



HAL
open science

La production des scénarios contrefactuels par des apprenants adultes hispanophones

Isabel Repiso

► **To cite this version:**

Isabel Repiso. La production des scénarios contrefactuels par des apprenants adultes hispanophones. *Langage, Interaction et Acquisition / Language, Interaction and Acquisition*, 2014, 5 (2), pp.249 - 278. 10.1075/lia.5.2.04rep . halshs-03330834

HAL Id: halshs-03330834

<https://shs.hal.science/halshs-03330834>

Submitted on 7 Sep 2021

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.

La production des scénarios contrefactuels par des apprenants adultes hispanophones : quelques effets d'étrangeté liés à l'emploi du conditionnel en français langue étrangère

Isabel Repiso

Université Aix-Marseille

Résumé

La production d'alternatives par rapport aux faits accomplis dans le passé implique un raisonnement contrefactuel où la réalité est comparée avec ce qui aurait pu se passer autrement. En linguistique, les études qui ont abordé la contrefactualité l'ont fait dans le cadre de l'analyse des constructions du type *Si A (alors) B* (Bates 1976 ; Bloom 1981 ; Reilly 1982 ; Au 1983 ; Liu 1985 ; Bernini 1994 ; Chini 1995 ; Schouten 2000 ; Yeh & Gentner 2005). Dans la présente étude, nous décrivons l'emploi du conditionnel à partir d'une tâche mutationnelle recueillie auprès d'un groupe de 30 apprenants hispanophones. Du point de vue quantitatif, la fréquence d'emploi du conditionnel est similaire dans ce groupe à celle du groupe de contrôle français. Du point de vue qualitatif, la manière dont les apprenants emploient ce conditionnel diffère du patron natif soit par l'emploi de la conjonction *-que* en tête du syntagme verbal (par exemple, *Qu'elle aurait pu choisir son repas*), soit par l'absence d'un verbe modal dans le noyau mutationnel (*Son supérieur aurait choisi les moules*), soit par l'emploi d'un verbe modal dans une position outre que celle de participe passé (*Elle pourrait avoir commandé elle-même*). Nos résultats montrent que, dans la production de scénarios contrefactuels, les effets d'étrangeté reliés au conditionnel découlent de la combinaison des traits flexionnels convergents avec le patron natif et des traits syntaxiques ou lexicaux qui révèlent l'influence de la L1.

Mots clés : Conditionnel, contrefactualité, verbes modaux, FLE

1. Introduction

Le conditionnel a pour vocation d'exprimer l'irréalisé (Charaudeau 1992). Dans le présent article nous nous proposons de présenter des données empiriques qui témoignent des effets d'étrangeté en français langue étrangère (FLE) que produisent les apprenants hispanophones lorsqu'ils emploient le conditionnel pour parler de l'irréalisé. Par « effet d'étrangeté » nous entendons l'effet que peut produire un emploi différent de celui des locuteurs natifs de la langue sans que cela n'implique de violation des règles grammaticales de la langue cible. Les résultats que nous présentons montrent une tendance, chez les apprenants enquêtés, à conceptualiser l'irréalisé en FLE par la combinaison d'une morphologie verbale convergente avec le patron des locuteurs natifs de français et d'une organisation des constituants de l'énoncé semblable aux schémas de l'espagnol L1. Nous soutiendrons que les effets d'étrangeté liés à l'emploi du conditionnel en FLE résultent des contraintes imposées par la L1.

Le présent article est divisé en huit sections. Dans la deuxième section (*Fondements conceptuels et études antérieures*), nous abordons la distinction entre l'*irréel* et l'*irréalisé*, présentons trois catégories à partir desquelles la contrefactualité a été expliquée et résumons les résultats des études qui se sont intéressées à l'acquisition du conditionnel. Dans la troisième section (*Problématique et objectifs*), nous situons le présent article dans le cadre de la théorie « penser pour parler » (Slobin 1996), nous nous positionnons de façon critique au rangement de la contrefactualité au sein des constructions en *si-* et nous expliquons les objectifs de notre étude. Dans la quatrième section (*L'expression de la contrefactualité en français et en espagnol*), nous parcourons les tiroirs verbaux modaux du conditionnel afin de comparer ses effets de sens contrefactuels dans les deux langues. Dans la cinquième section (*Méthodologie de la recherche*), nous présentons le type de tâche et quelques données socio-biographiques des participants de notre étude. La section consacrée aux *Résultats* contient des analyses quantitatives et qualitatives. Cette section a été divisée en deux parties : une première partie correspondant aux résultats en français L1 et une seconde fournissant les résultats en FLE. Dans la section consacrée à la *Discussion*, nous mettons en relation nos résultats avec les résultats d'études précédentes dont les conclusions portent sur les effets d'étrangeté en L2, les niveaux de compétence avancée en FLE et l'acquisition du conditionnel. Finalement, nous résumons nos conclusions.

2. Fondements conceptuels et études antérieures

Traditionnellement, l'irréel a été expliqué comme un domaine sémantique du système hypothétique (Comrie 1986 ; Harris 1986 ; Grevisse & Goosse 2011 ; Renzi & Salvi 1991 ; Riegel et al. 2009 ; Real Academia Española 2009). A l'intérieur de ce système, on distingue entre *l'irréel du présent* et *l'irréel du passé*, selon que l'instruction temporelle du contenu

exprimé porte sur un temps contigu (1) ou antérieur au moment de l'énonciation (2), respectivement.

(1) Si vous alliez, Madame, au vrai pays de gloire, / [...] / Vous feriez [...] / Germer mille sonnets dans le cœur des poètes

(Baudel cité par Grevisse & Goosse 2011 : 1149)

(2) Si tu avais mené la moindre enquête à Paris, tu en aurais appris de belles

(Mauriac cité par Grevisse & Goosse 2011 : 1150)

Cependant, cette distinction ne suffit pas à délimiter la contrefactualité, qui est présentée de manière ambivalente comme une catégorie couvrant l'irréel et l'imaginaire (Grevisse & Goosse 2011) ou strictement l'irréel (Salvi & Renzi 1991 ; Bosque & Demonte 1999 ; Real Academia Española 2009). Afin de bien délimiter le plan sémantique sur lequel se basent nos données, nous ne parlerons pas d'*irréel* mais plutôt d'*irréalisé*. Nous considérons l'irréalisé comme un sous-domaine de l'irréel qui se caractérise par (i) l'inscription au passé du contenu propositionnel et (ii) par la certitude du locuteur sur la non-actualisation du contenu exprimé. Ce deuxième facteur est à la base de la distinction entre l'irréel et le potentiel, dont la caractéristique principale est l'incertitude du locuteur par rapport à l'actualisation du contenu exprimé (Verstraete 2005).¹

Le raisonnement contrefactuel a été défini comme une simulation mentale impliquant la comparaison d'alternatives par rapport aux faits accomplis (Wells & Gavanski 1989). La contrefactualité a fait l'intérêt de nombre d'études philosophiques, psychologiques et linguistiques, qui l'ont mise en relation avec trois catégories :

- La causalité, de par la relation causale qui peut exister entre la proposition principale et la proposition subordonnée des constructions en *si*- (Hume 1739 ; Lewis 1973 ; Mackie 1974) ;
- La modalité épistémique, de par le degré d'incertitude du locuteur par rapport au contenu propositionnel exprimé (Lyons 1977 ; Palmer 1986 ; Fauconnier 1984 ; Dancygier et Sweetser 1996) ;
- L'irréel, de par la non-actualisation du contenu exprimé dans la proposition principale des constructions en *si*- à valeur contrefactuelle (Verstraete 2005 ; Pietrandrea 2012).

En acquisition, la contrefactualité a été étudiée à l'aide d'une échelle sémantique – *continuum d'hypothéticité*, dans la terminologie de Comrie (1986) – exprimant différents degrés de

¹ Cette distinction est essentielle à nos yeux. Les notions d'*irréel du présent* et de *potentiel du présent* restent confuses tant qu'elles n'intègrent l'état des connaissances du locuteur.

probabilité au sein des propositions conditionnelles *si A (alors) B*. Cette approche – de la forme vers le sens – a été adoptée par nombre d’auteurs étudiant l’acquisition (Bates 1976 ; Reilly 1982 ; Bernini 1994 ; Chini 1995 ; Schouten 2000)² et la compréhension (Bloom 1981 ; Au 1983 ; Liu 1985 ; Yeh & Gentner 2005). Trois phénomènes sont généralement admis :

- Les constructions en *si-* contrefactuelles apparaissent dans la grammaire de l’enfant et de l’apprenant adulte plus tardivement que les constructions en *si-* prédictives ou reliées au futur (Bowerman 1986 ; Bernini 1994 ; Chini 1995). Par ailleurs, l’exploitation des formes du futur dans des contextes demandeurs de contrefactualité est un trait commun des premiers paliers acquisitionnels en L1 et L2 (Reilly 1982 ; Bernini 1994) ;
- En acquisition L2, tout comme en acquisition L1, le sujet produit de la morphologie verbale symétrique³ dans les constructions en *si-* (Lavandera 1976 ; Bates 1976 ; Silva-Corvalán 1982 ; Wald 1993 ; Chini 1995 ; Schouten 2000 ; Haiman & Kuteva 2002). Wald (1993) et Schouten (2000) expliquent le conditionnel symétrique en anglais – e.g., *I would have laughed if Angel would have beaten him up ; J’aurais bien rigolé si Angel l’aurait tabassé* – par une stratégie de transfert depuis la L1 pour une population d’hispanophones émigrés en Californie et une population d’apprenants guidés néerlandophones, respectivement ;
- L’absence de marqueurs grammaticaux pour encoder la contrefactualité en L1 exerce un effet sur la désambiguïsation d’un énoncé en tant que conditionnel ou temporel en L2 (Bloom 1981 ; Liu 1985 ; Yeh & Gentner 2005). Ces études ont montré que la non-existence de flexion verbale en chinois et l’ambivalence –temporelle ou modale– du morphème *hui* a des effets négatifs dans la compréhension de l’information contrefactuelle (Bloom 1981), spécialement dans des contextes nouveaux qui ne sont pas connus au préalable par le locuteur (Yeh et Gentner 2005).

Il existe peu d’études portant sur l’acquisition du conditionnel en français L2 et la plupart ont basé leurs résultats sur des tâches narratives ou de conversations spontanées. En milieu scolaire, il a été montré que le contexte extracurriculaire des apprenants a un impact sur la connaissance des formes verbales et sur leur exploitation fonctionnelle (Housen et al. 2006). En utilisant *L’histoire de la grenouille* (Mayer 1969), ces auteurs ont pu attester l’emploi du conditionnel dans la formulation d’hypothèses – e.g., *Peut-être que [euh] il verrait sa grenouille* – et dans des commentaires méta-narratifs à fonction modale – e.g., *Une marmotte, on dirait –*

² Nous excluons de cette liste Hellberg (1971) et Bowerman (1986), lesquelles se sont empêchées d’étudier uniquement les constructions en *si-* et ont rendu compte dans leurs études respectives d’autres constructions différentes exprimant l’hypothèse irréaliste et imaginée.

³ Nous parlerons de morphologie verbale symétrique pour désigner la répétition d’un même temps verbal dans les propositions principale et subordonnée des constructions en *si-*. Par exemple : *Si vous m’auriez ennuyé, je vous l’aurais dit ; Si t’es une femme, je t’assure que tu réagis différemment.*

uniquement pour un groupe d'apprenants belges où le français était utilisé, outre qu'au lycée, dans le contexte personnel. Toujours en milieu guidé, il a été montré que l'enseignement formel du conditionnel n'aboutit pas, de manière générale, à une connaissance implicite suffisante pour permettre une production quasi-spontanée chez les apprenants néerlandophones de 3^{ème} et 4^{ème} (Hendrix et al. 2001). En milieu universitaire et dans le cas de deux groupes d'apprenants anglophones, l'input en situation d'immersion s'est révélé plus avantageux pour la production du conditionnel dans la formulation d'hypothèses irréelles et pour la morphologie verbale à l'intérieur des constructions en *si-* comparé à l'input dans le cadre de la classe de FLE (Howard 2012). Quant au palier avancé, le corpus InterFra a mis en évidence les difficultés que rencontrent les apprenants suédophones ayant suivi des cours de FLE pendant 3 à 6 ans et ayant complété une immersion inférieure à 18 mois à exprimer le décalage du temps référentiel entre plusieurs actions mentionnées (Bartning 1997). De ce fait, la structuration référentielle reste moins explicite que chez les locuteurs natifs et la compétence discursive accuse un sous-emploi de certains temps verbaux. Même si la morphologie flexionnelle du conditionnel est employée correctement par des apprenants suédophones au stade avancé moyen, il n'est qu'au stade avancé supérieur qu'ils gèrent plusieurs niveaux informationnels au sein du même énoncé (Bartning & Schlyter 2004).

3. Problématique et objectifs

Alors que les études précédentes ont visé l'acquisition du conditionnel, notre étude cerne de façon plus détaillée l'expression de la contrefactualité. Par ailleurs, notre étude s'inscrit dans la tradition acquisitionniste intéressée à la question de l'influence de la L1 sur la production en L2. Il a été montré que les catégories grammaticales les plus saillantes en L1 influencent la conceptualisation en L2 (Slobin 1996). Cet auteur propose que, dans le but de communiquer, on mobilise une forme spéciale de pensée qu'on développe en ligne pendant le procès de parler (désormais, *penser pour parler*). Lorsqu'on parle, on verbalise des situations ou des événements reliés à l'expérience. Le propos de Slobin (1996) est que nos expériences viennent filtrées par le langage, dans le sens où toute production demande la schématisation sélective d'un concept et que cette schématisation est dépendante des moyens grammaticaux disponibles dans chaque langue. Slobin (1996) a montré que la production orale des enfants est effectivement influencée par les catégories saillantes que leurs respectives L1 prévoient pour ce qui est de la conceptualisation du temps et de l'espace. Ce cadre théorique a donné naissance à une tradition d'études qui s'intéressent à explorer les effets de la L1 sur la L2 (Carroll & Lambert 2003 ; Carroll et al. 2008 ; Dimroth et al. 2010 ; Carroll et al. 2012 ; Flecken et al. 2013). Notre étude vise à définir le rôle du conditionnel dans la conceptualisation de la contrefactualité en français

natif et en FLE, tout en portant une attention spéciale à la L1 des apprenants en tant que facteur explicatif des emplois non-natifs.

Compte tenu des études précédentes, on peut affirmer que (i) la contrefactualité a manqué, en général, d'être étudiée au-delà des constructions conditionnelles ; et (ii) qu'il existe encore aujourd'hui un problème terminologique non résolu en ce qui concerne le signifié de ce que ce terme désigne. Dans la présente étude nous aborderons la contrefactualité en suivant la définition psychologique du terme, comme l'opération cognitive impliquant la comparaison de la réalité et de ce qui aurait pu se passer autrement (Kahneman & Miller 1986). L'emprunt à la psychologie de cette définition nous permet d'encadrer la contrefactualité dans le domaine sémantique de l'irréalisé puisque l'intégration de l'état de connaissances vis-à-vis du passé⁴ est préalable à la conceptualisation de *ce qui aurait pu se passer autrement*. Par ailleurs, l'emprunt de la définition de Kahneman & Miller (1986) nous permettra d'analyser la contrefactualité en tant que tâche communicationnelle et d'appliquer le modèle d'analyse textuelle de la *quaestio* (Klein & v. Stutterheim 2006) aux textes d'apprenants sollicités.

Le présent article a pour objectif de décrire l'emploi contrefactuel du conditionnel en FLE. Parmi les éléments donnant à lire un énoncé contrefactuel on peut retrouver des traits flexionnels, lexicaux et syntaxiques. Notre description portera une attention spéciale à la manière dont ces différents éléments sont combinés. L'analyse se basera sur les syntagmes verbaux qui comportent un temps du conditionnel et qui servent à exprimer une modification dont le contenu n'intègre pas la réalité antérieure au moment de l'énonciation.

4. L'expression de la contrefactualité en français et en espagnol

Des nombreux auteurs ont décrit la valeur en langue du conditionnel et ses effets de sens en discours (cf. le compte rendu présent dans Azzopardi 2011). Notre objectif n'est pas de rendre compte ici des différentes approches sur le sujet mais de poser quelques exemples où le conditionnel est porteur d'une valeur modale de non factualité. L'emploi hypothétique du conditionnel existe en français comme en espagnol. Les morphèmes *-r-* et *-ait* confèrent au conditionnel une valeur temporelle d'ultériorité dans le passé (Bres et al. 2012). Si nous assumons que les énoncés hypothétiques se composent de deux éléments – une condition et une conséquence –, on peut s'attendre à relever des occurrences du conditionnel dans des constructions où la condition n'est pas exprimée de manière explicite (3) et dans des constructions où la condition est exprimée par une proposition. Parmi ce deuxième type

⁴ L'idée que la contrefactualité puisse être reliée au futur est polémique. Plusieurs auteurs nient cette possibilité du fait que, étant donné que le futur n'a pas eu lieu, il ne peut pas être considéré comme contraire aux faits accomplis. Par contre, il est généralement admis que le passé est un domaine connu d'avantage par rapport au présent et au futur.

d'énoncés, on retrouve, en français, des propositions où la condition est exprimée par une proposition au conditionnel (4) ou par une subordonnée introduite par la conjonction *si*- (5).

(3) J'aurais fait le tour de France sans bouffer (Hellberg 1971 : 107)

Sujet + Conditionnel passé + CD + CC

(3a) *Habría hecho el Tour de Francia sin comer*

[Sujet +] Conditionnel passé + CD + CC

(4) Tu l'aurais aidé, il aurait terminé son travail

Sujet + CD + Conditionnel passé ; sujet + Conditionnel passé + CD

(4a) *De haberlo ayudado, habría terminado su trabajo*

De + Infinitif du verbe « avoir » + CD + Participe passé ; [sujet +] Conditionnel passé + CD

(5) Si tu avais admis cette opinion, tu aurais eu tort (Grevisse & Goosse 2011 : 1580)

Si + sujet + Plus-que-parfait + CD ; sujet + Conditionnel passé

(5a) *Si hubieras admitido esa opinión, te habrías equivocado*

Si + [sujet +] Subjonctif passé ; [sujet +] Conditionnel passé

Notons qu'à la différence du français, l'espagnol exprime la condition par l'emploi d'une périphrase verbale d'infinitif (4a) ou du mode subjonctif (5a). Même si en espagnol le conditionnel peut exprimer des effets de sens non factuels, le subjonctif reste le mode verbal le plus fréquemment associé à l'effet de sens irréel (Real Academia Española 2009 : 1866).

5. Méthodologie de la recherche

Soixante sujets ont participé à notre étude : trente francophones natifs et trente hispanophones natifs apprenants de FLE. Le recrutement des participants s'est fait dans le cadre universitaire à Aix-en-Provence et à Marseille et, secondairement, à Nijmegen (Pays Bas). Notre étude se base sur des données conversationnelles recueillies dans le cadre d'un entretien guidé. La passation de l'expérience s'est faite en une seule fois pour les francophones natifs et en deux fois pour les hispanophones : une fois en FLE et une autre en espagnol⁵.

5.1 Groupe francophone natif

Le groupe de contrôle français est composé de 20 femmes et dix hommes âgés de 17 à 57 ans. Sur ces 30 participants, les deux-tiers sont issus du Sud-Est de la France : 17 sont originaires de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur (PACA), deux s'y sont installés dans leur enfance et un est originaire de Nice. Pour le reste, cinq viennent de la région parisienne, deux du Nord de la

⁵ L'ordre de passation FLE-L1 ou L1-FLE a été assigné de façon aléatoire (voir Annexes).

France (Normandie, Nord-Pas-de-Calais), deux de l'Est (Bourgogne, Franche-Comté) et un du Québec.

5.2 Groupe des apprenants hispanophones

Le groupe des apprenants est composé de 15 femmes et 15 hommes âgés de 21 à 44 ans. Les données que nous présentons dans le tableau récapitulatif des apprenants (*Annexes*) ont été obtenues directement des informateurs participants, suite au remplissage d'un questionnaire⁶. Sur les 30 participants, 16 sont espagnols, six colombiens, cinq mexicains, deux chiliens et un péruvien. Parmi les 16 espagnols, cinq sont originaires du plateau central (trois de Madrid et deux de Valladolid), quatre du littoral-nord (deux du Pays Basque, un d'Asturies et un de la Cantabrie), trois du sud (deux de Séville et un de Murcia) et deux du littoral-est (Valencia). L'hétérogénéité des origines géographiques de ce groupe nous amènera à nous interroger sur l'affectation de nos résultats par les variétés d'espagnol péninsulaire et continental (Section 6.2). La moyenne des années d'études du FLE est de 5,6 ans et la moyenne d'années d'immersion en France est, elle aussi, de 5,6.

Dans ce groupe, le niveau d'intégration dans la société française n'est pas homogène car pour certains informateurs leur séjour en France est un choix de vie, alors que pour d'autres ce n'est qu'une expérience temporaire. Huit informateurs présentent une immersion égale ou supérieure à neuf ans⁷, tandis que 12 présentent une immersion égale ou inférieure à 12 mois⁸. En ce qui concerne l'apprentissage guidé en français, huit informateurs présentent un seuil égal ou supérieur à neuf ans d'études⁹, tandis que cinq présentent un seuil égal ou inférieur à un an¹⁰. La somme de ces deux variables permet d'identifier un sous-groupe d'apprenants potentiellement avancés de par leur statut expérimenté concernant l'immersion et les études en FLE : SBJ3, SBJ16, SBJ17, SBJ18 et SBJ30. De par les différences existant au niveau des parcours socio-biographiques des apprenants, nous nous attendons à retrouver différents niveaux de compétence en français. *A priori*, il est logique de penser que la production FLE de SBJ7 – avec une scolarisation bilingue au Lycée Français depuis son enfance et vingt ans d'études en français au total – sera différente de la production de SBJ19, ayant suivi cinq mois d'apprentissage guidé au moment de l'enregistrement.

⁶ Dans ce questionnaire nous avons demandé aux participants de préciser leur durée d'études du français. Dans la plupart des cas, les participants ont additionné le nombre d'années, ou de mois, pendant lesquels ils ont suivi des cours de français dans leurs pays d'origine (l'apprenant SBJ15 n'a pas pris de cours de français avant son arrivée en France). Le cas de l'hispanophone SBJ16 est particulier, car il est arrivé en France avec ses parents espagnols et sa sœur aînée à l'âge de quatre ans et qu'il a fait sa scolarité en France. Cependant, la langue parlée à la maison était l'espagnol.

⁷ SBJ3, SBJ16, SBJ17, SBJ18, SBJ22, SBJ24, SBJ27 et SBJ30.

⁸ SBJ1, SBJ2, SBJ7, SBJ8, SBJ9, SBJ10, SBJ11, SBJ12, SBJ13, SBJ15, SBJ19 et SBJ26.

⁹ SBJ3, SBJ5, SBJ7, SBJ10, SBJ16, SBJ17, SBJ18 et SBJ30.

¹⁰ SBJ14, SBJ19, SBJ24, SBJ27 et SBJ28.

5.3 Stimulus et consigne

Pour l'enquête, nous avons utilisé comme stimulus un récit présentant une chaîne causale menant à un aboutissement malheureux¹¹. Chaque entretien a fait l'objet d'un enregistrement sonore. D'abord les apprenants ont lu le stimulus dans leur tête, puis nous avons procédé à l'entretien guidé, lequel comporte plusieurs consignes portant sur des tâches communicationnelles différentes. Les résultats présentés dans cet article ne concernent que la première consigne, portant sur une tâche mutationnelle. Pour répondre à cette tâche, les participants ont dû proposer trois modifications afin d'éviter le dénouement malheureux du récit. Voici le texte proposé à nos participants suivi de la consigne :

Karen était assistante à l'édition dans une petite agence de publicité. Elle avait une maladie héréditaire rare, l'hémotrisoma de Karpinson, caractérisée par le manque d'une enzyme qui, normalement, divise certaines protéines du système digestif. En raison de cela les boissons fermentées comme le vin ou les liqueurs pouvaient lui causer de sévères réactions allergiques.

Karen avait eu une promotion dans son travail et son supérieur, monsieur Carlson, l'avait emmenée dans un restaurant français plutôt cher pour l'y fêter. Etant donné que monsieur Carlson avait mangé plusieurs fois dans ce restaurant il commanda pour les deux. Pendant qu'il regardait le menu il considérait quel plat commander pour Karen. Il pensa d'abord aux coquilles Saint-Jacques mais au dernier moment il choisit les moules marinières. Monsieur Carlson ne le savait pas mais les moules marinières étaient cuites dans une sauce à base de vin tandis que les coquilles Saint-Jacques ne contenaient pas de vin.

Karen savoura son plat mais elle commença à se sentir mal peu après avoir fini. Quelques minutes plus tard elle souffrit de convulsions et elle fut transportée en ambulance. En chemin pour l'hôpital elle mourut.

« Proposez trois modifications qui auraient pu empêcher la mort de Karen et expliquez pourquoi elles l'auraient empêchée. »

5.4 La *Quaestio* de la tâche mutationnelle

Nous partageons l'idée que la fonction d'un texte est caractérisée par la question implicite à laquelle celui-ci répond (Klein & v. Stutterheim 2006). Dans la tâche mutationnelle, cette *Quaestio* n'est pas strictement narrative dans le sens où il n'est pas demandé à l'informateur de raconter *ce qui s'est passé*. Elle n'est pas non plus argumentative au sens strict puisque nous ne demandons pas à l'informateur de raconter *pourquoi un tel fait s'est déroulé*. La *Quaestio* de la tâche mutationnelle relève de *ce qui aurait pu se passer autrement* et, plus particulièrement, de

¹¹ Le texte original de Wells et Gavanski (1989) a été traduit de l'anglais et, ensuite, corrigé par deux francophones natifs (voir *Annexes* pour la version de départ en anglais et pour la version traduite en espagnol).

comment les choses auraient pu se passer autrement. La modification d'une condition appartenant à un ensemble de conditions responsables du monde tel qu'il est (M₀) est préalable à la conceptualisation d'un monde possible (M₁). Dans ce qui suit, nous employons le terme *noyau mutationnel* pour désigner le segment de l'information responsable d'introduire une modification contrefactuelle. Nous assumons que les noyaux mutationnels ne correspondent pas toujours à des syntagmes verbaux mais dans le présent article nous n'étudierons que les noyaux mutationnels comportant un temps du conditionnel.¹²

L'analyse textuelle de Klein & v. Stutterheim (2006) envisage deux plans informationnels. Les structures répondant directement à la *Quaestio* correspondent au premier plan du texte, alors que les commentaires supplémentaires correspondent à l'arrière-plan. Les textes obtenus à l'issue de la tâche mutationnelle comportent plusieurs syntagmes verbaux et plusieurs plans informationnels. Dans l'extrait ci-dessous, l'informateur fournit trois structures au premier plan, à savoir : « il aurait pu choisir les coquilles » (ligne 1), « elle aurait pu choisir toute seule » (ligne 5) et « elle aurait pu ne pas être allergique » (ligne 8). C'est à l'intérieur des structures au premier plan que nous avons pu repérer les noyaux mutationnels. Les noyaux mutationnels peuvent correspondre à une proposition subordonnée, par exemple dans le cas des constructions introduites par la conjonction *si-*, ou à une proposition principale, comme dans les exemples mentionnés.

1. *SBJ : bon déjà il aurait pu choisir les coquilles Saint-Jacques.
2. *SBJ : au lieu de choisir les moules marinières.
3. *SBJ : puisque dans les coquilles Saint-Jacques il n'y avait pas d'alcool.
4. *SBJ : alors qu'il y en avait dans les moules marinières.
5. *SBJ : elle aurait pu choisir toute seule son plat.
6. *SBJ : au lieu de choisir par lui.
7. *SBJ : ou je [ne] sais pas.
8. *SBJ : elle aurait pu ne pas être allergique aussi.
9. *SBJ : et du coup elle aurait pu les manger.
10. *SBJ : sans être malade et sans mourir.

6. Résultats

Nous avons obtenu un total de 90 réponses par groupe (trois réponses par participant). Le conditionnel a été attesté dans 33 noyaux mutationnels en français L1 et dans 35 noyaux mutationnels en FLE. La taille réduite du corpus analysé nous amène à considérer nos résultats

¹² Un noyau mutationnel peut correspondre également à un syntagme nominal, tel qu'un substantif ou à une forme verbale impersonnelle, tel que l'infinitif.

comme préliminaires. Bien que semblables, les chiffres de deux groupes dissimulent quelques effets d'étrangeté en L2 que nous souhaitons expliquer.

6.1 Le conditionnel en français L1

Le conditionnel passé a été attesté dans 33 noyaux mutationnels pour deux cas de figure différents. Par exemple :

- (6) Elle aurait pu choisir toute seule son plat
- (7) Elle [n'] aurait pas été promue donc elle [n'] aurait pas eu l'honneur d'être invitée au restaurant

Dans (6), le verbe modal au conditionnel passé – désormais, conditionnel modalisé – intègre une périphrase verbale d'infinitif. Dans ce type de construction, le verbe plein est l'infinitif qui suit le conditionnel modalisé : dans (6), *choisir*. Le groupe de contrôle français montre une préférence pour l'emploi de ce conditionnel modalisé, pour lequel 32 emplois ont été attestés. L'exemple (7) est le seul noyau mutationnel au conditionnel qui ne comporte pas de verbe modal.

La fréquence d'emploi du conditionnel modalisé en français L1 s'est révélée supérieure de manière significative par rapport aux propositions coordonnées comportant des temps de l'indicatif outre que le conditionnel ($p = 0.0004$ à l'aide du test X^2). Par exemple :

- (8) Karen est invitée par son patron [...] mais elle l'avertit qu'elle a une allergie et elle lui demande de choisir elle-même son plat

Par contre, les fréquences d'emploi¹³ des constructions en *si-* (9) et des formes verbales du subjonctif (10) ne présentent pas des différences significatives par rapport au conditionnel modalisé, suggérant un rapport concurrentiel dans l'expression de l'irréalisé. Par exemple :

- (9) Si Karen n'avait pas eu de promotion, elle [ne] serait pas morte
- (10) Bah, qu'il commande autre chose que les moules

6.2 Le conditionnel en FLE

Dans la production des scénarios contrefactuels en FLE, le conditionnel a été attesté dans 35 noyaux mutationnels à l'intérieur de deux types de réponses. D'une part, dans des propositions simples (11) et d'autre part, dans des propositions subordonnées introduites par la conjonction

¹³ Nous avons repéré 19 noyaux mutationnels au subjonctif et 19 noyaux mutationnels à l'intérieur d'une proposition subordonnée introduite par la conjonction *si-*.

si- (12). Nous avons relevé 28 noyaux mutationnels à la manière de l'exemple (11) et sept noyaux mutationnels au sein d'une subordonnée introduite par la conjonction *si*-¹⁴.

(11) Elle aurait pu avoir reçu un traitement à sa maladie

(12) Si elle *n'aurait été pas choisie pour un poste de supérieur, elle [ne] serait pas allée au restaurant avec lui

6.2.1 Le cas de figure du conditionnel dans l'énoncé simple

La fréquence d'emploi du conditionnel dans des énoncés simples chez les apprenants (28 occurrences) est similaire à celle des natifs français (33 occurrences) et l'analyse à l'aide du t-test de Welch n'a pas dégagé de différences significatives entre les deux groupes (valeur de $p = 0.433$). Or, derrière cette convergence quantitative nous avons attesté des emplois non-natifs du conditionnel de la part des apprenants. Le Tableau I représente les 28 occurrences du conditionnel attestées dans des énoncés simples en FLE.

	Exemples	Occurrences
Vb. modal	(13) Son patron aurait pu choisir les noix de Saint-Jacques Sujet + Conditionnel passé [Vb. modal au participe passé]	9
	(14) Qu'elle aurait pu choisir son repas Que + sujet + Conditionnel passé [Vb. modal au participe passé]	6
	(15) Elle pourrait avoir commandé elle-même Sujet + Conditionnel présent [Vb. modal] + Infinitif + Participe passé	2
Ø Vb. modal	(16) Que son supérieur aurait choisi les moules Que + sujet + Conditionnel passé	11

Sur 28 formes du conditionnel, nous avons repéré 17 occurrences où celui-ci est combiné avec un verbe modal – exemples (13), (14), (15) – et 11 occurrences où il ne l'est pas (16). Parmi les emplois comportant un verbe modal, nous avons relevé 15 propositions où le verbe modal est au participe passé – exemples (13), (14) – et deux propositions où le verbe modal est conjugué au conditionnel présent (15). La conjonction *que-* introduit un total de 17 réponses : six où le conditionnel est combiné avec un verbe modal (14) et 11 où il ne l'est pas (15). L'exemple (13) correspond à la réponse la plus fréquemment attestée dans le groupe de français L1.

¹⁴ Notons que dans les constructions en *si-*, le segment informationnel répondant à la *quaestio* de la tâche mutationnel – ce que nous appelons « noyau mutationnel » – est la proposition subordonnée ou protase. Nous n'avons pas tenu compte des constructions en *si-* en tant que contextes d'emploi du conditionnel puisque le noyau mutationnel est exprimé en français, de manière canonique, par l'imparfait ou le plus-que-parfait dans les propositions subordonnées.

En général, l'emploi du conditionnel par les hispanophones ne correspond pas strictement au patron attesté dans le groupe des natifs français. Parmi les constituants formels à l'origine des emplois non-natifs, on retrouve la conjonction *–que*. Notons que la structure des exemples (14) et (16) ressemble à celle des réponses au subjonctif en espagnol (17). La fréquence des noyaux mutationnels comportant un temps du subjonctif introduit par *que-* représente 60% du total des réponses obtenues en espagnol L1 et comporte des différences significatives avec chaque un des autres moyens grammaticaux attestés (Repiso 2013, 74).

(17) *Que el jefe hubiera pedido las vieiras en vez de los mejillones*
Que son supérieur eut commandé les Saint-Jacques au lieu des moules

Une autre différence, par rapport au groupe francophone, tient à la combinaison du conditionnel et d'un verbe modal. La manière d'introduire la valeur modale en (15) rappelle l'organisation de cette valeur en espagnol (18).

(18) *Podría haber pedido las vieiras en lugar de los mejillones a la marinera*
Il pourrait avoir commandé les Saint-Jacques au lieu des moules marinières

Dans l'exemple ci-dessus, le verbe « poder » (pouvoir) au conditionnel présent introduit une périphrase verbale composée de l'auxiliaire « haber » (avoir) suivi d'un participe passé. En espagnol, la combinaison de l'auxiliaire et du participe passé a été évoquée précédemment dans l'exemple (4a) pour exprimer une condition discordante avec le monde factuel (Mo)¹⁵. Cependant, l'espagnol admet une autre organisation regardant le conditionnel à valeur contrefactuelle. Par exemple :

(19) *Él también le habría podido preguntar qué es lo que quería tomar ella*
Lui aussi, il aurait pu lui poser la question sur ce qu'elle voulait prendre

Les éléments verbaux de l'exemple ci-dessus se correspondent avec la structure du conditionnel modalisé en français. En espagnol L1, l'emploi du conditionnel représente seulement 3,3% du total des noyaux mutationnels. Nous avons repéré deux occurrences à la manière de l'exemple (18) et une occurrence à la manière de l'exemple (19).

Jusqu'ici, les exemples que nous avons fournis combinent le conditionnel à un verbe modal, mais qu'en est-il pour les réponses au conditionnel non marquées par un verbe modal ? Dans le groupe de français L1, le conditionnel non marqué par un verbe modal – e.g., *Elle [n']aurait pas été promue, donc elle [n']aurait pas eu l'honneur d'être invitée au restaurant* – est rarement

¹⁵ Ex. : *De haberlo ayudado, habría terminado su trabajo* (Tu l'aurais aidé, il aurait terminé son travail).

employé¹⁶. Pourtant, dans le groupe d'apprenants hispanophones nous en avons attesté 11 occurrences, toutes introduites par *que-* (16).

La division du groupe d'apprenants par rapport à leur variété d'espagnol – péninsulaire vs. continentale – n'a pas dégagé des différences concernant les fréquences d'emploi du conditionnel non marqué par un verbe modal ni du conditionnel marqué par un verbe modal en FLE¹⁷. La comparaison des échantillons FLE et espagnol L1 montre que les apprenants ne transfèrent pas en L2 le mode verbal le plus saillant pour conceptualiser l'irréalisé dans leur L1 (à savoir, le subjonctif). En FLE, les noyaux mutationnels comportant un temps du subjonctif représentent 7,7% des réponses à la tâche mutationnelle.

6.2.2 *Le cas de figure du conditionnel dans les protases en si-*

Nous avons relevé un emploi du conditionnel, chez les apprenants, qui n'a pas été attesté dans la production des locuteurs natifs francophones. Le conditionnel a été relevé dans certains noyaux mutationnels au sein des protases des constructions en *si-*, pour lequel nous avons noté sept occurrences (20) *versus* treize comportant un temps de l'indicatif (19).

(20) Si elle [n'] avait pas eu cette maladie, elle [ne] serait pas morte

(21) Si elle *n'aurait été pas choisie pour un poste de supérieur, elle [ne] serait pas allée au restaurant avec lui¹⁸

Les sept noyaux mutationnels comportant un temps du conditionnel dans la protase ont été produits par cinq apprenants différents. Ce sous-groupe d'apprenants présente une moyenne d'études FLE de 2,1 ans ; inférieure donc par rapport à la moyenne du groupe (5,6). La division des apprenants en fonction de leur variété d'espagnol n'a pas dégagé des différences entre les hispanophones d'origine continentale et péninsulaire pour ce qui est de l'emploi du conditionnel à l'intérieur des propositions subordonnées conditionnelles en FLE (valeur de $p = 0.58$ à l'aide du t-test de Welch)¹⁹.

6.3 Comparaison des emplois du conditionnel en français et en FLE

En vue de comparer les différents emplois du conditionnel, nous proposons une sous-classification à l'intérieur du Tableau II, répartissant les occurrences en items équivalents au patron prédominant en français L1 (13), d'une part, et, d'autre part, le reste (14), (15), (16). Afin

¹⁶ Une occurrence attestée sur 90 réponses chez le groupe de contrôle.

¹⁷ Valeurs de $p = 0.464$ et 0.971 à l'aide du t-test de Welch, respectivement.

¹⁸ Le conditionnel en protase a été attesté dans sept noyaux mutationnels dans la production FLE des apprenants SBJ12, SBJ14, SBJ19, SBJ21 (trois occurrences) et SBJ29.

¹⁹ La répétition de cette analyse sur les 224 constructions en *si-* obtenues dans l'ensemble de l'entretien guidé en FLE a confirmé le manque de différences entre les apprenants d'origine continentale et péninsulaire (valeur de $p = 0.814$ à l'aide du t-test de Welch).

de restreindre les erreurs statistiques de type I, nous avons pris un seuil de décision où $\alpha = 0.001$.

	Français	FLE	
Énoncés simples	33	28	
(13) Son patron aurait pu choisir les [...] Saint-Jacques	32	9	9.236e-05*
(14) Qu'elle aurait pu choisir son repas (15) Elle pourrait avoir commandé elle-même (16) Que son supérieur aurait choisi les moules	1	19	5.533e-05*
Constructions en <i>si</i> -	19	20	
<i>Si</i> + Conditionnel	0	7	0.020
Total	33/90	35/90	

Les analyses du Tableau II ont relevé des différences notoires entre les deux groupes relatives à la distribution du conditionnel modalisé (13), lequel est plus fréquent en français L1 (valeur de $p = 9.236e-05$). Des formes approximatives du conditionnel modalisé (14), (15) et des formes du conditionnel introduites par *que*- (16) sont produites par les apprenants avec une fréquence significativement plus élevée par rapport aux francophones (valeur de $p = 5.533e-05$).

La manière dont le temps conditionnel est intégré dans l'organisation interne de la phrase est différente en FLE par rapport au groupe de français L1. Alors que le groupe français privilégie en général la combinaison du conditionnel et d'un verbe modal au participe passé, le groupe hispanophone présente une grande variabilité. De l'ensemble des noyaux mutationnels comportant le conditionnel en FLE, un tiers des occurrences (neuf sur 28) correspondent au conditionnel modalisé à la façon des natifs et deux tiers (19 sur 28) correspondent à des formes approximatives à partir de la combinaison et de l'omission de plusieurs éléments : la conjonction subordonnée *que*-, les verbes modaux et le conditionnel présent introduisant une périphrase d'infinitif (Tableau I). L'analyse qualitative des noyaux mutationnels a montré que les apprenants présentent parfois un débordement du conditionnel dans les protases des constructions en *si*-. Cet emploi n'a pas été attesté en français L1. Les observations citées *supra* nous amènent à affirmer que la similitude dans la fréquence d'emploi du conditionnel pour le groupe français ($n=33$) et pour les apprenants ($n=35$) cache des effets d'étrangeté en L2 dont les causes feront l'objet d'une discussion dans la section suivante.

7. Discussion

Nos résultats, bien que préliminaires, ont dégagé des différences significatives entre les apprenants et le groupe de contrôle sur la manière dont le conditionnel est employé dans la

construction des scénarios contrefactuels en français. Dans la présente section, nous discutons l'influence de la L1 en tant que facteur explicatif de ces différences.

7.1 L'emploi du conditionnel dans les protases en *si-*

Nos résultats suggèrent un suremploi du conditionnel en FLE dans les protases des constructions en *si-* pour un sous-groupe de cinq apprenants dont la moyenne d'études FLE est de 2,1 ans. Est-ce que ce conditionnel symétrique serait un moyen de compenser le manque de connaissances explicites sur le rôle de l'indicatif dans les protases en français ? Notons que le subjonctif imparfait présente, en espagnol, deux possibilités de déclinaison flexionnelle (*-ra* et *-se*)²⁰. Dans la mesure où le subjonctif imparfait espagnol n'exclut pas le morphème *-r-* il est possible que l'apprenant hispanophone ait recours au conditionnel en FLE comme un moyen d'exprimer une perspective ouverte dans le passé. Si nous tenons compte des considérations de Barceló & Bres (2006 : 77) sur l'emploi de l'imparfait de l'indicatif dans un contexte d'irréalité cette conjecture paraît d'autant plus probable :

« Si l'imparfait répond bien à la demande de situer le processus dans le passé, il ne répond (i) ni à la demande d'ouvrir une perspective (morphème *-r-*) – à la différence du conditionnel –, (ii) ni à la demande de déclarer cette perspective comme sans avenir. »

Suivant cette explication, il est cohérent de penser que l'apprenant hispanophone utilise le conditionnel en protase à cause de la correspondance de ce mode verbal avec l'ouverture d'une perspective. Cette explication semble d'autant plus valable si l'on considère la prédominance du mode subjonctif dans les noyaux mutationnels en espagnol L1, dont la fréquence d'emploi est de 60% sur un total de 90 réponses (Repiso 2013). Nous pouvons également expliquer la résistance des apprenants à l'assimilation de l'indicatif dans la protase²¹ par l'incompatibilité apparente de ce mode verbal avec un contexte d'irréalité. Le conditionnel en français résulte de la combinaison de désinences verbales de l'imparfait précédées du morphème *-r-*, caractéristique du futur (Iatridou 2000). Il paraît logique de penser que le suremploi du conditionnel dans la protase répond, en partie, à l'attente d'ouvrir une perspective formellement proche du subjonctif en espagnol (morphème *-r-*) et en partie à l'identification de l'imparfait dans des contextes généralement factuels et en conflit avec une valeur d'irréalité. Cette thèse est soutenue par Patard (2007 : 323) lorsqu'elle établit que l'emploi contrefactuel de l'imparfait de l'indicatif repose sur une discordance avec le contexte.

²⁰ Par exemple : *Si yo amara/amase ; si yo tuviera/tuviese ; si yo viviera/viviese.*

²¹ Les apprenants hispanophones ont produit un total de 224 constructions en *si-* dans l'ensemble de l'entretien guidé, dont une sur quatre comporte le conditionnel en protase (*Si elle *aurait dit ça*).

« L'imparfait offre l'inscription du processus dans un passé réel alors que le contexte requiert une inscription dans un passé qui n'a pas eu lieu. L'imparfait prend alors la place d'un conditionnel passé qui est ici la forme verbale proto-typiquement attendue. »

Une partie de cette explication trouve confirmation chez les hispanophones immigrés en Californie étudiés par Wald (1993). Cet auteur explique la fréquence du conditionnel dans les protases des constructions en *si-* en anglais – e.g., *If Angel would have beaten him up ; Si Angel l'aurait tabassé* (Wald 1993 : 81) – par le rejet de l'expression du passé non modalisé pour des contextes non-factuels. Du fait que les formes verbales du subjonctif et de l'indicatif passé sont en général coïncidentes en anglais, les apprenants hispanophones emploieraient de manière redondante *would* dans la protase pour afficher une valeur modale en correspondance avec le subjonctif espagnol.

Le débordement du conditionnel attesté pour sept propositions subordonnées conditionnelles en FLE consolide les conclusions de quelques études précédentes sur le marquage verbal symétrique comme un trait caractérisant l'acquisition du système hypothétique (Bates 1976 ; Reilly 1982 ; Chini 1995 ; Schouten 2000).

7.2 Les implications sémantiques du conditionnel modalisé

L'emploi fréquent du conditionnel modalisé dans le groupe de français L1 converge avec la description du marqueur contrefactuel le plus fréquemment attesté par Van Linden et Verstraete (2008) dans leur étude typologique sur 43 langues²². Les réponses du groupe de contrôle confortent partiellement la conclusion de ces auteurs relative à la combinaison d'une marque modale et d'une marque de passé comme la manière prééminente pour exprimer la contrefactualité²³. L'emploi du conditionnel au sein des noyaux mutationnels, avec 33 occurrences attestées en français L1, coïncide avec les résultats d'Hellberg (1971) relatifs à la prééminence, en termes absolus, des propositions simples comportant un temps du conditionnel sur les constructions en *si-* pour exprimer l'hypothèse. Cependant, nous n'avons pas trouvé confirmation de la prééminence du conditionnel en termes relatifs puisque nos analyses n'ont pas dégagé des différences significatives dans les fréquences d'emploi du conditionnel modalisé et des constructions en *si-* (Repiso 2013 : 73).

La fréquence élevée du conditionnel modalisé comporte des implications sémantiques qui suggèrent la tendance du français de signifier la position du locuteur dans le scénario

²² La plupart des langues étudiées par ces auteurs sont des langues austroasiatiques, amérindiennes et de l'Indo-Pacifique. Toutefois, le basque et le néerlandais sont également analysés.

²³ Au sein du groupe de contrôle, le conditionnel modalisé est significativement plus employé que les propositions coordonnées comportant des temps de l'indicatif outre que le conditionnel ($p = 0.0004$ à l'aide du test χ^2) mais il semble entretenir des rapports concurrentiels avec les constructions en *si-* et les temps du subjonctif (voir section 6.1).

contrefactuel qu'il produit. Ce résultat coïncide avec les travaux de Carroll et al. (2008) qui relie la grammaticalisation d'une catégorie en L1 et les traits saillants vers lesquels le locuteur d'une L2 dirige son attention dans une tâche de conceptualisation. Précédemment nous avons vu comment le conditionnel encodant un noyau mutationnel est marqué le plus fréquemment par un verbe modal chez le groupe de français L1 (par exemple, *Elle aurait pu choisir toute seule son plat*). Cette marque modale imprègne les réponses contrefactuelles d'une subjectivité qui est peu fréquemment repérable en FLE. L'émergence tardive du conditionnel modalisé chez les apprenants (voir section 7.3) converge avec le manque, en espagnol L1, d'un verbe modal dans les noyaux mutationnels les plus fréquents, lesquels comportent un temps du subjonctif. Ce fait suggère que dans les stades développementaux préalables à l'acquisition de la contrefactualité :

- i) Il y aurait un effet de repérage dans la propre L1 des moyens grammaticaux pour conceptualiser l'irréalisé en L2 ;
- ii) L'apprenant ne serait pas suffisamment sensible à l'*input* de la langue cible en ce qui concerne la fréquence du conditionnel marqué par un verbe modal.

Nos résultats donnent à penser que l'attention des apprenants relativement les moins avancés n'est pas dirigée vers des unités lexicales (les participes passés *pu/dû*) qui signifient une prise de position vis-à-vis du contenu exprimé.

La tendance de marquer le conditionnel avec un verbe modal au participe passé converge avec la préférence des locuteurs francophones natifs de raconter *ce qui s'est passé* suivant la perspective du narrateur (Carroll et al. 2008). Ces auteures montrent que, dans une tâche narrative, les prédicats des informateurs dont la L1 est le français révèlent des états internes du protagoniste davantage que les récits des informateurs dont la L1 est l'allemand. Leurs résultats qualitatifs prouvent, dans le groupe de contrôle français, une préférence pour expliciter le point de vue du protagoniste par l'emploi de prédicats dont le syntagme verbal réfère à des états internes du personnage (par exemple, *il est perplexe, il s'aperçoit, il s'est dit que*). Par conséquent, les récits en français comportent plus d'éléments interprétatifs que les récits en allemand. D'ailleurs, l'organisation narrative en français est marquée davantage par des relations causales, tandis que l'allemand privilégie une organisation d'ordre temporel (Carroll et al. 2008). A priori, l'emploi du conditionnel modalisé dans des contextes demandeurs de contrefactualité semblerait cohérent avec la tendance des locuteurs francophones à « subjectiviser » leurs récits sur le plan narratif.

Toutefois, quelques précautions s'imposent avant de mettre sur le même plan des résultats obtenus à l'issue de deux tâches différentes comme la tâche narrative de Carroll et al. (2008) et notre tâche mutationnelle. Il a été confirmé qu'une tâche narrative est perçue comme étant plus facile de façon significative qu'une tâche de prise de décisions portant sur l'irréel de la part des

locuteurs-participants (Gilabert 2007)²⁴. Ceci peut s'expliquer en termes d'intentions communicationnelles sous-jacentes, dans le sens où la structure chronologique de la tâche narrative détermine les contenus susceptibles d'être communiqués, ce qui n'est pas le cas pour la tâche de prise de décisions. Le caractère ouvert de la tâche de prise de décisions la rend plus engageante au niveau cognitif, car pour y répondre le locuteur doit s'investir davantage dans le processus de conceptualisation (Gilabert et al. 2011).

Les travaux de Carroll & Lambert (2003) et Carroll et al. (2012) mettent en évidence l'empreinte de la L1 en L2 chez des apprenants avancés et quasi-natifs pour ce qui est de l'organisation de l'information au niveau macro-structurel. Plus particulièrement, ces auteurs ont montré les difficultés de ces apprenants à adopter en L2 certains moules préférentiels de structuration narrative utilisés par les locuteurs natifs dans la même tâche. Par contre, nos résultats ne concernent que des structures informationnelles très spécifiques – à savoir, des noyaux mutationnels – et le niveau de compétence de nos apprenants est beaucoup plus hétérogène. Cela dit, nous avons constaté que les effets d'étrangeté liés à l'emploi du conditionnel dans le cadre de l'irréalisé sont surtout évidents chez les apprenants les moins avancés, dont les occurrences se caractérisent par (i) l'absence d'un verbe modal – souvent présent en français L1 – et (ii) l'emploi de la conjonction *-que* en tête des noyaux mutationnels. Si la combinaison du conditionnel et d'un verbe modal est plus fréquente chez les apprenants avancés, l'emploi de la conjonction *-que* reste un trait observable transversalement dans la production des apprenants non avancés comme des apprenants avancés. Cela veut dire que les apprenants hispanophones s'alignent, à partir d'un certain stade et avec un certain nombre d'années d'immersion, sur la « subjectivité » des locuteurs natifs francophones, en modalisant les noyaux mutationnels. Toutefois, le *-que* initial résisterait à une intégration en accord avec le français L1 pour une partie des apprenants avancés. En espagnol L1, l'emploi du subjonctif introduit par la conjonction *-que* caractérise 60% des noyaux mutationnels et constitue le moyen prééminent pour marquer l'irréalisé. En conséquence, nous interprétons la conjonction *-que* en FLE comme une empreinte de la L1 selon la théorie « penser pour parler » (Slobin 1996). Est-ce que cela indique que les apprenants espagnols seraient moins sensibles à l'empreinte de la L1 en s'exprimant en français L2 ? Nous ne le croyons pas. Comme nous l'avons expliqué *supra*, l'espagnol serait à l'origine de l'emploi substandard du morphème *-r* dans le verbe des protases des constructions en *si-* en FLE (section 7.1). Le fait qu'une partie des apprenants avancés s'alignent sur la « subjectivisation » des locuteurs natifs tout en produisant un élément qui

²⁴ La tâche de prise de décisions utilisée par Gilabert (2007) et Gilabert et al. (2011) est basée sur un dessin qui représente un bâtiment pris partiellement par le feu. Il est demandé à l'apprenant d'envisager les actions à mettre en place, à la façon d'un officier de sapeur-pompier. Il est demandé de décrire les actions qu'il réaliserait, de décider l'ordre de ces actions et de justifier ses décisions par rapport aux actions et à l'ordre choisis.

relève de l’empreinte de leur L1 constitue une piste à explorer pour confirmer, dans le cadre de l’irréalisé, les difficultés macro-structurelles en L2 soulevées par Carroll & Lambert (2003) et Carroll et al. (2012) chez les apprenants avancés et quasi-natifs.

L’étude de Carroll et al. (2008) qui met en évidence la tendance du français à produire des conceptualisations dénotant la position du narrateur par l’emploi de verbes exprimant l’attitude, l’intention et la perception est basée sur les productions de trois groupes de 20 locuteurs natifs germanophones, anglophones et francophones. De notre côté, nous avons pu constater la tendance des locuteurs de français L1 à produire des conceptualisations dénotant la position du locuteur par rapport à un ensemble de conditions grâce à l’emploi des verbes modaux. La lecture croisée de ces résultats dénoterait un patron de conceptualisation spécifique en français pour la narration et l’argumentation, à savoir l’expression d’un certain degré de subjectivité. Cependant, des études visant d’autres L1 semblent nécessaires pour pouvoir bien conforter l’hypothèse de « penser pour parler » en ce qui concerne la conceptualisation de l’irréalisé.

La fréquence du conditionnel dans les noyaux mutationnels en FLE rejoint à peu près celle du groupe de contrôle. Pourtant, à la différence du groupe de contrôle, les apprenants tendent à employer le conditionnel en combinaisons avec des éléments lexicaux et syntaxiques qui ne sont pas attestées chez les natifs francophones. Cela montre que la maîtrise des traits flexionnels du conditionnel ne suffit pas pour parler de l’irréalisé comme les francophones natifs. En ce sens, l’acquisition de la contrefactualité semblerait ne pas dépendre uniquement des connaissances du système verbal mais aussi de la sensibilisation envers les constructions les plus fréquentes dans l’*input* de la langue cible. Les données du groupe de contrôle ont montré que l’exploitation fonctionnelle du conditionnel dans des contextes contrefactuels ne dépend pas uniquement de la production formelle de ce temps verbal mais de sa combinaison avec d’autres éléments, comme les verbes modaux au participe passé ou l’infinitif succédant le conditionnel modalisé, responsable de modifier, du point de vue sémantique, l’une des conditions du monde factuel (M₀). L’emploi natif du conditionnel à valeur contrefactuelle impliquerait (i) l’activation grammaticale d’une valeur temporelle d’ultériorité dans le passé et (ii) l’activation lexicale d’un verbe dénotant une modalité évaluative, permettant au locuteur de se positionner de manière critique par rapport à un ensemble de conditions.

7.3 Niveaux de compétence au sein des apprenants

Une grande variabilité caractérise la compétence FLE des apprenants étudiés. Ces différences de niveau semblent être à l’origine des quatre types de réponses du Tableau I. La lecture croisée des différents emplois du conditionnel et des données sociolinguistiques nous a permis de relever la tendance, chez les apprenants avec une immersion inférieure à deux ans, à produire

des noyaux mutationnels où le conditionnel n'est pas marqué par un verbe modal. Cette tendance n'a pas pu être confirmée suite à des analyses statistiques. Pourtant, à partir d'une immersion égale ou supérieure à six ans, cette tendance devient significative du fait que les noyaux mutationnels comportant un conditionnel sont systématiquement marqués par un verbe modal²⁵. Il semblerait donc qu'un temps d'immersion réduit n'est pas suffisant pour remarquer la préférence du français pour combiner le conditionnel avec un verbe modal au participe passé.

La façon native dont quelques apprenants ont répondu à la tâche mutationnelle semble attribuable aux effets positifs d'une immersion prolongée en termes de fréquence de l'*input*. Nos données sociolinguistiques suggèrent que le conditionnel modalisé peut être considéré comme un indice de la compétence quasi-native de l'apprenant FLE. Les noyaux mutationnels comportant un verbe modal au participe passé ont été produits par cinq apprenants avec une immersion égale ou supérieure à neuf ans (dix occurrences) ; trois apprenants avec un temps d'immersion entre deux et cinq ans (trois occurrences) ; et deux apprenants avec un temps d'immersion entre cinq et douze mois (deux occurrences). L'emploi de la conjonction *-que* pour introduire une modification au conditionnel est transversal au sein des apprenants : elle a été attestée dans la production d'un bilingue précoce ayant déménagé en France à l'âge de quatre ans (SBJ16) et d'autres apprenants relativement avancés (SBJ3, SBJ30) ; ainsi que dans la production d'apprenants relativement moins avancés (SBJ6, SBJ11, SBJ26, SBJ25). Ce phénomène nous amène à considérer la conjonction *-que* comme une empreinte de la L1 selon la théorie de « penser pour parler » et susceptible de fossiliser dans le système des apprenants hispanophones dans la production de scénarios contrefactuels. La rémanence du morphème *-que* en tête des noyaux mutationnels suggère que même les apprenants quasi-natifs n'arrivent pas à adopter la perspective discursive de la langue cible.

Des études précédentes ont placé l'emploi du conditionnel au sein d'un stade acquisitionnel avancé moyen (Bartning & Kirchmeyer 2003). Par ailleurs, il a été montré que la maîtrise des éléments flexionnels du conditionnel est compatible avec une organisation discursive non-native au stade avancé supérieur (Bartning & Kirchmeyer 2003). Les différentes combinaisons pour exprimer la contrefactualité à l'aide du conditionnel sembleraient donc situer nos apprenants entre le stade avancé supérieur et le stade quasi-natif. L'emploi du conditionnel remplissant une valeur sémantique imaginaire a été attesté dans des apprenants instruits anglophones ayant suivi de cours de FLE pendant sept ans (Howard 2009). Les emplois du conditionnel que nous avons repéré en FLE dans le cadre de la tâche mutationnelle appartiennent à un groupe hétérogène de 15 apprenants. Dans ce sous-groupe, les emplois les plus précoces appartiennent à huit

²⁵ Les apprenants ayant une immersion inférieure à six ans produisent la totalité des noyaux mutationnels où le conditionnel n'est pas marqué par un verbe modal (valeur de $p = 0.0002$ à l'aide du t-test de Welch, Repiso 2013 : 144).

informateurs ayant étudié le français entre six mois et trois ans. Ces observations nous amènent à penser que le conditionnel n'émerge pas si tardivement de ce qu'il a été montré dans des études précédentes (Howard 2012 ; Housen et al. 2006 ; Bartning & Schlyter 2004 ; Bartning & Kirchmeyer 2003 ; Hendrix et al. 2001). Plusieurs facteurs peuvent être à l'origine des résultats différents par nous attestés. Dans les études mentionnées, la totalité des participants étaient des apprenants guidés, ce qui n'est pas le cas dans notre groupe d'apprenants. D'une part, il est possible que les apprenants hispanophones utilisent le conditionnel plus précocement que les apprenants néerlandophones, suédophones et anglophones en raison des similitudes formelles de ce temps verbal en français et en espagnol. D'autre part, il se peut que les occurrences du conditionnel soient plus facilement repérables par l'application de méthodologies visant l'irréalisé, plutôt que des récits linéaires ou des conversations spontanées. Néanmoins, il est important de noter que le sens de l'irréalisé peut s'exprimer par d'autres moyens que le conditionnel et les constructions en *si-*. Des études visant non une forme choisie au préalable mais l'ensemble des constructions employées dans une tâche communicationnelle précise semblent nécessaires pour avoir une image plus complète de la conceptualisation de l'irréalisé.

8. Conclusion

Malgré le caractère préliminaire de notre étude, nous avons montré que la conceptualisation de l'irréalisé en FLE manifeste des effets d'étrangeté lorsque les apprenants hispanophones ont recours au conditionnel. Nous avons fourni des arguments qui suggèrent que ces effets d'étrangeté sont le résultat d'employer le temps verbal canonique exprimant l'irréalisé en français – le conditionnel – sous l'influence des contraintes relatives à l'organisation de l'information dans la L1. Seuls les apprenants les plus expérimentés en termes d'immersion parviennent à un emploi du conditionnel modalisé tout en reproduisant l'organisation interne privilégiée par le français (*Elle aurait pu choisir toute seule son plat*). En revanche, les apprenants les moins avancés produisent des formes approximatives à partir de la combinaison et de l'omission de plusieurs éléments plus ou moins saillants dans la conceptualisation de l'irréalisé en espagnol : les verbes modaux (-) et le conditionnel présent introduisant une périphrase infinitive (+). L'emploi de la conjonction *que-* en tête des noyaux mutationnels affecte les productions des apprenants de manière transversale, suggérant qu'elle est susceptible de fossiliser dans le système des hispanophones. Nous avons relié cet emploi à la structure organisationnelle du subjonctif en espagnol. Nos résultats rejoignent la conclusion d'études précédentes concernant la tendance des apprenants à focaliser leur attention en L2 sur les catégories saillantes dans leur L1 (Slobin 1996, Carroll & Lambert 2003, Carroll et al. 2012). Ils confirment la validité de cette thèse au-delà des textes purement narratifs pour des textes au carrefour entre la narration et l'argumentation.

Remerciements

Merci aux relecteurs anonymes pour leurs commentaires précieux et à Daniel Véronique des annotations qu'il a apportées à la première version de cet article. Merci à Jacques Bres pour le partage de quelques exemples du français parlé et à Christiane v. Stutterheim et Wolfgang Klein pour leurs commentaires éclaircissants au sujet du conditionnel modalisé. Les erreurs qui pourraient demeurer ne peuvent être imputées qu'à moi-même.

REFERENCES

- Asociación de Academias de la Lengua Española & Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Sintaxis II*. Madrid : Espasa.
- Azzopardi, S. (2011). *Le futur et le conditionnel. Valeur en langue et effets de sens en discours. Analyse contrastive espagnol / français*. Thèse de doctorat. Université Montpellier III.
- Athanasiadou, A., Dirven, R. (1997). *On Conditionals Again*. Amsterdam : John Benjamins.
- Bates, E. (1976). *Language and Context: The Acquisition of Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Au, T. K. (1983). Chinese and English counterfactuals: The Sapir-Whorf hypothesis revisited. *Cognition* 15, 155-187.
- Barceló, G. J., Bres, J. (2006). *Les temps de l'indicatif en français*. Paris : Ophrys.
- Bartning, I. (1997). L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, 9, 9-50.
- Bartning, I., Kirchmeyer, N. (2003). Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)* 19, 9-39.
- Bartning, I., Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies*, vol. 14, 3, 281-299.
- Bates, E. (1976). *Language and Context: The Acquisition of Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Bernini, G. (1994). Le frasi ipotetiche nell'italiano di stranieri. In A. Giacalone Ramat & M. Vedovelli (eds), *Italiano lingua seconda/lingua straniera. Atti del XXVI congress (271-296)*. Società di linguistica italiana 34. Roma: Bulzoni.
- Bloom, A. H. (1981). *The linguistic shaping of thought: A study in the impact of language on thinking in China and the West*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bowerman, M. (1986). First steps in acquiring conditionals. In E. C. Traugott, A. G. t. Meulen, J. S. Reilly & C. A. Ferguson (eds.), *On conditionals (285-308)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bres, J. Azzopardi, S., Sarrazin, S. (2012). Le conditionnel en français : énonciation, ultériorité dans le passé et valeurs modales. In J. Bres, S. Azzopardi, S. Sarrazin (eds.), *Ultériorité dans le passé, valeurs modales, conditionnel (37-43)*. Le Mans : Peter Lang.
- Carroll, M., Lambert, M. (2003). Information structure in narratives and the role of grammaticised knowledge: A study of adult French and German learners of English. In C. Dimroth & M. Starren (eds.), *Information Structure and the Dynamics of Language Acquisition (267-288)*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Carroll, M., Rossdeutscher, A., Lambert, M., Stutterheim, C. von. (2008). Subordination in narratives and macrostructural planning A comparative point of view. In C. Fabricius-Hansen & W. Ramm (eds.), *Subordination versus Coordination in Sentence and Text* (161-184). Amsterdam : Benjamins.
- Carroll, M., Weimar, K., Flecken, M., Lambert, M., Stutterheim, C. von. (2012). Tracing trajectories. Motion event construal by advanced L2 French-English and L2 French-German speakers. *Language, Interaction and Acquisition (LIA)* 3:2, 202-230.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Chini, M. (1995). Meno male che non elo un topo, se no mi mangia un gatto, pe finta. In Giacalone Ramat et Crocco Galèas (eds.), *From Pragmatics to Syntax. Modality in Second Language Acquisition* (143-172). Tübingen: Narr.
- Comrie, B. (1986). Conditionals: A Typology. In E. C. Traugott, A. G. t. Meulen, J. S. Reilly & C. A. Ferguson (eds.), *On Conditionals* (77-99). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dancygier, B. Sweetser, E. (1996). Conditionals, Distancing, and Alternative Spaces. In A. E. Goldberg (ed.), *Conceptual Structure, Discourse and Language* (83-98). San Diego: Stanford University.
- Dimroth, C., Andorno, C., Benazzo, S., Verhagen, J. (2010). Given claims about new topics. How Romance and Germanic speakers link changed and maintained information in narrative discourse. *Journal of Pragmatics* 42, 3328-3344.
- Gilabert, R. (2007). Effects of manipulating task complexity on self-repairs during L2 oral production. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 45, 215-240.
- Gilabert, R., Baron, J., Levkina, M. (2011). Manipulating task complexity across task types and modes. In P. Robinson (ed.), *Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis on language learning and performance* (105-138). Amsterdam: John Benjamins.
- Grevisse, M., Goosse, A. (2011). *Le bon usage*. Grammaire française, 15ème édition. Bruxelles, De Boeck Ducolot.
- Fauconnier, G. (1984). *Espaces mentaux : Aspects de la construction du sens dans les langues naturelles*. Paris : Minuit.
- Flecken, M., v. Stutterheim. C., Carroll, M. (2013). Principles of information organization in L2 use: complex patterns of conceptual transfer. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)* 51 (2), 229-242.
- Haiman, J., Kuteva, T. (2002). The symmetry of counterfactuals. In J. L. Bybee & M. Noonan (eds.), *Complex Sentences in Grammar and Discourse: Essays in honor of Sandra A. Thompson* (101-124). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Hellberg, G. (1971). *Le système hypothétique dans le français écrit et parlé*, Thèse de doctorat, Université de Stockholm.
- Hendrix, L., Housen, A., Pierrard, M. (2001). Connaissances et compétences : L'impact de la grammaire sur le développement des compétences langagières en FLE. In E. Maeder (ed.), *Didactique des langues romanes, le développement de compétences chez l'apprenant* (600-605). De Boeck Université.
- Housen, A., Kemps, N., Pierrard, M. (2006). Stades développementaux et contexte instructionnel : L'acquisition de la morphologie verbale chez des apprenants avancés de FLE. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain* 32, 273-293.
- Howard, M. (2009). Expressing Irrealis in L2 French : A Preliminary Study of the Conditional and Tense-Concordancing in L2 Acquisition. *Issues in Applied Linguistics* 17, 2, 113-135.

- Howard, M. (2012). From tense and aspect to modality: The acquisition of future, conditional and subjunctive morphology in L2 French. A preliminary study. In E. Labeau & I. Saddour (eds.), *Tense, aspect and mood in first and second language acquisition* (201-223). Amsterdam / New York: Rodopi.
- Hume, D. (1739/1992). *Treatise of Human Nature*. New York: Prometheus.
- Iatridou, S. (2000). The Grammatical Ingredients of Counterfactuality, *Linguistic Inquiry* 31, 231-270.
- Kahneman, D., Miller, D. T. (1986). Norm Theory: Comparing Reality to Its Alternatives. *Psychological Review* 93, 2, 136-152.
- Klein, W., Stutterheim, C. v. (2006). How to solve a complex verbal task: Text structure, referential movement and the quaestio. In M. R. Brum de Paula & G. Sanz Espinar (eds.), *Aquisição de Línguas Estrangeiras* 30/31, 29-67.
- Lavandera, B. (1976). Linguistic structure in sociolinguistic analysis. *Working papers in sociolinguistics* 31, 2-13.
- Lewis, D. (1973/1993). Causation. In E. Sosa & M. Tooley (eds.), *Causation* (193-204). Oxford : Oxford University Press.
- Liu, L. G. (1985). Reasoning counterfactually in Chinese: Are there any obstacles? *Cognition* 21, 239-270.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Glasgow: Collins.
- Mackie, J. L. (1974). *Causation*. Oxford : Oxford University Press.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Press.
- Palmer, F. R. (1986). *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Patard, A. (2007). *L'un et le multiple. L'imparfait de l'indicatif en français : valeur en langue et usages en discours*. Philosophical dissertation, Montpellier III University.
- Pietrandrea, P. (2012). The Conceptual Structure of Irreality. A focus on non-exclusion-of-factuality as a conceptual and linguistic category, *Language Sciences* 34, 2, 184- 199.
- Reilly, J. S. (1982). *The Acquisition of Conditionals in English*. Thèse de doctorat. Los Angeles: University of California.
- Renzi L., Salvi G. (1991), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Vol. II, *I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione*, Bologna: Il Mulino.
- Repiso, I. (2013). *Parlons de l'irréel. L'expression de la contrefactualité en français, en espagnol et en italien et par des apprenants de français hispanophones et italoophones*. Philosophical dissertation, Aix-Marseille University.
- Riegel, M., Pellat, J. C., & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*, 7ème édition. Paris : Presses universitaires de France.
- Schouten, E. (2000). *The Role of the Native Language in the Non-Native Acquisition of Hypothetical Conditional Structures*. Thèse de doctorat. The Hague: Holland Academic Graphics.
- Silva-Corvalán, C. (1982). Conditional for Subjunctive in Old Castile. *Proceedings of the Eight Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 87-96.
- Slobin, D. (1996). From “Thought and Language” to “Thinking for Speaking”. In J. J. Gumperz & S. C. Levinson (eds.), *Rethinking Linguistic Relativity* (70-96). Cambridge: Cambridge University Press.

Van linden, A., Verstratete, J. C. (2008). The nature and origins of counterfactuality in simple clauses. Cross-linguistic evidence. *Journal of Pragmatics* 40, 1865-1895.

Verstraete, J. C. (2005). The semantics and pragmatics of composite mood marking: The non-Pama-Nyungan languages of northern Australia, *Linguistic Typology* 9, 223-268.

Traugott, E. C., Meulen, A. G. t., Reilly, J. S., Ferguson, C. A. (eds.) (1986). *On conditionals*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wald, B. (1993). On the evolution of "would" and other modals in the English spoken in East Los Angeles. In N. Dittmar & A. Reich (eds.), *Modality in language acquisition* (59-96). Berlin: Gruyter.

Yeh, D., Gentner, D. (2005). Reasoning counterfactually in Chinese: Picking up the pieces. In B. G. Bara, L. Barsalou, & M. Bucciarelli (eds.), *Proceedings of the Twenty-seventh Annual Meeting of the Cognitive Science Society* (2410-2415). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Abstract

*The production of alternatives to factual events hence a counterfactual thinking in which reality is compared to an imagined view of what might been. Previous studies have analyzed counterfactuality in the context of conditional constructions if P (then) Q (Bates 1976 ; Bloom 1981 ; Reilly 1982 ; Au 1983 ; Liu 1985 ; Bernini 1994 ; Chini 1995 ; Schouten 2000 ; Yeh & Gentner 2005). This article aims to describe the use of simple conditional sentences in a mutational task by 30 Spanish-speakers learners of French. The frequency of use of the simple conditional sentences in the learners group is similar to the French control group for the same task ($p = 0.433$). Although, the way in which the learners use the conditional tense reveals some differences resulting from the combination of the conjunction -que (i.e., *Qu'elle aurait pu choisir son repas*), the omission of a modal verb in the mutational core (i.e., *Son supérieur aurait choisi les moules*) or the use of a modal verb beyond the past participle position (i.e., *Elle pourrait avoir commandé elle-même*). Our results show that the learners combine the conditional tense in French with some elements more or less dominant in the organizational principles of information in Spanish.*

Annexes

Karen was an assistant editor for a small publishing firm. She had a rare hereditary disease called Karpinson's hemotrysoma, characterized by the lack of an enzyme that normally breaks down certain proteins in the digestive system. Because of this, fermented drinks such as wine and liqueurs can cause a severe allergic reaction in someone with the disease.

Karen had just received a promotion so her boss, Mr. Carlson, took her to an expensive French restaurant to celebrate. Mr. Carlson had been to this restaurant several times, so he ordered for both of them. As he looked over the menu, Mr. Carlson considered what to order for Karen. He first thought about ordering the Coquilles Saint-Jacques, but at the last moment decided on the Moules Mariniere instead. Although Mr. Carlson did not know this, the Moules Mariniere was made in a wine sauce whereas the Coquilles Saint-Jacques did not contain any wine.

Karen enjoyed her meal greatly, but began to feel ill shortly after finishing. Within minutes, she went into convulsions and was rushed away in an ambulance. She died on the way to the hospital.

Imagine three modifications that could have been different in the story to avoid Karen's death.

Karen era asistente a la edición en una pequeña empresa de publicidad. Padecía una rara enfermedad hereditaria llamada hemotrisoma de Karpinson, caracterizada por la falta de una enzima que normalmente divide algunas proteínas en el aparato digestivo. Por ello las bebidas fermentadas como el vino o el licor podían causarle graves reacciones alérgicas.

Karen había sido ascendida de manera que su superior, el señor Carlson, la llevó a un caro restaurante francés para celebrarlo. El señor Carlson había comido en dicho restaurante varias veces, así que pidió por los dos. Mientras miraba el menú se preguntó qué pedir para Karen. Primero pensó en pedir unas vieiras pero en el último momento se decidió por los mejillones a la marinera. Aunque el señor Carlson no lo sabía, los mejillones a la marinera llevaban una salsa a base de vino mientras las vieiras, no.

Karen disfruto de la comida pero empezó a sentirse mal poco después. En cuestión de minutos sufrió convulsiones y fue socorrida en una ambulancia. Karen murió de camino al hospital.

Propón tres modificaciones que hubieran evitado la muerte de Karen y explica por qué habrían evitado su muerte.

Récapitulatif des participants francophones

Sujet	L1	Sexe	Age	Origines géographiques	Status
1	Français	F	21	PACA	Étudiant AMU
2	Français	F	22	PACA	Étudiant AMU
3	Français	F	21	PACA	Étudiant AMU
4	Français	F	56	Ile de France	Étudiant AMU
5	Français	F	20	PACA	Étudiant AMU
6	Français	F	25	PACA	Doctorant AMU
7	Français	F	20	PACA	Étudiant AMU
8	Français	F	55	PACA	Étudiant AMU
9	Français	M	26	Normandie	Doctorant AMU
10	Français	F	26	PACA	Doctorant AMU
11	Français	F	52	PACA	Étudiant AMU
12	Français	M	28	Ile de France (Angers)	Post-Doc MPI (Nimègue)
13	Français	M	39	Région parisienne	Ingénieur CNRS
14	Français	F	29	PACA (Nice)	Post-Doc Donders (Nimègue)
15	Français	M	30	Bourgogne (Dijon)	Salarié (Nimègue)
16	Français	M	17	PACA	Étudiant AMU
17	Français	M	22	PACA	Étudiant AMU
18	Français	F	21	Québec (Canada)	Stagiaire AMU
19	Français	M	33	Ile de France	Salarié
20	Français	M	33	Ile de France	Salarié
21	Français	M	29	Franche-Comté	Salarié
22	Français	F	28	PACA	Post-Doc AMU

23	Français	F	23	PACA	Étudiant AMU
24	Français	F	30	Nord-Pas-de-Calais	Post-Doc AMU
25	Français	F	27	PACA	Doctorant AMU
26	Français	F	25	PACA	Doctorant AMU
27	Français	M	25	PACA	Étudiant AMU
28	Français	F	23	PACA	Étudiant AMU
29	Français	F	23	PACA (Lille)	Étudiant AMU
30	Français	F	21	PACA (Lyon)	Étudiant AMU

Récapitulatif des participants hispanophones

Sujet	L1	Sexe	Age	Origines géographiques	Etudes du français	Immersion FLE	Ordre de passation
1	Espagnol	M	26	Colombie	7 ans	1 an	L1-FLE
2	Espagnol	M	24	Séville (Espagne)	4 ans	3 mois	L1-FLE
3	Espagnol	M	35	Colombie	9 ans	9 ans	FLE-L1
4	Espagnol	F	33	Séville (Espagne)	7 ans	4 ans	L1-FLE
5	Espagnol	F	33	Mexique D.F.	9 ans	6 ans	L1-FLE
6	Espagnol	F	27	Colombie	3 ans	2 ans	L1-FLE
7	Espagnol	F	28	Bilbao (Espagne)	20 ans	1 mois	FLE-L1
8	Espagnol	F	23	Murcia (Espagne)	8 ans	1 an	L1-FLE
9	Espagnol	F	29	Colombie	4 ans	1 an	FLE-L1
10	Espagnol	F	30	Colombie	15 ans	1 an	FLE-L1
11	Espagnol	M	22	Asturies (Espagne)	3 ans	3 mois	FLE-L1
12	Espagnol	F	25	Madrid (Espagne)	2 ans	5 mois	L1-FLE
13	Espagnol	M	23	Valencia (Espagne)	2 ans	3 mois	FLE-L1
14	Espagnol	F	28	Santander (Espagne)	6 mois	2 ans	L1-FLE
15	Espagnol	F	32	Chili	0	1 an	FLE-L1
16	Espagnol	F	21	Madrid (Espagne)	15 ans	17 ans	FLE-L1
17	Espagnol	F	44	Valladolid (Espagne)	11 ans	24 ans	L1-FLE
18	Espagnol	F	44	Valladolid (Espagne)	12 ans	24 ans	FLE-L1
19	Espagnol	M	33	Valencia (Espagne)	5 mois	8 mois	FLE-L1
20	Espagnol	M	38	Guadalajara (Mexique)	2,5 ans	4 ans	L1-FLE
21	Espagnol	F	27	Madrid (Espagne)	5 ans	5 ans	FLE-L1
22	Espagnol	M	24	Guipúzcoa (Espagne)	2 ans	15 ans	L1-FLE
23	Espagnol	F	37	Santander (Espagne)	5 ans	19 mois	FLE-L1
24	Espagnol	M	36	Mexique D.F.	1 an	9 ans	L1-FLE
25	Espagnol	M	29	San Cristóbal de las Casas (Mexique)	2 ans	4,5 ans	FLE-L1
26	Espagnol	M	37	Séville (Espagne)	4 ans	6 mois	L1-FLE
27	Espagnol	M	34	Michoacán (Mexique)	1 an	10 ans	FLE-L1
28	Espagnol	M	38	Colombie	1 an	6 ans	L1-FLE
29	Espagnol	M	43	Concepción (Chili)	3 ans	9 ans	FLE-L1
30	Espagnol	M	33	Pérou	12 ans	9 ans	L1-FLE