

<https://helda.helsinki.fi>

« Passe-moi le sel » vs « Pourriez-vous me pas
vous plaît ? » Le développement des stratégies
chez les apprenants finnophones de FLE

Holttinen, Tuuli Emilia

EDP sciences

2017-12-01

Holttinen, T E 2017, « Passe-moi le sel » vs « Pourriez-vous me pas
vous plaît ? » Le développement des stratégies de requête chez les apprenants
de FLE. in C Granget, M-A Dat, D Guedat-Bittighoffer & C Cuet (eds), Connaissances et
Usages en L2, 00004, SHS Web of Conferences, no. 38, EDP sciences, Les Ulis,
Connaissances et Usages en L2 / Knowledge and Usage in L2, Ile de Nantes, France,
29/06/2016. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20173800004>

<http://hdl.handle.net/10138/229857>

<https://doi.org/10.1051/shsconf/20173800004>

cc_by

publishedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

« Passe-moi le sel » vs « Pourriez-vous me passer le sel, s'il vous plaît ? » – Le développement des stratégies de requête chez les apprenants finnophones de FLE

Tuuli Holttinen¹

¹ Université de Helsinki, Finlande

Résumé. Cet article examine la manière dont les apprenants finnophones de FLE produisent des requêtes. Plus spécifiquement, nous étudions les stratégies de requête et les modificateurs internes chez des apprenants de langue à trois niveaux différents d'acquisition et chez des locuteurs francophones natifs. Les données ont été rassemblées au moyen d'un *Discourse Completion Test* écrit contenant six situations de requête différentes. Les résultats confirment partiellement ce que les études antérieures sur la production de requêtes en interlangue ont révélé : les apprenants de langues étrangères utilisent des stratégies de requête plus directes que les locuteurs natifs. Quant à la modification interne, les apprenants débutants de FLE modifient leurs requêtes nettement moins que les apprenants plus avancés et les locuteurs natifs. Contrairement à certaines études antérieures, les apprenants étudiés n'emploient pas à l'excès le marqueur de politesse *s'il vous plaît* et les apprenants avancés modifient plus leurs requêtes que les locuteurs natifs. Ces différences de résultats devraient être étudiées plus en détail dans l'avenir et il serait particulièrement important de les comparer également avec la façon dont les apprenants finlandais produisent des requêtes dans leur langue maternelle.

Abstract. 'Pass me the salt' vs. 'Could you pass me the salt please?' – the development of request strategies among Finnish learners of French. This paper focuses on the request production by Finnish learners of French. More specifically, the study compares the strategy choice and the internal modification of requests among learners at three different proficiency levels versus native speakers of French. The data were collected by using a written Discourse Completion Test which included six different request scenarios. The results partially confirm what previous studies on request production in interlanguage have found: foreign language learners produce more direct strategies than native speakers. As to internal modification, the beginner-level speakers of French modify their requests clearly less than the more advanced learners and the native speakers. Contrary to some previous studies, the learners in this study do not overuse the politeness marker *s'il vous plaît* and the advanced learners modify their requests more than the native speakers. These differences in the results should be studied in more detail in the future, and it would be

particularly important to compare the results also with the request production in the mother tongue of the learners, namely Finnish.

1 Introduction

Les requêtes sont des actes de langage (Austin 1962, Searle 1969) présents dans tous les secteurs de notre vie quotidienne : elles sont utilisées, par exemple, pour faire les courses, pour négocier ou encore pour demander de l'aide à la maison et au travail. Ainsi, il n'est pas surprenant que Drew et Couper-Kuhlen (2014 : 1) décrivent l'acte de requête comme « l'activité la plus fondamentale et la plus répandue de l'interaction sociale ». La fréquence des requêtes est l'une des raisons pour lesquelles elles ont été étudiées par bien des chercheurs (p. ex. Blum-Kulka, House & Kasper [éds] 1989, Van Mulken 1996, Fukushima 2000, Kerbrat-Orecchioni 2001a, 2001b, 2005, Ogiermann 2009, Peterson 2010, Drew & Couper-Kuhlen [éds] 2014). Une autre raison à l'origine de ces études est que la requête a traditionnellement été considérée comme un acte menaçant pour la face (*Face Threatening Act*) : selon la théorie de la politesse de Brown et Levinson (1987), quand nous demandons quelque chose à quelqu'un, nous menaçons la liberté d'action de l'autre. Par conséquent, les requêtes sont souvent adoucies de différentes manières (Brown & Levinson 1987, Kerbrat-Orecchioni 2001a). Par exemple, au lieu de dire « passe-moi le sel », on peut dire « passe-moi le sel *s'il te plaît* » et au lieu de dire « peux-tu m'aider », on peut avoir recours à « *pourrais-tu m'aider un peu* ». Il est essentiel de savoir ajuster ses requêtes de manière appropriée pour ne pas sembler impoli.

Les formulations de requête typiques varient pourtant d'une langue, d'une culture et d'une situation à l'autre, ce qui peut poser des problèmes pour les apprenants de langues étrangères. Pour pouvoir choisir une formulation appropriée à chaque situation de requête particulière, l'apprenant d'une langue étrangère a besoin de compétences pragmatiques (voir, p. ex., Kasper & Rose 2002). Les erreurs pragmatiques peuvent être plus « dangereuses » que les erreurs morphosyntaxiques ou phonologiques car dans le cas des premières, l'interlocuteur ne comprend pas forcément qu'il s'agit d'un défaut de compétences langagières et, par conséquent, il peut considérer le locuteur non-natif comme impoli ou curieux (Thomas 1983 : 96–97, Yates 2010 : 288). Ces types de situations peuvent même aboutir à des stéréotypes associés à certaines cultures ou langues (Thomas 1983 : 97). On ne peut donc pas négliger l'importance de l'étude et de l'enseignement des compétences pragmatiques en langue étrangère. C'est le domaine de la pragmatique de l'interlangue (PIL) qui s'intéresse aux phénomènes pragmatiques chez les apprenants de langues étrangères. Pourtant, selon Warga (2007 : 185), les études en PIL ont jusqu'ici été trop uniformes : la plupart d'entre elles se concentrent sur l'anglais langue étrangère, sur l'usage de la langue au lieu de son développement et sur les contextes en langue seconde, laissant de côté les contextes en langue étrangère. La présente étude aspire à contribuer à l'extension du domaine de la PIL en se focalisant sur le développement des stratégies de requête chez les apprenants finnophones de français langue étrangère (FLE).

Les recherches antérieures (p. ex. House & Kasper 1987, Warga 2005, Félix-Brasdefer 2007, Woodfield 2008) ont montré que les apprenants de langues étrangères ont tendance à utiliser des stratégies plus directes et moins de modificateurs internes (voir sections 4.1 et 4.2) que les locuteurs natifs. Dans cet article, nous vérifierons si cette tendance existe également chez les apprenants finnophones de FLE. Nous nous intéresserons en particulier à la manière dont les stratégies de requête se développent chez ces apprenants. Ainsi, les questions de recherche que nous posons sont les suivantes :

1. Comment les stratégies de requête et la modification interne se développent-elles chez les apprenants finnophones de FLE ?

2. Quelles différences y a-t-il entre les requêtes formulées par les locuteurs non-natifs et celles des locuteurs natifs de français ?

Nous examinerons d'abord les requêtes en interlangue et ce qu'on en sait sur la base des études antérieures (section 2). Nous présenterons ensuite la méthode et les données utilisées pour l'analyse (section 3) ainsi que les critères sur la base desquels les requêtes seront analysées (section 4). La section 5 sera consacrée à la présentation des résultats de l'analyse. Nous concluons par la récapitulation des principaux résultats et une brève discussion dans laquelle nous évaluerons les résultats obtenus à la lumière des études antérieures réalisées sur le même sujet (section 6).

2 Requêtes en interlangue

Les stratégies de requête sont en général divisées en *stratégies directes* (p. ex. « Passe-moi le sel », « Je veux du sel »), *stratégies indirectes conventionnelles* (p. ex. « Est-ce que tu peux me passer le sel ? ») et *stratégies indirectes non-conventionnelles* (p. ex. « Ce plat manque de sel ») selon le modèle de Blum-Kulka, House et Kasper (éds. 1989) (voir également la section 4.1). La littérature sur les requêtes en interlangue s'intéresse surtout à la question de savoir si le taux d'emploi des stratégies varie entre la langue maternelle (L1), la langue cible (L2) et l'interlangue des apprenants, mais de plus en plus d'études se concentrent également sur la modification interne et externe des requêtes (p. ex. Trosborg 1995, Hassall 2001, Schauer 2009, Woodfield & Economidou-Kogetsidis 2010, Economidou-Kogetsidis & Woodfield [éds] 2012). *La modification interne* renvoie aux éléments qui atténuent ou renforcent la force menaçante de *l'acte principal* (*head act*) de requête par des moyens morphosyntaxiques et/ou lexicaux, tandis que *les modificateurs externes* (*supportive moves*) précèdent ou suivent l'acte principal (Blum-Kulka, House & Kasper [éds] 1989 : 281–289). Illustrons cela par un exemple tiré du corpus :

« Bonsoir! excusez-moi d'interrompre votre soirée, mais j'ai un examen très très important demain. Est-ce que vous pourriez faire un tout petit peu moins de bruit? Ce serait vraiment sympa. » (nat9)¹

Dans cette production, l'acte principal de requête est « Est-ce que vous pourriez faire un tout petit peu moins de bruit ? » car c'est la partie qui exprime le plus explicitement la force illocutoire et l'énoncé pourrait être utilisé seul pour réaliser l'acte de requête (Blum-Kulka, House & Kasper 1989 : 17). Le conditionnel ainsi que l'expression « un tout petit peu » sont des éléments non-obligatoires et donc considérés comme des modificateurs internes (Blum-Kulka, House & Kasper [éds] 1989 : 281). L'acte principal est précédé de deux modificateurs externes – une excuse (« excusez-moi d'interrompre votre soirée ») et une justification (« j'ai un examen très très important demain ») – et il est suivi d'un troisième modificateur externe, un élément appréciatif (« Ce serait vraiment sympa. »). Les études réalisées sur les requêtes en interlangue cherchent à découvrir dans quelle mesure ces éléments correspondent à l'usage natif, s'il y a des instances de transfert et comment la production des requêtes se développe avec la compétence langagière générale. La comparaison des apprenants de différentes langues sources et cibles devrait permettre de distinguer les éléments qui sont universels.

Les requêtes en interlangue ont certes déjà fait l'objet d'examens, cependant le développement de la production de requêtes chez les apprenants de langue étrangère a été bien moins examiné. On peut diviser les études développementales en études longitudinales

¹ Les exemples sont tirés du corpus tels quels ; ils peuvent donc contenir des erreurs d'orthographe, de grammaire etc. Les abréviations indiquent le niveau de l'informateur : déb=débutant, inter=intermédiaire, av=avancé, nat=natif.

et transversales. La plupart des études développementales sur les requêtes sont transversales (p. ex. Warga 2005, Félix-Brasdefer 2007, Göy, Zeyrek & Otcu 2012), ce qui est le cas aussi de la présente étude. Cela s'explique par le fait que les études transversales sont plus rapides et faciles à mener que les études longitudinales et qu'elles permettent de rassembler des données plus vastes que les études longitudinales (voir Kasper & Rose 2002 : 75–79).

Les recherches antérieures ont montré qu'en général, les apprenants de langues étrangères utilisent plus de stratégies directes (p. ex. House & Kasper 1987, Warga 2005, Félix-Brasdefer 2007, Woodfield 2008) et moins de modificateurs que les locuteurs natifs (p. ex. House & Kasper 1987, Trosborg 1995, Woodfield & Economidou-Kogetsidis 2010, Göy, Zeyrek & Otcu 2012, Woodfield 2012). En général, ces stratégies se développent avec la compétence langagière générale de sorte que les apprenants plus avancés utilisent moins de stratégies directes et plus de modificateurs que les apprenants moins avancés. Quant à la modification de requêtes, les études antérieures ont révélé que les locuteurs non-natifs modifient plus leurs requêtes de façon externe qu'interne (Faerch & Kasper 1989, Economidou-Kogetsidis 2012) et qu'ils ont généralement tendance à utiliser de manière excessive les marqueurs de politesse comme 'please' et 'por favor' (Faerch & Kasper 1989, Félix-Brasdefer 2007, Göy, Zeyrek & Otcu 2012).

Ces tendances n'ont pourtant pas été attestées dans toutes les études : dans celle de Trosborg (1995), les apprenants débutants d'anglais utilisent moins de stratégies directes que les apprenants plus avancés et dans l'étude de Faerch et Kasper (1989), les apprenants danois d'allemand emploient les modificateurs internes à l'excès en comparaison des locuteurs natifs d'allemand. De plus, Woodfield et Economidou-Kogetsidis (2010) ont trouvé une sous-utilisation de 'please' chez les apprenants avancés d'anglais. Les résultats des études antérieures ne sont donc pas complètement univoques, mais ils montrent certaines tendances générales. Il sera intéressant de voir si ces tendances sont également attestées chez les apprenants finnophones de FLE, dont la production de requêtes n'a pas été étudiée auparavant.

3 Méthode et données

Pour étudier le développement des stratégies de requête chez les apprenants finnophones de FLE, nous avons utilisé un *Discourse Completion Test* (DCT) écrit². Il s'agit d'un formulaire présentant des situations de requête que les informateurs complètent à l'écrit. En voici deux exemples :

Vous entrez dans une boulangerie pour acheter une baguette. Vous dites :

Un soir, vous êtes en train de vous préparer pour un examen difficile, mais vous ne pouvez pas vous concentrer parce que les habitants de l'appartement au-dessus du vôtre font du bruit. Vous allez frapper à leur porte et vous dites :

Le questionnaire utilisé pour la présente étude comprend 6 situations de requête différentes (voir l'appendice 1 pour l'inventaire des situations) qui représentent des situations où les informateurs peuvent facilement se retrouver et dans lesquelles les variables sociales (la distance sociale, la dominance entre le locuteur et son interlocuteur ainsi que le « poids » de la requête, cf. Brown & Levinson 1987, Kerbrat-Orecchioni 2001a, Peterson 2010) varient. Les descriptions de situations ont été présentées en français aux locuteurs natifs et en finnois aux locuteurs non-natifs pour éviter tout malentendu. Le questionnaire destiné aux apprenants précisait que les participants devaient s'imaginer être

² Cet outil, en Appendice 1 ci-dessous, est aussi disponible dans IRIS (iris-database.org).

en France dans le cadre d'un échange universitaire. Les participants ont répondu au questionnaire soit sur papier (les groupes débutant et intermédiaire), soit sous forme électronique (les groupes avancé et natif).

Cette méthode a été critiquée par un certain nombre de chercheurs car le format écrit ne garantit pas une corrélation entre les réponses et le langage oral dans des situations naturelles et les informateurs peuvent produire des réponses plus « polies » qu'ils ne le feraient en réalité (Watts 2003 : 71–72). Selon Kerbrat-Orecchioni (2005 : 29), c'est le cas surtout en France où la pression de se conformer aux exigences de la langue standard est grande. En dépit de ce biais méthodologique, les DCTs ont souvent été utilisés pour étudier la production d'actes de langage car ils présentent également des avantages importants. Beebe et Cummings (1996 : 80–81), par exemple, défendent l'utilisation des DCTs parce qu'ils permettent de recueillir un grand corpus en peu de temps et qu'il est possible, grâce à cette méthode, d'étudier ce que les locuteurs d'une langue considèrent comme socialement acceptable. De plus, la méthode des DCTs permet de comparer différents groupes d'informateurs dans des situations identiques, ce qui serait impossible en observant des situations authentiques. Les DCTs conviennent ainsi particulièrement bien à l'étude interculturelle de phénomènes de politesse ainsi qu'à l'étude de ces phénomènes en interlangue (Ogiermann 2009 : 195). En outre, étant donné l'objectif de la présente étude, il serait quasiment impossible de recueillir des requêtes produites par des apprenants finlandais de français dans des situations naturelles.

Les groupes étudiés comprennent trois niveaux d'apprenants de français et un groupe de locuteurs natifs de français – il s'agit donc d'une étude transversale (voir p. ex. Kasper & Rose 2002). Pour assurer la comparabilité des groupes, tous les informateurs étaient des étudiants universitaires au moment de la collecte des données. Voici un tableau présentant les caractéristiques de chaque groupe :

Tableau 1. Groupes étudiés.

	Débutants	Intermédiaires	Avancés	Natifs
Participants (n)	15	22	14	32
Description	Étudiants d'un cours de français au Centre de langues à l'Université de Helsinki	Étudiants de 1 ^{ère} année en philologie française à l'Université de Helsinki	Étudiants de philologie française suivant un séminaire de master à l'Université de Helsinki	Étudiants de différentes matières dans des universités françaises
Années d'études de français (médiane)	3,5	7	9,5	
Séjour de 3 mois ou plus dans un pays francophone	13 % (2/15)	59 % (13/22)	79 % (11/14)	
Niveau du CECRL	~A2	~B1	~C1	

Comme le montre le tableau 1, il y a au total 51 participants non-natifs et 32 participants natifs. Les trois groupes non-natifs diffèrent l'un de l'autre en ce qui concerne la médiane d'années d'études de français, la proportion des personnes ayant passé un séjour prolongé

dans un pays francophone et le niveau selon du découpage du CECRL estimé³ des participants. Notons que les dénominations données aux groupes – « débutants », « intermédiaires » et « avancés » – ne se basent pas sur une échelle extérieure mais sont utilisées pour faire une distinction entre les groupes étudiés au sein de la présente étude. Ainsi, les « débutants » sont des débutants surtout par rapport aux autres groupes étudiés.

Le questionnaire DCT contenant six situations de requête a permis de rassembler 495 requêtes dont 305 produites par des non-natifs et 190 par des natifs. Dans la section suivante, nous introduisons les critères d'analyse pour ces requêtes.

4 Critères d'analyse

Les requêtes obtenues par le DCT sont classées selon leur stratégie et leur modification interne. Cette classification se fonde sur la taxonomie développée par Blum-Kulka, House et Kasper (éds, 1989), mais nous y avons introduit quelques modifications partiellement inspirées de Van Mulken (1996). Dans les sous-sections suivantes, nous présentons les différents éléments à analyser.

4.1 Stratégie de requête

Blum-Kulka, House et Kasper (1989 : 18) divisent les stratégies de requête en 9 catégories en fonction de leur caractère plus ou moins direct (*degree of directness*). Selon elles, la force illocutoire de requête est plus clairement visible dans les stratégies directes (comme dans l'emploi de l'impératif ou d'affirmations d'un désir) que dans les stratégies indirectes. Cette classification a été employée comme modèle dans de nombreuses études postérieures, mais elle a souvent été modifiée (voir p. ex. Van Mulken 1996, Pinto 2005, Félix-Brasdefer 2007, Schauer 2009) pour qu'elle puisse correspondre aux données recueillies. Pour notre part, nous utilisons également la classification de Blum-Kulka, House et Kasper comme base mais avec quelques modifications. Nous nous basons sur leur classification classique entre les stratégies directes, indirectes conventionnelles et indirectes non-conventionnelles bien que tous les chercheurs ne soient pas d'accord avec cette répartition des stratégies au sein de cette division⁴. De plus, Van Mulken (1996 : 692) critique l'idée d'un continuum allant des stratégies directes aux stratégies indirectes :

« The authors of the Coding Manual claim that this scheme was guided by the level of indirectness of the requests. The criteria for indirectness, however, remain implicit or seem to emerge from the imposed hierarchy of the listed classes. This way the proceeding runs the risk of resulting in circular reasoning. »

La classification de Blum-Kulka, House et Kasper est néanmoins si répandue que nous garderons la répartition originale des stratégies afin de pouvoir faire des comparaisons avec les études antérieures.

³ Nous utilisons le signe diacritique marquant l'approximation (~) pour indiquer l'échelle de niveau du CECRL parce qu'en réalité, nous ne connaissons pas le niveau exact de chaque participant. Les niveaux indiqués ici se fondent sur le programme du Centre de langues de l'Université de Helsinki ainsi que sur celui de la section de philologie française de l'Université de Helsinki. Il ne s'agit par ailleurs que d'estimations de niveaux : en réalité, il y a très certainement dans chaque groupe des participants qui se trouvent au-dessous ou au-dessus du niveau indiqué. Toutefois, malgré l'hétérogénéité naturelle au sein des groupes, les niveaux de compétence globaux des groupes se différencient suffisamment les uns des autres pour pouvoir établir une comparaison.

⁴ Par exemple, Blum-Kulka, House et Kasper considèrent l'affirmation d'un désir et les locutions dérivables comme des stratégies directes, tandis que Kerbrat-Orecchioni (2001b : 10) les interprète comme des stratégies indirectes.

Les stratégies directes comprennent les sous-catégories suivantes : le mode impératif (qui contient l'emploi de l'impératif et des formes elliptiques)⁵, le performatif explicite, le performatif avec un verbe semi-auxiliaire, la locution dérivable et l'affirmation d'un désir (voir également l'appendice 2). Voici quelques exemples d'emploi de stratégies directes pour chaque sous-catégorie (l'acte principal est souligné) :

Mode impératif :

- (1) Passez-moi le sel, s'il vous plaît (inter22, 'Sel')
- (2) Excusez-moi. J'habite dans ce même bâtiment, au-dessus. Je suis en train d'étudier pour un examen mais je suis pas capable de me concentrer à cause du bruit qui vient d'ici. Donc, s'il vous plaît, diminuez la volume de la musique, merci beaucoup! (av3, 'Musique')
- (3) Bonjour, une baguette pas trop cuite s'il vous plaît. (nat22, 'Baguette')

Performatif explicite :

- (4) Bonjour monsieur le professeur, à propos d'un essai qu'on doit écrire...uuhh...si possible je vous demanderait un peu plus de temps pour le rendre. C'est pour ça que je veux le bien faire et malheureusement mon emploi du temps n'a pas été idéal. (av5, 'Prolongement')

Performatif avec verbe semi-auxiliaire :

- (5) Bonsoir! Je suis désolée mais je dois vous demander être un peu plus silencieux, j'ai un examen et je suis en train de liser pour cet examen. (déb6, 'Musique')

Locution dérivable :

- (6) Monsieur Dupont ? J'aurais besoin d'un délai pour rendre la rédaction parce que j'ai des choses très importantes déjà prévues. Si ça ne vous dérange pas. (nat19, 'Prolongement')
- (7) Excuse-moi, mais je besoin de plus temp pour finisse mon essai. (déb8, 'Prolongement')

Affirmation d'un désir :

- (8) Salut. J'aimerais bien que vous pouviez baisser le volume. Je dois étudier. Merci beaucoup! (inter15, 'Musique')

On trouve ainsi dans cette série d'énoncés l'emploi de l'impératif (exemples 1 et 2), d'expressions elliptiques (exemple 3), de verbes performatifs comme *prier* ou *demander* (avec ou sans verbe semi-auxiliaire, exemples 4 et 5), de différentes locutions dérivables comme les expressions *il faut que* et *avoir besoin de quelque chose* (exemples 6 et 7) et de verbes qui indiquent un désir (exemple 8). Comme le montrent les exemples, nous ne tenons pas compte des fautes d'orthographe ou de grammaire dans le choix de la stratégie : ainsi, malgré l'absence du verbe 'avoir' dans la requête en (7) produite par un débutant, il est clair que l'apprenant vise l'expression 'avoir besoin de quelque chose' et sa requête est donc considérée comme directe.

Les stratégies indirectes conventionnelles sont des requêtes sous forme de questions. L'avantage des requêtes indirectes conventionnelles est qu'elles sont interprétables à deux niveaux (littéralement ou comme des requêtes, ou bien les deux en même temps) : cela garantit l'efficacité et la sécurité interactionnelle, c'est-à-dire que cette stratégie n'est pas aussi risquée que d'autres (Blum-Kulka 1989). Selon la théorie des actes de langage (Austin 1962, Searle 1969), la différence entre les actes directs et indirects repose sur le fait que ces derniers sont des « acte[s] de langage[s] formulé[s] indirectement, sous le couvert d'un autre acte de langage » (Kerbrat-Orecchioni 2001a : 35), ce qui vaut pour les requêtes

⁵ Blum-Kulka, House et Kasper (éds. 1989 : 279) incluent les formes elliptiques telles que « La carte, s'il vous plaît » dans le mode impératif. Nous admettons que cette interprétation n'est pas sans poser problème, car, comme le remarque Kerbrat-Orecchioni (2001b : 10), « faut-il supposer élidé un « Donnez-moi... », un « Je veux... » ou un « Je voudrais... » ? ». Dans cette étude, nous gardons pourtant le classement original de Blum-Kulka *et al.* en ce qui concerne cette sous-catégorie.

sous forme de questions. Par conséquent, nous considérons toutes les requêtes interrogatives comme indirectes⁶. Voici des exemples de stratégie indirecte conventionnelle pour les deux sous-stratégies (l'acte principal est souligné) :

Question directe :

- (9) Oh, pardon. Est-ce que quelque-un a un mouchoir en papier? (déb11, 'Mouchoir')
- (10) Excusez-moi, auriez-vous un mouchoir en papier. s'il vous plaît? (inter21, 'Mouchoir')
- (11) Excusez-moi, madame, vous n'auriez pas par hasard un mouchoir en papier sur vous? J'ai eu un petit accident avec le café! (av1, 'Mouchoir')

Question sur une condition de réussite :

- (12) Excusez-moi, monsieur Dupont. Je suis très désolé, mais j'ai eu beaucoup de choses de faire, donc je n'ai pas eu du temps de écrire l'exercice. Est-ce que c'est possible de gagner une ou deux journées plus de ce faire? (déb3, 'Prolongement')
- (13) Aurélie, j'aurais besoin de ton aide. J'ai écrit une dissertation, mais je dois l'encore faire contrôler. Est-ce que tu voudrais m'aider? (inter2, 'Dissertation')
- (14) Excusez-moi monsieur mais j'ai pas encore fini mon essai. Est-ce que je pourrais avoir un peu plus de temps? (av10, 'Prolongement')
- (15) Salut Aurélie, je suis désolée de te demander ça, mais j'ai entendu dire que tu étais douée dans la rédaction de dissert, est-ce que ça te dérangerai de m'aider? (nat22, 'Dissertation')
- (16) Hey Aurélie, tu as 5 minutes ? Aurais tu le temps de relire ma dissertation ? (nat15, 'Dissertation')

Nous faisons une distinction entre les questions directes (exemples 9 à 11), qui portent sur l'action ou la possession liée directement à l'objectif de la requête (du type « avez-vous X » ou « faites-vous X »), et les questions sur une condition de réussite (exemples 12 à 16) (voir également l'appendice 2). Ces dernières peuvent porter, entre autres, sur la possibilité (exemple 12), la volonté (exemple 13), la capacité (exemple 14) et la disponibilité (exemple 16) (cf. Warga 2005 : 151).

Les stratégies indirectes non-conventionnelles sont des requêtes sous forme d'allusions. Blum-Kulka, House et Kasper (éds. 1989 : 280–281) font une distinction entre les allusions faibles et fortes, mais comme la différence entre les unes et les autres n'est pas très claire et que la plupart des études antérieures utilisent une seule sous-catégorie pour les requêtes indirectes non-conventionnelles, nous nous contentons d'y inclure toutes les allusions. En voici des exemples :

Allusion :

- (17) Excusez-moi. Je suis désolé mais je ne suis pas fini. (déb9, 'Prolongement')
- (18) Excusez-moi. J'habite ici et j'ai un examen demain. C'est impossible d'étudier quand vous jouez cette musique! (déb12, 'Musique')
- (19) Bonsoir. Je ne voudrais pas vous déranger, mais la musique que vous écoutez est trop fort pour moi, je n'arrive pas à travailler. (inter9, 'Musique')
- (20) Ça vous dérange pas de faire du bruit comme ça? Je veux dormir! (av10, 'Musique')
- (21) Hmm c'est bon! Ça serait peut être mieux avec un peu plus de sel mais sinon c'est très bien. (nat17, 'Sel')

Comme le montrent ces exemples, cette stratégie est surtout utilisée dans la situation 'Musique' : les requêtes indirectes non-conventionnelles décrivent le problème (le voisin écoute sa musique trop fort, le locuteur doit étudier) mais ne mentionnent pas l'acte désiré de la part du destinataire (couper/baisser le son). Dans ces exemples, l'acte principal n'est

⁶ Notre choix ne correspond pas à la taxonomie originale de Blum-Kulka, House et Kasper (éds, 1989 : 281) dans laquelle certaines requêtes interrogatives, comme « Vous m'amenez ? » sont considérées comme des stratégies directes modifiées de façon interne.

pas souligné car il est très difficile de dire où il se trouve – c'est plutôt tout l'énoncé qui crée l'acte de requête. L'avantage de cette stratégie est qu'il est facultatif d'interpréter l'énoncé comme une requête. Cela veut dire que si le destinataire ne veut pas accomplir la requête, il lui est plus facile de la refuser. De plus, le locuteur peut nier avoir fait une requête. Comme le dit Weizman (1989 : 71), cette stratégie « leaves both the requester and the requestee the opportunity to legitimately opt out at some stage of the interaction. »

La différence entre les stratégies indirectes conventionnelles et non-conventionnelles est que les dernières restent ouvertes à l'interprétation du récepteur : par exemple, l'énoncé (21) peut être interprété comme une requête de sel ou comme l'expression d'une opinion. Les requêtes indirectes conventionnelles, quant à elles, sont automatiquement interprétées comme des requêtes : si le destinataire traite une requête du type « Peux-tu me passer le sel ? » comme une simple question et y répond par « oui » sans accomplir la requête, « il sera considéré comme un provocateur, ou comme quelqu'un qui ne maîtrise pas bien les règles de la langue française » (Kerbrat-Orecchioni 2001a : 39).

4.2 Modification interne

Si choisir une stratégie de requête appropriée est important, ce n'est pas le seul moyen à mettre en œuvre pour ajuster l'effet d'une requête : celle-ci peut en effet faire l'objet de diverses modifications internes qui permettent de diminuer sa portée menaçante. La modification interne de l'acte principal peut se réaliser dans l'emploi de moyens morphosyntaxiques et lexicaux. Nous présentons dans ce qui suit les modificateurs internes trouvés dans les données (voir également l'appendice 3). Dans les exemples ci-dessous, seul l'acte principal est présenté – le reste de la production a été omis pour des raisons d'économie d'espace.

Modification morphosyntaxique :

Conditionnel

(22) est-ce que tu *pourrais* donner la sal? (déb13, 'Sel')

Temps verbal

(23) je *voulais* te demander si tu veux bien m'aider le corriger? (inter19, 'Dissertation')

Négation

(24) est-ce que vous pouvez *pas*... S'il vous plaît. (inter7, 'Musique')

Proposition conditionnelle

(25) *j'aimerais savoir s'il* est possible de décaler la date limite pour rendre notre rédaction (nat23, 'Prolongement')

Combinaison de deux ou plusieurs modificateurs morphosyntaxiques

(26) tu *ne voudrais pas* jeter un coup d'oeil sur ma dissertation s'il te plaît? (nat4, 'Dissertation')

(27) *je voudrais savoir s'il était* possible d'avoir un peu plus de temps pour rédiger l'essai. (inter13, 'Prolongement')

Modification lexicale :

Marqueur de politesse

(28) tu peux me passer le sel *s'il te plaît* ? (av8, 'Sel')

Minimisation

(29) Est-ce que c'est possible d'avoir *un peu* plus de temps? (déb4, 'Prolongement')

(30) Est ce que je peux te demander un service *rapidement* ? (nat2, 'Dissertation')⁷

Adoucisseur

(31) Est-ce que tu pourrais m'aider avec un texte que j'ai écrit, *peut-être*? (inter17, 'Dissertation')

Outil consultatif

(32) *est-ce que vous pensez* que ce serait possible? (inter7, 'Prolongement')

Combinaison de deux ou plusieurs modificateurs lexicaux

(33) Est-ce que vous pourriez baisser *un peu* la musique, *s'il vous plaît* (av2)

(34) *Est-ce que vous croyez* qu'il serait possible d'avoir *un peu* plus de temps? (av1)

L'optionnalité est la propriété qui définit si un élément est considéré comme un modificateur ou non (cf. Blum-Kulka, House & Kasper [éds] 1989 : 281) : par exemple, la requête dans l'exemple (22) pourrait être formulée sans conditionnel, « est-ce que tu *peux* me donner le sel », et la requête de l'exemple (23) pourrait être formulée au présent, « je *veux* te demander si tu veux bien m'aider » (même si, dans ce cas, l'emploi du conditionnel serait plus naturel en français). Comme le montrent les exemples 26, 27, 33 et 34, plusieurs modificateurs peuvent être présents dans un seul acte principal.

Le plus grand changement par rapport à la classification de Blum-Kulka, House et Kasper (éds, 1989) est le fait que nous n'avons pas compté l'interrogation comme un modificateur morphosyntaxique. Cela s'explique par le fait que les questions sont déjà incluses dans les stratégies et nous ne considérons donc pas l'interrogation comme un modificateur mais comme faisant partie du choix de la stratégie (voir la section précédente). De plus, le subjonctif est exclu car il n'est pas optionnel en français – au moins selon les grammaires prescriptives. Ces modifications correspondent au classement de Van Mulken (1996 : 697).

5 Résultats globaux

Les critères d'analyse, c'est-à-dire les stratégies de requête ainsi que les modificateurs internes, ont été présentées dans la section précédente (et dans les appendices). Dans ce qui suit, nous introduirons les résultats de l'analyse. Comme le nombre d'informateurs par groupe varie, nous présentons ces résultats en pourcentages.

5.1 Stratégies de requête chez les apprenants finnophones de FLE

Comme nous l'avons expliqué plus haut, les stratégies de requête se divisent en stratégies directes, indirectes conventionnelles et indirectes non-conventionnelles. Nous avons analysé les 495 requêtes selon les critères exposés dans la section 4.1, ce qui donne les résultats suivants :

⁷ « Rapidement » peut ici porter soit sur la requête, soit sur le service demandé. Dans une situation réelle, il est possible que le locuteur continue avec une requête proprement dite, et que l'énoncé comme celui de l'exemple (30) serve comme une pré-requête. Toutefois l'informateur n'a produit que l'énoncé « Est-ce que je peux te demander un service rapidement ? », et nous sommes donc obligée de l'interpréter comme un acte principal qui est minimisé par l'utilisation de l'adverbe « rapidement ».

Tableau 2. Distribution des stratégies de requête.

Stratégie de requête		Débutants	Intermédiaires	Avancés	Natifs
Directe	n	22	30	19	35
	%	24,7	22,7	22,6	18,4
Indirecte conventionnelle	n	62	96	63	154
	%	69,7	72,7	75,0	81,1
Indirecte non-conventionnelle	n	5	6	2	1
	%	5,6	4,5	2,4	0,5
Total	n	89	132	84	190
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

Le tableau 2 regroupe les stratégies choisies par chaque groupe étudié. On observe que la stratégie indirecte conventionnelle est celle qui est la plus utilisée dans tous les groupes – cela n’est pas surprenant étant donné que cette stratégie est la plus répandue dans beaucoup de langues, même si son taux d’emploi varie entre les situations et les langues (p. ex. Blum-Kulka & House 1989, Ogiermann 2009). On remarque également que les locuteurs non-natifs utilisent moins la stratégie indirecte conventionnelle que les locuteurs natifs du français (entre 69,7 % et 75,0 % chez les non-natifs et 81,1 % chez les natifs). Il y a pourtant un développement graduel car les apprenants débutants emploient moins cette stratégie que les apprenants intermédiaires et avancés (69,7 % < 72,7 % < 75,0 %). Inversement, ce sont les débutants qui utilisent le plus la stratégie directe (24,7 %) et les natifs qui l’utilisent le moins (18,4 %). La stratégie indirecte non-conventionnelle est peu employée par l’ensemble des locuteurs, mais ce sont les apprenants débutants et intermédiaires qui l’utilisent le plus (5,6 % chez les débutants et 4,5 % chez les intermédiaires contre 0,5 % chez les natifs).

Ces résultats ressemblent à ceux obtenus dans des études antérieures (p. ex. Warga 2005, Félix-Brasdefer 2007) dans lesquelles les apprenants moins avancés utilisent plus de stratégies directes que les apprenants plus avancés, même si les différences entre les niveaux observées dans certaines études, comme celle de Félix-Brasdefer (2007), sont beaucoup plus importantes que celles constatées dans la présente étude.

5.2 Cas particulier : ‘Baguette’

Avant de passer à la modification interne, nous présentons une situation de requête à part, celle relative à l’achat d’une baguette à la boulangerie. Cette situation de service paraît très simple et quotidienne : en effet, l’une des premières choses enseignées aux apprenants de langues étrangères est de faire des achats, et pour cause, on ne peut pas éviter ce type de situations en tant que touriste. On pourrait donc supposer que cette requête est familière à la plupart des participants et, de ce fait, assez facile à produire.

Dans la section 5.1, nous avons vu que les apprenants de français ont tendance à utiliser des stratégies plus directes que les locuteurs natifs et qu’il y a un développement graduel

quant au choix de la stratégie. Les résultats présentés dans la section ont été regroupés sous les trois grandes catégories retenues jusqu'ici : stratégies directes, indirectes conventionnelles et indirectes non-conventionnelles. Pour obtenir une idée plus précise des requêtes dans cette situation particulière que nous nommons la 'Baguette', regardons la distribution des sous-catégories des stratégies de requête qui apparaissent, pour voir s'il y a des différences entre les groupes.

Tableau 3. Distribution des stratégies de requête dans la situation 'Baguette'⁸.

Stratégie de requête			Débutant	Intermédiaire	Avancé	Natif
Stratégies directes	Mode impératif	n	1	6	10	25
		%	6,7	27,3	71,4	80,6
	Affirmation d'un désir	n	13	16	4	4
		%	86,7	72,7	28,6	12,9
	Locution dérivable	n	1	-	-	-
		%	6,7	-	-	-
Stratégies indirectes conventionnelles	Question sur une condition de réussite	n	-	-	-	2
		%	-	-	-	6,5
Total		n	15	22	14	31
		%	100,0	100,0	100,0	100,0

Le tableau 3 montre que tous les groupes privilégient la stratégie directe pour réaliser leur requête à la boulangerie. Néanmoins, ils se distinguent dans le choix des stratégies : les débutants et les intermédiaires préfèrent formuler la requête en utilisant l'affirmation d'un désir, ce qui donne « je voudrais (acheter) une baguette (s'il vous plaît) », tandis que les apprenants avancés et les locuteurs natifs ont une préférence affichée pour le mode impératif – et plus spécifiquement pour la forme elliptique (cf. Blum-Kulka, House & Kasper [éds.] 1989 : 279, Kerbrat-Orecchioni 2001b : 10), ce qui donne « une baguette s'il vous plaît ». On pourrait donc dire que les apprenants moins avancés préfèrent les formulations moins directes comparés aux apprenants avancés et aux locuteurs natifs (au moins si nous partons du principe de Blum-Kulka, House et Kasper [1989] selon lequel les différentes sous-catégories forment un continuum allant des stratégies directes aux indirectes). Cette idée est corroborée par les études portant sur l'analyse des situations de service authentiques, qui ont montré que dans les situations de service rapide, la majeure partie des requêtes consistent à nommer le produit désiré (p. ex. Sorjonen, Raevaara & Lappalainen 2009, Holttinen 2016). Cette stratégie courte et efficace peut être considérée comme une façon « polie » de réaliser une requête car elle constitue un gain de temps pour le vendeur et les autres clients (cf. Kerbrat-Orecchioni 2001b : 10), mais les apprenants de FLE n'ont apparemment pas compris qu'une formulation courte peut fonctionner comme

⁸ Certaines sous-catégories et la catégorie *stratégie indirecte non-conventionnelle* ont été omises car il n'y avait pas de cas d'emploi dans ces catégories.

une requête appropriée. En effet, comme Faerch et Kasper (1989 : 245) l'observent, les requêtes en interlangue sont en général plus transparentes, complexes, explicites et longues que les requêtes natives parce que les locuteurs non-natifs veulent s'assurer que leur intention est comprise.

5.3 Modification interne des requêtes chez les apprenants finnophones de FLE

Les modificateurs internes peuvent être analysés dans tous les types de requêtes, mais pour pouvoir faire des comparaisons globales et obtenir des résultats valables, il faut comparer les modifications qui apparaissent dans une catégorie spécifique, et pour ce faire, il faut définir la stratégie de requête comme variable indépendante. Selon Faerch et Kasper (1989) et Hassall (2001), cela assure la validité de l'étude et c'est ce que nous avons aussi décidé de faire dans la présente étude. Étant donné que la question sur une condition de réussite (QCR), l'une des sous-catégories de la stratégie indirecte conventionnelle (cf. section 4.1), est la plus répandue dans les données (n=301, soit 61 % de toutes les requêtes), la solution la plus raisonnable est de comparer les modificateurs au sein de cette stratégie. Comme nous l'avons précisé dans la section 4.1, cette stratégie peut porter, parmi d'autres, sur la capacité, la volonté ou la disponibilité de l'interlocuteur (p. ex. « est-ce que tu peux/veux faire X », « est-ce que tu as le temps de faire X »). Dans ce qui suit, nous présenterons d'abord la distribution des modificateurs morphosyntaxiques (tableau 4) et ensuite celle des modificateurs lexicaux (tableau 5).

Tableau 4. Distribution des modificateurs internes morphosyntaxiques dans les questions sur une condition de réussite (QCR).

Modificateur morphosyntaxique		Débutants	Intermédiaires	Avancés	Natifs
Conditionnel	n	9	43	42	76
	%	18,8	55,8	80,8	61,3
Temps verbal	n	3	3	1	2
	%	6,3	3,9	1,9	1,6
Négation	n	-	1	-	-
	%	-	1,3	-	-
Proposition conditionnelle	n	1	-	-	4
	%	2,1	-	-	3,2
Combinaison	n	1	4	-	7
	%	2,1	5,2	-	5,6
Pas de modification morphosyntaxique (<i>zero marking</i>)	n	34	26	9	35
	%	70,8	33,8	17,3	28,2
Total (questions sur une condition de réussite)	n	48	77	52	124
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

Comme on peut l'observer dans le tableau 4, le conditionnel est le modificateur morphosyntaxique le plus utilisé dans tous les groupes étudiés. Il y a pourtant une grande différence entre les taux de son utilisation : les apprenants débutants l'utilisent seulement dans 18,8 % des QCRs, tandis que le taux correspondant pour les apprenants intermédiaires est de 55,8 % et pour les apprenants avancés de 80,8 %. Les natifs, quant à eux, modifient leurs QCRs dans 61,3 % des cas. Il y a donc une hausse dans l'emploi du conditionnel selon le niveau de compétence en langue, mais il est intéressant de noter que les apprenants avancés utilisent encore plus le conditionnel que les locuteurs natifs. Le faible taux d'emploi du conditionnel chez les débutants peut être dû au fait qu'ils n'ont pas encore appris suffisamment bien la morphologie verbale de ce mode nécessaire à l'atténuation de leurs requêtes. Nous ne commenterons pas les autres modificateurs puisque leur emploi reste marginal, mais si nous regardons les taux des QCRs qui n'ont pas été modifiés morphosyntaxiquement (= *zero marking*), nous remarquons que ce sont les débutants qui modifient le moins leurs requêtes et les avancés qui les modifient le plus – plus encore que les locuteurs natifs.

Tableau 5. Distribution des modificateurs internes lexicaux dans les questions sur une condition de réussite (QCR).

Modificateur lexical		Débutants	Intermédiaires	Avancés	Natifs
Marqueur de politesse	n	9	22	14	45
	%	18,8	28,6	26,9	36,3
Minimisation	n	8	21	15	16
	%	16,7	27,3	28,8	12,9
Adoucisseur	n	-	3	1	-
	%	-	3,9	1,9	-
Outil consultatif	n	-	1	-	-
	%	-	1,3	-	-
Combinaison	n	-	4	7	15
	%	-	5,2	13,5	12,1
Pas de modification lexicale (<i>zero marking</i>)	n	31	26	15	48
	%	64,6	33,8	28,8	38,7
Total (questions sur une condition de réussite)	n	48	77	52	124
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

En ce qui concerne la modification interne lexicale, les éléments les plus utilisés dans tous les groupes sont le marqueur de politesse *s'il vous plaît* et la minimisation. Leur distribution varie néanmoins d'un groupe à l'autre : chez les locuteurs non-natifs, ces deux modificateurs sont globalement tout autant utilisés, tandis que chez les locuteurs natifs, on observe une nette préférence pour le marqueur de politesse (marqueur de politesse 36,3 % vs. minimisation 12,9 %). Ce sont les apprenants débutants qui emploient le moins ces deux éléments. En outre, ce sont les seuls modificateurs lexicaux qu'ils utilisent. Les taux d'emploi chez les apprenants intermédiaires et avancés sont très similaires, mais ces deux groupes utilisent moins le marqueur de politesse et davantage la minimisation comparativement aux locuteurs natifs. Si nous regardons le nombre de QCRs non-modifiées, on remarque que ceux qui modifient le moins leurs requêtes sont les débutants et ceux qui les modifient le plus sont les avancés. Ces derniers emploient même plus de modificateurs lexicaux que les locuteurs natifs : 28,8 % des QCRs produites par les apprenants avancés restent lexicalement non-modifiées, tandis que le taux correspondant pour les natifs est de 38,7 %.

Les études antérieures (p. ex. Faerch & Kasper 1989, Göy, Zeyrek & Otcu 2012) ont constaté un suremploi de marqueurs de politesse chez les locuteurs non-natifs. Selon Faerch et Kasper (1989 : 232–233), cette tendance peut être expliquée par la double fonction du

marqueur de politesse : il exprime la force illocutoire et fonctionne comme un élément adoucissant à la fois. Dans la présente étude, le suremploi du marqueur de politesse n'a pourtant pas été attesté : les locuteurs non-natifs utilisent cet élément moins fréquemment que les locuteurs natifs. De plus, certaines études développementales (Félix-Brasdefer 2007 et Göy, Zeyrek & Otcu 2012) ont observé un suremploi plus important au niveau débutant qu'aux niveaux plus avancés, tandis que dans notre étude, on note un développement inverse.

Pour comprendre la modification interne dans sa totalité, regardons encore les deux types de modification ensemble.

Tableau 6. Distribution des modificateurs internes dans les questions sur une condition de réussite (QCR).

Type de modification		Débutant	Intermédiaire	Avancé	Natif
Modification morphosyntaxique	n	7	20	12	38
	%	14,6	26,0	23,1	30,6
Modification lexicale	n	10	20	6	25
	%	20,8	26,0	11,5	20,2
Modification morphosyntaxique + lexicale	n	7	31	31	51
	%	14,6	40,3	59,6	41,1
Pas de modification (<i>zero marking</i>)	n	24	6	3	10
	%	50,0	7,8	5,8	8,1
Total	n	48	77	52	124
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

Le tableau 6 illustre la manière dont les QCRs sont modifiées en général : il nous montre que certains groupes ont une préférence pour les modificateurs morphosyntaxiques, et d'autres, pour les modificateurs lexicaux. En observant le tableau, on remarque que les apprenants débutants privilégient la modification lexicale, alors que les apprenants intermédiaires utilisent autant de modificateurs morphosyntaxiques que lexicaux. En ce qui concerne les apprenants avancés et les locuteurs natifs, c'est la modification morphosyntaxique qu'ils privilégient. Quant à la combinaison de la modification morphosyntaxique et lexicale, seulement 14,6 % des QCRs produites par les débutants sont modifiées des deux manières. Les intermédiaires et les natifs ont des pratiques comparables : les premiers emploient la combinaison de ces éléments dans 40,3 % des cas, tandis que les seconds, dans 41,1 % des cas. Ce sont cependant les apprenants avancés qui utilisent le plus souvent à la fois la modification morphosyntaxique et lexicale (59,6 % des cas). Si nous regardons les taux des requêtes non-modifiées, nous remarquons une grande différence entre le groupe débutant et les autres groupes : 50 % des QCRs produites par les débutants restent non-modifiées, alors que le taux correspondant pour les autres groupes varie entre 5,8 % (les avancés) et 8,1 % (les natifs). Cette analyse confirme donc les

résultats observés respectivement pour la modification interne morphosyntaxique et pour la modification lexicale : les apprenants débutants modifient beaucoup moins leurs requêtes que les apprenants plus avancés et les apprenants avancés modifient plus encore leurs requêtes que les locuteurs natifs.

Ces résultats semblent indiquer que les modificateurs lexicaux sont acquis avant les modificateurs morphosyntaxiques et que la combinaison de plusieurs types de modificateurs n'apparaît qu'au niveau élevé de l'apprentissage. On ne peut pourtant pas séparer l'apprentissage des compétences pragmatiques de l'apprentissage de la syntaxe et du lexique : comme le fait remarquer Bardovi-Harlig (1999 : 677), « [a]lthough grammatical competence may not be a sufficient condition for pragmatic development, it may be a necessary condition. » Il est donc fort possible que les débutants ne modifient pas leurs requêtes parce qu'ils n'ont pas encore acquis les outils grammaticaux qui leur permettraient de le faire. Quant au suremploi des modificateurs chez les apprenants avancés, une explication possible peut être liée au fait qu'ils veulent se distinguer des apprenants débutants en montrant leurs connaissances linguistiques (Faerch & Kasper 1989 : 245).

7 Conclusion

L'objectif de la présente étude était d'examiner les formulations de requêtes par des apprenants finnophones de FLE en se focalisant sur le choix de la stratégie de requête et sur la modification interne de ces requêtes. L'étude ajoute ainsi, à la liste des études développementales sur l'acte de requête déjà réalisées, une nouvelle langue maternelle, le finnois. Nous nous sommes demandé en particulier quel type de développement on peut observer entre les niveaux dits « débutant » et « avancé » et quelles sont les différences les plus importantes entre les requêtes non-natives et natives. Les groupes étudiés consistaient en trois niveaux d'apprenants de FLE et un groupe de locuteurs natifs de français. Nous avons utilisé pour la collecte des données un *Discourse Completion Test* écrit qui incluait six situations de requête différentes. Ce questionnaire a produit au total 495 requêtes, qui ont été analysées sur la base des stratégies qu'elles contenaient. Les stratégies de requête se divisent en stratégies directes, indirectes conventionnelles et indirectes non-conventionnelles, avec leurs sous-catégories. Par ailleurs, des modifications peuvent apparaître au niveau interne. On distingue alors les modificateurs morphosyntaxiques des modificateurs lexicaux. Pour assurer la validité de l'étude, les deux types de modificateurs ont été analysés au sein d'une seule sous-stratégie spécifique, la question sur une condition de réussite.

Les résultats montrent que la stratégie la plus employée dans tous les groupes est la stratégie indirecte conventionnelle. Ce n'est pas surprenant car cette stratégie est couramment utilisée dans la majeure partie des langues et des situations étudiées (p. ex. Blum-Kulka & House 1989). Nous avons cependant pu observer que les apprenants utilisent en général plus de stratégies directes que les locuteurs natifs de français, ce qui correspond aux résultats obtenus dans d'autres études (p. ex. Warga 2005 sur l'apprentissage du français en L2, Félix-Brasdefer 2007 sur l'apprentissage de l'espagnol en L2). Même si les différences entre les groupes n'étaient pas très prononcées (comparées à celles observées dans l'étude de Félix-Brasdefer), nous avons pu constater un développement graduel vers un usage natif au fur et à mesure de la progression des apprenants dans leurs études universitaires de langue française.

Pour étudier le choix de la stratégie de requête plus en détail, nous avons analysé une situation de requête particulière : celle de l'achat d'une baguette à la boulangerie. Dans ce cas, nous avons tenu compte de toutes les sous-catégories des stratégies de requête pour voir s'il y avait des différences plus nuancées. Ainsi, un premier examen nous montre que tous les participants utilisent la stratégie directe pour réaliser leur requête, mais l'analyse

des sous-stratégies révèle une différence importante entre l'usage des apprenants débutants et intermédiaires et celui des apprenants avancés et des locuteurs natifs : les apprenants moins avancés préfèrent en effet les formulations plus longues et moins directes du type « je voudrais (acheter) une baguette », alors qu'on note chez les apprenants avancés et les locuteurs natifs une nette préférence pour une stratégie courte et directe du type « une baguette s'il vous plaît ».

Qu'est-ce qui explique cette différence ? On peut trouver un premier élément de réponse dans le degré d'exposition des apprenants à la langue cible. Au moment de la collecte des données, les apprenants dits intermédiaires étaient des étudiants de première année en philologie française et les apprenants dits avancés des étudiants de master (5^e année d'études ou plus). La plupart de ces derniers avaient eu l'occasion de passer un séjour prolongé en France, ce qui n'était pas le cas des étudiants de première année, parmi lesquels seule une petite partie était concernée (voir tableau 1, section 3). Il est donc possible que lors de leur séjour, les apprenants du groupe avancé aient acquis des compétences pragmatiques qui leur permettent un usage plus proche de celui des natifs. Une autre explication peut être à rattacher à l'influence des manuels : la plupart des étudiants de première année ont appris le français à l'école où le manuel est l'une des sources d'« input » les plus importantes. Selon Tanner (2012), les formulations de requête dans les manuels de finnois langue étrangère ne correspondent pas à l'usage authentique : dans les situations de service authentiques, les requêtes sous forme de syntagme nominal sont les plus courantes, tandis que dans les manuels, ce sont les requêtes affirmatives qui dominent. Si c'est le cas également dans les manuels de FLE, cela pourrait expliquer pourquoi les apprenants débutants et intermédiaires utilisent ces formulations plus que les natifs. Pour le moment, cependant, l'explication de la différence entre les requêtes des intermédiaires et des avancés reste de l'ordre de la spéculation, d'autres études doivent donc être menées à ce sujet.

En ce qui concerne la modification interne des requêtes, nous avons constaté une différence importante entre le groupe débutant et les autres groupes étudiés : les apprenants débutants utilisent considérablement moins de modificateurs morphosyntaxiques et lexicaux par rapport aux apprenants plus avancés et aux locuteurs natifs ; le taux d'emploi des modificateurs augmente toutefois avec le nombre d'années d'études. Les résultats montrent également que les apprenants avancés modifient davantage leurs requêtes que les locuteurs natifs. Ce résultat est surprenant étant donné que les études déjà effectuées sur ce phénomène (p. ex. Trosborg 1995 et Woodfield & Economidou-Kogetsidis 2010 qui ont étudié les apprenants d'anglais) montrent des tendances inverses : dans ces études, les apprenants avancés emploient en effet moins de modificateurs internes que les locuteurs natifs. Cette différence dans les résultats peut être expliquée par exemple par les écarts entre les langues cibles et sources des informateurs ou bien par le niveau de connaissances effectif des apprenants dits « avancés » d'après des critères hétérogènes. En général, une explication du suremploi des modificateurs internes chez les apprenants avancés pourrait être liée à la volonté qu'ils ont de mettre en avant leurs connaissances linguistiques et, ainsi, de se distinguer des apprenants débutants (Faerch & Kasper 1989 : 245).

Contrairement à certaines études antérieures sur l'apprentissage des requêtes (p. ex. Faerch & Kasper 1989 et Göy, Zeyrek & Otcu 2012 sur l'anglais L2 et Félix-Brasdefer 2007 sur l'espagnol L2), nous n'avons pas constaté de suremploi des marqueurs de politesse chez les apprenants finnophones de FLE. Nous nous demandons si l'influence de la langue maternelle peut expliquer ces différences de résultats, car il n'y a pas d'équivalent direct du marqueur de politesse *s'il vous plaît* en finnois ; la même valeur est exprimée de différentes manières (comme par exemple par l'emploi d'éléments lexicaux tels que *kiitos* 'merci', *ole/olkaa hyvä* 'je t'/vous en prie', du conditionnel, de l'emprunt pragmatique *pliis*, de l'enclitique *-han/-hän*) (Peterson 2008, Peterson & Vaattovaara 2014). On peut trouver un argument contre cette explication dans l'étude de Faerch et Kasper (1989) : le danois ne

possède pas non plus d'équivalent direct pour *please/bitte*, mais dans leur étude, les locuteurs danois non-natifs de l'anglais et de l'allemand surutilisent tout de même ces marqueurs. L'explication des écarts de résultats observés reste donc encore à éclaircir.

Cette étude confirme ainsi partiellement ce que les analyses antérieures ont révélé sur le développement des stratégies de requête en interlangue, mais nous avons également trouvé quelques différences. Une des explications possibles de ces différences est l'influence de la L1 des apprenants, le finnois, dans lequel les modificateurs morpho-syntaxiques sont préférés aux modificateurs lexicaux (Yli-Vakkuri 2005). Comme les requêtes produites en finnois par des locuteurs natifs n'ont pas été examinées au sein de la présente étude, le corpus devrait être élargi à ce type de requêtes pour pouvoir mesurer l'effet du transfert.

Dans le cadre de la présente étude, nous n'avons pas pu examiner ce que les apprenants font de manière automatique et ce qu'ils font de manière productive. Par exemple, dans le cas de formules comme « est-ce que tu pourrais... » et « je voudrais... », il s'agit probablement de tournures que les apprenants ont acquises pour accomplir un certain objectif pragmatique, la requête. Ainsi, les apprenants débutants ne sont probablement pas capables d'interpréter ces formulations comme des stratégies particulières, mais s'en servent de manière automatique. Même aux niveaux plus développés de compétence, nous ne savons pas comment les apprenants interprètent les requêtes qu'ils ont produites et si les choix qu'ils font, par exemple entre le présent de l'indicatif et le conditionnel, sont conscients. Ces questions sont également liées à la manière dont les apprenants perçoivent la politesse en langue cible. Les futures études dans le domaine pourraient donc porter sur les jugements et les conceptions des apprenants de FLE, ce qui fournirait des informations importantes susceptibles d'être exploitées dans l'enseignement.

Références

- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (1999). Exploring the Interlanguage of Interlanguage Pragmatics: A Research Agenda for Acquisitional Pragmatics. *Language Learning*, 49 (4), 677-713.
- Beebe, L. M. & Cummings, M. C. (1996). Natural speech act data versus written questionnaire data: How data collection method affects speech act performance. In Gass, S. M. & Neu, J., *Speech Acts Across Cultures*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. 65-86.
- Blum-Kulka, S. (1989). Playing It Safe: The Role of Conventionality in Indirectness. In Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G., *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Advances in discourse processes 31. Norwood: Ablex. 37-70.
- Blum-Kulka, S. & House, J. (1989). Cross-Cultural and Situational Variation in Requesting Behavior. In Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G., *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Advances in discourse processes 31. Norwood: Ablex. 123-154.
- Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G. (1989). Investigating Cross-Cultural Pragmatics: An Introductory Overview. In Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G., *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Advances in discourse processes 31. Norwood: Ablex. 1-34.
- Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G. (éds) (1989). *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Advances in discourse processes 31. Norwood: Ablex.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Drew, P. & Couper-Kuhlen, E. (2014). Requesting – from speech act to recruitment. In Drew, P. & Couper-Kuhlen, E., *Requesting in Social Interaction*. Studies in Social Interaction 26. Amsterdam: John Benjamins. 1-34.

Drew, P. & Couper-Kuhlen, E. (éds) (2014). *Requesting in Social Interaction*. Studies in Social Interaction 26. Amsterdam: John Benjamins.

Economidou-Kogetsidis, M. (2012). Modifying oral requests in a foreign language: The case of Greek Cypriot learners of English. In Economidou-Kogetsidis, M. & Woodfield, H., *Interlanguage Request Modification*. Pragmatics & Beyond 217. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 163-202.

Economidou-Kogetsidis, Maria & Woodfield, Helen (éds) (2012). *Interlanguage Request Modification*. Pragmatics & Beyond 217. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Faerch, C. & Kasper, G. (1989). Internal and External Modification in Interlanguage Request Realization. In Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G., *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Advances in discourse processes 31. Norwood: Ablex. 221-247.

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.

Fukushima, S. (2000). *Requests and Culture. Politeness in British English and Japanese*. Bern: Peter Lang.

Göy, E., Zeyrek, D. & Otcu, B. (2012). Developmental patterns in internal modification of requests: A quantitative study on Turkish learners of English. In Economidou-Kogetsidis, M. & Woodfield, H., *Interlanguage Request Modification*. Pragmatics & Beyond 217. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 51-86.

Hassall, T. (2001). Modifying requests in a second language. *IRAL*, 39 (4), 259-283.

Holttinen, T. (2016). Stratégies de requête dans un bureau de tabac et dans son équivalent finlandais R-kioski. *CMLF 2016 – actes du 5ème Congrès Mondial de Linguistique Française*. EDP Sciences (www.linguistiquefrancaise.org).

House, J. & Kasper, G. (1987). Interlanguage Pragmatics: Requesting in a Foreign Language. In Lörcher, W. & Schulze, R., *Perspectives on Language in Performance: Studies in Linguistics, Literary Criticism, and Language Teaching and Learning*. Tübinger Beiträge zur Linguistik 137. Tübingen, Germany: Narr. 1250-1288.

Kasper, G. & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic Development in a Second Language*. Language Learning Monograph Series. Malden (MA): Blackwell.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2001a). *Les actes de langage dans le discours*. Paris: Nathan.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2001b). Je voudrais un p'tit bifteck. *Les Carnets du Cediscor*, 7 [en ligne, consulté le 1 mai 2017]. <http://cediscor.revues.org/307>

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). Politeness in France: How to Buy Bread Politely. In Hickey, L. & Stewart, M., *Politeness in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters. 29-44.

Ogiermann, E. (2009). Politeness and in-directness across cultures: A comparison of English, German, Polish and Russian requests. *Journal of Politeness Research*, 5, 189-216.

Peterson, E. (2008). Pressure to please: the case of English and politeness in Finland. In Vergaro, C., *Dynamics of language contact in the twenty first century*, 2 (1). Perugia, Italy: Guerra Edizioni. 161-177.

- Peterson, E. (2010). Perspective and politeness in Finnish requests. *Pragmatics*, 20 (3), 401-423.
- Peterson, E. & Vaattovaara, J. (2014). *Kiitos* and *pliiis*: The relationship of native and borrowed politeness markers in Finnish. *Journal of Politeness Research*, 10 (2), 247-269.
- Pinto, D. (2005). The acquisition of requests by second language learners of Spanish. *Spanish in Context*, 2 (1), 1-27.
- Schauer, G. A. (2009). *Interlanguage Pragmatic Development: The Study Abroad Context*. London: Continuum.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sorjonen, M.-L., Raevaara, L. & Lappalainen, H. (2009). Mä otan tän. Käynnin syyn esittämisen tavat kioskillä. In Lappalainen, H. & Raevaara, L., *Kieli kioskillä: tutkimuksia kioskiaisioiden rutiineista*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 90-119.
- Tanner, J. (2012). *Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus: pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Thomas, J. (1983). Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, 4 (2), 91-112.
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints and Apologies*. Studies in Anthropological Linguistics 7. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Van Mulken, M. (1996). Politeness Markers in French and Dutch Requests. *Language Sciences*, 18 (3-4), 689-702.
- Warga, M. (2005). 'Est-ce que tu pourrais m'aider?' vs. 'Je voudrais te 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. (2007). Interlanguage pragmatics in L2 French. In Ayoun, D., *French Applied Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins. 171-207.
- Watts, R. J. (2003). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weizman, E. (1989). Requestive Hints. In Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G., *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Advances in discourse processes 31. Norwood: Ablex. 71-95.
- Woodfield, H. (2008). Interlanguage requests: A contrastive study. In Pütz, M. & Neff-van Aertselaer, J., *Developing Contrastive Pragmatics: Interlanguage and Cross-Cultural Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter. 231-264.
- Woodfield, H. (2012). 'I think maybe I want to lend the notes from you': Development of request modification in graduate learners. In Economidou-Kogetsidis, M. & Woodfield, H., *Interlanguage Request Modification*. Pragmatics & Beyond 217. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 9-49.
- Woodfield, H. & Economidou-Kogetsidis, M. (2010). 'I just need more time': A study of native and non-native students' requests to faculty for an extension. *Multilingua*, 29 (1), 77-118.
- Yates, L. (2010). Pragmatic challenges for second language learners. In Trosborg, A., *Pragmatics across Languages and Cultures*. Berlin/New York: De Gruyter Mouton. 287-308.

Yli-Vakkuri, V. (2005). Politeness in Finland: evasion at all costs. In Hickey, L. & Stewart, M., *Politeness in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters. 189-202.

Appendice 1 : Situations de requête (DCT)

1. ‘Baguette’ – Vous entrez dans une boulangerie pour acheter une baguette. Vous dites :
2. ‘Prolongement’ – Vous devez faire une rédaction pour le cours du professeur Frédéric Dupont, mais vous auriez besoin de prolonger la date limite. Vous ne le connaissez pas bien puisque vous suivez son cours depuis peu de temps. Vous dites :
3. ‘Sel’ – Vous dînez chez les parents de votre ami(e), que vous connaissez bien. Votre plat manque de sel. Le pot à sel se trouve à côté de Marie, la mère de votre ami(e). Vous dites :
4. ‘Dissertation’ – Vous avez écrit une dissertation dont la langue devrait être révisée. Aurélie, une étudiante sympathique qui suit le même cours avec vous est connue pour ses dissertations bien rédigées. Vous la connaissez un peu, puisque vous avez échangé quelques mots lors de soirées pour étudiants. Un jour, vous vous retrouvez en salle de cours à côté d’Aurélie et vous avez l’idée de profiter de la situation. Vous dites :
5. ‘Musique’ – Un soir, vous êtes en train de vous préparer pour un examen difficile, mais vous ne pouvez pas vous concentrer parce que les habitants de l’appartement au-dessus du vôtre font du bruit. Vous allez frapper à leur porte et vous dites :
6. ‘Mouchoir’ – Vous avez acheté un café à emporter et vous le buvez dans le métro. Tout à coup, le métro s’arrête et vous faites tomber le gobelet en carton. Heureusement, le café ne salit pas les vêtements de la dame assise à côté de vous, mais vous auriez besoin d’un mouchoir en papier pour vous nettoyer. Vous lui dites :

Appendice 2 : Stratégies de requête

Les dénominations françaises des sous-catégories viennent de l'étude de Warga (2005), sauf pour la question directe qui est une sous-catégorie ajoutée par nous-même. Les titres anglais viennent de Blum-Kulka, House et Kasper (éds. 1989).

Stratégies directes	Mode impératif (<i>Mood derivable</i>)	« <i>Passe-moi</i> le sel s'il te plaît » (inter22) ; « Une baguette s'il vous plaît » (plusieurs exemples, tous les niveaux) ; « Le sal, s'il vous plaît ! » (inter2)
	Performatif explicite (<i>Explicit performatif</i>)	« <i>je vous prie</i> de baisser le volume un petit peu, si possible » (av5)
	Performatif avec verbe semi-auxiliaire (<i>Hedged performatif</i>)	« <i>Je voudrais te demander</i> le faire si tu as le temps. » (deb6)
	Locution dérivable (<i>Locution derivable</i>)	« <i>il faut que</i> quelqu'un corrige mon texte » (inter8) ; « <i>j'aurais besoin</i> de quelqu'un à lire et éventuellement à corriger mes fautes » (av3)
	Affirmation d'un désir (<i>Want statement</i>)	« <i>je voudrais</i> une baguette, s'il vous plaît » (plusieurs exemples, niveaux intermédiaire et avancé)
Stratégies indirectes conventionnelles	Question directe	« auriez-vous un mouchoir en papier, s'il vous plaît? » (inter21)
	Question sur une condition de réussite (<i>Preparatory</i>)	« <i>serait-il possible</i> d'avoir un peu plus de temps pour le devoir ? » (av4) ; « <i>Aurais-tu peut-être du temps</i> pour le faire? » (inter5) ; « <i>Vous pouvez</i> donner le sal, s'il vous plaît? » (deb14)
Stratégies indirectes non-conventionnelles	Allusion (<i>Hint</i>)	« Ca vous dérange pas de faire du bruit comme ca? Je veux dormir! » (av10) ; « Hmm c'est bon! Ca serait peut être mieux avec un peu plus de sel mais sinon c'est très bien. » (nat17)

Appendice 3 : Stratégies de requête

Les titres français des sous-catégories ont été traduits par nous-même car il n'existe pas, à notre connaissance, de termes établis en français. Les titres anglais viennent de Blum-Kulka, House et Kasper (éds. 1989).

Modification morphosyntaxique	Conditionnel (<i>Conditional</i>)	« <i>pourriez</i> vous me passer le sel, s'il-vous-plaît? » (av3)
	Temps verbal (<i>Tense</i>)	« je <i>voulais</i> te demander si tu veux bien m'aider le corriger? » (inter19)
	Négation (<i>Negation</i>)	« est-ce que vous pouvez <i>pas</i> ... S'il vous plaît. » (inter7)
	Proposition conditionnelle (<i>Conditional clause</i>)	« <i>j'aimerais savoir</i> s'il est possible de décaler la date limite pour rendre notre rédaction » (nat23)
	Combinaison	« tu <i>ne voudrais pas</i> jeter un coup d'oeil sur ma dissertation s'il te plaît? » (nat4) ; « <i>je voudrais savoir</i> s'il <i>était</i> possible d'avoir un peu plus de temps pour rédiger l'essai. » (inter13)
Modification lexicale	Marqueur de politesse (<i>Politeness marker</i>)	« tu peux me passer le sel <i>s'il te plaît</i> ? » (av8)
	Minimisation (<i>Understater</i>)	« Est-ce que c'est possible d'avoir <i>un peu</i> plus de temps? » (déb4) ; « Est ce que je peux te demander un service <i>rapidement</i> ? » (nat2)
	Adoucisseur (<i>Downtoner</i>)	« Est-ce que tu pourrait m'aider avec un texte que j'ai écrit, <i>peut-être</i> ? » (inter17)
	Outil consultatif (<i>Consultative device</i>)	« <i>est-ce que vous pensez</i> que ce serait possible? » (inter7)
	Combinaison	« Est-ce que vous pourriez baisser <i>un peu</i> la musique, <i>s'il vous plaît</i> » (av2) ; « <i>Est-ce que vous croyez</i> qu'il serait possible d'avoir <i>un peu</i> plus de temps? » (av1)