

La compétence pragmatique en FLE :
Emploi des requêtes et des remerciements chez
des étudiants finlandais

Heidi Viljamaa
Mémoire de Maîtrise
Département de français,
filiale d'études françaises
Institut de langues et
de traduction
Université de Turku
Mai 2012

TURUN YLIOPISTO

Kieli- ja käännöstieteiden laitos/Humanistinen tiedekunta

VILJAMAA, HEIDI: La compétence pragmatique en FLE :
Emploi des requêtes et des remerciements
chez des étudiants finlandais

Sivuaineentutkielma, 105 s., 17 liites.

Ranskan kieli

Toukokuu 2012

Tutkin sivuaineentutkielmassani ranskan kielen opiskelijoiden pragmaattista kompetenssia. Tarkoitukseni oli selvittää, miten opiskelijat käyttävät kahta puheaktia, pyyntöä ja kiitosta, ranskankielisissä kommunikaatiotilanteissa. Lisäksi tutkin, mitkä asiat voivat vaikuttaa opiskelijoiden pragmaattiseen kielikykyyn. Aikaisemman tutkimuksen perusteella esittämäni hypoteesin mukaan opiskelijat, jotka ovat oleskelleet ranskankielisissä maissa, osaavat käyttää puheakteja paremmin kuin opiskelijat, jotka eivät ole vierailleet kyseisissä maissa. Tutkielmani voidaan sijoittaa välikielen pragmatiikan tutkimukseen.

Tutkimukseni kohderyhmä koostui Turun yliopiston kahdestakymmenestä ensimmäisen vuoden ranskan opiskelijasta. Vertailuryhmäni muodostui kymmenestä Erasmus-vaihdossa olleesta ranskalaisesta opiskelijasta. Arvioin kohderyhmäni pragmaattista kompetenssia testillä, jossa testattiin opiskelijoiden kykyä käyttää pyyntöjä ja kiitoksia erilaisissa kommunikaatiotilanteissa. Opiskelijoiden tehtävänä oli kirjoittaa, mitä he sanoisivat näissä tilanteissa ranskaksi. Vertasin opiskelijoiden ja syntyperäisten kielenpuhujien tuotoksia saadakseni selville, käyttävätkö he pyyntöjä ja kiitoksia samalla tavalla. Taustakysymysten avulla selvitin, olivatko opiskelijat vierailleet ranskankielisissä maissa.

Tutkimustulokseni osoittavat, että ranskan opiskelijoiden pragmaattinen kompetenssi on melko korkea, sillä opiskelijat muodostivat pyyntöjä ja kiitoksia samalla tavalla kuin ranskalaiset. Tulosteni perusteella kuitenkin päättelin, että opiskelijat eivät aina ole tietoisia puheaktien käyttömahdollisuuksista. Tutkimustulosteni mukaan opiskelijoilla on pragmalingvististä kompetenssia, koska he osasivat muodostaa pyyntöjä ja kiitoksia. Opiskelijoiden sosiopragmaattinen kompetenssi ei ole kuitenkaan vielä kehittynyt samalle tasolle kuin syntyperäisten puhujien, sillä he käyttivät pyyntöjä ja kiitoksia eri tilanteissa kuin ranskalaiset. Lisäksi tulokseni osoittavat, että ranskankielisessä maassa oleskelulla ei ole vaikutusta opiskelijoiden pragmaattiseen kompetenssiin; hypoteesini ei siis osoittautunut todeksi. Myöskään ranskan kielen opiskeluvuosien määrällä ei ollut suurta vaikutusta opiskelijoiden kielenkäyttöön. Tutkielmani on ensimmäisiä välikielen pragmatiikan tutkimuksia, jotka kohdistuvat suomalaisiin ranskan oppijoihin. Tulevissa tutkimuksissa olisikin tärkeää keskittyä juuri näihin oppijoihin ja heidän kykyynsä käyttää ranskan kieltä.

Asiasanat: pragmaattinen kompetenssi, puheakti, välikielen pragmatiikka, vieraan kielen oppiminen, ranskan kieli

TABLE DES MATIÈRES

1. INTRODUCTION	1
2. CADRE THÉORIQUE	4
2.1. Les requêtes et les remerciements en linguistique	4
2.1.1. La pragmatique et les actes de langage	5
2.1.2. Caractéristiques des requêtes.....	8
2.1.3. Caractéristiques des remerciements	10
2.1.4. La politesse et les actes de langage	12
2.2. La compétence pragmatique	16
2.2.1. La compétence communicative	16
2.2.2. Définitions et composants de la compétence pragmatique....	18
2.3. Les requêtes et les remerciements en interlangue	20
2.3.1. La pragmatique de l'interlangue	21
2.3.2. Le développement des actes de langage	24
2.3.3. L'emploi des actes de langage.....	26
2.4. L'influence du séjour à l'étranger sur la compétence pragmatique	30
2.4.1. Définition du <i>séjour à l'étranger</i>	31
2.4.2. Séjour à l'étranger et pratiques des actes de langage	32
3. CORPUS	36
3.1. Le groupe des informateurs : les étudiants finlandais.....	36
3.2. Le groupe témoin : les Français natifs	38
3.3. Le test de compétence pragmatique	39
4. MÉTHODE	42
4.1. Méthode d'analyse des requêtes	42
4.2. Méthode d'analyse des remerciements	46

5. ANALYSE	49
5.1. Les requêtes	50
5.1.1. Formulations directes	52
5.1.2. Formulations indirectes	55
<i>Discussion : les requêtes en interlangue</i>	57
5.2. Les remerciements	60
5.2.1. Formulations directes	64
5.2.2. Formulations indirectes	65
<i>Discussion : les remerciements en interlangue</i>	68
5.3. Le rôle des variables de politesse	70
5.4. Séjour à l'étranger et pratiques des actes de langage	73
5.4.1. Les requêtes	74
5.4.2. Les remerciements	78
<i>Discussion : l'influence du séjour à l'étranger</i>	80
5.5. L'influence du nombre d'années d'études du français	82
5.5.1. Les requêtes	83
5.5.2. Les remerciements	86
<i>Discussion : l'influence du nombre d'années d'études du français</i>	87
6. CONCLUSION	89
Suomenkielinen tiivistelmä – Résumé en finnois	92
RÉFÉRENCES	100

ANNEXES

- Annexe 1 : Le test de compétence pragmatique
- Annexe 2 : Le questionnaire sur les connaissances préalables des étudiants
- Annexe 3 : Classifications des requêtes des étudiants et des Français natifs
- Annexe 4 : Classifications des remerciements des étudiants et des Français natifs
- Annexe 5 : La connaissance des variables de la politesse :
les exemples des réponses des étudiants

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Figure 1.	Les composants de la compétence communicative	17
Figure 2.	La compétence pragmatique de Bachman et Palmer (1996)	18
Figure 3.	Les composants de la compétence pragmatique.....	19
Tableau 1.	Les cinq phases du développement des requêtes en langue étrangère	25
Tableau 2.	Âges des étudiants	36
Tableau 3.	Nombre d'années d'études universitaires des étudiants.....	37
Tableau 4.	Nombre d'années d'études françaises des étudiants	37
Tableau 5.	Le français comme matière principale ou secondaire	38
Tableau 6.	Classification de l'acte central d'une requête.....	44
Tableau 7.	Classification de l'acte central d'un remerciement	47
Tableau 8.	Distribution des actes centraux des requêtes en nombres absolus et en pourcentages	50
Tableau 9.	Les requêtes directes et indirectes selon les destinataires	51
Tableau 10.	Distribution des formulations directes des requêtes.....	53
Tableau 11.	Distribution des formulations indirectes conventionnelles des requêtes : questions sur une condition de réussite (QCR)..	56
Tableau 12.	Distribution des actes centraux des remerciements.....	61
Tableau 13.	Distribution des remerciements « simples » et du cumul des formulations des remerciements.....	61
Tableau 14.	Les remerciements simples et le cumul des remerciements selon les remerciés.....	63
Tableau 15.	Distribution des formulations indirectes des remerciements....	65
Tableau 16.	Étudiants ayant séjourné dans un pays francophone et objectifs et contenus des séjours.....	74
Tableau 17.	Distribution des actes centraux des requêtes selon le séjour....	75
Tableau 18.	Distribution des formulations directes des requêtes selon le séjour	76

Tableau 19.	Distribution des formulations indirectes conventionnelles des requêtes selon le séjour	77
Tableau 20.	Distribution des actes centraux des remerciements selon le séjour	78
Tableau 21.	Distribution des remerciements « simples » et du cumul des formulations des remerciements selon le séjour.....	79
Tableau 22.	Distribution des formulations indirectes des remerciements selon le séjour	79
Tableau 23.	Groupes d'étudiants selon le nombre d'années d'études du français	83
Tableau 24.	Distribution des actes centraux des requêtes selon le nombre d'années d'études du français.....	83
Tableau 25.	Distribution des formulations directes des requêtes selon le nombre d'années d'études du français	84
Tableau 26.	Distribution des formulations indirectes conventionnelles des requêtes selon le nombre d'années d'études du français ...	85
Tableau 27.	Distribution des actes centraux des remerciements selon le nombre d'années d'études du français	86
Tableau 28.	Distribution des remerciements « simples » et du cumul des formulations des remerciements selon le nombre d'années d'études du français	86
Tableau 29.	Distribution des formulations indirectes des remerciements selon le nombre d'années d'études du français	87

1. INTRODUCTION

Dans le monde d'aujourd'hui, caractérisé par d'innombrables échanges exolingues, à savoir asymétriques entre un locuteur natif et un non-natif, il ne suffit certainement pas de maîtriser le lexique, la syntaxe et la morphologie d'une langue étrangère [...] il est au moins aussi important de maîtriser les règles d'usage, à savoir l'aspect pragmatique d'une langue, pour réussir dans une conversation en langue étrangère.

(Warga 2005a : 141)

Comme le souligne Warga *supra*, la compétence grammaticale et la connaissance du vocabulaire ne suffisent pas lorsqu'un locuteur dit non-natif communique avec un locuteur dit natif. En fait, pour communiquer en langue étrangère, il est aussi important de maîtriser les règles d'usage, l'aspect pragmatique de la langue. Généralement les locuteurs natifs considèrent que les erreurs pragmatiques sont plus graves que les erreurs grammaticales (Warga 2005a : 141), ce qui fait que les locuteurs non-natifs doivent développer leur capacité d'utiliser et d'interpréter la langue dans différents contextes. Autrement dit, c'est *la compétence pragmatique* qu'ils devraient développer avant tout. Néanmoins, l'acquisition de la compétence pragmatique est difficile pour les locuteurs non-natifs parce que les styles et les habitudes utilisés dans l'interaction diffèrent, par exemple, selon la langue, l'espace et la société. Les apprenants des langues étrangères doivent apprendre des nouvelles pratiques de la conversation mais souvent ils se concentrent sur la grammaire et le vocabulaire, tandis que les aspects pragmatiques sont appris avec le temps ou pendant un séjour dans un pays étranger (Kasper & Rose 2002 : 220).

Dans cette étude, nous examinons la compétence pragmatique des étudiants du français langue étrangère (FLE). La compétence pragmatique des apprenants du français n'a pas fait l'objet de beaucoup d'études, de fait, Warga affirme que la pragmatique de l'interlangue (PIL) française – le domaine de recherche qui étudie la compétence pragmatique des apprenants du français – est un domaine très récent (2007 : 205). Pour sa part, la PIL française a examiné la production des aspects de la pragmatique (Warga 2004, 2005a, 2005b, 2006, Warga & Schölmberger 2007), l'influence de la compétence du français (Warga 2004), l'influence du séjour dans un pays francophone (Barron 2003, Matsumura 2007, Warga & Schölmberger 2007) et l'influence de l'instruction (Liddicoat & Crozet 2001). Pourtant, la langue maternelle des apprenants a été soit l'anglais soit l'allemand et comme Warga l'affirme, il existe

une demande de recherche sur les apprenants du français (2007 : 205). Étant donné que la compétence pragmatique des apprenants du français en général et des apprenants finlandais en particulier n'a pas été étudiée abondamment, nous souhaitons apporter notre contribution sur cette question en examinant la compétence pragmatique chez quelques étudiants finlandais de FLE.

Au sein de la compétence pragmatique, nous étudions la capacité des étudiants de la langue française de produire des actes de langage qui représentent une partie importante de la pragmatique. En effet, les chercheurs qui s'intéressent à la compétence pragmatique des apprenants des langues testent plus fréquemment leur capacité d'utiliser ou d'interpréter les actes de langage (Kasper & Rose 2002 : 134). Nous avons choisi d'examiner deux actes courants ayant des caractéristiques différentes : les requêtes et les remerciements. Les chercheurs de la pragmatique de l'interlangue ont étudié fréquemment les requêtes (par exemple Rose 2000, 2009, Achiba 2003, Warga 2004, 2005a, 2005b, 2006, Félix-Brasdefer 2007), alors qu'il y a moins d'études sur les remerciements. En plus de la maîtrise des actes de langage, nous étudions les éléments qui influencent la compétence pragmatique comme nos questions de recherche le présentent :

- 1) Quelles sont les compétences pragmatiques des étudiants finlandais de la langue française ?
 - 1') Est-ce que les étudiants maîtrisent les actes de langage, notamment, les requêtes et les remerciements?
- 2) Quels sont les éléments qui influencent la compétence pragmatique des étudiants ?

Quant à la deuxième question, nous posons une hypothèse sur la base des recherches antérieures qui ont montré que le séjour dans un pays francophone a un effet sur la compétence pragmatique en FLE (Barron 2003, Matsumura 2007, Warga & Schölmberger 2007). L'hypothèse de notre recherche est la suivante :

Les étudiants ayant passé du temps dans un pays francophone maîtrisent l'emploi des requêtes et des remerciements mieux que les étudiants qui n'ont pas séjourné dans un pays francophone.

Pour notre corpus, nous avons testé des étudiants de français de première année de l'université de Turku, Finlande. Nous avons aussi fait passer le même test à des locuteurs natifs du français pour que nous puissions comparer les réponses des étudiants aux réponses des natifs. Notre test de la compétence pragmatique est un questionnaire écrit que nous avons formé en adaptant deux tests existants : le test des requêtes créé par Warga (2004) et le test des remerciements de Galatanu (2011 ; *à paraître*). Dans le test, les étudiants et les locuteurs natifs devaient lire des descriptions de situations et écrire ce qu'ils diraient dans les situations en français. En plus du test des requêtes et des remerciements, nous avons distribué un questionnaire pour examiner les connaissances préalables des étudiants.

Nous commencerons ce mémoire avec le cadre théorique dans lequel nous définirons les notions centrales et présenterons les études antérieures. Deuxièmement, nous nous concentrerons sur notre corpus et méthode. Dans la partie d'analyse, nous présenterons les résultats et analyserons la compétence pragmatique des étudiants de FLE.

2. CADRE THÉORIQUE

Notre étude se situe dans le domaine de la linguistique appliquée et de l'apprentissage des langues. Selon Ayoun (2007 : 2) « [l]a linguistique appliquée est définie comme un domaine de recherche interdisciplinaire portant sur des questions concrètes liées à la langue et à la communication ». Nos questions de recherche font référence à la didactique des langues parce que nous étudions la manière dont les étudiants du français maîtrisent les actes de langage. En conséquence, les deux domaines principaux de la linguistique appliquée sont la didactique et l'appropriation d'une langue étrangère (*ibid.*). Plus précisément, notre étude se situe dans le domaine de la pragmatique de l'interlangue (PIL) qui étudie la compétence pragmatique des apprenants des langues (Kasper & Rose 2002 : 5), en l'occurrence, la PIL française.

Nous commencerons notre cadre théorique avec la présentation des requêtes et des remerciements en linguistique en nous concentrant sur **la pragmatique** et **la politesse** qui est liée à ces deux actes de langage. Dans la deuxième partie du cadre théorique, nous présenterons la notion de **compétence pragmatique** qui fait partie de **la compétence communicative**. Finalement, nous nous concentrerons sur les requêtes et les remerciements en interlangue : nous présenterons le domaine de **la pragmatique de l'interlangue** et les études sur le développement et l'emploi des actes de langage et sur l'influence d'**un séjour à l'étranger**.

2.1. Les requêtes et les remerciements en linguistique

Nous commençons notre cadre théorique avec la présentation des requêtes et des remerciements en linguistique. Dans ce chapitre, nous définirons premièrement, le domaine de **la pragmatique** et présenterons la théorie des **actes de langage**. Ensuite, nous examinerons les caractéristiques principales des **requêtes** et des **remerciements**. Ces deux actes tiennent compte de l'importance de **la politesse** ; pour cette raison, nous présenterons d'abord la théorie de la politesse de Brown et Levinson (1987), qui est une théorie influente en pragmatique.

2.1.1. La pragmatique et les actes de langage

La pragmatique est un domaine de la linguistique assez récent. Avant 1970, la pragmatique n'était pas encore une branche reconnue, si on la compare à la phonologie, à la morphologie ou à la syntaxe (Leech 1983 : 1). Pour sa part, la pragmatique contient des aspects que les chercheurs ne peuvent pas placer dans les domaines établis de la linguistique (*ibid.*). Bien qu'aujourd'hui la pragmatique soit un domaine reconnu, elle n'est pas une branche cohérente parce qu'elle contient plusieurs éléments de la langue (Crystal 2010 : 124). Par conséquent, il existe plusieurs définitions de la pragmatique, qui renvoient toutes à « l'étude de l'usage du langage » (Moeschler et Reboul 1994 : 17). Autrement dit, la pragmatique examine la manière dont la langue est utilisée dans l'interaction et prend en compte l'importance du contexte : les locuteurs interprètent les mots dans le contexte et souvent ils communiquent à travers les mots beaucoup plus que ce que les mots signifient (*ibid.*). En somme, la pragmatique peut être définie comme l'étude de l'utilisation de la langue et de l'interaction entre les locuteurs et les auditeurs.

Kerbrat-Orecchioni, spécialiste de la pragmatique et de la linguistique des interactions, présente quatre définitions différentes de la pragmatique. Premièrement, selon l'auteur, la pragmatique étudie « le langage en situation » (2001 : 1), comme la pragmatique s'intéresse à l'énoncé, aux énonciateurs et aux destinataires. La deuxième définition est « le langage envisagé comme un moyen d'agir sur le contexte interlocutif » (*ibid.*). La pragmatique examine les phénomènes observables au cours de l'interaction, elle s'intéresse aux mots et intentions du locuteur, aux déductions de l'auditeur et aussi, au contexte de l'interaction. Ces deux premières définitions de Kerbrat-Orecchioni sont synthétisées dans la définition de Thomas, selon laquelle la pragmatique est « le sens dans l'interaction » (*meaning in interaction*) (Thomas 1995 : 22, notre traduction) parce que l'utilisation de la langue est un processus dynamique entre le locuteur, l'auditeur et le contexte. La définition de Thomas couvre toutes les autres définitions, ainsi nous l'appliquons à notre étude.

Les deux dernières définitions de Kerbrat-Orecchioni soulignent le langage en acte : selon l'auteur, la pragmatique est « l'étude du langage en acte » ou bien « l'accomplissement d'un certain nombre d'actes spécifiques » (2001 : 1-2). Kerbrat-

Orecchioni considère que la parole est une forme d'action : d'un côté les locuteurs transmettent des informations et de l'autre, ils tentent d'agir sur les interlocuteurs. Les « actes spécifiques » sont des **actes de langage** avec lesquels les locuteurs peuvent effectuer des actions. La notion de *speech act* est présentée par Austin et Searle et le terme est traduit en français par *acte de langage*, *acte de discours*, *acte de communication* ou *acte de parole* (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 2). Selon Austin (1975) et Searle (1972 [1969]) les individus utilisent la langue non seulement pour dire quelque chose mais également pour exécuter ou performer des actions.

Les actes de langage sont ces actions performées par la langue parce qu'ils consistent, à la fois, à « énoncer des mots », à « référer et prédiquer » et également, à « affirmer, poser une question, donner un ordre, promettre, etc. » (Searle 1972 [1969] : 61). Suivant cette définition de Searle, Austin (1975 : 3-5) distingue entre *les énoncés constatifs* qui décrivent une action, comme dans la phrase « Pierre vient », et *les énoncés performatifs* qui ne sont ni vrais ni faux mais qui performent une action. Notamment, l'énoncé performatif « Je te promets de venir » accomplit l'acte de promettre ; en somme, cette énonciation n'est ni vraie ni fautive mais elle promet effectivement (*id.* : 9-10). Les verbes comme *promettre*, *permettre*, *ordonner* et *pardonner* sont des verbes performatifs qui indiquent généralement un énoncé performatif ou bien un acte de langage.

Les actes de langage ont trois fonctions différentes dans l'interaction comme l'affirme Austin : dans sa théorie, l'auteur introduit trois actes différents, *l'acte locutoire*, *l'acte illocutoire* et *l'acte perlocutoire* (1975 : 94). Par exemple, en disant « Il fait froid », le locuteur dit quelque chose (*l'acte locutoire*) et en même temps, il indique un sens (*l'acte illocutoire*), en bref, il peut se plaindre du temps. Autrement dit, l'acte locutoire est « acte de *dire quelque chose* » et l'acte illocutoire est « acte effectué *en disant quelque chose* » (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 22, italiques dans l'original). Le troisième acte est l'acte perlocutoire, « acte effectué *par le fait de dire quelque chose* » ou l'effet prétendu par l'énoncé (*ibid.*) : en entendant l'énoncé « Il fait froid » l'auditeur peut porter plus de vêtements. Comme l'exemple le montre, le contexte de l'énoncé est très important parce que la situation peut avoir un effet sur son interprétation réussie.

Searle (1979) rassemble les trois actes différents d'Austin en présentant cinq catégories d'*actes illocutoires* ou bien des catégories d'actes de langage ayant un effet spécifique : *assertifs*, *directifs*, *promissifs*, *expressifs* et *déclarations* (1979 : 12-20). Searle donne les définitions suivantes de ces cinq actes illocutoires (*ibid.*, exemples tirés de Kerbrat-Orecchioni 2001 : 20-21) :

- **Les assertifs** expriment les sentiments, les affirmations et les croyances du locuteur.
Pierre va venir. Je suis fatigué.
- **Les directifs** essaient de faire passer des choses à autrui.
inviter à, suggérer, ordonner, réclamer, insister
- **Les promissifs** engagent le locuteur à faire quelque chose.
Je te promets.
- **Les expressifs** sont les actes de langage fréquents, comme les remerciements, les félicitations et les excuses, qui expriment l'état psychologique du locuteur.
remercier, féliciter, s'excuser, déplorer
- **Les déclarations** provoquent les changements dans le monde, par exemple, un locuteur spécifique peut prononcer une sentence ou déclarer la guerre.
Le fonctionnement des déclarations repose sur l'existence des institutions, comme l'église, la loi et la constitution, et des règles rituelles.

La classification de Searle se base sur les conditions différentes des expressions : sur le contexte et le statut du locuteur et de l'auditeur, sur la force illocutoire des actes de langage et sur la relation entre le locuteur et l'auditeur (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 19-20). Dans le domaine de la pragmatique de l'interlangue, les sous-catégories des actes illocutoires de Searle sont étudiées : par exemple, les requêtes, les excuses et les compliments sont fréquemment examinés au sein de ce domaine.

Toutes les langues ont des actes de langage assez similaires mais souvent, les réalisations des actes diffèrent. À cause des habitudes différentes, il est important que les apprenants des langues apprennent l'emploi approprié des actes de langage. C'est pourquoi, la recherche au sein de la pragmatique de l'interlangue a beaucoup

examiné l'emploi des actes de langage. Dans les parties suivantes, nous présenterons les deux actes examinés dans cette étude, **la requête** et **le remerciement**, en nous basant sur l'ouvrage de Kerbrat-Orecchioni (2001) sur les actes de langage dans le discours. Cet ouvrage est consacré à la théorie et au fonctionnement des actes de langage différents et Kerbrat-Orecchioni présente clairement et aussi globalement ces actes de langage qui font l'objet de notre recherche.

2.1.2. Caractéristiques des requêtes

Les requêtes sont utilisées très fréquemment dans l'interaction de tous les jours et en outre, cet acte de langage est un de premiers actes maîtrisés par les enfants (Warga 2005a : 142). Dans l'interaction, les requêtes sont employées pour demander à l'interlocuteur d'accomplir un acte non langagier : les requêtes font partie de la catégorie des *directifs* qui constituent des « tentatives de la part du locuteur de faire faire quelque chose par l'auditeur » (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 20). Selon Kerbrat-Orecchioni, la requête, avec *la question*, appartient à une même catégorie englobante, celle des *demandes* ; la question est une « demande d'un dire » et la requête est une « demande d'un faire » (*id.* : 84). Il peut être difficile de distinguer la question et la requête, mais lorsque la demande porte sur une information particulière (*Quelle heure est-il ?*), on se réfère à la question et lorsque la demande porte sur l'ensemble d'une tâche non-langagière (*Pouvez-vous me dire l'heure ?*), on a affaire à la requête (*id.* : 85). Autrement dit, la caractérisation d'une demande comme une question ou une requête dépend de la forme et le force illocutoire de l'énoncé.

Une requête peut être exprimée en utilisant plusieurs formulations. Par exemple, on peut demander par *une question*, « Tu peux fermer la porte ? », par *une suggestion*, « Et si tu faisais ton lit ? », ou bien par *une assertion*, « J'aimerais bien que tu m'embrasses » (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 99). Toutes ces formulations de la requête sont des formulations *indirectes conventionnelles*. En bref, les réalisations indirectes des actes de langage sont formulées indirectement, « sous le couvert d'un autre acte de langage » (*id.* : 35), à savoir, « Tu peux fermer la porte ? » est manifestement une requête mais en apparence, il s'agit d'une question. Également, les requêtes sont presque toujours conventionnelles, en somme, elles valent pour toutes les requêtes.

Kerbrat-Orecchioni (*id.* : 100-101) présente trois types de requêtes indirectes conventionnelles :

1. Une structure interrogative à la deuxième personne, comportant le modalisateur « pouvoir » ou « vouloir » à l'indicatif ou au conditionnel :

Tu peux fermer la porte ?

Tu voudrais fermer la porte ?

2. Une question sur la possibilité qu'a le destinataire de fournir cet objet :

Tu as une cigarette ?

Vous avez l'heure ?

3. Une assertion à la première personne comportant les verbes « aimer (bien) » au conditionnel, ou « vouloir » à l'indicatif ou au conditionnel :

J'aimerais que tu fermes la porte.

Tu veux fermer la porte.

Kerbrat-Orecchioni explique que les types 1 et 2 sont *hétéro-orientés* (*other-oriented*) et fonctionnent systématiquement comme requêtes indirectes alors que le type 3 est *auto-orienté* (*self-oriented*) et plus difficilement acceptable comme une formulation indirecte (2001 : 100-101). En somme, les types 1 et 2 utilisent une formulation à la deuxième personne et soulignent le destinataire. Par contre, le type 3 est une formulation assertive à la première personne et contient les verbes directs (*aimer bien, vouloir*). Ces formulations indirectes conventionnelles peuvent avoir des variations et elles permettent même la fabrication des requêtes *indirectes non-conventionnelles*, par exemple, à la fin d'une lettre on peut écrire « Je me languis de recevoir des nouvelles de toi » ou « Dans l'impatience de te lire » (*id.* : 101). Ces expressions sont non-conventionnelles : elles sont des requêtes bien que par leur forme elles ne leur ressemblent pas.

Les trois formulations présentées dans le paragraphe précédent sont assez polies mais les requêtes peuvent aussi être autoritaires ou même « brutales ». Les assertions en « Je veux » (*Je veux que tu fermes la porte*), les assertions comportant un modalisateur à valeur d'obligation (*Tu dois fermer la porte*) et les assertions à l'indicatif et au futur (*Tu fermeras la porte*) sont considérées comme des formulations brutales ou bien *directes* de la requête (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 102).

Pourtant, ces formulations directes peuvent être adoucies par de procédés de *mitigation* ou d'atténuation qui « présentent l'accomplissement de la requête comme entièrement soumis à la disponibilité et au bon vouloir du destinataire » (*id.* : 104). En particulier, la justification (*Ferme la porte, il y a des courants d'air*), l'amadouer (*Sois sympa, ferme la porte*) et le minimisateur (*Donne-moi un petit coup de main*) adoucissent la formulation impérative des requêtes (*ibid.*).

L'utilisation des requêtes par les apprenants des langues a fait l'objet de beaucoup d'études (par exemple Rose 2000, 2009, Achiba 2003, Warga 2004, 2005a, 2005b, 2006, Félix-Brasdefer 2007). Les chercheurs ont essayé de montrer les formulations ou les structures des requêtes les plus utilisées par les apprenants en comparant les formulations des apprenants aux formulations des locuteurs dits natifs. Comme déjà mentionné, il existe moins de recherches sur les remerciements, bien que cet acte de langage soit également très fréquent dans l'interaction. Dans ce qui suit, nous définirons et présenterons les caractéristiques des remerciements.

2.1.3. Caractéristiques des remerciements

Les remerciements, avec les salutations et les excuses, sont des *actes rituels* : premièrement, ces trois actes sont stéréotypés dans leur formulation et leur emploi et deuxièmement, leur contenu est relativement pauvre (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 110). Généralement, les remerciements et les excuses sont entièrement utilisés pour la politesse et également, ce sont des actes de langage le plus fréquemment employés dans des situations communicatives (*id.* : 122). Les remerciements font partie des *expressifs* qui expriment « l'état psychologique » du locuteur (Searle 1972 [1969] : 109). Un remerciement est un acte par lequel « le locuteur accuse réception d'un "cadeau" quelconque, en témoignant de sa reconnaissance envers le responsable de ce cadeau » (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 124). Tout simplement, un remerciement est l'expression de la gratitude.

Les remerciements peuvent être formulés de façon directe ou indirecte. Par exemple, « Je vous remercie » et « Merci » sont des réalisations directes, tandis que « Je vous suis reconnaissant » est une réalisation indirecte d'un remerciement (Kerbrat-

Orecchioni 2001 : 129). Ces formulations indirectes sont en apparence des assertions, ce qui est nettement visible dans la classification des remerciements indirects de Kerbrat-Orecchioni (*id.* : 129-130) :

1. Une assertion focalisée sur le remercieur (bénéficiaire du cadeau) :

Expression d'un sentiment approprié :

Je vous suis très reconnaissant. Je suis vraiment ravi/touché.

2. Une assertion focalisée sur le remercié (auteur du cadeau) :

Éloge :

C'est très gentil à vous. Vous êtes bien aimable.

Formule louangeuse prenant l'apparence paradoxale d'un reproche :

Il ne fallait pas ! Tu n'aurais pas dû !

3. Une assertion focalisée sur le cadeau lui-même :

Éloge :

C'est superbe ! C'est trop beau !

Comme la classification de Kerbrat-Orecchioni le montre, les remerciements indirects peuvent focaliser le remercieur, le bénéficiaire du cadeau (type 1), le remercié, l'auteur du cadeau (type 2), ou bien le cadeau lui-même (type 3). En outre, le remerciement peut se formuler sur un mode intensif, particulièrement par « le cumul » des différentes formulations présentées plus haut : « Oh merci, dis donc qu'est-ce que c'est joli, tu es vraiment un ange, je suis comblée ! » (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 131). Également, le remerciement peut accompagner une requête, notamment dans la phrase « Merci de patienter quelques instants » : au sens strict, la formule de ce remerciement est une requête indirecte, donc, un remerciement peut dans certaines circonstances réaliser un autre acte de langage (*id.* : 127-128).

La formulation d'un remerciement peut être plus ou moins forte, c'est-à-dire un remerciement est proportionné à l'importance du cadeau (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 131). Le remercieur doit prendre en considération le contexte de la communication et formuler son remerciement conformément à la situation. En fait, les actes de langage rituels, comme les remerciements et aussi les excuses, sont souvent déclenchés par « un événement préalable » (*id.* : 124). Entre autres, les expressions votives (*Bon appétit ! — Merci !*), les compliments (*Tu as drôlement*

bonne mine ! — Merci !) et les questions (*Ça c'est bien passé cet examen ? — Très bien merci !*) entraînent un remerciement (*id.* : 125). Généralement, les remerciements ont une *valeur conclusive* (*id.* : 127) parce qu'ils se placent vers la fin d'un échange verbal.

Les deux actes de langage examinés dans cette étude, notamment, les requêtes et les remerciements, diffèrent, car ces actes ont des caractéristiques et des formulations différentes. En outre, ces actes de langage ont des emplois différents, plus précisément, une requête est une demande alors qu'un remerciement est une expression de gratitude. Pourtant, tous les deux actes tiennent compte de l'importance de **la politesse** : les remerciements sont toujours utilisés pour la politesse alors que les requêtes doivent être formulées en réfléchissant à la politesse. Dans la partie suivante, nous définirons la politesse en présentant la théorie de la politesse de Brown et Levinson (1987). Après la présentation de cette théorie, nous examinerons brièvement la manière dont les requêtes et les remerciements sont liés à la politesse.

2.1.4. La politesse et les actes de langage

La théorie de la politesse de Brown et Levinson repose sur l'idée que dans l'interaction les locuteurs aspirent à l'harmonie. Cette harmonie est assurée par des règles et des pratiques qui diffèrent selon la langue. Brown et Levinson présentaient ces règles et pratiques en 1978¹ en définissant la politesse comme un phénomène pragmatique. Les chercheurs définissent la politesse comme une stratégie de la conversation ; selon Brown et Levinson la politesse est une manière de respecter *la face* d'autrui (1987 : 13). En somme, la théorie de Brown et Levinson se base sur l'idée que tout individu veut préserver sa *face* ou son *territoire* corporel, matériel, spatial, temporel ou mental (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 72). Brown et Levinson (1987 : 13) affirment que les locuteurs ont une *face positive* et une *face négative* : ils ont le désir d'être acceptés (*face positive*) et le désir d'être laissés en paix par les

¹ L'ouvrage *Politeness. Some universals in language usage* (1987) a été publié pour la première fois en 1978 comme une sous-partie de l'ouvrage de Goody E. N. (éd.) 1978. *Questions and politeness : strategies in social interaction*. Cambridge : Cambridge University Press.

autres (*face négative*). Dans l'interaction, les locuteurs doivent prendre en considération les faces d'autrui et construire la conversation en les respectant.

Selon Brown et Levinson, les faces d'un individu sont menacées ou contrariées dans la vie de tous les jours par différents actes de langage. Cette affirmation résume l'idée derrière la notion de *Face Threatening Act* (FTA), c'est-à-dire, d'un acte *menaçant* (Brown & Levinson 1987 : 60). Entre autre, les requêtes menacent la face négative et les critiques la face positive des destinataires, tandis que les promesses menacent la face négative et les aveux la face positive des locuteurs ou des auteurs des promesses et des aveux (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 72). En plus de FTA, Kerbrat-Orecchioni présente le terme de *Face Flattering Act* (FFA) pour faire référence aux actes *valorisants* pour la face d'autrui (*id.* : 74). Brown et Levinson (1987 : 101, 129) pour leur part distinguent entre *la politesse positive*, qui consiste à accomplir un FFA, et *la politesse négative* qui consiste à éviter de produire un FTA (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 74). En guise de conclusion, la politesse positive est l'accomplissement des actes valorisants et la politesse négative est réalisée en évitant les actes qui pourraient offenser la face d'autrui.

Quant aux requêtes et remerciements, la politesse est une notion importante. Tous les deux actes de langage tiennent compte des pratiques de la politesse, ce qui fait que notamment, les requêtes ont été abondamment étudiées dans le domaine de la pragmatique de l'interlangue. Selon Warga (2005a : 142) et Warga et Schölmberger (2007 : 223), le fait que les requêtes sont des actes menaçants explique l'intérêt porté à cet acte de langage. Les requêtes sont des actes incursifs parce qu'elles menacent la face négative du destinataire. Comme expliqué *supra*, en exprimant une requête, le locuteur menace le désir du destinataire d'être en paix. La politesse exige d'adoucir l'expression d'une requête et le locuteur doit tenir compte du contexte et de la relation interpersonnelle dans une conversation (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 105). En général, les actes de langage indirects (*cf.* 2.1.2. *Caractéristiques des requêtes*) sont les formulations les plus polies parce que la formulation indirecte permet d'adoucir les FTAs (*id.* : 75). Par exemple, la requête indirecte « Est-ce que tu pourrais fermer la fenêtre s'il te plaît ? » est plus polie que la formulation directe « Ferme la fenêtre ! » (*ibid.*). Selon Kerbrat-Orecchioni, la diversité des formulations des requêtes peut être mise en corrélation avec le caractère menaçant de cet acte de

langage (*id.* : 109). C'est-à-dire, la formulation de la requête doit être choisie selon les relations interpersonnelles des locuteurs.

Contrairement aux requêtes, les remerciements sont des *Face Flattering Acts* (FFAs) parce qu'ils sont des actes valorisants pour la face d'autrui. Comme présenté dans la partie 2.1.3., les remerciements sont des actes rituels utilisés pour la politesse et surtout en français, les remerciements sont les actes les plus efficaces à l'exercice de la politesse (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 122). Plus précisément, « [l]e remerciement vise à annuler tout aussi symboliquement la dette que l'on vient de contracter envers son partenaire en acceptant son cadeau » (*id.* : 134). Le remerciement est « un FFA, qui réagit à un FFA précédent » (*ibid.*), car fréquemment un remerciement est formulé pour exprimer la gratitude à quelqu'un qui a, par exemple, fait un compliment. En outre, Kerbrat-Orecchioni affirme que les formulations des remerciements exploitent l'hyperbole : des formes d'hyperbole explicites (*Merci beaucoup, Un grand merci pour...*), des formes implicites (*Tu es vraiment gentil, C'est vraiment adorable*) et également, des voies de la répétition (*Merci encore*) et des voies de l'intensification expressive comme la tournure exclamative, l'interjection superlative ou l'intonation enthousiaste (*id.* : 136) peuvent être utilisées pour former un remerciement.

La politesse est « *un moyen du contentement mutuel* » (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 143, italiques dans l'original), un moyen d'entretenir l'harmonie sociale dans l'interaction. De plus, comme la politesse est la connaissance des faces différentes, elle peut varier selon l'intimité et la distance entre des locuteurs. Brown et Levinson présentent trois variables socioculturelles qui déterminent le niveau de la politesse dans l'interaction: les chercheurs parlent de *dominance sociale (relative power)*, *distance sociale (social distance)* et classement de *l'imposition (ranking of the imposition)* entre le locuteur et le destinataire (Brown & Levinson 1987 : 15). Toutes ces variables présentées par Brown et Levinson réfèrent à la relation et à la connaissance entre le locuteur et le destinataire. *La dominance sociale* contient l'estimation de l'imposition du locuteur, autrement dit, le locuteur doit estimer s'il peut imposer ses plans et sa face au destinataire. *La distance sociale* fait référence à l'intimité ou à la distance perçue par les locuteurs en interaction (*id.* : 76-77). Selon Brown et Levinson (*id.* : 77), le classement de *l'imposition* est définie dans la culture

et dans la situation : cette variable concerne l'évaluation des désirs du destinataire d'être soit estimé (*la face positive*) soit laissé en paix (*la face négative*). En particulier, un locuteur parle différemment à un camarade qu'à un professeur parce qu'il a une relation différente avec ces deux personnes ; les locuteurs sont souvent plus polis en parlant à une personne inconnue qu'à une personne familière. En somme, les locuteurs construisent leurs paroles selon la distance ou l'intimité perçue.

Bien que la théorie de Brown et Levinson soit la théorie la plus influente de la politesse (Eelen 2001 : 3), la théorie a reçu des critiques. Brown et Levinson définissent les différentes notions de la politesse, notamment, la face et la politesse positive et négative, comme des notions universelles contenant seulement les stratégies interculturelles (1987 : 2, 13, 242), ce qui revient à dire que leurs notions sont valables dans toutes les cultures et sociétés. Même si Brown et Levinson affirment que les stratégies et, également, l'évaluation de la face peuvent différer parmi les sociétés et les cultures, selon Eelen (2001 : 216), la société est dépendante de l'individu : puisque la culture est formée des individus et comme les individus effectuent les actions dans la société (*ibid.*), les stratégies et les notions de la politesse ne peuvent pas être interculturelles ou bien universelles. Surtout, le fait que la théorie de Brown et Levinson semble être valable dans les cultures ou les sociétés occidentales ou bien anglo-saxonnes a été critiqué par plusieurs chercheurs (Bousfield 2008 : 36-37, Ogiermann 2009 : 42-43). Cependant, Bousfield (2008 : 67) et Ogiermann (2009 : 20) assurent qu'en dépit des défauts de la théorie de Brown et Levinson, leurs notions et concepts forment un modèle de base pour les théories plus récentes.

Dans cette étude, nous examinons la façon dont les étudiants de FLE aperçoivent les variables différentes de la politesse (*la dominance sociale, la distance sociale et l'imposition*), et étudions si les étudiants prennent en compte la politesse lorsqu'ils formulent des requêtes et des remerciements. En bref, nous étudions quelles sont les compétences pragmatiques des étudiants, surtout leurs compétences dans l'utilisation des requêtes et des remerciements. Par conséquent, dans la partie suivante, nous présenterons et définirons **la compétence pragmatique**.

2.2. La compétence pragmatique

La notion de **compétence pragmatique** est assez récente parce que ce concept a été présenté pour la première fois par Bachman en 1990. Cependant, même avant Bachman, les chercheurs ont remarqué l'importance de la langue en contexte bien qu'ils n'aient pas utilisé le terme de *compétence pragmatique* ; en définissant la notion de **compétence communicative**, les chercheurs ont utilisé des termes qui ressemblent à la compétence pragmatique d'aujourd'hui. Comme la compétence pragmatique est un composant important de la compétence communicative, nous commencerons cette partie en définissant brièvement la compétence communicative et en présentant ses composants différents. Puis, nous présenterons les définitions et les composants de la compétence pragmatique.

2.2.1. La compétence communicative

Hymes a présenté la compétence communicative en 1972 parce qu'il trouvait qu'à l'époque, l'utilisation de la langue n'était pas prise en considération en linguistique (1972 : 271). Il définit la compétence communicative comme *le savoir langagier* et *la capacité de l'utiliser* (*id.* : 282). Plus précisément, Hymes affirme que la possession de la compétence pragmatique signifie que le locuteur a la connaissance des formes *possibles* ou grammaticales, des formes *faisables* (*feasible*) ou réalisables et des formes *appropriées* au contexte (*id.* : 284-285). À l'époque d'Hymes, le modèle de compétence communicative contient *la compétence grammaticale*, *la compétence socioculturelle* ou bien *contextuelle* (Canale & Swain 1980 : 4). Canale et Swain (1980) et Canale (1983) ont ajouté encore *la compétence stratégique* (Canale & Swain 1980) et *la compétence de discours* (Canale 1983) dans le modèle. La compétence socioculturelle, contextuelle et la compétence de discours contiennent les traits de la compétence pragmatique d'aujourd'hui parce que ces composants prennent en considération l'utilisation de la langue en discours. De fait, la compétence pragmatique s'est évoluée des compétences d'Hymes, de Canale et de Swain :

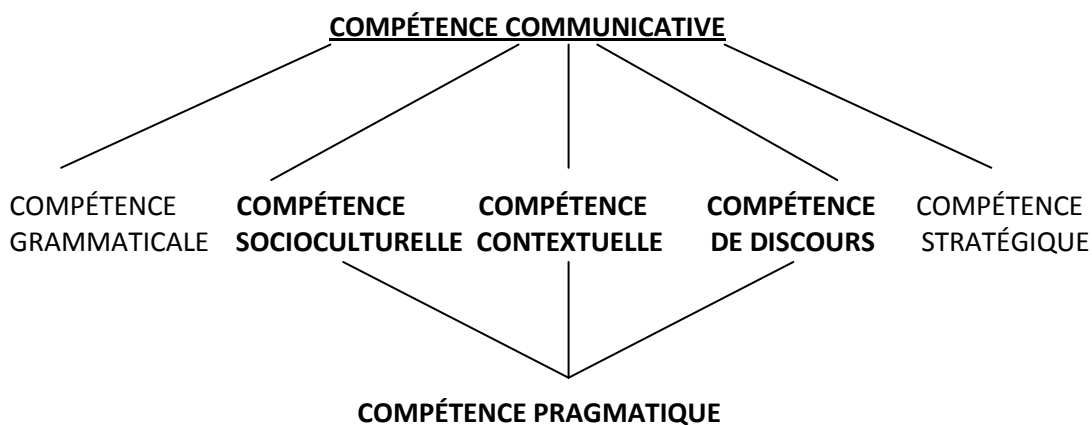


Figure 1. Les composants de la compétence communicative
(sur la base d’Hymes 1972, Canale & Swain 1980, Canale 1983)

Aujourd’hui, l’importance de la compétence communicative dans l’apprentissage des langues est prise en compte aussi dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) qui est utilisé en Finlande dans l’enseignement et l’évaluation des apprenants des langues. Selon le CECR, « la compétence à communiquer langagièrement » est l’une des compétences les plus importantes dans l’apprentissage et l’enseignement des langues (Conseil de l’Europe 2001 : 15). Le CECR présente trois composants de compétence communicative : composant *linguistique*, *sociolinguistique* et *pragmatique* (*id.* : 17). Le composant linguistique fait référence à la connaissance du système d’une langue, ainsi, ce composant a trait au lexique, à la phonétique et à la syntaxe (*ibid.*). Le composant sociolinguistique comprend « les paramètres socioculturels de l’utilisation de la langue », à savoir les normes sociales de la culture (*id.* : 18). Quant au composant pragmatique, selon CECR ce composant réfère à l’utilisation fonctionnelle de la langue, notamment, à l’emploi de ressources différentes telles que des actes de langage (*ibid.*). Le CECR souligne le fait que la compétence pragmatique contient la maîtrise de discours, comme la connaissance de l’organisation et de la structure des messages (*id.* : 18, 96). La maîtrise de discours fait partie de la compétence pragmatique mais cette compétence contient également d’autres composants, ce que nous montrerons dans la partie suivante.

2.2.2. Définitions et composants de la compétence pragmatique

La compétence pragmatique est définie par Bachman comme la relation entre les signes, les référents, les locuteurs et le contexte de situation (1990 : 87-89). Selon Bachman, la compétence pragmatique contient la connaissance des actes de langage et des fonctions de la langue et le savoir de ces fonctions dans différents contextes. Bachman et Palmer (1996 : 69) définissent ces connaissances comme le composant *fonctionnel* et le composant *sociolinguistique* de la compétence pragmatique :

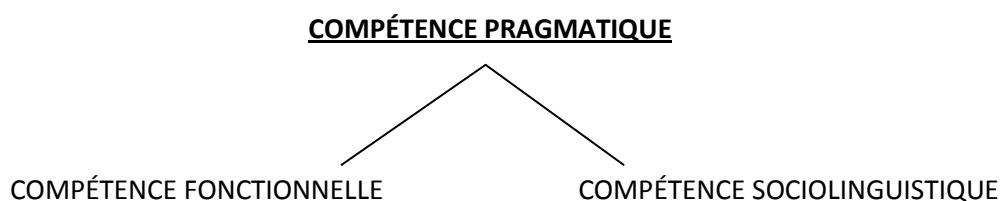


Figure 2. La compétence pragmatique de Bachman et Palmer (1996)

Le premier composant de la compétence pragmatique, *la compétence fonctionnelle*, est la capacité d'interpréter les relations entre les expressions et les intentions des locuteurs (Bachman & Palmer 1996 : 69). En somme, les locuteurs comprennent les actes de langage et peuvent inférer ce que l'autre veut dire. Le deuxième composant, *la compétence sociolinguistique*, est la capacité d'utiliser et d'interpréter la langue dans une situation déterminée (*id.* : 70). Par exemple, les locuteurs peuvent utiliser les actes de langage appropriés à la situation ou au contexte.

Le modèle de Bachman et Palmer implique que la compétence pragmatique se compose du savoir de la langue et des aspects pragmatiques et aussi, du savoir de l'emploi de la langue. Cette distinction est visible dans la définition de Bialystok qui affirme que la compétence pragmatique est le savoir d'un système de la pragmatique et la capacité de l'utiliser :

Pragmatic competence entails a variety of abilities concerned with the use and interpretation of language in contexts. It includes speakers' ability to use language for different purposes — to request, to instruct, to effect change. It includes listeners' ability to get past the language and understand the speaker's real intentions, especially when these intentions are not directly conveyed in the forms — indirect requests, irony and sarcasm are some examples. It includes commands of the rules by which utterances are strung together to create discourse.

(Bialystok 1993 : 43)

Dans sa définition, Bialystok considère que la compétence pragmatique contient la capacité d'utiliser et d'interpréter les actes de langage, la capacité de comprendre les intentions du locuteur et la capacité de créer un discours cohérent. Vu que la définition de Bialystok prend en considération la connaissance des actes de langage, nous considérons que cette définition est convenable à notre étude.

Comme mentionné, la définition de Bialystok distingue entre le savoir des aspects de la langue et le savoir d'utiliser ces aspects dans différentes situations. En conséquence, les chercheurs de la PIL distinguent entre *la compétence sociopragmatique* (le savoir de la langue) et *la compétence pragmalinguistique* (le savoir d'utiliser la langue) qui peuvent être définies comme les composants de la compétence pragmatique :

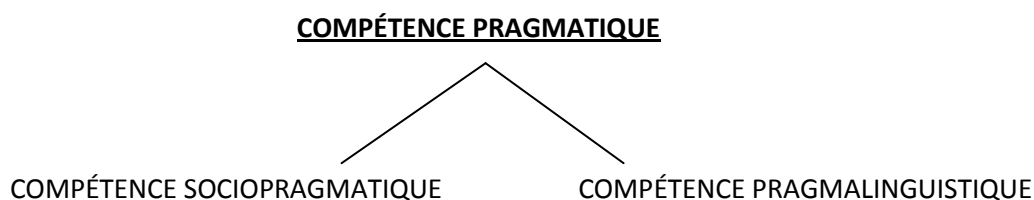


Figure 3. Les composants de la compétence pragmatique (sur la base de Leech 1983)

Leech (1983) présente *la sociopragmatique* et *la pragmalinguistique* comme des domaines de la pragmatique. Selon Leech (1983 : 10-11), la sociopragmatique contient la connaissance de l'emploi de la langue dans différents contextes et la pragmalinguistique contient la connaissance des aspects linguistiques et des moyens différents de les utiliser. Les chercheurs de la pragmatique de l'interlangue ont utilisé la distinction de Leech en définissant la compétence pragmatique. Notamment, Roever (2006) affirme qu'aussi bien la compétence sociopragmatique que pragmalinguistique sont essentielles pour les locuteurs non-natifs. Également, McNamara et Roever (2006 : 55) expliquent que les locuteurs qui ne possèdent pas de compétence sociopragmatique appropriée peuvent être involontairement insultants ou incompréhensibles, tandis que le manque de compétence pragmalinguistique peut exclure un locuteur d'une conversation.

Les apprenants des langues semblent avoir plus de difficultés à adopter la compétence sociopragmatique que la compétence pragmlinguistique comme l'affirment Kasper et Rose (2002 : 255). Puisque la compétence pragmlinguistique contient la connaissance des pratiques de la langue, cette compétence est plus facile à adopter et aussi à enseigner que la compétence sociopragmatique (Thomas 1983 : 91). Thomas considère que la compétence sociopragmatique est plus difficile à acquérir parce que cette compétence fait référence aussi bien aux croyances et aux habitudes des apprenants qu'à la connaissance de la langue (*ibid.*). En bref, les apprenants des langues peuvent posséder la compétence pragmlinguistique mais pas nécessairement la compétence sociopragmatique, ce qui fait que leur compétence pragmatique n'est pas suffisamment développé. Dans la partie suivante, nous nous concentrerons sur les requêtes et les remerciements en interlangue et nous définirons le domaine de la pragmatique de l'interlangue qui étudie la compétence pragmatique des apprenants des langues.

2.3. Les requêtes et les remerciements en interlangue

Dans ce mémoire, nous examinons la façon dont les étudiants de FLE maîtrisent l'emploi des requêtes et des remerciements. Comme la connaissance de l'emploi de ces actes de langage fait partie de la compétence pragmatique, notre étude se situe dans le domaine de **la pragmatique de l'interlangue (PIL)**. Le développement et l'utilisation des actes de langage en interlangue ont suscité un grand intérêt dans le domaine de la PIL : selon Kasper et Rose, la majorité des études de la PIL examinent des actes de langage tels que des excuses, des suggestions, des invitations, des plaintes, des refus et des requêtes (2002 : 14). Du fait que cette étude examine l'emploi des requêtes et des remerciements, cette partie sera consacrée au développement et à l'utilisation de ces actes de langage par les apprenants des langues. Avant la présentation des actes de langages en interlangue, nous définirons brièvement le domaine de la pragmatique de l'interlangue. En particulier, nous présenterons la pragmatique de l'interlangue française et discuterons les objectifs et les méthodes d'analyse du domaine.

2.3.1. La pragmatique de l'interlangue

Gabriele Kasper, pionnière de la pragmatique et de l'apprentissage des langues, a présenté le terme de *pragmatique de l'interlangue* en 1981 (Roever 2006 : 232), et Kasper et Blum-Kulka définissent la notion comme « l'étude de l'emploi et de l'acquisition des actions linguistiques des langues étrangères par des locuteurs non-natifs » (1993 : 3, notre traduction). Plus précisément, les chercheurs de la PIL ont étudié le développement et l'utilisation de la compétence pragmatique par des apprenants des langues (Roever 2006 : 232). Notamment, la recherche de la PIL a expliqué l'usage, la conscience et l'acquisition de la pragmatique et les facteurs différents qui influencent la compétence pragmatique des apprenants. En outre, la recherche a décrit comment des aspects de la pragmatique sont pris en compte dans les classes de langue.

La pragmatique de l'interlangue est aussi bien un domaine de l'apprentissage des langues qu'une branche de la pragmatique (Kasper & Blum-Kulka 1993 : 3). D'un côté, la PIL fait partie de la recherche de l'interlangue, la langue des apprenants en train de se développer, avec la phonologie, la sémantique et la syntaxe de l'interlangue. De l'autre, comme une branche de la pragmatique, les chercheurs de la PIL étudient la compréhension et la production des langues par les apprenants. (*ibid.*) Néanmoins, la plupart des études comparent la compétence sociopragmatique et pragmatolinguistique des apprenants aux compétences des locuteurs dits natifs, bien qu'il soit difficile de définir « un locuteur natif ». Selon Dervin et Badrinathan, « natif » est une notion vide (2011 : 9) parce que le terme fait référence à une personne avec un contrôle spécial ou bien avec des connaissances d'*insider* de la langue comme le souligne Davies (1991 : 1). Pourtant, un natif « lui-même peut être perçu comme ne possédant pas des compétences langagières pleines et socialement acceptables » (Dervin & Badrinathan 2011 : 10). Au sein de la linguistique appliquée, la distinction entre « natif » et « non-natif » est utilisée parce que les linguistes ont besoin de modèles et de normes (Davies 1991 : 1) pour faire des comparaisons. Par exemple, dans le domaine de la PIL, Bardovi-Harlig (2001) conclut que les apprenants ne produisent pas et ne comprennent pas les actes de langage de la même manière que les locuteurs natifs et que leurs actes de langage diffèrent en forme et en contenu.

Quant à la PIL française qui se concentre sur les apprenants du français, Warga décrit le domaine dans son article paru en 2007 en présentant des recherches effectuées à ce jour. Elle affirme que la plupart des études ont examiné des apprenants pendant une période déterminée, par exemple, pendant une année ou 16 mois (Warga 2007 : 193). En plus, la langue maternelle des apprenants a été soit l'anglais soit l'allemand et la plupart des études ont utilisés un questionnaire écrit (*discourse completion task*) pour tester la compétence pragmatique des apprenants (*ibid.*). Notamment, Lyster (1994 in Warga 2007 : 193), Hoffman-Hicks (1999), Liddicoat et Crozet (2001) Kraft et Geluykens (2002 in Warga 2007 : 193), Warga (2004, 2005a, 2005b, 2006) et Warga et Schölmberger (2007) ont étudié les apprenants de FLE. Hoffman-Hicks (1999) conclut que les apprenants de FLE ont développé leur compétence pragmatique considérablement après un séjour en France, ce qui est remarqué également par Warga et Schölmberger (2007). Liddicoat et Crozet (2001) ont examiné l'influence de l'instruction sur le développement de la compétence pragmatique et concluent que son effet est bénéfique pour le développement de la compétence pragmatique. En outre, Hoffman-Hicks (1999), Kraft et Geluykens (2002) et Warga (2005a, 2005b) ont remarqué que les apprenants de FLE ne connaissent pas nécessairement les expressions convenables pour exprimer par exemple, une requête ou une réclamation, ce qui fait qu'ils doivent encore développer leurs compétences pragmatiques et sociopragmatiques (*cf.* 2.2.2.).

La PIL française est un domaine de la recherche assez nouveau et conséquemment, il existe une demande pour la recherche supplémentaire (Warga 2007 : 205). À l'aide de la recherche complémentaire on obtiendrait plus d'information sur des apprenants français et sur le développement de la pragmatique en FLE. Pourtant, l'évaluation de la compétence pragmatique des apprenants des langues pose des problèmes aux chercheurs parce que la pragmatique et l'utilisation des langues sont extrêmement contextualisées. Grâce à la nature de la pragmatique, les méthodes d'analyser la compétence pragmatique doivent être construites avec soin. C'est pourquoi McNamara et Roever affirment que les tests doivent prendre en considération le contexte social de l'interaction et que les réponses des apprenants devraient correspondre à l'utilisation de la langue dans la vie quotidienne (2006 : 54). Cependant, les tests au sein de la PIL sont difficiles à construire parce qu'ils ne font que simuler l'interaction quotidienne (*ibid.*). En dépit de la difficulté de la

construction des tests, les chercheurs de la PIL ont créé des méthodes diverses pour étudier les compétences pragmatiques des apprenants des langues.

Les méthodes pour examiner la compétence pragmatique ont traditionnellement été divisées en deux catégories : en tests de l'interaction orale (*spoken interaction*) et en questionnaires écrits (Kasper 2000). Les tests de l'interaction orale contiennent le discours authentique et les jeux de rôles qui produisent les données orales (Kasper 2000 : 317), alors que les questionnaires écrits contiennent plusieurs types de questionnaires. La méthode la plus utilisée au sein de la PIL est un questionnaire écrit, *un discourse completion task* (DCT) (Kasper & Rose 2002 : 90). Le DCT contient généralement une description d'une situation et un dialogue. La tâche des participants du test est de compléter la dernière réplique du dialogue (Kasper 2000 : 326). Il existe différents formats du DCT, par exemple, les DCTs à choix multiples (Kasper & Rose 2002 : 90). Également, le DCT est fréquemment utilisé pour étudier l'emploi des actes de langage ; de fait, en raison du caractère pratique de la méthode, le DCT est utilisé dans ce mémoire (*cf. 3.3. Le test de compétence pragmatique*).

Comme nous avons mentionné au début de cette partie, le développement et l'utilisation des actes de langage en interlangue ont suscité un grand intérêt dans le domaine de la PIL. Pourtant, il existe beaucoup d'études sur les requêtes, alors que les remerciements ne sont pas examinés au sein de la PIL. Étant donné l'absence d'études sur les remerciements, nous ne pouvons pas présenter la manière dont cet acte de langage se développe en interlangue, et c'est pourquoi nous nous concentrons surtout sur le développement des requêtes. Après avoir discuté le développement des actes de langage, nous présenterons des études similaires à la nôtre, à savoir des études qui comparent l'emploi des actes de langage des apprenants à ceux des locuteurs natifs. Dans la dernière partie du cadre théorique, nous examinerons les études consacrées à l'influence du séjour à l'étranger.

2.3.2. Le développement des actes de langage

Comme mentionné, les études de la PIL se concentrent souvent sur les actes de langage et, d'ailleurs, un nombre d'études ont examiné le développement des actes différents, surtout le développement des requêtes par des apprenants de l'anglais (Kasper & Rose 2002 : 134). Les recherches montrent qu'au début de leur l'acquisition d'une langue, les apprenants utilisent les formes simples, « des formes de routine » (*routine formulas*, notre traduction) et, progressivement, ils commencent à employer les formes plus productives (*id.* : 135). Pourtant, quant aux requêtes, les chercheurs ont pu indiquer des phases possibles qui montrent la manière dont les requêtes semblent se développer en interlangue. Dans ce qui suit, nous présenterons les cinq phases du développement des requêtes créées par Kasper et Rose (2002), les pionniers de la PIL.

Kasper et Rose ont esquissé cinq phases du développement des requêtes sur la base de deux études antérieures. En premier lieu, ils présentent l'étude d'Ellis (1992 in Kasper & Rose 2002) qui a examiné deux apprenants débutants de l'anglais et leur emploi des requêtes. Ellis distingue trois phases du développement : au début, les apprenants utilisent des formulations extrêmement contextualisées, ensuite, ils emploient des formes de routine et à la fin, ils commencent à utiliser des formes productives et surtout, des formulations indirectes conventionnelles (Kasper & Rose 2002 : 135). La deuxième étude présentée par Kasper et Rose est celle d'Achiba (2003) qui a examiné le développement des requêtes chez sa fille pendant un séjour en Australie. Achiba propose quatre phases du développement : les trois premières phases ressemblent à celles d'Ellis mais les deux dernières montrent « l'expansion pragmatique » (*pragmatic expansion*, notre traduction) et « le réglage de précision » (*fine tuning*, notre traduction) (Achiba 2003 : 172-173, Kasper & Rose 2002 : 135). Sur la base de ces deux études, Kasper et Rose présentent un processus en cinq phases du développement des requêtes :

Tableau 1. Les cinq phases du développement des requêtes en langue étrangère (notre traduction du tableau de Kasper & Rose 2002 : 140)

Phases	Caractéristiques	Exemples
1. Pré-basique (<i>Pre-basic</i>)	formulations extrêmement contextualisées, manque de syntaxe	“Me no blue” “Sir”
2. Conventionnel stéréotypé (<i>Formulaic</i>)	reprise de formulations non-analytiques, emploi de l’impératif	“Let’s play the game” “Don’t look”
3. Déballage (<i>Unpacking</i>)	emploi productif des formulations, transition aux formulations directes conventionnelles	“Can you pass the pencil please?” “Can you do another one for me?”
4. Expansion pragmatique (<i>Pragmatic expansion</i>)	addition de nouvelles formulations à la compétence pragmatolinguistique, emploi des procédés d’atténuation, emploi d’une syntaxe plus complexe	“Could I have another chocolate because my children — I have five children.” “Can I see it so I can copy it?”
5. Réglage de précision (<i>Fine-tuning</i>)	réglage de précision de la force de la requête en fonction des participants, des intentions, et des contextes, emploi des formulations indirectes conventionnelles	“You could put some blu tack down there” “Is there any more white?”

Ce tableau reprend le développement des requêtes qui progresse des formulations pré-basiques, contextualisées (phase 1) et des formulations non-analytiques (phase 2) aux formulations plus productives (phase 3) et à l’expansion pragmatique avec l’addition de nouvelles formulations et les procédés d’atténuation (phase 4). Lorsque les apprenants atteignent la phase du réglage de précision (phase 5), ils sont conscients des autres participants et de leurs intentions dans l’interaction. De plus, les apprenants comprennent l’influence du contexte et ainsi, ils commencent à utiliser les formulations indirectes conventionnelles, ce qui montre qu’ils comprennent, par exemple, l’importance de la politesse dans la formulation des requêtes.

Les cinq phases du développement de Kasper et Rose se basent sur les études d'Ellis et d'Achiba qui représentent des études longitudinales sur le développement des requêtes, c'est-à-dire, des études qui ont examiné les apprenants des langues pendant une période de 17 mois à deux ans (Kasper & Rose 2002 : 134). Pourtant, Kasper et Rose affirment que les autres études longitudinales et les études cross-sectionnelles examinant les apprenants seulement une ou deux fois et comparant les apprenants des niveaux différents confirment l'existence de ces cinq phases (*id.* : 141). Par exemple, les études cross-sectionnelles de Trosborg (1995) et de Rose (2000, 2009) concluent que les apprenants moins avancés ont tendance à utiliser des formulations directes, alors qu'en développant les compétences langagières ils commencent à employer les formulations indirectes conventionnelles. Toutefois, aussi bien Rose et Trosborg que Félix-Brasdefer (2007) montrent que même les apprenants plus avancés peuvent recourir aux formes régressives telles que des formulations directes. En conclusion, les études de la PIL confirment l'affirmation de Kasper et Rose (2002 : 135) selon laquelle, au début du développement, les apprenants utilisent les formes simples et progressivement, ils commencent à employer les formes plus productives, mais les études montrent, également, que le développement peut régresser de manière que les apprenants n'atteignent pas une compétence dite native.

2.3.3. L'emploi des actes de langage

En plus du développement des actes de langage, plusieurs chercheurs ont étudié leur emploi par les apprenants des langues. L'emploi des requêtes a suscité l'intérêt parmi les chercheurs de la PIL, tandis que les remerciements n'ont pas été étudiés. Faute d'études sur les remerciements, nous présenterons quelques recherches sur les requêtes, en particulier les études de Warga (2004, 2005a) sur l'emploi des requêtes par des apprenants de français et des Français natifs. Nous considérons que les études de Warga ressemblent le plus à notre étude, de sorte qu'il est important de les présenter. De fait, dans son étude, Warga a utilisé aussi bien le DCT que la classification des requêtes de Blum-Kulka, House et Kasper (1989b) que nous employons dans notre recherche (*cf.* 3.3. *Le test de compétence pragmatique & 4.1. Méthode d'analyse des requêtes*).

Les études consacrées à la requête indiquent que les apprenants et les locuteurs natifs ont des similitudes mais également des différences dans leur utilisation de cet acte de langage. Les chercheurs affirment que les formulations indirectes conventionnelles (cf. 2.1.2. *Caractéristiques des requêtes*) sont les plus utilisées par les apprenants et les natifs (par exemple Trosborg 1995, Rose 2000, 2009, Warga 2005a, Félix-Brasdefer 2007) mais ainsi, les formulations varient aussi significativement entre ces deux groupes de locuteurs (Warga 2005a : 144). Par exemple, les apprenants ont tendance à utiliser des formulations directes, même des formulations impératives, ce qui est rare chez les locuteurs natifs (*ibid.*). En outre, les apprenants ont des difficultés à prendre en considération le contexte social et situationnel lorsqu'ils forment les requêtes, car, comme les études le montrent, les apprenants ne disposent pas nécessairement d'une compétence sociopragmatique liée à la connaissance de l'emploi de la langue (*ibid.*) (cf. 2.2.2. *Définitions et composants de la compétence pragmatique*). Parmi les chercheurs, Rose (2000 : 55, 2009 : 2358) et Félix-Brasdefer (2007 : 274) affirment que l'appropriation de la compétence pragmatique est plus facile que celle de la compétence sociopragmatique, puisque la compréhension des aspects sociopragmatiques demande une connaissance de la variation situationnelle et contextuelle. À savoir, les apprenants possèdent les ressources pour exprimer des requêtes mais ils sont dans l'incapacité de les adapter selon le contexte (Warga 2005a : 144).

Warga a comparé les formulations des requêtes d'apprenants du français avec celles de locuteurs français dans deux études (2004, 2005a). Dans les deux recherches, elle a examiné cinq groupes de participants : trois groupes d'apprenants autrichiens de FLE à trois niveaux intermédiaires, âgés de 15 à 18 ans, un groupe de locuteurs natifs de français et un groupe de locuteurs natifs d'allemand (Warga 2005a : 145). Warga a utilisé aussi bien un DCT qu'un questionnaire oral (*closed role play*) pour tester l'emploi des requêtes par des apprenants et des locuteurs natifs. Elle a analysé les requêtes en employant une version adaptée de la classification de Blum-Kulka, House et Kasper (1989b) selon laquelle, les requêtes sont plus ou moins directes ou plus ou moins conventionnelles (Warga 2005a : 146). Dans sa première étude de 2004, Warga se concentre principalement sur le nombre de mots des requêtes des apprenants et des natifs et sur l'usage de formules de clôture qui se placent après l'acte central de la requête. Néanmoins, Warga fait également quelques remarques

sur l'emploi des actes centraux qui donnent à la requête « sa valeur pragmatique globale » (Warga 2005a : 143). Notamment, l'auteur affirme que la formulation indirecte conventionnelle est la formulation la plus utilisée parmi les étudiants et les natifs (2004 : 164). En outre, Warga conclut qu'en français et en allemand, la formulation indirecte sur la condition de réussite, telle que « Est-il possible ? » ou « Est-ce que tu peux/vous pouvez » (*id.* : 153), est la plus fréquente, ce qui n'est pas le cas parmi les apprenants moins avancés.

Dans son étude de 2005, Warga s'intéresse surtout à l'emploi de l'acte central des requêtes. D'après les résultats des études antérieures, l'auteur présume que les apprenants employaient des requêtes directes mais elle suppose également que dans tous les groupes de participants les requêtes indirectes conventionnelles sont les plus fréquentes (Warga 2005a : 145). De plus, Warga pose l'hypothèse que les apprenants utilisent moins de *marqueurs de modalité internes* qui adoucissent des formulations des requêtes (*ibid.*) : les éléments morphologiques (le conditionnel), syntaxiques (la négation) ou lexicaux (les expressions fixées comme *s'il vous plaît*) (*id.* : 144). En revanche, elle suppose que les natifs les utilisent davantage pour formuler les requêtes plus polies. Ensuite, selon la dernière hypothèse de Warga (*id.* : 145), les apprenants plus avancés se rapprochent de la norme pragmatique française grâce au développement entre le niveau débutant et avancé.

Quant à la première hypothèse, Warga affirme que les apprenants utilisent plus fréquemment les requêtes directes que les locuteurs natifs (2005a : 147). Surtout, les apprenants utilisent *les performatifs*, les formulations directes qui sont, par contre, rarement employées par les Français natifs. Selon Warga, (*id.* : 149) les apprenants utilisent des performatifs avec le semi-auxiliaire, comme « Je voudrais te demander si tu peux faire plus de travail » (*id.* : 150), mais les apprenants moins avancés utilisent même des performatifs explicites tels que « Je vous demande de relire ma composition » (*id.* : 158), car l'emploi du verbe semi-auxiliaire demande une formulation plus complexe. Warga conclut que la raison pour laquelle les apprenants utilisent des performatifs réside dans le fait que les performatifs sont fréquents dans l'allemand autrichien (*id.* : 148) et le transfert de la langue maternelle mène à l'utilisation de cette stratégie. Warga affirme que l'emploi des performatifs reflète une différence interculturelle entre le français et l'allemand autrichien.

Les recherches de la PIL ont montré que les requêtes portant sur *les conditions de réussite* du type « Est-ce que tu pourrais.. ? » ou « Tu ne voudrais pas... ? » qui représentent les formulations indirectes conventionnelles, sont les formulations les plus utilisées dans beaucoup de langues (Warga 2005a : 150). Dans son étude, Warga a remarqué la même tendance au sein des groupes de natifs du français et de l'allemand. En outre, Warga conclut que les apprenants utilisent non seulement les questions sur les conditions de réussite (QCR) mais encore *les performatifs combinés*, les combinaisons des performatifs et des QCR (*Je voulais vous demander si ça serait possible que je parte en Espagne*) (*ibid.*). De fait, Warga regroupe les performatifs combinés avec le QCR ou les formulations indirectes (*id.* : 151), ce qui fait que les requêtes indirectes conventionnelles sont les plus fréquentes parmi les apprenants.

Warga remarque également que l'emploi de la question sur la possibilité telle que « Est-il possible d'emmener le chien à l'école ? » augmente linéairement aux niveaux plus avancés (2005a : 152). Selon l'auteur, c'est peut-être que les apprenants avancés évitent d'utiliser des formulations moins complexes, par exemple, une requête simple avec le verbe *pouvoir*, en craignant que ces types de formulations ne soient pas assez polis (*ibid.*). Par conséquent, les apprenants se limitent à la question sur la possibilité, alors que les Français natifs utilisent également les questions sur la capacité (*Est-ce que vous pourriez m'aider ?*), sur la volonté (*Voudrais-tu m'aider ?*), sur la permission (*Puis-je prendre mon chien à l'école ?*) et sur la disponibilité (*Avez-vous le temps de m'aider ?*) (*id.* : 151-152).

Sur la base de ces résultats, Warga (2005a : 154) conclut que la stratégie standard des Français natifs est la question sur les conditions de réussite « Est-ce que tu pourrais... ? ». En revanche, les apprenants du français utilisent deux stratégies, la QCR et le performatif combiné les plus souvent, ce qui est dû probablement à leur langue maternelle (*ibid.*). En outre, Warga affirme que les apprenants ont moins recours à des atténuateurs : Warga a remarqué que les locuteurs natifs atténuent leurs requêtes avec un conditionnel (*Est-ce que je pourrais l'emmener à l'école ?*), tandis que les apprenants utilisent l'indicatif (*Est-ce que tu peux faire cet exposé ?*), de sorte que les apprenants utilisent moins de marqueurs de modalité, ce qui vérifie la troisième hypothèse de Warga (*id.* : 153). Pour conclure, Warga affirme que les

apprenants plus avancés ne se rapprochent pas davantage de la norme pragmatique des Français natifs, car parmi les apprenants elle a observé aussi bien des développements progressifs que régressifs (*id.* : 155) : d'un côté les apprenants autrichiens préfèrent les performatifs, les formulations les plus simples, ce qui ne correspond pas à la norme française mais de l'autre, le taux de performatifs explicites diminue et les apprenants plus avancés commencent à modifier leurs requêtes avec les auxiliaires modaux au conditionnel ou à l'imparfait.

L'étude de Warga ressemble à notre étude par le fait qu'elle examine les apprenants du français et leur emploi des requêtes et compare les formulations des apprenants à celles de Français natifs. Pourtant, Warga a examiné les collégiens et les lycéens, tandis que nous étudions des étudiants. De plus, nous examinons les étudiants finlandais du français, un groupe d'apprenants qui n'a pas été étudié abondamment au sein de la pragmatique de l'interlangue. Le but de cette étude est d'obtenir plus d'information sur l'emploi des requêtes et des remerciements par les apprenants du français. Les études antérieures ont également examiné plusieurs aspects qui peuvent influencer la compétence pragmatique des apprenants des langues, par exemple, l'effet du séjour à l'étranger, ce que nous discuterons dans la partie suivante.

2.4. L'influence du séjour à l'étranger sur la compétence pragmatique

Le domaine de la pragmatique de l'interlangue (PIL) examine, notamment, les aspects différents qui peuvent influencer la compétence pragmatique des apprenants des langues. En effet, la notion d'*interlangue de la pragmatique de l'interlangue* réfère à ces aspects variés :

The 'interlanguage' aspect of ILP denotes the systematic but transient nature of learners' pragmatic knowledge about the target language, and implies the influence of factors that have been identified in SLA research to affect interlanguage systems: transfer, overgeneralization, simplification, transfer-of-training, amount and quality of input, attention and awareness, aptitude, motivation, and other individual differences.

(Roever 2006 : 230²)

Les chercheurs de la PIL ont examiné l'influence des aspects tels que la langue maternelle, l'instruction, les connaissances langagières et la motivation des

² En définissant le terme d'*interlangue*, Roever (2006) réfère à Selinker (1972), Kasper (1995), Kasper et Schmidt (1996), Schmidt (2001) et Robinson (2002).

apprenants des langues sur leur compétence pragmatique. Dans notre étude, nous nous intéressons à ces facteurs différents, en particulier, nous examinons **le séjour à l'étranger** parce que les études antérieures ont montré qu'un séjour a un effet sur les compétences pragmatiques des apprenants des langues. Nous avons posé une hypothèse (*cf.* 1. *Introduction*) selon laquelle les étudiants ayant passé du temps dans un pays francophone maîtrisent l'emploi des requêtes et des remerciements mieux que les étudiants qui n'ont pas séjourné dans un pays francophone. Dans ce qui suit, premièrement, nous définirons *le séjour à l'étranger*. Deuxièmement, nous nous concentrerons sur les études de la PIL qui ont examiné l'influence du séjour à l'étranger sur l'emploi des actes de langage des apprenants des langues.

2.4.1. Définition du séjour à l'étranger

Généralement, les apprenants des langues et aussi quelques chercheurs pensent qu'un séjour dans un pays étranger est essentiel pour le développement communicatif d'une langue étrangère. Souvent, les apprenants considèrent que le seul moyen d'apprendre la langue est de passer du temps dans le pays étranger comme l'affirme Kinginger (2009 : 5). Cependant, un grand nombre d'aspects différents, comme la motivation et les désirs des apprenants, influencent le développement langagier pendant le séjour (*ibid.*). De fait, les séjours à l'étranger peuvent différer considérablement : les séjours ont des objectifs et des durées différentes et également, l'utilisation de la langue étrangère peut varier, ce qui fait que la définition du *séjour à l'étranger* a posé des problèmes aux chercheurs. Par exemple, les chercheurs en linguistique appliquée et en PIL ont examiné comment les apprenants développent leur capacité langagière pendant le « séjour à l'étranger » ou bien « study abroad », « overseas language migration », « estancia al extranjero », « residence abroad », « in-country study », « academic migration » (Coleman 2007 : 37). *Study abroad* est la notion que les chercheurs de l'acquisition des langues utilisent pour référer aux études sur les apprenants pendant ou après un séjour à l'étranger (*id.* : 38). En dépit des appellations différentes, toutes les études examinent l'influence du temps passé à l'étranger.

Dans notre étude, nous utilisons le terme de *séjour à l'étranger* pour référer au temps passé dans un pays étranger. Les chercheurs en linguistique appliquée et également,

en PIL, utilisent le terme de *study abroad* pour référer aux séjours dans une université étrangère (par exemple, Coleman 2007, Kinginger 2009). Néanmoins, nous avons choisi d'utiliser une définition étendue du séjour à l'étranger : selon Coleman (2007 : 39), les étudiants peuvent séjourner à l'étranger pour des objectifs académiques, culturels, linguistiques, personnels ou bien professionnels. D'après la définition de Coleman, pour nous le séjour peut contenir le travail, les études et également, dans une certaine mesure, les vacances à l'étranger. En outre, comme les études antérieures ont montré que même un séjour de six semaines peut avoir une influence sur la compétence langagière des apprenants (Roever 2006 : 234), notre définition du séjour à l'étranger prend en considération des séjours à partir de six semaines. Dans la partie d'analyse (5.), nous examinerons si les séjours aux durées et objectifs variés ont une influence sur la compétence pragmatique des étudiants de FLE.

2.4.2. Séjour à l'étranger et pratiques des actes de langage

Par rapport aux actes de langage, les apprenants ayant passé du temps dans un pays étranger tirent avantage de la vie quotidienne de la société étrangère pendant le séjour (Kinginger 2009 : 83) : en principe, les apprenants observent les actes de langage dans le pays étranger et progressivement, ils peuvent les employer de manière appropriée. Pourtant, un nombre d'études montre que les apprenants qui ont séjourné à l'étranger ont la capacité d'utiliser des actes de langage mais ils n'obtiennent pas entièrement des connaissances de natif. Parmi les chercheurs, Warga et Schölmberger (2007) affirment que la compétence pragmatique des apprenants du français se rapproche de la compétence pragmatique d'un locuteur natif pendant un séjour à l'étranger mais les chercheurs remarquent aussi un manque de développement (2007 : 243). Également, Barron (2003) affirme qu'un séjour à l'étranger ne garantit pas de compétence native, bien que le séjour semble avoir un effet positif sur la compétence pragmatique. Dans ce qui suit, nous présenterons les résultats de Warga & Schölmberger (2007), de Barron (2003) et aussi, de Matsumura (2007), trois études qui soulignent des aspects différents du séjour à l'étranger et, en conséquence, ont abouti à des résultats variés.

Warga et Schölmberger (2007) ont travaillé sur sept étudiants autrichiens du français avant et après un séjour de dix mois au Canada. Les chercheurs ont utilisé un DCT pour étudier les excuses exprimées par des apprenants. En outre, elles ont comparé les réponses des étudiants aux réponses des Canadiens et également aux réponses des Autrichiens. (Warga & Schölmberger 2007 : 226-227) Warga et Schölmberger affirment que les apprenants développent leur capacité d'utiliser des excuses parce qu'un séjour rend possible l'exposition à la langue étrangère. Cependant, elles concluent que la langue maternelle et les stratégies divergentes des apprenants mènent au manque de développement ainsi qu'à un développement qui diffère de la langue étrangère (*non-L2-like development*). (*id.* : 243) Les apprenants n'utilisent pas nécessairement des conventions de la langue étrangère et ils ont recours à leur langue maternelle. En bref, Warga et Schölmberger remarquent que le séjour à l'étranger a un effet positif sur les compétences pragmatiques des apprenants mais les chercheurs affirment aussi que l'influence de la langue maternelle peut détériorer l'effet positif du séjour.

Barron (2003) découvre que la compétence pragmatique peut se développer considérablement pendant un séjour à l'étranger. Le chercheur a étudié 33 étudiants irlandais de l'allemand pendant un séjour d'une année et, comme Warga et Schölmberger (2007), elle a comparé les réponses des étudiants aux réponses des Allemands et des Anglais (Barron 2003 : 116). Barron a utilisé plusieurs méthodes pour analyser l'utilisation des requêtes, des offres et des refus des étudiants : elle a utilisé différents questionnaires, un DCT et également des jeux de rôles (*id.* : 82). L'auteur conclut qu'après le séjour en Allemagne, les apprenants s'approchent des locuteurs natifs dans l'utilisation des actes de langage. Par exemple, les apprenants commencent à utiliser des stratégies de la langue étrangère et réduisent les stratégies qui viennent de l'anglais, leur langue maternelle (*id.* : 241). Néanmoins, Barron affirme qu'un séjour à l'étranger ne garantit pas de compétence dite native.

Quant au séjour à l'étranger et à la compétence pragmatique, Barron propose que les apprenants n'ont pas nécessairement accès à une interaction qui pourrait aider le développement de la compétence pragmatique (2003 : 246). De fait, Barron souligne le rôle de l'input (*ibid.*), le rôle de la langue que les apprenants entendent et utilisent pendant leur séjour à l'étranger. Pendant le séjour, les apprenants ont plus de

possibilités d'utiliser la langue dans des situations quotidiennes que par exemple, dans les classes de langues. Cependant comme le constate Matsumura (2007 : 186), bien que les apprenants obtiennent une compréhension de l'utilisation de la langue étrangère, ils peuvent choisir de ne pas employer les pratiques de cette langue.

Warga et Schölmberger (2007), Barron (2003) et également d'autres études au sein de la PIL ont examiné les apprenants seulement une fois après leur séjour à l'étranger et n'ont pas pris en considération les effets à long terme. Matsumura (2007) s'intéresse aux effets du séjour : le chercheur a étudié si les apprenants peuvent maintenir les connaissances qu'ils ont obtenues pendant le séjour. Matsumura a examiné quinze étudiants japonais de l'anglais et leur utilisation des demandes et des conseils après un séjour de huit mois au Canada. Matsumura a testé les étudiants six fois en utilisant un questionnaire à choix multiples : l'auteur a testé les étudiants avant le séjour, deux fois pendant et trois fois après le séjour au Canada. (Matsumura 2007 : 170-172) Selon Matsumura, une année après le séjour, la compétence pragmatique des apprenants commence à différer de celle qu'ils ont obtenue pendant le séjour (*id.* : 184). Par exemple, les apprenants de l'anglais commencent à utiliser les stratégies de leur langue maternelle, notamment, ils ne demandent pas de conseil à une personne de statut supérieur, ce qui est possible au Canada mais pas au Japon (*ibid.*). En revanche, Matsumura propose que les apprenants ont appris à prendre en considération le contexte et l'interlocuteur : les apprenants sont capables de réfléchir sur les normes de la société et ils peuvent former des demandes selon les variables différentes (*ibid.*). Comme mentionné *supra*, les apprenants deviennent conscients et capables de choisir la manière d'utiliser la langue dans des situations différentes.

Le séjour à l'étranger est une variable complexe à étudier parce que les séjours varient selon les apprenants. Pourtant, un nombre de chercheurs au sein du domaine de l'apprentissage des langues ont examiné l'influence du séjour sur la compétence pragmatique et également, sur les autres compétences langagières. Entre autres, Mutta (1999) a étudié la manière dont le séjour en France dans un cadre universitaire influence la compétence écrite des étudiants finlandais. Elle conclut que le séjour a un effet positif sur le développement de l'utilisation du vocabulaire (Mutta 1999 : 49). De la même manière, les chercheurs de la PIL concluent que le séjour influence positivement les compétences pragmatiques des apprenants des

langues bien que les apprenants n'obtiennent pas une compétence dite native. Pourtant, Bardovi-Harlig et Bartos constatent qu'il est difficile de distinguer entre l'influence des compétences langagières, l'influence de l'exposition à l'input et l'influence du séjour à l'étranger (2011 : 374) ; il est difficile d'évaluer si le séjour à l'étranger est sûrement la variable qui influence les compétences des apprenants. Bardovi-Harlig et Bartos affirment que les études sur le séjour doivent prendre en considération les variables différentes qui peuvent se confondre dans le développement langagier (*ibid.*). Au sein de ce mémoire, nous avons choisi d'étudier seulement l'influence du séjour à l'étranger bien que nous tenions compte des aspects qui peuvent également avoir un effet sur la compétence pragmatique des apprenants de FLE. Nous sommes consciente du fait que nous ne pouvons pas, par exemple, généraliser nos résultats.

3. CORPUS

Dans cette partie nous présenterons premièrement, le groupe des informateurs et le groupe témoin de notre étude et deuxièmement, nous nous concentrons sur le test que nous avons utilisé pour tester l'emploi des requêtes et des remerciements chez des étudiants de FLE et des Français natifs. Nous présenterons aussi, brièvement, le questionnaire que nous avons développé pour examiner les connaissances préalables des étudiants.

3.1. Le groupe des informateurs : les étudiants finlandais

Comme déjà présenté, pour cette étude, nous avons testé des étudiants du français de l'université de Turku. Plus précisément, nous avons testé 20 étudiants (20 femmes) qui ont commencé leurs études du français en automne 2011. Puisque les chercheurs de la PIL ont le plus souvent examiné des étudiants, nous avons choisi d'étudier des apprenants similaires. En outre, nous avons choisi des étudiants en première année d'études françaises, parce que nous voulons savoir leur niveau de compétence pragmatique au début de leurs études françaises. Le groupe testé est assez hétérogène, ce que nous présentons dans les tableaux suivants (Tableaux 2-5), mais comme les étudiants à l'université ont toujours des antécédents différents, nous avons considéré que les étudiants choisies sont les plus convenables pour notre étude.

Tableau 2. Âges des étudiants

Âges	n	%
18	1	5 %
19	6	30 %
20	5	25 %
21	3	15 %
22	2	10 %
25	2	10 %
49	1	5 %
Total	20	100 %

Comme le montre le Tableau 2, les âges des participants varient entre 18 et 49 ans. Pourtant, la majorité des étudiants ont 19-21 ans (70 %). Les participants diffèrent également quant au nombre d'années de leurs études universitaires :

Tableau 3. Nombre d'années d'études universitaires des étudiants

Années	n	%
première année	13	65 %
1	5	25 %
3	1	5 %
4	1	5 %
Total	20	100 %

Pour la plupart des étudiants, il s'agit de leur première année à l'université (65 %), alors que cinq étudiants ont étudié un an et l'un étudiant a étudié trois ans et l'autre quatre ans à l'université. Comme nous avons mentionné, tous les étudiants ont commencé leurs études françaises à l'université en automne 2011. Cependant, le nombre d'années pendant lesquelles les étudiants ont étudié le français à l'école ou dans un autre cadre varient parmi les participants :

Tableau 4. Nombre d'années d'études françaises des étudiants

Années	n	%
2	1	5 %
3	3	15 %
4	2	10 %
5	4	20 %
6	1	5 %
7	1	5 %
8	2	10 %
9	4	20 %
10	1	5 %
13	1	5 %
Total	20	100 %

Le Tableau 4 montre que les étudiants diffèrent beaucoup quant au nombre d'années d'études françaises : les années varient entre deux et treize. Nous sommes consciente que le nombre d'années peut avoir un effet sur les résultats de notre test. Autrement dit, il est possible que les étudiants qui ont étudié le français plus longtemps aient une meilleure connaissance du français et ainsi, ils peuvent formuler les requêtes et les remerciements différemment des étudiants qui ont étudié le français seulement deux ou trois années. Nous prendrons en compte cet effet lorsque nous analyserons les résultats (*cf.* 5.). Finalement, les étudiants diffèrent par rapport à leur choix de la matière principale à l'université :

Tableau 5. Le français comme matière principale ou secondaire

	n	%
matière principale	11	55 %
matière secondaire	9	45 %
Total	20	100 %

Onze étudiants ont le français comme leur matière principale, alors que neuf étudiants ont le français comme leur matière secondaire. Néanmoins, toutes les étudiants étudient des langues. Parmi les autres matières principales, il y a l'anglais, l'allemand, le suédois et l'italien.

Nous avons testé les étudiants finlandais en novembre 2011, pendant le cours d'accompagnement du département d'études françaises. Premièrement, nous leur avons expliqué que nous nous intéressons à l'utilisation de la langue française par les apprenants de FLE et que nous comparons leurs réponses aux réponses des Français natifs. Deuxièmement, nous avons donné les instructions pour faire le test en finnois et les instructions étaient également écrites en français au début du test. Nous avons conseillé aux étudiants de prêter attention aux situations et de réfléchir à leurs réponses dans les situations présentées. Les étudiants ont accompli le test en 30 à 45 minutes.

3.2. Le groupe témoin : les Français natifs

Nous avons fait passer notre test aux locuteurs natifs du français pour pouvoir comparer les réponses des étudiants aux réponses des natifs. Nous avons contacté les Français natifs en échange à l'université de Turku, et dix étudiants d'échange, huit femmes et deux hommes, ont participé à notre test. Les étudiants sont à l'âge de 19 à 22 ans et ils étudient l'information communication (un participant), le commerce (cinq participants), la bio-informatique (deux participants), la biologie (un participant) et la géographie (un participant). Les étudiants du commerce qui ont participé à notre test, ont expliqué qu'en France, ils étudient les langues étrangères appliquées mais à Turku, ils sont en échange avec l'École de commerce. Nous avons voulu tester les natifs qui n'étudient pas les langues puisque les spécialistes de langues pourraient connaître les théories concernant l'emploi des requêtes et des remerciements. Pourtant, les réponses des étudiants des langues étrangères

appliquées ont été prises en compte en considérant que les contenus de ces études peuvent varier considérablement en France.

Nous avons testé les locuteurs natifs pendant le mois de novembre 2011 et les mois de janvier et février 2012. Les natifs ont fait le test en 20 à 30 minutes. Comme avec les étudiants finlandais, nous avons expliqué que nous sommes intéressée par l'utilisation du français par les apprenants et les natifs et nous avons montré aux natifs comment ils devaient faire le test. Nous avons également conseillé aux natifs d'indiquer si le test contenait les situations qui ne se passent pas généralement en France. Nous reviendrons à ces situations dans la partie d'analyse (5.).

3.3. Le test de compétence pragmatique

Notre test de compétence pragmatique est un questionnaire écrit (DCT) (*cf.* Annexe 1) dans lequel les étudiants du français et les locuteurs natifs devaient lire des descriptions de quelques situations et écrire ce qu'ils diraient dans ces situations dans une conversation normale. Le DCT est la méthode la plus utilisée au sein de la PIL (Kasper 2000 : 326) bien que ce type de questionnaire ne demande que la production écrite des apprenants de sorte que la production orale ou bien communicative n'est pas examinée à l'aide du DCT (Brown 2001 : 319). En dépit de ce défaut, nous avons choisi d'utiliser un DCT parce que le format écrit est facile à faire effectuer aux participants et il permet l'évaluation d'un groupe nombreux (*ibid.*).

Pour le test, nous avons adapté deux DCTs existants : le test des requêtes créé par Warga (2004) et le test des remerciements de Galatanu (2011 ; à *paraître*). Les contextes des situations des deux tests exigent toujours soit une requête soit un remerciement. Il était important pour nous d'utiliser les tests existants parce que, comme présenté dans la partie concernant la pragmatique de l'interlangue (2.3.1.), les méthodes d'analyse de la compétence pragmatique doivent être construites avec soin, étant donné que la pragmatique et l'utilisation des langues sont extrêmement contextualisées. De plus, comme nous l'avons affirmé dans l'Introduction, la compétence pragmatique des apprenants du français n'a pas fait l'objet de beaucoup

d'études et par conséquent, il n'existe pas beaucoup de tests sur l'utilisation du français.

Warga a utilisé son test de requêtes dans plusieurs études (Warga 2004, 2005a, 2005b, 2006) et dans toutes ces études elle a examiné l'emploi des requêtes par des lycéens. Puisque nous avons testé les étudiants, nous avons dû modifier quelques situations : nous avons changé quelques mots (par exemple l'expression « composition de maths » a été changée en « dissertation ») pour que les situations ressemblent à la vie des étudiants. Nous avons également dû laisser de côté une situation qui fait référence seulement aux études secondaires. Notre DCT contient au total cinq situations qui demandent l'emploi des requêtes (Annexe 1, questions 1-5). Les situations du test de Warga prennent en compte les trois variables qui déterminent le niveau de la politesse pendant une conversation (cf. 2.1.4.). Premièrement, *la dominance sociale* varie d'après l'interlocuteur : les situations sont des interactions avec un professeur (les questions 1, 2, 3) et avec un égal (les questions 4, 5), par exemple, avec un autre étudiant (Warga 2006 : 21). Deuxièmement, *la distance sociale* est prise en compte en faisant varier le degré de connaissance entre les locuteurs et ensuite, le classement de *l'imposition* ou le classement de l'intrusion, est élevé dans toutes les situations (*ibid.*).

Galatanu (2011 ; à paraître) a créé son test pour examiner l'utilisation et la réalisation d'actes menaçants par des étudiants américains du français entre 22 et 26 ans (2011 : 184). Son test consiste en des situations différentes dans lesquelles les étudiants devaient produire un dialogue en respectant les variables socioculturelles de chaque situation (*id.* : 185). Galatanu a examiné à la fois les remerciements et les excuses, et son test contient seize situations qui demandent soit un remerciement soit une excuse. Pour notre test, nous avons seulement considéré les huit situations concernant les remerciements. Nous avons choisi cinq de huit situations pour avoir un même nombre de questions sur les requêtes et les remerciements (Annexe 1, questions 6-10) Dans le test de Galatanu, les étudiants devaient écrire un dialogue, mais nous avons voulu que les participants produisent uniquement les remerciements et pas une longue conversation. Conséquemment, nous avons reformulé les

instructions de Warga (*Imaginez le dialogue*) dans notre test³. En outre, Galatanu utilise le vouvoiement alors que Warga utilise le tutoiement dans son test. Puisque Warga a employé son test dans plusieurs études, nous avons choisi d'utiliser la forme utilisée par lui.

Comme dans le test de Warga, les situations de celui de Galatanu prennent en compte la dominance et la distance sociale et l'imposition entre les interlocuteurs : les participants devaient exprimer leur gratitude à leur ami (la question 6), à leur mère (la question 7), à leur voisin (la question 9), à un agent de circulation (la question 8) et à un secrétaire (la question 10). Quant à ces trois variables de la politesse, nous avons posé une question aux étudiants et aux locuteurs natifs à la fin du test : nous avons demandé la manière dont les participants ont formé leurs réponses, à savoir, quels points ou éléments des situations ont eu un effet sur leurs réponses ou sur leurs réactions aux situations. À l'aide de cette question, nous cherchons à savoir si les étudiants et les natifs sont conscients de la dominance et distance sociale et de l'imposition qui influencent l'utilisation des requêtes et des remerciements.

En plus de test des requêtes et des remerciements, les étudiants devaient remplir un questionnaire qui examinait leurs connaissances préalables telles que leur sexe, l'âge et leurs études universitaires (*cf.* Annexe 2 & Tableaux 2-5). En outre, l'objectif du questionnaire était de distinguer les étudiants qui ont passé du temps dans un pays francophone des étudiants qui n'ont pas séjourné dans un pays francophone. Par conséquent, nous avons demandé si les étudiants ont passé du temps dans un pays francophone et si la réponse était affirmative, les étudiants devaient indiquer le pays et la durée du séjour ainsi que ce qu'ils ont fait pendant le séjour. Ce questionnaire était seulement distribué aux étudiants finlandais, tandis que les Français natifs devaient indiquer leur sexe, âge, nationalité et leur matière principale en France et en Finlande.

3

Vous devez partir en vacances, or vous avez un chien à faire garder. Vous demandez à votre meilleur(e) ami(e) de s'en occuper. Votre ami(e) accepte. Imaginez le dialogue.
(Galatanu 2011 ; à paraître)

Tu dois partir en vacances mais tu as un chien à faire garder. Tu demandes à ton meilleur(e) ami(e) de s'en occuper. Ton ami(e) accepte et tu lui dis : _____
(notre test)

4. MÉTHODE

Dans cette partie, nous présenterons la manière dont nous analyserons notre corpus. La méthode ou les méthodes choisies nous aident à répondre à nos questions de recherche présentées dans l'Introduction : nous cherchons à savoir quelles sont les compétences pragmatiques des étudiants de la langue française, plus précisément, la façon dont les étudiants utilisent des actes de langage. À l'aide des méthodes discutées ci-dessous, les requêtes et les remerciements des participants au test sont classifiés et analysés.

4.1. Méthode d'analyse des requêtes

Notre analyse des requêtes se base sur une version adaptée des classifications de Blum-Kulka, House et Kasper (1989b) et Warga (2005a). Blum-Kulka, House et Kasper ont créé « un manuel de code » (*the Cross-Cultural Speech act Realization Projet coding manual*) pour examiner la variation interculturelle et interlinguale des requêtes et des excuses (Blum-Kulka, House & Kasper 1989a : 11). L'objectif de ce projet était d'indiquer les formulations de ces deux actes de langage dans différentes langues et cultures (*id.* : 12). Les chercheurs ont utilisé un DCT pour faire ressortir les formulations différentes et à partir des résultats, ils ont créé des instructions pour construire et analyser un DCT concernant les requêtes et les excuses. Warga (2005a) a traduit les formulations différentes de Blum-Kulka, House et Kasper en français et elle a utilisé la classification pour examiner l'emploi des requêtes par les apprenants du français. Cette classification nous permettra d'analyser des requêtes des apprenants finlandais de FLE.

En adaptant les instructions de Blum-Kulka, House et Kasper (1989b) et Warga (2005a), nous identifions trois procédures différentes dans l'analyse des requêtes : en premier lieu, *la requête* est identifiée, en deuxième lieu, *la stratégie de la requête* est analysée et en dernier lieu, les stratégies des apprenants sont *comparées* aux stratégies des Français natifs :

Classification des requêtes :

1) Segmentation

identification de la requête

2) Identification de la stratégie de la requête

formulation directe/indirecte conventionnelle/

indirecte non-conventionnelle

3) Comparaison

apprenants/locuteurs natifs

La première procédure dans l'analyse des requêtes est *la segmentation* à l'aide de laquelle l'acte central de la requête est identifié (Blum-Kulka, House & Kasper 1989b : 275). Selon Warga (2005a : 142-143), « [l]a requête se compose d'un acte central généralement encadré de différents actes subordonnés » et c'est l'acte central qui donne à l'ensemble de la requête « sa valeur pragmatique globale ». Les actes subordonnés adoucissent ou durcissent cette valeur de l'acte central (*id.* : 143). Sur la base de l'acte central et des actes subordonnés, Warga (*ibid.*) présente trois composants de la requête :

1. **Introduction** : *J'ai un service à te demander.*
2. **Acte central** : *Est-ce que tu pourrais m'aider avec ma présentation ?*
3. **Conclusion** : *Ce serait très gentil.*

Warga souligne que l'effet de politesse ou d'impolitesse d'une requête repose à la fois sur la réalisation de l'acte central et des actes subordonnés (2005a : 143). Pourtant, dans le cadre de cette étude, seules les réalisations des actes centraux des requêtes par les étudiants finlandais sont examinées, car nous considérons que l'analyse complète de tous les composants dépasserait de loin le cadre de ce mémoire.

La deuxième procédure dans la classification des requêtes est *l'identification de la stratégie de la requête*. Cette stratégie concerne l'acte central de la requête, non pas les actes subordonnés. Les stratégies sont définies selon le caractère plus ou moins direct (direct/indirect) et le caractère plus ou moins conventionnel (conventionnel/non-conventionnel) (*cf.* 2.1.2. *Les caractéristiques des requêtes*). La

Comme présenté dans la partie concernant les requêtes (2.1.2.), une requête peut être exprimée en utilisant plusieurs formulations. Les formulations des requêtes sont soit directes soit indirectes, ce qui indique le degré de politesse et l'intention illocutoire du locuteur (Blum-Kulka, House & Kasper 1989b : 278) : les formulations directes montrent plus clairement l'intention du locuteur, tandis que les formulations indirectes sont plus polies. Les formulations directes contiennent *le mode impératif* (le type 1), *le performatif explicite* (le type 2), *le performatif avec semi-auxiliaire* (le type 3), *la locution dérivable* (le type 4) et *l'affirmation d'un désir* (le type 5). Ces formulations sont directes, car elles expriment une requête explicitement, par exemple, à l'aide des impératifs (*Aide-moi !*), des verbes performatifs (*demander*) et des verbes directs (*aimer bien*) (*id.* : 279). Les performatifs (les types 2 & 3) contiennent également une sous-catégorie, notamment, les performatifs combinés (le type 2a. et le type 3a.) dans lesquels une requête est exprimée à l'aide d'une combinaison d'un performatif et d'une question sur la réussite (QCR, le type 6). Certains chercheurs, comme Warga (2005a), regroupent les performatifs combinés avec les QCR au cas où les performatifs combinés sont les formulations indirectes des requêtes (*cf.* 2.3.3. *L'emploi des actes de langage*).

Selon Kerbrat-Orecchioni (2001 : 102), les formulations directes des requêtes peuvent être considérées comme brutales, ce qui fait que les formulations indirectes sont utilisées plus souvent pour adoucir l'intention d'une requête. La classification de Warga (2005a) distingue deux types de formulations indirectes. Premièrement, les requêtes peuvent être *indirectes conventionnelles*, c'est-à-dire, comme le précise Kerbrat-Orecchioni (2001 : 35) les requêtes sont formulées indirectement mais elles valent pour des requêtes. La classification de Warga contient cinq stratégies de formulations indirectes conventionnelles qui reposent sur *les conditions de réussite* (le type 6) concernant le destinataire de la requête: un locuteur peut exprimer une requête en utilisant une question sur *la capacité, la possibilité, la volonté, la disponibilité* ou *la permission* du destinataire (Warga 2005a : 151⁵). En bref, ces types de requêtes reposent sur la réponse du destinataire. Le deuxième type de formulation indirecte est *la formulation indirecte non-conventionnelle*. Les réalisations non-conventionnelles sont des requêtes, bien que par leur forme les

⁵ Warga (2005a) présente les cinq stratégies sur les conditions de réussite de la requête sur la base de Trosborg (1995 : 205) et Van Mulken (1996 : 699) (Warga 2005a : 151).

requêtes ne leur ressemblent pas (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 101). Dans la classification de Warga, l'auteur utilise le terme d'*allusion* (le type 7) pour désigner une stratégie indirecte non-conventionnelle dans laquelle il manque l'acte central de la requête (2005a : 144). Par exemple, dans certains contextes, l'énoncé « Il y a des courants d'air » peut fonctionner comme une requête de fermer la fenêtre (*ibid.*).

Les stratégies des requêtes employées par les étudiants finlandais et les Français natifs seront identifiées sur la base des classifications de Blum-Kulka, House et Kasper (1989b) et Warga (2005a) réunies dans le Tableau 6. Ces stratégies sont ensuite comparées l'une à l'autre afin de voir s'il existe des différences dans l'utilisation des requêtes entre les deux groupes de informateurs. En plus de l'emploi des requêtes, nous examinons également l'utilisation des remerciements par ces deux groupes. Pour ce faire, nous continuerons par proposer une classification des remerciements.

4.2. Méthode d'analyse des remerciements

L'emploi des remerciements par des apprenants des langues n'a pas fait l'objet des études dans le domaine de la PIL. Conséquemment, nous n'avons pas trouvé une méthode d'analyse telle que celle de Blum-Kulka, House et Kasper ou de Warga sur les requêtes. Faute d'une méthode préexistante, nous avons créé une classification sur la base de la classification des requêtes présentée dans la partie précédente, en nous aidant également de la classification des remerciements de Kerbrat-Orecchioni (2001) présentée dans la partie discutant les remerciements (2.1.3.).

Pour ce qui est de la manière dont nous avons adapté ces méthodes et classifications aux remerciements, nous commençons, tout comme avec les requêtes, par *la segmentation* ou *l'identification du remerciement* (*cf. Classification des requêtes*, p. 43). Suivant le modèle de Warga (2005a), nous distinguons l'acte central des actes subordonnés possibles, ainsi, nous examinons seulement l'acte central du remerciement. Après la segmentation, nous identifions *la stratégie du remerciement* : nous examinons les actes centraux des étudiants et des locuteurs natifs et nous distinguons les formulations qu'ils utilisent pour exprimer les remerciements. La classification pour identifier les stratégies est basée sur celle de Kerbrat-Orecchioni

(2001). Cette classification reprend la structure de celle que Blum-Kulka, House et Kasper (1989b) et Warga (2005a) proposent pour la requête en distinguant les formulations directes et indirectes et en définissant les types subordonnés des remerciements :

Tableau 7. Classification de l'acte central d'un remerciement (sur la base de Kerbrat-Orecchioni 2001 : 129-130)

FORMULATIONS	TYPES SUBORDONNÉS	EXEMPLES
I. Formulations directes	1. performatif explicite	<i>Merci.</i> <i>Je vous remercie.</i>
II. Formulations indirectes	2. assertion focalisée sur a. le remercieur : - expression d'un sentiment approprié b. le remercié : - éloge - formule louangeuse prenant l'apparence paradoxale d'un reproche c. le cadeau lui-même : - éloge	<i>Je vous suis très reconnaissant.</i> <i>Je suis vraiment ravi/touché.</i> <i>C'est très gentil à vous.</i> <i>Vous êtes bien aimable.</i> <i>Il ne fallait pas !</i> <i>Tu n'aurais pas dû !</i> <i>C'est superbe !</i> <i>C'est trop beau !</i>

Ce tableau reprend la distinction entre *les formulations directes* et *les formulations indirectes* des remerciements. Les formulations directes contiennent les énoncés tels que « Merci » et « Je vous remercie » qui sont explicitement des remerciements (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 129). Nous adaptons le terme de *performatif explicite* (le type 1) pour décrire les énoncés contenant le verbe performatif « remercier » ou seulement le mot « merci ». Quant aux formulations indirectes des remerciements, ce sont en apparence des *assertions* qui fonctionnent comme des remerciements (*ibid.*). La classification de Kerbrat-Orecchioni contient trois types de formulations indirectes : *l'assertion focalisée sur le remercieur* (le type 2), *l'assertion focalisée sur le remercié* (le type 3) et *l'assertion focalisée sur le cadeau lui-même* (le type 4). En bref, vu qu'un remerciement est un acte de langage par lequel « le locuteur accuse

réception d'un "cadeau" quelconque, en témoignant de sa reconnaissance envers le responsable de ce cadeau » (*id.* : 124), les remerciements indirects peuvent se focaliser soit sur le remercieur, soit sur le remercié, soit sur le cadeau reçu. Selon Kerbrat-Orecchioni (*id.* : 131) les remerciements peuvent aussi se réaliser par le cumul des différents procédés (*Oh merci, dis donc qu'est-ce que c'est joli, tu es vraiment un ange, je suis comblée*), et ces formes intensives seront également examinées dans la partie d'analyse (5.).

Une fois identifiés l'acte central des remerciements et ses différentes formulations, nous sommes en mesure de comparer les formulations des étudiants aux formulations des Français natifs. Ces formulations et comparaisons seront présentées dans la partie d'analyse. De plus, dans le test de compétence pragmatique, les étudiants et les natifs ont dû expliquer la manière dont ils ont formé leurs réponses et leurs explications seront analysées qualitativement. Ensuite, en plus de l'emploi des requêtes et des remerciements, l'étude porte sur l'influence du séjour à l'étranger. Dans la partie d'analyse, l'emploi des actes de langage par les étudiants qui ont séjourné dans un pays francophone sera comparé à celui des étudiants qui n'ont pas passé de temps en France ou dans un autre pays francophone. Pour l'analyse des données et la présentation des résultats, nous avons examiné les fréquences et les distributions des formulations des requêtes et des remerciements dans les réponses des étudiants et des natifs, ce qui fait que notre étude est quantitative. D'un autre côté, nous pourrions dire que notre méthode est qualitative parce que le nombre d'étudiants est assez limité.

5. ANALYSE

Dans cette partie, nous analyserons les réponses des étudiants et des Français natifs à notre test (*cf.* Annexe 1) afin de voir dans quelle mesure ces réponses se ressemblent ou se différencient. En bref, nous essayerons de répondre à nos questions de recherche :

- 1) Quelles sont les compétences pragmatiques des étudiants finlandais de la langue française ?
 - 1') Est-ce que les étudiants maîtrisent les actes de langage, notamment, les requêtes et les remerciements?
- 2) Quels sont les éléments qui influencent la compétence pragmatique des étudiants ?

Quant à la deuxième question, nous posons une hypothèse sur la base des recherches antérieures qui ont montré que le séjour dans un pays étranger a un effet sur la compétence pragmatique des apprenants des langues (*cf.* 2.4.2.). L'hypothèse de notre recherche est la suivante :

Les étudiants ayant passé du temps dans un pays francophone maîtrisent l'emploi des requêtes et des remerciements mieux que les étudiants qui n'ont pas séjourné dans un pays francophone.

Selon notre hypothèse, l'emploi des requêtes et des remerciements chez les étudiants ayant passé du temps dans un pays francophone ressemble plus à celui des natifs que l'utilisation des actes de langage chez les étudiants qui n'ont pas séjourné dans un pays francophone.

Nous commencerons cette partie d'analyse en examinant les requêtes des étudiants et des locuteurs natifs et continuerons avec les remerciements. Ensuite, nous nous concentrerons sur la connaissance des variables de la politesse (*la dominance sociale, la distance sociale et l'imposition*) qu'ont les étudiants et les natifs, et sur le séjour à l'étranger et son influence possible sur les compétences pragmatiques des

étudiants finlandais. Nous présenterons les fréquences et les distributions des formulations des requêtes et des remerciements et nous proposerons les classifications des formulations utilisées par les étudiants et les natifs (cf. Annexe 3 et 4). Après la présentation des distributions des formulations selon les groupes différents, nous discuterons les raisons possibles pour ces résultats dans les parties de *Discussion*. Puisque le nombre des étudiants et des natifs est toujours limité, nous pouvons seulement examiner les tendances dans notre corpus.

5.1. Les requêtes

Selon les classifications de Blum-Kulka, House et Kasper (1989b) et Warga (2005a), les formulations principales des actes centraux des requêtes sont *la formulation directe*, *la formulation indirecte conventionnelle* et *la formulation indirecte non-conventionnelle* (cf. Tableau 6). Comme présenté dans la partie concernant l'emploi des actes de langage (2.3.3.), les chercheurs de la PIL ont remarqué que les formulations indirectes conventionnelles sont les plus utilisées par les apprenants des langues et les locuteurs natifs. La requête est un acte menaçant (cf. 2.1.4. *La politesse et les actes de langage*) qui menace la face du destinataire, ce qui fait que les formulations indirectes sont utilisées pour adoucir l'imposition ou le caractère menaçant des requêtes. De fait, dans notre corpus, les formulations indirectes conventionnelles sont les plus employées :

Tableau 8. Distribution des actes centraux des requêtes en nombres absolus et en pourcentages

Formulation	Étudiants	Natifs
Directe	28 30,4 %	20 45,5 %
Indirecte conventionnelle	64 69,6 %	24 54,5 %
Indirecte non-conventionnelle : <i>allusions</i>	0 0 %	0 0 %
Total	92 100 %	44 100 %

Le taux des formulations indirectes conventionnelles est plus élevé que le taux des formulations directes, aussi bien chez les étudiants finlandais (69,6 %) que chez les natifs (54,5 %). De manière inattendue, les locuteurs natifs utilisent les formulations

directes plus souvent (45,5 %) que les étudiants (30,4 %). En fait, les étudiants utilisent beaucoup plus les requêtes indirectes conventionnelles (64) que les requêtes directes (28), tandis que le nombre des formulations directes et indirectes conventionnelles chez les natifs est presque le même (20/24). L'étude de Warga (2005a) conclut que les apprenants ont tendance à utiliser plus de requêtes directes que les natifs, or ce n'est pas le cas dans notre corpus. Il est vrai, pourtant, que la différence entre le nombre de formulations directes (20) et indirectes conventionnelles (24) chez les natifs n'est pas grande. Quant aux formulations indirectes non-conventionnelles, c'est-à-dire *les allusions* où il manque l'acte central de la requête, les étudiants et les natifs ne les utilisent pas. Les allusions sont rares, car cette stratégie est utilisée seulement dans certaines conditions, ce qui peut être la raison pour laquelle les apprenants et les natifs ne les emploient pas dans les situations de notre test.

Les situations de notre test de compétence pragmatique contiennent toujours un destinataire différent, par exemple un professeur ou un camarade. Vu que les destinataires diffèrent dans le test, nous présentons les nombres des formulations directes et indirectes selon ces destinataires dans le tableau suivant :

Tableau 9. Les requêtes directes et indirectes selon les destinataires

Destinataire/Situation*	Étudiants		Natifs	
	Directes	Indirectes**	Directes	Indirectes**
1. un professeur <i>aide avec une dissertation</i>	10	10	7	2
2. un professeur <i>permission pour être absent</i>	9	10	3	5
3. un professeur <i>relecture d'une dissertation</i>	2	17	3	7
4. un étudiant <i>aide avec un exposé</i>	6	13	5	4
5. un camarade <i>travail sur l'exposé commun</i>	1	14	2	6
Total	28	64	20	24

*cf. Annexe 1, *Le test de compétence pragmatique*, questions 1-5.

** les formulations indirectes conventionnelles

Les nombres des formulations directes et indirectes des étudiants dans les questions 1 et 2 sont presque équivalents, alors que dans les questions 3, 4 et 5 les étudiants

emploient plus des formulations indirectes que directes. Chez les locuteurs natifs la différence entre les deux formulations est la plus importante dans les questions 1, 3 et 5 : dans la question 1, les natifs utilisent le plus souvent les formulations directes et dans les questions 3 et 5, ils utilisent les requêtes indirectes. Aussi bien les étudiants que les natifs utilisent les formulations indirectes conventionnelles le plus souvent dans la question 3. Dans cette situation, les informateurs devaient demander à leur professeur de relire une dissertation. Nous discutons ces résultats dans la partie *Discussion : les requêtes en interlangue*.

Dans ce qui suit, nous présenterons en détail les formulations directes et les formulations indirectes des requêtes chez les étudiants et les natifs. De plus, l'Annexe 3 présente toutes les formulations des requêtes des participants et la manière dont nous les avons classifiées. Notons que tous les étudiants et natifs n'ont pas toujours utilisé une requête dans leurs réponses : les productions des étudiants et également, les productions des Français natifs contiennent six réponses qui incluent un autre acte de langage. Également, les étudiants n'ont pas répondu à deux questions. Les réponses vides ou contenant un autre acte de langage ne sont pas comptées dans le nombre total des formulations des requêtes.

5.1.1. Formulations directes

Nous avons présenté dans le paragraphe précédent que les formulations indirectes conventionnelles sont les plus utilisées chez les étudiants et les natifs. Cependant, les formulations directes sont également employées dans les réponses des participants, ce qui est présenté dans le Tableau 10 *infra*. Il ressort du Tableau 10 que le mode impératif n'est pas employé ni par les étudiants, ni par les natifs, et seulement trois formulations des étudiants contiennent un performatif explicite (1 formulation) ou un performatif avec un verbe semi-auxiliaire (2 formulations). Aussi, il y a quelques rares occurrences de performatifs combinés avec performatif explicite, de locutions dérivables et d'affirmations d'un désir chez les étudiants et les natifs.

Tableau 10. Distribution des formulations directes des requêtes

Type de formulation	Étudiants	Natifs
Mode impératif	0 0 %	0 0 %
Performatif explicite	1 3,6 %	0 0 %
performatif combiné	5 17,9 %	4 20,0 %
Performatif avec verbe semi-auxiliaire	2 7,1 %	0 0 %
performatif combiné	17 60,7 %	11 55,0 %
Locution dérivable	1 3,6 %	1 5,0 %
Affirmation d'un désir	2 7,1 %	4 20,0 %
Total	28 100 %	20 100 %

Le Tableau 10 montre que les performatifs combinés avec un verbe semi-auxiliaire prédominent nettement sur les autres types de formulations directes : aussi bien les étudiants (60,7 %) que les natifs (55,0 %) les utilisent pour former une requête. De fait, la plupart des performatifs combinés contiennent le performatif avec un verbe semi-auxiliaire et la question sur une condition de réussite (QCR) (*cf.* Annexe 3, Tableau 2), ce qui est une formulation indirecte. Comme nous l'avons mentionné dans la présentation de notre méthode (4.1.), un certain nombre de chercheurs, notamment Warga (2005a), regroupent les performatifs combinés et les QCR, lorsque les performatifs combinés sont des formulations indirectes de requêtes. Ce regroupement expliquerait la tendance des locuteurs natifs à utiliser les formulations directes plus que les étudiants, ce qui est présenté dans le Tableau 8. Puisque les combinaisons des performatifs avec un verbe semi-auxiliaire et une question sur la condition de réussite sont les formulations directes les plus utilisées chez les étudiants et chez les natifs, dans ce qui suit, nous examinerons brièvement les différences possibles entre les deux groupes d'informateurs.

Dans les performatifs combinés avec un verbe semi-auxiliaire, c'est le verbe semi-auxiliaire *vouloir* qui est employé le plus souvent par les étudiants et les natifs. Pourtant, les natifs ont tendance à utiliser le semi-auxiliaire *aimer* dans certaines requêtes. Les exemples suivants illustrent des performatifs combinés avec un verbe

semi-auxiliaire énoncés par des étudiants et des locuteurs natifs (les fautes des informateurs ne sont pas corrigées). Toutes les formulations sont présentées dans l'Annexe 3 (Tableau 2).

Les performatifs combinés avec un verbe semi-auxiliaire chez les étudiants :

- (1) Je voudrais savoir si vous pourriez m'aider avec ma dissertation.
- (2) Je veux vous demander un grand faveur ; pouvez vous relire mon dissertation ?
- (3) je voulais vous demander s'il y a possibilité pour moi d'être absente pour une semaine ?

Les performatifs combinés avec un verbe semi-auxiliaire chez les natifs :

- (4) Je voudrais savoir si vous pourriez relire ma copie.
- (5) j'aurais voulu te demander si tu avais le temps de m'aider
- (6) j'aurais bien aimé savoir si c'était possible que tu me files un coup de main
- (7) j'aimerais savoir si il est possible que je m'absente une semaine

Ces exemples montrent que les temps des verbes semi-auxiliaires varient: aussi bien le présent (*veux*), l'imparfait (*voulais*), que le conditionnel (*voudrais*, *aimerais*, *aurais voulu*, *aurais aimé*) sont utilisés.

Quant aux questions sur les conditions de réussite qui font partie des formulations combinées, nous les avons catégorisées en quatre formulations indirectes selon la classification de Blum-Kulka, House et Kasper et Warga (*questions sur la capacité, sur la possibilité, sur la volonté, sur la disponibilité et sur la permission, cf. Tableau 6*). Nous remarquons que les étudiants utilisent le plus les formulations combinées avec les questions sur la capacité et sur la possibilité (7 formulations respectivement), tandis que les Français natifs préfèrent les questions sur la possibilité (6 formulations). Dans les réponses des natifs, seules deux formulations contiennent les questions sur la capacité. Les questions sur la volonté ne sont pas utilisées dans les combinaisons mais les questions sur la disponibilité sont employées par un étudiant et trois natifs. Deux étudiants utilisent aussi une question sur la permission. (*cf. Annexe 3, Tableau 2*) Citons d'abord quelques exemples :

Les formulations combinées avec QCR chez les étudiants :

- (8) je voudrais demander si tu me peux aider un peu avec la préparation de ce travail (*question sur la capacité*)
- (9) Je voudrais savoir s'il serait possible d'être absente la semaine prochaine. (*question sur la possibilité*)
- (10) Je voudrais vous demander si vous avez un peu de temps de m'aider. (*question sur la disponibilité*)
- (11) je voulais savoir si je pourrais être absente pendant cette semaine (*question sur la permission*)

Les formulations combinées avec QCR chez les natifs :

- (12) Je voulais savoir si tu pouvais m'aider. (*question sur la capacité*)
- (13) j'aurais bien aimé savoir si c'était possible que tu me files un coup de main (*question sur la possibilité*)
- (14) je voudrais savoir si vous auriez un peu de temps pour m'expliquer quelques choses que je n'ai pas comprises. (*question sur la disponibilité*)

Il serait intéressant d'examiner plus profondément les performatifs combinés avec un verbe semi-auxiliaire, par exemple les marqueurs de modalités internes utilisés par les informateurs. L'analyse complète de cette stratégie dépasserait de loin le cadre de cette étude si bien que nous continuerons maintenant avec les formulations indirectes des requêtes.

5.1.2. Formulations indirectes

Suivant les classifications de Blum-Kulka, House et Kasper (1989b) et Warga (2005a) (*cf.* Tableau 6), les formulations indirectes des requêtes contiennent les formulations indirectes conventionnelles et non-conventionnelles. Comme nous avons remarqué dans la partie 5.1., les informateurs n'utilisent pas de requêtes indirectes non-conventionnelles, à savoir les allusions. Par conséquent, dans cette partie, nous discutons seulement les formulations indirectes conventionnelles ou *les questions sur une condition de réussite* (QCR) qui portent sur la capacité, la possibilité, la volonté, la disponibilité et la permission du destinataire de la requête.

Plus précisément, les QCR sont les formulations indirectes conventionnelles qui sont utilisées le plus fréquemment par les étudiants et les locuteurs natifs. Néanmoins, les taux des types de QCR dans notre corpus diffèrent :

Tableau 11. Distribution des formulations indirectes conventionnelles des requêtes : *questions sur une condition de réussite (QCR)*

Type de formulation	Étudiants	Natifs
QCR sur la capacité	33 51,6 %	9 37,5 %
QCR sur la possibilité	25 39,0 %	11 45,8 %
QCR sur la volonté	0 0 %	0 0 %
QCR sur la disponibilité	3 4,7 %	2 8,4 %
QCR sur la permission	3 4,7 %	2 8,4 %
Total	64 100 %	24 100 %

La question sur la capacité est nettement la formulation indirecte la plus fréquente chez les étudiants (51,6 %), alors que la question sur la possibilité est la plus utilisée par les natifs (45,8 %). Ce résultat est différent de celui de Warga (2005a : 159) qui conclut que la question sur la capacité est la plus employée aussi bien chez les apprenants que chez les natifs. Cependant, la différence entre les nombres des questions sur la capacité et sur la possibilité chez les natifs n'est pas importante. En outre, la question sur la possibilité est assez fréquemment utilisée par les étudiants (39,0 %) et certains étudiants et natifs emploient aussi les questions sur la disponibilité et sur la permission.

Comme le montre le Tableau 11, la question sur la volonté du type « Voudrais-tu m'aider ? » n'est pas employée dans notre corpus. En fait, les étudiants et les natifs ont tendance à utiliser le verbe *pouvoir* (cf. Annexe 3, Tableau 3) et l'expression « est-il/serait-il possible » (cf. Annexe 3, Tableau 4) pour former la requête, ce qui fait que leurs requêtes portent sur la capacité ou sur la possibilité. Nous remarquons aussi que les questions sur la possibilité des étudiants et des natifs ont deux parties : la question (*est-ce qu'il serait possible*) et la requête propre. Les exemples suivants montrent les parties distinctes :

Les questions sur la possibilité chez les étudiants :

- (15) Est-ce que c'est possible *d'être absente ?*
- (16) Est-ce que ce serait possible *si je ne participait pas à ce cours pour une semaine ?*
- (17) Est-ce que ce serait possible pour vous, *m'aider dans cette situation ?*
- (18) est-ce qu'il est possible *que vous m'aider un peu*

Les questions sur la possibilité chez les natifs :

- (19) est-il possible *de manquer quelques uns de vos cours, et les rattraper par la suite en échange ?*
- (20) Serait il possible, *si tu le veux bien, de m'aider pour une préparation d'anglais ?*
- (21) Serai-il possible *pour vous de la relire pour m'expliquer mes erreurs ?*

La première partie de ces formulations contient la question sur la possibilité (la partie soulignée), tandis que la deuxième partie (la partie en italiques) contient soit une question sur la permission (les exemples 15, 16, 19) soit une question sur la capacité (les exemples 17,18, 20, 21) du destinataire. Comme avec les types de formulations indirectes présentés dans le Tableau 11, la deuxième partie des questions sur la possibilité est le plus souvent une question sur la capacité. Pourtant, parmi les étudiants nous trouvons trois formulations des requêtes qui contiennent seulement les questions sur la possibilité telles que « est-ce que ce serait possible ? », « Est-ce que c'était possible ? », « c'est possible ? » (les fautes des informateurs ne sont pas corrigées). Ce type de question apparaît après une explication ou bien après l'introduction de la requête, mais cet aspect de la requête n'est pas examiné au sein de cette étude.

Discussion : les requêtes en interlangue

L'analyse des formulations des requêtes chez les étudiants et les Français natifs montre que les étudiants finlandais semblent utiliser les requêtes de la même manière que les natifs. Tous les deux groupes emploient plus souvent les requêtes indirectes conventionnelles que les requêtes directes, ce qui est une tendance normale chez les apprenants plus avancés puisque les études antérieures concluent que les apprenants

moins avancés ont recours aux formulations directes (Warga 2005a, Félix-Brasdefer 2007, Rose 2009). Nous pouvons donc déduire que les étudiants examinés au sein de cette étude sont assez avancés dans leur utilisation des requêtes. Pourtant, de manière inattendue, les locuteurs natifs utilisent plus de formulations directes que les étudiants. Ce résultat peut être expliqué par le fait que les natifs utilisent les performatifs combinés avec les questions sur une condition de réussite, qui représentent après tout des formulations indirectes (Warga 2005a : 151).

Les fréquences des requêtes directes de notre corpus illustre que les étudiants semblent posséder les compétences pragmatiques qui ressemblent à celles des natifs. Bien que les autres formulations directes telles que les performatifs combinés avec performatif explicite, la locution dérivable et l'affirmation d'un désir soient utilisées, les performatifs combinés avec un verbe semi-auxiliaire constituent les formulations les plus fréquentes chez les étudiants et les locuteurs natifs. Les étudiants et les natifs ont tendance à utiliser le verbe *vouloir* comme verbe semi-auxiliaire dans ces formulations. De plus, le temps de ce verbe est varié : le présent (*veux*), l'imparfait (*voulais*) et le conditionnel (*voudrais, aimerais, aurais voulu, aurais aimé*) sont utilisés. Le verbe choisi modifie le performatif, tandis que le temps choisi présente un procédé d'atténuation, comme l'affirme Warga (2005a : 150). Selon Warga, les apprenants moins avancés emploient presque toujours le mode indicatif (*je veux*), alors que les natifs modifient les performatifs, par exemple par le conditionnel (*ibid.*). Dans notre corpus, seul un étudiant utilise le mode indicatif dans une formulation. Tous les autres étudiants utilisent le plus souvent le conditionnel (*je voudrais*), ce qui montre le niveau assez avancé des étudiants.

Comme mentionné, la plupart des performatifs combinés contiennent le performatif avec un verbe semi-auxiliaire et la question sur une condition de réussite (QCR). Dans les performatifs combinés, les questions sur la capacité et sur la possibilité sont les plus utilisées chez les étudiants et les natifs ce qui est aussi le cas dans les formulations indirectes conventionnelles propres. Warga explique qu'en français, la question sur la capacité formée avec le verbe *pouvoir* est la stratégie la plus fréquente (2005a : 151). Selon l'auteur, la question sur la possibilité est une construction plus complexe et aussi plus polie parce que la formulation permet « l'absence de désignation de l'interlocuteur » (*id.* : 152). Warga affirme que les apprenants moins

avancés ont recours aux formulations moins complexes telles que les questions sur la capacité, mais elle explique aussi que ces apprenants peuvent utiliser les stratégies plus complexes lorsqu'ils craignent qu'une question avec *pouvoir* soit moins polie et trop simple (*ibid.*). Vu que dans notre corpus, la différence entre la distribution ou bien le nombre des questions sur la capacité et sur la possibilité n'est pas grand chez les étudiants et les natifs, nous ne pouvons pas tirer les mêmes conclusions que Warga.

Quant aux destinataires des requêtes, dans la plupart des situations les étudiants et les Français natifs semblent utiliser les requêtes de la même manière (*cf.* Tableau 9) : les formulations indirectes sont utilisées le plus souvent pour demander quelque chose à un professeur (les questions 2, 3) ou à un camarade (la question 5). Conséquemment, il nous semble que l'emploi des requêtes est assez similaire chez les étudiants et les natifs. Cependant, dans la situation 1, le nombre des requêtes directes et indirectes chez les étudiants est le même, alors que les natifs utilisent plus de formulations directes que indirectes dans cette situation. Dans la situation en question, les informateurs devaient demander d'un professeur de les aider. En comparant avec les questions 2, 3 qui contiennent également un professeur comme un destinataire et dans lesquelles les étudiants et les natifs utilisent les requêtes indirectes, les stratégies de nos participants diffèrent. En outre, dans la question 4 dans laquelle le destinataire est un autre étudiant, les étudiants utilisent plus de formulations indirectes que directes, tandis que les natifs emploient presque le même nombre des formulations directes (5) et indirectes (4).

Sur la base des résultats concernant les destinataires des requêtes et aussi concernant le fait que les natifs utilisent les formulations directes plus que les étudiants, nous pouvons spéculer que les étudiants ont recours aux formulations indirectes puisqu'ils pensent que la formulation indirecte est une stratégie sûre pour former les requêtes. Autrement dit, les étudiants emploient les formulations indirectes parce qu'ils sont plus prudents que les locuteurs natifs : les natifs savent que dans certains contextes, les requêtes directes peuvent être utilisées bien qu'elles soient moins polies que les requêtes indirectes. Comme nous avons présenté dans la partie sur la politesse et les actes de langage (2.1.4.), les requêtes sont les actes menaçants (*Face Threatening Acts*), ce qui fait que les formulations indirectes sont utilisées pour réduire le degré

de l'imposition des requêtes ou pour adoucir la menace de la requête. Pourtant, comme dans notre corpus, la fréquence des formulations directes et indirectes chez les natifs est presque équivalente (24/20) nous pouvons conclure que les requêtes directes peuvent être utilisées en français, ce que les étudiants n'ont pas compris.

Il nous semble que les étudiants possèdent la compétence pragmatolinguistique parce que leurs formulations directes et indirectes de requêtes ressemblent à celles de natifs. En somme, ils ont la connaissance des aspects linguistiques pour former les requêtes et des moyens différents de les utiliser (*cf.* 2.2.2. *Définitions et composants de la compétence pragmatolinguistique*). Cependant, les étudiants ne possèdent pas nécessairement la compétence sociopragmatolinguistique puisqu'ils ne connaissent pas d'emploi des requêtes dans différents contextes, ce que nous avons montré en examinant les formulations différentes selon les destinataires des requêtes. Comme l'affirment Thomas (1983 : 91) et Kasper et Rose (2002 : 255) puisque la compétence pragmatolinguistique contient la connaissance des pratiques de la langue, cette compétence est plus facile à adopter que la compétence sociopragmatolinguistique (*cf.* 2.2.2.). La compétence sociopragmatolinguistique est plus difficile à acquérir parce que cette compétence fait référence aussi bien aux croyances et aux habitudes des apprenants qu'à la connaissance de la langue (Thomas 1983 : 91). Cependant, les différences entre les deux groupes d'apprenants peuvent résulter de nombre limité de participants, surtout de nombre des Français natifs. Pour tirer des conclusions plus poussées sur les requêtes en interlangue, nous devrions examiner les stratégies des étudiants plus profondément et nous nous concentrer à étudier davantage, par exemple, l'influence des différents destinataires dans les situations du test. Au sein de cette étude, nous devons nous contenter à examiner des tendances les plus générales chez les étudiants et les natifs.

5.2. Les remerciements

Dans notre classification des remerciements, qui se base sur les formulations présentées par Kerbrat-Orecchioni (2001), les formulations des remerciements sont soit directes soit indirectes (*cf.* Tableau 7). Les formulations directes sont du type « Merci » ou « Je vous remercie », tandis que les formulations indirectes contiennent les assertions focalisées sur le remercieur (*Je vous suis très reconnaissant*), sur le

remercié (*Vous êtes bien aimable*) ou sur le cadeau du remercié (*C'est superbe !*). Comme nous avons présenté dans la partie concernant la politesse et les actes de langage (2.1.4.), les remerciements sont les *Face Flattering Acts* qui valorisent la face d'autrui. Les remerciements sont les expressions de gratitude mais pourtant, ces actes de langage doivent être formulés en réfléchissant à la réaction du remercié. L'Annexe 4 présente notre classification et les types de formulations des remerciements employés par les étudiants et les natifs. La distribution des actes centraux des remerciements chez les participants est la suivante :

Tableau 12. Distribution des actes centraux des remerciements

Formulation	Étudiants	Natifs
Directe : <i>performatifs explicites</i>	92 52,9 %	57 52,8 %
Indirecte	82 47,1 %	51 47,2 %
Total	174 100 %	108 100 %

Comme le montre le Tableau 12, les taux des formulations directes et indirectes sont presque équivalents chez les étudiants (52,9 % / 47,1 %) et chez les Français natifs (52,8 % / 47,2 %). Il est évident que les étudiants et les natifs utilisent les remerciements de la même manière. Cependant, ce tableau ne présente pas la vraie utilisation des remerciements ; en fait, les étudiants et les natifs utilisent le plus souvent les combinaisons des formulations, à savoir dans une même réponse, ils peuvent employer plusieurs formulations des remerciements. C'est ce que Kerbrat-Orecchioni appelle « le cumul » des formulations des remerciements (2001 : 131) (*cf.* 2.1.3. *Caractéristiques des remerciements*). Nous faisons la distinction entre le cumul et les remerciements « simples » qui contiennent une seule formulation :

Tableau 13. Distribution des remerciements « simples » et du cumul des formulations des remerciements

	Étudiants	Natifs
Remerciements « simples »	29 31,2 %	15 30,6 %
Cumul des formulations	64 68,8 %	34 69,4 %
Total	93 100 %	49 100 %

Si l'on considère le taux du cumul des formulations indiqué dans le tableau *supra*, il est clair que celui-ci est plus élevé chez les étudiants (68,8 %), et aussi chez les locuteurs natifs (69,4 %), que le taux des remerciements « simples » (31,2 % / 30,6 %). De plus, les taux de ces types de remerciements sont similaires chez les étudiants et les natifs. Le Tableau 13 illustre également le nombre total des remerciements qui est de 93 chez les étudiants et de 49 chez les natifs. Nous remarquons que le nombre total des réponses chez les étudiants est de 100 et chez les natifs de 50, mais 7 réponses des étudiants et une réponse d'un natif ne contiennent pas de remerciement. Ces réponses ne sont pas comptées dans le nombre total des formulations des remerciements.

Selon Kerbrat-Orecchioni (2001 : 131), le cumul des remerciements présente « un mode intensif » et puisque le remerciement doit être proportionné à l'importance du cadeau, le cumul est une formulation forte du remerciement ; l'utilisation de plusieurs types de formulations peut être considérée comme plus polie que l'emploi d'un remerciement simple. Les exemples suivants montrent la manière dont les étudiants et les natifs utilisent les cumuls des remerciements (les fautes des informateurs ne sont pas corrigées) :

Les cumuls des remerciements chez les étudiants :

- (22) Oh merci beaucoup! Tu es la meilleure!
- (23) c'est super ! tu est un ange ! merci, merci beaucoup
- (24) merci beaucoup. je suis très contente ! merci
- (25) je suis très ravis. ça me fait tellement heureuse, je n'attendais rien de cela. Merci !

Les cumuls des remerciements chez les natifs :

- (26) c'est super sympa de ta part, merci beaucoup ! tu es la meilleure !
- (27) c'est vraiment très gentil de votre part, vous me sauvez la vie. merci beaucoup
- (28) merci, merci beaucoup. c'est vraiment magnifique ! tu n'aurais pas dû... c'est vraiment un cadeau merveilleux !
- (29) vous me sauvez la vie ! je vous remercie vraiment

Le cumul est la stratégie qui prédomine dans les remerciements des étudiants et des natifs. Les remerciements « simples » contiennent le plus souvent une formulation directe telle que « Merci », « Merci beaucoup » ou « Je vous remercie ». De fait, parmi les remerciements simples, nous distinguons seulement un étudiant et un natif qui utilisent une formulation indirecte (*Ce cadeau me plaît beaucoup/tu me sauves la vie*). Pour conclure, il est clair que les formulations indirectes sont utilisées dans les cumuls des remerciements, tandis que les formulations directes sont employées aussi bien dans les cumuls que dans les remerciements simples. Dans les cumuls de remerciements, les formulations directes sont toujours placées au début du cumul et/ou à la fin du cumul, comme le montrent les exemples 22-29. En outre, les remerciements simples contiennent presque toujours une formulation directe.

Vu que les situations dans lesquelles nos informateurs devaient produire les remerciements contiennent des destinataires ou des remerciés différents nous avons examiné si les personnes que l'on doit remercier influencent les stratégies des étudiants et des natifs. Les résultats sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 14. Les remerciements simples et le cumul des remerciements selon les remerciés

Question/Remerçié*	Étudiants		Natifs	
	Simple	Cumul	Simple	Cumul
6. un(e) ami(e)	2	17	3	7
7. la mère du remercié	1	19	0	10
8. l'agent de circulation	9	7	4	5
9. un voisin	7	12	5	5
10. le secrétaire du département	10	9	3	7
Total	29	64	15	34

*cf. Annexe 1, *Le test de compétence pragmatique*, questions 6-10.

Les étudiants et les natifs utilisent plus de cumul des remerciements lorsqu'ils remercient leur mère ou un ami. Les taux du cumul et des remerciements simples des natifs pour un ami et pour le secrétaire du département sont les mêmes (3/7), alors qu'ils utilisent aussi bien le cumul que les remerciements simples pour remercier un agent de circulation ou un voisin. Pourtant, bien que les différences entre les deux stratégies ne soient pas grandes, les natifs préfèrent le cumul aux formulations simples. Pour les étudiants, la différence entre les remerciés est plus importante : le cumul est clairement plus utilisé lorsqu'ils remercient leur ami ou leur

mère, tandis que lorsqu'ils remercient un agent de circulation ou un secrétaire, ils emploient les remerciements simples.

Dans les parties qui suivent, nous examinerons premièrement, les formulations directes et deuxièmement, les formulations indirectes des étudiants et des natifs. Dans ces présentations, nous ne distinguons pas si les formulations sont utilisées dans les cumuls ou bien dans les remerciements simples.

5.2.1. Formulations directes

Les formulations directes des remerciements dans notre corpus contiennent le plus souvent l'expression de gratitude *merci*. Seuls quatre étudiants et cinq natifs utilisent l'expression du type « je vous remercie » pour former le remerciement. Pourtant, l'expression *merci* est fréquemment accompagnée d'adverbes comme *beaucoup* et *énormément* ; de fait, « merci beaucoup » est la formulation directe la plus employée dans notre corpus. Aussi, quelques étudiants et natifs ont tendance à utiliser les formulations contenant « merci » et l'objet du remerciement (*cf.* Annexe 4, Tableau 1). Autrement dit, les formulations peuvent contenir soit le cadeau (*merci beaucoup pour ce cadeau*), soit le remercié (*merci bien à vous*), précédé de mot *merci* et d'une préposition appropriée.

En plus des formulations directes déjà présentées, des expressions comme « merci mille fois » et les répétitions telles que « merci encore » et « merci, merci, merci » sont également utilisées par les étudiants et les natifs. Dans la partie concernant la politesse et les actes de langage (2.1.4.), nous avons présenté que les remerciements exploitent l'hyperbole pour mettre l'accent sur l'importance du remerciement. Nous pouvons constater que dans notre corpus, les formulations du type « merci, merci, merci » et « merci mille fois » représentent l'hyperbole qui peut être considérée comme une stratégie de formuler un remerciement plus poli. Cependant, dans notre corpus ces formulations ne sont pas aussi fréquentes que la formulation « merci beaucoup » ou bien l'expression simple « merci ».

5.2.2. Formulations indirectes

Les formulations indirectes des remerciements contiennent trois types d'assertions : des assertions focalisées sur *le remercieur* bénéficiaire du cadeau, des assertions focalisées sur *le remercié* auteur du cadeau et des assertions focalisées sur *le cadeau* lui-même. La distribution de ces formulations chez nos informateurs est la suivante :

Tableau 15. Distribution des formulations indirectes des remerciements

Type de formulation	Étudiants	Natifs
Assertion focalisée sur le remercieur	15 18,3 %	9 17,7 %
Assertion focalisée sur le remercié	31 37,8 %	20 39,2 %
Assertion focalisée sur le cadeau	36 43,9 %	22 43,1 %
Total	82 100 %	51 100 %

Les assertions qui mettent en relief le cadeau sont les plus utilisées par les étudiants (43,9 %) et par les locuteurs natifs (43,1 %). Aussi, les assertions qui soulignent le remercié sont employées fréquemment (37,8 % / 39,2 %), alors que le taux des assertions focalisées sur le remercieur est modeste aussi bien chez les étudiants (18,3 %) que chez les natifs (17,7 %). De plus, les taux des toutes les formulations indirectes sont presque équivalents chez les deux groupes ; les étudiants semblent utiliser les remerciements de la même manière que les natifs.

Pour les formulations indirectes des remerciements qui mettent l'accent soit sur le remercié soit sur le cadeau, nous avons distingué des types de formulations différents. Ces types sont présentés avec les exemples suivants :

Les assertions focalisées sur le remercié :

- (30) Tu es la meilleure! :
Éloge du remercié : pronom personnel + être + attribut
- (31) tu est vraiment la meilleur maman de la monde entier ! :
Éloge du remercié : évaluation superlative
- (32) c'est super sympa de ta part :
Éloge du remercié : pronom ce + être + attribut + de/à

- (33) tu me sauves la vie :
Assertion focalisée sur le remercié et son « cadeau »
- (34) tu n'aurais pas dû
*Assertion focalisée sur le remercié et son « cadeau » :
formule louangeuse prenant l'apparence paradoxale d'un reproche*

Les assertions focalisées sur le cadeau :

- (35) c'est vraiment magnifique ! :
Éloge du « cadeau » : pronom ce (/il) + être + attribut/adjectif qui décrit le cadeau
- (36) c'est la meilleur surprise jamais ! :
Éloge du cadeau : évaluation superlative
- (37) ça m'aide beaucoup. :
Assertion focalisée sur les sentiments du remercieur devant le « cadeau »
- (38) c'est juste ce que j'ai espéré de longtemps. :
Assertion focalisée sur les sentiments du remercieur face à un cadeau particulier
- (39) je l'adore ! :
Assertion focalisée sur les sentiments du remercieur face à un cadeau particulier : emploi du verbe aimer/adorer

Comme le montrent les exemples *supra*, les remerciements indirects des étudiants et des natifs sont formulés d'une manière variée. Pourtant, tous les types des remerciements soulignant le remercié ou le cadeau présentent l'hyperbole : selon Kerbrat-Orecchioni (2001 : 136), les formulations telles que « Tu es vraiment adorable » et « C'est vraiment superbe » exploitent l'hyperbole et flattent le destinataire.

Quant au premier remerciement indirect qui se focalise sur le remercieur, nous remarquons que cette formulation est plus complexe que les deux autres remerciements indirects. Nous distinguons quatre types de formulations différents utilisés par les étudiants et les natifs : (i) les assertions d'un sentiment approprié, (ii) les assertions focalisées sur le remercieur et ses sentiments envers le remercié,

(iii) les assertions focalisées sur le remercieur et ses sentiments envers le remercié et le cadeau et (iii) les assertions focalisées sur le remercieur et ses sentiments envers le cadeau (cf. Annexe 4, Tableau 2). Citons d'abord quelques exemples de ces formulations :

Les assertions focalisées sur le remercieur chez les étudiants :

- (40) Je suis très contente ! (*assertion d'un sentiment approprié*)
- (41) je ne sais pas comment te remercier assez (*assertion focalisée sur le remercieur et ses sentiments envers le remercié*)
- (42) J'apprécie tellement que tu peux le garder. (*assertion focalisée sur le remercieur et ses sentiments envers le remercié et le cadeau*)
- (43) Je n'avais pas attendu un cadeau comme ça ! (*assertion focalisée sur le remercieur et ses sentiments envers le cadeau*)

Les assertions focalisées sur le remercieur chez les natifs :

- (44) je suis trop contente ! (*assertion d'un sentiment approprié*)
- (45) je t'aime (*assertion focalisée sur le remercieur et ses sentiments envers le remercié*)
- (46) j'apprécie ton geste (*assertion focalisée sur le remercieur et ses sentiments envers le remercié et le cadeau*)
- (47) je ne l'oublierais pas (*assertion focalisée sur le remercieur et ses sentiments envers le cadeau*)

Les remerciements qui se focalisent sur le remercié ou le cadeau peuvent être considérés plus polis que les assertions sur le remercieur, puisque ces formulations font l'éloge du remercié, ce qui peut expliquer l'emploi fréquent de ces formulations par nos sujets. Pourtant, les formulations qui se focalisent sur le remercieur sont également assez polies, surtout les assertions qui mettent en avant le remercieur et ses sentiments envers le remercié et/ou le cadeau (cf. les exemples 31-33, 35-37). En examinant les taux des formulations différentes (cf. Tableau 15), nous pouvons constater que les étudiants et les natifs semblent utiliser les remerciements indirects de la même manière. Cependant, notre classification des assertions focalisées sur le remercié et sur le cadeau montre que deux types de formulations sont seulement utilisées par les étudiants : les éloges du remercié formulés à l'aide d'une évaluation

superlative (l'exemple 39) et les assertions focalisées sur les sentiments du remercieur face à un cadeau particulier (l'exemple 46) se trouvent dans les réponses des étudiants.

Discussion : les remerciements en interlangue

L'emploi des formulations des remerciements chez les étudiants ressemble à celui des Français natifs. Les taux des formulations directes et indirectes, et également les taux des remerciements simples et du cumul des remerciements sont presque équivalents pour les deux groupes. Les remerciements indirects et le cumul sont les stratégies les plus utilisées par les étudiants et les natifs. Nous remarquons aussi la même tendance chez les natifs et les étudiants à utiliser les formulations directes et indirectes en formant le cumul et les formulations directes dans les remerciements simples. Comme déjà mentionné, le cumul est une formulation intensive qui met l'accent sur le remerciement plus qu'une formulation simple. Nous constatons que les étudiants et les locuteurs natifs l'utilisent pour être plus polis.

Les formulations directes des remerciements des informateurs contiennent le plus fréquemment le mot « merci ». Pourtant, cette expression est souvent accompagnée d'adverbes comme *beaucoup* ou bien de l'objet du remerciement comme dans la formulation « merci à vous ». En outre, les étudiants et les natifs utilisent l'hyperbole et emploient par exemple la répétition (*merci, merci, merci !*). Nous considérons que ces stratégies présentées sont plus polies que la seule utilisation de « merci » ou bien « je vous remercie ». Comme les étudiants et les natifs utilisent les mêmes stratégies dans leurs remerciements, nous pouvons constater que les compétences pragmatiques des étudiants finlandais se rapprochent de celles des Français natifs.

Quant aux remerciements indirects, les taux des formulations différentes sont presque équivalents chez les étudiants et les natifs (*cf.* Tableau 15). Les formulations qui mettent l'accent sur le cadeau et sur le remercié sont les plus utilisées dans notre corpus. Ces types de remerciements sont formulés d'une manière variée en utilisant l'hyperbole (*cf.* les exemples 30-39). Les remerciements qui se focalisent sur le remercieur sont plus complexes que les deux autres remerciements indirects. Bien que les remerciements soulignent le remercieur, ces formulations peuvent aussi

mettre en avant les sentiments du remercieur envers le remercié et/ou le cadeau, ce qui montre l'appréciation du locuteur (*cf.* les exemples 40-47). Comme avec les requêtes, la différence dans l'emploi des formulations des remerciements entre les étudiants et les natifs n'est pas grande, ce qui nous permet de conclure que les compétences pragmatiques des étudiants sont assez élevées.

En plus des formulations différentes, nous avons examiné la manière dont des destinataires ou des remerciés différents influencent les stratégies des informateurs. Nous concluons que les participants utilisent le plus souvent le cumul des remerciements lorsqu'ils remercient leur mère et un ami (*cf.* Tableau 14). Le choix d'une formulation du remerciement dépend de l'importance du « cadeau » du remercié et aussi, de facteurs situationnels comme l'affirme Kerbrat-Orecchioni (2001 : 131). Dans la question 7 du test, les participants devaient remercier leur mère pour un cadeau d'anniversaire qui a beaucoup de valeur, tandis que dans les autres situations, « le cadeau » n'est pas nécessairement aussi important. Cette différence peut expliquer le fait que les étudiants et les natifs utilisent le cumul pour remercier leur mère et montrer leur estime avec une formulation plus forte. De plus, il nous semble que la variable de la politesse, *la distance sociale* qui fait référence à l'intimité ou à la distance perçue par les locuteurs en interaction (*cf.* 2.1.4. *La politesse et les actes de langage*), soit importante dans les formulations des étudiants : puisque la mère et un ami sont plus proches que par exemple, un agent de circulation, les participants peuvent préférer utiliser une formulation plus forte lorsqu'ils remercient une personne proche et une formulation plus faible ou bien officielle lorsqu'ils remercient une personne inconnue.

En examinant les taux des formulations selon les remerciés (*cf.* Tableau 14), nous remarquons aussi que les étudiants et les natifs diffèrent dans leur utilisation des remerciements simples et du cumul des remerciements. Les natifs préfèrent toujours le cumul quoique la différence entre le cumul et les remerciements simples ne soit pas très importante dans les situations contenant un agent de circulation et un voisin. En revanche, les étudiants utilisent plus de formulations simples lorsqu'ils remercient un agent et un secrétaire, alors que les natifs utilisent plus de cumul dans ces situations. Comme avec les requêtes (*cf.* *Discussion : les requêtes en interlangue*), nous pouvons spéculer que les étudiants ne possèdent pas nécessairement les

compétences sociopragmatiques qui ressemblent de celles de natifs, tandis que leurs compétences pragmatiques sont assez avancées ; bien que les étudiants utilisent les remerciements directs et indirects de la même manière que les natifs, ils ne connaissent pas tous les contextes dans lesquelles le cumul peut être utilisé.

Nous pourrions conclure que la différence dans l'utilisation du cumul et des remerciements simples entre les étudiants et les natifs peut résulter de la différence culturelle ou bien de la langue maternelle des étudiants. Il peut être que dans leur langue maternelle, dans ce cas en finnois, l'évaluation du degré de l'imposition ou la distance et dominance sociale est plus importante qu'en français, ce qui fait que les étudiants utilisent les formulations simples en remerciant les personnes moins proches. Pourtant, pour faire les conclusions plus poussées de l'emploi des remerciements et l'influence de la langue maternelle, nous aurions dû examiner les Finlandais et comparer leur utilisation de ces actes de langage en finnois à celui des étudiants finlandais et des Français natifs en français, ce que par exemple Warga a fait dans ses études (*cf.* 2.3.3. *L'emploi des actes de langage*). De fait, nous proposons que dans les études à venir, il serait important d'examiner les remerciements chez les apprenants et chez les deux groupes des locuteurs natifs.

5.3. Le rôle des variables de politesse

Le test de compétence pragmatique utilisé dans ce mémoire prend en compte les trois variables de la politesse, à savoir *la dominance* et *la distance sociale* et *l'imposition* entre les interlocuteurs, qui sont présentées dans la partie 2.1.4. concernant la politesse et les actes de langage. Plus précisément, en formulant les requêtes et les remerciements, les informateurs devaient réfléchir à la relation et à la connaissance entre le locuteur et le destinataire, à l'estimation de l'imposition du locuteur et à l'intimité ou à la distance perçue par les locuteurs. Quant à ces trois variables de la politesse, nous avons posé une question aux étudiants et aux natifs à la fin du test de compétence pragmatique : nous leur avons demandé de quelle façon ils ont formé leurs réponses, à savoir, quels points ou éléments des situations ont eu un effet sur leurs réponses ou sur leurs réactions aux situations. Ce type de question n'a pas été examiné par les études antérieures. À l'aide de cette question, nous cherchons à savoir si les étudiants et les natifs sont conscients des variables qui peuvent

influencer les formulations des requêtes et des remerciements. L'Annexe 5 présente quelques exemples des réponses des étudiants.

L'étude des réponses des étudiants et des natifs montre que les informateurs sont conscients des variables de la politesse présentées dans le paragraphe précédent. Presque tous les étudiants mentionnent dans leurs réponses que l'interlocuteur a influencé leur formulation des requêtes et des remerciements. Les étudiants expliquent que l'âge et la position de la personne ainsi que la relation entre le locuteur et l'interlocuteur doivent être pris en compte en formant les actes de langage examinés. Plusieurs étudiants utilisent le mot « politesse » dans leurs réponses pour expliquer par exemple, qu'on doit former son énoncé en prenant en considération l'intimité des interlocuteurs. Par exemple, quelques étudiants expliquent que si on ne connaît pas la personne à laquelle on doit parler, on doit être plus poli et formel, tandis que si on connaît la personne on peut être plus direct et, par exemple, se tutoyer.

Dans leurs réponses les étudiants comparent le finnois et le français en expliquant qu'à leur avis, le français est une langue plus polie que le finnois. Cette remarque peut expliquer le résultat selon lequel les étudiants ont tendance à utiliser les requêtes indirectes beaucoup plus que les Français natifs (*cf.* Tableau 8). Comme nous avons spéculé en discutant les requêtes en interlangue, les étudiants semblent être plus prudents dans leur utilisation des requêtes, ce qui est illustré dans l'emploi des formulations indirectes conventionnelles. Les étudiants peuvent penser que la formulation indirecte est une stratégie sûre pour former les requêtes et ils ne comprennent pas que les formulations directes peuvent être utilisées dans certains contextes bien qu'elles soient moins polies que les requêtes indirectes. De plus, puisque les étudiants pensent que le français est une langue plus polie que leur langue maternelle, leur emploi des formulations indirectes peut être expliqué par cette différence culturelle.

La politesse est une notion importante dans les explications des étudiants. Dans leurs réponses, plusieurs étudiants commentent la formulation des requêtes. Selon les étudiants, la fonction de la requête, autrement dit, la valeur de la demande et la personne à laquelle ils posent la question influence le choix de la formulation. Quant

aux formulations des remerciements, les étudiants ne les mentionnent pas explicitement dans leurs réponses. Puisque la requête est un *Face Threatening Act* alors que le remerciement est un *Face Flattering Act* (cf. 2.1.4. *La politesse et les actes de langage*), il est probable que les étudiants aient implicitement remarqué la différence entre ces deux notions. Plus précisément, comme les requêtes menacent la face du destinataire, les locuteurs doivent prendre plusieurs choses en considération pour que la requête soit recevable. En revanche les remerciements valorisent la face d'autrui et sont utilisés pour la politesse, ce qui fait que la formulation des remerciements n'est pas aussi difficile ou bien complexe que la formulation des requêtes. Le fait que les étudiants expliquent la manière dont on doit formuler les requêtes mais pas la façon dont les remerciements sont formés peut montrer qu'ils sont conscients de la valeur menaçante de la requête.

Les Français natifs utilisent les mêmes explications que les étudiants dans leurs réponses : les caractéristiques de l'interlocuteur, l'intimité et la distance perçue et la valeur de la demande sont mentionnées par les natifs. En outre, les Français écrivent que les premières situations présentées dans le test ne se passent pas généralement en France. Dans les questions 1, 2 et 3, les informateurs devaient demander à leur professeur de les aider ou de leur donner la permission de s'absenter à un cours (cf. Annexe 1). Selon les natifs, en France, la relation entre les étudiants et les professeurs est très formelle, si bien que les étudiants n'osent pas demander aux professeurs par exemple, de relire leurs dissertations. Nous étions consciente de cette relation lorsque nous avons formé le test. Pourtant, comme le test existant de Warga (2004) contenait ces situations, nous les avons gardées dans le test. Il est possible que le fait que ces trois situations présentées étaient assez inconnues des locuteurs natifs a influencé leurs formulations des requêtes. Autrement dit, les requêtes dans les trois premières situations ne reflètent pas nécessairement la réalité.

Nous pouvons conclure que les étudiants finlandais du français sont conscients des variables de la politesse : les étudiants comprennent que la distance et la dominance ainsi que l'imposition influencent les formulations des actes de langage. En outre, nous remarquons que dans une certaine mesure, les étudiants savent que les requêtes sont des actes menaçants. Conséquemment, nous constatons que les étudiants comprennent l'importance de la politesse quant à la formulation des actes de langage

si bien qu'ils possèdent la compétence sociopragmatique. Pourtant, il est possible que les compétences pragmatiques du français des étudiants ne correspondent pas forcément à celles de Français natifs, ce que nous avons montré en examinant des destinataires des requêtes et des remerciés (*cf. Discussion : les requêtes en interlangue/les remerciements en interlangue*). Également, comme les étudiants en général pensent que le français est une langue plus polie que le finnois, leurs formulations peuvent être influencées par cette pensée. En outre, il est important de remarquer que la forme du test utilisé a pu avoir un effet sur la performance des étudiants et des locuteurs natifs ; les réponses des participants ne représentent pas nécessairement les formulations qu'ils utiliseraient dans l'interaction orale.

5.4. Séjour à l'étranger et pratiques des actes de langage

La deuxième question de recherche dans cette étude concerne les éléments qui peuvent influencer la compétence pragmatique des apprenants des langues. En particulier, nous nous intéressons à l'influence du séjour à l'étranger définie dans la partie 2.4. Selon notre définition du séjour, qui se base sur Coleman (2007), les étudiants peuvent passer du temps à l'étranger pour des objectifs académiques, culturels, linguistiques, personnels ou bien professionnels. Nous avons spécifié que pour nous, le séjour à l'étranger peut contenir le travail, les études et dans une certaine mesure les vacances. Dans notre corpus, quatre étudiants n'ont jamais visité un pays francophone et au total dix étudiants ont été en vacances, par exemple en France, mais les vacances ont duré d'une à deux semaines. En plus de ces quatorze étudiants, nous pouvons distinguer six étudiants finlandais qui ont séjourné dans un pays francophone pendant deux mois à un an. Nous présentons ces étudiants dans le Tableau 16 :

Tableau 16. Étudiants ayant séjourné dans un pays francophone et objectifs et contenus des séjours

Objectif du séjour	n°	Contenu du séjour	Place du séjour	Durée du séjour
Études	1	études d'échange	France (Savoie)	4 mois
	2	études d'échange	Canada	un an
Travail	3	travail d'été (Disneyland)	France (Paris)	2 mois
	4	travail d'été	France	deux étés
	5	au pair	Belgique	11 mois
	6	au pair	Suisse	un an

Le Tableau 16 illustre que deux étudiants ont fait des études d'échange l'un en Savoie et l'autre au Canada pendant quatre mois et respectivement un an. Quatre étudiants ont séjourné dans un pays francophone en raison du travail : deux étudiants ont travaillé pendant l'été en France et deux étudiants ont travaillé comme au pair en Belgique et en Suisse. La durée des séjours varie, mais puisque les études antérieures montrent que même un séjour de six semaines peut avoir une influence sur la compétence langagière des apprenants (Roever 2006 : 234), nous considérons que notre démarche se justifie : nous pouvons examiner si les six étudiants présentés dans le Tableau 16 maîtrisent mieux l'emploi des requêtes et des remerciements que les étudiants qui n'ont jamais séjourné dans un pays francophone ou les étudiants qui ont seulement visité un pays francophone. Plus précisément, nous étudions si l'emploi des requêtes et des remerciements des étudiants ayant séjourné dans un pays francophone ressemble plus à celui des locuteurs natifs que l'emploi qu'en font les étudiants sans séjour. Nous comparons les fréquences des formulations différentes chez les trois groupes étudiés : six étudiants à séjour, quatorze étudiants sans séjour et dix natifs. Puisque le nombre des étudiants et des natifs est toujours limité, nous pouvons seulement examiner les tendances dans notre corpus.

5.4.1. Les requêtes

En examinant la distribution des actes centraux des requêtes chez les étudiants à séjour, chez les étudiants sans séjour et chez les natifs (*cf.* Tableau 17 *infra*), nous remarquons que le taux des requêtes directes et indirectes conventionnelles varie beaucoup chez les trois groupes. Tous les groupes emploient les formulations indirectes conventionnelles plus souvent que les formulations directes, et les

formulations indirectes non-conventionnelles ne sont pas utilisées dans notre corpus. Comme mentionné, les taux des différents groupes varient, mais nous pouvons voir que les taux des natifs ressemblent plus aux taux des étudiants qui n'ont pas séjourné dans un pays francophone qu'aux taux des requêtes des étudiants y ayant séjourné :

Tableau 17. Distribution des actes centraux des requêtes selon le séjour

Formulation	Étudiants à séjour	Étudiants sans séjour	Natifs
Directe	6 22,2 %	22 33,8 %	20 45,5 %
Indirecte conventionnelle	21 77,8 %	43 66,2 %	24 54,5 %
Indirecte non-conventionnelle : <i>allusions</i>	0 0 %	0 0 %	0 0 %
Total	27 100 %	65 100 %	44 100 %

De fait, la différence entre les étudiants à séjour et les natifs est plus importante que celle entre les étudiants sans séjour et les natifs. Autrement dit, en comparant les trois groupes, le taux des formulations directes est le plus bas (22,2 %) et le taux des formulations indirectes conventionnelles est le plus élevé (77,8 %) chez les étudiants à séjour. Par contre, le taux des formulations directes est le plus élevé (45,5 %) et le taux de formulations indirectes conventionnelles est le plus modeste (54,5 %) chez les natifs. Le Tableau 18 présente la distribution des différents types de formulations directes des requêtes pour les trois groupes :

Tableau 18. Distribution des formulations directes des requêtes selon le séjour

Type de formulation	Étudiants à séjour	Étudiants sans séjour	Natifs
Mode impératif	0 0 %	0 0 %	0 0 %
Performatif explicite	0 0 %	1 4,5 %	0 0 %
performatif combiné	1 16,7 %	4 18,2 %	4 20,0 %
Performatif avec verbe semi-auxiliaire	0 0 %	2 9,2 %	0 0 %
performatif combiné	4 66,6 %	13 59,1 %	11 55,0 %
Locution dérivable	0 0 %	1 4,5 %	1 5,0 %
Affirmation d'un désir	1 16,7 %	1 4,5 %	4 20,0 %
Total	6 100 %	22 100 %	20 100 %

Les nombres de formulations directes sont similaires chez les étudiants qui n'ont pas séjourné dans un pays francophone et chez les natifs, tandis que les étudiants à séjour semblent utiliser les requêtes directes assez différemment des deux autres groupes. Seuls les taux des performatifs explicites, des performatifs avec le verbe semi-auxiliaire et des affirmations de désirs des étudiants à séjour sont presque équivalents chez les natifs et chez les étudiants à séjour : aucun des deux groupes n'emploie les performatifs explicites et les performatifs avec le verbe semi-auxiliaire, et seul un participant de chacun de ces deux groupes fait appel à l'affirmation d'un désir. Pourtant, puisque le nombre d'apprenants et de natifs est limité, les pourcentages ne donnent pas la vraie image de l'utilisation des actes de langage. De fait, un participant des deux groupes d'étudiants utilise une affirmation d'un désir, tandis que quatre natifs font appel à cette formulation.

L'emploi des formulations indirectes conventionnelles par les étudiants à séjour semble correspondre à celui des natifs :

Tableau 19. Distribution des formulations indirectes conventionnelles des requêtes selon le séjour

Type de formulation	Étudiants à séjour	Étudiants sans séjour	Natifs
QCR sur la capacité	9 42,9 %	24 55,8 %	9 37,5 %
QCR sur la possibilité	10 47,6 %	15 34,9 %	11 45,8 %
QCR sur la volonté	0 0 %	0 0 %	0 0 %
QCR sur la disponibilité	2 9,5 %	1 2,3 %	2 8,4 %
QCR sur la permission	0 0 %	3 7,0 %	2 8,4 %
Total	21 100 %	43 100 %	24 100 %

Les taux des formulations indirectes conventionnelles sont plus rapprochés chez les étudiants à séjour et les natifs que chez les étudiants sans séjour et les natifs. Les étudiants sans séjour emploient plus de questions sur la capacité et moins de questions sur la possibilité et sur la disponibilité que les natifs et les étudiants à séjour. Seule l'utilisation des questions sur la permission des étudiants qui n'ont pas séjourné dans un pays francophone ressemble à celle des natifs : les étudiants à séjour n'emploient pas les questions sur la permission, alors que les étudiants sans séjour et les natifs les utilisent dans une certaine mesure.

Quant à l'utilisation des requêtes et l'influence du séjour à l'étranger, les étudiants à séjour utilisent quelques formulations directes et aussi, des formulations indirectes conventionnelles pour les requêtes, de la même manière que les natifs. Plus précisément, l'emploi des performatifs explicites, des performatifs avec un verbe semi-auxiliaire, des affirmations de désirs et des questions sur la capacité, sur la volonté et sur la disponibilité chez les étudiants à séjour correspond à celui des natifs, ce qui montre l'influence du séjour à l'étranger. Surtout, les taux des performatifs explicites, des performatifs avec un verbe semi-auxiliaire et des questions sur la possibilité sont presque équivalents chez les étudiants à séjour et les natifs. Cependant, puisque l'utilisation des actes centraux et la plupart des formulations directes des requêtes par les étudiants à séjour diffèrent de celles des natifs, et comme, à vrai dire, les étudiants qui n'ont pas séjourné dans un pays francophone

semblent utiliser les requêtes de la même manière que les natifs, l'influence du séjour à l'étranger n'est pas toujours visible dans notre corpus.

5.4.2. Les remerciements

L'emploi des remerciements par les trois groupes examinés est présenté dans les tableaux suivants (20, 21, 22).

Tableau 20. Distribution des actes centraux des remerciements selon le séjour

Formulation	Étudiants à séjour	Étudiants sans séjour	Natifs
Directe : <i>performatifs explicites</i>	29 48,3 %	63 55,3 %	57 52,8 %
Indirecte	31 51,7 %	51 44,7 %	51 47,2 %
Total	60 100 %	114 100 %	108 100 %

Les taux des actes centraux des remerciements sont assez similaires chez les trois groupes étudiés. Pourtant, l'emploi des formulations directes et indirectes par les locuteurs natifs ressemble plus à celui des étudiants qui n'ont pas séjourné dans un pays francophone qu'à celui des étudiants y ayant séjourné : la différence entre les natifs et les étudiants sans séjour est de seulement 2,5 unités de pourcentage dans le cas des formulations directes et indirectes alors que la différence entre les étudiants qui ont séjourné par exemple en France et les natifs est de plus de quatre unités de pourcentage (4,3/4,5) dans le cas de deux formulations. De plus, les étudiants à séjour emploient les formulations directes moins que les deux autres groupes et également, ils semblent utiliser le plus des formulations directes en comparaison avec les natifs et les autres étudiants : les étudiants sans séjour et les natifs utilisent les remerciements directs moins que les remerciements indirects, ce qui n'est pas le cas chez les étudiants à séjour. La distribution des remerciements « simples » et du cumul des formulations des remerciements varie également :

Tableau 21. Distribution des remerciements « simples » et du cumul des formulations des remerciements selon le séjour

	Étudiants à séjour	Étudiants sans séjour	Natifs
Remerciements « simples »	5 17,2 %	24 37,5 %	15 30,6 %
Cumul des formulations	24 82,8 %	40 62,5 %	34 69,4 %
Total	29 100 %	64 100 %	49 100 %

Les étudiants à séjour diffèrent des natifs dans l'emploi des remerciements « simples » et du cumul des remerciements, parce que ces étudiants utilisent nettement moins de formulations simples (17,2 %) et plus de cumul (82,8 %) que les natifs (30,6 % / 69,4 %) ou que les étudiants sans séjour (37,5 % / 62,5 %). En revanche, les taux de ces deux formulations chez les étudiants qui n'ont pas séjourné par exemple en France ressemblent à ceux des natifs. Quant aux formulations indirectes des remerciements, leur distribution est la suivante :

Tableau 22. Distribution des formulations indirectes des remerciements selon le séjour

Type de formulation	Étudiants à séjour	Étudiants sans séjour	Natifs
Assertion focalisée sur le remercieur	6 19,4 %	9 17,6 %	9 17,7 %
Assertion focalisée sur le remercié	12 38,7 %	19 37,3 %	20 39,2 %
Assertion focalisée sur le cadeau	13 41,9 %	23 45,1 %	22 43,1 %
Total	31 100 %	51 100 %	51 100 %

Tous les trois groupes semblent employer les formulations indirectes de la même manière : les assertions focalisées sur le cadeau sont les plus utilisées alors que les assertions focalisées sur le remercieur sont les moins utilisées. Néanmoins, en examinant les taux des formulations, nous voyons que le nombre des assertions focalisées sur le remercieur est presque équivalent chez les natifs et les étudiants sans séjour (17,7 % / 17,6 %), tandis que le nombre des assertions sur le remercié et sur le cadeau est plus similaire chez les natifs et les étudiants à séjour que chez les natifs et les étudiants sans séjour. La différence entre les étudiants à séjour et les natifs est de

0,5 (remercié) et de 1,2 (cadeau) unités de pourcentage, tandis que la différence entre les étudiants sans séjour et les natifs est de deux unités de pourcentage (1,9/2).

Les étudiants à séjour diffèrent des natifs notamment dans l'emploi des remerciements directs et indirects : les six étudiants ayant passé du temps dans un pays francophone utilisent plus de formulations indirectes que de formulations directes, tandis que les natifs et aussi les étudiants sans séjour utilisent davantage de formulations directes que de formulations indirectes. Également, dans la distribution des remerciements simples et des cumuls des remerciements, la différence est visible : bien que les étudiants à séjour emploient les remerciements de la même manière que les natifs, les différences des taux des formulations simples et des cumuls sont nettement plus grandes chez les étudiants à séjour, alors que les taux sont quasi équivalents chez les étudiants sans séjour et les Français natifs. Exclusivement dans l'emploi des formulations indirectes des remerciements, nous pouvons voir des similarités entre les étudiants à séjour et les natifs parce que le nombre des assertions focalisées sur le remercié et sur le cadeau est presque le même chez les deux groupes.

Discussion : l'influence du séjour à l'étranger

Selon l'analyse des requêtes et des remerciements pour les trois groupes de locuteurs (étudiants à séjour, étudiants sans séjour et locuteurs natifs) que nous avons présentée dans les parties précédentes, le séjour à l'étranger ne semble pas avoir une grande influence sur l'emploi de ces deux actes de langage. De fait, nous pouvons conclure que l'utilisation des requêtes et des remerciements par les étudiants sans séjour ressemble plus souvent à celle des locuteurs natifs, tandis que les étudiants ayant passé du temps dans un pays francophone emploient des actes de langage différemment des deux autres groupes. Notre conclusion diffère de l'affirmation de Kinginger (2009 : 5, cf. 2.4.1.) selon laquelle le séjour dans un pays étranger est essentiel pour le développement communicatif d'une langue étrangère. Bien que les apprenants considèrent souvent que le seul moyen d'apprendre la langue est de passer du temps dans le pays étranger, les études de Warga et Schölmberger (2007), Barron (2003) et Matsumura (2007) discutées dans la partie 2.4.2. concluent que le

séjour à l'étranger ne garantit pas la compétence dite native. La même conclusion peut être tirée de notre corpus.

Comme nous avons discuté dans notre partie théorique, les séjours à l'étranger peuvent différer considérablement quant à leur objectif et durée. De fait, les six étudiants de notre corpus qui ont passé du temps dans un pays francophone ont séjourné en France, au Canada, en Belgique et en Suisse pour des objectifs différents : deux étudiants ont fait des études d'échange et quatre étudiants y ont travaillé soit pendant l'été soit comme au pair (*cf.* 5.4., Tableau 15). Pendant ces différents séjours, l'utilisation du français peut varier. Par exemple, un étudiant a travaillé à Disneyland, le parc d'attraction international. L'utilisation du français n'est pas garantie pendant le travail à Disneyland parce que les visiteurs du parc ont des nationalités différentes. Ainsi, selon Barron (2003 : 246), pendant le séjour à l'étranger les apprenants n'ont pas nécessairement accès à une interaction qui pourrait aider le développement de la compétence pragmatique.

En plus de ces objectifs différents, la durée des séjours des six étudiants varie beaucoup, également, ce qui peut expliquer le fait que le séjour à l'étranger n'influence pas les pratiques des actes de langage. En outre, nous ne savons pas combien de temps est passé depuis leur séjour. Comme l'affirme Matsumura (2007, *cf.* 2.4.2), une année après le séjour, la compétence pragmatique des étudiants peut commencer à différer de celle qu'ils ont obtenue pendant le séjour. Il est possible que dans notre cas aussi la compétence pragmatique des étudiants ait commencé à se détériorer ou à changer depuis leur séjour, mais nous ne disposons pas des données nécessaires pour pouvoir l'affirmer avec certitude. Également, nous devons prendre en considération le fait que la forme du test utilisé dans cette étude peut avoir une influence sur les réponses des étudiants : nous avons utilisé un DCT qui ne demande que la production écrite des apprenants, de sorte que la production orale ou bien communicative n'est pas examinée à l'aide de ce type de questionnaire. Il est probable que dans la vie quotidienne nos informateurs utilisent les requêtes et les remerciements différemment.

Le séjour à l'étranger est une variable complexe à étudier parce qu'un grand nombre d'aspects différents influencent le développement langagier pendant le séjour. Notre

étude nous a amenée à conclure que le séjour à l'étranger n'a pas une grande influence sur la compétence pragmatique des étudiants, ce qui fait que notre hypothèse n'est pas confirmée ; les étudiants ayant passé du temps dans un pays francophone ne maîtrisent pas mieux l'emploi des requêtes et des remerciements que les étudiants qui n'ont pas séjourné dans un pays francophone. Nous devons remarquer que notre groupe d'étudiants à séjour n'est pas grand et les objectifs et la durée des séjours des étudiants sont très différents. Puisque le groupe d'étudiants examiné n'est pas homogène, il est difficile d'évaluer si le séjour à l'étranger est sûrement la variable qui influence l'emploi des actes de langage. En fait, Bardovi-Harlig et Bastos affirment qu'il est difficile de distinguer entre l'influence des compétences langagières, l'influence de l'exposition à l'input et l'influence du séjour à l'étranger (2011 : 374, cf. 2.4.2.). Pour examiner plus profondément la différence entre ces trois variables, nous étudions, dans la partie qui suit, l'influence du nombre d'années d'études françaises sur la compétence pragmatique des étudiants finlandais.

5.5. L'influence du nombre d'années d'études du français

En examinant les connaissances préalables des six étudiants à séjour, nous remarquons que deux étudiants ont fait des études de français pendant trois à quatre ans, tandis qu'un étudiant a étudié la langue pendant six ans, deux étudiants pendant neuf ans et un étudiant pendant treize ans. Nous avons montré dans la présentation de notre corpus que tous les vingt étudiants finlandais de notre étude diffèrent beaucoup quant au nombre d'années d'études du français (cf. 3. *Corpus*, Tableau 4). À cause de cette variation dans le nombre d'années, nous voulons examiner si les étudiants qui ont appris le français plus longtemps ont une meilleure connaissance du français et si cela a des conséquences sur la manière dont ils formulent les requêtes et les remerciements par rapport aux étudiants qui ont fait des études de français pendant moins de sept ans.

Pour examiner l'influence du nombre d'années d'études du français, nous avons formé deux groupes d'étudiants : le premier groupe contient les étudiants ayant moins de sept années d'études du français (onze étudiants au total) et le deuxième groupe contient les étudiants ayant entre sept et treize années d'études (neuf étudiants au total). Le Tableau 23 présente ces deux groupes d'étudiants :

Tableau 23. Groupes d'étudiants selon le nombre d'années d'études du français

Groupes	Années d'études	Nombre d'étudiants
Groupe de 2-6 années	2	1
	3	3
	4	2
	5	4
	6	1
Groupe de 7-13 années	7	1
	8	2
	9	4
	10	1
	13	1
Total		20

Dans ce qui suit, nous présenterons et discuterons, premièrement, les taux des requêtes chez ces deux groupes et chez les Français natifs et, deuxièmement, les taux des remerciements chez les groupes examinés.

5.5.1. Les requêtes

La distribution des actes centraux des requêtes est présentée dans le Tableau 24 *infra* et comme le tableau le montre, la différence entre le groupe de 2-6 années et les natifs est la plus importante : les étudiants qui ont étudié le français pendant deux à six ans utilisent moins de formulations directes et plus de formulations indirectes, tandis que les taux des requêtes directes et indirectes du groupe de 7-13 années et des natifs sont plus proches.

Tableau 24. Distribution des actes centraux des requêtes selon le nombre d'années d'études du français

Formulation	Groupe de 2-6 années	Groupe de 7-13 années	Natifs
Directe	11 22,0 %	17 40,5 %	20 45,5 %
Indirecte conventionnelle	39 78,0 %	25 59,5 %	24 54,5 %
Indirecte non-conventionnelle : <i>allusions</i>	0 0 %	0 0 %	0 0 %
Total	50 100 %	42 100 %	44 100 %

Il est intéressant que le groupe de 2-6 années utilise beaucoup plus de formulations indirectes conventionnelles (78 %) que les autres groupes. Les étudiants moins avancés peuvent considérer que les requêtes directes sont très impolies et à cause de cela ils utilisent les requêtes indirectes. Inversement, les étudiants plus avancés peuvent comprendre que les requêtes directes sont appropriées dans certains contextes. Le Tableau 25 présente la distribution des formulations directes des requêtes pour les trois groupes :

Tableau 25. Distribution des formulations directes des requêtes selon le nombre d'années d'études du français

Type de formulation	Groupe de 2-6 années	Groupe de 7-13 années	Natifs
Mode impératif	0 0 %	0 0 %	0 0 %
Performatif explicite	0 0 %	1 5,9 %	0 0 %
performatif combiné	3 27,3 %	2 11,7 %	4 20,0 %
Performatif avec verbe semi-auxiliaire	0 0 %	2 11,7 %	0 0 %
performatif combiné	7 63,6 %	10 58,9 %	11 55,0 %
Locution dérivable	1 9,1 %	0 0 %	1 5,0 %
Affirmation d'un désir	0 0 %	2 11,8 %	4 20,0 %
Total	11 100 %	17 100 %	20 100 %

L'utilisation des formulations directes des requêtes varie chez les trois groupes. Tous les trois groupes utilisent les performatifs combinés avec un performatif explicite et avec un verbe semi-auxiliaire. En examinant les taux des performatifs combinés, le groupe de 7-13 années et les locuteurs natifs semblent utiliser presque le même nombre de performatifs combinés avec un verbe semi-auxiliaire, tandis que les taux de l'autre type de performatif combiné avec un performatif explicite sont plus proches chez le groupe de 2-6 années et les natifs. Pourtant, le nombre des formulations est très similaire chez tous les trois groupes. L'emploi des quelques formulations diffère pour les trois groupes : le groupe de 7-13 années emploie les performatifs « simples » (performatif explicite : 1 formulation ; performatif avec verbe semi-auxiliaire : 3 formulations), alors que les deux autres groupes ne les

utilisent pas. Quant aux locutions dérivables, elles sont utilisées par un étudiant du groupe de 2-6 années et par un natif. En revanche, les affirmations des désirs sont utilisées par deux étudiants du groupe de 7-13 années et par quatre natifs.

Quant aux formulations indirectes conventionnelles présentées dans le Tableau 26 *infra*, tous les groupes utilisent les mêmes formulations. Les taux des questions sur la capacité et sur la possibilité du groupe de 7-13 années et des natifs sont les plus proches. L'emploi des questions sur la disponibilité et sur la permission chez le groupe de 2-6 années et les natifs se ressemble mais puisque les taux de ces questions sont assez bas, les différences entre les trois groupes ne sont pas grandes.

Tableau 26. Distribution des formulations indirectes conventionnelles des requêtes selon le nombre d'années d'études du français

Type de formulation	Groupe de 2-6 années	Groupe de 7-13 années	Natifs
QCR sur la capacité	21 53,9 %	12 48,0 %	9 37,5 %
QCR sur la possibilité	14 35,9 %	11 44,0 %	11 45,8 %
QCR sur la volonté	0 0 %	0 0 %	0 0 %
QCR sur la disponibilité	2 5,1 %	1 4,0 %	2 8,4 %
QCR sur la permission	2 5,1 %	1 4,0 %	2 8,4 %
Total	39 100 %	25 100 %	24 100 %

Dans l'utilisation des requêtes, l'influence du nombre d'années d'études du français est le plus visible dans l'emploi des actes centraux des requêtes : le groupe de 7-13 années et les Français natifs semblent utiliser les actes centraux de la même manière, alors que le groupe de 2-6 années emploie nettement plus de formulations indirectes conventionnelles et moins de formulations directes que le groupe de 7-13 années et les natifs. Quant aux formulations directes et indirectes conventionnelles, les distributions des stratégies varient beaucoup et dans certains cas, tous les trois groupes utilisent les mêmes formulations de la même manière. Seul l'emploi des questions sur la capacité et sur la possibilité est plus proche chez le groupe de 7-13 années et les natifs.

5.5.2. Les remerciements

La distribution des remerciements directs et indirects présentée dans le Tableau 27 ci-dessous est presque équivalente chez les trois groupes examinés. Tous les groupes utilisent plus des formulations directes que de formulations indirectes et les taux de formulations se ressemblent :

Tableau 27. Distribution des actes centraux des remerciements selon le nombre d'années d'études du français

Formulation	Groupe de 2-6 années	Groupe de 7-13 années	Natifs
Directe : <i>performatifs</i>	51	46	57
<i>explicités</i>	53,7 %	54,8 %	52,8 %
Indirecte	44	38	51
	46,3 %	45,2 %	47,2 %
Total	95	84	108
	100 %	100 %	100 %

Pourtant, les taux des remerciements directs et indirects sont plus proches pour le groupe de 2-6 années et pour les natifs : la différence entre ces deux groupes est approximativement une unité de pourcentage (0,9), tandis que la différence entre le groupe de 7-13 années et les natifs est deux unités de pourcentage dans le cas des formulations directes et indirectes. La distribution des remerciements « simples » et du cumul des remerciements est la suivante :

Tableau 28. Distribution des remerciements « simples » et du cumul des formulations des remerciements selon le nombre d'années d'études du français

	Groupe de 2-6 années	Groupe de 7-13 années	Natifs
Remerciements « simples »	14	15	15
	28,6 %	34,1 %	30,6 %
Cumul des formulations	35	29	34
	71,4 %	65,9 %	69,4 %
Total	49	44	49
	100 %	100 %	100 %

Le Tableau 28 illustre que les pourcentages des formulations sont plus proches chez le groupe de 7-13 années et chez les locuteurs natifs que chez le groupe de 2-6 années et les natifs. Cependant, le nombre des formulations est assez proche chez

tous les trois groupes, ce qui fait que les différences ne sont pas remarquables. L'emploi des formulations indirectes se ressemble également chez les trois groupes :

Tableau 29. Distribution des formulations indirectes des remerciements selon le nombre d'années d'études du français

Type de formulation	Groupe de 2-6 années	Groupe de 7-13 années	Natifs
Assertion focalisée sur le remercieur	8 18,1 %	7 18,4 %	9 17,7 %
Assertion focalisée sur le remercié	16 36,4 %	15 39,5 %	20 39,2 %
Assertion focalisée sur le cadeau	20 45,5 %	16 42,1 %	22 43,1 %
Total	44 100 %	38 100 %	51 100 %

Tous les taux des formulations indirectes sont proches pour les trois groupes examinés. Les assertions focalisées sur le remercieur sont les moins utilisées, alors que les assertions qui se focalisent sur le cadeau du remerciement sont les plus utilisées.

Pour conclure, nous remarquons que l'emploi des remerciements est très similaire pour le groupe de 2-6 années, le groupe de 7-13 années et pour les natifs. L'utilisation des actes centraux des remerciements et des formulations indirectes se ressemble dans tous les groupes. L'influence du nombre d'années d'études françaises est la plus visible dans l'emploi des remerciements simples et du cumul des remerciements : le groupe de 7-13 années et les natifs les utilisent dans la même quantité.

Discussion : l'influence du nombre d'années d'études du français

L'analyse des requêtes et des remerciements selon les trois groupes (groupe de 2-6 années, groupe de 7-13 années, locuteurs natifs) montre que le nombre d'années d'études du français ne semble pas avoir une grande influence sur l'emploi des actes de langage. La distribution des formulations différentes est soit variable, soit identique dans tous les trois groupes et les différences entre les groupes ne sont pas importantes. Pourtant, dans l'emploi des requêtes, les actes centraux, autrement dit,

les formulations directes et indirectes conventionnelles, sont utilisées de la même manière par le groupe de 7-13 années et par les natifs. Également, la distribution des remerciements simples et du cumul des remerciements se ressemble plus dans ces deux groupes. Ces résultats indiquent que le nombre d'années d'études semble influencer les formulations dites de base. Quant aux différentes formulations directes et indirectes, la différence entre les étudiants avec moins d'années d'études françaises et les étudiants avec plus d'années d'études du français n'est pas visible.

Dans le cadre de cette étude, nous ne pouvons pas vraiment remarquer les effets clairs du nombre d'années d'études françaises et du séjour à l'étranger, ce qui peut résulter, par exemple, du nombre limité des participants. Les chercheurs devraient examiner plus l'influence de ces variables sur les compétences pragmatiques des apprenants des langues. Pour noter les différences entre les étudiants et les natifs, nous aurions dû examiner plus précisément les formulations des étudiants et l'influence des destinataires des requêtes et des remerciés, ce qui n'était pas possible dans cette étude assez limitée. De plus, il serait important d'étudier et de distinguer les autres facteurs qui peuvent avoir un effet sur la façon dont les apprenants utilisent la langue étrangère. Par exemple, dans les études à venir, il serait intéressant d'examiner si les compétences langagières et la motivation des apprenants influencent leur compétence pragmatique. Aussi, les chercheurs de la PIL n'ont pas examiné suffisamment le développement de la compétence pragmatique, si bien qu'il serait important de comparer les compétences pragmatiques des apprenants d'âges différents.

6. CONCLUSION

La compétence pragmatique – la capacité d'utiliser et d'interpréter la langue – est devenue de plus en plus importante dans l'apprentissage des langues. La connaissance de la grammaire et du vocabulaire ne suffit pas lorsqu'un apprenant communique en langue étrangère ; les apprenants des langues ont aussi besoin d'une compétence communicative en général et d'une compétence pragmatique en particulier. Dans ce mémoire, nous avons étudié la compétence pragmatique de vingt étudiants finlandais de FLE en examinant leur capacité d'utiliser les requêtes et les remerciements en français. Pour tirer les conclusions sur leur emploi des actes de langage, nous avons comparé les formulations des étudiants à celles des Français natifs. Nous nous sommes concentrée également sur les éléments qui peuvent influencer la compétence pragmatique des apprenants : nous avons posé une hypothèse selon laquelle les étudiants qui ont séjourné dans un pays francophone maîtrisent l'emploi des requêtes et des remerciements mieux que les étudiants qui n'ont pas visité de pays francophone.

Sur la base de notre analyse, nous pouvons conclure que les compétences pragmatiques des étudiants finlandais de la langue française sont assez élevées. Les étudiants utilisent les formulations des requêtes et des remerciements de la même manière que les Français natifs et les taux des formulations différentes dans les deux groupes sont toujours quasi équivalents. Nous avons remarqué que les étudiants et les locuteurs natifs utilisent le plus fréquemment les requêtes indirectes conventionnelles et les remerciements indirects ainsi que le cumul des formulations des remerciements. Ces résultats nous permettent de conclure que les étudiants maîtrisent l'emploi des requêtes et des remerciements autrement dit, qu'ils savent formuler les requêtes et les remerciements de la même manière que les natifs.

Bien que les étudiants maîtrisent l'emploi des actes de langage, nous avons conclu que les compétences sociopragmatiques des étudiants ne sont pas forcément aussi développées que les compétences des locuteurs natifs, tandis que leurs compétences pragmatiques sont avancées : en examinant les formulations selon les destinataires et les remerciés, nous avons noté que les étudiants maîtrisent les

formulations des actes de langage examinés mais ils ne connaissent pas tous les contextes dans lesquels les actes peuvent être utilisés. Nous avons aussi remarqué que les étudiants sont conscients du rôle des variables de la politesse et comprennent le caractère menaçant de la requête, mais en général, ils pensent que le français est une langue plus polie que leur langue maternelle, le finnois. Cette pensée peut influencer les formulations des actes de langage chez les étudiants, ce qui fait que leurs compétences pragmatiques ne correspondent pas totalement à celles des Français natifs.

Quant à l'influence du séjour à l'étranger, nous avons conclu que le séjour dans un pays francophone n'a pas une grande influence sur l'emploi fait par les étudiants des requêtes et des remerciements. Nous avons montré que les taux des formulations varient beaucoup chez les étudiants à séjour, les étudiants sans séjour et chez les Français natifs. En outre, l'utilisation des requêtes et des remerciements par les étudiants sans séjour ressemble plus souvent à celle des natifs, ce qui fait que notre hypothèse n'est pas confirmée : les étudiants ayant passé du temps dans un pays francophone ne maîtrisent pas mieux l'emploi des requêtes et des remerciements que les étudiants qui n'ont pas séjourné dans un pays francophone. Le séjour à l'étranger est une variable complexe à l'étudier parce que les séjours des apprenants diffèrent et, également, il est difficile d'évaluer si le séjour à l'étranger est sûrement la variable qui influence l'emploi des actes de langage. Pour distinguer les autres variables qui peuvent avoir un effet sur les compétences pragmatiques des étudiants, nous avons étudié l'influence du nombre d'années d'études du français. Cependant, le nombre d'années d'études des étudiants n'avait pas un effet sur l'emploi des requêtes et des remerciements : les étudiants qui ont étudié le français pendant sept à treize ans ne maîtrisent pas davantage l'utilisation des actes de langage que les étudiants qui ont étudié la langue pendant deux à six ans. Pour confirmer nos résultats, dans les études à venir, il serait important d'étudier plus profondément les éléments qui peuvent influencer les compétences pragmatiques des apprenants des langues tels que le séjour à l'étranger, les connaissances langagières des apprenants et par exemple, leur motivation d'étudier la langue.

Dans cette étude, nous avons examiné seuls vingt étudiants et dix locuteurs natifs, ce qui fait que sur la base de nos résultats, nous ne pouvons pas tirer de conclusions

poussées. Pour obtenir des résultats plus fiables, nous devrions étudier un plus grand nombre d'apprenants et de natifs. De plus, notre test de compétence pragmatique évalue seulement la production écrite des informateurs, si bien que la production orale n'était pas examinée au sein de cette étude. Également, nous avons examiné seuls deux actes de langage, quoique la pragmatique en contienne bien d'autres, par exemple, l'implicature et la structure de la conversation. Pourtant, au sein de cette étude assez limitée, nous avons choisi d'examiner les requêtes et les remerciements pour obtenir une indication des compétences pragmatiques des étudiants finlandais. Dans les études à venir, il serait intéressant d'examiner les Finlandais et de comparer leur utilisation des requêtes et des remerciements en finnois à celle des apprenants du français et des Français natifs en français pour savoir si la langue maternelle a une influence sur les formulations des actes de langage.

En dépit des limitations présentées *supra*, notre étude peut être considérée comme une des premières études de la pragmatique de l'interlangue sur les compétences pragmatiques des étudiants finlandais de FLE. Au sein de la pragmatique de l'interlangue, il serait important de continuer notre travail et examiner l'emploi que font les apprenants finlandais des requêtes et des remerciements mais aussi des autres actes de langage. De plus, les chercheurs devraient développer les méthodes d'analyse pour qu'on puisse prendre en compte les différents aspects de la pragmatique dans les études sur la compétence pragmatique. Dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, il serait important de réfléchir aux façons et aux moyens de développer les compétences sociopragmatiques des apprenants des langues afin qu'ils puissent communiquer selon les conventions des langues étrangères.

Suomenkielinen tiivistelmä – Résumé en finnois

Kielen oppijat tarvitsevat sekä kieliopin tuntemusta että sanaston hallintaa pystyäkseen kommunikoimaan vieraalla kielellä. Näiden kykyjen lisäksi oppijoiden tulee myös tietää, miten kieltä käytetään erilaisissa kommunikaatiotilanteissa vieraan kielen tapojen mukaisesti; heidän tulee kehittää omaa kykyään käyttää ja ymmärtää kohdekieltä. Tätä kykyä kutsutaan pragmaattiseksi kompetenssiksi, jota tutkin omassa sivuaineentutkielmassani. Tutkielmassani käsittelin ranskan kielen opiskelijoiden pragmaattista kompetenssia. Saadakseni selville, millä tasolla yliopisto-opiskelijoiden pragmaattinen kompetenssi on, tutkin heidän kykyään käyttää pyyntöjä ja kiitoksia ranskaksi. Lisäksi halusin selvittää, mitkä seikat voivat vaikuttaa opiskelijoiden kielenkäyttötaitoihin. Aikaisemman tutkimuksen perusteella esitin hypoteesin, jonka mukaan opiskelijat, jotka ovat oleskelleet ranskankielisissä maissa, osaavat käyttää puheakteja paremmin kuin opiskelijat, jotka eivät ole vierailleet kyseisissä maissa.

Tutkimuksen teoreettinen tausta

Pragmatiikka voidaan määritellä kielitieteen osa-alueeksi, joka käsittelee sitä, miten puhujat ja kuulijat rakentavat merkityksiä keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Thomas 1995). Pragmatiikka tutkii muun muassa puheaktien käyttöä sekä kohteliaisuutta kommunikaatiotilanteissa. Nämä taidot voidaan sisällyttää pragmaattiseen kompetenssiin, joka on osa kommunikatiivista kompetenssia. Vieraan kielen oppijoiden pragmaattista kompetenssia tutkitaan välikielen pragmatiikassa, johon myös oma tutkimukseni sijoittuu. Välikielen pragmatiikka kuuluu sekä vieraan kielen oppimistutkimukseen että välikielen tutkimukseen (Kasper & Blum-Kulka 1993). Yleisesti sen määritellään tutkivan kielen oppijoiden pragmaattista kompetenssia; välikielen pragmatiikka tutkii, miten oppijat oppivat, ymmärtävät ja käyttävät vierasta kieltä, mitkä asiat voivat vaikuttaa kompetenssin kehittymiseen ja miten pragmaattiset aspektit otetaan huomioon kieltenopetuksessa. Välikielen pragmatiikan tutkijat keskittyvät useimmiten kuvailemaan, miten oppijat käyttävät kieltä vuorovaikutuksessa, ja tutkimukset vertaavat oppijoiden kielenkäyttöä syntyperäisten puhujien kielenkäyttöön. Ranskan oppijoita ei ole tutkittu välikielen

pragmatiikassa kovin paljon, ja esimerkiksi Wurga (2007) on todennut, että näiden oppijoiden vieraan kielen käyttöä tulisi tutkia lisää.

Omassa tutkimuksessani tutkin oppijoiden kykyä käyttää puheakteja. Ne ovat tärkeä osa pragmatiikkaa, ja niiden käyttöä on tutkittu paljon pragmatiikan tutkimuksessa. Austin (1975) ja Searle (1972 [1969]) määrittelevät puheaktit lauseiksi, joiden avulla ei *sanota* vaan *tehdään* asioita. Tutkijoiden mukaan puheaktit eroavat toteamuslauseista, jotka voidaan määritellä tosiksi tai epätosiksi; puheaktit suorittavat tietyn toiminnon, joka ei voi olla tosi tai epätosi. Esimerkiksi ”Minä lupaan” tai ”Julistan teidät mieheksi ja vaimoksi” ovat puheakteja. Tutkimuksessani selvitin ranskan opiskelijoiden kykyä käyttää kahta puheaktia, pyyntöä ja kiitosta. Pyyntö on kysymys, jonka avulla pyydetään toista tekemään esimerkiksi jokin palvelus. Kiitos on varsinkin ranskassa hyvin tavanomainen puheakti, jonka avulla osoitetaan kiitollisuutta.

Sekä pyyntöjen että kiitosten muodostamisessa kohteliaisuudella on tärkeä rooli: puhujat käyttävät kiitoksia ollakseen kohteliaita, kun taas pyynnöt tulee muodostaa pohtimalla kohteliaisuutta. Brown ja Levinson (1987) määrittelevät kohteliaisuuden kommunikaatiostrategiaksi, jonka mukaan puhujien tulisi pyrkiä harmoniaan vuorovaikutuksessa. Brownin ja Levinsonin teoriaa soveltamalla pyynnöt voidaan määritellä puheakteiksi, jotka kuulija saattaa kokea uhkaaviksi: hänen rauhansa voi rikkoutua, tai hän voi menettää kasvonsa. Koska pyynnöt voidaan nähdä uhkaavina, niiden muodostamisessa käytetään erilaisia strategioita. Jotta pyyntö olisi kohtelias, puhujan tulisi käyttää epäsuoria pyyntöjä kuten ”Est-ce que tu pourrais fermer la fenêtre s’il te plaît?”. Kiitokset taas antavat arvoa kuulijalle, ja niiden muodostamisessa voidaan käyttää hyväksi esimerkiksi liioittelua tai toistoa, jotta ne olisivat mahdollisimman kohteliaita.

Oppijoiden puheaktien käyttöä ja kehitystä on tutkittu paljon välikielen pragmatiikassa. Kykyä käyttää pyyntöjä on kuitenkin tutkittu huomattavasti enemmän kuin kykyä käyttää kiitoksia. Puheaktien kehitys näyttää seuraavan tiettyjä kehitysvaiheita. Tutkijat ovat osoittaneet, että aluksi oppijat käyttävät yksinkertaisia sanamuotoja ja toistoja. Vähitellen he alkavat laajentaa pragmaattista tietoaan käyttämällä uusia, monimutkaisempia muotoja ja olemalla tietoisempia vuorovaikutukseen

vaikuttavista tekijöistä (Kasper & Rose 2002). Pragmaattinen kehitys ei kuitenkaan aina seuraa näitä vaiheita. Tutkijat ovat päätelleet, että se voi pysähtyä tai jopa taantua, sillä kehityksen eri vaiheissa oppija saattaa käyttää kohdekielelle vieraita muotoja.

Tutkimukset ovat lisäksi osoittaneet, että oppijat käyttävät useimmiten enemmän suoria pyyntöjä kuin syntyperäiset kielenpuhujat, kun taas niin sanotut epäsuorat ja konventionaaliset pyynnöt ovat käytetyimpiä sekä oppijoiden että syntyperäisten puhujien joukossa (esim. Trosborg 1995, Rose 2000, 2009, Warga 2005a, Félix-Brasdefer 2007). Oppijoilla voi kuitenkin olla vaikeuksia ottaa huomioon kontekstuaaliset tekijät vuorovaikutuksessa, ja he saattavat käyttää vieraalle kielellä epäsovinnaisia muotoja; useat tutkijat ovat huomanneet, että oppijat voivat pyyntöjä muodostaessaan käyttää jopa imperatiivia, mikä ei ole kohdekielelle ominaista. Warga (2004, 2005a), joka on tutkinut juuri ranskan kielen pyyntöjä, on päätellyt, että ranskassa pyynnöt muodostetaan useimmiten käyttämällä epäsuoraa kysymystä kuten ”Est-ce que tu pourrais...?”, jonka käyttö lisääntyy oppijoiden kielenkäytön kehittyessä.

Ranskan kielen opiskelijoiden pragmaattisen kompetenssin ohella tutkin, mitkä seikat voivat vaikuttaa heidän kielenkäyttötaitoihinsa. Tutkimustavoitteenani oli selvittää, vaikuttaako kohdemaassa oleskelu oppijoiden pragmaattiseen kompetenssiin. Yleisesti oletetaan, että vierailut ovat hyödyllisiä pragmaattisen kompetenssin kehitykselle, sillä niiden aikana oppijat luultavasti kuulevat ja käyttävät kieltä enemmän kuin kotimaassaan. Tutkijat ovatkin saaneet selville, että oppijat, jotka ovat oleskelleet kohdemaassa kuudesta viikosta esimerkiksi kahteen vuoteen, kehittävät pragmaattista kompetenssiaan huomattavasti oleskelunsa aikana (esim. Barron 2003, Roever 2006, Warga & Schölmberger 2007). Pelkästään vierailujen pituuden vaikutusta on kuitenkin vaikeaa arvioida ja etenkin erottaa muista pragmaattisen kompetenssin kehitykseen vaikuttavista seikoista kuten oppijoiden yleisestä kielitaidosta (Bardovi-Harlig & Bastos 2011). Oppijat viettävät aikaa kohdemaissa eri syistä, ja tutkijat ovatkin päätelleet, että vaikka pragmaattinen kompetenssi kehittyy vierailujen aikana, oppijoiden kielenkäyttö ei kuitenkaan muistuta syntyperäisten kielenpuhujien pragmaattista kompetenssia.

Aineisto ja metodit

Tutkimukseni kohderyhmä koostui Turun yliopiston kahdestakymmenestä ensimmäisen vuoden ranskan opiskelijasta. Vertailuryhmäni muodostui kymmenestä ranskalaisesta, jotka olivat tutkimukseni aikana Erasmus-vaihdossa Turun yliopistossa. Arvioin opiskelijoiden pragmaattista kompetenssia testillä, jossa testattiin heidän kykyään käyttää pyyntöjä ja kiitoksia ranskaksi. Laadin testin käyttämällä kahta aikaisemmin tehtyä testiä: käytin Wargan (2004) testiä, joka arvioi oppijoiden kykyä käyttää pyyntöjä, sekä Galatanun (2011) testiä kiitoksien käytöstä. Testi sisälsi kymmenen tilannetta, ja osallistujien tehtävänä oli kirjoittaa, mitä he sanoisivat kyseisissä tilanteissa ranskaksi. Saadakseni tietää, millä tasolla oppijoiden pragmaattinen kompetenssi on, vertasin heidän vastauksiaan syntyperäisten puhujien tuotoksiin. Lisäksi pyysin opiskelijoita kirjoittamaan lyhyesti, mitkä seikat tilanteissa vaikuttivat heidän vastauksiinsa.

Analysoin opiskelijoiden tuottamat pyynnöt ja kiitokset käyttämällä välikielen pragmatiikan tutkijoiden laatimia kategorioita. Jaottelin pyynnöt ja kiitokset aluksi joko suoriksi tai epäsuoriksi, minkä jälkeen erittelin kyseiset puheaktit eri alakategorioihin. Kategorioiden mukaan pyynnöt ovat suoria, kun ne muodostetaan käyttämällä esimerkiksi imperatiivia (*Aide-moi!*) tai halun (*J'aimerais bien que tu m'aides*) tai tarpeen (*J'ai besoin d'aide*) ilmaisua. Epäsuorat pyynnöt sisältävät useimmiten kysymyksen kuulijan kyvystä (*Est-ce que vous pourriez m'aider?*) tai halusta (*Voudrais-tu m'aider?*) auttaa. Kyseiset pyynnöt määritellään konventionaaliseksi. Ei-konventionaaliset pyynnöt ovat harvinaisempia, koska ne eivät sisällä suoraa pyyntöä vaan vihjauksen tilanteesta (*Il y a des courants d'air*) (Blum-Kulka, House & Kasper 1989, Warga 2005a). Suorat kiitokset sisältävät kiitossanan (*Merci*), kun taas epäsuorissa kiitoksissa painotetaan kiittäjän kiitollisuutta (*Je suis reconnaissant*) tai kiitettävän henkilön (*Vous êtes bien aimable*) tai kiitoksen kohteen erinomaisuutta (*C'est superbe!*) (Kerbrat-Orecchioni 2001). Jaottelin opiskelijoiden ja ranskalaisten pyynnöt ja kiitokset eri kategorioihin ja laskin, kuinka moni kohderyhmän ja vertailuryhmän henkilöistä käytti kutakin pyyntö- tai kiitostyyppiä. Tutkimukseni voidaan määritellä kvantitatiiviseksi, sillä analysoin opiskelijoiden pragmaattista kompetenssia vertaamalla heidän erilaisten pyyntöjensä ja kiitostensa määriä ranskalaisten pyyntöihin ja kiitoksiin.

Tutkimustulokset

Analyysissäni tarkastelin ensin kohderyhmäni pyyntöjä. Sekä opiskelijat että ranskalaiset käyttivät enemmän epäsuoria konventionaalisia pyyntöjä kuin suoria pyyntöjä, mikä vastasi aikaisempien tutkimusten tuloksia (esim. Trosborg 1995, Rose 2000, 2009, Warga 2005a, Félix-Brasdefer 2007). Yllättäen syntyperäiset ranskan puhujat käyttivät enemmän suoria pyyntöjä kuin opiskelijat, ja lisäksi ranskalaisten suorien ja epäsuorien pyyntöjen määrien ero oli pieni (20 suoraa pyyntöä, 24 epäsuoraa pyyntöä). Aikaisemman tutkimuksen mukaan kielen oppijat käyttävät useimmiten suoria pyyntöjä (esim. Warga 2005a), mikä ei kuitenkaan tullut esiin omassa tutkimuksessani. Tarkastellessani, miten pyyntöjen vastaanottajat vaikuttivat pyyntöihin, huomasin, että opiskelijat käyttivät kaikissa tilanteissa mieluummin epäsuoria kysymyksiä, kun taas ranskalaisten suorien ja epäsuorien pyyntöjen määrät eivät vaihdelleet kovasti vastaanottajan mukaan. Toisin sanoen opiskelijat käyttivät aina enemmän epäsuoria pyyntöjä, oli pyyntöjen vastaanottaja sitten professori, toinen opiskelija tai ystävä, kun taas syntyperäiset puhujat käyttivät sekä epäsuoria että suoria pyyntöjä, vaikka epäsuorat pyynnöt olivat kuitenkin tässäkin ryhmässä käytetyimpiä.

Jaottelin suorat ja epäsuorat pyynnöt eri alakategorioiden ja tarkastelin niiden määrällistä esiintymistä kohderyhmäni tuotoksissa. Suorien pyyntöjen kategoriassa suosituin sekä opiskelijoiden että ranskalaisten tuotoksissa oli yhdistetty performatiivi (*performatif combiné*), jossa käytetään apuverbiä. Korpuksessani tällainen suora pyyntö sisälsi useimmiten pyynnön ilmaisun performatiivin avulla ja kysymyksen pyynnön vastaanottajan kyvystä tai mahdollisuudesta suorittaa jokin teko (*Je voudrais savoir si vous pourriez m'aider?*). Apuverbinä opiskelijat ja syntyperäiset puhujat käyttivät melkein aina *vouloir*-verbiä, joka oli joko preesens-, imperfekti- tai konditionaalimuodossa. Epäsuorien pyyntöjen käyttö vaihteli kohderyhmän tuotoksissa, mutta opiskelijat käyttivät selvästi eniten pyyntöjä, jotka sisälsivät kysymyksen pyynnön vastaanottajan kyvystä (*Est-ce que vous pourriez m'aider?*). Ranskalaiset taas käyttivät useimmiten muotoa, jolla tiedusteltiin mahdollisuutta esimerkiksi olla poissa kurssilta (*Est-il possible d'être absent?*). Analyysissäni päätin, että tällaiset pyynnöt, joissa tiedustellaan mahdollisuutta, sisältävät

paisi kysymyksen mahdollisuudesta myös suoran pyynnön vastaanottajan kyvystä auttaa.

Analyysissäni jaottelin myös kiitokset suoriin ja epäsuoriin muotoihin. Sekä opiskelijat että syntyperäiset ranskan puhujat käyttivät enemmän epäsuoria kuin suoria kiitoksia, ja määrät olivat melkein yhtäläiset ryhmissä. Epäsuorien ja suorien kiitosten tarkastelu ei kuitenkaan kerro koko totuutta kiitosten käytöstä; opiskelijat ja ranskalaiset käyttivät useimmiten kiitoksia, joissa esiintyi useampi kiitosmuoto (”kiitoskasautuma”/ *le cumul des remerciements*). Toisin sanoen kiitokset sisälsivät useamman epäsuoran tai suoran kiitoksen, ja ne koostuivat sekä suorista että epäsuorista muodoista (*Je suis très ravi. Ça me fait tellement heureuse, je n’attendais rien de cela. Merci!*). Tarkastellessani kiitoksen kohteena olevan henkilön vaikutusta tutkimusryhmieni vastauksiin päätin, että syntyperäiset kielenpuhujat käyttivät jokaisessa tilanteessa useammin kiitoskasautumia, kun taas opiskelijat käyttivät vain yhtä kiitosmuotoa kiittäessään liikennepoliisia tai tiedekunnan sihteeriä. Opiskelijat käyttivät kiitoskasautumia huomattavasti enemmän kiittäessään äitiään hienosta lahjasta tai ystäväänsä avusta.

Opiskelijoiden ja ranskalaisten suorat kiitokset sisälsivät useimmiten pelkän kiitossanon ”merci” ja siihen tavallisesti liitetyn määrään ” beaucoup”. Kiitossanaan voitiin myös liittää kiitoksen vastaanottaja (*merci à vous*) tai kiitoksen kohde (*merci pour ce cadeau*). Lisäksi sekä opiskelijat että syntyperäiset kielenpuhujat käyttivät liioittelua kuten toistoa kiitoksissa ”merci, merci, merci!” tai ”merci mille fois!”. Kiitoskasautumissa suora kiitos oli joko kiitoksen alussa tai lopussa, kun taas yksinkertainen kiitos sisälsi useimmiten vain suoraan kiitoksen. Epäsuoria kiitoksia siis käytettiin eniten juuri kiitoskasautumissa. Sekä syntyperäiset ranskan puhujat että opiskelijat käyttivät eniten sellaisia epäsuoria kiitoksia, jotka painottavat kiitettävän asian erinomaisuutta.

Ranskankielisessä maassa oleskelulla ei ollut suurta vaikutusta opiskelijoiden kykyyn käyttää pyyntöjä ja kiitoksia. Kohderyhmäni sisälsi kuusi opiskelijaa, jotka olivat joko työskennelleet tai olleet opiskelijavaihdossa ranskankielisessä maassa. Vertaattaessa näitä kuutta opiskelijaa ranskalaisiin sekä opiskelijoihin, jotka eivät olleet vierailleet kohdemaissa kauemmin kuin yksi tai kaksi viikkoa, erot eivät olleet suu-

ria. Itse asiassa useimmiten jälkimmäinen opiskelijaryhmä ja syntyperäiset ranskan puhujat käyttivät pyyntöjä ja kiitoksia samalla tavoin. Tutkielmassani selvitin myös, vaikuttiko se, miten kauan oppijat olivat opiskelleet ranskaa, heidän tuotoksiinsa. Opiskelijat olivat opiskelleet ranskaa kahdesta kolmeentoista vuoteen, joten mielestäni oli tärkeää selvittää, oliko opiskeluvuosien määrällä vaikutusta oppijoiden pragmaattiseen kompetenssiin. Analyysini kuitenkin osoitti suurta vaihtelua eri opiskeluvuosiryhmien välillä: opiskelijat, jotka olivat opiskelleet ranskaa seitsemästä kolmeentoista vuoteen, muistuttivat syntyperäisiä kielenpuhujia vain epäsuorien ja suorien pyyntöjen sekä yksinkertaisten kiitosten ja kiitoskasautumien käytössä. Muita pyyntö- ja kiitosmuotoja tarkasteltaessa oppijat, jotka olivat opiskelleet kieltä kahdesta kuuteen vuoteen, käyttivät puheakteja samalla tavoin kuin ranskalaiset.

Johtopäätökset

Tutkimustulosteni perusteella voidaan päätellä, että ranskan opiskelijoiden pragmaattinen kompetenssi on melko korkea, sillä opiskelijat muodostivat pyyntöjä ja kiitoksia samalla tavalla kuin syntyperäiset ranskan puhujat. Tulosteni pohjalta kuitenkin päättelin, että opiskelijat eivät aina ole tietoisia puheaktien käyttömahdollisuuksista. Tutkimustulosteni mukaan opiskelijoilla on pragmalingvististä kompetenssia, koska he osasivat muodostaa pyyntöjä ja kiitoksia. Opiskelijoiden sosiopragmaattinen kompetenssi ei ole kuitenkaan vielä kehittynyt samalle tasolle kuin syntyperäisten ranskan puhujien, sillä he käyttivät pyyntöjä ja kiitoksia eri tilanteissa kuin ranskalaiset. Opiskelijat tuntuvat olevan pyyntöjen käytössä varovaisempia kuin ranskalaiset: he käyttivät paljon enemmän epäsuoria kuin suoria pyyntöjä, kun taas syntyperäiset kielenpuhujat tuntuvat tietävän, että suoriakin pyyntöjä voi käyttää tietyissä konteksteissa. Koska pyyntö uhkaa vastaanottajan kasvoja, opiskelijat voivat ajatella, että epäsuorat pyynnöt ovat varmempi strategia pyyntöjä muodostettaessa.

Lisäksi opiskelijat ja ranskalaiset erosivat jonkin verran yksinkertaisten kiitosten ja kiitoskasautumien käytössä. Kiitoksia muodostaessaan opiskelijat tuntuvat ottavan enemmän huomioon kiitettävän henkilön läheisyyden ja tuttuuden. He käyttivät yksinkertaisia kiitoksia kiittäessään vieraampia henkilöitä, kun taas ranskalaiset käyttivät kaikissa tilanteissa useimmiten kiitoskasautumia. Kiitoskasautumat voidaan nähdä kohteliaampina kuin yksinkertaiset kiitokset, koska ne painottavat vielä enemmän

kiitoksen merkitystä. Erot opiskelijoiden ja syntyperäisten ranskan puhujien kiitosten käytössä voivat johtua myös opiskelijoiden äidinkielestä. Itse asiassa kysyttäessä, mitkä seikat testitilanteissa vaikuttivat opiskelijoiden vastauksiin, he kirjoittivat, että heidän mielestään ranska on kohteliaampi kieli kuin suomi. Tämä ajatus voi vaikuttaa oppijoiden tuotoksiin. Opiskelijat olivat tietoisia kohteliaisuuden merkityksestä kielenkäytössä ja tuntuivat myös ymmärtävän, että pyynnöt voidaan nähdä uhkaavina. Kuitenkin he eivät olleet täysin tietoisia tavoista käyttää puheakteja juuri ranskan kielellä. Tutkimukseni perusteella arvelen, että vaikka oppijoiden pragmaattinen kompetenssi on korkea, koska he osaavat muodostaa puheakteja kohdekielen mukaan ja ymmärtävät, mitkä asiat täytyy ottaa huomioon muodostuksessa, kompetenssi ei kuitenkaan vastaa täysin syntyperäisten kielenpuhujien kompetenssia.

Tulosteni perusteella päätin, että ranskankielisessä maassa oleskelulla ei ollut vaikutusta opiskelijoiden pragmaattiseen kompetenssiin. Niin kuin aiemmin mainitsin, pelkästään vierailujen pituuden vaikutusta on vaikeaa arvioida ja etenkin erottaa muista pragmaattisen kompetenssin kehitykseen vaikuttavista seikoista kuten oppijoiden yleisestä kielitaidosta. Kohderyhmästäni vain kuusi opiskelijaa oli oleskellut pidemmän aikaa ranskankielisessä maassa eri syistä. Tutkimuksessani ei ollut mahdollista selvittää, vaikuttiko se, miten paljon opiskelijat käyttivät kohdekieltä vierailujensa aikana ja miten kauan aikaa vierailusta oli, heidän kykyynsä käyttää kieltä. Myöskään ranskan opiskeluvuosilla ei ollut suurta vaikutusta oppijoiden pragmaattiseen kompetenssiin. Tulevaisuudessa olisikin tärkeää tutkia tarkemmin eri oppimismahdollisuuksia ja niiden suhdetta toisiinsa pragmaattisen kompetenssin kehityksessä.

Tutkimusaineistoni rajallisen koon vuoksi ei voida tehdä lopullisia päätelmiä suomalaisten ranskan kielen opiskelijoiden pragmaattisesta kompetenssista. Testini arvioi vain kahden puheaktin käyttöä, ja jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia useampaa puheaktia sekä muita pragmatiikan osa-alueita kuten implikaatioita tai keskustelutaitoja. Tutkielmani lukeutuu kuitenkin ensimmäisiin tutkimuksiin, jotka ovat selvittäneet suomalaisten oppijoiden kykyä käyttää ranskan kieltä. Tulevissa tutkimuksissa olisi tärkeää keskittyä juuri näihin oppijoihin ja heidän kykyynsä käyttää ranskan kieltä.

RÉFÉRENCES

Achiba, M. 2003. *Learning to request in second language: Child interlanguage pragmatics*. Clevedon, Angleterre : Multilingual Matters.

Austin, J. L. 1975. *How to do things with words*. 2ème édition. Oxford : Clarendon Press.

Ayoun, D. 2007. The past, present and future of French in applied linguistics. In : Ayoun, D. (éd.) 2007. *French applied linguistics*. Amsterdam et Philadelphia : John Benjamins, 2-20.

Bachman, L. F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford : Oxford University Press.

Bachman, L. F & A. S. Palmer 1996. *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford : Oxford University Press.

Bardovi-Harlig, K. 2001. Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? In : Rose, K. R. & G. Kasper (éds.) 2001. *Pragmatics in language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 13-32.

Bardovi-Harlig, K. & M-T. Bastos 2011. Proficiency, length of stay, and intensity of interaction, and the acquisition of conventional expressions in L2 pragmatics. *Intercultural Pragmatics* 8-3, 347-384.

Barron, A. 2003. *Acquisition in interlanguage pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context*. Amsterdam : John Benjamins.

Bialystok, E. 1993. Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence. In : Kasper, G. & S. Blum-Kulka (éds.) 1993. *Interlanguage pragmatics*. New York, Oxford : Oxford University Press, 43-57.

Blum-Kulka, S., House, J. & G. Kasper 1989a. Investigating cross-cultural pragmatics: an introductory overview. In : Blum-Kulka, S., House, J. & G. Kasper (éds.) 1989. *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood, New Jersey : Ablex Publishing Company, 1-34.

Blum-Kulka, S., House, J. & G. Kasper 1989b. The CCSARP coding manual. In : Blum-Kulka, S., House, J. & G. Kasper (éds.) 1989. *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood, New Jersey : Ablex Publishing Company, 273-294.

Bousfield, D. 2008. *Impoliteness in interaction*. Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins.

Brown, J. D. 2001. Pragmatic tests. Different purposes, different tests. In : Rose, K. R. & G. Kasper (éds.) 2001. *Pragmatics in language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 301-325.

Brown, P. & S. C. Levinson 1987. *Politeness: some universals in language usage*. 2ème édition. Cambridge : Cambridge University Press.

Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In : Richards, J. C. & R. W. Schmidt (éds.) 1983. *Language and communication*. Londres : Longman, 2-27.

Canale, M. & M. Swain 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1 (1), 1-47.

Coleman, J. A. 2007. A new framework for study abroad research. In : Way, C., Soriano, D. & C. Amador (éds.) 2007. *Enhancing the Erasmus experience: Papers on student mobility*. Granada : Atrio, 37-46.

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

Crystal, D. 2010. *The Cambridge encyclopedia of language*. 3ème édition. Cambridge : Cambridge University Press.

Davies, A. 1991. *The native speaker in applied linguistics*. Edinburgh : Edinburgh University Press.

Dervin, F. & V. Badrinathan 2011. Introduction : Un appel à « libérer » les enseignants de langues... In : Dervin, F. & V. Badrinathan (sous la direction de Dervin & Badrinathan) 2011. *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Bruxelles : Proximités E.M.E., 7-25.

Eelen, G. 2001. *A critique of politeness theories*. Manchester & Northampton : St. Jerome Publishing.

Félix-Brasdefer, J. C. 2007. Pragmatic development in the Spanish as a FL classroom: A cross-sectional study of learner requests. *Intercultural Pragmatics* 4 (2), 253-286.

Galatanu, O. 2011. Les valeurs affectives des « marqueurs illocutionnaires » en français et en anglais. Les « holophrases » : une approche sémantico-discursive. In : Hancil, S. (éd.) *Marqueurs discursifs et subjectivité*. Rouen et Havre : Presses Universitaires, 173-189.

Galatanu, O. *à paraître*. The “pragmaticalization” process in the area of threatening acts: a semantic approach of discourse markers.

Hoffman-Hicks, S. 1999. The longitudinal development of French foreign language pragmatic competence: Evidence from study abroad participants. *Dissertation Abstracts International, Section A: The Humanities and Social Sciences* 61 (2), 591-620.

Hymes, D. H. 1972. On communicative competence. Excerpts from D.H. Hymes, On Communicative Competence, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. In : Pride, J. B. & J. Holmes (éds.) 1972. *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth : Penguin Education, 269-293.

Kasper, G. 2000. Data collection in pragmatics research. In : Spencer-Oatey, H. (éd.) 2000. *Culturally speaking: Managing rapport through talk across cultures*. Londres : Continuum, 316-341.

Kasper, G. & S. Blum-Kulka 1993. Interlanguage pragmatics: An introduction. In : Kasper, G. & S. Blum-Kulka (éds.) 1993. *Interlanguage pragmatics*. New York, Oxford : Oxford University Press, 3-17.

Kasper, G. & K. R. Rose 2002. *Pragmatic development in a second language*. Malden, MA : Blackwell Publishing.

Kerbrat-Orecchioni, C. 2001. *Les actes de langage dans le discours : théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan.

Kinginger, C. 2009. *Language learning and study abroad. A critical reading of research*. New York : Palgrave Macmillan.

Leech, G. N. 1983. *Principles of pragmatics*. Londres et New York : Longman.

Liddicoat, A. & C. Crozet 2001. Acquiring French interactional norms through instruction. In : Rose, K. R. & G. Kasper (éds.) 2001. *Pragmatics in language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 125-144.

Matsumura, S. 2007. Exploring the aftereffects of study abroad on interlanguage pragmatic development. *Intercultural Pragmatics* 4 (2), 167-192.

McNamara, T. & C. Roever 2006. *Language testing: The social dimension*. Malden, MA : Blackwell Publishing.

Moeschler, J. & A. Reboul 1994. *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Seuil.

Mutta, M. 1999. *La compétence lexicale des étudiants finnophones en français. Etude sur la production écrite des apprenants*. Thèse du troisième cycle. Département d'études françaises. Institut de langues et de traduction. Université de Turku.

Ogiermann, E. 2009. *On apologising in negative and positive politeness cultures*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins.

Roever, C. 2006. Validation of a web-based test of ESL pragmalinguistics. *Language Testing* 23 (2), 229-255.

Rose, K. R. 2000. An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development. *Studies in Second Language Acquisition* 22 (1), 27-67.

Rose, K. R. 2009. Interlanguage pragmatic development in Hong Kong, phase 2. *Journal of Pragmatics* 41 (11), 2345-2364.

Searle, J. R. 1972 [1969]. *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*. Traduit de l'anglais par H. Pauchard. Paris : Hermann.

Searle J. R. 1979. *Expression and meaning. Studies in the theory of speech acts*. Cambridge : Cambridge University Press.

Thomas, J. 1983. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics* 4 (2), 91-112.

Thomas, J. 1995. *Meaning in interaction: an introduction to pragmatics*. Londres et New York : Longman.

Trosborg, A. 1995. *Interlanguage pragmatics : requests, complaints and apologies*. Berlin : de Gruyter.

Warga, M. 2004. *Pragmatische Entwicklung in der Fremdsprache. Der Sprechakt « Aufforderung » im Französischen*. Tübingen : Gunter Narr Verlag.

Warga, M. 2005a. 'Est-ce que tu pourrais m'aider ?' vs. ' Je voudrais demander si tu pourrais m'aider.' Les requêtes en français natif et en interlangue. *Vox Romanica : Annales Helvetici Explorandis Linguis Romanicis Destinati* 64, 141-159.

Warga, M. 2005b. 'Je serais très merçiabie': Formulaic vs. creatively produced speech in learners' request-closings. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée* 8 (1), 67-93.

Warga, M. 2006. The development of foreign language learners' supportive moves in requests: Convergence towards the pragmatic norms of the first language? *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 38 (2-3), 17-30.

Warga, M. 2007. Interlanguage pragmatics in L2 French. In : Ayoun D. (éd.) 2007. *French applied linguistics*. Amsterdam et Philadelphia : John Benjamins, 171-207.

Warga, M. & U. Schölmberger 2007. The acquisition of French apologetic behavior in a study abroad context. *Intercultural Pragmatics* 4 (2), 221-251.

ANNEXES

ANNEXE 1 : **Le test de compétence pragmatique**

Lis les descriptions suivantes des situations. Écris ensuite (dans l'espace libre) ce que tu dirais dans cette situation dans une conversation normale. Essaie d'écrire les mots exacts que tu utiliserais. Les scènes se déroulent en France et il faut donc y répondre en français. Essaie d'écrire les réponses en respectant les variables socioculturelles de chaque situation (rapport entre les locuteurs, leur statut social, etc.).

Ce test est totalement anonyme : tes réponses seront utilisées pour des raisons scientifiques. Dans ce questionnaire il s'agit seulement de ton évaluation personnelle. Toute réponse est juste. Merci de ton aide !

1. Tu as été malade pendant les deux dernières semaines. Comme ta dissertation va avoir lieu dans peu de temps, tu dois rattraper le plus vite possible. Tu voudrais demander à ton professeur s'il peut t'aider pendant quelques heures (4-5). Tu sais que le professeur a énormément de travail en ce moment. Pourtant, tu vas le voir et tu lui dis :

2. Ta copine anglaise part en vacances en Espagne pour une semaine avec sa famille et elle t'invite à l'accompagner. Malheureusement tu as cours pendant cette semaine. Pourtant tu veux absolument partir avec ta copine et tu demandes donc à ton professeur si tu peux être absent(e). Quand ton professeur a une heure de libre, tu vas le voir et tu dis :

3. Le professeur te rend une dissertation et ta note est plus mauvaise que tu pensais. Après avoir comparé ta dissertation avec celles de tes camarades, tu as de plus en plus l'impression que ta note est injuste. Tu crois mériter une meilleure note. Tu veux donc que le professeur relise ta dissertation. Tu sais cependant que ton professeur n'aime pas cela. Pourtant, tu vas le voir et tu dis :

4. Dans les jours qui viennent, tu dois faire un grand exposé en anglais. Tu as de grandes difficultés avec la préparation. Tu te souviens d'une étudiante (tu ne la connais pas bien) qui est bilingue. Tu voudrais qu'elle t'aide à préparer ce travail. Cela durerait une après-midi ou deux. Tu sais que cette fille n'a pas beaucoup de temps mais le lendemain tu vas la voir dans la salle de classe et tu dis :

5. Dans quelques jours, tu dois faire un exposé avec un camarade. Vous le savez depuis longtemps mais jusqu'à présent vous n'avez rien préparé. Des amis t'invitent à faire du ski le weekend où vous devriez faire l'exposé ensemble. Tu veux donc que ta camarade (tu n'es pas amie avec elle et elle n'a pas beaucoup de temps) s'occupe de la plus grande partie du travail pour votre exposé. Tu vas la voir et tu dis :

6. Tu dois partir en vacances mais tu as un chien à faire garder. Tu demandes à ton meilleur(e) ami(e) de s'en occuper. Ton ami(e) accepte et tu lui dis :

7. Ta mère t'offre pour ton anniversaire un cadeau qui te plaît beaucoup et qui a beaucoup de valeur. Tu ne t'attends pas à un tel cadeau. Qu'est-ce que tu dis à ta mère :

8. Tu as grillé un feu rouge et tu es effrayé(e) à l'idée de devoir payer une grosse amende ou de perdre ton permis de conduire. L'agent de circulation te demande d'arrêter le moteur et de présenter les papiers de la voiture et ton permis. En s'apercevant que tu trembles de peur, il décide de fermer les yeux cette fois et se contente de te reprocher ton comportement. Qu'est-ce que tu lui dis :

9. Tu dois partir à Paris pour une semaine. Chez toi, tu as des plantes à arroser et un cochon d'Inde à nourrir. Tu demandes à ton voisin de t'aider pendant ton absence. Ton voisin accepte et tu lui dis :

10. Tu as rendu une dissertation en retard. Le secrétaire du département accepte d'enregistrer ta composition malgré le retard. Qu'est-ce que tu lui dis :

Mieti juuri tekemääsi testiä ja vastauksiasi. Mitkä asiat tilanteissa saivat sinut vastaamaan tai reagoimaan tilanteisiin tietyllä tavalla?

ANNEXE 2 : **Le questionnaire sur les connaissances préalables des étudiants**

Täydennä vielä lomakkeeseen taustatiedot itsestäsi ympäröimällä sopiva vastaus tai kirjoittamalla vastaus viivalle.

sukupuoli: nainen

ikä: _____

mies

kansalaisuus: _____

Olen opiskellut ranskaa yhteensä _____ vuotta.

(peruskoulussa/lukiossa/yliopistossa yms.)

Olen opiskellut yliopistossa _____ vuotta.

Tämä on ensimmäinen opiskeluvuoteni.

Pääaineeni: _____

Sivuaineeni: _____

Oletko käynyt tai oleskellut ranskankielisessä maassa? kyllä ei

Kuinka kauan, missä ja mitä teit (olitko vaihdossa, töissä, lomamatkalla, au pairina suomenkielisessä/ranskankielisessä perheessä tms.)?

Kiitos vastauksistasi ☺

ANNEXE 3 : **Classifications des requêtes des étudiants et des Français natifs⁶**

Tableau 1. Formulations directes des requêtes

Types de formulation	Formulations des étudiants	Formulations des natifs
<p>1. Performatif explicite</p> <p>a. performatif combiné : combinaison d'un performatif explicite et d'une QCR (questions sur la possibilité et sur la capacité)</p>	<p><i>Je vous demande de moi aider un peu avec quelques choses</i></p> <p><i>Je vous demande s'il est possible que vous vous me pourra aider avec les études</i></p> <p><i>Je vous demande si c'était possible d'être absente</i></p> <p><i>Je m'ai demandé si ca sera possible que j'en irais</i></p> <p><i>je pensais que peut-être tu pourrais m'aider</i></p> <p><i>je pensais que tu pourrais m'aider</i></p>	<p><i>je me demandais si tu pouvais m'aider dans ce travail.</i></p> <p><i>Je me demandais si vous pouviez m'aider</i></p> <p><i>je me demandais si vous pourriez me consacrer quelques heures de votre temps.</i></p> <p><i>je te jure si tu pouvais m'aider en continuant l'exposé sans moi</i></p>
<p>2. Performatif avec verbe semi-auxiliaire (devoir, vouloir)</p>	<p><i>Je dois te demander un grand faveur, il s'agit de notre exposé.</i></p> <p><i>je voudrais demander quelques choses de ma dissertation</i></p>	-
<p>3. Locution dérivable</p>	<p><i>J'ai besoin d'aide avec un exposé et j'ai entendu que vous pourriez peut-être m'aider.</i></p>	<p><i>J'aurais besoin de votre aide pour rattraper mon travail en retard</i></p>
<p>4. Affirmation d'un désir</p>	<p><i>je serais très heureuse si vous pourriez m'aider à rattraper mes études</i></p> <p><i>J'apprécierais tellement si tu pouvais m'aider avec mon projet</i></p>	<p><i>ça m'arrangerait vraiment si tu pouvais t'occuper de la grosse partie de l'exposé</i></p> <p><i>J'aimerais avoir quelques précisions sur ma not et la façon dont vous m'avez corrigé.</i></p> <p><i>j'aimerais que nous parlions de ma dissertation</i></p> <p><i>si vous aviez un après-midi à me consacrer afin de m'aider j'en serai ravie</i></p>

⁶ Nous n'avons pas corrigé les fautes d'orthographiques ou autres fautes dans les réponses des étudiants et des natifs.

Tableau 2. Formulations directes des requêtes :

*performatif avec verbe semi-auxiliaire/performatif combiné :
combinaison d'un performatif avec verbe semi-auxiliaire et d'une QCR*

Types de formulation	Formulations des étudiants	Formulations des natifs
<p>1. Performatif avec verbe semi-auxiliaire et QCR sur <u>la capacité</u></p> <p>semi-auxiliaire <i>vouloir</i></p>	<p><i>Je voudrais savoir si vous <u>pourriez</u> m'aider avec ma dissertation.</i></p> <p><i>je voudrais demander si vous <u>pouvez</u> m'aider un peu avec ma dissertation</i></p> <p><i>je voudrais demander si tu me <u>peux</u> aider un peu avec la préparation de ce travail</i></p> <p><i>Je voudrais te demander si tu <u>peux</u> m'aider avec mon exposé que je dois faire en anglais.</i></p> <p><i>Je veux vous demander un grand faveur ; <u>pouvez</u> vous relire mon dissertation ?</i></p> <p><i>Je voulais demander si vous <u>pouviez</u> m'aider ?</i></p> <p><i>Je voudrais demander si vous <u>pourriez</u> à m'aider ?</i></p>	<p><i>Je voudrais savoir si vous <u>pourriez</u> relire ma copie.</i></p> <p><i>Je voulais savoir si tu <u>pouvais</u> m'aider.</i></p>
<p>2. Performatif avec verbe semi-auxiliaire et QCR sur <u>la possibilité</u></p> <p>semi-auxiliaire <i>vouloir/aimer</i> possibilité liée au locuteur (d'être absent)</p> <p>semi-auxiliaire <i>vouloir/aimer</i> possibilité liée au destinataire (d'aider)</p>	<p><i>Je voudrais savoir s'il est <u>possible</u> d'être absente une semaine ?</i></p> <p><i>Je voudrais savoir s'il serait <u>possible</u> d'être absente la semaine prochaine.</i></p> <p><i>je voudrais savoir si c'est <u>possible</u> pour moi d'être absente</i></p> <p><i>je voulais vous demander s'il y a <u>possibilité</u> pour moi d'être absente pour une semaine ?</i></p> <p><i>je voulais demander si c'est <u>possible</u> de faire quelque travaille ou exercices pour cette semaine ?</i></p> <p><i>Je voudrais savoir s'il serait <u>possible</u> que vous m'aideriez ici avec quelques questions</i></p> <p><i>Je voulais vous demande si c'était <u>possible</u> de vous m'aider.</i></p>	<p><i>Je voudrais savoir s'il me serait <u>possible</u> de manquer une semaine de cours</i></p> <p><i>Je voudrais si c'est <u>possible</u> m'absenter pendant une semaine pour partir à l'étranger</i></p> <p><i>j'<u>aimerais</u> savoir si il est <u>possible</u> que je m'absente une semaine</i></p> <p><i>Je voudrais savoir s'il serait <u>possible</u> que vous m'aidiez.</i></p> <p><i>j'<u>aimerais</u> savoir si il était <u>possible</u> que vous libériez quelques heures de votre temps pour m'expliquer deux ou trois chose que j'ai mal à comprendre</i></p> <p><i>j'<u>aurais</u> bien <u>aimé</u> savoir si c'était <u>possible</u> que tu me files un coup de main</i></p>

<p>3. Performatif avec semi-auxiliaire (<i>vouloir</i>) et QCR sur <u>la disponibilité</u></p>	<p><i>Je voudrais vous demander si <u>vous avez un peu de temps</u> de m'aider.</i></p>	<p><i>j'aurais voulu te demander si tu <u>avais le temps</u> de m'aider je voudrais savoir si tu <u>aurais un peu de temps</u> dans la semaine je voudrais savoir si vous <u>auriez un peu de temps</u> pour m'expliquer quelques choses que je n'ai pas comprises.</i></p>
<p>4. Performatif avec semi-auxiliaire (<i>vouloir</i>) et QCR sur <u>la permission</u></p>	<p><i>Je voudrais vous demander si je <u>peux être absent</u> une semaine du mois prochain je voulais savoir se <u>je pourrais être absente</u> pendant cette semaine</i></p>	<p>-</p>

Tableau 3 : Formulations indirectes des requêtes : Questions sur une condition de réussite (QCR) : *questions sur la capacité de destinataire*

Types de formulation	Formulations des étudiants	Formulations des natifs
<p>1. <i>Pouvoir + aider</i></p>	<p><i>Est-ce que vous pourriez m'aider ? Est-ce que vous pourriez m'aider ? Pouvez-vous m'aider ? Est-ce que vous pouvez m'aider ? Est-ce que tu pouvais m'aider ?</i></p>	<p><i>est-ce que tu pourrais m'aider un peu ?</i></p>
<p>2. <i>Pouvoir + aider à faire quelque chose</i></p>	<p><i>pourriez-vous m'aider pendant quelques heures avec mon projet ? est-ce que vous pouvez m'aider de rattraper dans mes études ? Est-ce que vous pouvez m'aider avec mon exposé ? est-ce que tu pourrais m'aider de préparer un exposé en anglais ? est-ce que vous pourra m'aider avec un exposé en anglais est-ce que tu pourrais penser à m'aider avec mon travail d'anglais</i></p>	<p><i>Pourriez-vous m'aider à le rattraper lors d'un après-midi ? Est-ce que tu pourrais m'aider quelques heures ? Pouvez-vous m'accorder un peu de votre temps ?</i></p>
<p>3. <i>Pouvoir + verbe varié</i></p>	<p><i>est-ce que vous pourriez relire ma dissertation Peut-être vous pouvez reliser ma dissertation ? Pourriez-vous la regarder encore une fois Est-ce que vous pouvez m'expliquer pourquoi ma note est si mauvaise. vous pourriez la relire, peut-être Est-ce que vous pouvez la regarde encore ? pourriez vous relire ma dissertation</i></p>	<p><i>est ce que par hasard, vous pouvez relire ma copie pour m'expliquer ce qui ne va pas ? est-ce que vous pourriez m'expliquer les fautes ? Pourriez-vous m'expliquer les points à retravailler ?</i></p>

	<p><i>est-ce que vous pourriez relire ma dissertation ?</i></p> <p><i>pouvez vous m'expliquer votre décision ?</i></p> <p><i>Est-ce que vous pouvez le remériter ?</i></p> <p><i>Pouvez-vous m'expliquer, est-ce qu'il y a quelque chose que je foudrais faire mieux ?</i></p> <p><i>est-ce que vous pouvez faire une exception cette fois</i></p> <p><i>Est-ce que tu peux faire la plus grand partie, s'il te plaît ?</i></p> <p><i>est-ce que tu pourrais m'aider avec une grand exposé en anglais ?</i></p> <p><i>Pourras-tu m'aider et faire la plûpart de notre exposé cette fois ?</i></p> <p><i>Pourrais-tu preparer la plupart de l'expose ?</i></p> <p><i>est-ce que tu pourrais le commencer déjà ?</i></p> <p><i>Est-ce que tu pourrais faire un peu d'extra travail ?</i></p> <p><i>est-ce que toi pourrais le faire en grande partie</i></p> <p><i>est-ce que tu peux faire la plus grande partie du travail ?</i></p> <p><i>Tu pourrais faire plus de travail pour cet exposé ?</i></p> <p><i>Peux-tu faire ces choses là ?</i></p>	<p><i>Est-ce que tu penses pouvoir gérer ça toute seule ?</i></p> <p><i>est-ce que tu pourrais t'occuper de cette partie ?</i></p>
--	--	--

Tableau 4. Formulations indirectes des requêtes : Questions sur une condition de réussite : *questions sur la possibilité*

Type de formulation	Formulations des étudiants	Formulations des natifs
1. questions sur la possibilité	<p><i>est-ce que ce serais possible ?</i></p> <p><i>Est-ce que c'était possible ?</i></p> <p><i>c'est possible ?</i></p>	
2. questions sur la permission	<p><i>Est-ce que c'est possible d'être absente ?</i></p> <p><i>Est-ce que ce serait possible si je ne participait pas à ce cours pour une semaine ?</i></p> <p><i>est-ce qu'il est possible d'être absente pour une semaine ?</i></p> <p><i>Est-ce que c'est possible d'être absente plus que deux fois ?</i></p>	<p><i>est-il possible de manquer quelques uns de vos cours, et les rattraper par la suite en échange ?</i></p> <p><i>serait-il possible de les rattraper à la maison ?</i></p> <p><i>est-il possible d' ? quelque chose afin de me permettre de partir ?</i></p>
3. questions sur la capacité	<p><i>Est-ce que ce serait possible pour vous, m'aider dans cette situation ?</i></p> <p><i>est-ce qu'il est possible m'aider un peu avec cet exposé ?</i></p> <p><i>est-ce que ca sera possible pour vous</i></p>	<p><i>Serait il possible, si tu le veux bien, de m'aider pour une préparation d'anglais ?</i></p> <p><i>est ce que ça serait possible</i></p>

	<p><i>m'aider ?</i></p> <p><i>est-ce qu'il est possible que vous m'aider un peu</i></p> <p><i>Est-ce que c'est possible si vous m'aidez un peu avec les devoirs.</i></p> <p><i>est-il possible pour toi de m'aider un peu dans mes études ?</i></p> <p><i>est-ce que possible si vous pensez de relire ma dissertation</i></p> <p><i>est-ce que ce serais possible que vous la relises une fois ?</i></p> <p><i>Est-ce que ce peut être possible si vous relisez ma dissertation ?</i></p> <p><i>Est-ce que c'est possible que vous reliserez cette dissertation ?</i></p> <p><i>est-ce qu'il est possible à discuter de ma dissertation avec vous ?</i></p> <p><i>est-ce qu'il est possible que tu s'occupe de la plus grande partie cette fois</i></p> <p><i>est-ce que ce serait possible si tu pouvait faire un peu plus du travail pour ça ?</i></p> <p><i>est-ce que ca sera possible que tu ferais un peu plus qu'on avait plané ?</i></p> <p><i>est-ce que c'est possible que tu arrange les choses et le finir ?</i></p> <p><i>Est-il possible organiser cette chose ainsi que je fasse les excercises avant mon voyage ou que je fasse quelqu'un excercise extra ?</i></p> <p><i>est-ce que c'est possible que nous preparons le travail un seul ?</i></p> <p><i>Serait-il possible que vous fassiez les 3/4 de notre travail</i></p>	<p><i>que tu m'aides pour un exposé en anglais ?</i></p> <p><i>Serai-il possible pour vous de la relire pour m'expliquer mes erreurs ?</i></p> <p><i>serait-il possible d'avoir une revision de la note ?</i></p> <p><i>est-il possible que vous relisiez ma rédaction ?</i></p> <p><i>serait-il possible que tu fasses une plus grosse partie du travail.</i></p> <p><i>est ce que tu penses que tu peux t'en chargée ?</i></p>
--	---	--

Tableau 5. Formulations indirectes des requêtes : Question sur une condition de réussite : *questions sur la disponibilité et sur la permission*

Type de formulation	Formulations des étudiants	Formulations des natifs
1. Questions sur la disponibilité	<p><i>est-ce que tu avais de temps de m'aider avec mon exposé</i></p> <p><i>Est-ce que tu avais le temps pour m'aider peut-être un après-midi ou deux ?</i></p> <p><i>est-ce que vous aurez le temps de moi aider avec ma dissertation ?</i></p>	<p><i>Est-ce que ça vous dérangerait de la relire</i></p> <p><i>est ce que ca te derangerais de préparer la plus grande partie du travail</i></p>
2. Questions sur la permission	<p><i>est-ce que je peux être absente ?</i></p> <p><i>Est-ce que je peux être absente ?</i></p> <p><i>Est-ce que je peux être absente tout la semaine ?</i></p>	<p><i>m'autorisez-vous à m'absenter la semaine prochaine ?</i></p> <p><i>Pourriez-vous me donner la permission de m'absenter ?</i></p>

ANNEXE 4 : **Classifications des remerciements des étudiants et des Français natifs⁷**

Tableau 1. Formulations directes des remerciements : *performatifs explicites*

Types de formulation	Formulations des étudiants	Formulations des natifs
1. Formulations contenant l'expression de gratitude <i>merci</i>	<i>merci ! merci, merci, merci merci beaucoup ! merci, merci beaucoup merci très beaucoup ! merci énormément ! merci mille fois ! merci encore ! merci bien</i>	<i>merci merci beaucoup merci, merci beaucoup merci infiniment vraiment merci encore merci mille fois merci ! merci encore !</i>
1. Formulations contenant <i>merci</i> et l'objet du remerciement (<i>cadeau/remercié</i>)	<i>merci bien (à vous) merci (de vos conseils) merci (de votre aide) merci (pour me comprendre) merci (pour être tellement aimable)</i>	<i>merci (à vous) merci (à toi) merci beaucoup (de t'occuper le chien) merci beaucoup (de votre indulgence) une nouvelle fois merci (de votre aide) merci beaucoup (pour ce cadeau) merci beaucoup (pour ce service)</i>
2. Formulations contenant le verbe <i>remercier</i>	<i>de vous remercie Je vous (re)merci. je vous remercie à me comprendre dans cette situation</i>	<i>je te remercie je vous remercie je vous remercie encore je vous remercie vraiment je vous remercie (pour votre clémence)</i>

⁷ Nous n'avons pas corrigé les fautes d'orthographiques ou autres fautes dans les réponses des étudiants et des natifs.

Tableau 2. Formulations indirectes des remerciements :
assertions focalisées sur le remercieur

Types de formulation	Formulations des étudiants	Formulations des natifs
1. Assertions d'un sentiment approprié	<i>Je suis très ravi. Je suis très contente ! je suis très heureuse</i>	<i>je suis trop contente !</i>
2. Assertions focalisées sur le remercieur et ses sentiments envers le remercié	<i>Je suis vraiment content d'avoir une amie comme toi. Je t'aime ! Je ne sais pas ce que j'aurai fait sans toi. je ne sais pas comment te remercier assez</i>	<i>je t'aime je ne sais pas ce que j'aurais fait sans toi</i>
3. Assertions focalisées sur le remercieur et ses sentiments envers le remercié et le cadeau	<i>Je ne vais pas oublier que tu as ça fait. J'apprécie tellement que tu peux le garder.</i>	<i>j'apprécie ton geste j'apprécie votre geste</i>
4. Assertions focalisées sur le remercieur et ses sentiments envers le cadeau	<i>je n'attendais rien de cela. Je n'attendais pas a quelque chose comme ça ! Je n'avai pas expectée un cadeau comme ça ! Je ne le mérite pas !</i>	<i>je n'attendais pas à un tel cadeau je n'y attendais pas je ne l'oublierais pas</i>

Tableau 3. Formulations indirectes des remerciements :
assertions focalisées sur le remercié

Types de formulation	Formulations des étudiants	Formulations des natifs
<p>1. Éloges du remercié : <i>pronom personnel + être + attribut</i></p>	<p><i>Tu es la meilleure!</i> <i>Tu es super !</i> <i>tu est très gentille</i> <i>tu es une ange !</i> <i>vous êtes vraiment amable !</i> <i>vous êtes très gentil</i></p>	<p><i>tu es la meilleure !</i> <i>tu es vraiment la meilleure</i> <i>t'es vraiment adorable</i> <i>tu es folle !</i></p>
<p>2. Éloges du remercié : <i>évaluation superlative</i></p>	<p><i>tu est vraiment la meilleur</i> <i>maman de la monde entier !</i> <i>vous êtes vraiment le plus gentil</i> <i>l'agent de circulation que j'ai</i> <i>jamais vu</i></p>	<p>-</p>
<p>3. Éloges du remercié : <i>pronom ce + être + attribut + de/à</i></p>	<p><i>c'est très gentil à vous</i> <i>c'est très gentil de toi.</i> <i>c'est très, très gentil de vous !</i> <i>c'est vraiment gentil de vous</i> <i>c'était extrêmement gentil de vous</i></p>	<p><i>c'est vraiment très aimable</i> <i>à vous</i> <i>c'est super sympa de ta part</i> <i>c'est vraiment très gentil de votre part</i> <i>c'est super sympa de votre part</i></p>
<p>4. Assertions focalisées sur le remercié et son « cadeau »</p> <p>formule louangeuse prenant l'apparence paradoxale d'un reproche</p>	<p><i>tu m'a sauvé !</i> <i>vous m'avez tellement aidé</i> <i>vous m'avez aidé beaucoup</i></p> <p><i>tu n'aurais pas eu besoin de l'acheter</i></p>	<p><i>tu me sauves la vie</i> <i>vous me sauvez la vie</i></p> <p><i>tu n'aurais pas dû fallait pas !</i></p>

Tableau 4. Formulations indirectes des remerciements :
assertions focalisées sur le cadeau

Types de formulation	Formulations des étudiants	Formulations des natifs
1. Éloges du « cadeau » : <i>pronom ce (/il) + être + attribut /adjectif qui décrit le cadeau</i>	<i>c'est très agréable c'est très gentil c'est trop gentil c'est vraiment gentil c'est trop c'est trop (pour moi) ! c'était vraiment trop ! c'est merveilleux ! C'est super ! c'est superbe ! c'est génial c'est magnifique, c'est vraiment chouette !</i>	<i>c'est trop gentil c'est super gentil c'est génial ! c'est beaucoup trop c'est vraiment trop c'est super c'est vraiment superbe c'est vraiment magnifique ! c'est super beau il est magnifique super !</i>
2. Éloges du cadeau : <i>évaluation superlative</i>	<i>c'est un cadeau magnifique ! quelle cadeau magnifique ! quelle surprise ! c'est la meilleur surprise jamais !</i>	<i>c'est vraiment un cadeau merveilleux ! quelle belle surprise !</i>
3. Assertions focalisées sur les sentiments du remercieur devant le « cadeau »	<i>ça me fait tellement heureuse ça me fait très soulagée ça m'aide beaucoup. ça m'aide vraiment ! ça m'aide énormément sera un grand aide pour moi.</i>	<i>cela me touche ça me touche beaucoup ça me fait vraiment plaisir ça m'arrange vraiment !</i>
4. Assertions focalisées sur les sentiments du remercieur face à un cadeau particulier	<i>c'est juste ce que j'ai espéré de longtemps. c'est ne le savais pas attendre ! Ce cadeau me plait beaucoup.</i>	-
5. Assertions focalisées sur les sentiments du remercieur face à un cadeau particulier : <i>emploi du verbe aimer/adorer</i>	<i>je l'aime vraiment bien ! je l'aime beaucoup je l'adore !</i>	<i>j'aime beaucoup j'adore ton cadeau</i>

ANNEXE 5 : **La connaissance des variables de la politesse :**
les exemples des réponses des étudiants

Mieti juuri tekemääsi testiä ja vastauksiasi. Mitkä asiat tilanteissa saivat sinut vastaamaan tai reagoimaan tilanteisiin tietyllä tavalla?

Tiettyjä henkilöitä pitää teitellä ja heitä pitää
puhuttella kohteliaammin, esim. professorit.
Kavereiden kanssa voi olla tuttavallisempi

Jos kyseessä on tuttu henkilö tai samassa asemassa oleva
henkilö, en teittele heitä. Auktoriteettien kanssa teittely
on pakollista. Myös vastauksen pituus kasvaa, jos kyseessä
on tuntematon henkilö, sillä kysymystä tulee pohjustaa
enemmän, varsinkin jos pyyntö ei ole vähäpätöinen.

Vastauksiin vaikuttaa sekin se,
oliko kyselyssä tuttu vai uusi henkilö
sinulle, teittely, suorasuokaisuus
kohteliaisuus...

Vastaukset riippuvat siitä, onko henkilö vanhempi vai
samanikäinen, tuttu vai ei, mikä on henkilön
asema itseän nähden. Myös se mitä
pyydetään vaikuttaa suuresti siihen mitä sanotaan.

HENKILO, JONKA KANSSA PUHUN —
MEIDÄN VÄLINEN SUHTEEMME. [Vrt. opettaja ja äiti]
SE, MITÄ PYYSIN TAI "KUINKA
SUURESTA PALVELUKSESTA" ON KYSE.

° Henkilöiden asema ja tutuus

° Työn ja vaparan määrä ja laatu, jota pyyntöni aiheuttavat

° mielensisä (esim. olen iloinen matkalle lähdestä ja

riemuiseni siitä, että vaira pääsee hoitoon)

- Asioiden tai henkilöiden tutuus tai vieraus:

Opettaja ei sovi sinutella, kavereita voi. Samoin tervehdyssanoja on mietittävä

- Kuinka asiaa esittää: onko tappelista sanoa, että on lähdessä lomamatkalle? Kuinka sen voisi kiittää.

- Kohteliaisuussanat. Koen sen vaikeaksi, mutta yritän parhaani.

Toisen henkilön auktoriteetti ja pyydetyn palveluksen suuruus saivat minut käyttämään hyvin muodollista kieltä. Pyysin myös olemaan kohteliaampi hieman vähemmän kokeneen ihmisen henkilöiden kanssa.