

Alphonse–Donald Nze-Waghe

LA PROBLÉMATIQUE DES CONSONNES DOUBLES EN ORTHOGRAPHE: ENQUÊTE, ANALYSE ET STRATÉGIES DE REMÉDIATION

Résumé

Le phénomène des erreurs d'orthographe demeure l'une des préoccupations importantes dans les pays francophones. Au Gabon, où nous avons réalisé notre investigation, les élèves éprouvent des difficultés à orthographier correctement les mots ayant des consonnes doubles. C'est au constat de cette réalité et à leurs faibles performances en orthographe que nous sommes parvenu à poser la problématique des erreurs d'orthographe liées aux consonnes doubles au premier cycle du secondaire. Cette recherche vise à identifier, à analyser et à proposer des solutions idoines susceptibles d'aider les apprenants à maîtriser l'orthographe des consonnes doubles.

Pour y parvenir, nous avons organisé, avec un échantillon de 200 élèves de 4^{ème} et de 3^{ème} du secondaire au Gabon, une dictée sur un texte composé majoritairement de consonnes doubles. Il en ressort que les erreurs d'orthographe sur cette notion sont dues essentiellement à un déficit de lecture chez les élèves.

Mots clés : consonnes doubles, difficulté, orthographe, enseignement, Gabon

Abstract

The phenomenon of spelling errors remains a major problem in french-speaking countries. In Gabon, where we carried out our investigation, students have difficulties in spelling correctly words with double consonants. It was in the light of this reality and their poor spelling performance that we were able to pose the problem of spelling errors linked to double consonants in lower secondary school. This research aims to identify, analyze and propose suitable solutions in order to help learners to master the spelling of double consonant.

To achieve this, we organize, with a sample of 200 4th and 3rd year students from high school in Gabon, a dictation on a text mainly composed of double consonants. It shows that the spelling errors on this notion are mainly due to a reading deficit among the students.

Keywords : double consonants, difficulty, spelling, teaching, Gabon.

Introduction

Le problème des erreurs d'orthographe constitue l'une des préoccupations principales des pays francophones (Brissaud et *al*, 2006 ; Contant, 2009). Au Gabon, le problème d'orthographe demeure l'une des sources de difficultés en expression écrite chez les élèves du primaire et du secondaire au regard des résultats scolaires enregistrés d'année en année (Nze-Waghe, 2011 ; Idenguela, 2015). Parmi ces difficultés orthographiques, la problématique des consonnes doubles prend toute son ampleur au point où on se demande quelles règles appliquer pour les maîtriser. Quelles stratégies mettre en place pour venir à bout de ce phénomène ?

En effet, nous reconnaissons que le problème des consonnes doubles se situe principalement à deux niveaux. Le premier niveau est celui de la prononciation. Dans la plupart des cas, la consonne double se prononce de la même manière que la consonne simple (*cane/canne ; date/datte, sale/salle, etc.*). Le second niveau est celui qu'on peut appeler les « bizarreries de la langue », c'est-à-dire qu'à l'intérieur d'une même famille de mots, les uns s'écrivent avec des consonnes doubles, les autres avec des consonnes simples (*consonne* mais *consonance ; donner* mais *donation ; sonner, sonnette, mais sonore ; honneur* mais *honorer, honorable, etc.*) Ce sont des situations où l'on ne trouve pas d'explication logique en matière de variabilité orthographique.

Ainsi, notre problématique repose sur deux hypothèses. En effet, nous pensons que les difficultés orthographiques liées aux consonnes doubles résulteraient du déficit de lecture chez les apprenants et à leur manque de volonté de s'y exercer régulièrement.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons organisé une enquête sur cette catégorie sociale incriminée ci-dessus, soit avec 200 élèves des lycées et collèges de Libreville. Dans le cadre de notre travail, nous voulons identifier, analyser les problèmes des erreurs d'orthographe liées aux consonnes doubles, et y suggérer des pistes de remédiation, afin d'aider les apprenants à maîtriser davantage leurs graphies.

Ainsi répartissons-nous ce travail en quatre articulations principales. La première présente les aspects théoriques de la notion. La deuxième se focalise sur les modalités méthodologiques. Les résultats arrivent en troisième position, alors que la quatrième inflexion est consacrée à la discussion sur le phénomène des consonnes doubles.

1. Aspects théoriques

Dans cette partie, nous clarifions le sens des concepts d'*orthographe*, de *consonne* et du *doublement* ou *redoublement de la consonne*.

1.1. Le concept d'orthographe

Selon le dictionnaire Le Petit Larousse illustré qui aborde ce concept sur l'angle étymologique : « l'orthographe vient du grec *ortho*, droit et *graphein*, écrire. C'est l'ensemble des règles et des usages qui régissent la manière d'écrire les mots d'une langue ». (2021, p. 279)¹.

Quant au dictionnaire le Littré, il mentionne que « l'orthographe est l'art et la manière d'écrire correctement les mots d'une langue ». (2018, p. 176)².

Au XIX^e siècle, une distinction est apportée entre deux sortes d'orthographe, à savoir : l'orthographe lexicale, qui concerne l'usage ou la manière d'écrire des mots, et l'orthographe grammaticale axée sur la mise en application des règles d'accord et de conjugaison. M. Grevisse souligne à cet effet que « l'orthographe grammaticale suppose la connaissance des rapports existant entre les mots dans le discours » (1975, p. 864). Il est donc question de tenir compte de la valeur grammaticale du mot dans son contexte. A noter que la première orthographe à se développer reste l'orthographe phonétique, basée sur la correspondance entre les sons et les syllabes. Elle est suivie de l'orthographe lexicale (axée sur les correspondances sons/lettres) et, enfin, de l'orthographe grammaticale (basée sur l'application des règles d'accord et leurs exceptions). C'est dire que la maîtrise de tout ceci exige une certaine rigueur. Alors, qu'en est-il de la consonne ?

1.2. Le concept de consonne

Etymologiquement, le Petit dictionnaire Larousse illustré (2005) affirme que :

*« le mot consonne dérive du latin *consona*, et signifie son du langage caractérisé par la présence d'un obstacle dans le conduit vocal, et qui, d'un point de vue fonctionnel,*

¹ <https://www.wiktionnaire.org>, consulté le 28 juin à 16h15

² <https://www.littré.org>, consulté le 24 juin 2021 à 11h30.

forme la marge de la syllabe (par opposition à la voyelle qui en constitue le noyau). La consonne désigne aussi une lettre de l'alphabet transcrivant un son ». (p. 284)

La langue française compte, si l'on s'en tient au mode d'articulation (degré d'aperture des organes), dix-sept consonnes : *p, t, k, b, d, g* (occlusives) ; *m, n* (mouillés), *ŋ* (nasales) ; *f, v, z, j, s, ch*, (fricatives) et *l, r*, (vibrantes ou liquides). Cette répartition purement phonétique peut se distinguer autrement du point de vue graphique.

1.3. Le doublement de consonnes

Le doublement d'une consonne désigne le fait d'ajouter une consonne identique à une autre existante, de façon à obtenir dans le même mot deux consonnes similaires et le même son (accord, apport, addition, etc.) Il s'agit d'un phénomène lexico-grammatical qui consiste à mettre dans un même mot deux consonnes l'une après l'autre, selon la règle ou l'usage admis.

Rappelons cependant que sur les vingt lettres-consonnes de l'alphabet français, six ne doublent pas encore, peut-être avec l'évolution du temps et de l'orthographe parviendra-t-on à un changement dans ce sens. Il s'agit de : *h, j, q, v, w* et *x*. Une seule consonne *k* double dans quelques mots, notamment dans les mots empruntés aux autres langues telles que l'anglais, l'arabe, l'italien... : (*drakkar, trekking*). Quatre lettres consonnes doublent rarement : *b, d, g, et z*. Il n'en reste donc que neuf qui, le plus souvent, sont à doubler : *c, f, l, m, n, p, r, s, t*. Ce sont ces consonnes que nous allons cerner dans la suite de notre réflexion.

Signalons que le redoublement de la consonne intervient principalement dans deux grandes rubriques, à savoir : la conjugaison et le lexique (Catach, 1991 ; Grevisse & Goosse, 1995) ; Grevisse (1998). Nous présentons ci-après, la partie méthodologique de cette étude.

2. Cadre méthodologique

Nous présentons, dans cette partie, les modalités de l'enquête, le choix des établissements scolaires, des niveaux ciblés, de l'échantillonnage et l'instrumentation sur lesquels repose cette étude et, enfin, les résultats auxquels nous sommes parvenu.

2.1. Modalités d'enquête

Cette étude qualitative de type exploratoire est axée sur l'analyse du discours des participants selon la perspective de S. Desgagne (1999). Nous avons mené une enquête auprès des apprenants des lycées et collèges de Libreville, afin d'évaluer l'impact de cette situation dans les productions d'élèves. A cet effet, un questionnaire a été élaboré et adressé aux élèves. Le choix de cette population cible s'est fait de façon aléatoire. Nous avons choisi ceux qui étaient disponibles et volontaires. L'enquête s'est déroulée en mai 2019.

2.2. Choix des établissements et des niveaux

Le choix des établissements ci-dessous a été motivé par leur performance aux examens nationaux (BEPC et BAC), par leur appartenance (laïc, confessionnel) et par leur statut (public / privé). Nous avons sélectionné cinq établissements secondaires, à savoir : le lycée Mohamed ARISANI (LMA)³, le lycée national Léon Mba (LNLM), le lycée d'Application Nelson Mandela (LANM)⁴, l'Institut Immaculée Conception (IIC)⁵ et l'Ecole Professionnelle d'Informatique (EPI)⁶.

En ce qui concerne le niveau, nous nous intéressons aux 4^{ème} et 3^{ème} pour leur maturité prétendue et du fait de leur position en fin du premier cycle secondaire.

2.3. Échantillonnage et instrumentation

Pour des raisons de validité, nous avons retenu un échantillon de 200 élèves répartis de la manière suivante : 40 élèves par établissement, soit 20 élèves par classe.

Pour éviter des confusions, un questionnaire succinct, axé exclusivement sur la notion de consonnes doubles, a été adressé aux

³ LMA, établissement de confession musulmane.

⁴ LANM et LNLM sont des établissements publics et laïcs.

⁵ IIC est un établissement de confession catholique.

⁶ A la base, cette école n'assurait que la formation en informatique. Aujourd'hui, elle est devenue un lycée privé d'enseignement technique et général.

apprenants du secondaire. Nous procédons ci-après à la présentation dudit questionnaire.

2.4. Questionnaire adressé aux apprenants

Ce questionnaire s'adresse aux apprenants du secondaire. Il porte sur le phénomène de redoublement de la consonne en orthographe. Les apprenants sont priés de bien répondre aux questions posées dans leur intégralité. Ils ont le loisir d'ajouter des pages supplémentaires. Merci de retourner votre questionnaire.

Prénom :

Etablissement :

Niveau :

- **Question 1.** A quoi vous fait penser l'orthographe ? Justifiez votre réponse.
- **Question 2.** Avez-vous eu dans l'année une leçon sur le redoublement de consonnes ? L'avez-vous comprise ? Si « non », pourquoi ?
- **Question 3.** En quelle(s) classe(s) l'avez-vous eue ? Et comment avez-vous trouvé la leçon (Facile/Difficile) ? Justifiez votre réponse.
- **Question 4.** Comment savez-vous qu'un mot s'écrit ou non avec une consonne double ?
- **Question 5.** Que conseillerez-vous à ceux qui ont des problèmes d'orthographe les mots à consonnes doubles ?

C'est ce questionnaire qui nous a servi de boussole dans le cadre de notre enquête.

En dehors du questionnaire, une dictée d'une trentaine de mots à consonnes doubles nous a aussi servi d'outil de collecte des données. Certains mots rares en font partie, et d'autres familiers, appartiennent à l'univers ludique. Le texte porte sur le thème de la guerre.

2.5. Texte de dictée

La guerre est un honneur, un fait honorable pour des chasseurs de grizzlis. C'est une aberration développée sans reddition par des apatrides. Cette pratique qui effleure les esprits et fait naître un accès d'opposition qui met en danger l'Homme. Les apatrides affinent et peaufinent toute leur entreprise : abêtir l'opinion, annexer des âmes, appeler à la révolte, comme au kippour. Les belliqueux trouvent en cette occasion un irréversible acompte qui jette sur eux la notoriété et les prépare à une ascension assurée. Plus les uns souffrent en suffoquant

du soufre, plus les autres se raffermissent. L'opaque ennemi qui oppresse tant le monde n'est ni ottoman, ni paparazzi, ni persan, ni yiddish, ni amateur de jazz, encore moins de trekking. Il ne possède aucun toboggan, et ne navigue jamais en drakkar. Celui qui aime la guerre n'est qu'un anarchiste qui verrait le monde dans ses lunettes et l'enverrait mourir sous ses pieds.

Texte inédit

3. Résultats de l'enquête, analyse des erreurs et discussion

Nous procédons dans cette partie à la présentation des résultats, à l'analyse des données recueillies et à la discussion qui s'en suit.

En effet, nous avons, à l'issue de notre évaluation, enregistré 27 zéros (00/20). Les notes des 13 restants sont comprises entre 1 et 8. L'accent n'a été mis que sur les mots à consonnes doubles. Les incorrections sur d'autres mots ont été simplement signalées.

3.1. Résultats et analyse des données des apprenants

Les résultats de cette étude vont être donnés par question et représentés dans un tableau récapitulatif. L'analyse y relative suivra immédiatement le tableau.

Tableau 1 : A quoi vous fait penser l'orthographe ?

Item	LM A	LNL M	LAN M	IIC	EPI	Total	Pourcent age
Consonnes doubles	04	10	04	11	00	29	14,5 %
Participe passé	04	12	10	08	06	40	20 %
Dictée	32	18	26	21	34	131	65,5 %

Source : Auteur de l'article

Ce tableau confirme l'opinion généralement admise par les apprenants selon laquelle la dictée est l'exercice le plus représentatif de l'orthographe. Pourtant, bien d'autres exercices font partie de cette rubrique, comme le montre Catach (1980), tels que : le texte à trou, les mots à tiroir, trouver les antonymes, les synonymes, les homophones, les champs lexical et sémantique, etc. On pourrait aussi dire que cette

considération résulte de la place prépondérante qu’occupe la dictée dans l’enseignement/apprentissage de l’orthographe française au Gabon. Les apprenants réduisent souvent l’évaluation de l’orthographe par l’organisation systématique des dictées. Ce résultat (65,5 %) n’est donc pas surprenant.

En ce qui concerne les mots à consonnes doubles, seuls 14,5 % reconnaissent qu’ils font partie de la rubrique *Orthographe*. Ce faible pourcentage traduit leur manque d’information en matière de répartition des notions.

Tableau 2. Avez-vous eu dans l’année une leçon sur le redoublement de consonnes ?

Item	LMA	LNLN	LANM	IIC	EPI	Total	Pourcentage
Oui	16	14	15	20	08	71	35 %
Non	24	26	25	20	30	129	65 %

Source : l’auteur de l’article

Ce tableau confirme une certaine méconnaissance des apprenants en matière de redoublement de la consonne. Seuls 35 % des apprenants reconnaissent avoir appris cette notion dans l’année. Cela montre que la notion de consonnes doubles est très peu abordée au premier cycle, le cycle fondamental d’apprentissage de ce type de notions. Le programme de l’IPN le prévoit chaque année à cause des problèmes d’acquisition et de confusions qu’elle pose aux apprenants.

Pour ce qui est du deuxième volet de la question concernant la compréhension, si déjà les apprenants n’ont pas d’enseignements sur cette notion, comment peuvent-ils la comprendre ? Passons à la troisième question.

Tableau 3. En quelle(s) classe(s) l’avez-vous eue ? Et comment avez-vous trouvé la leçon (Facile/Difficile) ? Justifiez votre réponse.

Item	LMA	LNLN	LANM	IIC	EPI	Total	Pourcentage
6e	09	07	08	09	01	34	50,74 %
5e	05	04	06	05	01	21	31,34 %
4e	02	03	01	04	00	10	14,94 %
3e	00	00	00	02	00	02	02,98 %

Source : l’auteur de l’article

Il ressort de ce tableau que la notion de consonnes doubles est plus enseignée dans les classes de 6ème et de 5ème, reconnues comme niveaux d’observation et d’initiation avec un pourcentage de 82,08 %. Le bloc 4ème/3ème est celui dans lequel on accorde très peu de place

à l'enseignement de cette notion. Pourtant, le programme de l'IPN (1995) prévoit que les consonnes doubles soient abordées dans tous les niveaux du premier cycle, afin d'assurer le renforcement des acquis des apprenants, fussent-ils en classe d'examen avec d'autres priorités. Cette notion étant fondamentale en expression écrite, il est important que son enseignement se fasse en abordant les difficultés de façon graduelle dans tout le premier cycle.

Pour ce qui est du deuxième volet de la question, (facile ou difficile), les apprenants ont, en majorité, reconnu que la notion était difficile, soit 80 %. Seulement 20 % la trouvent facile. Nous pensons que cette dernière catégorie exprime plutôt un sentiment de désirabilité sociale, c'est-à-dire que la minorité veut par orgueil nous faire croire qu'elle s'en sort bien avec les consonnes doubles, alors que c'est loin d'être le cas.

Pour les deux questions qui clôturent notre enquête, nous procédons par synthèse des différentes réponses. Ainsi trois principales stratégies pour savoir qu'un mot s'écrit ou non avec une consonne double se sont-elles dégagées, à savoir : *saisir la prononciation*, *suivre le sens du mot* et *consulter un dictionnaire*. Passons à la question suivante.

Tableau 4. Comment savez-vous qu'un mot s'écrit ou non avec une consonne double ?

Stratégies préconisées	Nombre de réponses	Pourcentage
<i>Saisir la prononciation</i>	92	46 %
<i>Suivre le sens du mot</i>	73	36,50 %
<i>Consulter un dictionnaire</i>	35	17,50 %

Source : l'auteur de l'article

Même si la majorité des participants n'ont pas appris le redoublement de consonnes dans l'une des classes du premier cycle, (cf. tableau 2), tous ont toutefois répondu à cette question qui touche les stratégies graphiques.

Au regard de leurs réponses, il ressort que *la prononciation du mot* est un indicateur fondamental pour bien orthographier les consonnes doubles (46 %). Cette stratégie est inopérante, à partir du moment où plusieurs mots à consonnes doubles se prononcent comme s'ils avaient une consonne simple (aggraver/graver ; accorder/cor, corps, etc.).

En outre, quand on sait avec Catach N. (1985 : pp. 7-23), que « plusieurs correspondances grapho-phonétiques peuvent se

confondre », la stratégie sur *le sens du mot* renvoyant à l'homophonie (*cette salle de classe est sale*) est pertinente mais limitée, elle aussi, dans la mesure où elle exige la bonne prononciation des mots convoqués, la compréhension de la phrase et la prise en compte du contexte.

En ce qui concerne *le recours au dictionnaire*, ouvrage de référence, cette stratégie est pertinente, mais ne peut se faire en toute circonstance ; ce qui constitue une restriction à sa fiabilité. C'est dire que les apprenants évoquent des stratégies graphiques des mots à consonnes doubles, mais ces dernières restent moins efficaces pour la plupart. Passons à la dernière question de notre enquête.

Tableau 5. Que conseillerez-vous à ceux qui ont des problèmes d'orthographe des mots à consonnes doubles ?

Conseils	Nombre	Pourcentage
<i>Réviser les leçons</i>	55	28 %
<i>Acheter des manuels</i>	20	10 %
<i>S'exercer par la dictée</i>	75	38 %
<i>Mémoriser les règles</i>	21	11 %
<i>Lire</i>	29	15 %

Source : l'auteur de l'article

Ce tableau montre que les apprenants se trompent complètement sur ce qu'il faut conseiller à leurs pairs. Naturellement, ils prodiguent les conseils qu'ils trouvent efficaces parmi lesquels *s'exercer par la dictée* (38 %) et *réviser les leçons* (28 %). L'étude de E. Charmeux (cité par Grandpierre (1980 : p. 27) montre que « la dictée de texte n'est pas un exercice qui favorise l'installation des habilités orthographiques, mais plutôt un moyen de vérification d'acquis ». toutefois, d'autres dictées pourraient remplir cette fonction didactique (la dictée entre pairs, la dictée à trous, etc.). Fort de cela, on peut dire que ces deux conseils semblent limités. Leur fiabilité dépend du type de dictée convoqué.

Tout comme *l'achat des manuels de référence* ne peut rien apporter aux apprenants s'ils ne font pas l'effort de les consulter. N'a-t-on pas vu des apprenants avec des bibliothèques fournies à leur portée mais incapables de les exploiter ? *La mémorisation des règles*, quant à elle, est un conseil plausible et pertinent mais irréaliste, du moment où elle exige d'abord leur compréhension. Pour nous, au niveau secondaire, la bonne compréhension de règles (orthographe-grammaire) précède la

mémorisation. Il faut d'abord comprendre la règle avant de prétendre la mémoriser. Or, la compréhension peut passer par la lecture. Cette lecture, qui devrait être la piste royale conduisant vers la maîtrise des mots à doubles consonnes, ne récolte que 29 maigres voix, soit 15 %. Pourtant, C. Martinet, S. Valdois et M. Fayol (2004, pp. 11-22) parviennent à la conclusion selon laquelle « pour être un bon scripteur, il faut commencer par être un bon lecteur⁷. La pratique de la lecture et la maîtrise de l'orthographe sont intimement liées ». La lecture permet de découvrir l'orthographe des mots et de l'intérioriser par le pouvoir filmique de la mémoire.

On voit donc que les apprenants manquent de perspicacité et de bon sens non seulement sur les stratégies à mettre en place, mais aussi sur les conseils à donner pour bien orthographier les consonnes doubles.

Alors, face à ce dilemme, quelles sont les solutions envisageables ?

4. Discussion

Les problèmes de la non maîtrise du redoublement de consonnes résultent principalement, chez les apprenants, de la déficience en lecture. On ne le dira jamais assez, les jeunes ne lisent plus suffisamment des ouvrages et romans utiles. Or, c'est par la lecture que l'on peut découvrir l'étymologie du mot, la famille lexicale, la conjugaison des verbes, notamment au futur (*je verrai*) et au conditionnel (*je verrais*), la variabilité de leurs flexions, l'aspect dérivationnel et bien sûr, toutes les exceptions relatives à tous ces cas. En outre, c'est en lisant que l'on peut découvrir l'aspect historique du redoublement de la consonne selon lequel la double transcription de /ɛ/ dans les verbes en *-eler*, *-eter*⁸ s'explique par le fait qu'avec l'apparition de l'accent à la Renaissance, certaines séries verbales ont été accentuées (accent grave : *je pèle*, *tu cisèles*) alors que d'autres ont conservé l'ancien mode de transcription par la double consonne

⁷ Un bon lecteur, selon la perspective de Yves Reuter (1988), est un lecteur autonome, dans le champ littéraire. Il présente un comportement complet qui se veut conscient et efficace, qui peut combler certaines lacunes, et remédier à certaines fissures dans le texte.

⁸ Les verbes en *-eler* et *-eter* doublent leurs consonnes quand on a le son vocalique /ɛ/. Mais la consonne devient simple quand on a le son /ɔ/. Par exemple : *J'appelle*, *tu appelles*, *il appelle*, mais nous *appelons*, vous *appelez*. De même avec le verbe *jeter* : *je jette*, *tu jettes*, elle *jette*, mais nous *jetons*, vous *jetez*.

(*j'appelle, tu jettes*). En lexique, il existe des règles sur le doublement des consonnes, telles que « c »⁹, « d »¹⁰, « m »¹¹, etc. Nous attendions que les élèves nous rappellent certaines de ces règles. Malheureusement, celles qu'ils ont évoquées sont, pour la plupart, inopérantes.

Toutefois, nous relevons avec J. Véronis. (1986). que les règles phonographiques ne permettent d'écrire correctement que 50 % des mots en français, en raison de l'existence de plusieurs irrégularités. C'est d'ailleurs dans cette perspective que A. E. Cunningham, K. E. Perry, K. E. Stanovich & D. L. Share. (2002). pensent que la fréquence d'exposition d'un mot, c'est-à-dire le nombre de fois qu'on le rencontre lors des séances de lecture, se révèle comme un facteur fondamental dans le développement des compétences orthographiques. Dans cette veine, nous pensons que la lecture est l'une des stratégies efficaces susceptibles d'amener les apprenants à appréhender la notion de consonne double. C'est une stratégie plus globalisante, plus intégrative, plus pratique, capable de résoudre une fois pour toute, cette situation orthographique d'importance.

Conclusion

L'étude que nous venons de mener sur les consonnes doubles a pour but de jauger le degré de difficulté auquel sont confrontés les apprenants dans le processus d'enseignement/apprentissage des consonnes doubles, en vue de trouver des solutions idoines. Cette situation, qui impacte profondément leurs résultats scolaires, provient principalement du fait que l'orthographe lexicale est le résultat de l'usage et des choix, plus ou moins cohérents, faits par les grammairiens. C'est ce qui explique la myriade d'exceptions dont elle regorge et sur lesquelles nombre de puristes ne veulent pas revenir¹². Dans ces conditions, le

⁹ Dans les mots commençant par « ac », le « c » est généralement doublé : *accabler, accalmie, accaparer, etc.*, sauf *acabit, acacia, académie, acajou, acanthe, acariâtre, acolyte, acompte, acoustique, acuité, etc.*

¹⁰ Le « d » est doublé dans : *addition, adduction, addiction*, et leurs dérivés.

¹¹ Les mots commençant par « em » ne doublent pas le « m », sauf dans : *emmagasiner, emmailloter, emmancher, emmêler, emménager, emmener, emmenthal, emmieller, emmitoufler, emmurer et leurs dérivés*

¹² *Honneur* mais *honorer*. Cf. Bescherelle (2001).

raisonnement logique ne peut pas toujours permettre de trouver la bonne graphie. Il importe ainsi de lire pour découvrir les différentes flexions verbales, la matérialisation des différentes graphies et les particularités qui alimentent l'orthographe des consonnes doubles.

Par rapport aux stratégies évoquées pour maîtriser les consonnes doubles (*la prononciation du mot (46 %), suivre le sens du mot (36,50 %) et le recours au dictionnaire (17,50 %)*), nous constatons qu'ils mettent au second plan les stratégies opérantes et citent en première position celles qui sont jugées inefficaces, pour des raisons déjà évoquées. Le dictionnaire reste un outil pertinent, un document de référence capable d'aider à sortir de l'ornière, même si tous les cas n'y figurent point, et qu'il n'est pas toujours autorisé. Enfin, le redoublement de consonnes est une notion complexe à intégrer, reconnaissons-le. Mais en orthographe, seule le travail assidu compte en s'inscrivant dans le long cours et dans la pratique régulière et consciente.

Références bibliographiques

CATACH, N. (1980). *L'orthographe française: traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*, avec la collab. de Gruaz, Cl. et Duprez, D., collection Nathan Université, Nathan, Paris.

CATACH, N. (1981). *Orthographe et lexicographie: les mots composés*, avec la collab. de Golfand, J. et de Denux, R., collection Nathan Université, Nathan, Paris.

CATACH, N. (2008). *L'orthographe française. L'orthographe en leçons: un traité théorique et pratique*, 3^{ème} édition, Armand Colin.

CUNNINGHAM A., E.; PERRY K., E.; STANOVICH K., E. & SHARE D. L. (2002). Orthographic learning during reading: Examining the role of self-teaching, *Journal of experimental child psychology*, 82, (3), pp.185-199.

GREVISSE, M. & GOOSSE, A. (1995). *Nouvelle grammaire française*, 3^e édition, De Boeck et Larcier S.A., Duculot, Bruxelles.

GREVISSE, M. (1998). *Le français correct, guide pratique*, 5^e édition revue par M. Lenoble, Hatier, Paris.

MARTINET, C. VALDOIS, S. & FAYOL, M. (2004). Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of literacy acquisition. *Cognition*, n° 91, B11-B22.

THIMONNIER, R. (1969). *Le système graphique du français*, éditions du Plon, Paris.

THIMONNIER, R. (1974). *Pour une pédagogie renouvelée de l'orthographe et de la langue française*, Hatier, Paris.

REUTER, Y. (1988). *Introduction au champ littéraire contemporain*, Paris-Bruxelles-Gembloux, De Boeck-Desmael-Duculot.