

# LA DIVERSITÉ DES LANGUES À L'ÉCOLE : RÉFLEXIONS SUR LA PLACE D'UNE LANGUE ROMANE, LE PORTUGAIS

Maria Helena ARAÚJO CARREIRA  
Département d'Études des Pays de Langue Portugaise -  
Université Paris VIII

---

**Résumé :** Le but de cet article est de soutenir que la sensibilisation à la variété des langues et l'enseignement des langues à l'école est formateur ; l'approche comparative français / autre(s) langue(s) contribue à une meilleure connaissance du français, langue maternelle de l'élève, facilite l'apprentissage d'autres langues, aide à structurer le savoir langagier de l'élève. C'est dans ce cadre que sera souligné l'intérêt de l'apprentissage des langues voisines - langues romanes autres que le français, notamment le portugais - et que seront illustrés, à partir d'une comparaison entre le français et le portugais, plusieurs phénomènes langagiers tels que les différences entre le code oral et le code écrit, le caractère systématique des sons d'une langue, la morphologie lexicale, la redondance morphologique, les différences morphologiques selon les registres, les différences de grammaticalisation selon les langues pour un même mécanisme sémantique, les sémiologies parallèles (code verbal et code para-verbal), le caractère systématique des noms propres, la parenté des langues ...

---

Les études en neurologie et en neuro-psycholinguistique nous apprennent le caractère de plasticité cérébrale de l'enfant ainsi que son fort besoin de communiquer et d'acquérir différents types de langage (non verbal et verbal) (Bresson, 1991 ; Titone, 1992).

D'après des travaux récents, le cerveau serait modelé et structuré par le langage et par la culture qui entourent l'enfant les huit ou neuf premières années de sa vie (voir travaux de Tsunoda rapportés et commentés par Trocmé-Fabre, 1991).

Le terrain semble donc propice, à l'âge scolaire et pré-scolaire, à la sensibilisation à l'univers du langage et à l'apprentissage des langues. Sensibiliser les enfants à la variété des langues doit contribuer à éveiller chez eux l'intérêt pour le fonctionnement de leur propre langue et des langues des autres et, par ce biais, à leur apprendre que toutes les langues participent de l'univers du langage et qu'aucune n'est supérieure aux autres (cf. l'expérimentation contrôlée menée à l'INRP, par C. Luc ; voir Luc & Bailly, 1992).

Cette leçon de «modestie linguistique»<sup>1</sup> me semble essentielle pour la formation de l'enfant, d'autant plus que les langues constituent l'accès le plus direct aux cultures qu'elles véhiculent. L'objectif métalinguistique (réflexion sur les langues et le langage) conduirait ainsi à un objectif d'ouverture et de tolérance linguistique et culturelle.

## 1. LANGUE MATERNELLE ET LANGUES ÉTRANGÈRES : INTERRELATION DES APPRENTISSAGES

Il faudrait apprendre à prendre de la distance par rapport à sa propre langue et à sa propre culture, par la prise de conscience à la fois des invariants linguistiques et culturels et des domaines spécifiques à chaque langue et à chaque culture. «La tolérance linguistique, comme la tolérance raciale, ne vient pas naturellement. Il faut l'éduquer. Il n'est pas du tout facile de sortir de sa langue maternelle et de la voir en perspective.» (Hawkins, 1991, p. 97). Voir en perspective sa propre langue, c'est aussi mieux la connaître, c'est-à-dire prendre conscience de ses propriétés, de son organisation systématique, de son fonctionnement pour transmettre du sens, de ses potentialités, de sa variabilité.

Le développement des aptitudes en langues étrangères permet non seulement l'apprentissage d'autres langues que la sienne, mais aussi des apprentissages concernant sa langue maternelle.

Comme le note Cohen (1991) à propos de ses observations à l'École Active Bilingue Jeanine Manuel où l'enseignement d'une langue étrangère débute dès l'âge de trois ans, «les enfants développaient une flexibilité mentale qui leur permettait de passer d'une série de symboles à une autre, et d'accéder à la compréhension des règles qui régissent l'une et l'autre langue. Par exemple, en français, la difficulté entre **ont** et **on**, un enfant l'a expliquée à un autre enfant de la classe en lui disant : «*Eh bien, tu n'as qu'à traduire en anglais, tu sauras !*» (Cohen, 1991, p. 52). Dans ce cas concret, on le voit, le passage d'une langue à l'autre aide l'enfant à résoudre un problème dans sa langue maternelle, le français, grâce à la langue étrangère qu'il apprend. L'approche comparative, langue maternelle / langue(s) étrangère(s), semble particulièrement adéquate au développement des activités métalinguistiques (Dabène, 1991 ; Luc & Bailly, 1992). Rappelons à ce propos les études de Cummins, dont Nonnon (1991) présente la synthèse suivante : «A un certain niveau de développement de la première langue, l'introduction de la seconde potentialiserait le développement des deux, en favorisant les activités métalinguistiques et cognitives qui s'appuient sur les deux langues à la fois» (Nonnon, 1991, p. 341). Une expérience qui s'est déroulée, en 1990-91 et 1991-92, dans plusieurs écoles de Genève avec des enfants portugais confirme, elle aussi, ces hypothèses<sup>2</sup>.

Les apprentissages en langues -maternelle et étrangère(s)- devraient donc se faire en interrelation, car ces apprentissages se renforcent les uns les autres et contribuent à une meilleure connaissance du langage<sup>3</sup>.

## 2. LES LANGUES ROMANES. LE FRANÇAIS ET LE PORTUGAIS

C'est dans le cadre de la formation à la diversité des langues et à l'univers du langage que les langues romanes autres que le français ont un rôle important à jouer dans l'enseignement des langues vivantes à l'école, en France.

En effet, leur proximité typologique avec le français, langue maternelle de l'élève, permet d'aller de proche en proche, d'attirer l'attention sur les similitudes et sur les différences entre les codes, d'élargir le répertoire verbal de l'élève, ayant comme départ le français, avec ses registres, ses dialectes, pour aboutir à un autre

code linguistique, à une autre langue, elle aussi riche et variée, différente mais apparentée. Cette démarche contribuera également à une connaissance analytique du français.

Les relations de voisinage dans le quartier, la présence, dans la même classe, d'élèves de différentes origines linguistiques sont une source vivante de motivation à l'apprentissage des langues, à condition que l'institution scolaire, chaque équipe pédagogique, chaque enseignant, sache valoriser la langue de chacun, à condition de la mettre sur un pied d'égalité avec toutes les autres, y compris le français.

Les élèves d'origine portugaise sont, parmi les élèves alloglottes, les plus nombreux. Ils sont présents dans un grand nombre de classes en France. De même, la présence de familles portugaises dans le voisinage plus ou moins proche de la plupart des élèves devrait rendre l'appel au portugais et l'apprentissage de cette langue motivé et motivant (ceci d'autant plus qu'une sensibilisation à la place du portugais, en tant que langue internationale, se ferait à l'école).

Il faut cependant ne pas perdre de vue que, si pour certains élèves français (et leurs familles) la présence de Portugais constitue une motivation à l'apprentissage de la langue, pour d'autres (très probablement la majorité), leur image négative du statut social de la population portugaise immigrée les conduit à développer une représentation négative de la langue et de la culture de cette population et, par conséquent, à éloigner de leurs choix l'apprentissage du portugais. Cette problématique, pourtant essentielle, ne peut être qu'effleurée ici. Ces représentations négatives auront des retombées, elles aussi négatives, sur les représentations que la population portugaise a de sa propre langue. Or, ce sont ces représentations négatives qu'il faut faire évoluer et les suggestions de travail ici présentées se placent également dans ce cadre. Comme l'a écrit l'Inspecteur Général de Portugais, à propos de l'enseignement du portugais à l'école élémentaire, «le portugais est tout particulièrement vulnérable car il n'est pas ressenti, par les responsables d'éducation, par les familles françaises, comme une langue d'importance mondiale, alors qu'elle est la troisième langue européenne plus parlée dans le monde ; il est perçu presque exclusivement comme une «langue d'immigré». ... Le portugais n'a d'avenir en France que s'il arrive à se faire reconnaître parmi les Français et même parmi les Portugais.»<sup>4</sup>

### 3. APPROCHE COMPARATIVE FRANÇAIS / PORTUGAIS

C'est de ce point de vue (échanges inter-langues et inter-cultures développés sur un pied d'égalité) que seront présentés dans ce qui suit quelques ancrages pour une sensibilisation à la variété des langues et à l'univers du langage, illustrés à partir de comparaisons entre le français et le portugais<sup>5</sup>. Ces comparaisons pourront constituer un point de départ pour les enseignants qui, en fonction de l'âge et du niveau linguistique de leurs élèves, choisiront les démarches les plus adéquates. Nous avons distingué deux types d'approches, celles que l'on peut proposer très tôt, dès le CP, et celles plus centrées sur le fonctionnement linguistique, qui se prêtent mieux à un travail avec des élèves de CM1 et CM2<sup>6</sup>.

### 3.1 Premières approches

#### 3.1.1 Le nom propre

Prenons le nom propre comme exemple de motivation à l'apprentissage de la diversité linguistique et culturelle. Si chaque élève prononce son nom selon la langue (ou le dialecte) à laquelle (ou auquel) ce nom appartient, l'ensemble de la classe, grâce, bien entendu, au guidage de l'enseignant, aura accès à une richesse à la fois linguistique, culturelle et identitaire. En effet, les différentes sonorités des noms sont porteurs non seulement de spécificités linguistiques, mais aussi culturelles - différents systèmes anthroponymiques selon les langues et les cultures - et par là, de spécificités identitaires.

Si l'on compare les noms propres en français et en portugais - la présence d'élèves portant un nom portugais est presque une constante dans les classes françaises - on pourra attirer l'attention sur :

- **les différences et les ressemblances prosodiques, phonétiques et syllabiques** (structure des syllabes) à l'oral et à l'écrit (Araújo Carreira, 1991) :

FRANÇAIS	PORTUGAIS
<i>Marie</i> [ ma'ri ]	<i>Maria</i> [ ma'rja ] (prononcé à la française : [ mari'a ])
<i>Charles</i> [ 'ʃarlɛ ]	<i>Carlos</i> [ 'karluʃ ] (prononcé à la française : [ kar'los ])

- **les caractéristiques de chaque système anthroponymique.**

Cas les plus fréquents:

FRANÇAIS	PORTUGAIS
un ou plusieurs prénoms suivis du nom du père	un ou deux prénoms (pas plus) suivi d'abord du nom de la mère, puis du nom du père (un ou deux noms de la mère et du père)
<i>Catherine Isabelle Dupuy</i>	<i>Catarina Isabel Santos da Silva</i> nom du père de la mère    nom du père du père
<i>Jean Marie Hugo Dubois</i>	<i>João Hugo Coelho Faria de Lemos Andrade</i> 2 noms de la mère    2 noms du père

### 3.1.2 Les onomatopées

Grâce aux onomatopées dans différentes langues, les élèves seront sensibilisés au fait que chaque langue adapte les sons de la nature, notamment ceux produits par des animaux, à ses propres sons<sup>8</sup>. Les adaptations phonologiques des sons perçus ainsi que les solutions graphiques adoptées selon les langues fourniront une matière linguistique intéressante.

Par exemple, en portugais, l'aboïement du chien se prononce [ 'ãw 'ãw ] et s'écrit *ão-ão* ; le miaulement du chat, [ mi'ãw mi'ãw ], *miau-miau*.

### 3.1.3 L'expression idiomatique et le geste

Les expressions s'accompagnant de gestes spécifiques se prêtent particulièrement à attirer l'attention sur les différentes sémiologies parallèles (Pottier, 1987) -verbale et gestuelle- qu'on emploie dans toutes les langues. D'une part il s'agit d'un invariant du langage humain, d'autre part cet invariant se réalise différemment selon les langues.

L'élève prendra conscience que le geste qu'il fait en français en même temps qu'il prononce un mot ou une expression, ou à la place de ce mot ou de cette expression, peut être différent dans une autre langue. Par ce biais, il prendra également conscience de son comportement verbal et gestuel dans sa langue maternelle.

Des langues voisines (étymologiquement et géographiquement), comme le français et le portugais, fournissent beaucoup moins de différences quant à cet aspect que des langues éloignées. Cependant, des exemples courants peuvent être présentés. Prenons-en un, pour illustrer ces différences codées.

L'expression portugaise *está* (ou *é*) *de trás da orelha* (traduction mot à mot : *c'est de derrière l'oreille*) signifie qu'on apprécie beaucoup quelque chose, en général quelque chose qu'on mange ou boit. Elle s'accompagne d'un geste spécifique à caractère descriptif : on serre légèrement le lobule de l'oreille droite avec le pouce et l'index de la main droite.

L'élève se rendra compte que ce geste, dont la signification est transparente pour ses camarades portugais, ne l'est pas pour lui, ainsi que l'expression qui l'accompagne, même si elle est traduite mot-à-mot en français. Il sera amené à prendre conscience du geste qu'on fait «en français», c'est-à-dire du comportement para-verbal strictement lié à une expression donnée en français.

## 3.2 Approches centrées sur le fonctionnement linguistique

### 3.2.1 Les oppositions phonologiques

Chaque langue a un ensemble limité de phonèmes (autour de 30-40) qui sont à la base de tous les mots de cette langue. Les phonèmes ont les mêmes caractéristiques fondamentales dans toutes les langues (unités différentielles et systématiques), mais ils ne sont pas nécessairement les mêmes selon les langues

et ils s'opposent les uns aux autres différemment (chaque langue a son système phonologique).

Le français et le portugais ont des systèmes phonologiques assez proches, mais leurs différences se manifestent facilement (Araújo Carreira, 1991).

Par exemple, le phonème français /y/ (fr. *du*) est inexistant en portugais, tandis que le phonème portugais /ĩ/ (port. *sim*, fr. *oui*) est inexistant en français.

### 3.2.2 Les morphèmes lexicaux et les morphèmes grammaticaux

L'approche comparative de la morphologie de langues étymologiquement proches est très fructueuse, car il permet de saisir des bases lexicales communes ainsi que des morphèmes à fonction grammaticale identique. On pourra proposer aux élèves des exemples de moins en moins transparents pour les amener à être capables d'établir des ponts entre le français et l'autre langue. Ceci renforcera leur connaissance de leur langue maternelle et développera leur habilité à comprendre petit à petit une langue étrangère. L'approche de l'étymologie pourrait ainsi se faire par la prise de conscience qu'une base lexicale commune a évolué différemment selon les langues.

- Les exemples lexicaux présentés ci-dessous se situent sur un axe qui va du plus ou moins transparent.

←	→					
+ transparent	- transparent					
fr. <i>transparent(e)</i>	<i>garage</i>	<i>salle</i>	<i>autocar</i>	<i>étudiant(e)</i>	<i>pousser</i>	<i>aimer</i>
port. <i>transparente</i>	<i>garagem</i>	<i>sala</i>	<i>autocarro</i>	<i>estudante</i>	<i>empurrar</i>	<i>gostar</i>
					(et pas « <i>puxar</i> »)	

- Les morphèmes français *que* et *quin* ont qu'un seul équivalent en portugais, *que*

fr.	<table style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td style="text-align: right;"><i>que</i></td> <td style="font-size: 2em;">}</td> <td style="text-align: left;">port. <i>que</i></td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;"><i>qui</i></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	<i>que</i>	}	port. <i>que</i>	<i>qui</i>		
<i>que</i>	}	port. <i>que</i>					
<i>qui</i>							

alors que les morphèmes *pour* et *par* ont très souvent deux équivalents en portugais, *por* et *para*. Cependant, cette équivalence n'est pas univoque puisque selon les valeurs de *pour* en français, on le traduit par *por* et par *para* en portugais (*por* indiquant «un parcours, une situation entre deux points, une durée, un échange, un moyen, une cause, l'objet d'un sentiment», *para* «un mouvement dans une direction, un but», Araújo Carreira & Boudoy, sous presse).

FRANÇAIS	PORTUGAIS
<i>pour deux ans</i> <i>pour toi</i> <i>par moi</i> <i>par amitié</i>	<i>por dois anos</i> <i>para ti</i> <i>por mim</i> <i>por amizade</i>
<i>se diriger vers</i> <i>aller à</i> <i>pendant deux jours</i>	<i>dirigir-se para</i> <i>ir para</i> (ou : a) <i>por</i> (ou : <i>durante</i> ) <i>dois dias</i>

Ces comparaisons entre des morphèmes grammaticaux aident à mieux saisir les différentes valeurs et leurs frontières en portugais mais aussi en français.

- La comparaison entre les morphèmes qui marquent le pluriel, le masculin et le féminin des noms, des adjectifs et des participes passés, à l'oral et à l'écrit peut se faire à partir d'exemples tels que :

*Exemple 1*

	FRANÇAIS	PORTUGAIS
	<i>mains</i>	<i>mãos</i>
morphème à l'écrit	s	s
morphème à l'oral	∅	[j]

N.B. Cette description n'est valable que pour le mot isolé ou en fin d'énoncé (ou avant une pause nette).

*Exemple 2*

	FRANÇAIS		PORTUGAIS	
	<i>fait / faite</i>		<i>feito / feita</i>	
morphème à l'écrit	masc.	fém.	masc.	fém.
	∅	e	o	a
morphème à l'oral	masc.	fém.	masc.	fém.
	∅	[t(ə)]	[u]	[a]

### 3.2.3 Le sujet verbal

Les marques de sujet verbal varient selon les langues. Alors qu'en français, en plus des marques verbales, le sujet doit être explicité, dans d'autres langues, comme c'est le cas du portugais, les marques verbales (morphèmes de personne) suffisent.

*Exemple 1.* En français, pour la deuxième personne du singulier : *tu* et *-s* (*tu parles*), alors qu'en portugais on peut omettre le pronom sujet, le morphème *-s* suffisant à indiquer qu'il s'agit de la deuxième personne du singulier (*(tu) falas*). Remarquons que ce morphème, *-s*, est présent à l'écrit comme à l'oral, ce qui n'est pas le cas du français.

*Exemple 2.* En français, pour la première personne du pluriel : **nous** et **-ons** (**nous parlons**) ; en portugais : **(nós) -mos** (**(nós) falamos**), la terminaison **-mos** étant suffisante. Dans ce cas la marque de personne (fr. **-ons**, port. **-mos**) est présente à l'écrit comme à l'oral dans les deux langues. Rappelons que l'absence du [s] en français est une source de problèmes d'orthographe.

*Exemple 2*

	FRANÇAIS	PORTUGAIS
	<i>tu parles</i>	<i>(tu) falas</i>
morphème à l'écrit	<i>tu -s</i>	<i>(tu) -s</i>
morphème à l'oral	[ ty ø ]	[ (tu) -j ]
	<i>nous parlons</i>	<i>(nós) falamos</i>
morphème à l'écrit	<i>nous -ons</i>	<i>(nós) -mos</i>
morphème à l'oral	[ nu - õ ]	[ (nɔʃ) -muʃ ]

Grâce à des exemples de ce type, les élèves seront amenés à comprendre la variété des solutions linguistiques selon les langues, ainsi que la redondance de ces marques, redondance obligatoire en français à l'écrit mais pas toujours à l'oral, non obligatoire dans d'autres langues, telles que le portugais. Ce sera aussi l'occasion d'attirer l'attention des élèves sur les différences entre le code oral et le code écrit et leurs équivalences d'une langue à l'autre.

### 3.2.4 La négation

Ce mécanisme sémantique fondamental est différemment grammaticalisé selon les langues (Pottier, 1987, 1992). Le cas le plus simple est celui de la négation explicite d'une action ou d'un état exprimés par une forme verbale.

La comparaison entre le français et le portugais nous apprend qu'en français, selon qu'il s'agit d'un registre plutôt soigné ou plutôt courant (distinction abusivement simplifiée lorsqu'on la remplace par l'opposition écrit / oral), il y a redondance (*ne ... pas / aucun, rien, etc.*) ou pas (*ø ... pas*) de morphèmes de négation, alors qu'en portugais cette différence entre les registres ne peut pas se manifester par ce moyen linguistique.

FRANÇAIS	PORTUGAIS
<i>Il ne voit pas l'arbre.</i>	<i>(Ele) não vê a árvore.</i>
<i>Il ne voit rien.</i>	1. <i>(Ele) não vê nada.</i> 2. <i>(Ele) nada vê.</i>



Remarquons, dans ce dernier exemple, l'importance de la distribution des morphèmes de négation en portugais pour la redondance ou pas de ces morphèmes. A part *não* (*ne pas*) qui se place toujours avant le verbe, les autres morphèmes de négation (*nada* (*rien*), *nenhum* (*aucun*), etc.) peuvent se placer soit avant soit après le verbe. Dans ce dernier cas, le verbe est alors précédé de *não* et la redondance de morphèmes de négation se vérifie obligatoirement.

#### 4. DISCUSSION

Ces quelques exemples, présentés d'un point de vue de comparaison entre les langues (ici, français / portugais), attirent l'attention sur des phénomènes langagiers tels que les différences entre le code oral et le code écrit, le caractère systématique des sons d'une langue, la morphologie lexicale, la redondance morphologique, les différences morphologiques selon les registres, les différences de grammaticalisation selon les langues pour un même mécanisme sémantique, les sémiologies parallèles (code verbal et code para-verbal), le caractère systématique des noms propres, la parenté des langues ...

L'apprentissage d'une nouvelle langue, guidé dans cette perspective -qui ne se veut pas unique, mais complémentaire d'autres perspectives- conduira à la fois à une acquisition plus solide de cette langue, à une meilleure connaissance du français et à une structuration du savoir langagier. Ceci facilitera de nouveaux apprentissages linguistiques.

Que cette nouvelle langue soit le portugais permettra la connaissance d'une langue triplement proche pour les élèves de l'école française. Proche en tant que langue romane ; proche en tant que langue parlée par des camarades, des voisins...<sup>9</sup> ; proche en tant que langue parlée dans un pays géographiquement et culturellement voisin, appartenant à la Communauté Européenne<sup>10</sup>.

Bien que cet article envisage plutôt l'apprentissage des codes linguistiques, il faut souligner, avec Titone (1992) que «la langue sans la culture est une coquille vide» (p. 15). C'est en effet par le biais de la langue qu'on peut le mieux accéder à la culture que cette langue véhicule. Comme l'a si poétiquement dit l'écrivain portugais Virgílio Ferreira<sup>11</sup> :

<i>Da minha língua vê-se o mar</i>	<i>De ma langue on voit la mer</i>
<i>Da minha língua ouve-se o seu rumor</i>	<i>De ma langue on écoute son bruit</i>
<i>Como da de outros se ouvirá o da floresta</i>	<i>Comme de celle d'autres on écouterá celui de la forêt</i>
<i>Ou o silêncio do deserto.</i>	<i>Ou le silence du désert.</i>

Revenons au point de vue des codes :

- voir sa langue maternelle du point de vue d'une autre langue permet de mieux connaître le fonctionnement de sa langue ;
- apprendre une autre langue en établissant des liens avec sa langue maternelle, c'est mettre des apprentissages anciens au profit de nouveaux apprentissages ;
- apprendre à structurer son savoir langagier (langue maternelle et autre(s) langue(s)), c'est pouvoir mieux connaître les langues et, par ce biais, le langage humain.

## NOTES

- 1 «Une langue sur l'autre. D'un point de vue typologique, toutes les langues sont également intéressantes et importantes. Si les langues se différencient en prestige, cela est dû non pas à leurs propriétés grammaticales, mais à des facteurs totalement autres, comme le rôle politique de leurs usagers et le pays où elles sont parlées. Les langues sont comparables dans leur complexité, leur pouvoir expressif, mais elles se différencient quant à leurs propriétés dans des domaines spécifiques de leur structure» (texte de présentation du Projet EURO-TYP de la Fondation Européenne de Science, cité par Pottier, 1990, p. 107).
- 2 Pour le compte-rendu de cette expérience, menée par M. F. Lusitano Leal avec la collaboration de ses collègues genevois, voir Lusitano Leal (1992).
- 3 C'est d'ailleurs dans cette perspective que l'approche de Hawkins (1991) «awareness of language (réflexion sur le langage)» a été déjà adoptée avec succès dans certaines écoles anglaises. Il s'agit d'une «matière-pont» entre les différentes disciplines - langues (maternelle et étrangère(s)) et autres matières, «élément du programme dans lequel le langage est étudié comme un aspect clé du comportement humain» (p. 95). Voir, également, Hawkins (ici-même).
- 4 Je tiens à remercier ici Madame Solange Parvaux, Inspecteur Général de Portugais, qui s'est donné la peine de rédiger à mon adresse une présentation très précise de l'enseignement du portugais en EPLV. Dans l'impossibilité de présenter dans cet article toutes les informations reçues, j'en retiendrai les passages suivants.  
«Le portugais participe à l'enseignement précoce dès la première année à faible dose: une vingtaine d'écoles la première année, soit plus de 400 élèves dont plus de trois-quart était français. ... Cette année (92/93), l'enseignement du portugais EPLV existe dans les départements suivants: Seine Saint-Denis, Val de Marne, Paris. ... Certaines expériences ont déjà trois ans.»  
«La réussite de l'enseignement du portugais dans le primaire conditionne en partie, ou plutôt conforte, la continuation du portugais dans les collèges.»  
«Le matériel pédagogique manque. Il faudrait ... des équipes mixtes portugaises et françaises incluant des praticiens des classes où doit être utilisé ce matériel.»  
Voir également la Note d'information 92.37 Septembre 1992, de la Direction de l'évaluation et de la prospective du MEN, «Bilan de l'expérimentation des langues vivantes à l'école primaire».
- 5 Pour une approche comparative portugais / français, voir Araújo Carreira & Boudoy (sous presse).
- 6 Un travail développé en commun par un enseignant de français et un enseignant de portugais contribuerait à développer chez l'élève, des apprentissages langagiers intégrés.
- 7 Les éléments de relation entre les noms *de*, *da*, *e* ont une fonction euphonique. Ils ne s'écrivent pas avec majuscule (en portugais, le nom est Silva et non pas Da Silva, résultat d'une adaptation au système français).
- 8 Rappelons à ce sujet la notion saussurienne d'arbitraire du signe linguistique, ainsi que sa reformulation par Benveniste (1966).
- 9 Environ 800 000 Portugais vivent en France.
- 10 Rappelons que le portugais est la langue parlée au Brésil et la langue officielle des cinq anciennes colonies portugaises en Afrique devenus pays indépendants suite à la révolution portugaise de 1974 (Angola, Cap-Vert, Guinée-Bissau, Mozambique, Saint Tomé et Príncipe). Le portugais est aussi parlé en Asie - bien que par un nombre faible de lusophones- à Macao (Chine), à Timor-Est (à côté de l'Indonésie), à Goa, Damao et Diu (Inde, côte occidentale).

La langue portugaise, parlée par environ 170 millions de lusophones, occupe la 5e place dans le monde et la 3e place parmi les langues de la C.E. (v. Mata, 1983).

11 A l'occasion du prix littéraire Europalia 91 qui lui a été attribué à Bruxelles.

## BIBLIOGRAPHIE

- Araújo Carreira, M. H. - 1991 : Le système phonologique et ses correspondances graphiques : une approche comparative de deux langues romanes, le français et le portugais. In C. Luc (Ed.), *Les langues vivantes à l'école élémentaire. Actes de colloque*. Paris. INRP.
- Araújo Carreira, M. H. & Boudoy, M. *Pratique du Portugais de A à Z*. Paris. Hatier, sous presse.
- Benveniste, E. - 1966 : *Problèmes de linguistique générale I* (Ch. 4. «Nature du signe linguistique»). Paris. Gallimard.
- Bresson, F. - 1991 : Le développement cognitif et l'apprentissage des langues vivantes. In C. Luc (Ed.), *Les langues vivantes à l'école élémentaire. Actes de colloque*. Paris. INRP.
- Cohen, R. - 1991 : Apprendre le plus jeune possible. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, N° spécial «Enseignements / Apprentissages précoces des langues», 48-56.
- Dabène, L. - 1991 «Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage?» *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, N° spécial «Enseignements / Apprentissages précoces des langues», 57-64.
- Hawkins, E. - 1991 : «Awareness of language in the curriculum (Réflexion sur le langage dans le programme scolaire)». In C. Luc (Ed.), *Les langues vivantes à l'école élémentaire. Actes de colloque*. Paris. INRP.
- Luc, C. & Bailly, D. - 1992 : *Approche d'une langue étrangère à l'école*. Paris. INRP.
- Lusitano Leal, F. - 1992 : «Les cailloux blancs de Fátima» (Cité-Jonction, Mail et Carl-Vogt). *Journal de l'Enseignement Primaire. Département d'Instruction Publique*. Genève, n° 39, 18-22.
- Mata, C. (étude non-nominative) In P. Rossillon (Dir.), - 1983 : *Un milliard de Latins en l'an 2000. Etude démographique linguistique sur la situation présente et l'avenir des langues latines*. Paris. L'Harmattan/Union Latine.
- Nonnon, E. - 1991 «Difficultés du langage oral et écrit chez les enfants de l'immigration en échec scolaire : quelques éléments d'analyse». *Enfance*, N° spécial «Le bilinguisme et l'enfance. Problèmes quotidiens», n° 4, 335-354.
- Pottier, B. - 1987 : *Théorie et analyse en linguistique*. Paris. Hachette.
- Pottier, B. - 1990 : «Comment nous comprendre malgré Babel». *Journal de Linguistique Appliquée* (de l'Université de Thessalonique, Grèce), n° 6, 97-108.
- Pottier, B. - 1992 : *Sémantique générale*. Paris. P.U.F.
- Saussure, F. - 1916 : *Cours de linguistique générale*. Paris. Payot.
- Titone, R. - 1992 : «Dix thèses sur l'enseignement précoce des langues étrangères». *Europe Plurilingue* (Revue de l'Association pour le Rayonnement des Langues Européennes - ARLE), n° 2, 12-15.
- Trocme-Fabre, H. - 1991 : «J'apprends, donc je suis ....» *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, N° spécial «Enseignements / Apprentissages précoces des langues», 71-79.