

Le concept *universel-singulier* de L. Porcher et la question des universaux en didactique des langues



Claude Germain

Université du Québec à Montréal, Canada
Université Normale de Chine du Sud, Chine
germain.claude@uqam.ca

Résumé

Louis Porcher proposait, il y a une trentaine d'années, de recourir au concept *universel-singulier* en vue de réintroduire la notion de *civilisation* (également désignée *culture*), alors évacuée dans les cours se réclamant notamment de l'approche communicative. Or, ce concept soulève toute la question des universaux en didactique des langues, qu'il convient d'examiner à la lumière des plus récentes recherches dans le domaine des neurosciences cognitives. Ainsi examinée, il apparaîtrait que des *mécanismes cérébraux* ainsi que des *processus cognitifs* communs, sous-jacents à l'appropriation de toute langue (acquisition *non consciente* et apprentissage *conscient*), pourraient également être considérés comme des universaux en didactique des langues. Ce qui, du coup, permettrait de relativiser l'emploi de l'expression *compétence plurilingue et pluriculturelle* chère au CECR (2001).

Mots-clés : compétence plurilingue et pluriculturelle, mécanismes cérébraux, neurosciences cognitives, processus cognitifs, universel-singulier

L. Porcher's concept of *singular-universal* and the issue of universals in second/foreign language education

Abstract

Thirty years ago, Louis Porcher proposed using the concept of *singular-universal* as a way to reintroduce the teaching of *civilization* mainly neglected within the communicative approach. This concept raises the issue of universals in second/foreign language education, examined here with reference to most recent research in cognitive neuroscience. It seems that both *cerebral mechanisms* and *cognitive processes* underlying the appropriation (*non-conscious* acquisition and *conscious* learning) of any language could be considered as universal concepts in second/foreign language education. Consequently, use of the expression *plurilingual and pluricultural competence*, proposed in the CEFR (2001), should be relativized.

Keywords : Cerebral mechanisms, cognitive neuroscience, cognitive processes, plurilingual and pluricultural competence, singular-universal

Le concept *universel-singulier* a été proposé par L. Porcher il y a une trentaine d'années. Or, si le concept paraissait prometteur à l'époque, il paraît maintenant opportun d'en réévaluer la pertinence pour la didactique contemporaine des langues. Pour ce faire, dans le présent article, je vais donc, dans un premier temps, rappeler brièvement ce que L.P. entend par *universel-singulier*, concept qui soulève toute la question des universaux en didactique des langues. C'est pourquoi, dans un deuxième temps, je vais m'interroger sur ce qui en est, de nos jours, des universaux dans le domaine, à la lumière des neurosciences cognitives, ce qui, par ricochet, permettra de montrer certaines limites de l'un des présupposés fondamentaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR, 2001).

1. Le concept *universel-singulier* de L. Porcher

Dans *Manières de classe* (1987), L.P. rappelle l'opposition des méthodologies « universalistes » aux méthodologies « contrastives » en faisant ressortir les conséquences qui en découlent pour l'enseignement de la *culture*, également désignée, suivant l'usage courant de l'époque, comme la *civilisation*. En effet, d'un côté, les méthodologies universalistes se consacrent exclusivement à l'enseignement instrumental de la langue en négligeant les pratiques culturelles (ou phénomènes de civilisation) alors que, de l'autre, les méthodologies contrastives recourent à un comparatisme sur le mode « similitudes et différences entre la société-source et la société-cible » (1987 : 9). Ainsi, alors que l'option universaliste s'expose au « monolithisme serein » en enseignant la culture/civilisation objet par objet (histoire, littérature, peinture, etc.), l'option contrastive s'expose au « relativisme pur » en enseignant la culture/civilisation de manière anecdotique, folklorique. Puis, avec l'avènement de l'approche communicative, même si la compétence culturelle est considérée *en théorie* comme faisant partie de la compétence de communication, *dans la pratique*, les composantes culturelles de la communication sont ignorées. C'est l'impasse culturelle dans laquelle s'engage le communicatif. Pour s'en sortir, précise L.P., il faudrait une armature théorique, une perspective d'ensemble. C'est pourquoi l'auteur recherche avant tout un équilibre, une articulation entre des sujets quotidiens (correspondant à l'expérience des apprenants, à un vécu partagé) qui soient en même temps de type universel. C'est ainsi que pourrait être mis en synergie enseignement de la langue et enseignement de la culture/civilisation par le recours à des thèmes tels que l'eau, l'animal, le temps, la mort, la terre, le feu, l'amour, le rêve, etc., thèmes alors qualifiés d'*universels singuliers*. Qu'est-ce à dire?

Pour préciser de quoi il s'agit, L.P. réfère à l'étude sur Flaubert dans laquelle Sartre montre que celui-ci représentait à la fois l'individu Gustave et l'humanité universelle (Sartre 1971-1972). Et L.P. prend soin d'ajouter que Sartre avait emprunté le concept *universel-singulier* au philosophe Hegel, au début du XIX^e siècle. Pour sa part, L.P. recourt lui aussi à son tour à ce concept pour désigner l'ensemble des phénomènes « qui ont lieu quel que soit l'endroit (*universel*), mais que chaque société traite de sa propre manière (*singulier*) » (Barthelemy, Groux et Porcher, 2011 : 213). Les *universels-singuliers* ont donc une double caractéristique : d'une part, ils sont présents partout, en tout temps et en tout lieu et, d'autre part, ils sont dotés d'une singularité locale. Concrètement, dans son ouvrage de 1987, L.P. détaille trois thèmes *universels-singuliers* : l'eau, l'animal et le temps (la durée). Et pour chacun de ces thèmes, il propose une organisation de l'information, un « réservoir pédagogique » dans lequel chacun pourra puiser (1987 : 15). Par exemple, pour l'eau, il aborde successivement la géographie de l'eau, les produits de l'eau, les professions reliées à l'eau, et ainsi de suite. Ainsi définis, les *universels-singuliers* apparaissent comme le fil conducteur d'une démarche susceptible de mettre un frein à la prolifération des manuels de FLE, comme une solide orientation ou « colonne vertébrale » qui s'impose en didactique des langues (Porcher, Faro-Hanoun, 2000 : 152).

Il est à noter qu'en 2000, dans *Politiques linguistiques*, le concept de *culture* paraît avoir définitivement remplacé celui de *civilisation* (Porcher, Faro-Hanoun : 152-158). En 2004, dans *L'enseignement des langues étrangères*, L.P. mentionne une fois de plus le concept *universel-singulier* mais n'y ajoute rien de vraiment nouveau. Toutefois, quelques années plus tard, dans le glossaire intitulé *Cent mots pour l'éducation comparée* (Barthelemy, Groux et Porcher, 2011), à l'entrée « Universel - singulier » signée par un seul des co-auteurs, F.B [Fabrice Barthelemy], les sources hégélienne et sartrienne du concept sont rappelées, ainsi que son utilisation pédagogique sous la forme de thèmes universels. Fait à noter : on y trouve cette fois une application nouvelle dans une éducation orientée vers la découverte des autres et de soi, c'est-à-dire sur *l'interculturel*. Le concept de *culture/civilisation* est à son tour remplacé par celui d'*interculturel*. C'est alors que le co-auteur rappelle que, selon L.P., Sartre peut être considéré comme le « père spirituel » de *l'interculturel*, « c'est-à-dire du rapport réciproque à l'étranger » (213). Puis, suit un autre domaine nouveau d'application, *l'éducation comparée* : « Pour l'éducation comparée, ce concept permet d'analyser les différents systèmes éducatifs dans ce qu'ils ont d'universel (objectifs, acteurs, programmes, etc.) et dans ce qu'ils ont de spécifique, de caractéristique, de singulier [selon les pays] », tout comme il pourrait être utile dans « une étude comparée sur les manuels de

langues qui viserait à dégager ce qu'ils ont d'aspects universels, et ce qui fait leur singularité » (214). Le co-auteur [F.B.] montre comment le concept *universel-singulier* peut être opératoire dans une approche mondialisation.

En somme, dans ses premiers emplois, le concept *universel-singulier* de L.P. est examiné dans une perspective pédagogique étroite, comme une voie à suivre pour combler les lacunes du communicatif en réintroduisant une manière d'enseigner la culture/civilisation. Alors que dans ses emplois plus récents, grâce à la collaboration avec d'autres auteurs, la perspective initiale s'élargit pour faire place notamment à l'interculturel et à l'éducation comparée.

2. Des mécanismes cérébraux communs, sous-jacents à l'appropriation de toute langue

Le concept *universel-singulier* de L.P. étant ainsi défini et caractérisé, qu'il soit permis de faire observer que, dans le domaine de la linguistique, si la question des universaux a de tout temps retenu l'attention de nombreux linguistes (le plus connu et le tout dernier étant Chomsky), on ne peut certes en dire autant pour la didactique des langues. Dans ce domaine, mise à part la tentative de L.P., il semble bien qu'historiquement les universaux aient peu retenu l'attention des chercheurs et des théoriciens. Alors que, pour ma part, stimulé par la tentative de L.P., j'ai estimé que la question méritait d'être approfondie en me plaçant, cette fois, non pas sur le plan pédagogique mais, en vue d'apporter un éclairage complémentaire, sur le plan des recherches dans le domaine des neurosciences cognitives. Dans cette perspective, quelle est donc la nature des *universaux*, si *universaux* il y a, en ce qui a trait à l'appropriation (acquisition et/ou apprentissage) des langues?

a) Absence de connexion directe entre mémoire déclarative et mémoire procédurale

Les neurosciences cognitives nous apprennent que dans le processus d'apprentissage (en général et des langues en particulier), le cerveau recourt à deux sortes de mémoires : la mémoire déclarative (celle des faits, des *savoirs*, c'est-à-dire, dans le cas des langues : le vocabulaire, les règles de grammaire, la conjugaison des verbes) et la mémoire procédurale (celle des *habiletés*, c'est-à-dire la phonétique et la morphosyntaxe ainsi que la capacité à utiliser spontanément la langue pour communiquer et interagir). Les psychologues connaissent depuis longtemps cette distinction entre les deux mémoires. Mais, ce que les recherches récentes en neurolinguistique nous apprennent de nouveau, et qui est susceptible d'avoir d'importantes répercussions pédagogiques, est le fait qu'*il n'y a pas de connexion directe* entre ces deux mémoires. C'est, en tout cas, ce que révèlent les recherches

empiriques, à l'aide de scans du cerveau, portant sur des sujets bilingues souffrant d'Alzheimer ou d'aphasie. En effet, d'après la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis (2004), tout apprentissage *conscient* ou utilisation *consciente* d'une langue relève de la mémoire déclarative. Et tout apprentissage *non conscient* ou utilisation *non consciente* d'une langue relève de la mémoire procédurale. Surtout, le *conscient* ne peut pas se transformer en *non conscient*, le *savoir* ne peut pas se transformer en *habileté*¹.

b) Trois hypothèses sur la représentation des langues dans le cerveau

Ces distinctions étant faites, on peut maintenant examiner, à lumière des neurosciences, trois approches ou hypothèses sur le mode de représentation de la langue dans le cerveau d'une personne bilingue (Paradis, 2004).

Dans le cas d'une première hypothèse, celle d'un *système élargi*², il n'y aurait pas de différence dans la représentation des langues dans le cerveau. Ainsi, dans le cas des personnes bilingues, les deux langues seraient emmagasinées et activées dans une même aire cervicale et les processus mentaux seraient les mêmes dans l'utilisation de l'une ou de l'autre langue. Dans ce cas, on ne peut s'empêcher ici de faire un lien avec l'un des présupposés fondamentaux du CECR (2001), suivant lequel *un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition* (129).

En d'autres mots, un même individu disposerait d'un *répertoire unique ou commun* aux langues. Une dizaine d'années avant la parution du CECR, on trouve déjà une première formulation de cette conception dans un article de François Grosjean (1989) intitulé : « Prenez garde, neurolinguistes : une personne bilingue n'est pas l'addition de deux monolingues chez une seule et même personne »³, titre qui, en deux lignes à peine, résume bien la position sous-jacente au CECR.

Compte tenu de l'importance des enjeux, pareille position mérite qu'on s'y attarde, en examinant successivement les cas de l'appropriation d'une première, puis d'une deuxième langue. L'appropriation de la langue première (L1) se fait habituellement en milieu dit naturel, en faisant appel à la mémoire procédurale : la langue est d'abord *acquise* comme *habileté* plutôt que comme *savoir*. L'enfant qui dit *Il faut que j'aille à l'extérieur* ne sait pas qu'il utilise le subjonctif. Par la suite, au moment où il apprendra à lire et à écrire, l'enfant aura également recours à sa mémoire déclarative dans le développement de sa L1.

Lorsqu'il s'agit de deux langues, deux cas de figure peuvent alors être envisagés. Dans le premier, la L2 est *acquise* de manière *non consciente* sous la forme d'*habileté* comme la L1, que ce soit en milieu naturel ou institutionnel, simultanément ou successivement, ou encore lorsqu'elle est utilisée à un niveau très avancé. Il est possible, en pareil cas, que la L1 et la L2 fassent partie d'un même répertoire langagier, c'est-à-dire constituent effectivement une seule et même compétence plurielle car le mécanisme d'appropriation est le même, à savoir, le recours à la mémoire procédurale par l'utilisation *non consciente* de la langue. En pareil cas, la position de base du CECR paraît tout à fait plausible, celle d'un *répertoire commun* aux langues.

Toutefois, dans le second cas de figure, la langue est *apprise* de manière *consciente* sous la forme de *savoirs* (conjugaison de verbes et règles de grammaire), ce qui est fréquemment le cas en milieu institutionnel. Il serait alors difficile d'accepter le présupposé fondamental sous-jacent au CECR. Pour cela, il faudrait accepter que les deux langues soient représentées différemment et fonctionneraient comme des systèmes indépendants. Il faudrait donc recourir à une autre hypothèse, celle d'un *système double*⁴ (Paradis, 2004).

Dans le cas d'une deuxième hypothèse, celle d'un *système double*, les deux langues seraient représentées différemment dans le cerveau et fonctionneraient comme des systèmes indépendants. Toutefois, comme l'ont bien fait voir les auteurs du CECR, l'opinion largement répandue suivant laquelle chez une personne bilingue, les deux langues seraient représentées différemment dans le cerveau et fonctionneraient comme des systèmes indépendants, n'est plus soutenable et apparaît de nos jours comme dépassée, à la lumière non seulement des travaux sous-jacents au CECR mais des recherches en neurolinguistique évoquées ci-dessus.

Enfin, dans le cas d'une troisième hypothèse, celle d'un *système tripartite*⁵, les éléments langagiers identiques dans deux langues relèveraient des mêmes représentations neuronales, alors que ceux qui sont différents relèveraient de représentations distinctes. L'une des difficultés de cette hypothèse est que, pour prendre le cas du lexique, celui-ci devrait être réparti en trois aires distinctes : dans l'aire commune aux langues, dans l'aire de la L1 et dans l'aire de la L2. Ce qui paraît peu probable.

Quoi qu'il en soit, aucune de ces trois hypothèses n'est tout à fait satisfaisante, pour plusieurs raisons qu'il serait trop long d'énumérer⁶. C'est pourquoi je voudrais me borner à n'énumérer que trois difficultés courantes dont aucune de ces hypothèses, y compris la première, qui est sous-jacente au CECR, ne peut rendre compte. Une première difficulté est celle du paradoxe suivant, bien connu surtout

des professeurs de langues : d'une part, une personne peut parler sans connaître les règles d'une langue, comme c'est le cas de l'enfant qui apprend sa langue maternelle ou de l'adulte illettré qui parle plus d'une langue et, d'autre part, une personne peut connaître les règles d'une langue, comme c'est le cas des élèves qui ont de très bons résultats aux examens ou aux tests de langue sans pour autant la parler.

Une deuxième difficulté est celle du phénomène suivant, bien connu de tout locuteur trilingue : l'apprenant d'une L3 sent constamment le besoin de supprimer en quelque sorte sa L1 en se référant plutôt à sa L2. Pourtant, la L1 a été acquise la première (parfois bien longtemps avant la deuxième), elle est normalement la langue la plus couramment utilisée et c'est celle que le locuteur maîtrise le mieux. C'est ce qu'on appelle, dans le jargon des chercheurs dans le domaine, « le facteur statut de la L2 » ou encore : « l'effet langue étrangère »⁷ dans l'appropriation d'une troisième langue (Bardel et Falk, 2012 : 68). On pourrait penser que les transferts langagiers se feraient plutôt de la L1 à la L3 que de la L2 à la L3. On n'arrive pas à expliquer le recours plus fréquent à la L2 qu'à la L1, *quel que soit le degré de parenté linguistique des langues en présence*.

Une troisième difficulté, celle du phénomène courant, bien connu de ceux qui ont l'occasion de fréquenter des personnes bilingues : le recours à « l'alternance codique » ou au « mélange codique »⁸. Autrement dit, l'habileté des personnes bilingues à passer rapidement d'une langue à une autre ou à « mélanger » les langues.

c) La nécessité d'une quatrième hypothèse : des sous-systèmes (approche modulaire)

Compte tenu de l'impossibilité des trois hypothèses ci-dessus mentionnées à rendre compte de ces difficultés, il importe de faire appel à une quatrième hypothèse davantage prometteuse : l'hypothèse des *sous-systèmes*⁹, dans le cadre de l'approche modulaire préconisée par Paradis (2004). En effet, suivant cette approche, les personnes bilingues disposeraient de deux sous-ensembles de connexions neuronales pour chacune des deux langues, qui opéreraient à l'intérieur d'un même système cognitif, le système langagier. Il s'agirait de sous-systèmes langagiers indépendants mais reliés non seulement à l'intérieur d'une même langue mais d'une langue à l'autre. La mémoire procédurale étant spécifique à la tâche (comme nager, jouer du piano, etc.), dans le cas particulier de la langue, cela signifie qu'elle serait constituée d'un ensemble de sous-systèmes langagiers indépendants mais reliés : un module pour la phonologie, un autre pour la morphologie, un autre

pour la syntaxe et un autre pour le lexique. Dans le cas d'une autre langue *acquise* de la même manière que la L1, il se pourrait qu'il y ait des modules différents pour chaque langue, mais reliés entre eux, sans qu'on sache trop comment pour le moment.

Ainsi, en prenant en compte le fait de l'absence de connexion directe entre mémoire déclarative et mémoire procédurale et en recourant à une approche modulaire, il paraît possible de rendre compte des difficultés qu'aucune des hypothèses précédentes n'est en mesure d'expliquer. D'une part, on peut expliquer qu'une personne puisse réussir dans des tests de langue mais être incapable de l'utiliser avec spontanéité dans la mesure où les tests utilisés n'évaluent pratiquement que des savoirs conscients alors que l'utilisation spontanée d'une langue fait appel à des habiletés non conscientes. Et parce que les savoirs ne peuvent pas se transformer en habiletés, il y a paradoxe.

D'autre part, concernant « le facteur statut de la L2 » dans l'apprentissage d'une troisième langue, le recours à la distinction entre mémoire déclarative et mémoire procédurale permet de fournir une explication plausible de ce phénomène. En effet, lorsque la L2 a été apprise de manière formelle (en milieu institutionnel) et lorsque la L3 est également apprise de manière formelle, en recourant notamment à la mémoire déclarative, il y aurait donc *un plus grand degré de similarité cognitive* entre la L2 et la L3 qu'entre la L1 et la L3.

Enfin, « l'alternance codique » et le « mélange codique » ne pourraient s'expliquer que par l'habileté des locuteurs à passer rapidement d'un sous-système à un autre, dans le cadre d'une approche modulaire.

Quoi qu'il en soit, dans l'état actuel des recherches en neurolinguistique, il semble que l'on puisse affirmer que l'un des universaux de la didactique des langues pourrait bien être le recours à des mécanismes cérébraux communs, sous-jacents à l'appropriation de toutes les langues : « Apparemment, ces processus, croit-on, seraient universels, d'après la linguistique cognitive » (Michońska-Stadnik, 2013 : 3)¹⁰. En effet, jusqu'ici (du moins, à ma connaissance), aucune recherche n'a pu montrer que leur mise en jeu lors de l'appropriation d'une langue serait différente chez les Occidentaux et chez les Orientaux. Même dans le domaine spécifique de l'apprentissage de la lecture, par exemple, des recherches récentes dans les neurosciences montrent bien qu'apprendre à lire l'écriture logographique chinoise par des Chinois fait appel aux mêmes mécanismes cérébraux qu'apprendre à lire l'écriture alphabétique française par des Français (Ball, 2012)¹¹. Le but de la recherche était précisément de savoir, grâce à la technique de l'imagerie par résonance magnétique (IRMf), si les réseaux neuronaux impliqués dans l'apprentissage de la lecture

étaient universels ou culturellement distincts. Tout porte à croire qu'il s'agit d'un processus *universel*, impliquant deux systèmes de neurones : l'un portant sur la forme ou l'apparence du mot et l'autre portant sur une appréciation des mouvements physiques utilisés dans les marques de l'écrit, avec une différence culturelle : les effets de la direction du geste, amplifiée, chez les Chinois.

3. Des *processus cognitifs* communs, sous-jacents à l'appropriation de toute langue

Un autre des universaux de la didactique des langues pourrait bien être celui des *processus cognitifs* sous-jacents à l'appropriation de toute langue, comme résoudre des problèmes, formuler des hypothèses, généraliser, comparer, analyser, inférer, etc. Telle est, en tout cas, la position explicite qui sous-tend l'approche neurolinguistique (ANL) de Germain et Netten (2012; 2005)¹². Cette fois, les deux principaux auteurs de référence sont Cummins (2001) et Vygotski (1985). Comme l'hypothèse de l'interdépendance des langues de Cummins, parfois désignée comme la théorie de l'iceberg, est bien connue, qu'il suffise de rappeler qu'en surface, sauf pour quelques points communs, les langues sont en grande partie très différentes, tant dans leur aspect phonétique que morphologique et morphosyntaxique. Toutefois, en profondeur, tout porte à croire que les processus cognitifs mis en jeu dans tout apprentissage pourraient être considérés comme des universaux, c'est-à-dire qu'ils seraient communs à l'appropriation de toute langue, tant les langues occidentales que les langues orientales.

Dans ce même ordre d'idées, une opinion largement répandue dans le milieu scolaire est que chaque matière enseignée, comme les mathématiques, les sciences, les langues, etc. contribuerait à développer des processus cognitifs *spécifiques*. Par exemple, croit-on, les mathématiques serviraient à apprendre à résoudre des problèmes, les sciences humaines à faire des généralisations ou à établir des ressemblances et des différences, etc. Alors, suivant cette opinion plutôt naïve, le cloisonnement des disciplines en milieu scolaire coïnciderait avec le cloisonnement des processus cognitifs dans le cerveau de l'élève. Or, dès les années trente, Vygotski faisait observer que « le développement intellectuel de l'enfant n'est pas compartimenté et ne s'opère pas selon le système des disciplines scolaires. [...] Les différentes matières ont pour une part une base psychique commune » (1985 : 266-268). Et cette dernière serait précisément constituée de ce que nous appelons, de nos jours, les *processus cognitifs*, communs et sous-jacents à l'apprentissage de toutes les matières. Donc, chaque matière scolaire, y compris la langue seconde ou étrangère, contribuerait au développement de l'ensemble des processus cognitifs, mais à des degrés divers. En somme, la conception de Vygotski

englobe, en quelque sorte, l'hypothèse de Cummins puisque, selon le premier, les processus cognitifs sous-jacents sont communs à l'apprentissage de toute matière, y compris les langues.

En conclusion, contrairement à la perspective chomskyenne suivant laquelle les langues feraient appel à des processus *spécifiques*¹³, distincts et différents du mécanisme d'acquisition de toute autre expérience humaine, tout porte maintenant à croire que nous serions plutôt en présence, d'une part, de *mécanismes cérébraux généraux* et, d'autre part, de *processus cognitifs généraux* qui ont en commun d'être des universaux *non spécifiques aux langues*, qui se caractérisent par le fait qu'ils sont *non conscients*. Ainsi, qu'il s'agisse, avec Paradis, de mécanismes cérébraux ou, avec Cummins et Vygotski, de processus cognitifs communs sous-jacents à l'appropriation de toute langue, on pourrait vraisemblablement soutenir l'existence d'universaux, de nature *non consciente*, dans le domaine de la didactique des langues. Et, en même temps, si la pertinence du concept de *compétence pluri-lingue et pluriculturelle* (ou *répertoire unique*) mis de l'avant dans le document du CECR fait peu de doute en ce qui a trait à l'acquisition *non consciente* des langues, tant en milieu naturel qu'institutionnel, il est permis de douter de sa pertinence lorsqu'il est question d'apprentissage *conscient* d'une langue en milieu institutionnel, comme cela se produit le plus souvent. Du moins, telles sont quelques-unes des conclusions auxquelles on arrive en examinant la question des universaux en didactique des langues, en se plaçant dans la perspective des neurosciences cognitives, qui est un complément du concept *universel-singulier* de L.P., vu sous un angle plutôt pédagogique. Ce qui est la marque de la fécondité du concept.

Bibliographie

- Ball, P. 2012. « People Use Same Brain Regions to Read Alphabetic and Logographic Languages ». *Nature et Proceedings of the National Academy of Sciences*. [En ligne] : <http://www.scientificamerican.com/article.cfm?id=people-use-same-brain-regions-to-read-alphabetic-and-logographic-languages&page=2> [consulté le 28 septembre 2015].
- Bardel, C., Falk, Y. 2012. « The L2 status factor and the declarative/procedural distinction ». In : *Third Language Acquisition in Adulthood*. John Benjamin.
- Barthelemy, F. Groux, D. et Porcher, L. 2011. *Cent mots pour l'éducation comparée*. Paris : l'Harmattan.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle et Paris : Didier.
- Cummins, J., 2001. The entry and exit fallacy in bilingual education. In : *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon, England : Multilingual Matters.
- Germain, C., Netten, J. 2012. « Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : l'approche neurolinguistique ». Disponible sur <https://uqam1.academia.edu/ClaudeGermain>. Ce texte est la version française, traduite par les auteurs et n'engageant que ces derniers, d'un article publié (en anglais) dans la revue *Neuroeducation*, vol. 1, no 1 : <http://www.neuroeducationquebec.org/revue>. [consulté le 28 septembre 2015]

- Germain, C. et Netten, J. 2005. « Fondements d'une approche transdisciplinaire en FLE/FL2 : le français intensif au Canada », *Cahiers du français contemporain*, n° 10, p.13-33.
- Grosjean, F. 1989. « Neurolinguists, Beware! The Bilingual is Not Two Monolinguals in One Person ». *Brain and Language*, n° 36, p. 3-15.
- Michońska-Stadnik, A. 2013. Awareness of Derivational Morphology and its Influence on Vocabulary Retention. In : *Second Language Learning and Teaching - Investigations in Teaching and Learning Languages*. Springer International Publishing.
- Paradis, M. 2004. *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Porcher, L. 2004. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Porcher, L., Faro-Hanoun, V. 2000. *Politiques linguistiques*. Paris : L'Harmattan.
- Porcher, L. 1987. *Manières de classe*. Paris : Didier.
- Sartre, J.-P. 1971-1972. *L'idiot de la famille : Gustave Flaubert de 1821 à 1857*. Paris : Gallimard, 3 tomes.
- Vygotski, L.S. 1985. *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

Notes

1. C'est pourquoi, dans cette perspective, il ne saurait être question de recourir à l'expression *savoir-faire* qui implique que le *conscient* (un *savoir*) pourrait se transformer en *non conscient* (en *habileté*).
2. *Extended system*.
3. « Neurolinguists, Beware! The Bilingual is Not Two Monolinguals in One Person »
4. *Dual system*.
5. *Tripartite system*.
6. Sur l'incapacité de ces trois hypothèses à rendre compte de différents cas de pathologie du langage, voir Paradis (2004 : 119-117).
7. *The L2 status factor* ou *The foreign language effect*.
8. *Code-switching* et *code-mixing*.
9. *Subsystems*.
10. « Apparently, these processes are believed to be universal, according to the cognitive linguistics ».
11. D'après notamment les recherches de S. Dehaene, spécialiste des neurosciences cognitives, à l'Institut national de la santé et de la recherche médicale, à Gif-sur-Yvette, France.
12. Pour plus de détails sur l'ANL, consulter le site : <http://www.francaisintensif.ca/index.html>
13. C'est le fameux *Language Acquisition Device* (LAD) Chomskyen, ou *dispositif* particulier pour l'*acquisition des langues*, qui serait à la fois universel et inné.