

## **PERMÉABILITÉ DE LA SYNTAXE : LA PHONOLOGIE INFLUENCE-T-ELLE LA MARQUE DU PLURIEL ? ÉTUDE CHEZ L'ENFANT D'ÉCOLE PRIMAIRE**

Christelle LAFORGE MESQUIDA  
[Christelle.mesquida@etu.univ-tlse2.fr](mailto:Christelle.mesquida@etu.univ-tlse2.fr)  
PDPS, Université Toulouse 2 -Le Mirail-  
5 allées Antonio Machado  
31058 TOULOUSE Cedex 9  
France

**Abstract :** Our research aims to estimate the effect of french phonological processes in the treatment of the inflected morphology in written. This study, led with children of primary school shows that the production of the plural is set up in the 2nd year of primary school and that it turns out effective in the 3rd year of primary school, facilitated by the presence of the oral indication of french liaison.

---

Ce travail s'inscrit dans le débat théorique concernant l'étude de la production des marques du pluriel. En effet, alors qu'un premier courant de chercheurs défend la thèse de l'imperméabilité de la syntaxe, c'est-à-dire que l'encodage grammatical calculant l'accord en nombre relève exclusivement de processus syntaxiques, un second courant défend la thèse de la perméabilité de la syntaxe estimant que d'autres niveaux de l'activité de production du langage, sémantiques et phonologiques, apportent leur contribution à la production de ces marques.

Dans une première partie, nous présenterons des éléments théoriques concernant l'acquisition de l'accord verbal suivis des travaux qui ont alimenté le débat. Nous développerons ensuite, dans une seconde partie, la méthodologie utilisée. Les principaux résultats obtenus seront exposés dans une troisième partie. Enfin, nous conclurons cette étude par leur interprétation.

### **1. Éléments théoriques**

#### ***1.1. Un modèle d'acquisition de l'accord verbal***

Fayol, Hupet et Largy (1999) ont étudié l'acquisition de l'accord verbal chez l'apprenant. Ils ont mis en évidence trois étapes de développement de la procédure d'accord en nombre à l'écrit. Dans un premier temps, les enfants ne produisent aucune flexion plurielle. Ensuite, en apprenant les règles grammaticales « *si pluriel...alors -s* » pour le nom et l'adjectif et « *si pluriel...alors -nt* » pour le verbe (i.e. à la troisième personne du pluriel), les élèves appliquent de façon laborieuse ce type de règle « condition/action » (Anderson, 1992). En effet, comme le souligne Largy (2002 : 137),

« l'enfant doit accéder à une connaissance déclarative en mémoire, tester l'adéquation des conditions et des actions à la situation en cours et éditer le mot approprié »

Il s'agit d'une procédure qui n'est pas encore automatisée et qui mobilise donc d'importantes ressources cognitives. Les auteurs ont ainsi montré qu'elle s'avère inopérante en présence d'une double tâche cognitivement coûteuse. Enfin, et dans un troisième temps, la pratique de la lecture et de l'écriture permet un encodage mémoriel de la marque du pluriel associée à la séquence de mots canoniques : « Article + Nom + Verbe (+ Complément) » (Dubois, 1965).

Cette pratique permet aux enfants d'activer automatiquement la flexion verbale appropriée (Logan, 1998 ; Logan & Klapp, 1991). A ce niveau, surviennent des erreurs d'accord par proximité correspondant aux erreurs typiques rencontrées chez l'expert (e.g. \**Le facteur prend des enveloppes. Il les timbres*).

Concernant le scripteur expert, la question centrale était celle de la perméabilité ou de l'imperméabilité de la syntaxe aux autres processus de production du langage. En d'autres termes, les auteurs se sont demandés si la production des marques du pluriel verbal à l'écrit (i.e. -nt à la troisième personne du pluriel) relevait exclusivement de processus syntaxiques ou si, au contraire, les niveaux sémantiques et phonologiques de la production du langage contribuaient à la production de ces marques.

### 1.2. *Imperméabilité de la syntaxe*

Bock et ses collaborateurs (1991, 1993) ont mené une série d'études sur la production orale de l'accord verbal en anglais afin de tenter de mettre en évidence l'influence de variables conceptuelles et morphophonologiques sans pouvoir le démontrer. Ils ont pour cela utilisé le paradigme expérimental de complément de phrase qui consiste à répéter un syntagme sujet du type « Nom1 de Nom2 » puis à le compléter librement.

En effet, Bock et Miller (1991) ont initialement étudié l'impact de caractéristiques conceptuelles du Nom2 (i.e. animé vs. inanimé ; concret vs. abstrait) sur l'accord verbal. Les résultats n'ont montré aucun effet de ces variables. Ces auteurs se sont ensuite intéressés à l'impact du nombre conceptuel du syntagme sujet. Ils ont comparé des syntagmes sujets soit qualifiés de « début à *token* multiples » (e.g. *The picture on the postcards* ; l'image sur les cartes postales), on dit alors que le sujet est « distribué » puisqu'il renvoie à une pluralité conceptuelle (i.e. à plusieurs images) ; soit qualifiés de « début à *token* simples » (e.g. *The baby on the blankets* ; le bébé sur les couvertures), le sujet est dit « non distribué » puisqu'il renvoie à un référent unique (i.e. à un seul bébé). Les résultats n'ont une fois de plus montré aucune différence entre les deux types de syntagmes sujets.

Bock et Eberhard (1993) ont eux aussi étudié l'impact de caractéristiques conceptuelles d'une catégorie particulière de noms sans montrer d'effet sur l'accord verbal. Il s'agissait de noms dit « collectifs » employés syntaxiquement au singulier mais désignant un ensemble, une collection d'êtres ou d'objets (e.g. *une armée, une forêt, une équipe*, etc.) comparés à des noms individuels (e.g. *un arbre, un soldat, un joueur*, etc.). Ces mêmes auteurs se sont ensuite intéressés à l'effet de facteurs morphophonologiques pluriels sur le nom local. Ils ont comparé trois types de syntagmes sujets : (a) un syntagme en condition SS [Nom1 singulier + Nom2 singulier] (e.g. *The ship for the crew* ; Le bateau pour l'équipage) ; (b) un syntagme en condition SP [Nom1 singulier + Nom2 pluriel] (e.g. *The ship for the crews* ; Le bateau pour les équipages) ; (c) un syntagme en condition SS où Nom2 possède une terminaison typique du pluriel (e.g. *The ship for the cruise* ; Le bateau pour la croisière). Les résultats n'ont montré aucun effet à part un effet classique : les sujets ont commis davantage d'erreurs en condition SP qu'en condition SS.

Les résultats obtenus, basés sur une absence d'effet, ont amené les auteurs à valider l'hypothèse de l'imperméabilité de la syntaxe. Cependant, d'autres auteurs ont remis en question leurs conclusions à travers des travaux sur la production orale de l'accord dans d'autres langues comme le hollandais et le français (Vigliocco et al., 1996) où l'italien (Vigliocco et al., 1995). La même démarche a été réalisée sur la production écrite de l'accord verbal en français par, entre autres, Largy et ses collaborateurs (1996) et Largy et Fayol (2001).

Nous allons maintenant présenter l'ensemble de ces travaux défendant la thèse de la perméabilité de la syntaxe dans le traitement de l'accord verbal à l'oral, au niveau phonologique, puis à l'écrit, au niveau sémantique et phonologique.

### 1.3. Perméabilité de la syntaxe

Les travaux à l'oral ont été menés à partir du paradigme de Bock et ses collaborateurs (1993; 1991). Dans un premier temps, Vigliocco, Butterworth et Semenza (1995) ont montré l'effet de la morphophonologie du nom sur la gestion de l'accord verbal en italien. En effet, les résultats ont montré significativement plus d'erreurs d'accord en nombre lorsque le Nom1 était invariant (e.g. *la citta* ; la cité vs. *le citta* ; les cités) que lorsqu'il était variant (e.g. *la scoperta* ; la découverte vs. *le scoperte* ; les découvertes). Cependant, cet effet n'a pas été observé sur le Nom2 (Vigliocco et al., 1995).

Hartsuiker, Schriefers, Bock et Kikstra (2003) ont observé le même type de résultats en allemand et en hollandais. En langue allemande, le taux d'erreurs d'accord était significativement plus élevé lorsque le Nom1 était marqué en nombre uniquement par sa flexion finale (e.g. *die Frau* ; la femme vs. *die Frauen* ; les femmes) et que le Nom2 était morphophonologiquement ambigu entre un nominatif et un accusatif. Les auteurs ont observé le même effet en langue hollandaise, les sujets ont produit plus d'erreurs d'accord lorsque le déterminant était non marqué pour le nombre.

L'ensemble de ces travaux tend à montrer qu'à l'oral, le processus d'accord en nombre ne dépend pas uniquement d'informations syntaxiques mais aussi d'informations phonologiques.

Les travaux à l'écrit ont été menés par Largy, Fayol et Lemaire (1996). Ces auteurs ont tenté de mettre en évidence l'impact de la sémantique à travers l'homophonie Nom/Verbe sur la gestion de l'accord verbal. Ils ont pour cela utilisé le paradigme expérimental de la double tâche (i.e. rappel écrit de phrase orale avec où sans tâche de rappel de série de mot où de non-mot). Il s'agit d'un paradigme qui ouvre une fenêtre sur les processus syntaxiques. En effet, la surcharge cognitive empêche le scripteur de repérer et de corriger l'erreur due à la violation de la catégorie grammaticale du verbe lorsque celui-ci possède un homophone nominal de fréquence supérieur (cf. TLF, Trésor de la Langue Française). Les auteurs ont observé significativement plus d'erreurs lorsque l'homophone nominal est amorcé par le contexte sémantique de la phrase (e.g. *\*Le jardinier sort les légumes et il les asperges* vs. *L'éléphant voit les clowns et il les asperge*). En effet, la séquence attendue « Pronom2 pluriel + Verbe singulier » semble se confondre avec une séquence fréquente en français « Article pluriel + Verbe pluriel » étant donné que « *les* » peut être à la fois Pronom et Article pluriel.

Largy et Fayol (2001) ont mis en évidence l'impact de la morphophonologie sur l'accord sujet-verbe à l'écrit. Les auteurs ont cherché à montrer l'existence, à partir du *plan phonétique* issu du *formulateur* (Levelt, 1989), d'une boucle interne permettant au scripteur de bénéficier d'une information phonologique afin de distinguer les flexions singulier vs. pluriel. L'expérience se composait de phrases à l'imparfait de l'indicatif que des sujets adultes devaient rappeler par écrit après les avoir transformées au présent de l'indicatif. Les phrases, de type « Nom1 de Nom2 - Verbe », présentaient les noms sous quatre conditions (singulier/singulier SS, pluriel/pluriel PP, singulier/pluriel SP, pluriel/singulier PS) et les verbes sous deux types, soit du premier groupe (e.g. *la mère des garnements arrivait* [arriver]), soit d'un autre groupe (e.g. *la mère des garnements surgissait* [surgir]). Ces conditions n'offrent aucune information phonologique à l'imparfait, au singulier comme au pluriel (e.g. *arrivait/arrivaient* ; *surgissait/surgissaient*). En revanche, seuls les verbes du premier groupe préservent cette ambiguïté (e.g. *arrive/arrivent*). Les autres verbes présentent une terminaison susceptible de guider phonologiquement l'accord (e.g. *surgit* vs. *surgissent*, /syrʒi/ vs. /syrʒis/). Les résultats de cette expérience ont montré que les phrases avec un

verbe du premier groupe (i.e. sans information phonologique) génèrent significativement plus d'erreurs d'accord que les phrases avec un verbe des autres groupes (i.e. avec information phonologique). Il semblerait donc que l'activation de la flexion verbale soit sensible à la présence/absence d'une information phonologique susceptible de guider l'accord au présent.

C'est dans ce contexte théorique et afin de prolonger les observations recueillies par Largy et Fayol (2001), que nous nous sommes intéressés à l'effet d'un autre type d'information phonologique sur l'accord pluriel du nom à l'écrit.

Nous sommes partis de trois hypothèses :

Une hypothèse développementale selon laquelle le pourcentage de présence du -s en finale du nom pluriel doit augmenter avec l'élévation du niveau scolaire. En effet, les performances d'accord en production suivent une évolution complexe (Totereau, Barrouillet & Fayol, 1998). L'enseignement des marques du pluriel entraîne un apprentissage procédural de type *condition* → *action* (Anderson, 1983, 1993, 1995) et, la pratique conduirait au stockage en mémoire à long terme (MLT) d'associations *racine - flexion du nombre* (Logan, 1988).

Une hypothèse phonologique selon laquelle la présence de l'indice oral d'une liaison pré-nominale doit entraîner un pourcentage de présence du -s en finale du nom plus élevé en contexte de liaison qu'en contexte sans liaison car l'information phonologique impacte l'accord en nombre (Largy & Fayol, 2001).

Enfin, une hypothèse structurelle selon laquelle le pourcentage de présence du -s en finale du nom devrait être plus élevé lorsque le déterminant est proche du nom que lorsqu'il est éloigné car l'accord en nombre est plus systématique lorsque l'élément à accorder est proche de l'élément qui régit l'accord (Fayol, 2003; Jespersen, 1924; Woodworth, 1938).

## 2. Méthodologie

### 2.1. Participants

45 enfants non pathologiques appartenant à deux populations contrastées d'école primaire :

19 enfants de CE1, d'âge moyen 7.7 (7 ans et 2 mois ; 8 ans et 4 mois)

26 enfants de CM2, d'âge moyen 10.7 (10 ans et 2 mois ; 11 ans et 10 mois)

### 2.2. Stimuli

48 stimuli ont été construits :

#### *24 stimuli expérimentaux*

- 6 Déterminant + Adjectif + Nom, en contexte de liaison (e.g. des petits engins)
- 6 Déterminant + Adjectif + Nom, en contexte sans liaison (e.g. des petits lutins)
- 6 Déterminant + Nom, en contexte de liaison (e.g. des ouvriers)
- 6 Déterminant + Nom, en contexte sans liaison (e.g. des cocotiers)

Ils ont été construits afin d'observer :

L'influence de la liaison sur la production de la marque du pluriel sur le nom en observant comment les enfants gèrent l'accord dans les différents contextes (liaison e.g. *des petits avantages* vs. initial e.g. *des petits découpages*).

L'influence du déterminant en observant la fréquence de l'accord nominal en fonction de la distance du déterminant avec le nom (proche : Déterminant + Nom e.g. *des escaliers* vs. à distance : Déterminant + Adjectif + Nom e. g. *des petits éclats*).

## 24 stimuli tampons

Ils ont été construits dans une forme différente (e.g. *la rivière coule*) afin de masquer la structure des syntagmes expérimentaux.

Il est important de s'assurer que les items soient connus des enfants et donc présents dans leur lexique mental autant au singulier qu'au pluriel. Dans le cas contraire, si un item n'était présent que dans une forme (singulier ou pluriel), il ne nous serait pas possible d'inférer si l'enfant a marqué (ou non) le -s pluriel sous l'influence de tel ou tel processus ou parce qu'il ne lui serait connu que sous cette forme. Pour cela, nous avons utilisé une base de données lexicales (MANULEX ; Lété, Sprenger-Charolles & Colé, 2004) qui fournit les fréquences d'occurrences de 23 900 lemmes et 48 900 formes orthographiques extraits d'un corpus de 54 manuels scolaires.

Nous avons retenu des items ayant une fréquence moyenne équilibrée au pluriel et au singulier, pour les deux niveaux scolaires (Fréquence au singulier : CE1 23.4 vs. CM2 35.6 ; Fréquence au pluriel : CE1 14.2 vs. CM2 17.3).

### 2.3. Procédure

Nous avons défini trois listes comprenant les mêmes 48 stimuli dans un ordre aléatoire (listes Aléa A, B et C) afin d'éviter des effets d'ordre. Chaque classe a été divisée en trois groupes de six à huit individus correspondant aux trois listes. La passation collective a eu lieu dans une pièce calme et isolée. Chaque enfant disposait d'un carnet de 48 feuilles (correspondantes aux 48 stimuli) numérotées (afin de contrôler que chaque item soit traité sur une seule page) et d'un stylo bille (afin que les enfants ne puissent utiliser leur stylo plume et donc effacer et corriger leur réponse). L'ensemble des items a été enregistré afin de s'assurer que tous les enfants soient confrontés à la même prononciation (avec l'accent régional) de chacun des 48 items et ils devaient les retranscrire sur le carnet (un item par page).

## 3. Principaux résultats

Les données ont été analysées à l'aide d'une analyse de variance à 3 facteurs : 2 (niveau scolaire : CE1 vs. CM2) \* 2 (contexte : Avec liaison vs. Sans liaison) \* 2 (structure du syntagme : Det+Adj+N vs. Det+N) avec mesures répétées sur les deux derniers facteurs. Ce qui signifie que les enfants de CE1 et de CM2 ont tous été confrontés aux deux modalités du facteur contexte (Avec liaison vs. Sans liaison) ainsi qu'aux deux modalités du facteur structure du syntagme (Det+Adj+N vs. Det+N).

Niveau scolaire	Structure du syntagme	Contexte	
		Avec liaison	Sans liaison
CE1	Det+Adj+N	20.2 (31.3)	29 (29)
	Det+N	31 (38.5)	35.5 (30.5)
CM2	Det+Adj+N	69.4 (34.2)	63.5 (27.4)
	Det+N	84.6 (15.5)	78.1 (30.3)

**Tableau 1 - Pourcentage moyen de présence du -s en finale du nom (écart-type entre parenthèses) en fonction du contexte (Liaison vs. Sans liaison) et de la structure du syntagme (Det+Adj+N vs. Det+N), pour les deux niveaux scolaires (CE1 vs. CM2)**

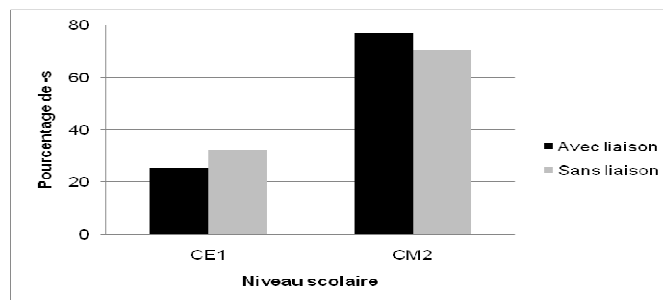
Le facteur niveau scolaire a un effet significatif ( $F(1,27) = 21.01$ ,  $C_{me} = 5798$ ,  $p < 0.001$ ,  $\eta_p^2 = 0.44$ ). En effet, nous avons observé que les enfants de CM2 marquaient significativement plus souvent -s en finale du nom (73.9%) que les enfants de CE1 (28.9%).

A l'inverse, le facteur contexte ne présente pas d'effet significatif ( $F > 1$ , ns).

Nous avons noté un effet du facteur structure du syntagme ( $F(1,27) = 10.70$ ,  $Cme = 3981$ ,  $p < 0.003$ ,  $\eta^2_p = 0.28$ ). Les enfants de CE1 et de CM2 marquent plus souvent le -s en finale du nom lorsque le déterminant est proche du nom (i.e. dans les syntagmes du type Det+N, 59.8%) que lorsqu'il est à distance (i.e. dans les syntagmes du type Det+Adj +N, 47.7%).

L'interaction entre le facteur contexte et le facteur structure du syntagme ne présente pas d'effet significatif ( $F > 1$ , ns).

L'effet de l'interaction entre le niveau scolaire et le contexte est significatif ( $F(1,27) = 7.48$ ,  $Cme = 1167$ ,  $p < 0.01$ ,  $\eta^2_p = 0.22$ ).



**Figure 1 - Pourcentage de -s en finale du nom en fonction du contexte (Avec liaison vs. Sans liaison) et du niveau scolaire (CE1 vs. CM2)**

Nous avons ainsi pu observer que le pourcentage de présence du -s en finale du nom était plus élevé en contexte sans liaison chez les CE1 (Avec liaison : 25.6% vs. Sans liaison : 32.2%). Et qu'à l'inverse, il était plus élevé en contexte de liaison chez les CM2 (Avec liaison : 77% vs. Sans liaison : 70.8%).

En revanche, nous n'avons pas constaté d'effet significatif de l'interaction entre le facteur niveau scolaire et le facteur structure du syntagme ( $F > 1$ , ns).

De la même façon, l'interaction entre le facteur niveau scolaire, le facteur contexte ainsi que le facteur structure du syntagme, n'est pas significative ( $F > 1$ , ns).

## 4. Discussion

En s'inscrivant dans le débat théorique concernant l'acquisition des marques du pluriel, Largy et Fayol (2001) ont montré l'impact de la morphophonologie sur l'accord sujet-verbe à l'écrit. C'est dans la continuité de ces travaux que nous nous sommes intéressés à l'effet d'entendre [z] de liaison entre le déterminant et le nom ou l'adjectif et le nom sur la production écrite de la marque -s du pluriel du nom, considérant que cette information phonologique était susceptible de renforcer l'activation du morphème flexionnel -s.

Nous discuterons ici les résultats en respectant l'ordre des hypothèses que nous avons formulé.

### 4.1. Hypothèse développementale

Nos résultats vont dans le sens de notre hypothèse, le pourcentage de présence du -s en finale du nom est plus élevé chez les enfants de CM2 (73.9%) que chez les enfants de CE1 (28.9%).

Il semblerait que les processus d'accord en nombre nominal commencent à se mettre en place au CE1 mais qu'ils ne s'avèrent efficaces qu'en fin de scolarisation primaire.

#### **4.2. Hypothèse phonologique**

L'observation des résultats confirme notre hypothèse, l'influence de l'indice oral varie selon le niveau d'expertise. En effet, chez les enfants de CM2, le pourcentage de -s est plus élevé en contexte de liaison (en présence de la clé orale de la liaison) (Liaison : 77.0% vs. Sans liaison : 70.8%) alors que chez les CE1, il est plus élevé en contexte sans liaison (Liaison : 25.6% vs. Sans liaison : 32.2%).

Il semblerait que les enfants de CE1 appliquent consciemment l'accord nominal mais que la gestion de la liaison à l'écrit leur pose problème. Le coût cognitif induit par la gestion de la liaison semble impacter l'application consciente de l'algorithme d'accord nominal. Ils commettent ainsi davantage d'erreurs d'oubli du -s nominal en présence d'une liaison. A l'inverse, il semblerait que les procédures d'accord soient automatisées chez les CM2. Un indice suffit à activer le morphème flexionnel -s, l'indice déclenchant est généralement le déterminant *les* ou *des*. A cette étape de l'expertise, la clé phonologique de la liaison joue aussi un rôle indicateur de la présence d'un pluriel pré-nominal et les enfants produisent plus fréquemment le -s du pluriel nominal en présence plutôt qu'en l'absence de la liaison.

#### **4.3. Hypothèse structurelle**

Notre hypothèse est confirmée par l'analyse des résultats. Le -s en final du nom est plus souvent marqué lorsque le déterminant est proche du nom (59.8%) que lorsqu'il en est séparé par un adjectif (47.7%). Ce résultat confirme que le déterminant (qui porte la marque audible du pluriel) représente un indice important de la pluralité.

### **5. Conclusion**

Ce travail apporte une contribution au débat sur la nature des indices susceptibles de conduire à la production des marques du pluriel. Il donne, à travers l'étude d'un phénomène typique de la langue française, celui de la liaison, un crédit supplémentaire à la conception selon laquelle la production de la morphologie du pluriel ne se fait pas sous la seule dépendance de processus syntaxiques. Les résultats montrent clairement que, chez l'expert au moins, un indice phonologique pré-nominal favorise la production du -s du pluriel sur le nom. Ce résultat, ajouté à ceux de Largy et Fayol (2001), nous conduit à envisager la production de la morphologie flexionnelle du nombre davantage sous l'influence d'effet de proximité et de fréquence associative que sous la dépendance de structures hiérarchiques purement syntaxiques.

### **Références**

- Anderson, Robert C. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Anderson, Robert C. (1992). Automaticity and the ACT\*theory. *American Journal of Psychology*, 105: 165-180.
- Anderson, Robert C. (1993). *Rules of the mind*. Hillsdale: NJ: Erlbaum.
- Anderson, Robert C. (1995). *Learning and memory : An integrated approach*. New-York: John Wiley & Sons.
- Bock, Kathryn., & Eberhard, Kathleen M. (1993). Meaning, sound, and syntax in English number agreement. *Language and Cognitive Processes*, 8: 57-99.
- Bock, Kathryn, & Miller, Carol A. (1991). Broken agreement. *Cognitive Psychology*, 23: 45-93.
- Dubois, Jean (1965). *Grammaire structurale du français : Nom et pronom*. Paris: Larousse.

- Fayol, Michel (2003). L'acquisition/apprentissage de la morphologie du nombre. Bilan et perspectives. *Rééducation Orthophonique*, 213: 151-166.
- Fayol, Michel, Hupet, Michel, & Largy, Pierre (1999). The acquisition of subject-verb agreement in written French : From novices to experts. *Reading and Writing : An interdisciplinarity Journal*, 11: 153-174.
- Hartsuiker, Robert J., Schriefers, Herbert J., Bock, Kathryn, & Kikstra, Gerdien (2003). Morphophonological influences on the construction of subject-verb agreement. *Memory & Cognition*, 31: 1316-1326.
- Jespersen, Otto (1924). *The philosophy of grammar*. London: Allen and Unwin.
- Largy, Pierre (2002). *Apprentissage et mise en œuvre de la morphologie flexionnelle du nombre*. H.D.R., Université de Rouen.
- Largy, Pierre, & Fayol, Michel (2001). Oral cues improve subject-verb agreement in written French. *International Journal of Psychology*, 36: 121-132.
- Largy, Pierre, Fayol, Michel, & Lemaire, Patrick (1996). The homophone effect in written French : The case of verb-noun inflection errors. *Langage and Cognitive Processes*, 11: 217-255.
- Levelt, Willem J. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge MA: M.I.T. Press.
- Lété, Bernard, Sprenger-Charolles, Liliane, & Colé, Pascale (2004). MANULEX : A grade-level lexical database from French elementary-school readers. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 36: 156-166.
- Logan, Gordon D. (1988). Toward an instance theory of automatization. *Psychological Review*, 95: 492-527.
- Logan, Gordon D., & Klapp, Stuart (1991). Automatizing alphabet arithmetic I. Is extended practice necessary to produce automaticity ? *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and cognition*, 17: 179-195.
- Totereau, Corinne, Barouillet, Pierre, & Fayol, Michel (1998). Overgeneralisations of number inflexions in the learning of written French : The case of noun and verb. *British Journal of Developmental Psychology*, 16: 447-464.
- Vigliocco, Gabriella, Butterworth, Brian, & Semenza, Carlo (1995). Constructing subject-verb agreement in speech : the role of semantic and morphological factors. *Journal of Memory and Language*, 34: 186-215.
- Vigliocco, Gabriella, Hartsuiker, Robert J., Jarema, Gonia, & Kolk, Herman H. J. (1996). How many labels on the bottles ? Notional concord in Dutch and French. *Langage and Cognitive Processes*, 11: 407-421.
- Woodworth, Robert S. (1938). *Experimental psychology*. New York: Holt.