Demander/donner des informations sur votre vie personnelle (parler de vous et recueillir) ; demander/donner des informations sur votre fin de semaine, en respectant les conventions d'usage ; parler des endroits où vous avez vécu (villes ou villages) et donner votre opinion et vos préférences selon les différences; solliciter des conseils pour faire une demande de réclamation. Pendant que les partenaires de conversation seront pleinement engagés avec leurs histoires et leur personnalité, vous mettrez en pratique vos compétences pragmatiques dans la réalisation de ces tâches, en étant le plus naturels possible. Les conversations WhatsApp seront enregistrées chaque fin de semaine.

-Une fois par semaine pendant deux semaines, une séance d'une période d'une heure servira au dépouillement des échanges sur WhatsApp : les échantillons d'échanges seront diffusés sur le tableau blanc interactif (TBI) en salle de classe et seront examinés en grand groupe. L'enseignante et éventuellement la chercheuse y procéderont à un dépouillement des productions et interprétations pragmatiques, afin d'y apporter des explications et de négocier les formes avec vous. Ces deux séances seront également enregistrées à l'aide d'un outil d'enregistrement audio.

Avantages liés à la participation

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des stratégies à utiliser pour la mise en pratique des compétences pragmatiques des adultes immigrants et pourrez bénéficier des occasions de développer des interactions signifiantes avec le français ainsi que la culture québécoise à l'extérieur de la salle de classe en échangeant régulièrement avec des partenaires de conversation compétents en français

Risques liés à la participation

En participant à cette recherche, il est possible que vous deviez consacrer une quantité importante de votre temps. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient raviver ou entraîner des émotions désagréables liées à une expérience douloureuse/histoire touchante ou à la différence de culture, de valeurs et de croyances avec votre partenaire de conversation. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Pour rappel, aucun propos humiliant, agressif ou dégradant ne sera toléré et toute forme d'abus sera signalée aux services de l'ordre public. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin à aux discussions s'il estime que votre bien-être est menacé.

Confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis sont confidentiels et que seuls, la chercheuse et son directeur et co-directeur de recherche auront accès à vos enregistrements. Vos informations personnelles ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codés) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par la chercheuse pour la durée totale du projet. L'ensemble des données de recherche sera détruit 5 ans après la dernière communication scientifique.

Utilisation secondaire des données

Il est possible que les données recueillies dans le cadre de la présente recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine. Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ?

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vos données seront anonymisées.

Participante enseignante

Nature et durée de votre participation

Une période de 30 à 45 minutes en salle de classe sera consacrée à la révision des différentes façons de démarrer une interaction, de poser des questions, de réagir à un message, de prendre congé, afin d'entamer les discussions en binômes sur WhatsApp avec les partenaires de conversation. Cette séance sera enregistrée à l'aide d'un outil d'enregistrement audio.

Deux à trois séances d'échanges par clavardage seront programmées entre les partenaires de conversation et vos élèves dès la rencontre avec la chercheuse. Durant celles-ci, ils discuteront par l'intermédiaire de WhatsApp avec un partenaire de conversation senior, pour une durée d'une heure environ, une fois par semaine, pendant 2 à 3 semaines. Les échanges porteront sur la vie personnelle et sur des thèmes de la vie réelle, qui cadrent avec le programme de francisation. Ils devront se poser mutuellement des questions utiles et répondre à ces questions. Voici quelques exemples de pistes qui pourraient soutenir la réalisation de leurs tâches : Demander/donner des informations sur leur vie personnelle (parler de vous et recueillir) ; demander/donner des informations sur leur fin de semaine, en respectant les conventions d'usage ; parler des endroits où ils ont vécu (villes ou villages) et donner leurs opinions et préférences selon les différences; solliciter des conseils pour faire une demande de réclamation. Pendant que les partenaires de conversation seront pleinement engagés avec leurs histoires et leur personnalité, ils mettront en pratique leurs compétences pragmatiques dans la réalisation de ces tâches, en étant le plus naturels possible. Les conversations WhatsApp seront enregistrées chaque fin de semaine.

Une fois par semaine pendant deux semaines, une séance d'une période d'une heure servira au dépouillement des échanges sur WhatsApp : les échantillons d'échanges seront diffusés sur le tableau blanc interactif (TBI) en salle de classe et seront examinés en grand groupe. Vous, et éventuellement la chercheuse, y procéderez à un dépouillement des productions et interprétations pragmatiques, afin d'y apporter des explications et de négocier les formes avec eux. Ces deux séances seront également enregistrées à l'aide d'un outil d'enregistrement audio.

Avantages liés à la participation

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des stratégies à utiliser pour la mise en pratique des compétences pragmatiques des adultes allophones immigrants vous permettra de vous rendre utiles dans les besoins en francisation au Québec. Vous pourrez également bénéficier des occasions d'enrichir vos pratiques pédagogiques.

Risques liés à la participation

En participant à cette recherche, il est possible que vous deviez consacrer une quantité importante de votre temps. Vous demeurez libre de demander des ajustements si vous trouvez que votre planification est mise à l'épreuve.

Confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis sont confidentiels et que seuls, la chercheuse et son directeur et co-directeur de recherche auront accès à vos enregistrements. Vos informations personnelles ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codés) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par la chercheuse pour la durée totale du projet. L'ensemble des données de recherche sera détruit 5 ans après la dernière communication scientifique.

Utilisation secondaire des données

Il est possible que les données recueillies dans le cadre de la présente recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine. Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ?

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vos données seront anonymisées.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions?

RÉFÉRENCES

- Aldridge, E.-M. (1999). Partenaires linguistiques : Une ressource inexploitée. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 18(4), 61-69. <https://doi.org/10.3406/apliu.1999.2327>
- Allagui, B. (2015). Writing through WhatsApp : An evaluation of students' writing performance. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 9(2), 178-199. <https://www.inderscienceonline.com/doi/10.1504/IJMLO.2014.067022>
- Anderson, R. J., Anderson, R., Vandegrift, T., Wolfman, S., et Yasuhara, K. (2003). Promoting interaction in large classes with computer-mediated feedback. Dans *Designing for change in networked learning environments* (p. 119-123). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-0195-2_16
- Andujar, A. (2016). Benefits of mobile instant messaging to develop ESL writing. *System*, 62, 63-76.
- Apprendre le français. (s. d.). Gouvernement du Québec. Consulté 14 juillet 2023, à l'adresse <https://www.quebec.ca/education/apprendre-le-francais>
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. <https://philpapers.org/rec/AUSHTD>
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. OUP Oxford.
- Bachman, L. F., et Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice : Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press, 1996.
- Bardovi-Harlig, K., et Dörnyei, Z. (1998). Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly*, 32(2), 233-259. <https://doi.org/10.2307/3587583>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Castrillo, M. D., Martin-Monje, E., et Barcena, E. (2014). Mobile-based chatting for meaning negotiation in foreign language learning. Dans *Proceedings of Mobile Learning 2014* (p. 49-59).
- Celce-Murcia, M., et Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching : A guide for language teachers*. Cambridge University Press.
- Cohen, A. (2019). Strategy instruction for learning and performing target language pragmatics. Dans *Learning strategy instruction in the language classroom* (p. 140-152). <https://doi.org/10.21832/9781788923415-016>
- Cohen, A., et Sykes, J. (2013). Strategy-based learning of pragmatics for intercultural education. Dans *Learning language in technology*, 33, 87-111. <https://doi.org/10.1075/llt.33.06coh>

- Crettenand Pecorini, B. (2019). Étude sur la contribution de la gérontologie narrative numérique au bien-être, à la résilience et aux apprentissages informels des aînés vétérans franco-ontariens [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa / University of Ottawa]. <https://doi.org/10.20381/ruor-24137>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. <https://doi.org/10.2307/330107>
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. OUP Oxford.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition* (2^e éd.). Oxford University Press.
- Eslami, Z., Mirzaei, A., et Dini, S. (2014). The role of asynchronous computer mediated communication in the instruction and development of EFL learners' pragmatic competence. *System*, 48. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.09.008>
- Flores-Salgado, E., et Castineira, T. (2018). The use of politeness in WhatsApp discourse and move 'requests'. *Journal of Pragmatics*, 133, 79-92. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.06.009>
- Furstenberg, G., Levet, S., English, K., et Maillet, K. (2001). Giving a virtual voice to the silent language of culture : The CULTURA project. *Language Learning and Technology*, 5(1), 55-102.
- García-Gómez, A. (2020). Learning through WhatsApp : Students' beliefs, L2 pragmatic development and interpersonal relationships. *Computer Assisted Language Learning*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2020.1799822>
- Gonzales, A. (2013). Development of politeness strategies in participatory online environments. Dans N. Taguchi et J. M. Sykes (dir.), *Technology in interlanguage pragmatics research and teaching* (p. 101-120). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/Illt.36.06gon>
- González-Lloret, M. (2008). Computer-mediated learning of L2 pragmatics. Dans *Technology and second language learning* (p. 114-132). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690869-008>
- González-Lloret, M. (2019). Task-Based language teaching and L2 pragmatics. Dans *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*. (p. 225–240). Routledge.
- González-Lloret, M. (2022). Technology-mediated tasks for the development of L2 pragmatics. *Language Teaching Research*, 26(2), 173-189. <https://doi.org/10.1177/13621688211064930>
- Gonzalez-Lloret, M., et Ortega, L. (2014). Towards technology-mediated TBLT : An introduction. Dans *Technology-mediated TBLT* (p. 1-22). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tblt.6.01gon>
- Gutierrez-Colon Plana, M., Gimeno, A., Appel, C., Hopkins, J., Gibert, I., et Figueras, I. (2013). Improving learners' reading skills through instant short messages : A sample study using WhatsApp. Dans M. D. Álvarez, A. Gimeno, et I. M. Gil (dir.), *Language learning through technology-enhanced interaction* (pp. 79-95). Universitat Rovira i Virgili.
- Hall, J. K. (1999). *The development of interactional competence in a second language*. London: Routledge.

- Hebbani, A., Mersiades, M., et Deshmukh, A. (2022). Exploring a mobile-based language learning intervention to improve English language acquisition and acculturation among migrants in Australia. *Australian Review of Applied Linguistics*, 46(3), 395-423. <https://doi.org/10.1075/aral.21017.heb>
- Hinkel, E. (1999). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge University Press.
- Holliday, A., Hyde, M., et Kullman, J. (2021). *Intercultural communication : An advanced resource book for students*. <https://doi.org/10.4324/9780367482480>
- Institut de la statistique du Québec (2023, 9 octobre). *Proportion des personnes qui utilisent un téléphone intelligent à des fins personnelles, Québec, 2020*. <https://statistique.quebec.ca/fr/document/telephone-intelligent-individus/tableau/proportion-personnes-telephone-intelligent-fins-personnelles>
- Ishihara, N., et Takamiya, Y. (2014). Pragmatic development through blogs : A longitudinal study of telecollaboration and language socialization. Dans S. Li et P. Swanson (dir.), *Engaging language learners through technology integration : Theory, applications, and outcomes* (p. 137-161). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-6174-5.ch007>
- Jafari, S., et Chalak, A. (2016). The role of WhatsApp in teaching vocabulary to Iranian EFL learners at junior high school. *English Language Teaching*, 9(8), 85-92.
- Kartal, G. (2019). What's up with WhatsApp? A critical analysis of mobile instant messaging research in language learning. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 352-365. <https://doi.org/10.33200/ijcer.599138>
- Kasper, G. (2009). Categories, context and comparison in conversation analysis. Dans *Talk in interaction: Multilingual perspectives* (pp. 1–28). National Foreign Language Resource Center.
- Kasper, G., et Blum-Kulka, S. (1993). *Interlanguage pragmatics*. Oxford University Press.
- Kecskes, I. (2008). Formulaic language in English lingua franca. Dans *Formulaic language in English lingua franca* (pp. 191-218). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110198843.3.191>
- Kelly Hall, J. (1999). A prosaics of interaction. The development of interactional competence in another language (p. 137-151).
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours : Théorie et fonctionnement*. Nathan.
- Kitade, K. (2008). The role of offline metalanguage talk in asynchronous computer-mediated communication. *Language Learning*, 12(11), 64–84.
- Kousar, A., Memon, S., et Simming, A. (2020). The pragmatic analysis of 🌟 emojis by ESL learners in verbal modalities : A case study of WhatsApp chat. *International Journal of Computer Science and Network Security (IJCSNS)*, 20(10), 199–205.
- Kramsch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *Modern Language Journal*, 70(4), 366-372.

- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Kukulska-Hulme, A. (2020). Mobile and personal learning for newcomers to a city. <https://papers.ssrn.com/abstract=3677130>
- Lai, A. (2016). Mobile immersion : An experiment using mobile instant messenger to support second-language learning. *Interactive Learning Environments*, 24(2), 277-290. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1113706>
- Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. Longman.
- Lestari, A. P. (2019). Exploring the language use in WhatsApp as study pragmatics. *Makna: Jurnal Kajian Komunikasi, Bahasa, Dan Budaya*, 4(1), Article 1. <https://doi.org/10.33558/makna.v4i1.1672>
- Li, L., et Yang, Y. (2018). Pragmatic functions of emoji in internet-based communication—A corpus-based study. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(1), Article 1. <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0057-z>
- Lyster, R. (2001). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Apprentissage des Langues*, 51(Special issue), 265-301.
- Lyster, R. (2015). Using form-focused tasks to integrate language across the immersion curriculum. *System*, 54, 4-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.09.022>
- Mehar Singh, M. K., et Alzubi, A. (2018). The impact of social strategies through smartphones on the Saudi learners socio-cultural autonomy in EFL reading context. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11, 31-40. <https://doi.org/10.26822/iejee.2018143958>
- Meredith, J., et Stokoe, E. (2014). Repair : Comparing Facebook 'chat' with spoken interaction. *Discourse & Communication*, 8(2), 181-207. <https://doi.org/10.1177/1750481313510815>
- Nuraeni, C., et Nurmalia, L. (2020). Utilizing WhatsApp application in English language learning classroom. *Metathesis: Journal of English Language, Literature, and Teaching*, 4(1), 89-94. <https://doi.org/10.31002/metathesis.v4i1.2289>
- O'Dowd, R., et Ritter, M. (2006). Understanding and working with « failed communication » in telecollaborative exchanges. *CALICO Journal*, 23(3), 623-642. <https://doi.org/10.1558/cj.v23i3.623-642>
- Ollivier, C. (2014). Vers une approche interactionnelle en didactique des langues et une extension du domaine de la tâche – Les atouts du web 2.0. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 17. <https://doi.org/10.4000/alsic.2743>
- Plonsky, L., & Zhuang, J. (2019). A meta-analysis of L2 pragmatics instruction. Dans N. Taguchi (dir.), *The Routledge handbook of second language acquisition and pragmatics* (pp. 287–307). Routledge.

- Reynolds, B. L., et Anderson, T. A. F. (2015). Extra-dimensional in-class communications : Action Research Exploring Text Chat Support of Face-to-Face Writing. *Computers and Composition*, 35, 52-64. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2014.12.002>
- Sato, M., et Lyster, R. (2012). Peer interaction and corrective feedback for accuracy and fluency development. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(2), 269-297. <https://doi.org/10.1017/S0272263112000356>
- Saville-Troike, M. (2008). The Ethnography of communication : An introduction. John Wiley & Sons.
- Schauer, G. (2009). Interlanguage pragmatic development : The study abroad context. Continuum.
- Searle, J. R. (1969, janvier). *Speech Acts : An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge Core; Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173438>
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 10(3), 209-231.
- Shea, C. E., & Curtin, S. (2010). Perspective and production. *Second Language Research*, 27(2). <https://doi.org/10.1177/0267658310375753>
- Statistique Canada (2022, 26 octobre). Le Quotidien. Les immigrants représentent la plus grande part de la population depuis plus de 150 ans et continuent de façonner qui nous sommes en tant que Canadiens. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/221026/dq221026a-fra.htm>
- Susilo, N. (2018). Teachers Language A Speech Acts Analysis in WhatsApp Group Class [Manuscrit inédit]. Déposé sur Academia.edu. https://www.academia.edu/38351166/Teachers_Language_A_Speech_Acts_Analysis_in_WhatsApp_Group_Class_docx
- Sykes, J. M. (2005). Synchronous CMC and pragmatic development : Effects of oral and written chat. *CALICO Journal*, 22(3), 399-431.
- Sykes, J. M., et Cohen, A. D. (2018). Strategies and interlanguage pragmatics : Explicit and comprehensive. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), Article 2. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.2.9>
- Taguchi, N. (2015). Instructed pragmatics at a glance : Where instructional studies were, are, and should be going. *Language Teaching*, 48(1), 1-50. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000263>
- Taguchi, N. (2017). Interlanguage pragmatics. Dans A. Barron, P. Grundy et G. Yueguo (dir.), *The Routledge Handbook of Pragmatics* (p. 153-167). Routledge.
- Taguchi, N., et Sykes, J. M. (2013). Technology in interlanguage pragmatics research and teaching : Chapter 1. Introduction. Dans N. Taguchi et J. M. Sykes (dir.), *Technology in interlanguage*

pragmatics research and teaching (p. 1-15). John Benjamins Publishing Company.
<https://doi.org/10.1075/Illt.36.01tag>

Takimoto, M. (2008). The Effects of Deductive and Inductive Instruction on the Development of Language Learners' Pragmatic Competence. *The Modern Language Journal*, 92(3), 369-386.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00752.x>

Thomas, J. A. (2014). *Meaning in interaction : An Introduction to pragmatics*. Routledge.

Tragant, E., Pinyana, À., Mackay, J., et Andria, M. (2022). Extending language learning beyond the EFL classroom through WhatsApp. *Computer Assisted Language Learning*, 35(8), 1946-1974.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1854310>

Vandergriff, I. (2014). A pragmatic investigation of emoticon use in nonnative/native speaker text chat. *Language@Internet*, 11(4).
https://www.languageatinternet.org/articles/2014/vandergriff/index_html

Warga, M. (2003). Kerbrat-Orecchioni, Catherine, *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. *Journal of French Language Studies*, 13(1), 148-150.
<https://doi.org/10.1017/S095926950330105X>

Young, R. F. (2019). Interactional competence and L2 pragmatics. Dans N. Taguchi (dir.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics* (pp. 18-34). Routledge.