

# **L'enjeu de la compétence pragmatique en langue étrangère : une étude sur les procédés de mitigation en allemand L1 et L2**

**Verena Thaler**

*Université de Bretagne Occidentale*

La présente contribution s'inscrit dans une recherche portant sur l'acquisition de la compétence pragmatique en langue étrangère. Elle s'intéresse tout particulièrement aux procédés de mitigation, constituant une stratégie conversationnelle courante. L'étude se base sur l'hypothèse que, malgré leurs compétences lexicales et grammaticales bien avancées, les apprenants ne maîtrisent pas — ou pas suffisamment bien — certains de ces procédés. Ils disposent, en revanche, d'une conscience pragmatique qui les pousse à marquer dans le discours leur manque de compétence et à compenser celui-ci par des moyens linguistiques qui leur sont familiers.

L'étude s'appuie sur un corpus de conversations enregistrées auprès de 55 apprenants français de l'allemand ainsi que de 56 locuteurs de langue maternelle allemande. L'analyse porte sur l'emploi des procédés de mitigation auxquels les locuteurs natifs et les apprenants ont recours pour atténuer leurs propos. Cette approche contrastive permettra une évaluation systématique de la compétence pragmatique des apprenants dans ce domaine.

This article is concerned with the acquisition of pragmatic competence in a foreign language, more specifically with the acquisition of mitigation processes constituting a widely used conversational strategy. The study is based on the hypothesis that, despite their advanced lexical and grammatical abilities, learners fail to acquire the full range of pragmatic skills in this area. They do, however, possess a pragmatic consciousness which enables them to compensate their shortcomings through the use of linguistic means which are familiar to them.

The study examines conversations recorded with 55 French learners of German, as well as 56 native German speakers. It analyses the processes of mitigation resorted to by the learners as well as by the native speakers to attenuate their discourse. This contrastive approach allows a systematic evaluation of the pragmatic competence of learners in this area.

---

Adresse pour correspondance : Faculté des Lettres et Sciences Sociales, Département d'Allemand, 20, Rue Duquesne, F-29285 Brest-Cédex, France.  
Courriel: [verena.thaler@univ-brest.fr](mailto:verena.thaler@univ-brest.fr).

## Introduction

La notion de « compétence de communication » est devenue, durant ces dernières décennies, un concept central dans la didactique contemporaine des langues vivantes. Des analyses d'interactions en classe ont montré que l'enseignement des langues était trop souvent focalisé sur les apprentissages linguistiques proprement dits, à savoir les connaissances relatives au lexique, à la grammaire, à la syntaxe et à la phonologie, et ceci au détriment de l'aspect communicatif de la compétence linguistique (Bange, 1992; Pekarek, 1999). Face à de tels résultats, on reconnaît aujourd'hui l'importance d'une approche communicative, indispensable pour compléter l'enseignement traditionnel des langues vivantes.

Mais en quoi consiste précisément cette « compétence de communication » ? D'après le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), publié par le Conseil de l'Europe en 2001, la compétence de communication comprend trois composantes hiérarchisées, notamment la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. Les connaissances purement linguistiques ne suffisent donc pas pour communiquer. Encore faut-il maîtriser les paramètres socioculturels de l'utilisation d'une langue (compétence sociolinguistique) et savoir employer, de manière appropriée, cette même langue dans une situation concrète de communication (compétence pragmatique). Comme le souligne Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 37), « la compétence communicative globale est première par rapport à la compétence linguistique, qui n'en constitue qu'un 'extrait' ».

Dans cette perspective, la présente étude s'intéresse avant tout à la compétence pragmatique, plus précisément aux rapports entre celle-ci et la compétence linguistique proprement dite. En effet, de nombreuses études ont démontré que des apprenants avancés linguistiquement (selon des tests standardisés, en fonction de leur niveau d'études ou de paramètres indirects tels que la durée de leur séjour dans le pays cible) ne disposent pas automatiquement d'une compétence pragmatique avancée (Rost-Roth, 1999; Bardovi-Harlig, 1999, 2001; Kasper et Rose, 2002, pp. 174ss. ; Romero Trillo 2002). Inversement ont pu être mis au jour, pour certains actes de langage, de cas de production d'énoncés pragmatiquement appropriés malgré un manque de compétences grammaticales et lexicales (Ahrenholz, 2000 pour l'allemand et Walters, 1980, Eisenstein et Bodman, 1993 pour l'anglais). Il n'y a donc pas de corrélation systématique entre le développement de la compétence pragmatique et celle de la compétence linguistique proprement dite. Les liens entre les deux n'ont pourtant pas encore été suffisamment étudiés. Dans cette étude nous nous intéressons particulièrement aux procédés de mitigation, constituant un élément important du savoir-faire pragmatique d'un locuteur compétent dans une langue. L'étude se base sur l'hypothèse que, malgré leurs

compétences lexicales et grammaticales bien avancées, les apprenants ne maîtrisent pas — ou pas suffisamment bien — certains de ces procédés. Ils disposent, en revanche, d'une conscience pragmatique (à laquelle on pourrait éventuellement attester un caractère universel<sup>1</sup>) qui les pousse à marquer dans le discours leur manque de compétence dans ce domaine et à compenser celui-ci par des moyens lexicaux et grammaticaux qui leur sont familiers.

Après une brève discussion du concept de la mitigation et son importance discursive dans la pratique d'une langue, nous présenterons le corpus sur lequel s'appuie l'étude, constitué de discours de 55 apprenants français, germanistes avancés, ainsi que de 56 locuteurs de langue maternelle allemande. La quatrième partie sera ensuite consacrée à une évaluation détaillée de la compétence pragmatique des apprenants testés face à celle des locuteurs natifs.

### La mitigation : enjeux théorique et pratique

La notion de *mitigation* (ou *atténuation*) en tant que concept pragmatique a été introduite dans la discussion linguistique en début des années 80 (Fraser, 1980; Meyer-Hermann et Weingarten, 1982 pour l'allemand<sup>2</sup>). Nous nous intéressons ici notamment aux procédés de mitigation dans une perspective *pragmatique*, à distinguer des atténuations ou des mitigations *sémantiques* qui se limitent à des unités lexicales isolées pouvant être analysées indépendamment d'un contexte communicatif. Meyer-Hermann et Weingarten (1982) conçoivent la mitigation au sens pragmatique comme l'ensemble des procédés employés par le locuteur pour réduire les risques et les obligations résultant de son acte de langage. Ainsi un énoncé comme « Je me demandais si tu pouvais peut-être fermer la porte » engendre moins d'obligations pour le locuteur et pour le destinataire de la requête qu'un énoncé du type « Tu peux fermer la porte ? » ou même « Ferme la porte ! ». L'emploi de l'imparfait (*je me demandais, je voulais vous demander*, etc.), de verbes de modalité (*peux-tu, pourrais-tu*, etc.) et d'opérateurs adverbiaux (*peut-être, éventuellement*, etc.) sert, entre autre, à atténuer les propos par rapport à une variante (hypothétique) plus directe et moins atténuée du même énoncé. La mitigation constitue une stratégie conversationnelle d'ordre universel, étant donné que toute interaction sociale se fonde sur une volonté des participants d'être respectés et de respecter l'autre (Goffman 1973, 1974; Brown et Levinson 1978, 1987).

Cette volonté est exprimée à travers les notions de *face* et de *territoire* développées par Goffman (1973, chap. 2; 1974, p. 9) et intégrées plus tard dans la théorie de la politesse de Brown et Levinson (1978, 1987). Brown et Levinson postulent que tout acteur social est investi d'une *face positive* et une d'une *face négative*. La *face positive* (ou *face* chez Goffman) est la bonne image que nous voulons donner de nous-mêmes en public, le désir d'être reconnu et apprécié par les autres. La *face négative* (ou *territoire* chez Goffman) se réfère au désir

de se préserver un espace personnel (corporel et social), une certaine sphère privée et liberté d'action. Tout individu est guidé par la volonté de préserver chacune de ces deux faces. Or, toute interaction est une menace potentielle pour la face du locuteur ou celle de son interlocuteur, tout acte de langage pouvant constituer un acte menaçant, les fameux FTA (*face threatening acts*) de Brown et Levinson (1987, pp. 61s.)<sup>3</sup>. Par conséquent, l'interaction humaine est conditionnée par la considération des faces, appelée *face work* par Goffman, terme qu'il est convenu de traduire en français par *travail de figuration* (1974, p. 15)<sup>4</sup>. Chacun cherche ainsi à faire respecter ses faces positive et négative et, inversement, à ménager les faces positive et négative de son interlocuteur, les relations humaines étant généralement réciproques. Linguistiquement ce travail de figuration s'exprime, entre autres, par de nombreux procédés de mitigation. Ceux-ci servent à l'atténuation de la menace potentielle représentée par un acte de langage (Langner, 1994).

Les conversations analysées dans la présente étude sont des entretiens entre deux personnes, notamment un enseignant et un élève ou un étudiant, le premier posant des questions, le deuxième étant amené à y répondre spontanément. Il s'agit donc d'une situation d'examen oral simulé, fortement menaçante pour les faces de la personne examinée, non seulement à cause du décalage de statut et de pouvoir entre les deux interlocuteurs, mais aussi à cause du savoir insuffisant — ou pas suffisamment précis — de la personne examinée. (Pour les conditions exactes du recueil des données voir ci-dessous.) Une réaction appropriée de celle-ci nécessite la mitigation de ses réponses. S'il ne veut pas perdre sa face, le locuteur pragmatiquement compétent se voit obligé d'atténuer ses propos afin de minimiser l'obligation impliquée par ses actes assertifs. L'emploi de différents procédés de mitigation par les locuteurs natifs sera systématiquement étudié. Les pratiques des germanophones seront ensuite comparées à celles des étudiants germanistes francophones, l'objectif consistant à évaluer dans quelle mesure ces derniers disposent de compétences pragmatiques requises pour réaliser les mitigations dans le contexte donné.

### **L'étude : recueil des données et conditions**

L'étude se base sur un corpus constitué des transcriptions de 111 entretiens examinatoires recueillis à l'aide d'une méthode expérimentale. Les personnes testées sont d'une part des lycéens autrichiens de langue maternelle allemande âgés de 13 à 16 ans (n = 56) et, d'autre part, des étudiants d'une université française ayant un bon ou très bon niveau d'allemand (n = 55). Le groupe des étudiants français a été subdivisé en deux groupes : le premier (LN1) comprenant des étudiants des filières « Langue, Littérature et Civilisation Allemandes » et « Langues Étrangères Appliquées » en 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> année ayant passé au moins 3 mois<sup>5</sup> dans un pays germanophone (n = 22), le deuxième

(LN2) des étudiants d'autres filières de la Faculté des Lettres et de Sciences Sociales suivant des cours d'allemand à l'université et ayant suivi un enseignement (scolaire et universitaire) en allemand de 7 ans minimum (n = 23).

Chacune de ces personnes a réalisé des tâches communicatives, notamment un récit oral et des réponses à une série de cinq questions, toutes portant sur une bande dessinée que la personne testée a été amenée à regarder pendant 40 secondes avant le début de l'entretien. Ces tâches sont conçues de telle façon qu'elles suscitent des mitigations, les personnes testées ne connaissant ni le contenu exact de la bande dessinée qu'elles sont amenées à raconter, ni les réponses exactes aux questions posées. Ces dernières concernent soit des détails de la bande dessinée (p. ex. « *Welche Schuhe trägt das kleine Mädchen?* » 'Quelles chaussures porte la petite fille?'), soit exigent un jugement personnel de la part de la personne examinée (p. ex. « *In welchem Land spielt die Geschichte deiner Meinung nach?* » 'Dans quel pays l'histoire se passe d'après toi?'). Dans les deux cas une réponse pragmatiquement appropriée nécessite la mise en œuvre de procédés de mitigation. Un locuteur pragmatiquement compétent se voit obligé de marquer son incertitude dans le discours. Ce marquage entraîne une réduction des obligations impliquées par ses énoncés et contribue ainsi à la préservation de ses faces positive et négative. La face négative est concernée, car, en donnant une réponse précise, il s'engagerait à la véracité de celle-ci, ce qui limiterait son territoire, sa liberté d'action dans la mesure où il pourrait être amené à justifier sa réponse, être accusé d'avoir donné une mauvaise réponse, etc. D'autre part, la face positive est également menacée : Risquer de donner une mauvaise réponse serait opposée à son désir de donner une bonne image de soi-même vis-à-vis du professeur.

### **Procédés de mitigation et leur emploi en langue étrangère**

Nous analyserons par la suite cinq catégories de procédés de mitigation, à savoir (1) les particules illocutoires, (2) les modalisateurs adverbiaux, (3) les clauses parenthétiques à verbes épistémiques, (4) certains marqueurs de l'approximation et (5) les modalisateurs externes. Nous avons exclu de notre analyse d'autres phénomènes dont la fonction est moins transparente tels que les hésitations, l'intonation ascendante dans des propositions affirmatives ou les auto-interruptions, tout en reconnaissant que ces phénomènes peuvent aussi contribuer à la mitigation d'un acte communicatif.

Les résultats de l'analyse quantitative sont résumés dans le tableau 1. La fonction pragmatique des cinq catégories de procédés et leur emploi par les trois groupes testés seront analysés par la suite.

**Tableau 1 :** Fréquence moyenne des procédés de mitigation par entretien (nombre total entre parenthèses)

Catégories de procédés	Groupes testés		
	N	LN1	LN2
Particules illocutoires	2,2 (121)	0,6* (13)*	0 (0)
Modalisateurs adverbiaux	0,9 (53)	2,8 (62)	1,8 (42)
Clauses parenthétiques à verbes épistémiques	1,6 (89)	2,9 (64)	1,9 (63)
Marqueurs de l'approximation	2,2 (125)	0,2 (5)	0 (0)
Modalisateurs externes	0,6 (32)	1,4 (30)	1,2 (39)

\*réalisation fautive

**Les particules illocutoires**

Les particules illocutoires ou modales (all. *Abtönungspartikeln* ou *Modalpartikeln*<sup>6</sup>) sont des mots invariables employés dans le discours pour exprimer une certaine attitude du locuteur à l'égard du contenu propositionnel sans être constituant de celui-ci. Elles servent notamment à spécifier ou à modifier la force illocutoire de l'énoncé, d'où l'appellation *particules illocutoires*. D'un point de vue sémantique elles sont caractérisées par le fait qu'elles ne disposent pas d'une signification lexicalisée dans la mesure où leur signification ne se détermine qu'en fonction du contexte communicatif. Hentschel et Weydt (1983, pp. 263ss) font la distinction entre la signification primaire (sémantique) d'une particule et ce qu'ils appellent « *pragmatischer Mechanismus* » 'mécanisme pragmatique'. Ce dernier n'est pas déclenché par le simple lexème, mais par le contexte communicatif dans lequel il apparaît. Tous les lexèmes constituant des particules illocutoires sont polyfonctionnels dans la mesure où ils ont des homonymes dans d'autres catégories comme celle des particules de focalisation (*auch*), des conjonctions (*aber*) ou des adverbes (*doch, ja*).<sup>7</sup>

Nous nous intéressons précisément ici aux particules illocutoires atténuantes, c'est-à-dire à celles qui expriment une *mitigation* de la force illocutoire, opposées à celles qui expriment une *intensification* de celle-ci. Dans les réponses des personnes testées, pour la plus grande partie des actes assertifs, elles contribuent concrètement à la mitigation de l'illocution assertive vers celle d'une supposition, comme dans les exemples suivants tirés du corpus des locuteurs natifs<sup>8</sup>.

- (1) a. P : könntest du die geschichte bitte kurz nacherzählen\  
 ‘pourrais-tu faire un petit résumé de l’histoire, s’il te plaît’  
 N4 : also da gibt’s *halt* so einen (.) mann/ (.) u :nd der sitzt *halt* auf so  
 einer (.) schaukel >oder was das *halt* ist/  
 ‘bon alors il y a un (.) type/ (.) qui est assis sur une sorte de (.)  
 balançoire >ou un truc du genre’
- b. P : in welchem land spielt die geschichte deiner meinung nach< ?>  
 ‘dans quel pays l’histoire se passe d’après toi < ?>’  
 N20 : [. . .] also das kann *eigentlich* fast überall (.) ähm (.) sein\ (2,5) über-  
 rall *eigentlich* fast\  
 ‘[. . .] alors ça pourrait en fait se passer n’importe où (.) euh (2,5)  
 en fait presque partout’
- c. P : wieviele kinder kommen in der geschichte vor< ?>  
 ‘combien d’enfants y a-t-il dans l’histoire< ?>’  
 N29 : also [. . .] beim : ersten streit DREI/ (1) beim nächsten schätze ich  
*mal* so (.) zehn/ (.) insgesamt/  
 ‘alors [. . .] dans la première dispute TROIS/ (1) dans la prochaine  
 je dirais peut-être (.) dix/ (.) en tout’

Les particules illocutoires sont un moyen privilégié de la langue allemande pour indiquer des mitigations subtiles. À l’intérieur du groupe des locuteurs natifs, nous constatons un recours fréquent aux particules illocutoires, notamment aux particules *auch, eben, eher, eigentlich, einfach, einmal, fast, ganz, halt, immer, irgendwie, irgendwo, ja, mal, mehr, noch, so, sozusagen* et *vielleicht*, les plus courantes étant *halt* et *eben*. Un total de 134 particules atténuantes chez les locuteurs natifs s’oppose à 13 particules dans le groupe LN1 et à aucune particule employée dans le groupe LN2. Etant donné que tous les entretiens ont été menés dans des circonstances identiques, le professeur posant exactement les mêmes questions à toutes les personnes interrogées, ce clivage important entre les locuteurs natifs et les apprenants français ne peut être lié qu’au manque de compétences pragmatiques du côté des non-natifs dans ce domaine, ou plus précisément aux stratégies communicatives divergentes liées à ce manque. Il convient de préciser également que les 13 particules employées par les étudiants du groupe LN1 sont toutes fautives dans la mesure où elles sont employées dans la perspective d’exprimer une mitigation, mais que leurs formes lexicales et/ou leur intégration syntaxique ne correspondent pas à la performance native. Le recours à ces éléments, même fautif, témoigne néanmoins d’une conscience pragmatique de ces étudiants. Ils savent qu’il convient d’employer en allemand ces unités linguistiques et ils essayent d’en tenir compte dans leurs discours. Cependant les particules illocutoires sont totalement absentes dans les discours du groupe LN2 de non-spécialistes.

Les particules illocutoires sont en effet une catégorie linguistique particulièrement complexe et difficile pour les apprenants de l'allemand. Ceci a été confirmé par les résultats de différentes études mettant en évidence une sous-production des particules illocutoires dans le discours non natif (Weydt, 1981; Faerch et Kasper, 1989, pp. 233f; Rost-Roth, 1999; Kasper et Rose, 2002, p. 179). Comment celle-ci s'explique-t-elle ? Elle est tout d'abord liée à la particularité sémantique de cette catégorie linguistique ainsi qu'au fait que les particules illocutoires occupent une place bien plus importante en allemand que dans la majorité des autres langues, y compris le français. Étant donné que les particules illocutoires atténuantes sont peu utilisées en français, un francophone n'éprouve pas le même besoin qu'un germanophone de s'en servir. La stratégie de transfert, une des stratégies de communication en langue étrangère (cf. Kasper 1981, 1992), ne peut donc pas être performante dans ce domaine. À cela s'ajoutent des difficultés au niveau sémantique, liées au fait que la signification des particules illocutoires varie selon le contexte et que la langue française ne connaît pas d'équivalents pour la plupart d'entre elles.

Au niveau de la didactique des langues étrangères, il faut en outre prendre en considération le fait que celle-ci a longtemps été centrée sur l'enseignement des normes et réglages de l'écrit (Véronique, 2002). La didactique laissait donc de côté les particularités du langage parlé dont font partie les particules illocutoires et autres mots du discours. Ceux-ci ont été réfutés par une linguistique normative et ne sont donc pas non plus entrés dans les manuels de langues. C'est d'ailleurs par réaction à cette focalisation sur la norme écrite qu'on cherche actuellement à mettre en place des conditions pédagogiques et didactiques favorables au développement d'une compétence communicative.

### ***Les modalisateurs adverbiaux***

Par *modalisateurs adverbiaux* nous désignons des opérateurs adverbiaux exprimant une mitigation de l'acte du discours dans lequel ils apparaissent, entraînant ainsi une réduction d'obligations. À la différence des particules illocutoires, ils disposent d'une signification lexicalisée qui peut être déterminée indépendamment du contexte. Ils sont en outre constituants du contenu propositionnel et non pas, comme les particules illocutoires, extérieurs à celui-ci (Thurmair, 1998, p. 100). Leur fonction est donc d'indiquer explicitement le caractère vague de l'énoncé en question.

- (2) a. P : wieviele kinder kommen in der geschichte vor< ?>  
 'combien d'enfants y a-t-il dans l'histoire< ?>'
- N22 : (.) äh : acht >ungefähr\ <also zum schluss eigentlich acht\  
 '(.) euh : huit >à peu près\ <huit en fait à la fin'

- b. P : wieviele kinder kommen in der geschichte vor< ?>  
 ‘combien d’enfants y a-t-il dans l’histoire< ?>’  
 N53 : ich glaub’ zwölf *zirka*\  
 ‘je crois qu’il y en a douze *environ*’
- c. P : in welchem land spielt die geschichte deiner meinung nach< ?>  
 ‘dans quel pays l’histoire se passe d’après toi< ?>’  
 N1 : ich weiß nicht\ (1,5) *vielleicht* in kärnten oder so\  
 ‘je ne sais pas\ (1,5) en Carinthie *peut-être* ou quelque chose du genre\’

Ces modalisateurs explicites, concrètement les lexèmes *vielleicht* ‘peut-être’, *wahrscheinlich* ‘probablement’, *vermutlich* ‘vraisemblablement’, *irgendwie* ‘d’une manière ou d’une autre’, *ungefähr* ‘à peu près’, *etwa* ‘approximativement’, *zirka* ‘environ’, *rund* ‘environ’, *um (die)* ‘autour de’ et *ziemlich* ‘assez’ qui ont pu être répertoriés, sont moins fréquents que les particules illocutoires dans les discours des locuteurs natifs (N), mais nettement plus fréquents dans le corpus des apprenants (LN1 et LN2).

**Tableau 2 :** Fréquence des modalisateurs adverbiaux et des particules illocutoires (nombre total entre parenthèses)

Catégories de procédés	Groupes testés		
	N	LN1	LN2
Modalisateurs adverbiaux :			
moyenne par entretien	0,9 (53)	2,8 (62)	1,8 (42)
Particules illocutoires :			
moyenne par entretien	2,2 (121)	0,6* (13)*	0 (0)

\*réalisation fautive

Les apprenants du groupe LN2 emploient en moyenne deux fois plus de modalisateurs adverbiaux que les locuteurs natifs. Chez les apprenants plus avancés du groupe LN1 le taux est même trois fois plus élevé que chez les natifs (cf. tableau 2). Notre hypothèse de base étant que les apprenants disposent d’une conscience pragmatique de la nécessité d’atténuer leurs énoncés dans le contexte communicatif donné, on pourrait donc supposer qu’ils essaient de réaliser ces atténuations à l’aide des ressources linguistiques à leur disposition, dont font partie les modalisateurs adverbiaux énumérés ci-dessus. Faute d’une maîtrise suffisante de moyens linguistiques implicites tels que les particules illocutoires employées par les locuteurs natifs, ils recourent à des moyens linguistiques explicites pour réaliser les mitigations. La surproduction des modalisateurs adverbiaux peut en effet être considérée comme une sorte

de compensation (consciente ou inconsciente) des connaissances insuffisantes dans d'autres domaines comme celui des particules illocutoires. Il semble donc judicieux d'admettre que les apprenants maîtrisent les principes fondamentaux de l'interaction sociale les poussant à mettre en place un travail de figuration (Goffman, 1974) sans pour autant disposer de tous les moyens linguistiques de la langue cible nécessaires pour réaliser ce travail d'une manière pragmatiquement appropriée.

Les modalisateurs adverbiaux sont une catégorie de mots facilement accessible aux apprenants, d'une part parce que la langue française dispose d'équivalents pour la plus grande partie d'entre eux, et d'autre part parce que leur emploi en allemand n'est guère différent de celui du français au niveau sémantique ainsi que syntaxique. La stratégie de transfert est donc très efficace, permettant même aux apprenants d'un niveau intermédiaire d'employer correctement des lexèmes comme *ungefähr* 'à peu près', *vielleicht* 'peut-être' et *wahrscheinlich* 'probablement'. Ce sont surtout les deux derniers qui sont très fréquents dans les discours des apprenants des deux groupes : Avec 58 utilisations de *vielleicht* (contre 8 chez les locuteurs natifs) et 23 utilisations de *wahrscheinlich* (contre 1 seule chez les natifs) les apprenants dépassent de loin l'emploi en milieu natif. Il s'agit d'une surproduction frappante qui nous renvoie, une fois de plus, au désir incontestable des locuteurs non natifs d'effectuer des mitigations malgré leur insuffisante maîtrise de certains moyens linguistiques employés par un natif.

Alors que les étudiants du groupe LN2 se limitent surtout aux lexèmes routiniers *vielleicht*, *wahrscheinlich* et *ungefähr*, les compétences en LN1 sont bien plus approfondies, comprenant toute la gamme des adverbes employés par les natifs (*vielleicht*, *wahrscheinlich*, *ungefähr*, *irgendwie*, *ungefähr*, *zirka*, *rund*, *um* (*die*), *ziemlich*) ainsi que les adverbes *vermutlich* et *etwa* qui n'ont pas été répertoriés dans le corpus natif. Cette diversité de formes employées par les apprenants avancés témoigne de leur volonté de mettre en évidence non seulement leur conscience pragmatique, mais aussi leurs compétences linguistiques au niveau du lexique. Ils emploient correctement la totalité de ces formes, y compris des expressions comme *vermutlich* 'vraisemblablement' ou *etwa* 'approximativement' que les locuteurs natifs jugent trop soutenues pour un entretien oral.

### ***Les clauses parenthétiques à verbes épistémiques***

Le recours aux verbes épistémiques du type 'croire' (*glauben*), 'penser' (*denken*), 'supposer' (*annehmen*), etc. constitue une autre stratégie courante de mitigation. Employés pour la plupart dans des clauses parenthétiques (*glaub' ich* 'je crois', *denk' ich* 'je pense', etc.), leur fonction est de marquer un commentaire du locuteur sur ce qu'il dit, plus précisément sur son attitude à l'égard de

la véracité du contenu propositionnel<sup>9</sup>. Concrètement les six verbes en (3) ont été employés par les natifs ainsi que par les apprenants :

- (3) *glauben* ‘croire’ :  
*ich glaube es war in einem garten*  
‘je crois que ça se passe dans un jardin’ (N6)
- denken* ‘penser’ :  
also da ist ein (.) vater/ *denk ich!* (.) oder ein mann/  
‘alors il y a un (.) père/ *je pense!* (.) ou un homme!’ (N1)
- annehmen* ‘supposer’ :  
und dann ist er zu seiner frau/ (.) *nehm’ ich mal an* gegangen/  
‘et après il est allé voir sa femme/ (.) *je suppose!*’ (N6)
- sagen* ‘dire’ (au sens de ‘croire’) :  
sechs >*würd’ ich sagen*  
‘six >*je dirais*’ (N40)
- nicht wissen* ‘ne pas savoir’ (au sens de ‘croire’) :  
da :nn (.) holt er so (.) *ich weiß nicht* so einen (.) pool oder so  
irgendwas/  
‘puis (.) il va chercher une sorte de (.) *je ne sais pas* une sorte de (N52)  
(.) piscine ou quelques chose comme ça!’
- keine Ahnung haben* ‘avoir aucune idée’ (au sens de ‘ne pas être sûr’) :  
mhm : (1,5) >so kinderschuhe halt *keine Ahnung*  
‘>des chaussures d’enfant quoi\ *je n’ai aucune idée*’ (N42)

Les verbes *schätzen* ‘estimer’ et *sich vorstellen* ‘imaginer’ (au sens de ‘penser’) ont été employés uniquement par les locuteurs natifs. En revanche, l’exemple (4) présente cinq autres verbes qui ont été répertoriés uniquement dans le corpus des apprenants (des deux groupes).

- (4) *vermuten* ‘supposer’ :  
in frankreich vielleicht (1) ich weiß nicht\ (1,5) >ich meine <*ich kann das* (.) *vermuten*  
‘en France peut-être (1) je ne sais pas\ (1,5) >enfin >c’est ce que (LN32)  
*je suppose*’
- meinen* ‘penser’ :  
äh : *ich meine* dass es äh : (.) die geschichte] (.) dass es ist/ (.)  
die geschichte von einem mann äh : (.) der äh ruhig (.) sein will/  
‘euh : *je pense* que c’est euh : l’histoire] (.) que c’est / (.) l’his- (LN25)  
toire d’un homme euh : (.) qui euh : veut être tranquille!’
- den Eindruck haben* ‘avoir l’impression’ :  
also (.) äh :m *man hat den eindruck* dass] äh : (.) der mann äh :m  
(1) äh sieht wie ein französisch] ein franzose aus  
‘alors (.) eu :m *on a l’impression que*] euh : (.) le mec eu :m (1) (LN38)  
ressemble à français] un français’

*nicht irren* 'ne pas se tromper' :

äh : (.) sie] sie waren schwarz/ (1) *wenn ich mich nicht irrel*  
'euh : (.) elles] elles étaient noires/ (1) *si je ne me trompe pas*' (LN7)

*sich richtig erinnern* 'bien se rappeler' :

am anfa :ng gibt es : glaub ich drei kinder/ (.) *wenn ich gut mich*  
*erinner] erinnere!*  
'au début il y a je crois trois enfants/ (.) *si je me rappelle bien*' (LN10)

Le répertoire des apprenants, même de ceux de LN2, est donc nettement plus important que celui des natifs. Les étudiants disposent de connaissances lexicales remarquablement étendues dans ce domaine. Ils les mettent en œuvre d'une façon pragmatiquement correcte, à savoir pour effectuer une atténuation de l'acte assertif que la clause épistémique accompagne, même si la réalisation linguistique n'est pas toujours sans faute (*wenn ich mich gut erinnere* au lieu de *wenn ich mich richtig erinnere*, etc.). Cette diversité d'expressions maîtrisées par les apprenants se reflète dans le nombre total des clauses à verbes épistémiques qui s'élève à 89, soit 1,6 par entretien chez les locuteurs natifs, à 64, soit 2,9 par entretien en LN1 et à 63, soit 1,9 par entretien en LN2.

Comme pour les modalisateurs adverbiaux, on constate donc une surproduction de ce type de procédés de mitigation chez les apprenants qui a d'ailleurs également été observée dans d'autres contextes communicatifs à différents niveaux d'apprentissage (Kasper, 1981; Kärkkäinen, 1992; Dittmar et Ahrenholz, 1995). Il s'agit en effet d'un moyen relativement simple, car explicite, d'exprimer son incertitude à l'égard de la véracité du contenu propositionnel. Un apprenant peut être plus sûr de faire comprendre son intention d'atténuation à son interlocuteur en employant une expression comme *ich denke*<sup>10</sup> 'je pense' ou *ich glaube* 'je crois' qu'en se servant de moyens implicites comme des particules illocutoires. On peut expliquer la surproduction d'expressions de ce type si l'on suppose une conscience des apprenants quant à la nécessité de réaliser des mitigations dans le contexte donné. Comme les modalisateurs adverbiaux, les verbes épistémiques contribuent donc à compenser le manque de compétence pragmatique dans le domaine des moyens implicites de mitigation.

### ***Marqueurs de l'approximation***

Le procédé de mitigation le plus fréquent chez les locuteurs natifs est l'emploi de petits éléments modalisateurs contenant la particule *so* 'comme ça' ou 'du genre'/'sorte de' du type *und so, oder so, so (et)was* ou encore *so ein*. Pour notre analyse nous avons catégorisé ces éléments sous la dénomination *marqueurs de l'approximation*. La plupart de ces éléments sont attachés à un énoncé pour marquer le caractère flou de la proposition exprimée (voir exemples (5a–b)). L'expression *so ein* (dans toutes ses formes fléchies) se

trouve intégrée dans un syntagme nominal, la particule *so* indiquant l'incertitude (souvent d'ordre lexical) du locuteur par rapport à l'élément suivant l'article (exemple (5c)).

- (5) a. P : wieviele kinder kommen in der geschichte vor< ?>  
'combien d'enfants y a-t-il dans l'histoire< ?>'  
N26 : (1) ich schätz einmal (.) zwölf *oder so*  
'(1) je dirais (.) une douzaine *ou quelque chose du genre*'
- b. P : welche schuhe trägt das kleine mädchen< ?>  
'quelles chaussures porte la petite fille < ?>'  
N21 : (1) äh ich glaub' solche] so] so (.) kleine (.) weiße >irgend *so was*\  
'(1) euh je pense des sortes de] des sortes] des sortes de (.) petites  
[[chaussures] ] blanches >*quelque chose comme ça*'
- c. P : könntest du die geschichte bitte kurz nacherzählen\  
N37 : ja als erstes sitzt der vater auf *so einem*] (1) auf *so einem* (1,5)  
hängestuhl/  
'oui d'abord le père est assis sur *une sorte de*] (1) sur *une sorte de*  
(1,5) balancelle/'

Les locuteurs natifs recourent systématiquement à ces éléments relevant du registre parlé dans leurs discours. Etant donné qu'il s'agit d'éléments particulièrement simples au niveau syntaxique ainsi que lexical, on pourrait s'attendre à un emploi fréquent non seulement par les locuteurs natifs, mais aussi par les apprenants. Ces marqueurs sont en effet composés de lexèmes élémentaires (*und* 'et', *oder* 'ou', *so* 'comme ça', *was* 'quelque chose', *ein* 'un') qui sont sans aucun doute familiers à chacun des apprenants testés. Contrairement à d'autres procédés de mitigation, leur emploi ne nécessite en outre aucun savoir spécifique d'ordre syntaxique ou sémantique. Ils ne sont pourtant guère employés par les apprenants. Seules les expressions *oder so* et *so etwas* se trouvent sporadiquement dans les discours du groupe LN1, alors que les étudiants du groupe LN2 n'emploient aucun de ces marqueurs si courants en milieu natif. On trouve 125 marqueurs de l'approximation contenant la particule *so*, soit en moyenne 2,2 par entretien chez les natifs qui s'opposent ainsi à 5 marqueurs, soit une moyenne de 0,2 par entretien en LN1 et une absence totale de marqueurs de ce type en LN2.

Comment expliquer ce grand écart ? Une réponse doit prendre en compte le fait qu'il s'agit d'éléments relevant du registre parlé, qui sont pragmatiquement appropriés dans un contexte oral comme celui de la présente étude, mais qui ne s'emploient pratiquement jamais à l'écrit. Considérant la place que le document écrit occupe jusqu'à ce jour dans l'enseignement des langues en France, et considérant la focalisation normative qui caractérisait pendant longtemps la recherche linguistique ainsi que la didactique des langues, on ne saurait s'étonner de constater qu'un apprenant avancé sache se servir d'expressions soutenues et relativement complexes, mais pas de mots élémentaires du

discours qui dépassent le cadre normatif de la langue écrite. Il est tout à fait possible que, au cours de 7 ans d'enseignement scolaire et universitaire, un apprenant ne soit jamais entré en contact avec ce type de marqueurs discursifs alors qu'un locuteur natif les utilise couramment dans un grand nombre de situations communicatives de la vie quotidienne. Il n'est donc pas non plus étonnant que ce soient précisément les étudiants de LNI, ayant séjourné en milieu natif et ayant ainsi été confrontés à certaines de ces situations de la vie quotidienne, qui s'en servent, au moins sporadiquement.

### *Les modalisateurs externes*

À la différence des procédés de mitigation destinés à apporter une modification interne à un acte de langage (par des moyens morphologiques, syntaxiques ou lexicaux), la mitigation peut également être effectuée à l'aide d'un acte subsidiaire, un *modalisateur externe* qui précède ou suit l'acte dominant et qui sert à étayer ce dernier<sup>11</sup>. Ainsi une requête du type « Pourrais-tu me prêter dix euros ? » peut être accompagnée par un acte subsidiaire du type « Je peux te demander un petit service ? » (précédant la requête) ou « J'ai oublié mon porte-monnaie » (suivant la requête). Bien qu'ils soient syntaxiquement indépendants, ces actes dépendent, au niveau pragmatique, de l'acte dominant de la requête auquel ils sont destinés à apporter une mitigation.

La recherche sur l'utilisation des modalisateurs externes en langue étrangère a fait apparaître, notamment pour les actes de la requête, de l'excuse et de la plainte, une surproduction de ces éléments par les apprenants avancés (pour la requête cf. Blum-Kulka et Olshtain, 1986; House et Kasper, 1987; Faerch et Kasper, 1989; Cenoz et Valencia, 1996; Yu, 1999; Warga, 2002, 2004)<sup>12</sup>. Dans la présente étude nous nous intéressons aux modalisateurs externes accompagnant un acte assertif. Deux types d'actes subsidiaires atténuant un acte assertif dominant ont pu être relevés, à savoir des justifications et des excuses<sup>13</sup>.

Pour ce qui est des premiers, les locuteurs natifs ainsi que les apprenants recourent à différentes formes de justifications pour expliquer leur manque de savoir ou leur manque de certitude et pour contribuer ainsi à la préservation de leurs faces. Concrètement il s'agit d'expressions du type présenté en (6).

- |     |  |                                    |
|-----|--|------------------------------------|
| (6) | <i>das weiß ich nicht (mehr) genau</i>         | 'je ne sais pas (plus) exactement' |
|     | <i>das fällt mir nicht mehr ein</i>            | 'je ne me rappelle plus'           |
|     | <i>das hab' ich mir nicht (gut) angeschaut</i> | 'je n'ai pas (bien) regardé'       |
|     | <i>darauf hab' ich nicht geachtet</i>          | 'je n'ai pas fait attention'       |
|     | <i>ich bin mir nicht sicher</i>                | 'je ne suis pas sûr(e)'            |
|     | <i>das hab' ich nicht gezählt</i>              | 'je ne les ai pas comptés'         |

Alors que les natifs se contentent de ces six formes d'expressions justificatives pour atténuer leurs propos, la variété des expressions employées par les apprenants est beaucoup plus large. Ils emploient également des justifications du type illustré par les exemples en (7).

(7) <i>das hab' ich nicht (gut) gesehen</i>	'je n'ai pas (bien) vu'
<i>da hab' ich nicht geguckt</i>	'je n'ai pas regardé' fam.
<i>das hab' ich nicht bemerkt</i>	'je ne l'ai pas aperçu'
<i>das hab' ich nicht beobachtet</i>	'je ne l'ai pas remarqué'
<i>das hab' ich mir nicht gemerkt</i>	'je ne l'ai pas retenu'
<i>daran erinnere ich mich nicht/kann ich mich nicht erinnern</i>	'je ne me rappelle plus'
<i>das hab' ich vergessen</i>	'j'ai oublié'
<i>das hab' ich nicht gerechnet/kalkuliert</i>	'je ne l'ai pas calculé'
<i>das kann man nicht wissen</i>	'on ne peut pas savoir'

On constate que le répertoire ainsi que la fréquence des modalisateurs externes sont nettement plus importants chez les apprenants que chez les natifs, même si certaines expressions, surtout en LN2, sont linguistiquement fautives (« ich habe nicht sehen » au lieu de « ich habe es nicht gesehen », « ich erinnere nicht » au lieu de « ich erinnere mich nicht », etc.).

Outre un nombre important de justifications (cf. tableau 3), certains apprenants recourent à un deuxième type de modalisateurs externes, des excuses (8).

- (8) P : welche schuhe trägt das kleine mädchen< ?>  
'quelles chaussures porte la petite fille< ?>'
- LN20 : (2) ich hab nicht gesehen\ (. ) *entschuldigung*\ ((lachen)) (2) vielleicht keine schuhe/ (4,5) sommerschuhe/ ((lachen))  
'(2) je n'ai pas vu\ (. ) *excusez-moi*\ ((rire)) (2) peut-être pas de chaussures/ (4,5) des chaussures d'été ((rire))'

Ce type de modalisateurs externes employé par quelques-uns des apprenants ne se trouve pas dans les discours des locuteurs natifs. L'emploi d'une excuse peut en effet être jugé pragmatiquement inapproprié dans le contexte communicatif donné.

Dans l'ensemble, on constate donc une surproduction de modalisateurs externes, de justifications ainsi que d'excuses, dans les discours des étudiants français par rapport à la performance native.

**Tableau 3 :** Fréquence des modalisateurs externes  
(nombre total entre parenthèses)

Modalisateurs externes	Groupes testés		
	N	LN1	LN2
Justifications :			
moyenne par entretien	0,6 (32)	1,3 (29)	1,1 (34)
Excuses :			
moyenne par entretien	0 (0)	0,05 (1)	0,15 (5)

Une moyenne de 0,6 justifications par entretien chez les natifs s'oppose à des moyennes de 1,3 en LN1 et de 1,1 en LN2. Tout comme la surproduction des clauses parenthétiques à verbes épistémiques et des modalisateurs adverbiaux, le fort recours aux modalisateurs externes est un autre indice d'une préférence des stratégies explicites par les apprenants face à une préférence de stratégies implicites par les locuteurs natifs (cf. également Faerch et Kasper 1998, p. 239).

### Conclusion et perspectives

Au cours de cette analyse il s'est avéré que les apprenants et les locuteurs natifs recourent tous deux à un nombre de procédés de mitigation pour accomplir les tâches communicatives sur lesquelles se base l'étude, mais que le répertoire ainsi que la fréquence de ces procédés varient clairement selon les groupes (cf. tableau 1).

Les deux catégories les plus fréquentes chez les locuteurs natifs, notamment les particules illocutoires et les marqueurs de l'approximation contenant la particule *so*, sont très peu utilisées par les apprenants de LN1 et complètement absentes dans les discours du groupe LN2. Malgré leur niveau linguistique bien avancé, ces étudiants ne disposent donc pas du savoir-faire pragmatique nécessaire pour mettre en œuvre ces stratégies implicites de mitigation dont se servent naturellement les locuteurs natifs. Conformément à l'hypothèse de base de cette étude, ils disposent cependant d'une conscience pragmatique qui les pousse à compenser ce manque de compétence par un recours excessif à d'autres stratégies de mitigation, notamment les procédés explicites étudiés ici (modalisateurs adverbiaux, clauses parenthétiques à verbes épistémiques, modalisateurs externes). Ceux-ci leur sont accessibles par transfert du français et grâce à leurs compétences lexicales et grammaticales étendues. Ce sont surtout les étudiants spécialistes ayant séjourné en milieu natif (LN1) qui cherchent à faire preuve de ces compétences en employant une diversité d'expressions qui dépasse de loin celle de la performance native. C'est cette volonté de mettre en évidence leurs compétences linguistiques liée à la forte volonté de répondre aux exigences pragmatiques de réaliser des mitigations qui fait que la surproduction des procédés explicites en LN1 est encore plus importante que celle en LN2. Tout en étant conscients de la nécessité pragmatique de réaliser des mitigations et tout en faisant preuve de compétences avancées au niveau lexical et grammatical, les apprenants restent donc assez éloignés de la performance native.

Une évaluation de la compétence pragmatique, comme elle est proposée ici, peut servir de base pour une réflexion sur d'éventuelles conséquences didactiques. Que faut-il changer dans l'enseignement des langues pour favoriser l'acquisition des compétences pragmatiques en question? De plus en plus

nombreux sont les auteurs qui s'accordent pour dire qu'il s'agit avant tout d'éveiller la conscience pragmatique des apprenants. L'enseignant doit ainsi attirer l'attention des apprenants sur les phénomènes linguistiques en question et expliciter leur fonction et leur usage correct dans la langue cible (House et Kasper, 1981; Kasper et Blum-Kulka, 1993; Schmidt, 1993; House, 1996; Tateyama et al., 1997; Norris et Ortega, 2000; Safont Jordà, 2003; Salazar Campillo, 2003; Kondo, 2008). La question de savoir comment une telle « approche explicite » (ou « cognitive ») pourrait être appliquée aux procédés de mitigation analysés dans cette contribution, pourrait faire l'objet d'une prochaine étude.

## Notes

- <sup>1</sup> Selon plusieurs auteurs, certaines connaissances pragmatiques sont universelles (Kasper 1992, 1997; Kasper et Schmidt 1996).
- <sup>2</sup> Fraser (1980) emploie le terme anglais *mitigation*, Meyer-Hermann et Weingarten emploient le terme allemand *Abschwächung*. Le terme français *mitigation* est un calque de l'anglais.
- <sup>3</sup> Le postulat de Brown et Levinson que pratiquement tous les actes sont des menaces potentielles aux faces a été critiqué comme vision trop pessimiste, voire paranoïaque, de l'interaction sociale (Schmidt, 1980; Kasper, 1990; Lavandera, 1998; Manno, 1998).
- <sup>4</sup> Plus précisément, Goffman (1974, p. 15) définit le travail de figuration (*face work*) comme « tout ce qu'entreprend une personne pour que ces actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même) ».
- <sup>5</sup> Plusieurs études ont montré que la durée de séjour dans le pays cible a une influence importante sur le développement de la compétence pragmatique (Blum-Kulka et Olshtain, 1986; Bardovi-Harlig et Hartford, 1993; Bouton, 1994).
- <sup>6</sup> Dans la littérature relativement riche sur cette catégorie linguistique de l'allemand, on trouve aussi d'autres termes comme ceux de *Satzpartikeln*, *illokutiv Partikeln*, *Einstellungspartikeln* ou *Partikeln* tout court.
- <sup>7</sup> Pour les critères syntaxiques qui ont été proposés pour une classification des particules illocutoires et une discussion de ceux-ci cf. Weydt (1969, 1977, 1983), Öhlschläger (1985), Thurmair (1989), Hentschel et Weydt (2002).
- <sup>8</sup> Les exemples (1a–c) ainsi que tous les exemples suivants sont extraits du corpus sur lequel se base l'étude. Pour les conventions de transcription cf. annexe.
- <sup>9</sup> La fonction pragmatique d'expressions de ce type a déjà été abordée dans les travaux d'Urmson (1952) et de Benveniste (1966).
- <sup>10</sup> Notamment l'expression *ich denke* a été caractérisée comme « the learners' all time favorite epistemic marker » (Kasper, 1981).
- <sup>11</sup> On parle, entre autre, de *alerters* et *supportive moves* (Blum-Kulka et al., 1989) ou de *PRAs* et *SUPPs* (Held, 1995).
- <sup>12</sup> Certaines études ont pourtant mené à un résultat contraire, c'est-à-dire une sous-production des modalisateurs externes en langue étrangère (Trosborg, 1995; Rose, 2000).

<sup>13</sup> Les deux ont été appelées « formules réparatrices » par Kerbrat-Orecchioni (1992, p. 217).

## Références

- Ahrenholz, B. 2000. Modality and referential movement in instructional discourse : comparing the production of Italian learners of German with native German and native Italian production. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 22, pp. 337–368.
- Bange, P. 1992. À propos de la communication et de l'apprentissage de L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, vol. 1, pp. 53–86.
- Bardovi-Harlig, K. 1999. The interlanguage of interlanguage pragmatics : A research agenda for acquisitional pragmatics. *Language Learning*, vol. 49, pp. 677–713.
- Bardovi-Harlig, K. 2001. Evaluating the empirical evidence : Grounds for instruction in pragmatics ? Dans K.R. Rose et G. Kasper (dir.), *Pragmatics in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 13–32.
- Bardovi-Harlig, K. et B.S. Hartford. 1993. Learning the rules of academic talk : A longitudinal study of pragmatic development. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 15, pp. 279–304.
- Benveniste, É. 1966. De la subjectivité dans le langage. Dans É. Benveniste (dir.), *Problèmes de linguistique générale*, Vol. 1. Paris, Gallimard, pp. 258–266.
- Blum-Kulka, S., J. House et G. Kasper (dir.). 1989. *Cross-cultural pragmatics : requests and apologies*. Norwood, NJ, Ablex.
- Blum-Kulka, S. et E. Olshtain. 1986. Too many words : Length of utterance and pragmatic failure. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 8, pp. 165–189.
- Bouton, L.F. 1994. Can NNS skill in interpreting implicatures in American English be improved through explicit instruction ? A pilot study. Dans L.F. Bouton et Y. Kachru (dir.), *Pragmatics and language learning*, Vol. 5. Urbana, IL, University of Illinois at Urbana-Champaign, pp. 88–109.
- Brown, P. et S.C. Levinson. 1978. Universals in language usage : Politeness phenomena. Dans E.N. Goody (dir.), *Questions and politeness*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 56–289.
- Brown, P. et S.C. Levinson. 1987. *Politeness : Some universals in language usage*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Cenoz, J. et J.F. Valencia. 1996. Cross-cultural communication and interlanguage pragmatics : American vs. European requests. Dans L.F. Bouton (dir.), *Pragmatics and language learning*, vol. 7. Urbana, IL, University of Illinois at Urbana-Champaign, pp. 41–54.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Didier.
- Dittmar, N. et B. Ahrenholz. 1995. The acquisition of modal expressions and related grammatical means by an Italian learner of German in the course of 3 years of longitudinal observation. Dans A. Giacalone Ramat et G. Crocco Galèas (dir.), *From pragmatics to syntax : Modality in second language acquisition*. Tübingen, Narr, pp. 197–232.

- Eisenstein, M. et J. Bodman. 1993. Expressing gratitude in American English. Dans G. Kasper et S. Blum-Kulka (dir.), *Interlanguage pragmatics*. New York, Oxford University Press, pp. 64–81.
- Faerch, C. et G. Kasper. 1989. Internal and external modification in interlanguage request realization. Dans S. Blum-Kulka et J. House (dir.), *Cross-Cultural pragmatics : Requests and apologies*. Norwood, NJ, Ablex, pp. 221–247.
- Fraser, B. 1980. Conversational mitigation. *Journal of Pragmatics*, vol. 4, pp. 341–350.
- Goffman, E. 1967. *Interaction ritual : Essays on face-to-face behavior*. New York, Doubleday.
- Goffman, E. 1973. *La mise en scène de la vie quotidienne*, Vol. 2 : *Les relations en public*. Paris, Minuit.
- Goffman, E. 1974. *Les rites d'interaction*. Paris, Minuit.
- Held, G. 1995. *Verbale Höflichkeit. Studien zur linguistischen Theoriebildung und empirische Untersuchung zum Sprachverhalten französischer und italienischer Jugendlicher in Bitt- und Danksituationen*. Tübingen, Narr.
- Hentschel, E. et H. Weydt. 1983. “Der pragmatische Mechanismus” : denn und eigentlich. Dans H. Weydt (dir.), *Partikel und Interaktion*. Tübingen, Niemeyer, pp. 263–273.
- Hentschel, E. et H. Weydt. 2002. Die Wortart ‘Partikel’. Dans D.A. Cruse, F. Hundsnurscher, M. Job et P.R. Lutzeier (dir.), *Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen*, vol. 2. Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 646–653.
- House, J. 1996. Developing pragmatic fluency in English as a foreign language : Routines and metapragmatic awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 18, pp. 225–252.
- House, J. et G. Kasper. 1981. Zur Rolle der Kognition in Kommunikationskursen. *Die Neueren Sprachen*, vol. 80, n°1, pp. 42–55.
- House, J. et G. Kasper 1987. Interlanguage pragmatics : Requesting in a foreign language. Dans W. Lörcher et R. Schulze (dir.), *Perspectives on language in performance. Studies in linguistics, literary criticism, and language teaching and learning. To honour Werner Hüllen on the occasion of his sixtieth birthday*. Tübingen, Narr, pp. 1250–1288.
- Kärkkäinen, E. 1992. Modality as a strategy in interaction : Epistemic modality in the language of native and non-native speakers of English. Dans L.F. Bouton et Y. Kachru (dir.), *Pragmatics and language learning*. Urbana, IL, pp. 197–216.
- Kasper, G. 1981. *Pragmatische Aspekte in der Interimssprache*. Tübingen, Narr.
- Kasper, G. 1992. Pragmatic transfer. *Second Language Research*, vol. 8, pp. 203–231.
- Kasper, G. 1997. *Can pragmatic competence be taught ?* (NetWork #6). Honolulu : University of Hawai’i, Second Language Teaching and Curriculum Center. Consulté le 18 décembre, 2008. Disponible à : [www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/](http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/).
- Kasper, G. et S. Blum-Kulka (dir.). 1993. *Interlanguage pragmatics*. Oxford, Oxford University Press.
- Kasper, G. et K.R. Rose. 2002. *Pragmatic development in a second language*. Oxford, Blackwell.

- Kasper, G. et R. Schmidt. 1996. Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 18, pp. 149–169.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1990, 1992. *Les interactions verbales*. Tomes I et II. Paris, Armand Colin.
- Kondo, S. 2008. Effects on pragmatic development through awareness-raising instruction/refusals by Japanese EFL learners. Dans A. Soler et A. Martinez-Flor (dir.), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*. Clevedon, Multilingual Matters, pp. 153–177.
- Langner, M. 1994. *Zur kommunikativen Funktion von Abschwächungen. Pragma- und soziolinguistische Untersuchungen*. Münster, Nodus.
- Lavandera, B.R. 1988. The social pragmatics of politeness forms. Dans U. Ammon, N. Dittmar and K. Mattheier (dir.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik*, Vol. 2. Paris, Walter de Gruyter, pp. 1196–1205.
- Manno, G. 1998. Politesse et typologie des textes. Dans B. Caron (dir.), *Actes du XVIe Congrès International des Linguistes* (Paris 20–25 juillet 1997). Oxford, Elsevier Sciences (CD-Rom), Paper-Reference : p. 348.
- Meyer-Hermann, R. et R. Weingarten. 1982. Zur Interpretation und interaktiven Funktion von Abschwächungen in Therapiesprachen. Dans K. Detering, J. Schmidt-Radefeld et W. Sucharowski (dir.), *Sprache erkennen und verstehen. Akten des 16. Linguistischen Kolloquiums*. Tübingen, Niemeyer, pp. 242–252.
- Norris, J. et L. Ortega. 2000. Effectiveness of L2 instruction : A research synthesis and qualitative meta-analysis. *Language Learning*, vol. 50, pp. 417–528.
- Öhlschläger, G. 1985. Untersuchungen zu den Modalpartikeln des Deutschen. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, vol. 13, pp. 350–366.
- Pekarek, S. 1999. *Leçons de conversation : dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg, Éditions universitaires.
- Romero Trillo, J. 2002. The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English. *Journal of Pragmatics*, vol. 34, pp. 769–784.
- Rose, K.R. 2002. An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 22, pp. 27–67.
- Rost-Roth, M. 1999. Der Erwerb der Modalpartikeln. Eine Fallstudie zum Partikelerwerb einer italienischen Deutschlernerin im Vergleich mit anderen Lernervarietäten. Dans N. Dittmar et R.A. Giacalone (dir.), *Grammatik und Diskurs. Studien zum Erwerb des Deutschen und des Italienischen*. Tübingen, Stauffenburg, pp. 165–209.
- Safont Jordà, M.P. 2003. Instructional effects on the use of request acts modification devices by EFL learners. Dans A. Fernández Guerra, E. Usó Juan et A. Martínez Flor (dir.), *Pragmatic competence and foreign language teaching*. Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, pp. 211–232.
- Salazar Campillo, P. (2003). Pragmatic instruction in the EFL context. Dans A. Fernández Guerra, E. Usó Juan et A. Martínez Flor (dir.), *Pragmatic competence and foreign language teaching*. Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, pp. 233–246.
- Schmidt, R.W. 1980. Review of Esther Goody (dir.), *Questions and politeness : strategies in social interaction*. *RELC Journal*, vol. 11, pp. 100–114.

- Schmidt, R. 1993. Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. Dans G. Kasper et S. Blum-Kulka (dir.), *Interlanguage pragmatics*. Oxford, Oxford University Press, pp. 21–44.
- Tateyama, Y., G. Kasper, L.P. Mui, H. Tay et O. Thananart. 1997. Explicit and implicit teaching of pragmatic routines. Dans L.F. Bouton (dir.), *Pragmatics and language learning*, Vol. 8. Urbana, IL, University of Illinois at Urbana-Champaign, pp. 163–177.
- Thurmair, M. 1989. *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. Tübingen, Niemeyer.
- Trosborg, A. 1995. *Interlanguage pragmatics : Requests, complaints and apologies*. New York, Mouton de Gruyter.
- Urmson, J.O. 1952. Parenthetical verbs. *Mind*, vol. 61, pp. 480–296.
- Véronique, D. 2002. Enjeux des acquisitions grammaticales et discursives en langue étrangère : Présentation éditorial. *Marges linguistiques*, vol. 4, Novembre 2002. Consulté le 3 janvier 2009. Disponible à [accès restreint aux abonnés] : [www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/Documents/%20Site%20/00\\\_ml112002\\\_presentation\\\_f/00\\\_ml112002\\\_presentation\\\_f.pdf](http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/Documents/%20Site%20/00\_ml112002\_presentation\_f/00\_ml112002\_presentation\_f.pdf).
- Walters, J. 1980. Grammar, meaning, and sociological appropriateness in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne de Psychologie*, vol. 34, pp. 337–345.
- Warga, M. 2002. Neigen Lernende zum « Labern » ? Eine Untersuchung zum Französischen als Lerner Sprache. *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache in Österreich*, vol. 6, pp. 227–241.
- Warga, M. 2004. *Pragmatische Entwicklung in der Fremdsprache. Der Sprechakt « Aufforderung » im Französischen*. Tübingen, Narr.
- Weydt, H. 1969. *Abtönungspartikel. Deutsche Modalwörter und ihre französischen Entsprechungen*. Bad Homburg, Gehlen.
- Weydt, H. 1981. Partikeln im Rollenspiel von Deutschen und Ausländern — eine Pilotstudie. Dans H. Weydt (dir.), *Partikeln und Deutschunterricht*. Heidelberg, Groos, pp. 161–166.
- Weydt, H. et E. Hentschel. 1983. Kleines Abtönungswörterbuch. Dans H. Weydt, (dir.), *Partikeln und Interaktion*. Tübingen, Niemeyer, pp. 3–24.
- Weydt, H. (dir.) 1977. *Aspekte der Modalpartikeln. Studien zur deutschen Abtönung*. Tübingen, Niemeyer.
- Yu, M.-C. 1999. Universalistic and culture-specific perspectives on variation in the acquisition of pragmatic competence in a second language. *Journal of Pragmatics*, vol. 9, n°2, pp. 281–312.

**Annexe :****Conventions de transcription**

(.)	pause courte (moins d'une seconde)
(2,5)	pause de (...) secondes
:	allongement d'une syllabe
naTÜRlich	segment accentué (en majuscule)
ich w] ich möchte	interruption
/	intonation ascendante
\	intonation descendantes
< ? >	intonation interrogative
>	parle plus bas par la suite
<	parle plus fort par la suite
((rire))	transcription du non-verbal
[[     ]]	ajout nécessaire dans la traduction