Epistémologie, méthodes, contextes.
Pour une écriture de la recherche didactique en Asie de l'Est

Pierre Martinez, Université Paris 8 Saint-Denis
pierre.martinez@univ-paris8.fr

RÉSUMÉ

« Epistémologie, méthodes, contextes » entend dessiner les contours d'un narratif de la recherche en sciences humaines et sociales,et plus spécifiquement en didactique des langues et des cultures. Il conduit d'abord à réfléchir à une genèse de l'activité heuristique, en ce qu'elle va de l'élaboration à la formulation, dans un parcours tributaire d'une histoire, d'instances contraignantes et de partages disciplinaires. Il dessine ensuite les chemins du savoir, faits d'une clarification conceptuelle dans des contextes forcément différents et de la circulation entre réseaux, mais aussi de retardateurs à l'innovation et d'éléments-clefs. Il envisage enfin le passage du dire au faire, pour souligner des questions vives et conclure de manière large sur la notion de crise de la pensée didactique.

MOTS-CLEFS *Ecriture de la recherche. Epistémologie. Méthodes. Contextes. Crise.*

PRÉAMBULE

L'intervention que j'ai faite au Séminaire du CREFAP en décembre 2019 m'a permis - et j'en remercie les organisateurs et les participants - de tester un certain nombre d'interrogations et d'hypothèses que j'ai avancées depuis plusieurs années, au fil de mes activités. Elle s'inscrivait pour moi dans la ligne de travaux théoriques de longue durée qui portent sur les conditions d'exercice d'une recherche didactique profitable aux dispositifs et aux pratiques, une attention particulière étant portée à ceux de l'Asie de l'Est (Martinez, 2013, 2017a, 2017b, 2018a et 2018b).[i] Le texte suivant doit donc être vu comme des prolégomènes, des considérations préliminaires à un ouvrage en cours d'élaboration et l'on retrouvera sans surprise dans celui-ci, après l'approfondissement nécessaire, des idées et des formulations présentes ici.

Ma conférence se proposait simplement d'aider à réfléchir à quelques questions brûlantes en matière de recherche sur l'enseignement/apprentissage des langues. J'ai traité ces questions dans ce qui me semble le cadre étendu où il faut les situer, celui d'un monde technoscientifique émergent. Ce monde conduit à intégrer dans la sphère de la recherche en éducation les algorithmes, l'intelligence artificielle ou les réseaux numériques comme des éléments à terme essentiels du système, et quel que soit le scepticisme qui peut accompagner cette hypothèse, longuement développée dans mon dernier ouvrage. (Martinez, 2018a, *passim*).

Cela ne revient nullement à dire que ma réflexion puisse se substituer à une expertise endogène, qui appartient aux lecteurs chercheurs et praticiens d'une grande aire culturelle telle que l'Asie. La connaissance que je puis avoir de leurs terrains, même si elle a commencé il y a plusieurs décennies, manque bien trop d'ampleur et même de profondeur. Je ne suis pas, et ne veux pas être, comme écrit Bourdieu, citant Blaise Pascal, un « demi-habile » ou un de ces *experts* importés dont Valéry se moquait en disant qu'ils se trompent *selon les règles*.

Mes objectifs doivent apparaître ici clairement et ils sont fortement cadrés. Je retiens un seul angle d'attaque : celui de l'écriture de la recherche comme un narratif, comme un récit qu'on se raconte et qu'on raconte, et, pour cela, je développerai mes réflexions en trois temps : j'irai de l'élaboration à la formulation, puis à l'exploration de chemins du savoir, et je passerai enfin du dire au faire. Et j'insisterai peu sur la démarche, sur ce *comment* procède le chercheur, parce que c'est un processus qui a suscité nombre de descriptions et qui est familier à la plupart des spécialistes. Cette connaissance que nous avons du *comment se fait la recherche* est le résultat d'une volonté de comprendre qui s'étend des *ficelles* du métier, comme le dit modestement l'ouvrage de Becker,

2004, à une investigation *archéologique* du savoir humain. (Foucault, 1966) [ii] L'urgence, pour expliquer ce que j'ai appelé, au point de départ de ce texte, « Écriture de la recherche », me semble résider ailleurs. Elle conduit à porter finalement l'éclairage sur le *quoi* et le *pour quoi* de l'activité heuristique, autrement dit sur son objet et sur sa finalité narrative. Mais il convient d'abord de dire ce que j'entends par récit.

I. L'exercice de la recherche au XXIème siècle. Quelques préalables.

Je poserai directement un élément de réponse en rappelant qu'une recherche en sciences humaines et sociales vise à une *épistémè***,** l'élaboration d'un *surcroît (*sens même du préfixe *épi)* de savoir. Elle peut être vue comme *une construction* faite à partir de la *trame narrative d'un projet.* Ce projet intègre un *registre affectif*, un désir qui, par un biais cognitif dit *de confirmation*, peut occulter la réalité aux yeux du chercheur, quand elle ne répond pas à ses attentes (il se raconte alors *des histoires*). Le projet - par exemple l'évaluation d'une réforme éducative, l'étude d'un dispositif bilingue - inclut encore explicitement des *conditionnalités,* des règles à respecter, une durée, des résultats, des implications. Telle peut être énoncée de la manière la plus concise la problématique de la recherche en didactique des langues, celle qui nous occupe aujourd'hui.

Ce qui est appelé ici « écriture de la recherche » correspond donc à une *mise en récit* du projet scientifique, ou encore, pour pousser l'image, un *roman,* comme on parle d'un « roman national », où est donnée forme à une histoire sous l'éclairage de raisons jugées supérieures. On sait comme ces raisons peuvent recouvrir, pour un Etat-nation ou une idéologie, l'atteinte d'un objectif commun, la cohésion d'un ensemble de populations, ou l'harmonie sociale. Hannah Arendt (1972 : 58-120), excellente observatrice de ce qui fit la trame des grands événements collectifs de son époque, relève que toute histoire est une fiction, et elle souligne, aussitôt après, que cette fiction n'est pas une contre-vérité mais une *interprétation* de la réalité ancrée dans une culture.

Il faut, pour la période actuelle, situer cette vision de la recherche comme *interprétation* de la réalité dans son *contexte* propre, ce qui implique l'élucidation des conditions où s'exerce dialectiquement l'activité humaine (Martinez, *in* Blanchet et Chardenet, 2011, Aguilar *et al.*, 2004). En cette première moitié du XXIème siècle déjà avancée, ce contexte **c**ivilisationnel doit être lu comme celui d'une *postmodernité* dont les contours remontent à l'évolution des sociétés industrielles, à partir de leur acmé et du début de leur progressive mutation autour de 1975. Lyotard, Habermas, Jameson ont largement décrit ce grand tournant, dont Perry Anderson, 1998, fait la remarquable synthèse (Martinez, 2018a:68) et il est patent que cette postmodernité se déploie sous l'emprise de valeurs affichées par un système économique néo-libéral dominant à des degrés divers et sous différents avatars.

Je ne peux, bien sûr, en donner dans ce texte une caractérisation plus fouillée, mais, à grands traits, *le changement, le marché, le paraître* peuvent en être désignés comme trois indicateurs essentiels et ceux-ci peuvent se décliner sous diverses formes : l'affaiblissement de l'historicité, l'innovation technologique constante, la résilience et le culte de la mobilité, la déconstruction des règles et la coexistence des contraires, l'utilitarisme et la marchandisation, enfin et surtout la visibilité, qui rend l'ensemble susceptible d'être décrit et raconté. Désormais, la recherche, comme l'art, la politique, la technologie, doit être mise en scène, *spectaculaire,* ainsi que le pressentait Guy Debord, dès 1967. Et il n'est pas inutile de préciser que, dans ce monde ouvert, non pas dérégulé, mais soumis à de nouvelles règles, la maîtrise des systèmes d'exploitation informatiques sera un atout décisif. Elle autorise la récolte des données massives (les *big data*) puis leur mise à profit, elle régit l'information scientifique, sa diffusion et aussi son contrôle par les moyens numériques (enseignement à distance, réseaux sociaux, sites officiels). Constat fait incidemment : pour le moment, avec les GAFAM (*Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft*) et les BATX (*Baidu, Alibaba, Tencent, Xiaomi*), à eux seuls les Etats-Unis et la Chine ont cette capacité.

Le propos n'est pas de minimiser le travail du chercheur ou de l'enseignant-chercheur médiateur, mais de le positionner objectivement dans ce contexte, en réfléchissant avec lui aux facteurs qui orientent, voire déterminent sa problématique, ses analyses, ses productions. La

dynamique du marché de l'éducation, tout comme la politique linguistique éducative doivent être mentionnées comme des acteurs essentiels à cet égard. Ainsi, en didactique des langues étrangères, une *doxa* communicative dominante où la langue, au détriment de sa fonction de transmission culturelle, serait prioritairement outil de communication, est-elle confortée par les éditeurs et diffuseurs de matériel de tous genres, disposés, comme on peut le comprendre, à multiplier des supports, vite rendus obsolescents, l'ancestral manuel sur papier comme le dispositif collaboratif. La recherche apparaît alors à la fois comme un nourrisseur de cette marchandisation (elle y collabore) et, paradoxalement (allant parfois contre la *doxa*) comme un facteur d'émancipation, de diversion, d'aller voir ailleurs.

Ainsi, encore, la recherche se trouve face à des décisions qui peuvent émaner d'une politique linguistique éducative *sous influence* : si la culture a pu trouver une place limitée dans le curriculum, voire superflue ou du moins accessoire (Martinez, 2017b), c'est qu'une langue de stricte communication (illusoirement, d'ailleurs, débarrassée de traits culturels, *culture-free*) sert mieux des intérêts économiques, pratiques ou professionnels, que ne le fait la poésie de Baudelaire. Il peut aussi y avoir des logiques qui ne vont pas dans le sens d'un équilibre entre pragmatisme et culture, la recherche proposant des solutions qui ne sont pas exploitables dans les systèmes éducatifs, par exemple en raison de leur coût dans une mise en œuvre à grande échelle.[iii] Il arrive aussi qu'harmonisation se confonde avec uniformisation, en dépit des contextes hétérogènes et des volontés divergentes. On dira ainsi que le *Cadre Européen de référence pour les langues* (le CECRL) a été, ces dernières années, et sans négliger l'intérêt qu'on peut lui trouver par ailleurs, un exemple de ce barrage idéologique mis à la diversité des approches et des méthodologies d'enseignement. Jean-Claude Beacco, dont on connaît la contribution théorique à sa gestation, parle justement à son sujet de *complexité ignorée*. (2014 :322). Cette complexité est aussi un voile jeté sur une partie des sources historiques de la politique linguistique européenne : sa vocation à développer la mobilité dans une économie globalisée, avec des travailleurs à bas coût et, dans un espace sans frontières, à stimuler une construction culturelle au service d'une volonté de paix durable. Il y a tout lieu de penser que ni les résultats en compétences linguistiques des locuteurs (les données sont accablantes de médiocrité)[iv], ni la connaissance des cultures des autres pays du continent, ni le partage des valeurs d'une citoyenneté commune ne se sont, en deux ou trois décennies, accrues autant qu'espéré.

Plus pratiquement et à travers le monde, la forme rituelle donnée dans nombre de cultures à l'enseignement des langues, par exemple le formatage imposé à la médiation (souvent : *une heure, une classe, un enseignant*), relève d'un modèle de pensée qui n'a rien de « naturel ». Il est évident qu'il est profondément ancré dans une histoire, c'est-à-dire pour être précis : une culture éducative. Le numérique, les technosciences en général, appellent de nous la même attention. S'ils nous transforment dans nos émotions, notre cognition, nos interactions, nos *habitus* et notre éthique, ce qui advient a toujours une longueur d'avance sur la conceptualisation, sur la prise de recul que nous pouvons en faire.

Les effets de ce paradigme contemporain sont déjà sensibles. Les outils didactiques, jeux sérieux (*escape game,* etc.), *e-tandems* ou plateformes interactives, sont aujourd'hui les avatars d'innovations importées des nouvelles pratiques sociales. Ils relèvent de la ludification tendancielle d'un enseignement qui vise massivement à l'optimisation de l'effort et à l'apprentissage collaboratif. A l'individualisme né de la modernité, la postmodernité substitue le collectif. Dans un autre domaine, c'est cet *esprit du temps* qui incite à se déplacer en covoiturage et à prêter son jardin quand on est trop vieux ou trop occupé pour le cultiver soi-même.

Ces quelques lumières sembleront jetées, peut-être, sur des sociétés contemporaines particulières. Elles valent d'abord, c'est vrai, pour les deux rives du Pacifique et l'Europe, mais chacun est à même de constater les effets d'une globalisation accentuée, faisant contre-poids à toute diversité culturelle. Pei-Tseng Jenny Hsieh, dans un ouvrage collectif sur l'éducation en Asie, a bien su montrer cette ambivalence. Tout en faisant de la pensée confucéenne la toile de fond des systèmes de transmission du savoir communs à une telle et si vaste aire culturelle et géopolitique, elle insiste d'emblée sur la nécessaire prise en compte, et à des degrés divers, de facteurs

opératoires différentiels : l'éducation dite *de masse*, la place de la recherche, les capacités technologiques. (Pei-Tseng, 2013, *Introduction*, XVI, et *passim*). Là se posera inéluctablement la question de la langue, ou plutôt des langues dans lesquelles va s'écrire la recherche, langues qui ne sauraient se limiter à une *lingua franca,* bien en peine de répondre aux besoins, et il ne suffira pas de regretter que nombre de nos collègues et de nos institutions semblent accepter sans autre forme de procès l'anglomanie actuelle de la transmission scientifique : il faudra proposer des alternatives multilingues en matière de revues, de publications, de traduction.

On conviendra alors sans surprise que la recherche est un *processus glocal*, entre global et local. Il ne s'agit plus de penser globalement, d'agir localement, mais comme l'a écrit l'économiste Drew Martin, de fondre le global dans le local *(Meld global inside local*), par un processus d'assimilation et d'indigénation. (Martin, 2008). Ce processus doit être examiné dans sa complexité et sa liquidité, et il entraîne par conséquent la difficulté à l'analyse ou plutôt à une méta-analyse qui porterait sur un champ de recherches étendu et disparate.

Pour conclure sur ce point et souligner que les idées livrées ici ne sont pas « hors-sol », venues d'un ailleurs ethnocentré, je réaffirme la nécessité d'une vision intégrative ou compréhensive. Celle-ci est rendue possible par la connexion généralisée de l'information, et elle s'impose à ceux qu'animent la curiosité et la lucidité nécessaires au chercheur. Peut-on, pour y aider, énumérer les noms de sites comme *Google Scholar*, *Crid* du CIEP de Sèvres, *Filfrancophonie*, *IFProfs, Sudoc, Hal, Framonde*, etc..),[v] des agrégateurs : *Twitter, Netvibes, Feedly...*, des réseaux sociaux thématisés, des groupes sur *Facebook*, des blogs et l'« intelligence collaborative » des *Wikis* ? Il faut trouver dans le système même les armes pour décrypter le système.

Cet état des lieux ne signifie donc pas que les chercheurs aient à suivre aveuglément les préceptes de ce monde virtuel : ils ont à faire constamment *oeuvre critique* face à une réalité contextuelle, à des cultures éducatives, à une histoire trop vite écrite, et sont tenus à refuser (il faut toujours le répéter) les stéréotypes. Je me permettrai une illustration personnelle en suggérant ainsi, à propos de l'apprenant dit hâtivement « asiatique », que soit jeté un coup d'oeil à ma conférence, enregistrée naguère à Tamkang, Taïwan. Qu'est-ce donc, pourrait-on à bon droit se demander, qu'un apprenant « asiatique » ? (Martinez, 2017a).

Dans tous les cas, et tout en restant attentif à ce qui se fait, s'écrit ailleurs et se diffuse à travers réseaux, équipes, laboratoires, revues internationales et bases de données numériques, les chercheurs doivent savoir affiner une méthodologie *hétérodoxe*, écrire leur recherche avec leurs sources et leurs ressources propres, ce qui devrait apparaître sans équivoque dans leurs bibliographies et sitographies. Chercher, c'est douter, et encore mieux : se méfier. C'est le conseil qu'on donnera à des étudiants, des doctorants, hommes ou femmes, si on les sent prêts à aduler un seul livre, un seul maître ou une seule école.

Si je résume mon propos, je soulignerai donc que la recherche se donne à voir comme la trame narrative d'un projet, un énoncé *a priori* pourtant difficile à analyser, allant du chercheur jusqu'au civilisationnel. Le chercheur ouvre les yeux sur un contexte, avec sa problématique, les analyses qu'il impose, des productions possibles. La complexité de ce paysage rend d'autant plus nécessaire une approche intégrative appuyée sur le numérique et fortement attentive à une identité de chercheur, situé de multiples manières. Venons-en à parcourir ensemble les trois étapes du chemin annoncé.

II. Trois temps d'un questionnement.

II.1. De l'élaboration à la formulation.

Je partirai de la genèse de la recherche pour montrer comment elle s'inscrit dans un courant théorique, un paradigme dominant à tel moment de l'histoire des sciences. La question initiale en dépendra largement. Ainsi les recherches sur les contacts de langues, sur le plurilinguisme, sur les apprentissages en situation d'intercompréhension des langues sont-ils à situer dans un *modèle civilisationnel* qui a fait, ces dernières décennies, une large place au multiculturalisme et à

l'ouverture sur la mondialisation. Les besoins sont réels : nous vivons à un moment où, d'une part, les technosciences ne nous ont pas encore donné les outils de traduction et de transmission du savoir de la qualité espérée, et où, d'autre part, les questions de mobilités, de migrations volontaires ou contraintes, d'études ou d'échanges lointains se posent avec une acuité croissante.

Qu'en a t-il été pour la recherche en didactique des langues à laquelle je me limite ? On ne s'y attardera pas, mais d'évidence, ce fut, au XXème siècle, d'abord sous le regard de la *linguistique située,* dite *appliquée* (Carton *et al.,* dirs., 2015) qu'elle se développa. Discipline de référence, celle-ci a longtemps orienté notre activité heuristique (Chiss, 2014 : 306 *ssq*.), avant que le bourgeonnement des *sciences du langage*, fécondées par la psychologie, la sociologie, etc., impose une histoire élargie, plus apte à analyser le réel de la communication humaine, et aboutisse en somme à un autre *récit,* pour reprendre le terme qui est au centre de mon propos.

Cet éclatement théorique nous interroge aujourd'hui, au point que nous ne voyons plus clairement quel est notre champ, quelles en sont les limites : métaphoriquement, faut-il à la didactique un *remembrement* (comme celui des terres réunies pour une agriculture extensive, suggéré par Robert Galisson, jadis) ou à l'inverse une sorte de *permaculture* ? Je m'explique. Dans un cas, on regroupe aveuglément des thématiques ou des objets d'étude pour créer des unités *rentables ;* dans l'autre, on organise à partir d'éléments distincts mais connectables des écosystèmes efficaces, évolutifs et *éthiquement défendables*, dans l'esprit d'une démarche inspirée par le Japonais Fukuoka Masanobu (Mollison, 2013). A mon sens, doit être examiné comme un ensemble ce qui fonctionne ensemble. Et c'est bien vers cette seconde hypothèse que nous penchons, avec un paramétrage toujours plus fin des approches. Ainsi, en didactique du français, où l'on parlait de français langue étrangère, a-t-on progressivement observé la fragmentation de ce FLE, sous de nouveaux acronymes, en français langue étrangère, seconde, de scolarisation, de spécialité, universitaire, etc., entités qui appellent des objets et des méthodes spécifiques tout en manifestant leur interconnexion.

Dans ces conditions, la position du chercheur, dans la durée de ses projets comme au quotidien, n'est pas sans questionner son *rapport au pouvoir* (au singulier et au pluriel) qui impulse, commandite et régule la place donnée à la recherche et son organisation. Ainsi peut-on se demander quelle marge d'*autonomie* le chercheur (disons, par exemple, le jeune doctorant, futur *homo academicus* à la Bourdieu)) garde face au monde universitaire, et aux institutions en général. Est-il encore concevable, à notre époque, de chercher seul, sans échanger, se confronter, négocier ? Si légitimables soient-ils, comment l'encadrement des laboratoires, la quête de budgets, la production obligatoire (« publier ou périr »), la lecture par les pairs, toutes formes de censure ou d'auto-censure dfficiles à occulter, contraignent-ils l'esprit et l'initiative, pèsent-ils sur les résultats d'une recherche originale et créative ?

Plus largement, comment les *connexions entre disciplines* vont-elles jouer ? On se permettra d'avancer qu'en France, par exemple, les collaborations entre sciences de l'éducation et sciences du langage ne se présentent pas partout comme une évidence. Pour ce qui est des institutions ou équipes, faut-il aller, le plus souvent, vers une recomposition des unités d'enseignement et de recherche du type *Liberal arts* ? Et si une intégration est possible, quelles contaminations, positives ou non, la *transdisciplinarité***,** la possibilité de produire une synthèse à partir de différentes sources et savoirs (Blanchet et Chardenet, 2011:72), apporte-t-elle au chercheur, tantôt déstabilisé, tantôt stimulé par des contacts et des savoirs élargis à d'autres horizons ? Les réponses à ces questions sont à l'évidence déterminantes dans la définition de l'objet de recherche, dans la question initiale et dans le programme de travail, et pour ceux et celles qui se sentiront concernés, jusque dans un projet de thèse ou de master.

On pourrait conclure de ces remarques que, de l'élaboration à la formulation, le changement de paradigme, la toile de fond du questionnement, engagent le chercheur à de nouveaux positionnements, à de nouvelles relations intradisciplinaires (remembrement ou permaculture), à de nouveaux rapports au(x) pouvoir(x), à des connexions disciplinaires parfois imprévisibles, parfois hasardeuses, (ce qui caractérise beaucoup d'innovations et qu'on appelle doctement *sérendipité*), voire à une ouverture vers une relative *in-discipline*. C'est ce qui m'est apparu comme le

mouvement profond à l'oeuvre dans notre domaine, l'enseignement des langues, et que j'ai souligné à plusieurs reprises en développant l'idée d'un glissement théorique et méthodologique fondamental, un glissement des sciences du langage à l'ensemble des technosciences.

II.2. Les chemins du savoir.

Une fois cet objet déterminé, une formulation sera possible, et toujours induite par le contexte scientifique, culturel et social : on aura à s'entendre dans un environnement donné sur des *définitions* partagées. Il existe des *faux-ami*s et même des intraduisibles, comme on l'a bien montré, en philosophie même de la langue. (Cassin, 2004). Il faut donc trouver des mots pour penser, puis dire sa recherche et on sait que les langues n'aiment pas les concepts nomades : comment réduire la polysémie de termes tels que « médiation », « profil d'apprenant », « autonomie » ou même « pédagogie », en passant d'un pays, d'un système éducatif à un autre ? Sur le flottement ou l'inadéquation des mots, les interrogations des traductologues n'ont pas manqué, et dans l'aire Asie-Pacifique, il est heureux de voir les réseaux qui nous rassemblent travailler aujourd'hui à des convergences conceptuelles.

C'est aussi pourquoi les modes de gestation du nouveau exigent des dispositifs propices, des *incubateurs*, écoles, séminaires, groupes de ressources ou de discussions en ligne. Or, ces facilitateurs sont inégalement répartis et peuvent, à l'évidence, souffrir des distances, que celles-ci soient spatiales, idéologiques, technologiques ou culturelles.

Enfin, l'écriture du scénario d'une recherche en didactique est vouée à être bousculée. Parmi les *retardateurs*, les « *distracteurs de projet » (*De Ketele), comment oublier la possible résistance du terrain au changement, la lenteur des appareils, les difficultés souvent à publier et à diffuser, le prix de la documentation scientifique, vendue par chapitre ou article sur les sites en ligne ? Des phases de stases et de circulation vont alternativement survenir et le succès d'une recherche me semble tenir en particulier à trois *éléments-clefs* que je définirai succinctement, faute de place : le *moment* propice, qui est le *momentum* des économistes et en grec, le *kairos* (c'est aussi un petit dieu) ; *l'effet de groupe* ou de *réseau***,** qui se traduit par l'émulation et par ce que le monde de l'entreprise appelle *coopétition* (compétition et coopération en même temps), et enfin la référence à une *expertise*, celle au moins d'un regard extérieur, qui peut éviter bien des erreurs. (Gaglio, 2011)

J'ai essayé de faire voir, en clair, que les chemins du savoir requièrent des définitions partagées et des lieux propices, mais aussi de la lucidité, voire de la subtilité, face aux retardateurs et aux obstacles (on peut garder à l'esprit les ruses qu'un Galilée inventait pour tromper l'Inquisition, dans la pièce éponyme de Brecht), sachant que des éléments-clefs de la réussite vont être ou peuvent être l'opportunité, la coopération stimulante et le regard importé.

J'en viens, pour clore ce moment de ma réflexion, à l'idée que, sur son trajet, le chercheur rencontre *un double défi*. D'une part, la difficulté qui s'impose à lui d'une didactique *archipélagique*, éparpillée, où se multiplient les objets de recherche (pour ne donner que l'exemple de l'interaction : l'inhibition, l'implicite, la convergence émotionnelle, le silence...). Elle englobe sans fin de nouveaux facteurs et des variables hétérogènes, avec le risque pour le chercheur de se perdre dans la complexité et la perplexité (Martinez, 2018b :27). Et, d'autre part, comme en toute science humaine, la difficulté à hiérarchiser ce que Dominique Foray, en matière d*'économie de la connaissa*nce, appelle *fondements de la performan*ce (2009 :71) : déterminer, par exemple, quelle est *exactement* l'origine de l'échec d'un apprentissage, ou celle du succès d'une pédagogie. Jean-Louis Chiss (2014 :308) évoque ainsi un « présentisme » qui mettrait trop facilement en corrélation une contextualisation et un résultat de l'action historiquement observable.

II.3. Du dire au faire.

C'est de parler de mise en œuvre, techniques et procédés, qu'il est question à présent. Les *méthodologies* de recherche, transdisciplinaires, tributaires de sciences contributives et de contextes mouvants, sont par là-même mouvantes. Elles sont à la fois constituantes et constituées et - je me

retranche derrière le mot de Louis Porcher, 1997:24 - il n'existe « *aucun modèle théoricoïde* (sic) *applicable à toute situation* ». Tout au plus, trouve-t-on chez Foucault (1966:367) trois modèles, liés à des régions épistémologiques, biologie, économie, philologie, qui permettent, d'approcher « une positivité spécifique dans le champ des sciences humaines », soit par le fonctionnement humain, soit par le mode d'échange social, soit par le jeu des représentations inscrites dans la langue.

Ni secte, ni chapelle : la *formation à la recherche* doit donc envisager des praticiens qui soient réflexifs et aptes à la remise en cause. (Macaire, 2019). Le séminaire qui nous réunissait à Siem Reap, en donnait un bon exemple : celui d'une nécessaire formation à l'innovation par la comparaison des points de vue, des méthodes et des expériences apportées. Le croisement des faits et des idées directrices de politique éducative, l'échange sur les initiatives nationales et transnationales de réforme et d'amélioration en cours ou en projet, faisaient vivre nos table-rondes. Il illustrait aussi la dualité que relève Foucault *(ibidem)* à un niveau historique entre fonction et norme, conflit et règle, signification et système et qui se résout pour nos contemporains à la primauté du second terme de chaque paire dans l'action en tant qu'intervenants sociaux : la recherche de normes et de règles dans le fonctionnement d'un système.

Quant aux *questions vive***s**, qui induisent des approches méthodologiques spécifiques (de l'observation participante aux corpus informatisés, de la recherche-action aux études historiques, etc.), ce ne sont que des pistes qui peuvent être suggérées. A mon sens, elles devraient aller, certes au regard des projets propres du chercheur, mais aussi après une analyse rigoureuse des attentes sociales, vers l'opérationnalité et l'élargissement du point de vue. L'opérationnalité, d'abord, c'est-à dire la capacité à répondre à des besoins réels, l'élargissement, ensuite, en ce que ces thématiques impliquent le recours à des connexions disciplinaires éclairantes : pour le moins, sans vouloir chercher à limiter, des thématiques émergent : le rôle et le changement actuel des *représentations* chez les acteurs ; l'évolution du *curriculum* académique d'inspiration humboldtienne ; *des dispositifs* autonomisants, pour une pédagogie adaptée, différenciée; *l'entrée en jeu des technosciences dans la perspective d'une convergence didactique des moyens ; la professionnalisation ;* ou encore l'exploration et l'optimisation *des moyens de diffusion de l'innovation.*

Je résumerai en une conclusion partielle : la complexité du champ méthodologique requiert une formation collaborative à la recherche. Et aujourd'hui plus que jamais, elle exige une confrontation et une actualisation permanente, une détection de questions et d'approches nouvelles et pertinentes aux besoins d'un enseignement/apprentissage des langues, inéluctablement voué à de profondes transformations et à l'éternel problème de la diffusion.

III. Crise et critique de la recherche vues comme nécessaires.

Je reviens pour finir à ce qui a été mon préambule et peut ouvrir aux échanges : l'inscription de la recherche didactique dans un monde technoscientifique que nous ne pouvons que pressentir. Le dernier point de mon intervention posera que *la crise* de la recherche didactique manifestée par sa diffusion restreinte et par son éparpillement, mais aussi *la critique* de la recherche, à savoir sa remise en cause ou son apparente minoration, souvent observées dans nos sociétés, peuvent, au fond, se révéler toutes deux utiles, sinon nécessaires. Mon propos ne tend ni à démystifier la recherche, ni à mystifier de jeunes ou moins jeunes chercheurs en leur promettant la facilité. Loin de prétendre à un fonctionnement *de haut en bas*, il faut aboutir à envisager une *modélisation* de notre activité *située, praxéologique,* c'est-à-dire faite d'allers-retours, d'interactions constantes avec le terrain, qui doit pouvoir évaluer objectivement, et même subjectivement (par un ressenti, des impressions sur l'efficacité) nos hypothèses et nos propositions. Cette démarche, qui doit sans doute mieux intégrer l'analyse qualitative, ne nuira aucunement à la scientificité. Elle s'inscrit dans une réflexion, par exemple celle d'Abraham Moles, sur ce que représente le flou, *l'imprécis* dans la compréhension, puis la représentation que nous pouvons donner de l'observable en sciences humaines et sociales. (Moles, 1998).

Pour l'aire Asie-Pacifique[vi] comme ailleurs, l'écriture de la science se présente comme un entrelacement entre l'historique et l'imaginaire, tissé des conditions locales et des intrants nationaux et extra-nationaux spécifiques (Carton *et al.,* 2015 et par exemple, pour la Chine, Bel, 2019) Ainsi en est-il de la formation académique donnée sur place, des modes de transmission et des curricula dans les établissements, alimentés aussi par les influences et les échanges, avec les Etats-Unis, l'Europe ou le Canada, et d'abord, ici-même, au sein d'une vaste région. Cette rencontre, à travers les visioconférences, les formations délocalisées (dites *off-shore*), les publications dominantes au plan international, ne sauraient rester sans impact sur la gestation des théories scientifiques et leur diffusion. Il y a à mesurer cet impact dans les faits.[vii]

Mon intervention doit donc être perçue comme un moment de cette *méta-analyse,* que différents travaux empiriques ont ébauchée, comme ceux, voici quelques années, de la FIPF et de l'AUF, avec le projet *CECA* (Cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage).[viii] Elle doit être vue non comme une fin en soi, mais comme un *déclencheur de réflexion,* pouvant ouvrir à des actions collaboratives ultérieures, ateliers ou conception de projets. Au questionnement général que j'ai voulu dessiner correspondent des problèmes particuliers, auxquels les chercheurs qui m'ont écouté ou me liront sont confrontés au quotidien. C'est de leur passion de la recherche, de leurs prises de position dans la réflexivité et non de l'acceptation des routines, c'est de la confrontation, mais aussi des rapprochements, de *nos* rapprochements, que peut naître une épistémologie critique.

Le roman de la recherche en sciences humaines, qui ferait mieux apparaître son objet et sa raison d'être, est loin d'être aujourd'hui aisément analysable, et il est, c'est tant mieux, loin d'être définitivement tracé. Dans notre domaine, il serait naïf de croire que tout se serait arrêté aux dernières méthodologies d'enseignement qui ont, semble-t-il peut-être, plus ou moins pris le dessus et auxquelles le numérique ajouterait une touche cosmétique. Bon gré, mal gré, il va falloir faire un pas de côté, regarder plus loin. Le roman continue. Et face à l'éparpillement heuristique qu'on observe actuellement dans nos travaux, il faut donner un *sens* à l'histoire. La recherche didactique ne peut être un canard sans tête, qui court sans savoir où.

Jacques Ellul, dès le milieu du siècle dernier, représentait la technique comme ayant gagné son autonomie, et – pourtant destinée à libérer l'homme – elle l'avait finalement, considérait-il, asservi. (Ellul, 1954). Les sciences humaines et sociales, spécialement la didactique des langues, ne doivent en aucun cas oublier leur finalité humaniste. Il a fallu, lors d'un colloque récemment tenu à l'Institut de France et intitulé *Pour des sciences en français et en d'autres langues,* que ce soit un jeune mathématicien, médaillé Fields, qui le rappelle. A la transmission traditionnelle du savoir, telle que la faisait vivre la relation pédagogique (dont le caractère spirituel, voire sacré, n'échappait ni au maître ni au disciple), l'organisation technique, la recherche de l'efficacité maximale, les dispositifs extrêmes de la mise en réseaux vont se généraliser. Ils sont le produit des *NBIC*, nanobiotechnologies, numérique, cognitif et intelligence artificielle. Les neurosciences, pour se limiter à elles, font, avec par exemple les travaux de Kahnemann aux Etats-Unis ou Dehaene en France, jeter un regard nouveau sur le fonctionnement cérébral, la décision, la mémoire, les profils, l'apprentissage, les productions de l'apprenant. A terme, le suivi des apprenants par les données massives, les moyens pharmacodynamiques disponibles, une pédagogie différenciée évolutive s'imposeront dans des apprentissages *augmentés*. Dans les quelques mois qui ont suivi le séminaire, et sous la pression d'événements indépendants de la volonté des politiques ou des chercheurs, l'école, l'université, se sont mises, un peu partout dans le monde, à ne plus jurer que par l'enseignement à distance, les bases de données, les plateformes interactives.

Les technosciences peuvent à terme instaurer une nouvelle administration des choses, qu'on le veuille ou non, et qu'on en doute ou non. Mais on nous vend aujourd'hui la machine, l'outil, le matériel et le savoir pour ce qui devrait donner du sens à l'action. Il faut y insister fortement : ce n'est pas à la technologie ou à l'économie de prendre le pilotage de ce que j'ai appelé une *didactique réticulaire,* une mise en réseaux de ressources sans limites à ce jour. L'appareillage ne dit en rien la destination du navire. Or nous avons une lourde responsabilité quand nous voyons subsister - et peut-être s'accroître - un écart considérable entre le fruit de nos recherches et les effets qu'elles produisent sur les systèmes éducatifs, au plus près des classes, des enseignants, des élèves. J'ai dit plus

haut combien la vogue actuelle d'un enseignement à distance appuyée sur le numérique n'est que bien peu due au poids de notre influence sur les politiques éducatives.

Par chance, si la recherche est en crise, il faut garder à l'esprit que toute crise est aussi un moment positivement critique. C'est un moment de jugement, de prise de distance, où l'on *se* critique. C'est un moment décisif et possiblement favorable, et, en l'occurrence ici, un moment crucial, pour un enseignement/apprentissage des langues à venir. Si les interrogations appellent, comme on a pu le dire, un *aggiornamento* (Coste, 2014 :377), souvenons-nous qu'au XIXème siècle déjà, le grand pédagogue qu'était Wilhelm Vietör réclamait, pour l'enseignement des langues, un vrai renversement *(Umkehrung)*. La révolution scientifique de notre temps n'est pas moins exigeante que celle de la société industrielle du passé, quand les méthodes de Berlitz accompagnaient les voyages en chemin de fer de nos aïeux. Si une recherche est une construction faite à partir de la trame narrative d'un projet, cette trame narrative, qui lui donnerait son sens, manque encore, me semble-t-il, à une didactique des langues et des cultures que j'ai montrée comme largement éparpillée et dénuée de valeur symbolique, dans son objet et ses finalités. Le récit d'une didactique de notre futur proche reste à écrire.

Confiné à Strasbourg, mai 2020.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aguilar, J., Brudermann, C. & Leclère, M. (dirs.), *Langues, cultures et pratiques en contexte : interrogations didactiques*, Paris, Riveneuve, 2014.

Anderson, P., *The Origins of Postmodernity*, London, Verso, 1998 (trad. fr. *Les origines de la postmodernité*, Paris, Les Prairies ordinaires, 2010).

Arendt, H., « Le concept d'histoire », *in La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972.

Beacco, J.C., « Pour une gestion de la complexité en didactique du français langue étrangère, *in* Aguilar *et al.*, 2014 :315-332.

Becker, H., *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales ?* Paris, La Découverte, 2004.

Bel, D., « Quelle place pour la recherche en didactique du français langue étrangère en francophonie universitaire chinoise ? », Recherches et Applications, LFDM, 66, 2019 :146-169.

Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, EAC et Montréal, AUF, (2011), rééd. 2017. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588/document

Bourdieu, P., *Méditations pascaliennes*, Paris, Essais Poche, (1ère éd.1997) 2015.

Carton, F., Narcy-Combes, J.P., Narcy-Combes, M.F. & Toffoli, D. (dirs.), *Cultures de recherche en linguistique appliquée*, Paris, Riveneuve, 2015.

Cassin, B., *Vocabulaire européen des philosophies : Dictionnaire des intraduisibles*, Paris, Le Seuil, 2004.

Chiss, J.L., « La didactique des langues comme discipline : contextualisation et historicité », *in* Aguilar *et al*., 2014 :299-314.

Coste, D., « Postface : une didactique en quête d'équilibre ou en voie de déstabilisation ? » *in* Aguilar *et al.*, 2014:367-377.

Debord, G., *La société du spectacle*, Paris, Buchet-Chastel, 1967.

Ellul, J., *La technique ou l'enjeu du siècle*, Paris, Economica (1954), 2008.

Foray, D., *L'économie de la connaissance*, Paris, La Découverte, (2000), 2009.

Foucault, M., *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966.

Gaglio, G., *Sociologie de l'innovation*, Paris, PUF, Que Sais-je ?, 2011.

Houdart, S., *La cour des miracles. Ethnologie d'un laboratoire japonais,* Paris, CNRS Editions, 2008.

Jameson, F., *Le postmodernisme ou la logique culturelle du capitalisme tardif*, Paris, BAP, 2011.

Macaire, D., « La recherche-action convient-elle pour orienter les pratiques dans le sens de l'accessibilité scolaire de jeunes élèves à besoins particuliers ? », Éducation et société inclusives n°86, 2019 :79-92.

Martin, D., *Dochakuka* (*Meld global inside local).* Journal of global Marketing*,* 21/1, 2008:19-32.

Martinez, P., *Un regard sur l'enseignement des langues. Des sciences du langage aux NBIC*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, 2018(a). Sur commande et disponible en libre accès sur : http://eac.ac/books/9782813002839

Martinez, P., « Quel sens donner aux études sur le plurilinguisme en Asie ? », revue Glottopol n°30, 01/2018, *Le plurilinguisme en contextes asiatiques : dynamiques et articulations,* Leconte, F, Badrinathan, V. & Forlot, G. (dirs.). 2018(b)
http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_30/gpl30_12martinez.pdf

Martinez, P., « L'apprenant "asiatique" face aux langues étrangères », conférence donnée à Taïwan, Université Tamkang, Département de Langue et Littérature Françaises, 11/2017. 2017(a).
https://www.youtube.com/watch?v=x_qqn8DG5AA&feature=youtu.be

Martinez, P., « La politique des langues étrangères : mode d'emploi pour des temps nouveaux », *Société japonaise pour l'éducation en langues et cultures* (Alce/Slce), Tokyo, Revue *Gengo bunka kyoiku kenkyu*, vol. 15, 12/2017, Politique de l'éducation en langues et cultures. 2017(b). http://alce.jp/journal/dat/15_68.pdf

Martinez, P., *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, Que Sais-je? (8ème édition actualisée). 2017(c).

Martinez, P. (dir.), *Dynamique des langues, Plurilinguisme et Francophonie. La Corée,* Paris, Riveneuve Editions, 2013.

Martinez, P., *Postface* in Blanchet, Ph. et Chardenet, P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, *approches contextualisées*, Paris, EAC et Montréal, AUF, 2011, rééd. 2017: 435-445. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588/document

Maurer, B. & Puren, Ch., *CECR : par ici la sortie,* Paris, Editions des Archives Contemporaines, 2019. Sur commande et disponible en libre accès sur : https://eac.ac/books/9782813003522

Moles, A., *Les sciences de l'imprécis,* Paris, Seuil, 1998.

Mollison, B., *Introduction à la permaculture,* s.l., Passerelle Eco, 2013.

Pei-Tseng, J. H. (ed.)*, Education in East Asia,* Bloomsbury Academic, London, 2013.

Pons, X., *L'évaluation des politiques éducatives*, PUF, Que Sais-je ?, 2011.

Porcher, L. « Lever de rideau » in Zarate, G. & Candelier, M. (dirs.), *Les représentations en didactique des langues et des cultures. NEQ*, n°2, 1997 :11-27.

Sitographie complémentaire

ESLC (European Survey of Language Competences) :
https://crell.jrc.ec.europa.eu/?q=article/eslc-database
Hal : https://hal.archives-ouvertes.fr/
FIPF/CECA : http://fipf.org/recherche-didactique/ceca
Framonde : http://framonde.auf.org
IFProfs : https://www.ifprofs.org/

i A ce titre, le nombre des références bibliographiques a été allégé pour mieux respecter le format éditorial requis.

ii Foucault montre que « l'histoire (*des connaissances*) n'est pas celle de leur perfection croissante, mais plutôt celle de leurs conditions de possibilité ; en ce récit, ce qui doit apparaître, ce sont, dans l'espace du savoir, les configurations qui ont donné lieu aux formes diverses de la connaissance empirique » (p.13)

iii Un exemple : la mobilité dans les cursus d'enseignement, si l'on considère la proportion des apprenants qui, au fond, peuvent en bénéficier : 2,4% en 2017 (source : site Campus France, 19/3/2020). Pour une évaluation des politiques éducatives, voir Pons, 2011.

iv Par exemple, *First European Survey of Language Competences*, 2011. Sur la question, voir, Maurer, B & Puren, Ch., 2019.

v Voir exemples dans la sitographie en fin de ce texte.

vi J'ai volontairement parlé d'aire Asie-Pacifique, une discussion sur le concept géopolitique d'Indo-Pacifique ne trouvant pas ici sa place.

vii Les conditions et les effets de cette rencontre dans un laboratoire japonais ont été clairement mis en lumière par l'ouvrage d'une ethnologue et sociologue, Sophie Houdart, 2008.

viii Voir sitographie.