



HAL
open science

**” On dit pas je veux ! ” Apprentissage explicite et
implicite du conditionnel dans les interactions
adulte-enfant**

Aliyah Morgenstern, Christophe Parisse, Sophie (de) Pontonx

► **To cite this version:**

Aliyah Morgenstern, Christophe Parisse, Sophie (de) Pontonx. ” On dit pas je veux ! ” Apprentissage explicite et implicite du conditionnel dans les interactions adulte-enfant. *Langage, Interaction et Acquisition / Language, Interaction and Acquisition*, 2014, 5:1, pp.19-37. 10.1075/lia.5.1.01mor . halshs-01050815

HAL Id: halshs-01050815

<https://shs.hal.science/halshs-01050815>

Submitted on 25 Jul 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

« On dit pas je veux ! »

Apprentissage explicite et implicite du conditionnel dans les interactions adulte-enfant

Aliyah Morgenstern, Christophe Parisse et Sophie de Pontonx

Sorbonne Nouvelle – PRISMES / MoDyCo – INSERM – Paris Ouest Nanterre La Défense /

MoDyCo – CNRS – Paris Ouest Nanterre La Défense

La morphologie temporelle, aspectuelle et modale du français est un système complexe sur les plans syntaxique, sémantique et cognitif, qui est acquis graduellement par l'enfant de la naissance à l'adolescence. Les formes les plus rares dans le langage adulte sont acquises tardivement. Pour comprendre comment ces formes sont manipulées dans l'interaction par l'enfant, nous centrerons notre étude sur une forme rare, le conditionnel. Nous présentons les premiers emplois du conditionnel chez deux enfants francophones suivies de l'âge de 1;00 à 6;11. Nous avons repéré quatre étapes qui vont de la production d'une forme unique avec une fonction stable jusqu'à l'utilisation du conditionnel de manière productive par les deux enfants. On constate que le langage adulte joue un rôle différent selon la période. Après la répétition des formes adultes –pour laquelle les hautes fréquences jouent un rôle important– les deux enfants construisent de manière plus créative les différentes formes et fonctions du conditionnel et font parfois des productions non standard qui disparaissent progressivement avec l'âge.

Mots clefs : acquisition du français, conditionnel, rôle du langage adulte, formes rares

Le langage est un phénomène social qui est capturé, internalisé et reconstruit par les enfants grâce à sa transmission par les adultes avec lesquels ils sont en interaction quotidienne. En accord avec Tomasello (2003), nous pensons que les enfants se saisissent tout d'abord de segments concrets du langage entendu et pratiqué en dialogue, de tailles et de formes variées. Plus tard, ils vont construire des généralisations et créer de nouveaux énoncés à partir d'un assemblage de constructions plus abstraites (Fillmore 1988 ; Goldberg 1995 ; Michaelis 2006).

Les enfants ont donc la capacité d'internaliser le langage auquel ils sont exposés. Ils en extraient des assemblages de formes et de fonctions, et les utilisent selon le contexte dialogique et la situation. Ils peuvent ainsi véritablement exploiter le potentiel créatif du langage (Chomsky 1959, 1965) et aller au-delà d'une mémorisation basée sur des situations fixes et répétées. Ils généralisent leurs observations pour combiner les constructions et produire des énoncés acceptés et compris par leurs interlocuteurs en contexte à partir de leur pratique de l'activité conversationnelle.

Si l'entrée des enfants dans la langue est guidée par le langage qui leur est adressé et le bain de langue dans lequel ils sont élevés, elle est en grande partie aussi facilitée par leur propre appétence à imiter leurs partenaires conversationnels (Gopnik, Meltzoff & Kuhl 1999). Leurs premières productions sont imprégnées par leurs efforts pour imiter et répliquer les constructions entendues. Ils les activent de manière productive en interaction et cherchent constamment à se rapprocher du système adulte.

Les liens entre langage répliqué et appropriation du langage qui font à la fois intervenir les développements cognitif et linguistique de l'enfant sont particulièrement sensibles quand on étudie l'expression de la temporalité, de l'aspectualité et de la modalité. Le marquage des formes verbales, qu'elles servent comme en français à marquer le temps, l'aspect, la modalité ou le mode, s'acquiert lentement et de manière graduelle chez l'enfant en raison de sa complexité aussi bien syntaxique, sémantique que cognitive (Bronckart & Sinclair 1973, Ferreiro 1971, Smith 1980). Les premières formes verbales utilisées par les enfants correspondent aux formes les plus fréquentes du langage adulte qui leur est adressé : le présent, le participe passé et l'infinitif (Parisse & Lenormand 2006). Par la suite, le système des temps verbaux des enfants s'enrichit : passé composé marquant l'antériorité, imparfait, futur périphrastique puis futur simple, et enfin subjonctif et conditionnel. Les formes les plus rares dans le langage adulte sont acquises plus tardivement par l'enfant (Parisse & Morgenstern 2012).

Pour la Grammaire Cognitive, plus une unité linguistique est employée en discours, plus elle a de chance de s'ancrer dans la mémoire grammaticale à long terme des locuteurs, et plus elle est susceptible d'être employée de manière routinière dans de nouvelles situations d'usage

(Langacker, 1987:59). Les temps les plus fréquents sont donc très accessibles pour l'enfant (Lieven 2010).

D'autres travaux montrent que ce qui détermine l'ancrage d'une unité linguistique n'est pas uniquement sa grande fréquence d'emploi prise isolément, mais aussi sa fréquence d'occurrence relativement à la fréquence de constructions équivalentes dans des contextes similaires (Geeraerts, Grondelaers & Bakema 1994). Notre hypothèse est que certaines unités, bien que rares, bénéficient d'un degré de saillance contextuelle qui garantit leur ancrage dans la grammaire mentale des locuteurs. Le lien consubstantiel entre ancrage et saillance est mis en avant par Schmid (2007).

Afin de comprendre comment les formes temporo-modales rares sont mémorisées, manipulées et produites dans l'interaction par l'enfant, et le rôle que joue le langage qui l'entoure, nous centrerons notre étude sur l'acquisition d'une forme rare ayant une forte valeur de modalité, le conditionnel. Nous présentons les premiers emplois du conditionnel et leurs fonctions en contexte chez deux enfants francophones, Anaé et Madeleine, entre l'âge de 1;00 et de 6;11, et chez leurs mères.

1. Emploi des temps chez l'enfant

L'enfant aurait moins l'occasion d'entendre parler d'évènements en rupture avec le moment d'énonciation que d'évènements présents et les formes temporelles référant au passé, au futur et au fictif seraient trop peu fréquentes dans le langage adressé pour que l'enfant puisse se les approprier durant les premières étapes de l'acquisition du langage (Tomasello 2003). Au niveau cognitif, l'enfant serait tout d'abord incapable de se décentrer et ne parlerait que de la situation et des actions en cours. Pour parler du passé, du futur ou d'évènements fictifs, l'enfant aurait besoin de pouvoir stabiliser ses représentations mentales et de les mettre en mots en l'absence d'ancrage direct dans la situation d'énonciation. Au niveau sémantique, les marqueurs temporels sont considérés, d'après Reichenbach (1947), comme l'expression de la conscience des relations entre le moment de l'évènement envisagé (« point of event »), le moment de la parole (« point of speech ») et le moment repère (« point of reference »). Plusieurs types de travaux ont examiné l'évolution des systèmes temporo-aspectuo-modaux au cours de l'acquisition par l'enfant (cf. des revues de la littérature dans Hickmann 2003; Slobin 1985 ; Weist 2002). Selon certains travaux (par exemple, Smith 1980), en raison de la complexité de ces relations, les enfants acquièrent très progressivement la capacité à marquer un décalage entre le moment de la parole et le moment de l'évènement. On dit donc de l'enfant que son langage est d'abord ancré dans la deixis. De nombreux travaux décrivent et analysent l'expression du passé en tant que capacité à s'extraire du moment présent. Certaines études indiqueraient, par exemple, que les premières utilisations de marques verbales

correspondant au passé seraient liées à l'expression des résultats perceptibles dans la situation immédiate, et correspondraient donc à des marques aspectuelles plutôt que temporelles (cf. l'hypothèse de « l'aspect avant le temps », Antinucci & Miller 1976, ou l'hypothèse dite "du temps défectueux" (Weist et al ; 1984 ; Weist 2002). La capacité à référer au passé permettra ensuite à l'enfant de développer des compétences narratives qui se manifestent de manière plus explicites chez l'enfant entre les âges de trois et de cinq ans (Applebee 1978), et continuent à évoluer plus tard (par exemple Berman & Slobin 1994 ; Hickmann 2003). Ces compétences permettent effectivement de se détacher du moment présent. Quelques résultats montrent, par exemple, que les enfants utilisent le passé pour marquer l'*irrealis* dans des situations spontanées diverses, en particulier dans des jeux de « faire semblant » (Kaper, 1980), et que ces phénomènes participent de façon plus générale à l'acquisition de la modalité dans différentes langues. Toutefois, les premières références hors de la deixis apparaissent plus tôt, dans des énoncés qui permettent aux enfants de mettre en mots leur expérience même avant le développement de la morphologie verbale (Haliday, 1975 ; Behrens, 2001 ; Parisse & Morgenstern 2012). Vers l'âge de deux ans, les enfants commencent déjà à parler non seulement de ce qui les entoure, des actions en cours, mais également à se déplacer mentalement dans le temps et dans l'espace, à raconter des événements survenus ailleurs et dans le passé, ou à évoquer ce qui va (probablement) se produire. Par contre, ce n'est que beaucoup plus tard (trois ans pour les enfants précoces, cinq ans pour les plus tardifs) qu'ils pourraient utiliser un repère temporel situé dans un monde fictif (Sabeau-Jouannet 1977).

Morgenstern, Parisse et Sekali (2010) et Parisse et Morgenstern (2012) ont montré que les premières formes utilisées en français par les enfants du *Paris corpus* (Morgenstern & Parisse 2012) sont effectivement le présent, le participe passé et l'infinitif, qui ont des fonctions temporelles et aspectuelles (Sabeau-Jouannet 1977). De plus, ce sont les formes les plus fréquentes dans le langage adulte des mêmes suivis longitudinaux. Dans un deuxième temps (entre 2;01 pour Madeleine, l'enfant la plus précoce et 2;11 pour Théophile, l'enfant le moins précoce), le système temporel va s'enrichir avec une variété de formes (y compris pour le même verbe) : des marqueurs de passé (passé composé, imparfait), de futur (futur périphrastique puis futur simple), d'irréel (subjonctif) ou de fictif (imparfait à fonction ludique, conditionnel). Mais si les formes apparaissent dans un second temps, le codage dans le contexte dialogique des énoncés des enfants contenant des verbes a permis de montrer qu'ils semblent capables d'exprimer des relations temporelles avant d'utiliser les marqueurs conventionnels de leur langue maternelle. Dès l'âge de 1;6, Anaé et Madeleine produisent quelques énoncés interprétés par leurs interlocuteurs et par les deux auteurs comme faisant référence au passé et au futur. On ne trouve pas d'énoncés contenant des verbes interprétés comme faisant référence à du fictif avant l'usage des temps habituellement employés pour cette fonction. Il reste donc tout à fait pertinent d'étudier les premiers emplois du conditionnel

chez ces enfants et d'analyser les fonctions de ces formes verbales en contexte dans nos corpus longitudinaux. Nous avons choisi pour cette courte étude de nous concentrer sur ces deux mêmes enfants, Anaé et Madeleine, car ce sont elles qui produisent le plus de conditionnels dans nos données longitudinales.

2. Corpus, codage et résultats quantitatifs

2.1. Corpus et codage

Nous avons utilisé les suivis longitudinaux du *Paris Corpus*¹ (Morgenstern & Parisse 2012) pour lesquels Anaé et Madeleine ont été filmées environ une heure par mois. Parisse et Morgenstern (2012) ont montré que de 1;06 à 2;01 pour Madeleine et à 2;02 pour Anaé, les deux petites filles utilisent beaucoup de présents et quelques passés composés et futurs périphrastiques ou des combinaisons de modaux suivis de l'infinitif. Dans un deuxième temps, les autres formes temporelles apparaissent, d'abord l'imparfait, puis le futur, puis le conditionnel (déjà à 2;01 pour la première fois dans notre corpus chez Madeleine et 2;04 chez Anaé).

Nous avons créé un codage que nous avons appliqué à tous les énoncés au conditionnel des enfants et des mères entre 1;00 et 6;11 (soit 33 séances pour Madeleine et 30 pour Anaé). Nous avons d'abord codé la situation d'emploi des conditionnels, comme par exemple : pseudo-lecture, chanson (*Promenons-nous dans les bois*), jeux (par exemple celui où à partir d'une photo d'une partie du corps d'un animal, on doit deviner de quel animal il s'agit et qui a entraîné beaucoup de production de « on dirait »), l'enfant raconte une histoire, l'enfant fait parler des personnages, des figurines ou des poupées et la discussion libre (pas de support particulier). Le codage comprend la forme infinitive du verbe utilisé et la personne grammaticale. Nous avons codé la fonction des énoncés au conditionnel en nous inspirant des catégories de Dendale (cf. Dendale & Tasmowski 2001) adaptées à l'oral et au langage de l'enfant. Les conditionnels du corpus sont utilisés avec six fonctions différentes : 1) atténuation avec en particulier la fonction pragmatique de politesse (comme dans « je voudrais » ou « il faudrait » à la place du présent) ; 2) contrefactuel (à 4;10 Madeleine dit « j'aurais dû relier comme ça » regrettant sa façon d'utiliser les ficelles dans un jeu) ; 3) similitude (avec en particulier un très grand nombre de « on dirait » chez Anaé et sa mère) ; 4) hypothétique (à 3;10 Anaé dit « on pourrait mettre des ailes à moi ! ») ; 5) préliminaire qui pourrait être considéré comme une sous-catégorie de l'hypothétique mais qui se trouve dans des situations très particulières (par exemple à 4;01, Madeleine est dans un jeu où elle attribue

¹ Le projet CoLaJE (Communication Langagière chez le Jeune Enfant, <http://colaje.scicog.fr>, dans le cadre duquel le *Paris Corpus* a été constitué, a été financé par l'Agence Nationale de la Recherche.

des rôles à ses interlocuteurs et dit « il pourrait être le prince » en parlant de son frère); 6) futur dans le passé (Anaé rappelle à sa mère à 3;10 « parce que tu as dit que tu m'aiderais »). L'ensemble des résultats est présenté dans le Tableau 1 pour Madeleine et dans le Tableau 2 pour Anaé.

Afin d'analyser le rôle de l'input et de l'interaction sur l'acquisition du conditionnel, nous avons codé pour chaque emploi du conditionnel, le nombre de conditionnels précédemment produits dans la même séance que ce soit par la mère ou par l'enfant, en précisant s'il s'agissait ou non du même verbe que celui décrit. Cela nous a permis de déterminer deux types de cas de l'emploi du conditionnel dans l'interaction : 1) s'il relevait d'une "création", c'est-à-dire tout usage spontané de l'enfant qui vienne de sa propre initiative et qui ne soit ni une reprise ni une modification des propos précédents de l'adulte (il s'agit donc de création « sémantique », et non pas morphologique) ; ou 2) si au contraire l'emploi s'inscrivait dans une auto ou une hétéro reprise (la distance entre les deux emplois est de trois tours de parole maximum).

2.2. Analyses quantitatives

Nous présentons dans les Tableaux 1 et 2, le pourcentage d'occurrences du conditionnel dans les productions des deux enfants en fonction de l'âge. On constate que le nombre d'occurrences de formes verbales au conditionnel est très lié aux situations particulières de chaque séance chez l'adulte. Mais sur l'ensemble du corpus, le nombre d'occurrences produites en une heure est stable chez l'adulte, alors que chez l'enfant il augmente en fonction de l'âge. Des périodes distinctes se dégagent. En début de corpus, il n'y a aucun usage du conditionnel chez les enfants alors que les mères l'emploient. Dans un deuxième temps, le conditionnel est utilisé par les enfants (d'abord chez Madeleine à 2;01 puis chez Anaé à 2;04) mais avec des fréquences très faibles. Dans un troisième temps, on trouve des séances durant lesquelles les emplois du conditionnel atteignent 3% des formes verbales pour Madeleine (2,7% chez sa mère) et 2% pour Anaé (1,9% chez sa mère). A partir du moment où l'enfant produit des conditionnels, la moyenne de conditionnels produits est de 0,8% chez Madeleine et 1,0% chez sa mère, de 0,4% chez Anaé et 0,5% chez sa mère. La variabilité de production du conditionnel d'une séance à l'autre est comparable chez l'enfant et l'adulte. Les différences se trouvent au niveau du nombre de verbes différents et des fonctions attribuées à ces formes en contexte, qui sont en début de corpus très réduites chez l'enfant et qui vont progressivement augmenter et atteindre la variabilité des usages adultes, tant au niveau lexical qu'au niveau de leur fonction en dialogue.

@ Insérer dans les deux pages suivantes les tableaux 1 et 2

En ce qui concerne la variété des verbes utilisés, on constate que, pour les adultes, sur l'ensemble de la période que couvre le corpus, on trouve une moyenne de 4,75 types de verbes différents chez la mère de Madeleine et 2,84 chez la mère d'Anaé. Si on prend en compte à la fois le nombre de formes verbales au conditionnel, le nombre de verbes différents et les fonctions utilisées en contexte, l'usage du conditionnel chez les deux mères ne semble pas lié à l'âge de l'enfant. Il ne s'agit pas d'un marqueur que l'on pourrait décrire comme sensible au développement linguistique de l'enfant auquel le langage est adressé.

Madeleine et Anaé, en début de corpus utilisent un seul verbe avec une seule fonction, comme nous le verrons plus en détail dans la partie suivante, puis, elles acquièrent progressivement, l'usage des autres fonctions utilisées (mais moins fréquemment) par les mères. Les fonctions les plus utilisées dans le corpus de Madeleine sont l'atténuation (30% chez Madeleine et 59% sa mère) et l'hypothétique (33% chez Madeleine et 26% chez sa mère). Ce sont également les fonctions qui apparaissent le plus tôt. Si on compare les productions de la mère et de l'enfant durant la période d'émergence des formes, avant 2;9, on constate que Madeleine utilise principalement la fonction d'atténuation et que ses emplois correspondent à la répartition chez l'adulte (79% pour Madeleine et 72% pour sa mère). Le corpus d'Anaé est particulier car la forme figée « on dirait », marquant la similitude, domine chez l'enfant, en particulier en situation de lecture de livre (59% chez Anaé et 39% chez sa mère sur l'ensemble du corpus). Il est intéressant de constater que si le profil de Madeleine est plus proche de celui de sa mère, globalement elle utilise davantage la fonction de similitude avec la même forme « on dirait » que sa mère. Il apparaît donc que les deux enfants peuvent avoir un usage très important de cette fonction de similitude sans doute parce qu'elle correspond à une forme figée assez fréquente dans l'input. En deuxième et troisième position dans le corpus d'Anaé, on trouve également les valeurs d'atténuation et d'hypothétique qui sont les plus utilisées chez sa mère. Anaé utilise une fonction supplémentaire par rapport à sa mère : le préjudique. Cependant elle ne le fait qu'une seule fois. Chez Madeleine on trouve 10 formes à fonction préjudique sur 132 dans le corpus et 4 sur 194 chez sa mère. Il est donc intéressant de constater que si cette fonction est bien sûr empruntée à « l'input langagier », elle semble davantage s'insérer dans le registre utilisé par l'enfant que dans celui de l'adulte. Quand on regarde de plus près les corrélations entre personne, fonction et type de verbes, on remarque que la fonction d'atténuation est beaucoup utilisée à la première et à la deuxième personne par les enfants et leurs mères avec des verbes modaux (*vouloir, pouvoir, devoir*). On trouve une prédominance de la référence à soi chez Madeleine pour faire des requêtes polies « je voudrais » (43%, qui semblent correspondre aux 56% de référence à l'enfant chez la

mère du type « tu voudrais »), et de la référence à l'autre chez Anaé pour donner des directives un peu atténuées du type « tu pourrais » (63% et 48% chez la mère) complétées chez les deux enfants par des *il* impersonnels comme dans « il faudrait » (Madeleine 29% et Anaé 12,5%). En ce qui concerne la fonction hypothétique, on trouve au contraire surtout des verbes lexicaux variés et une répartition assez équilibrée entre les personnes avec en particulier l'usage de *on* et de la troisième personne. Il y a une assez bonne corrélation entre le type de verbe utilisé et les personnes selon les fonctions de l'énoncé chez les mères et leur enfant.

Notre codage dialogique (Tableaux 1 et 2, colonne *Créa*) montre que la majorité des formes au conditionnel sont des créations chez les deux enfants (89% chez Madeleine et 83% chez Anaé) et les deux mères (95% chacune), c'est-à-dire qu'elles ne sont pas des reprises directes de verbes qui précèdent dans le discours de l'interlocuteur. Il ne s'agit donc pas chez l'enfant d'imitation locale. L'impact de l'input joue à un niveau moins immédiat. En effet, on s'aperçoit qu'Anaé n'est jamais la première à utiliser le conditionnel dans la séance, sa mère introduisant le mode dans toutes les séances (*cf.* Tableau 2, colonne *1^{er} Cond*). La mère de Madeleine l'introduit dans 75% des séances. En revanche, les enfants sont créatifs dans le choix des verbes utilisés au conditionnel (*cf.* Tableaux 1 et 2, colonne *Intro*). On trouve davantage de contingences conversationnelles dans le corpus de Madeleine et toutes les catégories de notre codage sont utilisées. L'adulte et l'enfant sont davantage à l'écoute l'une de l'autre et s'ajustent ainsi au discours qui précède.

3. Le conditionnel en construction

Nous présentons dans cette partie l'appropriation progressive du conditionnel chez les deux enfants tout au long du corpus et le rôle de l'adulte en fonction du développement cognitif et linguistique de l'enfant. Nous avons pu repérer quatre étapes dans l'acquisition du conditionnel chez ces deux enfants.

@ Insérer tableau 3

3.1. La construction préférée

Les deux enfants utilisent dans un premier temps une seule forme pour un seul verbe. Il s'agit pour Anaé de la forme la plus utilisée par la mère, « on dirait », représentant 39% des formes de la mère dans l'ensemble du corpus. Sur les séances dans lesquelles Anaé est particulièrement productive, cette forme représente jusqu'à 83% chez sa mère. Entre 2;04 et

3;04, Anaé emploie cette seule forme de conditionnel avec la valeur d'éventualité de la catégorisation de Dendale et Tasmowski (2001). On trouve beaucoup d'occurrences (58) de cette construction dans le langage de la mère et des frères d'Anaé tout au long du corpus : « on dirait un robot non ? » ; « on dirait qu'elle fait une galipette » (Anaé 2;0). Chaque séance en contient quelques-unes. Cette forme a une valeur sémantico-pragmatique très précise qui est parfois utilisée avec une mise en saillance en fin d'énoncé (« c'est encore tes frères qui ont rangé ta bibliothèque, on dirait. »). Elle permet à l'enfant de chercher à identifier un objet et de donner une représentation alternative comme dans l'exemple (1) :

(1) – Anaé 3;04

@sit : Anaé et sa mère lisent un livre qui représente des animaux que l'on doit identifier et qui deviennent explicites quand on tourne la page.

*MER: à qui sont ces fesses ?

*ANA: on va voir.

*ANA: on dirait une [/] un zèbre.

*MER: ouais mais c'est un okapi. ça ressemble un petit peu à un zèbre.

La mère d'Anaé dans cet extrait reconnaît le travail de recherche identificatoire de sa fille (« ouais ») puis souligne l'écart entre la mise en mots de la représentation d'Anaé et le nom du référent tel qu'elle peut l'identifier elle (« mais c'est un okapi »), tout en accordant une valeur de vérité à l'énoncé de sa fille (« ça ressemble un petit peu à un zèbre »). La construction « on dirait » permet de poser une éventualité qui n'est pas remise en cause, il n'y a pas de conflit, il ne s'agit pas d'une valeur épistémique, d'une hypothèse, puisque l'énoncé n'est pas réellement considéré comme réfutable. Il s'agit d'avancer un possible, de faire une suggestion consensuelle (marquée par le « on » inclusif de « on va voir ») et la question n'est pas de décider si l'énoncé contenant « on dirait » est vrai ou faux, mais d'ajuster la représentation proposée au référent.

La première forme de conditionnel utilisée par Madeleine est « je voudrais » avec la valeur d'« atténuation » décrite par Dendale et Tasmowski (2001). La fréquence d'emploi de « voudrais » et « voudrait » est également très élevée chez sa mère puisque ces deux productions représentent 27% de ses conditionnels. Il s'agit de l'unique forme de conditionnel dans le répertoire de Madeleine jusqu'à 2;06.

Comme on a pu le montrer dans différentes études sur le développement linguistique de Madeleine (Leroy, Morgenstern & Caët 2010 ; Morgenstern & Sekali 2009), la mise en place des règles de politesse est importante dans cette famille, cette forme est très présente dans le langage entendu par l'enfant dans les échanges entre adultes, comme dans le langage qui lui est adressé. Par exemple, quand Madeleine et sa mère jouent à la dînette (Madeleine 1;02), la

mère lui dira « je voudrais un peu de gâteau » ou « je voudrais de l'eau ». Elle lui posera également des questions en « tu voudrais » (« qu'est-ce que tu voudrais? », « est-ce que tu voudrais du gâteau? »). Par ailleurs, la construction est enseignée de manière délibérée à l'enfant :

(2) – Madeleine 2;03,5

*MAD: je veux écouter.

*PER: on dit pas je veux.

*MAD: je voudrais! je voudrais écouter.

Il n'est donc pas étonnant de trouver cette forme de mise à distance dans la requête: il s'agit de la forme utilisée et mise en place par l'entourage familial de l'enfant.

Il est très intéressant de voir que les premières formes de conditionnel utilisées par les deux enfants sont des constructions **reprises à l'identique du langage de l'adulte** et utilisées assez fréquemment avec une fonction extrêmement figée et dans les deux cas une valeur pragmatique identique à celle de l'adulte : la mise à distance d'une requête avec un effet d'atténuation et donc de politesse pour « je voudrais », la mise en place d'une suggestion consensuelle pour désigner des référents pour « on dirait ».

Durant cette première période, deux paramètres semblent donc en jeu dans l'acquisition du conditionnel par l'enfant : **la fréquence d'emploi dans le langage adulte et le rôle explicite de l'adulte dans l'apprentissage du langage**, ici au niveau pragmatique, puisqu'il s'agit des règles de politesse.

3.2. Diversification des formes

Durant la période suivante qui arrive très vite pour Madeleine (2;07), et 12 mois plus tard pour Anaé (3;04), les formes vont se diversifier. Madeleine produit des énoncés tels que « je devrais m'asseoir » à 2;07 « comme ça je pourrais... » et Anaé produit des énoncés au conditionnel également plus variés « il faudrait l'appeler » à 3;05, « on pourrait le regarder cet après-midi » en parlant d'une vidéo qu'elle adore regarder à 3;06 ou « on pourrait mettre des ailes à moi » à 3;09 pour expliquer comment il lui serait possible de voler. Non seulement les lexèmes verbaux utilisés varient, mais le conditionnel prend véritablement la fonction de proposer une éventualité dans un plan fictif ou en décalage temporel. Anaé prend des libertés avec les formes, elles ne sont plus reprises à l'identique, et avec les contenus du dire, elle peut parler de ce qui n'est pas présent et même de ce qui n'existe pas.

Durant cette deuxième période, la fréquence dans le langage de l'adulte est déterminante. Les verbes au conditionnel les plus fréquents de Madeleine, qui représentent 70% de ses formes, correspondent à trois des quatre verbes les plus fréquents de l'adulte

(*vouloir, devoir, dire*), c'est à dire 45% des formes verbales au conditionnel entendues par l'enfant. Le verbe le plus fréquent chez Anaé demeure *dire* (80%) qui représente 35% des formes au conditionnel chez la mère.

3.3. Diversification des fonctions, explosion lexicale et déviances

Durant la troisième période, les deux enfants se lancent dans la production de formes plus rares et les fonctions du conditionnel se diversifient. Anaé va utiliser la fonction de futur dans le passé dans du discours rapporté comme dans l'exemple (3) :

(3) – Anaé 3;10

*ANA: <bah je> [//] bah [/] bah [/] bah <tu m' > [/] tu m'aides! pa(r)ce+que tu as dit que tu m'aid(e)rais !

*MER: bah pourquoi [/] pourquoi i(l) faut qu(e) je t' aide ?

L'enfant repère son énoncé par rapport à un temps T (« tu as dit ») qui est en rupture par rapport au moment de l'énonciation. Il s'agit d'une certaine forme de futur dans le passé, mais qui est médiatisée par le fait de rapporter le discours de l'autre. Anaé se montre capable d'utiliser les dires de sa mère, d'opérer une véritable mise à distance métalinguistique et d'en faire un argument qui lui permet de justifier sa demande.

Or ces productions s'accompagnent de tâtonnements, d'hésitations, d'erreurs et d'auto-rectifications. Les premières formes ont été produites de manière assez automatique dans une parfaite reprise des formes entendues dans le discours adulte. La deuxième période a permis aux enfants de diversifier leurs usages du conditionnel. Cet enrichissement de connaissances et la pratique du conditionnel les amènent désormais à produire des formes nouvelles. Les deux petites filles sont dans une véritable activité de construction en ajoutant au lexème verbal des briques de morphologie parfois déformées, transformées sous l'effet de leur travail énonciatif. Les enfants semblent construire les formes de manière moins automatique. Elles les fabriquent elles-mêmes et procèdent à des essais morphologiques avec de nouveaux lexèmes verbaux. Le plus étonnant est de constater que la forme préférée de Madeleine durant la première période est reconstruite à 3;03 et donne lieu à des erreurs qu'elle rectifie d'elle-même : « tu sais moi je *voulas*, je *voudras* avoir un nouveau ça, je *voudras* avoir un nouveau et je voudrais ça. »

Par ailleurs, avec un verbe moins fréquemment utilisé au conditionnel, Madeleine produit à 4;01 « Si Marie s'appelait Marie et moi je m'appelais Marie, toi t'appelais Marie et du coup, moi je *venrais* et toi tu appellerais Marie, Marie ma grande sœur. » Cet énoncé montre la confusion que fait Madeleine entre l'imparfait et le conditionnel puisqu'elle dit « toi t'appelais Marie » la première fois au lieu de « toi tu t'appellerais Marie » qu'elle utilise

ensuite en reformulant ce qu'elle vient de dire. « Venrais » est sans doute construit à partir de l'imparfait. Madeleine est partie de la forme la plus proche, avec une valeur sémantique très voisine également puisqu'il s'agit de créer un plan fictif dans lequel elle est une petite fille qui porte le même nom que sa propre grande sœur (Marie). Il y a donc une sorte de mélange ou d'assimilation entre les formes de conditionnel et d'imparfait hypothétique. Cependant, de manière générale tout au long des séances, l'imparfait sert plutôt à construire un cadre fictif et à raconter des événements qui se déroulent dans ce monde inventé. On constate que la petite fille peut utiliser l'imparfait pour expliquer les rôles et les actions de chacune dans le jeu fictif (« je te donnais un doudou, je te mettais une couverture » à 4;01) et le conditionnel, toujours dans le plan du jeu fictif, plutôt pour construire des hypothèses : dans son tâtonnement dans l'usage de l'imparfait pour trouver la forme du conditionnel du verbe *venir* (« venrais »), la petite fille pose en revanche clairement une hypothèse. Ces trois formes *voulais*, *voudras*, *venrais* sont les trois seules productions malformées relevées dans le corpus là où on s'attend à trouver du conditionnel mais on constate une activité assez intense d'auto-corrections. Durant cette période, les enfants s'auto-corrigent (Ramscar & Yarlett, 2008) sans avoir besoin de « negative evidence » (Chouinard & Clark 2003).

3.4. Maîtrise du conditionnel

A la fin du corpus, nous entrons dans une quatrième période durant laquelle les deux petites filles ne produisent plus de formes non standard et sont capables d'utiliser la fonction de futur dans le passé, la fonction de construction d'un plan fictif (Madeleine 4;01 « si on mettait comme ça, on ferait un thé »), de poser des hypothèses pour des besoins argumentatifs (Anaé 4;04 « parce que sinon, y aurait quelqu'un qui volerait » ou Madeleine 4;04 « si elle était brûlante la neige, ça ferait brûlant »). Madeleine produit même, en fin de corpus, du conditionnel passé (« j'aurais dû relier comme ça », 4;10) : il s'agit d'un véritable contrefactuel pour revenir sur une mauvaise manipulation qu'elle a faite en jouant à relier de petits éléments avec une ficelle. Elle maîtrise donc des relations temporelles et modales beaucoup plus complexes.

3.5. Usage du conditionnel en situation spontanée

Notre présentation des formes du conditionnel peut surprendre si l'on compare l'usage que nous avons observé dans nos corpus avec certains résultats dans d'autres langues comme l'anglais (cf. Bowerman 1986 ; Reilly 1986). En particulier, le conditionnel est considéré comme permettant d'exprimer la notion d'hypothèse (*conditionals* en anglais). On peut être surpris de ne trouver en français que peu de formes de ce type dans nos corpus, ce qui pourrait laisser penser que les enfants commettent des erreurs dans leurs usages avant de

maitriser les formes standards qu'ils ne produisent dans notre corpus que dans les derniers enregistrements.

Pour cela nous avons cherché tous les énoncés contenant des *si* ou des *sinon*, qui sont des marqueurs potentiels d'hypothèse en français, pour les deux enfants et pour les deux mères des enfants. Le Tableau 3 donne pour les quatre participants le nombre d'énoncés avec un *si*, avec un *si* et deux verbes lexicaux au moins, et enfin avec un *si*, deux verbes lexicaux et une forme de conditionnel (qui peut être un de ces verbes ou un auxiliaire associé). Les mêmes chiffres sont donnés pour les *sinon*.

@Insérer tableau 4

On constate que le nombre de *si* et de *sinon* utilisés autrement que comme conjonction est très important. Afin de nous centrer sur les énoncés avec les conjonctions *si* et *sinon*, nous avons analysé manuellement l'ensemble des énoncés à deux verbes pour vérifier s'il y avait des erreurs d'usage verbal chez les enfants et éventuellement chez les adultes. Nous avons constaté d'une part que nous retrouvions la totalité des usages hypothétiques des formes verbales au conditionnel que nous avons déjà codées (troisième et sixième colonnes). La présence d'une des deux conjonctions, *si* ou *sinon*, semble donc nécessaire pour mettre en place la valeur d'hypothèse. Nous n'avons repéré, par ailleurs, aucune erreur chez les adultes dans les énoncés à deux verbes sans conditionnel.

On trouve en revanche dans ce type d'énoncés un certain nombre de formes utilisant un futur, comme dans l'exemple suivant chez la mère d'Anaé :

(4) – Anaé 4;05

*MER : si on les lave pas elles vont être grises

Les enfants utilisent le même type de construction. On trouve également des variantes. Anaé produit par exemple des énoncés avec des marqueurs modaux de potentialité :

(5) – Anaé 3;10

*ANA: si [/] si i veut passer <on p(eut)> [/] on peut ouvrir la barrière !

Il est intéressant de souligner que ces formes pourraient être construites de la même manière avec un imparfait suivi d'un conditionnel. Mais si c'était le cas, leur valeur serait atténuée.

Un autre type de construction est la simultanéité d'une action non accomplie, comme par exemple chez la mère d'Anaé :

(6) – Anaé 4;01

*MER: si elle lâche elle tombe mais +...

La mère d'Anaé sous-entend probablement ici, « mais ... elle ne lâche pas » (l'énoncé est codé comme inachevé). On trouve donc bien des valeurs hypothétiques, mais elles n'imposeraient l'usage du conditionnel que si les formes étaient au passé.

C'est ce que l'on constate dans les deux seules erreurs rencontrées dans les productions de Madeleine. Ces erreurs, très rares, surviennent alors que Madeleine est déjà grande et sont liées à la confusion avec l'imparfait.

(7) – Madeleine 3;03

*MAD: mais maman elle a dit que si on tortillait et ben que ça rentrait.

(8) – Madeleine 5;10

*MAD: ouais que on si j(e) soulevais ça ça bougeait aussi.

Dans les deux cas Madeleine est exactement dans une structure hypothétique qui aurait dû amener à l'usage du conditionnel (*rentrerait* et *bougerait*).

En résumé, notre petit parcours hors de l'usage du conditionnel morphologique n'a pas la prétention de faire une description exhaustive des usages de l'hypothétique qui n'est pas le but de l'article. Il permet néanmoins de faire plusieurs remarques :

- l'aspect hypothétique dans sa forme « si » avec conditionnel émerge très graduellement ;
- l'atténuation est une fonction importante du conditionnel à l'oral. En effet, les formes présent + futur passent au conditionnel seulement si on veut atténuer leur valeur ;
- l'imparfait et le conditionnel se confondent facilement, et l'imparfait, plus fréquent, que le conditionnel semble l'emporter ;
- les formes très rares comme le conditionnel ont besoin de situations très contraintes pour être produites ;
- les moyens d'exprimer l'hypothétique en français ne passent pas nécessairement par le conditionnel ou des formes verbales spécifiques.

4. Conclusion

A la fin de notre corpus, le conditionnel est utilisé de manière diverse et productive par les deux enfants mais ne recouvre pas tous les usages potentiels de la langue française adulte (comme par exemple l'évidentialité), ce qui reflète les formes contenues dans le langage qui leur est adressé. **On constate que le langage adulte joue un rôle différent selon la période durant laquelle on se trouve.** Si la fréquence semble être un critère important, le rôle de l'apprentissage explicite est déterminant dans le corpus de Madeleine. Par ailleurs, après une période de réplique des formes adultes correctes, les deux enfants construisent de manière plus délibérée les différentes fonctions du conditionnel – création d'un plan fictif, politesse,

discours rapporté – avec la production d'éventuelles formes non standard. La bonne association forme/fonction, présente dans le langage adulte, va finir par être réactivée et les formes non standard vont disparaître. A quatre ans, les enfants produisent autant de conditionnels que les adultes avec lesquels elles sont en interaction. Diverses fonctions du conditionnel sont employées de manière productive et ouvrent ainsi aux enfants les portes d'entrée de la manipulation créative de l'irréel, du potentiel et du fictif.

REFERENCES

- Antinucci, F. & Miller, R. (1976) How Children Talk about What Happened, *Journal of Child Language* 3, 167-189.
- Applebee, A.N. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
- Behrens, H. (2001). Cognitive-conceptual development and the acquisition of grammatical morphemes: the development of time concepts and verb tense, In: M. Bowerman and S. C. Levinson (eds), *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 450–474.
- Berman, R. & Slobin, D.I. (1994). *Different ways of relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bowerman, M. (1986). First steps in acquiring conditionals. In E. Traugott, A. ter Meulen, J. S. Reilly, & C.A. Ferguson, (eds.), *On conditionals* (285-307). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bronckart J.-P. & Sinclair, H. (1973). *Time, tense and aspect*. *Cognition*, 2, 107-130.
- Chomsky, N. (1959). Review of verbal behavior by B.F. Skinner. *Language* 35, 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Chouinard, M.M. & Clark, E.V. (2003). Adult reformulations of child errors as negative evidence. *Journal of Child Language* 30 (3), 637–669.
- Dendale P. & Tasmowski L. (éds) (2001). *Le conditionnel en français*. Université de Metz : Recherches linguistiques 25.
- Ferreiro, E. (1971). *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Genève : Droz.
- Fillmore, C. (1988). The mechanisms of "Construction Grammar". *Berkeley Linguistics Society* 14, 35–55.
- Geeraerts, D., Grondelaers, S. & Bakema, P. (1994). *The structure of lexical variation: Meaning, naming, and context*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Goldberg, A. (1995). *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.

- Gopnik, A., Meltzoff, A.N. & Kuhl P.K. (1999). *The scientist in the crib: Minds, brains and how children learn*. New York: Harper Collins.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to Mean: Explorations in the Development of Language*. New York: Elsevier.
- Hickmann, M. (2003). *Children's discourse: person, time, and space across languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaper, Willem (1980). The use of the past tense in games of pretend. *Journal of Child Language*, 7, 213-215.
- Langacker, R.W. (1987). *Foundations of cognitive grammar* (Vol. 1). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Leroy, M., Morgenstern, A. & Caët, S. (2010). « L'auto-rectification chez l'enfant : appropriation et internalisation », dans M. Candea & R. Mir-Samii (éditeurs), *La rectification à l'oral et à l'écrit*, ouvrage en hommage à Mary-Annick Morel, Paris: Ophrys, 221-234.
- Lieven, E. (2010). Input and first language acquisition: Evaluating the role of frequency. *Lingua* 120, 2546–2556.
- Michaelis, L.A. (2006). Construction grammar. In K. Brown (ed.), *The encyclopedia of language and linguistics*, Second edition, volume 3 (73-84). Oxford: Elsevier.
- Morgenstern, A. & Parisse, C. (2012). The Paris Corpus. *Journal of French language studies* 22, 7-12.
- Morgenstern, A. & Sekali, M. (2009). What can child language tell us about prepositions? A contrastive corpus-based study of cognitive and social-pragmatic factors, dans Jordan Zlatev, Marlene Johansson Falck, Carita Lundmark & Mats Andréén (Eds.), *Studies in language and cognition*, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 261-275.
- Morgenstern, A., Parisse, C. & Sekali, M. (2010). A la source du futur : premières formes verbales dans les productions spontanées de deux enfants français de 18 mois à 3 ans. *Faits de Langues: Le futur* 33, 163-175.
- Parisse, C. & Le Normand M.-T. (2006). Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Glossa* 97, 20-41.
- Parisse, C. & Morgenstern, A. (2012). The unfolding of the verbal temporal system in French children's speech between 18 and 36 months. *Journal of French language studies* 22 (1), 95-114
- Ramscar, M. & Yarlett, D. (2008). Linguistic self-correction in the absence of feedback: A new approach to the logical problem of language acquisition. *Cognitive Science* 31, 927-960.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of symbolic logic*. Berkeley: University of California Press.

- Reilly, J.S. (1986). The acquisition of temporals and conditionals. In E.C. Traugott, A. ter Meulen, J.S. Reilly & C.A. Ferguson (eds.), *On conditionals* (300-331). Cambridge : Cambridge University Press.
- Sabeau-Jouannet, E. (1977). L'expression de l'organisation spatiale et temporelle, son évolution chez l'enfant de 2 à 5 ans. In F. François, D. François, E. Sabeau-Jouannet & M. Sourdot (eds.), *La syntaxe de l'enfant avant 5 ans* (193–204). Paris: Larousse.
- Schmid, H.-J. (2007). Entrenchment, salience, and basic levels. In D. Geeraerts & H. Cuyckens (eds.), *The Oxford handbook of cognitive linguistics* (pp. 117-138). Oxford: Oxford University Press.
- Slobin, D. (1985). Crosslinguistic evidence for the Language-Making Capacity. In: D. I. Slobin (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, Vol. 2: Theoretical Issues.
- Smith, C.S. (1980). The acquisition of time talk: Relation between child and adult grammar. *Journal of child language* 7, 263-278.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language, a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weist, R. M. (2002). The first language acquisition of tense and aspect: A review. In R. Salaberry & Y. Shirai (Eds.), *The L2 acquisition of tense-aspect morphology*. (21-78). Amsterdam: John Benjamins.
- Weist, R.M., Wysocka, H., Witkowska-Stadnik, K., Buczowska, W. & Konieczna, E. (1984). The Defective Tense Hypothesis: On the Emergence of Tense and Aspect in Child Polish, *Journal of Child Language* 11, 347-374.

Abstract

Because of its syntactic, semantic and cognitive complexity, the French morphology for tense, aspect and modality is acquired slowly and gradually by children, from the moment they are born until their adolescence. The least frequent forms in adult language are acquired later. In order to understand how these forms are memorized, handled and produced by children in dialogue, we focus our study on the use of a rare form: the French conditional. We present two French children's first uses of verbal constructions in the conditional between the ages of 1.00 and 6.11. Four periods can be distinguished during the acquisition process beginning with the production of a unique form with a stable function and ending with the use of different forms with a variety of functions. Adult language plays a very different role depending on the child's age. After a period during which the children replicate the most frequent adult forms, both children construct different forms with various functions in a more

creative manner with occasional non-standard productions. The adult form/function associations are finally reactivated and non-standard forms progressively disappear from the data.

Tableau 1 - Production du conditionnel chez Madeleine et sa mère (formes, fonctions, interactions)

	Age	Types	Occ.	% Types	% Occ.	LME	Types de fonctions	Intro.	1 ^{er} Cond.	Créa
Madeleine	02;01	1	1	0,97%	0,21%	3,06	1 att	1	oui	0
	02;02	1	1	0,96%	0,18%	3,59	1 hyp	0		0
	02;03	1	4	0,97%	0,88%	3,66	1 att	1	oui	0
	02;04	1	2	0,60%	0,31%	3,98	1 att	0		1
	02;05	0	0	0,00%	0,00%	4,23	0 -			
	02;06	2	2	1,87%	0,53%	3,36	2 att;hyp	0		1
	02;07	1	1	0,76%	0,14%	5,31	1 att	0		0
	02;08	2	2	1,45%	0,29%	4,81	2 att;sim	0		1
	02;09	2	2	1,29%	0,28%	4,69	1 att	2	oui	3
	02;10	1	1	0,88%	0,23%	5,42	1 att	0		1
	02;11	0	0	0,00%	0,00%	5,25	0 -			
	03;00	2	3	1,31%	0,47%	5,24	2 hyp;sim	0		4
	03;03	1	1	0,66%	0,16%	5,30	1 att	0		1
	03;06	1	5	0,66%	0,84%	5,46	1 sim	0		4
	03;09	2	2	1,77%	0,40%	5,08	3 att;hyp;sim	1		2
	03;10	5	6	3,70%	1,43%	5,20	3 att;hypo;sim	0		6
	04;01	11	28	4,93%	2,59%	6,46	4 att;hyp;pré;sim	6		28
	04;07	3	3	1,67%	0,38%	7,97	2 att;sim	2		3
	04;10	3	8	2,48%	1,95%	4,66	3 contr;hyp;sim	1		8
	05;01	2	8	1,27%	1,16%	5,33	3 att;contr;hyp	2		7
05;05	3	4	1,63%	0,50%	5,45	3 att;hyp;sim	2		4	
05;10	8	25	2,88%	1,98%	7,85	6 att;contr;fut;hyp;pré;sim	7	oui	25	
06;05	5	13	1,95%	1,13%	6,64	2 att;hyp	4		9	
06;11	5	13	1,92%	1,15%	6,76	3 att;fut;hyp	3	oui	12	

Note : Les colonnes représentent dans l'ordre : le locuteur ; l'âge de l'enfant dans la séance ; *Types* : le nombre de conditionnels différents, *Occ.* : le nombre total de conditionnels, *% Types* : le pourcentage de conditionnels différents par rapport au nombre total de verbes différents, *% Occ.* : le pourcentage d'occurrences de conditionnel par rapport au nombre total d'occurrences de verbes, *LME* : la longueur moyenne d'énoncé, *Types de fonctions* : le nombre de fonctions différentes et leur valeur, *Intro.* : le nombre de verbes différents introduits au conditionnel par l'enfant, *1^{er} Cond.* : les séances où le 1^{er} conditionnel est produit par l'enfant, *Créa* : le nombre d'occurrences de conditionnel produites de manière créative par l'enfant.

Suite du tableau 1 - Production du conditionnel chez Madeleine et sa mère (formes, fonctions, interactions)

	Age	Types	Occ.	% Types	% Occ.	LME	Types de fonctions	Intro.	1er Cond.	Créa
Madeleine	Corpus complet	63	135	1,67%	0,80%		6 att;contr;fut;hyp;pré;sim	35	5	120
	Moy (E.T.)	2,63 (2,53)	5,63 (7,22)	1,52% (1,09%)	0,72% (0,68%)	5,20 (1,24)	1,96 (1,34)			
Mère	Corpus complet	152	214	2,7%	1,0%		6 att;contr;fut;hyp;pré;sim			187
	Moy (E.T.)	4,75 (2,49)	6,69 (4,07)	2,48% (1,27%)	0,99% (0,66%)	5,54 (0,69)	2,55 (1,04)			

Tableau 2 - Production du conditionnel chez Anaé et sa mère (formes, fonctions, interactions)

	Age	Types	Occ.	% Types	% Occ.	LME	Types de fonctions	Intro.	1er Cond.	Créa
Anaé	02;04	1	1	1,30%	0,32%	2,93	1 sim	0		1
	02;10	1	2	1,09%	0,63%	3,11	1 sim	1		1
	03;03	1	1	0,99%	0,30%	3,15	1 sim	0		1
	03;04	1	8	0,72%	1,40%	3,79	1 sim	0		7
	03;05	1	1	0,83%	0,24%	3,96	1 att	1		1
	03;06	2	8	1,96%	1,58%	3,80	2 att;sim	1		4
	03;10	5	8	2,72%	1,25%	6,18	4 fut;hyp;sim;pré	1		8
	04;00	3	6	1,53%	0,89%	5,41	1 att	1		6
	04;04	3	3	2,16%	0,77%	3,62	1 hyp	1		3
	04;05	1	2	0,84%	0,58%	3,38	1 sim	1		2
	05;01	1	1	0,74%	0,20%	4,26	1 att	0		0
Anaé	Corpus complet	12	41	1,57%	0,39%		5 att;fut;hyp;sim;pré	7	0	34
	Moy (E.T.)	0,91 (1,28)	1,86 (2,80)	0,68% (0,81%)	0,37% (0,50%)	3,69 (0,75)	1,36 (0,88)			
Mère	Corpus complet	22	135	1,62%	0,48%		4 att;fut;hyp;sim			129
	Moy (E.T.)	2,84 (2,44)	4,38 (4,66)	1,30% (0,93%)	0,45% (0,40%)	5,64 (0,69)	2,00 (0,90)			

Tableau 3 – Les 4 étapes de l’acquisition du conditionnel chez Madeleine et Anaé

Etape	Désignation	Age Madeleine	Age Anaé
1	Construction préférée	2;01-2;06	2;04-3;03
2	Diversification des formes	2;07-3;02	3;04-3;09
3	Diversification des fonctions et déviances	3;03-4;00	3;10-4;03
4	Maîtrise du conditionnel	4;01	4;04

Tableau 4 - Production de *si* et de *sinon* et du conditionnel

Participant		Si			Sinon		
		Nombre d'énoncés	Avec 2 verbes	Et un conditionnel	Nombre d'énoncés	Avec 2 verbes	Et un conditionnel
Anaé	Mère	284	103	8	46	22	0
	Enfant	159	13	0	11	2	1
Madeleine	Mère	268	86	10	23	7	4
	Enfant	208	60	10	85	23	3