Les seuils, construction et circulation de la notion et problématique épistémologique en didactique des langues étrangères

Patrick Chardenet

Introduction

Avant d'aborder la problématique dans le cadre disciplinaire de la didactique des langues et des cultures, un bref passage par l'épistémologie qui fera certainement écho aux autres approches de cet ouvrage. Les enjeux de la connaissance s'articulent en confrontations et convergences entre les axes du temps et de l'espace, en expansion et en extension, double dynamique dans laquelle surgissent des seuils propres à la construction et à l'évolution des savoirs disciplinaires et des seuils induits par la société (les rapports sociaux, l'éthique, la morale, l'idéologie). S'impose donc à l'épistémologie, la question des champs de connaissance, du rapport entre leur intégrité académique [1] et leur franchissement. Au sein de ce qui est dénommé en France, les « sciences du langage », la didactique des langues échappe d'autant moins à cette tension, qu'elle est elle-même la construction d'un franchissement par l'affranchissement de sa matrice disciplinaire, la linguistique, elle-même construite sur une rupture épistémologique (la séparation saussurienne entre l'étude de la langue et celle de la parole). La notion de rupture dans la conduite de la connaissance par la recherche scientifique entre l'observation et l'expérimentation, introduite par Bachelard (1975), théorisée comme « coupure » par Bourdieu (1968) avec le principe que « le fait se conquiert » à l'encontre des faits donnés de manière immédiate, imposant dès lors la nécessité d'une construction de l'objet de recherche, se retrouve d'une certaine façon dans le double décentrement par rapport à sa culture d'origine, que l'ethnologue doit construire pour pouvoir rapprocher le lointain et éloigner le proche (Lévi-Strauss, 1983, 1988).

La rupture apparaît donc comme une posture heuristique de franchissement et d'affranchissement qui s'impose dans l'épistémologie des sciences au XX^e^ siècle, dans le

1. C'est-à-dire leur pureté, la non-contamination entre ces espaces.

même temps où de nouvelles disciplines surgissent de nécessités de terrain et de contraintes méthodologiques, questionnant par là-même les champs d'épistémé. Si selon Soler (2000, p. 57), « l'épistémologie vise fondamentalement à caractériser les sciences existantes, en vue de juger de leur valeur et notamment de décider si elles peuvent prétendre se rapprocher de l'idéal d'une connaissance certaine et authentiquement justifiée », la rupture épistémologique est aussi le fait d'inclure de nouveaux champs, créant ainsi de nouveaux seuils.

Pour et dans les disciplines carrefour comme les sciences de l'éducation et les sciences du langage, le franchissement des seuils s'impose comme nécessité contextuelle. Ces deux domaines ont hissé haut ce motif et la didactique des langues et des cultures qui cherche son objet autant que son sujet entre les deux champs, signe dans sa jeune existence, autant de lettres d'amour que de ruptures avec des concepts et des notions, des approches et des méthodes produits dans l'un et l'autre.

1 Niveaux et seuils comme représentations et évaluation

En nous interrogeant sur la façon dont les notions de « niveau » et de « seuil » se construisent et circulent dans les discours sociaux sur les langues et au nom de la didactique des langues et des cultures, on peut comprendre le rôle qu'elles y jouent.

La question des niveaux en éducation pose de nombreux problèmes, soit que l'on se réfère au curriculum qui les organise en distribuant connaissances et compétences à approprier dans un programme, soit que l'on classe le sujet apprenant en fonction d'indicateurs de performance corrélés avec des critères d'épreuves. Baudelot et Establet (1989) avaient montré en leur temps l'instabilité de cette notion, comment « le niveau scolaire est un ludion qui va et vient au gré des fantasmes et des souvenirs d'enfance révisés à la hausse » et conduit régulièrement, depuis plus d'un siècle, des observateurs à se persuader que le niveau global baisse, ce que la plupart des études au cours de la même période, invalident. Si les faits sont têtus, les représentations sociales le sont également et se renforcent de l'idéologie dominante qu'elles contribuent à construire, ici celle qui consiste à considérer l'école comme une fabrique à niveaux, et les apprentissages comme des épreuves de sélection sociale entre les admis et les exclus (Perrenoud, 1984/1995).

La finalité de la didactique des langues et des cultures s'inscrit dans le social : répondre aux besoins des sociétés et des individus par la compétencialisation [2] des sujets sociaux. Ces besoins s'expriment de manière complexe, explicitement ou implicitement par les sujets eux-mêmes à travers des choix sur le marché des langues, ou par des institutions à travers des orientations et des choix de politiques linguistiques éducatives. En l'absence de données scientifiques pertinentes sur l'impact de l'appropriation des langues dans le développement des sociétés (sur les relations sociales, sur l'économie, sur l'éducation, sur la science), ces orientations et ces choix se fondent le

2. La notion de compétencialisation est d'abord utilisée dans les travaux de sémiotique abordant la question de sa propre didactique. Dans la théorie de la critique, Algirdas-Julien Greimas définit la didacticité comme une compétencialisation, c'est à dire une mise en œuvre de moyens permettant au destinataire de prendre de la distance pour qu'il devienne critique en haussant ses compétences. Voir également Ferrão Tavares, C., 2006, "A escola e a televisão", *Recorte Revista de Linguagem, Cultura e Discurso*, Ano 3 - Número 5 - Julho a Dezembro de 2006.

plus souvent sur des représentations individuelles et collectives qui contribuent, par les discours, à l'hégémonie culturelle d'un sens commun établi à partir de plusieurs composantes organiques qui alimentent sémantiquement les notions (Chardenet, 2011, p. 113 ; pp. 161-162, deuxième édition 2015). Une notion est un construit cognitif ou symbolique prenant la forme d'un terme, ou plus exactement d'un syntagme, dont la fonction référentielle est de représenter un objet cognitif ou symbolique opératoire reconnu comme tel dans un univers de savoir ou de pratiques qui la légitiment, constitué par abstraction à partir de propriétés communes à un ensemble d'objets matériels ou immatériels de cet univers. Telle langue sera caractérisée par son utilité complète ou sectorielle (*l'anglais langue universelle* ; *l'italien langue de l'amour* ; *le français langue de la culture* ; *le chinois langue de l'avenir*), telle autre par son esthétique (*c'est une belle langue* ; *c'est une langue chantante*), par son accessibilité (*l'espagnol est plus facile que le chinois* ; *l'allemand est une langue difficile*).

C'est dans ce contexte que circulent les notions de « maîtrise » de la langue, de « niveaux » et de « seuils » de compétences. Si la « maîtrise » est une notion purement idéologique (Blanchet, 2016, pp. 63-65) qui s'est installée dans les discours sociaux par des voies institutionnelles – en particulier en France par les programmes et instructions du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche –, celles de « niveaux » et de « seuils », qui tentent d'établir des échelles de connaissance / compétence ont été introduites de manière plus construite par les travaux du Conseil de l'Europe qui ont cherché à fournir, depuis le début des années 1970, des instruments de référence pour l'enseignement des langues et l'élaboration de nouveaux programmes nationaux (*Threshold Level*, 1975 ; Un Niveau Seuil, 1976). Fondés en termes de plan d'enseignement, sont-ils pertinents en termes de plan d'apprentissage, si l'on prend pour référentiel non pas les segments langagiers des manuels et autres supports mais plutôt des corpus d'échanges réels tels que les technologies permettent aujourd'hui de saisir pour y exposer les apprenants ?

Si nous partons du double constat (Chardenet, 1999) que l'écart est inhérent aux activités langagières – dans la mesure où parler / écrire c'est davantage reproduire que produire –, et que le processus de mesure de l'écart, après son repérage, n'a rien à voir avec un rapport objectivité/subjectivité, mais s'exprime – voire s'imprime – à travers des opérations cognitivo-discursives, seuils et niveaux ne peuvent s'inscrire dans un cadre d'attendus. Il s'agit de trouver comment appréhender l'inattendu (Chardenet, 2004) en l'insérant dans un critère d'acceptabilité, mais peut-on vraiment définir des seuils de communication hors contexte ?

Pour répondre à des exigences de standardisation des certifications en Europe, le concept de niveau seuil ainsi défini a conduit à la spécification de niveaux inférieurs et supérieurs au seuil, et ces descriptions de niveaux de compétence étagés sont l'une des origines de l'échelle à six niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) qui prévaut aujourd'hui. En développant une description de la « maîtrise » d'une langue par types de compétences et sous-compétences et par descripteurs pour chaque compétence ou sous-compétence, le CECR s'écarte de la notion clivante de seuil dans un processus d'évaluation axiologique. Il abandonne les références de niveau à valeur sémantique (*Waystage*, *Threshold*,

Vantage) pour des codes (A1, A2, B1, B2, C1, C2) qui désignent des niveaux de référence potentiellement transposables dans toutes les langues à partir de descripteurs. C'est donc sur la spécificité des descripteurs que porte la contextualisation. Mais cela ne suffit pas à dépasser les seuils que représentent chacune des catégories codées.

La pragmatique linguistique (Grice, 1979, 1989) montre que les règles d'énonciation sont fortement contextuelles, que l'on infère des énoncés sur la base de nos connaissances générales sur le monde et d'hypothèses sur les intentions des locuteurs. Ainsi la valeur positive ou négative d'un segment lexical peut être inversée ou annulée par son contexte. Le genre textuel de la critique en joue fréquemment, à perdre le lecteur : « Cela aurait pu être brillant, c'est juste navrant, touchant de naïveté, hilarant de médiocrité, une curiosité difficilement conseillable », dit l'un des critiques [3]. Ce qui relève du style dans le genre est-il admissible dans un autre genre textuel adapté à un contexte d'énonciation particulier ? Évidemment pas. À l'opposé du discours de la critique, le discours scientifique ne peut jouer avec les polarités positive et négative. À analyser l'objet produit, on cherchera toujours un référentiel plus ou moins normatif, avec un seuil généralement représenté par une moyenne arithmétique de points additionnés et/ou de points retranchés, en laissant de côté le processuel, une didactique du dit *versus* une didactique du dire. Tout se passe comme si une performance langagière devait toujours être calibrée dans un attendu – une quantité limitée de façons de dire et d'interagir avec la parole –, et si l'appropriation de connaissances linguistiques et de compétences langagières pouvait garantir un niveau de compréhension et de (re)production stable à travers la certification qui atteste d'une performance.

Si en didactique des mathématiques, le processus (raisonnement et enchaînement des calculs fondés sur des connaissances) est important, la justesse du résultat atteste de son efficacité et l'exercice de la répétition entraîne des mécanismes d'automaticité qui peuvent inscrire la compétence dans la durée. En didactique des langues, le processus (opérations langagières et enchaînement de savoir faire fondés sur des compétences et des connaissances), est aussi interactionnel et dépendant d'actes d'interlocution. L'efficacité ne se mesure pas dans la justesse d'un résultat mais dans la cohérence compréhension / (re)production, avec des effets (qu'ils soient intentionnels ou réactionnels). On se rend compte ici de l'inadéquation de modèles d'évaluation entre disciplines, compte tenu de la nature des objets et du rapport stabilité / instabilité de leurs évaluables.

1.1 Maîtrise de la langue et niveaux

Sous le principe d'unité nationale, les appareils d'État de nombreux pays postulent que la gouvernance fonctionne d'autant mieux si la même langue de communication est partagée par tous les citoyens. C'est sans doute vrai mais le problème mal posé a conduit à accepter que l'imposition d'une seule langue codifiée de manière unique et peu altérable, soit la seule façon de faire. Cette question est au coeur des sociétés humaines depuis qu'elles existent. Des travaux d'anthropologie biologique et d'anthropologie linguistique (Dunbar, 1997 ; Dessalles, 2000), corrélés par des études de génétique des populations, tendent à montrer que l'apparition du langage et son dé-

3. Frédéric Mignard sur *La mante religieuse* : http ://www.avoir-alire.com/la-mante.

veloppement en langues diverses (quelle que soit l'hypothèse paléoanthropologique pour décrire l'origine et les premières migrations humaines de l'homme moderne), est fortement impliquée par la dimension politique de vie en groupes de plus en plus nombreux, reliés. *Homo sapiens* est aussi *loquens*, *economicus* et *politicus* parce qu'il doit organiser le/les groupe/s et échanger dans le groupe et entre les groupes. L'invention de l'équipement des langues comme les alphabets, l'écriture, les grammaires, les dictionnaires, les manuels ; de l'institutionnalisation des outils du discours comme la rhétorique et les plans d'exposition ; des supports technologiques variés, continuent de s'inscrire sur ces quatre axes en répondant à des besoins élargis. Les certifications en langue qui se fondent sur des niveaux pré-établis entrent dans cette batterie d'équipement et les discours sociaux ordinaires, voire les discours spécialisés de l'institution scolaire qui font circuler la notion de maîtrise, contribuent à établir et prolonger des représentations que contredisent les savoirs construits depuis une cinquantaine d'années.

1.2 Langues standards et niveaux comme procédures didactiques et procédés d'inclusion / exclusion

Les langues n'existent que parce qu'on les parle et qu'on les écrit, c'est-à-dire qu'elles sont profondément sociales et que les ruptures épistémologiques qui consistent à isoler l'objet du sujet qui le produit pour l'analyser *in vitro*, trouvent leurs limites dans la rencontre avec le fait humain et social. La notion de *langue standard* a une double origine :

- celle de la norme dominante, historiquement construite au sein de territoires nationaux bornés et généralement figée par des institutions prescriptives (Académie française ; Office québécois de la langue française ; l'Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique…) ;
- celle d'une norme moyenne qui, par la perméabilité des territoires, par l'internationalisation de la langue, les flux de population et de communication, rend compte d'une intercompréhension qui dépasse les normes nationales : c'est le cas de langues internationalisées comme l'anglais, l'arabe, l'espagnol, le français, le portugais.

Ces deux normes se retrouvent définies et catégorisées par des outils d'équipement de la langue la syntaxe, la morphologie et l'orthographe et décrits dans les dictionnaires, les manuels de grammaire et les manuels scolaires d'enseignement et d'apprentissage de la langue et de la littérature et dans les manuels d'enseignement et d'apprentissage de la langue pour les étrangers.

D'un côté, la sociolinguistique a depuis longtemps montré le rôle discriminant de la norme prescrite entre minoration et majoration (Blanchet, 2016, pp. 47-49), alors que les pratiques courantes excèdent largement ces bornages *a priori*. De l'autre, les applications didactiques, en tant que processus de rationalisation des actions dans l'agir social (Weber), cherchent à produire des artefacts médiateurs, en segmentant l'exposition du sujet apprenant à la langue par des mises en séquence à partir desquelles sont élaborés des scénarios d'apprentissage.

L'invention de la langue standard et son appropriation par séquences permet ainsi d'élaborer des référentiels et des niveaux de connaissance et de compétences (ex. Cadre européen commun de référence pour les langues) et des outils d'évaluation autant inclusifs qu'exclusifs. Situer le sujet dans ou hors d'un niveau, de manière définitive ou temporaire, ne peut rendre compte que partiellement de son potentiel de maniement de la langue en contexte.

Cantonner la didactique à une praxéologie de bonnes pratiques fait courir le risque de réduire sa valeur et son efficacité.

> Aujourd'hui, on réactive des théories de l'action. Il nous paraît utile d'indiquer que dans l'héritage philosophique, la notion d'« action », en français, mais aussi les termes grecs (*praxis*) et allemands (généralement *Handlung*) qui l'ont précédée ou accompagnée et ont peuplé ce champ notionnel, se sont toujours construits une consistance conceptuelle à partir de dichotomies, séparations, hiérarchisations tranchées entre des registres, des pouvoirs, des facultés au sein de la nature humaine. (Schwartz, p. 69.)

Une sociodidactique du dire fondée sur la reconnaissance et l'étude des dynamiques incluant une variabilité des seuils, s'impose progressivement dans le champ à travers des facteurs convergents .

2 Les dynamiques : seuils et franchissements didactiques

La réflexion sur l'appropriation des langues (acquisition et apprentissage) qui s'est développée depuis une cinquantaine d'années s'articule aujourd'hui autour de connaissances variables selon les espaces académiques d'influence. Ce peut être, dans l'espace anglo-saxon, autour d'une linguistique appliquée fondatrice ayant acquis son autonomie par rapport aux autres domaines de la linguistique (en s'enrichissant de ses apports) ; dans l'espace francophone, autour d'une didactique des langues et des cultures ayant acquis son intégration académique parmi les sciences du langage (en s'appuyant sur leur apport). Dans les espaces hispanophone et lusophone, l'influence s'est d'abord transmise par les références anglo-saxonnes ou francophones dans les formations des chercheurs et en fonction de la langue cible, puis les domaines de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues et la didactique des langues sont devenues plus convergentes, ouvertes et agrégatives de savoirs empruntés, et même génératrices de ruptures politiques et méthodologiques (Kumaravadivelu, 2005 ; Blanchet et Rispail, 2011). Il existe ainsi une histoire et une épistémologie du macro-domaine dont le mouvement se manifeste sur trois plans (Chardenet, 2005) : l'expansion de l'objet vers le plurilinguisme (appréhension de la langue cible parmi les langues du répertoire du sujet apprenant et de l'environnement, et du langage), l'expansion du sujet apprenant vers le sujet langagier, producteur de pratiques langagières individuelles dans des environnements sociaux (ce qui touche à l'analyse de l'individu apprenant sociologique, psychologique et à ses comportements d'appropriation), la variation des supports didactiques d'exposition aux langues (du recueil de textes au multimédia en passant par le manuel, l'audiovisuel, l'enseignant locuteur et les tâches collectives entre pairs d'apprentissage). L'interaction entre ces trois axes construit des ensembles

dynamiques de successions synchroniques et de variations diachroniques dans les approches didactiques de référence auxquelles les acteurs empruntent.

La dynamique est relative au mouvement, à l'intensité de la force qui l'anime et à une évolution dans le temps. Il s'agit, dans le champ de la didactique des langues, d'identifier les dynamiques en jeu dans le fonctionnement social de l'enseignement-apprentissage et ses composants : l'objet langagier (et ses rapports à la langue) ; les sujets apprenants (sujets parlants et écrivants) et les sujets enseignants (leur formation leur pensée et les stratégies ; les supports (équipements, technologies et artefacts).

En relevant les processus d'expansion et d'extension des sujets et de l'objet en didactique des langues et des cultures comme facteurs d'interrogation des limites, des seuils et de leur franchissement, on peut ouvrir un débat sur la rupture didactique qui marque le passage d'une approche descendante et prescriptive d'induction de bonnes pratiques *versus* de mauvaises pratiques, à une étude des pratiques réelles : les pratiques enseignantes (Woods, Knoerr, 2014) fondées sur la pensée des enseignants qui s'appuie sur une somme d'expériences et une activité mentale d'analyse, de sélection, de planification et d'organisation des plans d'apprentissage ; les pratiques apprenantes fondées sur la pensée des apprenants qui s'appuie sur une somme d'expériences et une activité mentale d'observation, d'adaptation et d'appropriation : adaptation des caractéristiques propres de l'apprenant avec le plan d'enseignement et les supports ; appropriation langagière. L'interaction plan d'enseignement / plan d'apprentissage constitue le lieu d'observation des pratiques réelles de la classe et l'évaluation peut se construire comme un acte orienté par les interactions développées entre les deux plans (Chardenet, 2015).

Plus les besoins de formation croissent, plus les méthodologies d'enseignement et des théories d'apprentissage évoluent et se multiplient, moins la modélisation est appréhendable dans une schématisation simple, et moins elle est transmissible aux enseignants dans un archétype et des artefacts. Paradoxe de la connaissance : mieux on sait, plus on a de difficultés à rendre compte des savoirs dans un tout lisible. Au seuil de la complexité on est contraint de franchir des limites qui semblaient au préalable s'imposer comme des garants épistémologiques, des bornages dans les méthodes de recherche qui tentaient d'éviter par certains isolements, la contamination des corpus.

3 La reconstruction des observables dynamiques et des pratiques à partir des espaces d'interlocution, de l'entre-les-langues et du lien dialogal

Face à l'extension des sujets, des objets et des supports, un des défis de la didactique des langues est de concilier la limite des artefacts et l'illimité des productions langagières. Hormis les approches en contextes plurilingues et celles de l'intercompréhension, qui saisissent le sujet apprenant dans la diversité de son répertoire plurilingue et l'objet langue dans un rapport de continuum et de ruptures, le modèle central dominant dans le monde est celui de la standardisation de l'un et de l'autre. Il suffit d'analyser les manuels dominants publiés et utilisés dans les écoles, d'observer les pratiques dominante de formation d'enseignants et les pratiques dominantes d'en-

seignement comme a pu le montrer le projet « Cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage » [4] (Carette, Carton, Vlad, 2012).

La limite d'une fonction mathématique, c'est vers quoi tend la fonction et l'on comprend bien que la limite fonctionnelle des artefacts didactiques se situe vers quoi ils tendent, c'est-à-dire, l'objectif pratique qui leur est assigné sur la base de représentations standardisées fondées sur des observables bornés.

Les pratiques langagières réelles ne se construisent pas à coup d'actes de parole prédictibles dans des espaces fermés entre interlocuteurs dont les intentions et les comportements sont prévisibles. S'il en était ainsi, la communication serait toujours fluide, les fuites de sens improbables, les formes préconstruites et les règles sans aucune exception. Si l'on se donne les moyens de travailler sur de grands corpus, les espaces d'interlocution (Chardenet, 2004 ; 2010) sont des unités de production d'observables qui donnent à voir comment les sujets interlocuteurs manient les langues (une seule à la fois ou plusieurs ensemble) dans l'agir social. C'est d'ailleurs l'un des apports déterminants des travaux menés dans le cadre du projet CECA [5], que d'avoir construit un grand corpus international de situations concrètes d'enseignement-apprentissage du français. À l'heure des grands volumes de données, il est symptomatique du faible intérêt des systèmes éducatifs, de voir qu'aucun projet comparable au programme PISA [6], n'ait été développé pour l'apprentissage des langues. Le paradoxe étant que ce programme qui vise les litéracies en lecture, en mathématique et en sciences sur la base d'un seuil qui serait celui des compétences dont les jeunes font preuve en exploitant leurs connaissances dans leur pratique quotidienne, ignore les langues étrangères qui constituent l'un des environnements sociaux dans lesquels ces jeunes baignent et dans lesquels, par les technologies numériques et les réseaux sociaux virtuels qu'elles génèrent, se créent quotidiennement, des espaces d'interlocution plurilingues.

Avec l'accroissement des flux de population et de communication, les mobilités spatiales et virtuelles constituent une source explosive du nombre et de la variété des espaces d'interlocution plurilingues dans le monde (Chardenet, 2010), recomposant les seuils d'intégrité des langues. Entre juxtapositions, contractions et hybridations plurilingues, on est souvent dans l'ajustement sémantique collaboratif autant que dans la fonction phatique du langage. Qu'ils soient saisissables dans une certaine stabilité temporaire, ou peu saisissables, trop plastiques et évanescents, ces espaces d'interlocution représentent une part essentielle du méga-corpus de l'ensemble des interactions langagières mondiales quotidiennes dans lesquelles les langues entrent dans des rapports tectoniques de relations entre *corpus* et *status* peut-être plus ouverts que dans une approche territorialisée où s'imposent des marqueurs établis plus stables. Dans quelle mesure apprendre à manier ainsi des langues avec des compétences variables,

4. Près de 140 enseignants-chercheurs universitaires, dans 20 pays, se sont engagés entre 2007 et 2010, dans le projet de recherche mondial CECA (Cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage), avec l'appui de la FIPF (Fédération internationale des professeurs de français), de l'équipe Crapel de l'ATILF (CNRS / Université de Lorraine) et l'Agence universitaire de la Francophonie (http ://ceca.auf.org/, consulté le 24/08/2016).

5. *Ibid.*

6. Program for International Student Assessment, ensemble d'études menées depuis 2000 par l'OCDE, visant à la mesure des performances des systèmes éducatifs des pays membres et non membres par l'administration de tests aux élèves.

qu'elles soient appropriées ou en construction, ne relève plus de la didactique de telle ou telle langue ou du plurilinguisme, mais de l'entre-les-langues ?

Dans la collecte d'articles pour le numéro 60 de la revue *Recherches & Applications. Le français dans le monde* (2016) qu'elles ont coordonné, Laura Abou Haidar et Régine Llorca cherchent à montrer comment on est passé de la focalisation sur la phonétique corrective à une didactique de la parole qui se fonde sur l'analyse de corpus variés. Si l'on peut chercher à établir des seuils d'acceptabilité phonétique, force est de constater que l'élargissement de l'usage quotidien des langues à des locuteurs non natifs tend à élargir ces seuils tout en complexifiant la notion en tant que marqueur de compétence (Galazzi, Paternostro, 2016).

Les observables sont reconstruits dans un entre-les-langues qui n'est plus celui de l'interlangue (Selinker, 1972) ou du dialecte idiosyncrasique (Corder, 1971) intermédiaires d'un apprenant qui construirait rationnellement ses compétences selon une chaîne comportementale behavioriste : stimulus, réponse, correction, récompense. Cependant, on peut retenir de ces travaux qui ont contribué à focaliser la recherche sur l'activité langagière apprenante, que la langue de l'apprenant n'est projection ni de la langue-cible ni de la langue-source mais une idiosyncrasie qui a ses propres caractéristiques. Or, l'activité langagière dans les espaces d'interlocution plurilingues ordinaires n'est pas seulement binaire. Elle l'est transitoirement, mais aussi bien la généralisation de l'enseignement d'au moins une langue étrangère dans la plupart des systèmes scolaires du monde, que le nombre d'individus vivant dans des contextes plurilingues permanents ou temporaires, stables ou instables en nombre de langues et l'accroissement de l'exposition aux langues par les flux de population et de communication, forment un matelas sociolinguistique constitutif d'un répertoire élargi. Si la didactique de l'intercompréhension montre comment on peut manier plusieurs langues en même temps par inférence analogique entre langues possédant des traits communs ou comparables, elle ouvre également un chemin vers une didactique de l'*expréhension*[7] par le repérage et l'identification de traits différents (phonétiques et phonologiques ; graphémiques ; morphologiques ; pragmatiques ; discursifs ; non verbaux). Analogie et contraste sont en fait deux opérations naturelles qui fonctionnent grâce à l'activité évaluative que le langage permet (Chardenet, 1999), elles s'associent ou se séparent au gré des rapports entre langue(s) cible(s) et répertoire linguistique des sujets apprenant une langue étrangère ou simplement exposés au plurilinguisme dans d'autres échanges sociaux.

L'intercompréhension et l'*expréhension* se construisent dans l'interlinguisme, phénomène propre à l'usage des langues en contact par les sujets sociaux au sein d'espaces d'interlocution où s'organisent les liens dialogaux.

De ce fait, il devient de moins en moins possible pour l'enseignant, de poser l'acte didactique dans la singularité d'un objet langue. L'hétérogénéité des situations d'interlocution réelles modélise l'approche didactique, comme l'homogénéité et l'intégrité des langues séparées les unes des autres avaient modélisé les approches didactiques antérieures. La description et la prise en compte des pratiques langagières indivi-

7. De « externe » (du latin *externus*), qui est au-dehors, et de « préhension » (du latin *prehensio*), faculté ou action de saisir.

duelles dialogales dans les espaces d'interlocution et des représentations sociales des valeurs de l'oral et de l'écrit des langues en contact dans ces environnements, pour constituer des savoirs de terrain opératoires en didactique de l'interlinguisme, s'articule avec la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles dialogales dans l'espace d'interlocution d'apprentissage et relève plus largement de l'étude des comportements et des évolutions des groupes humains, c'est-à-dire d'une science sociale ce que Dabène, Rispail (2008) et Blanchet, Rispail (2011) et Blanchet, Rispail (2011) ont défini comme une sociodidactique.

Conclusion

Le propos d'observer la didactique des langues au regard de la notion de seuils, amène ici à réinterroger la représentation de l'épistémologie telle que développée dans l'introduction. Le seuil, constitue l'accès à un lieu, le début de ce lieu et sa limite ; un lieu et/ou un moment au-delà desquels commence un état, se manifeste un phénomène, appartient à, et entretient une représentation dans un espace et un temps qui peuvent être bornés. Seuils, ruptures et franchissements, qu'ils soient progressifs ou régressifs, en jalonneraient alors l'évolution dans une dialectique positiviste : même la régression aboutit à un résultat.

Mais la convocation de savoirs produits dans le large champ non fini des sciences sociales et la reconstruction d'observables sous la forme de dynamiques (plutôt que d'objets et de sujets), produites dans des pratiques dans des espaces (d'interlocution) contextualisés, plastiques et plus ou moins constants, questionnent cette schématisation du mouvement de l'épistémé. Les sociétés humaines en expansion et en extension par les flux de population et de communication, accroissent ainsi le champ des sciences sociales et imposent d'aborder la complexité par l'ensemble des contextes, en étudiant les phénomènes multidimensionnels dans leurs inter-relations systémiques, diachroniques et synchroniques, qu'elles soient constructives ou déconstructives. Difficile à partir de là, d'envisager des franchissements de seuils comme des ruptures.

Les seuils en rupture seraient donc à considérer davantage comme des construits schématiques plaqués sur des segments de réalité identifiables comme autant de repères mais pas comme des produits objectifs de cette réalité. Ce que tendent à valider les observations sur l'éclectisme des choix didactiques variés, opposé au syncrétisme des fusions didactiques dominantes, qui ont commencé dans les années 1990 (Puren, 1994). D'une part, la croissance globale de l'enseignement-apprentissage des langues, d'autre part la prise de conscience de la complexité consubstantielle des situations observées et l'accumulation de savoirs produits rendus disponibles par l'accroissement du nombre de chercheurs et des moyens de diffusion scientifique, permettent moins qu'auparavant, les clivages. On trouve par exemple dans un outil comme le CECR qui est le produit de travaux collectifs en Europe, un ensemble à la fois ouvert à de multiples interprétations et structurant, ce qui a pu conduire l'un de ses contributeurs à le comparer à un couteau suisse (Coste, 2013). Et un compromis de jeu de forces et d'influences permis par des choix terminologiques autorisant des interprétations variables une fois traduits :

> Les parties d'abord rédigées en anglais tendent à recourir à *competences* ou *competencies* et marquent plus une pluralité de capacités multiples, alors que celles d'abord écrites en français, notamment pour l'introduction de la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle », visent plutôt à singulariser cette compétence et à la présenter en quelque sorte plus comme une et englobante que comme constituée de multiples (sous ?)-compétences [8].

Tout semble se passer comme si, au sein des sciences sociales qu'elle contribue également à alimenter, la didactique des langues évoluait en filtrage de notions au gré d'observations plus ou moins erratiques en l'absence d'études de terrain longitudinales sur des cohortes contextualisées. La conscience du fait que l'accumulation de données hétérogènes ne constitue pas un ensemble lisible, interroge en permanence les notions utilisées dans l'analyse.

8. *Ibid.*