HAL
open science

Normes et variations dans l'acquisition de la morphographie verbale en /E/ : tendances, conflits de tendance, résolution.

Jean-Pierre Chevrot, Catherine Brissaud, Pascale Lefrançois

To cite this version:

Jean-Pierre Chevrot, Catherine Brissaud, Pascale Lefrançois. Normes et variations dans l'acquisition de la morphographie verbale en /E/ : tendances, conflits de tendance, résolution.. Faits de langues, 2003, 22, pp.57-66. hal-00785752

HAL Id: hal-00785752

https://hal.science/hal-00785752

Submitted on 6 Feb 2013

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.

Paru dans *Faits de langue*, n°22, Ophrys, p. 57-66.

Norme et variations dans l'acquisition de la morphographie verbale en /E/ : tendances, conflits de tendances, résolution.

Jean-Pierre Chevrot , Catherine Brissaud & Pascale Lefrançois*

L'orthographe du français comporte des zones de variation qu'on peut considérer comme des secteurs de fragilité du système (Lucci et Millet, 1994). Sur le plan du fonctionnement psycholinguistique, ces secteurs paraissent susciter fortement les ressources nécessairement limitées des scripteurs, qu'il s'agisse d'experts ou de sujets en cours d'apprentissage (Fayol, 1997 ; Totereau et al., 1998). C'est ainsi que les marques grammaticales du français, qui font toujours l'objet d'une évaluation sociale et scolaire forte (Chevrot et al., 1994) constituent un domaine complexe, dont la double difficulté réside dans la présence d'unités sans correspondant phonologique et d'unités homophoniques. Ces caractéristiques, qui entrainent[1] des stratégies d'apprentissage complexes dont nous savons encore peu de choses, font du français un cas singulier (Jaffré, 1998 ; Bryant et al., 1999).

Le secteur homophonique des formes verbales en /E/ (infinitif, participe passé et imparfait) fait partie de ces zones de fragilité qui restent longtemps une pierre d'achoppement pour l'apprenant. La difficulté est attestée non seulement par les résultats des évaluations nationales pratiquées en classe de 6e (Ernst, 1994) mais aussi à un stade avancé de la scolarité. L'examen attentif des graphies erronées produites par des élèves de collège a montré l'existence d'un véritable système de l'erreur dans la mesure où la variabilité est contrainte par des tendances lourdes, dont la mise en œuvre peut aboutir selon les cas à la production d'une erreur ou d'une forme normée : propension à accorder la forme verbale avec le sujet ou avec l'élément placé immédiatement avant, à utiliser la forme en -é comme forme de substitution privilégiée et à ne pas accorder le participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* (Brissaud, 1998, 1999a, 1999b ; Brissaud et Sandon, 1999). Le -s est en outre utilisé comme marque du pluriel par défaut et

* Laboratoire LIDILEM, Université Stendhal - Grenoble 3 / IUFM de Grenoble / Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal. Courriels : jean-pierre.chevrot@u-grenoble3.fr, catherine.brissaud@grenoble.iufm.fr, pascale.lefrancois@umontreal.ca

[1] Cet article est écrit en orthographe rectifiée.

les graphies sélectionnées respectent les co-occurrences possibles entre paradigmes modes-temps et marques de genre/nombre/personne (des erreurs telles que *mangéent* sont marginales à la charnière école élémentaire/collège et disparaissent ensuite, Brissaud et Chevrot, 2000). Cet ensemble de résultats permet de poser des questions théoriques de premier plan : rôle respectif de la mémoire et de dispositifs cognitifs de type “ règle ”, bases formelles ou sémantiques de la généralisation de l’accord, dynamique développementale des interactions entre les tendances, qui peuvent entrer en conflit (ex : ne pas accorder le participe passé avec *avoir* vs. accorder systématiquement les formes verbales avec le sujet), réinterprétation morphologique de séquences initialement motivées par des procédures phonographiques.

Dans cet article, on s’intéressera plus particulièrement aux interactions -é/-er. Dans le prolongement des travaux conduits précédemment, on s’attachera à la dynamique développementale des interactions entre la tendance à utiliser la forme en -é comme forme de substitution privilégiée et celle qui consiste à marquer la forme verbale du genre et du nombre du sujet.

1. HYPOTHÈSES

Les hypothèses portent sur les échanges entre les formes cibles -é et -er : on attend plus d’erreurs quand la forme cible est -er, davantage d’erreurs en -é à la place de -er que l’inverse et une sélection de la forme en -é liée au genre et au nombre du sujet. En effet, nous supposons que les apprentis sélectionnent la forme en -é au lieu de -er (*les enfants vont rentrés**) afin de réaliser l’accord entre la forme verbale et le sujet. Cette sélection leur permettrait d’utiliser les marques -s et -e typiques du pluriel et du féminin, en évitant les co-occurrences impossibles ou improbables entre paradigmes et marques (*rentrers**). Notre problématique se resserre donc autour de la question de la résolution développementale de contraintes antagonistes, dans une fourchette biographique couvrant une période de six ans.

2. MÉTHODE

Nous avons utilisé une épreuve composée de 48 courtes phrases lacunaires de structure sujet-verbe-complément d’objet direct où le sujet apparait sous quatre modalités différentes également représentées dans le matériel : *Quentin*, *Capucine*, *les filles* et *les garçons*. La forme verbale cible est soit un passé composé avec un participe passé non marqué (*Quentin a montré le chemin*, *Les garçons ont interrogé le voisin*), soit un semi-auxiliaire suivi d’un infinitif (*Quentin va manquer le train*, *Capucine doit analyser le problème*). Dans tous les cas, le complément d’objet direct est masculin singulier et le verbe appartient au groupe des verbes le plus productif en français et source de nombreuses erreurs (Brissaud, 1998) : celui des verbes en -er à une seule base à l’oral comme

à l'écrit (Dubois, 1967 ; Pinchon et Couté, 1981). La fréquence et la longueur des formes infinitives des verbes ont été contrôlées[2].

La passation a eu lieu en deux fois et l'ordre de présentation des phrases variait selon les sujets. Les élèves ont reçu de leur professeur un carnet comprenant 24 phrases à trous (à raison d'une phrase par page pour éviter les retours en arrière) qu'ils devaient compléter soit avec une forme verbale au passé composé soit avec un semi-auxiliaire (*aller* ou *devoir*) suivi d'un infinitif. Seules les finales du participe passé et de l'infinitif ont été prises en compte dans la correction.

L'expérimentation a été conduite en fin d'année scolaire auprès de 621 élèves sur six niveaux de scolarité (318 en France, dans la région grenobloise, 303 au Québec, dans la région montréalaise), de la troisième année (CE2 en France, 3e année du primaire au Québec, désormais niveau 3) à la huitième année (classe de 4e du collège en France, 2e secondaire au Québec, désormais niveau 8). Quatre classes ont été sélectionnées par niveau de scolarité (deux en France et deux au Québec, une étude ancienne (Préfontaine, 1973) concluant à la similarité des performances en Europe et au Québec). L'âge moyen des élèves est de 11 ans et 8 mois (9;2 au niveau 3, 12;3 au niveau 6, 14;4 ans au niveau 8, 11;7 pour la France et 11;9 pour le Québec). En France comme au Québec, la quasi-totalité des sujets avait le français comme langue maternelle et comme langue d'enseignement depuis le début de leur scolarité.

Toutes les erreurs ont été codées et traitées à l'aide d'analyses statistiques : analyses de variance quand les conditions de validité étaient satisfaites, analyses non paramétriques sinon. Dans nos commentaires, nous ne tiendrons compte que des différences significatives pour lesquelles le risque de généraliser à tort ne dépasse pas 5%.

3. RÉSULTATS

3.1. Difficulté de la production d'une forme en -é ou en -er.

Les analyses de variance conduites montrent un effet significatif du niveau de scolarité pour les deux cibles mais les élèves progressent à un rythme différent. Quand la cible est une forme en -er, le taux de réussite ne varie pas de manière significative du niveau 3 (65,3%) au niveau 7 (70,4%) et s'améliore au niveau 8 (84,3%). Quand la forme cible est une forme en -é, on distingue très nettement trois paliers : le niveau 3 (31,2%), les niveaux 4 à 7 (entre 60 et 70% de réussite) et le niveau 8 (76,7%). Les progrès sont importants du niveau 3 au niveau 4 pour la cible en -é et du niveau 7 au niveau 8 pour les deux cibles.

---

[2] Un grand merci à Louis-Jean Boë qui nous a aidés pour l'extraction des verbes à partir de la base de données Brulex (Content et al., 1990).

3.2. Poids relatifs des tendances à remplacer -er par -é et -é par -er

Notre première hypothèse nous conduit à préciser les erreurs produites et en particulier la teneur des échanges entre les deux formes cibles. La question est la suivante : les élèves font-ils davantage d'erreurs en -é (-é, -ée, -és ou -ées) quand la cible est -er que l'inverse ?

La figure 1 permet de visualiser ces échanges : la courbe supérieure est la représentation de l'évolution de la proportion d'erreurs en -é quand la forme cible est un infinitif en -er, la courbe inférieure celle de l'évolution de la proportion d'erreurs en -er quand la forme cible est un participe passé en -é[3]. Il apparait que le taux de remplacement de -er par une forme en -é a tendance à augmenter avec le niveau scolaire et la part des erreurs inverses à diminuer, les premières étant systématiquement plus représentées que les secondes sauf au niveau 3 où ces deux tendances ont le même poids : les élèves de ce niveau produisent proportionnellement autant de formes en -é quand la cible est -er que l'inverse. Inversement, la propension qu'ont les élèves à produire une forme en -er à la place d'une forme en -é, très marquée au niveau 3, décroit ensuite. La baisse est très significative jusqu'au niveau 5 puis le taux de remplacement se stabilise de 25 à 30%.

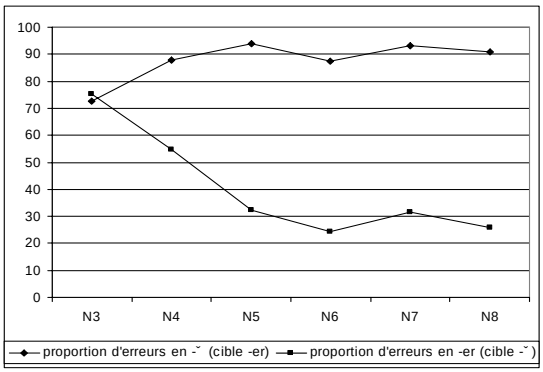


Figure 1. Evolution de la proportion d'erreurs en -é (cible -er) et de la proportion d'erreurs en -er (cible -é).

Nous observons donc que la tendance à remplacer -er par -é est déjà en place au niveau 3 et qu'elle augmente ensuite au fil de la scolarité, supplantant la tendance à remplacer -é par -er, très forte au niveau 3. Le niveau 4 apparait

[3] Le travail sur les proportions d'erreurs plutôt que sur les scores bruts est une façon de comparer l'évolution des tendances aux différents niveaux scolaires en neutralisant la baisse générale du nombre d'erreurs accompagnant les progrès.

comme une étape déterminante dans l'évolution de cette tendance à écrire -é à la place de -er.

3.3. Tendance à accorder la forme verbale avec le sujet

Nous nous intéresserons dans cette section à la propension qu'ont les élèves à marquer la forme verbale du genre et du nombre du sujet quand la forme attendue est une forme en -er. Nous avons comptabilisé toutes les erreurs en -ée quand le sujet est *Capucine*, toutes les erreurs en -és avec le sujet *les garçons* et toutes les erreurs en -ées avec le sujet *les filles* et nous les avons rapportées au nombre total d'erreurs. La figure 2 permet d'observer la proportion de formes erronées portant les marques du sujet, quand la forme cible est -er (courbe inférieure) et quand la forme cible est -é (courbe supérieure) pour les trois sujets rassemblés : *Capucine*, *les filles* et *les garçons*.. Il apparait très nettement que la tendance à imprimer au verbe les marques de genre et de nombre du sujet grandit au fil de la scolarité pour les deux cibles concernées, de manière significative entre les niveaux 3 et 4 d'une part, 4 et 5 d'autre part. Du niveau 5 au niveau 7, cette tendance représente jusqu'à 60% des erreurs avec la forme cible -é et 50% quand la forme cible est -er ; elle ne croît de manière significative que pour la cible en -er et décroit ensuite entre les niveaux 7 et 8 pour cette même cible.

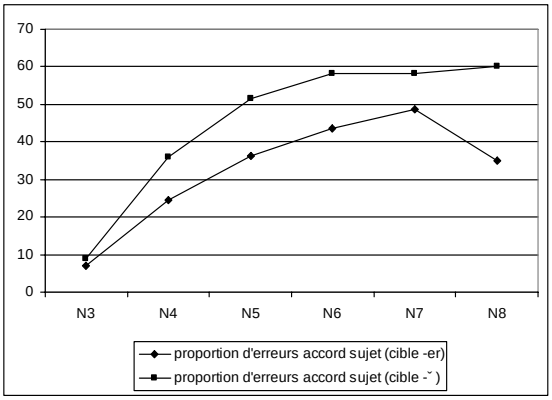


Figure 2. Évolution de la proportion d'erreurs portant les marques de genre et de nombre du sujet en fonction de la cible (18 phrases par cible).

Si une part importante de formes erronées porte les marques de genre et de nombre du sujet, il fallait ensuite s'assurer que ces marques n'apparaissent pas de manière aléatoire. Nous avons donc cherché à répondre à la question suivante : quand les élèves font des erreurs, est-ce que la désinence du participe passé est plus souvent -ée quand le sujet est *Capucine*, -és quand le sujet est *les*

garçons, -ées avec le sujet *les filles* ? Nous avons ainsi comparé le nombre de formes en -ée, -és et -ées produites avec chacun des quatre sujets.

Quel que soit le niveau de scolarité à partir du niveau 4, le nombre de formes erronées en -ée est très significativement supérieur dans les phrases dont le sujet est *Capucine*. De même, les formes en -és sont beaucoup plus fréquentes avec les verbes dont le sujet est *les garçons*, et les formes en -ées sont comme réservées aux contextes avec *les filles*. Au niveau 3, les choses sont moins nettes, la principale différence résidant dans un nombre de -ée voisin avec *les filles* et *Capucine*. En bref, non seulement les élèves ont de plus en plus tendance à réaliser l'accord avec le sujet mais ils réservent préférentiellement (dès le niveau 4) et durablement le -s aux contextes où le sujet est pluriel, le -e aux contextes où le sujet est féminin.

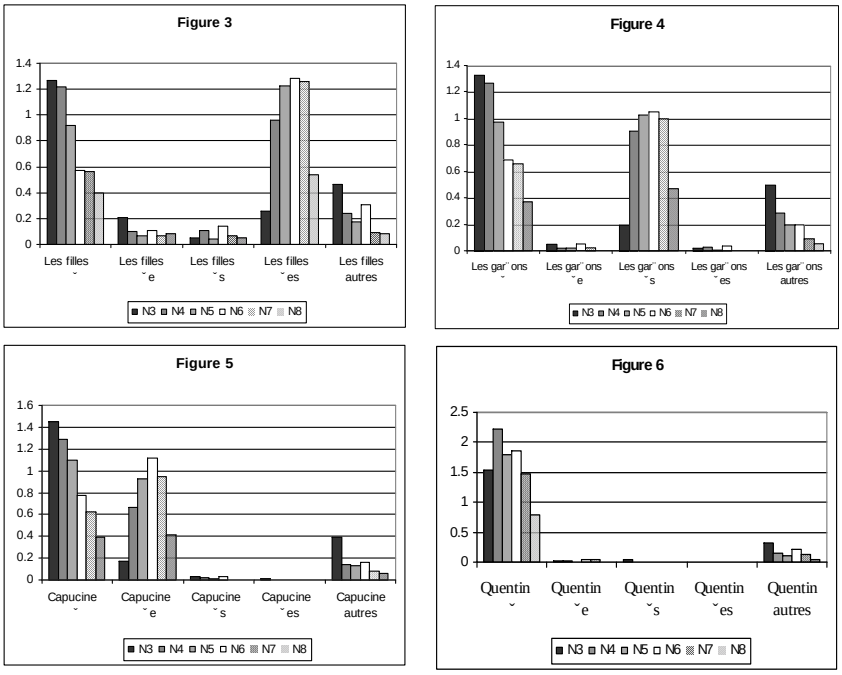
Restent les formes erronées en -é lorsque *Quentin* est sujet du semi-auxiliaire précédant l'infinitif cible, formes que nous n'avons pas intégrées dans nos précédentes analyses, faute de savoir si la sélection du -é est le résultat d'un choix phonographique (-é comme graphie la plus fréquente de /E/) ou d'un choix morphographique (-é comme porteur du genre et du nombre du sujet). La question est alors la suivante : la forme en -é non marquée est-elle plus fréquemment produite avec le sujet *Quentin* ? A tous les niveaux de scolarité observés, excepté le niveau 3, le nombre de formes en -é produites est significativement plus important quand le sujet est *Quentin*. Nous faisons alors l'hypothèse qu'à partir du niveau 4, une partie de ces formes en -é produites est le résultat d'un choix morphographique : -é est sélectionné en référence au genre et au nombre du sujet *Quentin*. Cette hypothèse est précisée dans la section suivante.

3.4. Interaction des tendances

Nous venons de confirmer l'existence et l'évolution de deux tendances récurrentes : produire une forme en -é à la place d'une forme en -er et transmettre au verbe les marques de genre et de nombre du sujet. Il s'agit maintenant de préciser encore la dynamique de ces deux tendances et en particulier les liens entre elles. Cette dynamique est illustrée dans les figures 3, 4, 5 et 6, qui matérialisent l'évolution des différentes terminaisons erronées en -é (-é , -ée, -és, -ées, autres) pour chacun des quatre sujets (*Quentin*, *Capucine*, *Les filles*, *Les garçons*), quand la cible est -er. Dans chaque figure, chaque histogramme correspond à un type d'erreur et dans chaque histogramme, chaque barre renvoie au nombre moyen d'erreurs (max.= 6) de ce type dans un niveau scolaire. Rappelons que les erreurs en -é représentent 70% des erreurs au niveau 3 et environ 90% aux autres niveaux de scolarité.

Pour les trois sujets *les filles*, *les garçons* et *Capucine* qui impliquent une marque en genre ou en nombre (figures 3 à 5), deux erreurs émergent : la forme en -é non marquée et la forme en -é marquée du genre et du nombre du sujet. La première est la plus récurrente aux deux premiers niveaux de scolarité et diminue ensuite alors que la seconde, marginale chez les plus jeunes, monte en flèche aux niveaux 4 et 5 pour avoisiner, à ce dernier niveau, le nombre de formes en -é non

marquées : quand ils se trompent au niveau 5, les élèves produisent autant de formes non marquées que de formes portant les marques du sujet. Pour les trois sujets, la courbe des formes marquées forme un plateau aux niveaux 5, 6 et 7 alors que le nombre de formes non marquées continue à baisser. Les deux tendances ont enfin le même poids au niveau 8 mais les élèves font environ deux fois moins d'erreurs qu'au niveau 5.



Figures 3, 4, 5 et 6. Evolution du nombre moyen (sur 6) des différents types d'erreurs avec les sujets *les filles, les garçons, Capucine* et *Quentin* (cible -er).

La figure 6 montre l'évolution de la distribution des erreurs pour le sujet *Quentin*. Un seul type d'erreur se détache ici : la forme en -é non marquée dont on a vu qu'elle était plus fréquente qu'avec les autres sujets, excepté au niveau 3. Ce type d'erreurs semble être la combinaison des deux tendances mises en valeur pour les trois autres sujets. Au niveau 3, la forme -é choisie à la place de -

er est visiblement un choix phonographique, le nombre de formes en -é non marquées étant sensiblement le même pour les quatre sujets. Au niveau 4, parallèlement à l'augmentation soudaine du nombre de formes marquées pour les trois autres sujets, le nombre de formes en -é non marquées augmente. Tout se passe donc comme si les -é remplaçant -er avec le sujet Q*uentin* étaient l'addition des -é phonographiques, qui surviennent de toute façon quels que soient le genre et le nombre du sujet et des -é morphographiques, spécifiquement choisis pour accorder le masculin-singulier.

Une première hypothèse pourrait rendre compte des relations entre la transcription phonographiques de /E/ par -é et l'accord avec le sujet. Selon cette hypothèse, la sélection d'un -é phonographique autoriserait l'usage des marques -e et -s typiques du pluriel et du féminin. En quelque sorte, la sélection phonographique de -é donnerait aux scripteurs l'occasion d'utiliser les marques -s et -e, en réponse à leur tendance naissante à accorder la forme verbale avec le sujet. Si cette hypothèse était exacte, la distribution des marques -e et -s devrait suivre la distribution des sélections de -é. Plus (moins) le choix phonographique est réalisé, plus (moins) il y a d'occasions de marquer l'accord par -s et -e . Mais ce n'est pas ce que nous constatons. Les erreurs -é, présumées phonographiques, diminuent régulièrement entre les niveaux 3 et 8 dans les trois figures 3, 4 et 5, alors que les erreurs -ée, -és et -ées en accord avec le nombre et le genre du sujet forment une courbe en " U " inversée.

Il nous faut chercher un autre mode d'interaction entre les deux tendances. Si les flexions -é dans les histogrammes 3, 4 et 5 manifestent effectivement une sélection phonographique, alors cette sélection diminuent régulièrement avec le niveau scolaire. Mais parallèlement, une seconde tendance émerge entre les niveaux 3 et 5, que nous appellerons morphographique et qui se manifeste par le remplacement de la cible -er par les flexions -ée, -és et -ées portant le genre et le nombre du sujet. Cette seconde tendance ne peut pas dépendre de la première puisqu'elle croît entre les niveaux 3 et 5, alors que l'autre décroit. Elle naitrait en fait de la convergence de trois facteurs : d'une part, la nécessité de marquer l'accord avec le sujet ; d'autre part la connaissance des marques -e et -s pour dénoter le féminin et le pluriel; enfin la propension à éviter les combinaisons impossibles ou improbables entre le paradigme -er et les marques -e et -s. Cette triple contrainte conduirait les apprentis à recycler la réponse phonographique -é dont ils disposent déjà et qui a la qualité de réaliser l'accord à l'aide des marques de genre et de nombre connues sans enfreindre les contraintes sur les formes existantes. A partir du niveau 8, cette tendance s'estompe à son tour pour laisser la place à la forme juste -er . Ainsi s'explique la propension générale à l'augmentation des réponses -é(es) entre les niveaux 3 et 8 notée plus haut. Elle ne résulte pas d'une accentuation de la réponse phonographique mais de son recyclage progressif pour porter les marques morphologiques -e et -s.

DISCUSSION

L'objectif de notre expérimentation était double : préciser l'apparition et l'évolution de deux tendances fortes observées dans la production de l'erreur chez des élèves de 10 à 15 ans – écrire -é à la place de -er et marquer la forme en -é du genre et du nombre du sujet – et détecter d'éventuelles interactions entre ces deux tendances. Les deux formes cibles, l'infinitif en -er et le participe passé en -é, phonologiquement identiques, étaient présentées dans des contextes morphosyntaxiques simples.

Notre première conclusion concerne les échanges entre deux formes considérées comme faciles à produire, l'une étant invariable et l'autre non marquée après l'auxiliaire " avoir ".. Le grand nombre de formes justes en -er produites au niveau 3 ainsi que le taux de remplacement important de -é par -er (plus de 70%) à ce même niveau suggère l'hypothèse que cette forme en -er est perçue comme prototypique du verbe par les élèves les plus jeunes.

Ce choix n'est pas fondé sur la probabilité des correspondances phonographiques car, toutes catégories grammaticales confondues, la graphie la plus probable pour /e/ est -é (dans 69,3% des cas, étude statistique réalisée sur les entrées du dictionnaire *Le Grand Robert*, Ghneim, 1997), loin devant -er (21,9%), -e (4,9%) et -ai (2,3%). Les statistiques diffèrent en ce qui concerne les finales verbales en discours : les graphies -er ou -é couvrent 76 % des /E/, la forme en -er étant plus fréquente que la forme en -é (Honvault-Ducrocq, 1984). L'association entre -er et la catégorie des verbes au niveau 3 pourrait donc marquer les premières manifestations d'une propension à sélectionner les correspondances phonographiques adéquates en fonction d'informations morphosyntaxiques.

Notre seconde conclusion porte sur l'accord sujet-verbe dans un contexte morphosyntaxique basique, la principale difficulté consistant ici à ne pas réaliser l'accord. En effet, la tendance à faire un faux accord avec le sujet grandit au fil de la scolarité et la proportion d'erreurs de ce type reste élevée aux derniers niveaux testés : deux premières années de la scolarité secondaire au Québec, cycle central du collège en France. La tendance à marquer la forme erronée en -é du genre et du nombre du sujet apparait nettement au niveau 4, continue à grandir au niveau 5 et se maintient ensuite jusqu'au niveau 7.

Face au degré d'abstraction élevé de la morphologie écrite et à cette source de difficultés qu'est l'homophonie, l'apprenti élabore des réponses qui satisfont à l'ensemble des contraintes parfois contradictoires résultant de l'état de ses savoirs orthographiques et de la demande de la norme linguistique. Pour satisfaire à la nécessité de réaliser l'accord avec le sujet en utilisant les marques -e et -s et en évitant les combinaisons improbables de flexions, il tend à substituer -é à la flexion infinitive -er attendue. Au cours du développement, la propension à transcrire /E/ par -é sert progressivement à réaliser l'accord en utilisant les marques connues. Dès le niveau 4, le -é phonographique serait donc recyclé comme support de la morphographie.

Cette conception offre une piste pour remplir d'un contenu concret la notion de morphologisation. Comme le font certaines langues, l'apprenti doit " (produire) de la sémiographie par une réanalyse de la phonographie " (Jaffré, à paraitre). A partir du moment où les réponses -é sont utilisées pour atteindre un

but morphosyntaxique (l'accord en genre et en nombre), il ne s'agit plus uniquement de phonographie, mais d'une phonographie qui est avancée dans un but morphographique. Et ce nouveau fonctionnement est sans doute une étape importante de la réinterprétation morphologique de -é comme marque de temps-mode. Cette récupération ontogénétique d'une réponse disponible n'est d'ailleurs pas sans rappeler le processus d'exaptation proposé par S.J. Gould (1991) pour décrire la capacité évolutive à recruter des dispositifs pré-existants afin de remplir de nouvelles fonctions.

Soulignons enfin que ce processus dévelopemental est largement contraint par deux aspects centraux des systèmes linguistiques : la relation sujet-verbe et la composante phonographique. A ces deux contraintes s'ajoutent la capacité à mémoriser les séquences possibles ou probables de flexions et, consécutivement, la possibilité d'éviter les combinaisons non-attestées. L'ensemble de ces facteurs conduit l'apprenti à préférer progressivement la flexion –é, suivie éventuellement des marques de nombre et de genre, à la flexion –er, qui prévalait auparavant. Nous ferons l'hypothèse que cette évolution consacre le passage d'une conception du verbe centrée sur ses propriétés catégorielles à une conception morphosyntaxique, qui intègre les possibilités de variation de la forme verbale et sa relation avec le sujet. A l'intérieur du sous-système des formes verbales en /E/, l'infinitif et le participe passé fonctionneraient donc comme deux catégories typiques de propriétés fondamentales du verbe.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Brissaud C., 1998, *Acquisition de l'orthographe du verbe au collège : le cas des formes en /E/. Invariants et procédures*, thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble 3.

Brissaud C., 1999a, La réalisation de l'accord du participe passé employé avec avoir. De l'influence de quelques variables linguistiques et sociales, *Langage et société*, 88, p. 5-24.

Brissaud C., 1999b, L'infinitif en -er: difficultés orthographiques au collège, *La Linguistique*, 35-2, p. 61-78.

Brissaud C. et Chevrot J.-P., 2000, Acquisition de la morphographie entre 10 et 15 ans : le cas du pluriel des formes verbales en /E/, *Verbum*, XXII, n° 4, p. 425-439.

Brissaud C. et Sandon J.-M., 1999, L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie", *Langue française*, 124, p. 40-57.

Bryant P., Nunes T. & Aidinis A., 1999, Different morphemes, same spelling problems : cross-linguistic developmental studies, in M. Harris & G. Hatano (ed.), *Learning to Read and Write, a Cross-Linguistic Perspective*, Cambridge University Press.

Chevrot J.-P., Fontana L., Freychet L. & Simon J.-P., 1994, Comment les enseignants corrigent et évaluent les variations orthographiques, in V. Lucci et A. Millet (dir.), *L'orthographe de tous les jours. Enquête sur les pratiques orthographiques des Français*, Champion.

Content A., Mousty P. & Radeau M., 1990, Brulex une base de données lexicales informatisée pour le français écrit et parlé, *L'Année psychologique*, 90, p. 551-566.

Dubois J., 1967, *Grammaire structurale du français : le verbe*, Paris: Larousse.

Ernst B., 1994, Les compétences des élèves de 6e au début des années 80 : évolution en français et en mathématiques depuis 1980 et typologie en lecture et en calcul, *Revue française de pédagogie*, 107, p. 29-41.

Fayol M., 1997, *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris: Presses universitaires de France.

Ghneim N., 1997, *Relations entre les codes de l'oral et de l'écrit : contraintes et ambigüités*, thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble 3.

Gould S.J., 1991, Exaptation: A crucial tool for evolutionary psychology, *Journal of Social Issues*, 47, p. 43-65.

Honvault-Ducrocq R., 1984, *Les ambigüités verbales : homophonie et hétérographie des finales verbales des verbes français les plus fréquents*, thèse de doctorat de 3e cycle, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III.

Jaffré J.-P., 1998, L'Orthographe du français : une exception ?, *Le Français aujourd'hui*, 122, p. 45-53.

Jaffré J.-P., à paraitre, Observations sur les effets potentiels de la dimension phonographique, Actes du Colloque *Psychologie cognitive et apprentissage de la lecture*, Tunis (23-25 novembre 2000).

Lucci V. et Millet A., 1994, *L'orthographe de tous les jours. Enquête sur les pratiques orthographiques des Français*, Paris : Champion.

Pinchon J. et Couté B., 1981, *Le système verbal du français. Description et applications pédagogiques*, Nathan.

Préfontaine R., 1973, *Acquisition orthographique grammaticale chez les 6-12 ans*, Le Sablier, Québec.

Totereau C., Barrouillet P. et Fayol M., 1998, Overgeneralizations of number inflections in the learning of written French : the case of nouns and verbs, *British Journal of Developmental Psychology*, 16, p. 447-464.