

Que nous enseigne la méthode EuRom5 pour accéder rapidement à la compréhension du portugais?

Sandrine Caddéo, Sara Morgadinho Lopes

▶ **To cite this version:**

Sandrine Caddéo, Sara Morgadinho Lopes. Que nous enseigne la méthode EuRom5 pour accéder rapidement à la compréhension du portugais?. Passages de Paris, 2013, L'intercompréhension, 8, pp.77-95. hal-01297738

HAL Id: hal-01297738
https://hal.science/hal-01297738

Submitted on 4 Apr 2016

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.

Passages de Paris 8 (2013) 77-95

Passages de Paris

www.apebfr.org/passagesdeparis

QUE NOUS ENSEIGNE LA MÉTHODE *EUROM5* POUR ACCÉDER RAPIDEMENT À LA COMPRÉHENSION DU PORTUGAIS ?

Sandrine CADDÉO[*]
Sara Morgadinho LOPES[**]

Résumé : La méthode *EuRom4/5* propose une méthodologie qui permet d'accéder à la lecture/compréhension de textes de presse généraliste de plusieurs langues romanes en un temps très court. Ses principes reposent entre autres sur la capacité de l'apprenant à transférer ses compétences de lecteur dans la langue cible et à faire des analogies. Il s'agit également d'exploiter le savoir langagier déjà disponible et de considérer que les connaissances à acquérir ne sont sélectionnées qu'en fonction de l'activité de lecture/compréhension même. Ces perspectives peuvent être utilisées comme clés d'entrée dans l'apprentissage d'une seule langue ; c'est ce que nous montrerons en nous intéressant au portugais.

Mots-clés : intercompréhension, portugais, langues romanes, lecture/compréhension, analogies, processus compensatoires.

Resumo: O método *EuRom4/5* propõe uma metodologia que permite o acesso à leitura/compreensão de textos da imprensa generalista de qualquer língua românica num curto espaço de tempo. Os seus princípios dizem respeito, entre outros, à capacidade do aprendente de transferir as suas competências de leitor na língua alvo e de fazer analogias. Trata-se igualmente de explorar o saber linguístico já disponível e de considerar que os conhecimentos a adquirir são selecionados apenas em função da própria atividade de leitura/compreensão. Estas perspetivas podem ser utilizadas como portas de entrada na aprendizagem de uma só língua, é o que tentaremos mostrar com o caso do português.

Palavras-chave: intercompreensão, português, línguas românicas, leitura/compreensão, analogias, processos de compensação.

I. INTRODUCTION

Selon les points de vue, l'intercompréhension pourra être tour à tour défendue comme une nouvelle voie pour apprendre les langues, développer l'interculturel, stimuler l'intercommunication entre locuteurs de langues différentes ou tout à la fois. De notre

[*] Sandrine Caddéo est maître de Conférences en Linguistique française à l'Université d'Aix-Marseille, elle fait partie du Laboratoire Parole et Langage (UMR 7309). Elle a publié en 2013 *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*, Hachette FLE (en collaboration avec M.-Ch. Jamet, Università Ca'Foscari, Venise).

[**] Sara Morgadinho Lopes est doctorante et Lectrice de Camões : Instituto da Cooperação e da Língua (Camões, I.P.) à l'Université d'Aix-Marseille ; elle fait partie du Laboratoire Parole et Langage (UMR 7309).

point de vue, elle donne également la possibilité de se former aux processus de compréhension écrite et orale de plusieurs langues en permettant d'accéder ou plutôt de rendre effectives les opérations qui sous-tendent la lecture et l'écoute en langues étrangères. C'est le travail mené principalement par les équipes de la méthode *EuRom4* (1997), rééditée, enrichie et republiée en 2011 sous le nom d'*EuRom5*[1]. L'observation de situations expérimentales recréant les conditions de lecture en langues nouvelles a permis de rédiger un support de travail regroupant des textes authentiques de presse dans les 5 langues cibles (portugais, espagnol, catalan, italien et français), les aides pertinentes pour faciliter leur compréhension, un mini-guide de travail et une grammaire adaptée à l'exercice de compréhension écrite.

Nous souhaitons présenter dans une première partie les fondements de cette méthodologie qui a plusieurs avantages dont celui de permettre d'« entrer » rapidement dans plusieurs langues à la fois. Ainsi certaines langues qui ne font pas partie des offres les plus fréquentes au niveau de l'institution scolaire sont revalorisées. Dans la famille des langues romanes, c'est le cas du portugais.

Une seconde partie sera consacrée à définir certains avantages et quelques obstacles que rencontre un locuteur francophone qui apprend le portugais à travers la méthode de l'intercompréhension. Pour cela, nous utiliserons des exemples tirés des textes d'*EuRom5*, à l'exception des exemples du portugais du Brésil. Certaines observations sont issues de l'enseignement « Linguistique et intercompréhension romanes » dispensé à l'Université d'Aix-Marseille dans le cadre du Master « Aire culturelle romane », cours ouvert depuis la rentrée 2011[2].

II. LA MÉTHODOLOGIE *EuRom4/5*

II.1. Apprendre à lire et à comprendre en plusieurs langues romanes

Une des originalités de la méthodologie *EuRom4/5* pourrait être la place accordée aux connaissances dans les langues cibles. On serait tenté de dire qu'aucune n'est requise pour démarrer une formation en intercompréhension ; l'exigence est du côté de ce qui est attendu en L1. L'objectif étant de pratiquer la lecture en langues étrangères[3], le public visé par *EuRom4/5* appartient préférentiellement à la catégorie des adultes pratiquant une lecture fluide. Cette condition en garantie le succès. En effet, pour accéder en peu de temps (de l'ordre de 30 à 40 heures) à la lecture/compréhension de textes en plusieurs langues nouvelles, les processus de lecture en L1 doivent être

[1] Nous parlerons de la méthode ou de la méthodologie *EuRom4/5*. La différence de chiffres est en lien avec le nombre de langues cibles : dans la version de 1997, la méthode proposait 4 langues (portugais, espagnol, italien et français), dans celle de 2011, le catalan a été ajouté.

[2] Dans ce cours expérimental dans lequel nous intervenons respectivement pour le français et le portugais, sont également associés Sophie Saffi pour l'italien, Stéphane Pagès pour l'espagnol, Romana Timoc-Bardi pour le roumain et Béatrice Charlet pour le latin.

[3] Nous pourrons abréger « langues étrangères » en LE.

automatisés. Il est acquis que la maîtrise de la lecture/compréhension doit faire intervenir deux dimensions :

> Certains modèles, dits « bottom-up », supposent que le traitement de l'information lexique procède, depuis la perception séquentielle des caractères de chaque lettre ou groupe de lettres, vers leur association en mots. Le traitement de l'information lexique sollicite aussi des procédures plus générales, et de plus haut niveau cognitif. C'est ainsi qu'on a montré aussi que les contraintes sémantiques de la phrase facilitent la perception des lettres. De manière plus large, ces modèles dits « top-down », mettent l'accent sur la recherche de sens dans l'acte de lexique. Actuellement on pense que ces deux types de traitements interagissent et, qu'en cas de déficit de l'un, le lecteur prendrait appui sur les procédures encore intactes. (Grégoire & Piérart, 1994, p.10)

Des difficultés à ce niveau modifieraient les enjeux : un décryptage difficile deviendrait vite fastidieux et contre-productif car la phase d'accès au sens serait en quelque sorte parasitée. Ainsi une importance toute particulière est-elle donnée au traitement du lexique, premier élément intervenant dans la construction du sens, et à la manière dont il est traité : *grosso modo* soit à partir de la reconnaissance de sa forme associée à sa prononciation (la relation phonographique), soit en le déduisant de son environnement linguistique (son contexte grammatical) ou extra-linguistique (les réseaux sémantiques dans lesquels il est pris).

Ce sont des paramètres qui interviennent également dans la méthodologie de l'intercompréhension. Un important travail est mené sur le lexique dont la forme va jouer un rôle fondamental dans le processus de transparence (cf. II.2), simultanément une place essentielle est accordée aux connaissances sur le monde - l'expérience - dimension qui conditionne en grande partie la sélection des supports sur lesquels démarrer le travail (cf. II.2). L'enjeu est de réussir le transfert c'est-à-dire de parvenir à ce que les mécanismes connus et automatisés en L1 soient également utilisés dans la lecture/compréhension des langues nouvelles. Un certain nombre d'entre eux a été en quelque sorte rendu explicites sous la formulation de consignes qui sont très semblables à celles utilisées pour aider les lecteurs débutants (les enfants par exemple) ou les lecteurs en difficultés, et qui ont été bien décrites dans les travaux de psycholinguistique. Les consignes de lecture proposées par *EuRom4/5* sont entre autres les suivantes :

> - découvrir le thème général par le titre ;
> - écouter une version lue avec le texte sous les yeux ;
> - travailler par phrase en allant jusqu'au bout de la phrase même si tout n'est pas compris ;
> - remplacer l'unité non comprise par un terme passe-partout (*machin, machiner*) ;
> - garder en mémoire ce qui a déjà été compris pour inférer ce qui suit ;
> - faire du sens ;
> - exploiter la transparence entre les langues.

Elles correspondent à des stratégies à la fois de décodage (la lecture) et de compréhension.

Des connaissances dans d'autres langues peuvent apparaître comme des atouts (cf. III.2), bien que nos expériences montrent que les acquis scolaires – lorsqu'ils sont anciens – ne représentent pas une aide conséquente car ils finissent par parasiter les stratégies et les prédictions.

La dimension orale est introduite par la possibilité d'entendre le texte et de le réécouter sur sa totalité ou par portion. Systématiquement proposée durant les premières sessions de travail (au moins sur une dizaine d'heures), cette phase de découverte des textes a des conséquences positives sur la perception et la compréhension orales des langues, même si ce n'est pas un objectif en soi dans *EuRom4/5*. D'après nos observations, l'apprenant finit par s'habituer à la prononciation orale de la langue cible qui perd son caractère d'étrangeté des débuts. Il peut également parvenir à identifier (reconnaître et comprendre) des unités par le seul biais de l'oral ; ce qui lui permet de faire des prédictions phonographiques - même approximatives - qui ne lui ont pas été spécifiquement enseignées.

Le processus de lecture et celui de compréhension en LE, qui restent très complexes, peuvent être correctement et surtout rapidement stimulés selon certaines conditions. Dans la méthode *EuRom4/5*, les éléments qui favorisent l'analogie ont été privilégiés.

II.2. Ce qui rend l'expérience possible

Un des premiers principes adoptés en intercompréhension selon la méthodologie *EuRom4/5* est de faire des comparaisons de la LE vers la L1, soit au niveau linguistique, soit en relation avec ce qu'on connaît des contenus c'est-à-dire au niveau extra-linguistique. L'idée est de faire le plus grand nombre de rapprochements.

Pour favoriser l'analogie au niveau linguistique, la méthode *EuRom4/5* a retenu des langues qui appartiennent à la même famille : les langues romanes (portugais, espagnol, catalan, italien, français)[4] en supposant que l'apprenti-lecteur est de L1 romane ou connaît une de ces langues qui joue le rôle de langue-pont[5].

Les analogies sont de plusieurs ordres. Pour le décodage grapho-phonologique, l'apprenti-lecteur n'a pas (ou peu) de connaissances sur le principe alphabétique et la prononciation des langues cibles. Bien que les textes soient toujours proposés dans leur forme lue, les hypothèses risquent donc de s'appuyer sur une projection des réalisations en L1. Cette voie, bien que souvent non recommandée dans l'apprentissage des langues,

[4] D'autres méthodes ont travaillé sur la famille des langues germaniques ou scandinaves. Pour un recensement des méthodes et leur description, voir Caddéo & Jamet (2013), chapitre 8.

[5] Notion développée par les auteurs de la méthode *EuRoComRom* (2004) à destination de germanophones ayant une langue romane en L2.

est plutôt opératoire en intercompréhension. Elle suffit en effet à la reconnaissance des unités lexicales dès que celles-ci présentent un moule graphique assez semblable à la L1. Par exemple, la valeur [tΣ] de la lettre -c- devant *i* et *e* en italien ne correspond pas à celle du français qui est [s], mais dans un grand nombre de mots dont la transparence est haute, cette différence de prononciation est mineure pour la reconnaissance des unités lexicales :

> Ita. cinema, centrale, incendio, facile

Dans d'autres cas, c'est la prononciation originale qui peut déclencher les rapprochements (souvent quand la graphie est opaque). Certaines petites différences semble être négligées, par exemple, la suite [gjo] dans le mot italien *inghiottita* qui ne présente ni consonne latérale ni son [u], mais dont la consonance associée à la syllabe suivante joue sans doute un rôle pour déclencher la reconnaissance du mot français correspondant. C'est aussi le cas du mot portugais *trabalha* dont l'attaque est similaire au mot français, plus souvent reconnu cependant lorsque le mot est prononcé car la consonne [×], graphiée *lh*, rappelle le yod [j] :

> Ita. inghiottita (Fr. *engloutie*)[6]
> Pt. trabalho (Fr. *travail*)

La question de la transparence reste cependant complexe. Pour Castagne (2005) :

> Nous appelons « séquences transparentes », les séquences, qu'elles soient graphiques, phoniques, morphologiques, ou syntaxiques, qui peuvent être jugées lisibles par un lecteur « débutant » dans une langue étrangère (LE) à partir des seules connaissances extraites dans sa langue maternelle (LM).

Ainsi évalue-t-il qu'il y a, dans ce cas, transparence directe, même au-delà des langues parentes, comme le montrent les exemples choisis, la condition est que le sens soit également le même :

Un gruppo di ricercatori dell'	Universidade (P) Universidad (ES) Università (IT) Université (FR) University (GB) Universiteit (NL) Universität (DE)	tedesca di Bamberg...

Le classement se fie au jugement – et à la réussite ? – du lecteur. Cependant, un haut degré de transparence ne conditionne pas la reconnaissance de l'unité. Certains blocages peuvent apparaître selon des raisons qui ne sont pas toujours faciles à identifier. Cela peut être lié à un souci de cohérence doublé de méconnaissance, le lecteur a une hypothèse, mais qui ne le satisfait pas. Dans un texte catalan sur la Voie lactée, la

[6] Les traductions en français que nous proposons sont généralement littérales pour rester dans l'esprit de l'activité de compréhension qui n'est pas un exercice de traduction.

qualification de *naine* (Cat. *nana*) pour une galaxie (Cat. *galàxia nana*) n'est pas envisagée alors que l'adjectif pourrait être qualifié de transparent.

Le lecteur peut également emprunter une voie dont il ne se sort pas. Par exemple, bien que les faux-amis ne représentent généralement pas une gêne conséquente, ils déclenchent parfois des hypothèses très éloignées des contenus. Ainsi dans un article de journal intitulé *Qual é a diferença entre luneta e telescópio?*, la présence du mot portugais *portanto*, qui est équivalent à *ainsi* dans ce contexte et non à *pourtant* dont il est formellement plus proche, peut troubler le sens global de cette phrase dans laquelle il n'y a pas une opposition :

> Pt. O telescópio permite captar uma quantidade de luz maior do que a pupila humana e, **portanto**, permite enxergar objetos com brilho muito fraco, que não são visíveis a olho nu.
> (Fr. Le télescope permet de capter une quantité de lumière plus grande que la pupille humaine et ainsi il permet de voir des objets avec un éclat très faible, qui ne sont pas visibles à l'oeil nu.)

Ce type de blocage s'observe également lorsque l'identification des premières unités de la phrase est fausse (par exemple prendre un verbe pour un nom). Une remédiation immédiate est nécessaire.

La syntaxe des langues n'est pas à proprement parler déduite du texte, mais elle est formée par des hypothèses de généralisation à partir de la L1[7]. Le lecteur a donc des attentes dont certaines ont déjà été identifiées [Blanche-Benveniste, 2004]. Par exemple, il cherchera plutôt des constructions verbales organisées selon l'ordre canonique S V (O) (c'est-à-dire une phrase démarrant par le sujet, suivi du verbe et de son éventuel objet) ; un complément d'ouverture ou un ordre inversé pourront ralentir l'accès à la compréhension. La longueur des groupes syntaxiques pourra également avoir une incidence sur la compréhension, comme un groupe sujet dense (avec des relatives, par exemple) qui éloigne la tête de son verbe. Dans la méthode *EuRom4/5*, les éléments qui représentent une potentielle difficulté bénéficient d'une annotation spécifique attirant l'attention de l'apprenti-lecteur et lui proposant une « voie de secours ». Des développements supplémentaires sont accessibles dans la partie consacrée à la grammaire. Les aides apportées ne sont cependant ni exhaustives ni trop détaillées puisque tournées vers la tâche spécifique de compréhension.

Simultanément, l'apprenti-lecteur recourt à des indices contextuels et extra-linguistiques qui viennent soit en confirmation de ce qui a été deviné, soit en compensation quand la forme de l'unité lexicale n'est pas reconnue[8]. Si le mot catalan *món* peut sembler opaque, dans un contexte du type *uns dels personatges més estimats al món* (Fr. *un des personnages les plus estimés au monde*), il entre dans une sorte de collocation qui

[7] Meissner (2004) parle de la « construction d'une grammaire d'hypothèses ». (p.18)

[8] Cette dimension a été principalement exploitée dans le cadre de l'intercompréhension entre langues éloignées (cf. entre autres les méthodes *Babelweb*, http://www.babel-web.eu/ ou *InterCom*, http://www.intercomprehension.eu/).

permettra au lecteur de rapprocher le monosyllabique de la première syllabe du mot français et d'en restituer la totalité.

Les supports retenus sont très contrôlés pour des raisons à nouveau d'objectifs : afin de faciliter le travail de transfert de la compétence de compréhension, les textes choisis doivent correspondre à une « norme » de rédaction et développer des thématiques qui sont à peu près semblables au niveau européen. Ce sont les articles de presse généraliste qui représentent le mieux ce modèle[9]. La dimension extra-linguistique, évoquée plus haut, participe ainsi largement à la construction de la compréhension et le style reste accessible.

L'intercompréhension peut être mise au service de nombreux objectifs dont celui de faciliter l'entrée dans l'apprentissage d'une langue spécifique. Dans l'apprentissage du portugais, que retenir en vue de former des apprentis-lecteurs francophones ? Envisage-t-on les mêmes difficultés que lorsqu'il s'agit de faire accéder aux 4 compétences ?

III. L'APPRENTISSAGE DU PORTUGAIS PAR LA MÉTHODOLOGIE *EuRom4/5*

Le choix d'une langue d'apprentissage étant très lié aux services qu'elle rendra (pour l'insertion professionnelle ou pour faciliter la communication), l'anglais est dominant tout comme l'espagnol, le chinois a fait son entrée alors que l'allemand est en net recul et le portugais peu fréquent. Ce dernier est de ce fait une langue peu connue.

Au niveau de la lecture, un francophone ne devrait pourtant se heurter à aucun obstacle majeur : le sens de la lecture est le même, son système d'écriture est également alphabétique et les combinaisons des graphèmes ne sont pas très éloignées du français[10]. Nous avons constaté qu'une fois dépassée le sentiment de distance liée à la méconnaissance de la langue, les apprentis-lecteurs parviennent à décrypter rapidement les textes qui leur sont proposés. Le transfert des processus liés à la lecture est donc possible.

Au niveau des connaissances à acquérir, nous savons que dans la perspective de l'enseignement visant les quatre compétences, il est utile de proposer à l'apprenant tout ce qui caractérise le portugais. L'index général de la « Nova Gramática do Português Contemporâneo » rédigée par C. Cunha et L. F. Lindley Cintra (2002) comporte 22 chapitres dont 16 qui abordent tous les domaines habituels du système d'une langue (la phonétique et la phonologie, l'orthographe, les catégories grammaticales et la phrase). Lorsque l'objectif est la seule compréhension, on ne peut retenir que les points du système qui présentent un caractère spécifique aux langues ibériques ou au portugais même, et qui, par leur grande fréquence dans les textes ciblés, représentent une vraie

[9] On sait que le travail sur textes de domaines spécialisés (l'automobile, le tourisme, etc.) donne également de bons résultats auprès de publics experts dans ces domaines.
[10] Cette question demanderait cependant à être évaluée plus finement.

difficulté pour l'accès au sens. Notre expérience nous permet de considérer que la question phonographique, le lexique, les prépositions et les contractions suffiront pour l'illustration.

III.1. Le principe phonographique du portugais

L'alphabet du portugais est assez proche du français[11] [Teyssier, 2005, p.37]. Les différences essentielles porteront sur la prononciation et sur certaines réalisations graphiques inédites comme *lh*, qui se prononce [×] et ressemble au yod français [j], ou *nh* se prononçant [ɲ], son existant en français, ou encore les voyelles et diphtongues surmontées d'un tilde notant leur nasalité : *ã, õ, ão, ãe* et *õe*.

La reconnaissance des unités lexicales va dépendre de nombreux facteurs. D'un point de vue strictement graphique, il faudra tenir compte entre autres de la longueur du mot, du nombre de consonnes similaires et de leur position [Caddéo, à par.] ; cela conditionnera le degré de transparence. Par exemple, un lecteur francophone pourrait être troublé par la faible fréquence des géminées du portugais (concernant majoritairement *rr* et *ss*[12]), mais si le reste de l'unité lexicale est proche du correspondant français, la différence sera mineure, comme dans *profissional* qui ne possède qu'un seul *n* alors que le français en met deux.

La prononciation pourra apporter une aide à la compréhension et compenser un obstacle porté par la graphie. Ainsi la lecture du son palatal nasal *nh* permet-elle une identification souvent réussie du correspondant en L1 lorsque les termes sont par ailleurs plutôt transparents. Dans l'exemple suivant, le mot *acompanhantes* démarre par trois syllabes proches graphiquement et phonétiquement du correspondant français qui est *accompagnants*. La prononciation et le champ sémantique du handicap, introduit par les mots précédents, *invisuais e amblíopes*, constitueront d'autres indices possibles :

> Pt. para os invisuais e amblíopes e outro para os **acompanhantes** (EuRom5)
> (Fr. pour les non visuels et les amblyopes et un autre pour les accompagnateurs)

Dans *sublinhou* de la phrase suivante, le son nasal *nh* est précédé de la séquence consonantique *bl* et de la voyelle *u* alors que le correspondant français possède une consonne latérale *l* et le digramme *ou*. À l'écoute cependant, ces différences peuvent être compensées par la proximité de prononciation de la nasale et par le fait qu'après une citation, on place généralement un verbe de discours :

---

[11] Le système orthographique de la langue portugaise a subi des modifications récentes avec l'*Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa* daté de 1990 et entré en vigueur depuis 2009. Il privilégie désormais un principe phonétique et non plus étymologique ; la graphie s'éloigne peu à peu de sa racine latine, par conséquent la transparence avec la graphie du français peut s'être réduite. Par exemple, initialement *facteur*s correspondait à *factores* qui est devenu *fatores.* Nos réflexions ne tiennent pas compte de ces changements non encore appliqués dans les textes d'*EuRom5*.

[12] La géminée *nn* reste rare.

Pt. « … », **sublinhou** aquele responsável (EuRom5)
(Fr. « … », a souligné ce responsable)

Le même déclic peut être obtenu avec le son palatal latéral dont on a déjà signalé la proximité avec le son [j] du français. Cela peut permettre de comprendre facilement un mot comme *Melhor* :

Pt. O **Melhor** Bolo de Chocolate do Mundo (EuRom5)
(Fr. Le Meilleur Gâteau au Chocolat du Monde)

Quand le mot présente plusieurs difficultés, c'est par la formulation d'hypothèses dégagées du contexte que l'apprenant pourra parvenir à identifier le correspondant dans sa L1. Comme le cas d'*acolher* qui a un seul *c* et la graphie *lh* ; ce qui donne un moule graphique moins proche du français *accueillir* :

Pt. como **acolher** pessoas (EuRom5)
(Fr. comment accueillir des personnes)

Ces mêmes stratégies sont utiles pour la compréhension des diphtongues nasales, toujours en fin de mot, opaques surtout quand les autres syllabes environnantes ne sont pas transparentes.

En donnant quelques correspondances du type *–ão/-ões* équivalentes en français à *–on/–ons*, le lecteur peut peut-être parvenir à deviner les unités lexicales même si quelques différences demeurent. Par exemple, le mot *traição* ne comporte que deux syllabes en portugais, alors que le français en possède trois grâce à la présence du *h* graphique disjonctif. La prononciation du mot sera sans doute d'une grande aide pour sa reconnaissance :

Pt. um acto de **traição** (EuRom5)
(Fr. un acte de trahison)

III.2. Les unités lexicales

La proximité entre les langues romanes repose surtout sur un répertoire lexical de base latine qui est commun au portugais, au français, à l'espagnol et à l'italien ; ce qui permet de parler de transparence. Un lecteur francophone peut facilement comprendre une grande partie du lexique portugais, que ce soit des noms, des adjectifs, des verbes, des prépositions et certaines conjonctions. C'est ce qui ressort des tableaux lexicaux souvent présentés avec une première colonne qui donne l'étymon latin (cf. Tableau 1) :

Tableau 1. Lexique issu du latin en portugais et français

Lat.	Pt.	Fr.
ANNU-	*ano*	an
DECISIŌNE-	*decisão*	décision
DIFFĬCĬLE-	*difícil*	difficile
SŬPĔRĬŌRE-	*superior*	supérieur
TRANSPORTĀRE	*transportar*	transporter
REPĔTĔRE	*repetir*	répéter
ĬNTER	*entre*	entre
CONTRĀ	*contra*	contre
AUT	*ou*	ou
QUOMODO	*como*	comme

Des connaissances en latin favorisent clairement la reconnaissance des unités lexicales en portugais, comme dans les autres langues romanes. Cependant envisager que pour démarrer une activité de lecture/compréhension, on passe d'abord par une formation en latin deviendrait coûteuse en temps et en énergie lorsqu'on sait que cet apprentissage est souvent négligé par les nouvelles générations d'élèves. On rencontre plus facilement des publics ayant des connaissances dans d'autres langues romanes comme l'espagnol ou l'italien, qui font partie des choix proposés dans le cursus scolaire au niveau du secondaire. C'est ce qui est immédiatement exploitable.

Ainsi, l'espagnol est-il très proche du portugais au niveau lexical pour le côté conservateur, ces langues ayant gardé beaucoup de termes du latin ancien (cf. Tableau 2) :

Tableau 2. Lexique issu du latin en portugais et espagnol

Lat.	Pt.	Sp.	Fr.
CŪIUS	*cujo*	cuio	dont
PERNA	*perna*	pierna	jambé
QUAERĔRE	*querer*	querer	vouloir
CAMPSĀRE	*cansar*	cansar	fatiguer

La colonisation romane précoce ainsi que la localisation périphérique par rapport à Rome isolent en effet le latin ibérique de toutes les innovations linguistiques de la capitale de l'empire [Castro, 1991, p. 129].

La connaissance de l'espagnol aide également à reconnaître les unités lexicales laissées dans ces deux langues par les peuples qui ont envahi la Péninsule Ibérique après les romans : les peuples germaniques, notamment les Suèves et les Wisigoths, (cf. Tableau 3) et postérieurement les Maures [Castro, 1991, p.15] (cf. Tableau 4) :

Tableau 3. Lexique issu des langues germaniques en portugais et espagnol

Lang. germaniques	Pt.	Sp.	Fr.
GANS	*ganso*	ganso	oie
RAUPA	*roupa*	ropa	vêtement

Tableau 4: Lexique issu de l'arabe en portugais et espagnol

Arabe	Pt.	Sp.	Fr.
AL-LIQĀT	*alicate*	alicate	pince
AL-MUKHADDÂ	*almofada*	almohada	coussin
AL-MAHAZÉN	*armazém*	almacén	entrepôt
UA XA ILLAH	*oxalá*	ojalá	pourvu que

L'italien et le portugais ont gardé des termes lexicaux latins que le français va remplacer. Le terme du latin populaire CASA s'est maintenu dans les langues romanes du sud, mais a été remplacé en français par un autre terme latin : MANSIO. L'influence du mot francique HAUNITA sera plus forte que l'étymon latin de *vergonha*, qui sera maintenu en portugais et en italien (cf. Tableau 5) :

Tableau 5. Lexique issu du latin en portugais et italien

Lat.	Pt.	Ita.	Fr.
CASA	*casa*	casa	maison
VERECŬNDIA	*vergonha*	vergogna	honte

Il y a en portugais beaucoup de termes lexicaux très éloignées des formes latines. Ils sont issus des langues africaines parlées par les esclaves ou de la langue indienne déjà présente sur le territoire brésilien avant l'arrivée des portugais (cf. Tableaux 6 a et b). Introduits dans le portugais du Brésil, certains ont été transférés au portugais du Portugal. Lorsque les mots seront très différents du français, le locuteur devra faire appel au contexte pour accéder à leur sens ou une traduction devra lui être fournie :

Tableau 6a. Lexique spécifique au portugais du Brésil

Quimbundo	Pt.du Brésil	Fr.
KAZULI	*caçula*	fils cadet
KA RIMBU	*carimbo*	tampon
XINGA	*xingar*	insulter

Tableau 6b. Lexique spécifique au portugais du Brésil

Tupi	Pt. du Brésil	Fr.
KARIO'KA	*carioca*	personne née à Rio de Janeiro
YA-CARÉ	*jacaré*	caïman
PYPOCA	*pipoca*	pop-corn

Dans d'autres cas, le portugais présente des caractéristiques tellement uniques et isolées des autres langues romanes que la connaissance de celles-ci ne constitue pas une véritable aide à la compréhension. La chute du *l* à l'intervocalique[13] du mot *dor* (Fr. *douleur*), provenant du latin DOLŌRE, reste originale pour un francophone. Dans une phrase comme la suivante, le vocabulaire du corps humain (*nervos*, *músculos* et *peito)* suivi du nom *pacientes* et du verbe *sentir*, qui introduit le monde des sensations, seront un atout pour le reconnaître :

> Pt. Os nervos adaptaram-se aos músculos do peito, permitindo aos pacientes sentir pressão, **dor** (EuRom5)
> (Fr. Les nerfs se sont adaptés aux muscles de la poitrine, permettant aux patients de sentir la pression, la douleur)

III.3. La question des prépositions

Ce domaine fait souvent l'objet d'un long apprentissage car en plus de devoir retenir les formes des prépositions d'une langue à l'autre (les prépositions simples peuvent être en petit nombre, mais il faut ajouter les locutions prépositionnelles), il est nécessaire de savoir lesquelles sélectionner en fonction du contexte d'emploi.

Parmi les plus fréquentes, on retiendra *a, de, em, para* et *por*. Les correspondants français sont formellement très proches : *à, de, dans/en, pour* et *par*. Soulignons une possible confusion pour les formes *para* et *por* qui pourraient être transposées en *par* et *pour* (ce qui est en effet possible mais dans des cas très précis, surtout de rection verbale).

La comparaison des distributions des prépositions entre le portugais et le français permet de prédire que l'apprenti lecteur expérimentera plusieurs scénarios :

a) Lorsque les prépositions sélectionnées sont les mêmes, le lecteur reconstituera naturellement le correspondant français, comme le montrent les exemples suivants avec *de* et *por* qui correspondent à *de* et *par* en français:

> Pt. professores **de** matemática japoneses (EuRom5)
> (Fr. enseignants de mathématiques japonais)

> Pt. o limite é de 50 a 60 quilómetros **por** hora (EuRom5)
> (Fr. la limite est de 50 à 60 kilomètres par heure)

Nous avons évoqué le problème de l'identification de *para* calqué abusivement sur *par* en français. L'erreur perdurera si le contexte n'est pas transparent. Dans l'exemple suivant, le lecteur pourra faire des hypothèses sur le sens du verbe opaque *ficar* en

[13] On a observé [Caddéo, à par.] que les lecteurs reconnaissaient plus difficilement des unités lexicales dont la différence majeure par rapport aux correspondants des autres langues est l'absence d'une consonne ou d'une syllabe, surtout dans des positions intermédiaires.

partant de l'idée que le groupe *para a rainha* est un complément prépositionnel en *par*, soit spécifique à un verbe donné (*passer par là*), soit en lien avec la construction au passif :

> Pt. a cauda fica **para** a rainha (EuRom5)
> (Fr. la queue est pour la reine)

b) Lorsque la sélection des prépositions est différente d'une langue à l'autre, le contexte linguistique pourrait apporter une aide, même si ce n'est pas systématique. Dans l'exemple suivant, le nom *capacidade*, que l'on peut qualifier de transparent, exige un complément avec un verbe à l'infinitif qui est introduit par la préposition *de* en portugais et par la préposition *à* en français :

> Pt. a capacidade dos docentes **de** (…) antecipar (EuRom5)
> (Fr. la capacité des enseignants à anticiper)

Dans l'exemple suivant, la préposition *para* est demandée par le verbe *dirigir*, tandis qu'en français le verbe correspondant privilégie la préposition *vers* :

> Pt. quando se dirigia **para** o Hospital São Teotónio (EuRom5)
> (Fr. quand il se dirigeait vers l'Hôpital São Teotónio)

Nous l'avons dit, lorsque le contexte est fortement prédictible, la différence peut ne pas être détectée, le lecteur reconstituant naturellement la préposition adéquate dans le passage à la L1. Dans les autres cas, une aide sera nécessaire. Par exemple, la forme *com*, proche de la forme *con* de l'espagnol et de l'italien, correspond à *avec* en français ; il n'y a donc pas transparence. Les lecteurs de L1 française pourraient même « forcer » l'analogie en rapprochant *com* de *comme* ; ce qui peut créer un obstacle à la compréhension :

> Pt. **Com** cerca de sete centímetros de comprimento e cinco de largura, estes aviões resistiram a velocidades de Mach 7 (EuRom5)
> (Fr. Avec près de sept centimètres de longueur et cinq de largeur, ces avions ont résisté à une vitesse de Mach7)

c) Lorsqu'une des langues n'a recours à aucune préposition dans un contexte où l'autre langue en utiliserait une, la transparence du contexte est primordiale car nous savons qu'un lecteur ne parvient pas facilement à reconstituer une unité absente[14] :

> Pt. talvez seja difícil compreender (EuRom5)
> (Fr. c'est peut-être difficile à comprendre)

[14] cf. remarque note 15

III.4. La question des contractions

L'enclise n'est pas un phénomène spécifique au portugais, qui a cependant comme particularité d'en réaliser un plus grand nombre que les autres langues romanes. Elle concerne les prépositions *a, de, em* et *por* qui se combinent avec les articles définis, les articles indéfinis, les pronoms personnels complément de 3e personne ou les démonstratifs. En français, ce phénomène est restreint aux prépositions *à* et *de* qui s'agglutinent uniquement avec les articles définis. Les tableaux 7 à 10 donnent quelques exemples :

Tableau 7 : Avec articles définis

+ ARTICLE DÉFINI			
		Pt.	Fr.
POR	sing.	*pelo*	*par le*
		pela	*par la*

Tableau 8 : Avec articles indéfinis

+ ARTICLE INDÉFINI			
		Pt.	Fr.
EM	sing.	*num*	*dans un*
		numa	*dans une*

Tableau 9 : Avec pronoms personnels compléments de 3e personne

+PRONOM PERSONNELCOMPLÉMENT 3e personne:			
		Pt.	Fr.
DE	sing.	*dele*	*de lui*
		dela	*d'elle*

Tableau 10 : Avec déterminants démonstratifs

+ DÉMONSTRATIF			
		Pt.	Fr.
EM	sing.	*neste*	*dans ce*
		nesta	*dans cette*
+ DÉMONSTRATIF			
DE	sing.	*desse*	*de ce*
		dessa	*de cette*
+DÉMONSTRATIF			
A	sing.	*àquele*	*à ce*
		àquela	*à cette*

Dans la compréhension, la difficulté principale, également observable chez les enfants qui découvrent ce phénomène dans leur L1, est de tenir compte qu'il s'agit de la concomitance de deux unités morphologiques reconstituables de manière autonome, et qui occupe donc des positions grammaticales différentes dans l'énoncé. Un lecteur de L1 française attendrait au moins deux mots séparés ; ce qui peut rendre opaque la structure grammaticale complète :

> Pt. O relatório **do** observador **daquele** jogo denunciou-me (EuRom5)
> (Fr. Le rapport de l'observateur de ce match-là m'a dénoncé)

Selon sa position et également sa longueur, l'enclise peut être identifiée comme une seule unité lexicale; ce qui trouble d'emblée l'accès au sens car le schéma syntaxique n'est plus disponible. Dans l'exemple suivant *naquela* peut être traité comme un nom :

> Pt. ... que mora **naquela** casa desde 1992. (EuRom5)
> (Fr. qui vit dans cette maison depuis 1992.)

Les difficultés posées par ces formes seront plus ou moins importantes selon la position qu'elles occupent dans l'énoncé et leur environnement. Par exemple, en ouverture de la phrase, comme dans l'exemple suivant, si on considère qu'un lecteur attend de trouver l'élément sujet en première position, il peut facilement associer *nessas* à une unité lexicale pleine ou faire l'hypothèse qu'il s'agit d'un déterminant après avoir reconnu *festas* qui est transparent (Fr. *ces fêtes*). Dans un cas comme dans l'autre, il partira sur un mauvais schéma structurel de la phrase ; qui ne lui permettra pas de reconstituer le sens (d'autant plus qu'aucun élément qui suit n'est transparent) :

> Pt. **Nessas** festas também há crianças (EuRom5)
> (Fr. Dans ces fêtes, il y a aussi des enfants)

Dans le cas suivant, la transparence de *um passo* et *direcção* pourrait impliquer la reconnaissance du groupe tout entier *um passo nessa direcção* :

> Pt. o projecto "Museu sem Barreiras" foi "mais um passo **nessa** direcção" (EuRom5)
> (Fr. le projet "Musée sans Barrières" a été "un pas de plus dans cette direction")

On peut imaginer que l'identification du déterminant n'est pas toujours systématique comme ici où la proposition de transposition pourrait être *l'objectif de l'expérience* c'est-à-dire avec l'article défini *la* (Pt. *a*) plutôt que le déterminant démonstratif *cette* (Pt. *esta*), mais le résultat reste satisfaisant :

> Pt. o objectivo **desta** experiência é compreender melhor o design (EuRom5)
> (Fr. l'objectif de cette expérience est de comprendre mieux le design)

La difficulté est d'autant plus grande si la forme originale des morphèmes n'a pas été maintenue : la préposition *por* ressemble au correspondant français *par*, mais ses contractions *pelo/pela/pelos/pelas* sont tellement distantes graphiquement que l'apprenti-lecteur aura du mal à reconstituer sa forme initiale :

> Pt. o papel que é desempenhado **pelos** pais e **pelos** avós (EuRom5)
> (Fr. le rôle joué par les parents et les grands-parents)

C'est également le cas de la préposition *em* qui présente une forme morphologiquement différente du français. Bien qu'elle puisse correspondre dans certains cas à la

préposition *en*, la traduction *dans* reste majoritaire. Dans l'enclise, sa forme n'est pas maintenue : *no/na/nos/nas.*

Lorsque l'enclise est difficilement identifiable et qu'elle est constituée d'une préposition qui ne correspond pas à celle que sélectionne le français, les difficultés augmentent. Dans l'exemple suivant, les contractions *nas* et *nos* (Fr. *dans les* sans l'opposition féminin-masculin) passent à *chez les* en français :

> Pt. ... visa reduzir a obesidade **nas** crianças e **nos** jovens (EuRom5)
> (Fr. vise à réduire l'obésité chez les enfants et chez les jeunes)

IV. UNE GRAMMAIRE « ALLÉGÉE » TOURNÉE VERS LA COMPRÉHENSION DU PORTUGAIS

Dans une réflexion menée sur ce qu'un lecteur de L1 française a besoin de connaître pour la lecture/compréhension du portugais, il faut distinguer très clairement les spécificités du portugais, les spécificités des langues ibériques et les spécificités d'un sous-groupe des langues romanes par rapport au français, qui présente plus souvent un système différent.

Les expérimentations menées durant plusieurs années pour la rédaction du manuel *EuRom4* puis *EuRom5* ont permis de sélectionner un certain nombre de phénomènes susceptibles de poser des difficultés pour l'accès au sens du portugais :

- la perte des consonnes -l- et –n- à l'intervocalique [cf. *EuRom5*, p.447] et la présence d'un tilde sur les voyelles *a* et *o* indicateur de leur nasalité [*EuRom5*, p.448] ; ces deux phénomènes peuvent troubler la reconnaissance des unités lexicales qu'on jugerait par ailleurs transparentes ;
- une forme de focalisation supplémentaire (partagée avec l'italien), à savoir *é…a…* [*EuRom5*, p.468] qui en plus de bouleverser l'ordre des mots utilise un morphème dans la seconde partie du dispositif qui n'est pas le relatif auquel est habitué un locuteur francophone ;
- la place particulière des pronoms personnels compléments quand le verbe est au futur ou au conditionnel [cf. *EuRom5*, p.475]. Positionnés à la frontière entre le radical et la désinence, même entre tirets, ils « tronçonnent » l'unité verbale qui peut devenir opaque ;
- le subjonctif futur [cf. *EuRom5*, p.496] dont les équivalences avec le français ne sont pas simples à identifier ;
- l'infinitif à désinences personnelles [cf. *EuRom5*, p.500] qui peut correspondre à plusieurs schémas syntaxiques en français ;

- la séquence *a* suivi d'un infinitif correspondant généralement à une construction verbale introduite par la conjonction de subordination dans les autres langues [cf. *EuRom5*, p.502] ;
- les articles définis [cf. *EuRom5*, p.510] dont la particularité est de ne pas avoir de consonne -l- (comme le défini pluriel *i* en italien) à la différence des formes des autres langues ;
- les contractions, surtout par leur diversité et leur haute fréquence.

À cette liste, il faut ajouter d'autres phénomènes que le portugais partage soit avec l'espagnol (par exemple, cette langue connaît également le signe tilde bien qu'il n'apparaisse que sur la consonne *n*), soit avec l'espagnol et le catalan (qui ne connaissent pas la forme *leur* dans les déterminants possessifs), soit avec l'espagnol, l'italien et le catalan, le français se retrouvant à l'écart. Par exemple, la présence non requise du sujet pronominal dans ces langues est une différence fondamentale avec le français, mais elle n'est pas spécifique au portugais. On peut citer aussi la plus grande fréquence de postposition du sujet ou des pronoms clitiques compléments, la valeur du morphème *se*, la valeur indéfinie de la troisième personne du pluriel, la forme du gérondif, l'infinitif substantivé, les marques de la négation, etc.

Au final, nous retenons moins d'une vingtaine de phénomènes touchant à la fois le lexique, la morphologie et la syntaxe du portugais. Les nombreux points de grammaire qui n'apparaissent pas dans la méthode *EuRom4/5* ont été considérés comme assez proches du système du français pour être compris ou ont été traités de manière lexicale, comme la question des périphrases verbales, très complexes à maîtriser en production, mais qui nécessitent surtout une aide sous forme de traductions pour être identifiées.

V. CONCLUSION

Nous avons essayé de montrer qu'un locuteur de L1 française débutant en portugais possédait un certain nombre de clés d'entrée dans la langue sans qu'un enseignement spécifique lui ait été proposé. L'apprentissage du portugais par l'intercompréhension fait appel à la capacité de l'apprenant à retrouver des pistes dans la langue cible à partir des connaissances et des compétences dont il dispose dans sa langue 1 ou par d'éventuelles autres langues connues. L'intercompréhension favorise les mises en relation à tout niveau des langues entre elles par l'exploitation de leur parenté, des savoirs extra-linguistiques qui relèvent d'une « culture » commune ou grâce aux savoir-faire comme le fait d'être déjà un lecteur en L1.

La perspective de ne retenir que les points de grammaire de la langue cible utiles à la tâche de compréhension peut apparaître comme réductrice ; elle a pourtant l'avantage de redistribuer les connaissances, de les hiérarchiser en leur donnant un caractère essentiellement utilitaire. Cette voie trouve un écho par exemple pour l'enseignement d'une langue à des non spécialistes [cf. Terrier, 2011].

Il est clair que l'approche par l'intercompréhension ne permet pas de dire qu'on connaît les langues cibles, mais les aides fournies sont tout autant d'informations sur leur fonctionnement ; ce qui est un apport indirect de savoir. Par ailleurs, on constate des retombées positives sur la langue 1 qui est celle dans laquelle se fait la transposition.
Au-delà de l'aspect strictement didactique, nous constatons que la méthodologie de l'intercompréhension est un bon moyen de proposer un panel de langues plus important que ce qui est proposé dans le système éducatif. Le portugais en est une bonne illustration : langue peu connue du grand public, dont la diffusion est inégale et dépend souvent de la représentativité de la communauté, elle trouve cependant une place importante dans le monde des affaires surtout grâce au Brésil, l'un des pays émergeants de ce nouveau siècle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ACOSTA, J. L. & MOTA, A., « Transparence vs opacité : lire une nouvelle langue, le portugais », In : G. Kischel (coord), *Eurocom : Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien EuroCom – Une Europe plurilingue par l'intercompréhension dans les familles de langues*, Hagen : Fernuniversität, 2002, p.288-293.
BLANCHE-BENVENISTE, C., « Aménagements progressifs de la syntaxe », In : E. Castagné (ed.), *Intercompréhension et inférences, Actes du colloque international EuroSem*, Reims 2003, P.U de Reims, p.41-75, 2004.
BONVINO, E., CADDEO, S., VILAGINES SERRA, E., PIPPA, S. *EuRom5 : lire et comprendre cinq langues romanes*. Ed. Hoepli, 2001.
CADDÉO, S., « Intercompréhension entre langues à principe alphabétique : niveau orthographique, graphotactique et analogie », In : E. Castagne & P. Monneret (eds) : Intercompréhension et analogie, Reims, coll. ICE, EPURE (à par.).
CADDÉO, S. & JAMET, M.-C. *L'intercompréhension : une autre voie pour l'apprentissage des langues*. Hachette FLE, 2013.
CARDEIRA, E. *Norma e Variação* (col. *O Essencial sobre Língua Portuguesa*). Lisboa : Caminho, 2007.
CASTAGNE, E. « Transparences lexicales entre langues voisines ». E. Castagne (éd.), *Les enjeux de l'intercompréhension*, Reims : Epure, p.155-166, 2007.
CASTRO. I. *Curso de História da Língua Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.
CUNHA C. & CINTRA L. F., *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições Sá da Costa, 2002.
DUBOIS, J., MITTERAND, H. & DAUZAT, A. *Dictionnaire Etymologique*. Paris: Larousse, 2001.
DUARTE I. *Língua Portuguesa – Instrumentos de Análise*. Lisboa : Universidade Aberta, 2000.
FARIA, I. H. et al. *Introdução à linguística geral e portuguesa.* Lisboa : Caminho, 2005.

GREGOIRE, J. & PIERART, B. *Évaluer les troubles de la lecture - Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. De Boeck, 1994.
GIASSON, J. *La compréhension en lecture*. De Boeck Supérieur, 1996 (nouvelle édition).
JAMET, M.-C. *La transparence sonore du lexique : de l'expérimentation au calcul d'un indice*. F. Capucho, A. Alves P. Martins, C. Degache & M. Tost (eds.). *Diálogos em intercompreensão*. Lisboa: Universidade Catolica Editora, 2007, p.333-246.
JANSEN, M. (org.). *As palavras que mudam com o acordo ortográfico*. Lisboa : Caminho, 2008.
MACHADO J. P. *Dicionário Etimológico da Língua portuguesa*. Lisboa : Livros Horizonte, 1987.
MATEUS, M. H., BRITO A. M., DUARTE, I. & FARIA I. H. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa : Caminho, 2003.
MEISSNER, F. J., *et al. EuroComRom – Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Shaker Verlag – Aachen, 2004.
PERES J. A. & MÓIA T. *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. Lisboa : Caminho, 1995.
TERRIER, L., « Une grammaire pour la compréhension de l'anglais oral en LANSAD », *Langues Modernes*, n° 1/2011
TEYSSIER, P. *Manuel de langue portugaise*. Paris : Klincksieck, 1984.
VILLALVA, A., « O léxico do português » *in Morfologia do Português*. Lisboa : Universidade Aberta, 1998.