



ISSN 2268-493X

ISSN en ligne 2268-4948

Robert Galisson : histoire *et* prospective

Clara Ferrão Tavares

Instituto Politécnico de Santarém, Portugal

ferrao.clara@gmail.com

Reçu le 15-10-2016 / Évalué le 12-10-2016 / Accepté le 21-11-2016

Résumé

Je dois le titre de cet article à Christian Puren qui, dans le numéro des *ELA* 123-124, qu'il a coordonné, en hommage à Robert Galisson, disait « (s)i je devais pour ma part retenir un mot, un seul, pour caractériser ce qui me paraît constituer la structure profonde de la pensée et de l'action de Robert Galisson, je ne retiendrais que ce mot de deux lettres, l'opérateur logique ET, que l'on utilise pour relier entre eux deux éléments en même temps qu'on en reconnaît paradoxalement la différence : chercheur ET généraliste, théorie ET pratique, langue ET culture, histoire ET prospective » (Puren, 2001 : 263-264). J'aurais pu, d'ailleurs, choisir les autres « couplages », notamment les couplages enseignant Et didacticien ou raison ET affectivité.

Mots-clés : didactique des langues-cultures, suggestion, neurosciences

Robert Galisson : história *et* prospetiva

Resumo

Devo o título deste artigo a Christian Puren que, no número da revista *ELA* 123-124 que coordenou em homenagem a Robert Galisson, dizia o seguinte: se tivesse de mencionar uma palavra para caracterizar o que me parece constituir a estrutura profunda do pensamento e ação de Robert Galisson, escolheria apenas esta palavra de uma letra, a conjunção E , que se utiliza para ligar dois elementos ao mesmo tempo e que leva, paradoxalmente, ao reconhecimento da diferença: investigador E generalista, teoria E prática, língua E cultura, história E prospetiva (Puren, 2001 : 263-264). Teria, aliás, podido escolher outros pares, nomeadamente professor E didata, ou razão E emoção.

Palavras-chave: didática das línguas-culturas, sugestão, neurociências

Robert Galisson : history *and* prospective

Abstract

I owe the title of this article to Christian Puren who, in an issue of the journal ELA 123-124 which he edited in homage to Robert Galisson, said the following: “if I had to use a word to characterise which I think would adequately constitute the profound thinking and action of Robert Galisson, I would choose a word of only three letters, the conjunction AND, which would be used to connect two elements, but at the same time lead, paradoxically, to the recognition of difference: researcher AND generalist, theory AND practice, language AND culture, history AND foresight” (Puren, 2001 : 263-264). In fact, he would have been able to choose other pairs, namely teacher AND didact, or reason AND emotion.

Keywords: didactics of languages and cultures, suggestion, neurosciences

Introduction

Avec la sélection des titres proposés dans le résumé, j’annonce les voies empruntées dans cet article et je justifie le choix de deux ouvrages que je me permets de privilégier : *D’hier à aujourd’hui la didactique générale des langues étrangères : Du structuralisme au fonctionnalisme* (1980) et *La suggestion dans l’enseignement* (1983).

Avant de proposer une lecture de ces deux ouvrages, de mettre, ainsi, en évidence les dimensions historique et prospective dans la pensée de Robert Galisson (désormais RG), je m’engage, moi aussi, dans une voie « historiciste » pour expliciter le contexte de l’émergence de la Didactique des Langues au Portugal et le rôle du didactologue visé par cet hommage. Un détour par la contextualisation, mot qui lui est cher, s’avère indispensable, puisque ce concept est constitutif de la Didactologie des Langues-Cultures.

La « Didactique des Langues » au Portugal est née, en 1977, dans le sillage de RG. Elle célébrera son 40^e anniversaire en 2017. La « didactique des langues vivantes » s’est constituée, en effet, à l’issue d’un séminaire organisé par le Ministère de l’Éducation portugais, annoncé sous ce titre, dans le cadre de la formation professionnelle d’enseignants de français et de portugais. Dans les années 70, l’université formait des étudiants en philologie romane et, dans le cas des professeurs de français, la formation professionnelle était assurée par le Ministère de l’Éducation, en collaboration avec l’Ambassade de France. En 1977, Robert Galisson et Evelyne Bérard encadrèrent ce premier stage de formation de formateurs intitulé

D'hier à aujourd'hui la Didactique du FLE. À cette occasion, RG présentait, en avant-première, l'ouvrage qui allait voir le jour quelques années plus tard - *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères* (Galisson, 1980) - tandis qu'Evelyne Bérard divulguait la méthode *C'est le Printemps* (1976). Ce séminaire allait mettre en cause l'appareil méthodologique audio-visuel du français langue étrangère, en ébranlant la formation des enseignants au Portugal, *un petit monde* à l'époque, puisque tous les décideurs, concepteurs de programmes du Ministère de l'Éducation, formateurs des enseignants, auteurs de manuels scolaires, conseillers pédagogiques de l'Ambassade de France... assistaient au séminaire.

Robert, Nicole et leur chien Patapouf, personnages du manuel « audiovisuel » *Je Commence*, « livre unique » officiel pour les débutants publié en 1971, furent les premières victimes, incapables de résister aux modèles de personnages peu conventionnels de *C'est le Printemps* (1976). En ce qui concerne la formation des enseignants, la bibliographie proposée par José Afonso Baptista, l'un des principaux responsables de la formation de l'époque, en 1977, et adoptée dans tous les centres de stage, ainsi que la liste des sujets obligatoires pour les séminaires organisée par le Ministère de l'Éducation, en novembre de la même année, montrent les implications de la présentation en avant-première de l'ouvrage de RG *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères* (1980) au Portugal. Cette bibliographie comprenait le *Dictionnaire de Didactique des Langues* (1976), *Un Niveau-Seuil* (1976) et des articles publiés dans plusieurs numéros des revues *Le Français dans le Monde* et *Études de linguistique appliquée*. Des sujets tels que « les nouvelles tendances dans l'enseignement des langues », « les approches communicatives », « les documents authentiques en classe » remplaçaient les sujets, considérés comme dépassés, tels que « les moments de la classe de langue » ou « les exercices structuraux » des documents officiels précédents. De nouveaux programmes et des manuels comme *Labo des mots* (1979), *Ça y est* (1980), *Casse-noisettes* (en collaboration avec le CREDIF en 1982), entre autres, virent le jour à la suite de cette phase de transformation et d'innovation sans précédents.

Ce n'est que dix ans plus tard, en 1985-1986, que la formation professionnelle fut intégrée dans les institutions d'enseignement supérieur, au Portugal, tandis qu'un modèle « intégré » de formation initiale d'enseignants faisait ses premiers pas. La formation professionnelle fut alors libérée de la tutelle du Ministère de l'Éducation et les institutions d'enseignement supérieur durent recruter, pour la première fois, des didacticiens, la plupart ayant suivi le parcours de formation précédent. L'intégration de la didactique à l'intérieur de la formation initiale de professeurs eut lieu au même moment. Galisson fut par la suite une présence constante dans les séminaires et congrès en Didactique des Langues à Aveiro, Braga, Coimbra,

Lisbonne, Santarém, Vila Real ainsi que dans des jurys de thèses, jusqu'aux années 2000. Il fut également le directeur de recherche de nombreux étudiants portugais, avant et après l'intégration de cette discipline à l'université portugaise.

Pour comprendre le rôle de RG dans la constitution de la Didactique des Langues au Portugal, la voix de la première didacticienne portugaise (de l'anglais et des langues), Isabel Alarcão, constitue la meilleure référence. Dans son article considéré comme fondateur de la Didactique des Langues au Portugal, en tant que discipline universitaire, l'auteur soulignait la transversalité de la Didactique» (Alarcão, 1991) en relation avec d'autres aires disciplinaires. À partir de l'article de RG de 1986, intitulé *Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) - D/DLC*, Isabel Alarcão résume le rôle de RG dans la constitution de la Didactique des Langues au Portugal, en reconnaissant qu'« avec Galisson nous avons appris à penser la DL comme une aire de constructions de savoirs scientifiques et d'intervention professionnelle spécifique, en autonomisation en relation à la linguistique, même en relation à la linguistique appliquée (...) » (Alarcão, 2010 : 67). Et à l'auteur d'ajouter : Galisson « définissait la relation de la DL avec les autres disciplines comme une relation "d'appoint" et non de "référence" » (*ibidem*). Alarcão ajoutait encore un autre élément caractéristique de la DL distingué par Galisson : la « démarche didactologique, heuristique, centrée sur l'action professionnelle dans le sens d'identifier et de proposer des solutions pour l'enseignement et l'apprentissage des langues en opposition à une démarche platonique, déductive, applicationniste hiérarchisée¹ » (*ibidem*).

La didactique des Langues-Cultures au Portugal est donc née informellement dans les années 70 et institutionnellement dans les années 80, sous l'influence de Robert Galisson (Ferrão Tavares, 1994, 2002). C'est sous cette influence que mon propre parcours de didacticienne s'est construit, traversant les phases de « praticienne Et chercheur » en Didactologie des Langues-Cultures. Le séminaire intitulé *D'hier à aujourd'hui la Didactique du FLE* m'a ouvert une porte, en 1977, qui n'allait plus se fermer, comme j'essaierai de le démontrer, en présentant cet ouvrage choisi pour cet article en le lisant à la lumière d'« aujourd'hui ».

1. Histoire ET...

L'un des ouvrages centrés sur la perspective historique est *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : Du structuralisme au fonctionnalisme*. Dans cet ouvrage, peut-être le premier où sa conception de « Didactique des langues étrangères » ou de « Didactique Générale des Langues étrangères » (DGLE) est développée en filigrane, RG assume le risque de la schématisation.

Il avoue son intention de « proposer une explication simpliste », de « faire œuvre de vulgarisation » (Galisson, 1980 : 11). Il voulait écrire un livre « destiné d'abord à tous les pédagogues aux prises avec les contraintes de l'action au jour le jour, qui n'ont ni le temps ni les moyens de s'informer en détail des changements récents de la DGLE » (*idem*, 5). Ainsi la composante « implications » de la définition de la Didactique des Langues-Cultures, que Galisson allait dégager quelques années plus tard (Galisson, 1986, 1999, 2009) constituait déjà l'une de ses préoccupations. *D'hier à aujourd'hui* avait, en effet, une intention : provoquer des changements même si, dans *l'Index des mots et expressions contenus dans l'ouvrage et considérés comme caractéristiques des méthodologies d'hier et d'aujourd'hui*, le terme n'apparaît qu'une seule fois et dans un autre sens (« implication des apprenants » (*idem*, 76).

Ce domaine désigné DGLE dans le titre, avec 18 occurrences ou comme « didactique des langues (étrangères) » avec 14 occurrences, « interroge la psychologie » (*idem*, 38) en même temps que d'autres disciplines, « n'est plus à la remorque d'une linguistique formelle étroite (ne prenant en charge que la compétence linguistique), (...) s'ouvre à la psycholinguistique, la sociolinguistique, la pragmatolinguistique, toutes disciplines qui dépassent le cadre de l'énoncé nu, aseptisé et essaient (...) de rendre compte du procès d'énonciation dans sa diversité et totalité » (*idem*, 42). En ce qui concerne le terme « didacticien », celui-ci connaît 28 occurrences, l'auteur soulignant que « les didacticiens auraient peut-être intérêt à observer ce qui se passe autour d'eux » (*idem*, 113) pour éviter les risques de la simplification. Probablement, RG a suivi son propre conseil des années 80, en intégrant l'*observation* au cœur de la caractérisation de la didactique, dans la décennie suivante. Le terme *conceptualisation* qui allait intégrer aussi l'appareil matriciel n'apparaît dans *D'hier à aujourd'hui* que dans le cadre spécifique des exercices de conceptualisation. Par ailleurs, en refusant la *simplification* et l'*application*, RG semble déjà proposer une théorisation *de l'intérieur*.

Comme il le dit lui-même, dans cet ouvrage, R.G. essaie « d'abord de dégager les causes du renouveau méthodologique, puis d'inventorier les notions clés de la D.G.L.E. » (*idem*, 6). Parmi les caractéristiques *d'aujourd'hui* par rapport à *hier*, il souligne, par exemple : la compétence communicative, les besoins linguistiques et communicatifs des apprenants, la centration sur l'apprenant, la démarche onomasiologique, la situation simulée, les documents fabriqués, les pratiques de conceptualisation, l'« assouplissement » de l'unité didactique, la méthodologie fonctionnelle. Dans un autre chapitre, il propose des réflexions sur les courants « marginaux » des méthodologies qu'il convoque à l'intérieur même de cet ouvrage, comme une sorte de stratégie de légitimation de ces approches à l'intérieur de la

DGLE. Un dernier chapitre, sous le titre « Propositions, réflexions et remarques conclusives » a pour objectif de montrer son souci « de mettre en relief les liens logiques qui unissent les caractéristiques des deux approches (audiovisuelle et fonctionnelle), afin de restituer chacune d'elles dans sa cohérence particulière » (*idem*, 136) et d'éviter d'éventuelles lectures qui placeraient cet ouvrage dans « l'idolâtrie de la modernité » (*idem*, 137) : Galisson évitait ainsi des lectures trop simplistes du format schématique adopté. Dans la même intention, l'ouvrage intègre une « bibliographie sélective » consacrée à l'« approche fonctionnelle ou communicative » et (l') « index référé des mots et expressions contenus dans l'ouvrage et considérés comme caractéristiques des méthodologies d'hier et d'aujourd'hui » (Galisson, 1980 : 143), index qui démontre le rôle de l'affectif, de l'émotion, de l'empathie, de l'expression, du geste... dans un ouvrage avec une construction que l'on pourrait considérer presque « géométrique ».

Pour proposer une transition vers la deuxième partie, je vais précisément revenir sur le troisième chapitre de l'ouvrage « Courants marginaux et méthodologies dominantes ». En convoquant les courants venus d'« ailleurs », RG propose une synthèse de la sophrologie, de la suggestopédie, de l'expression spontanée centrée sur les dimensions psychologiques de ces approches, sur le rôle de l'émotion et même du plaisir, soulevant quelques problèmes de ces approches, mais tout en soulignant le rôle « des éléments non verbaux de la communication que la didactique devrait prendre en charge » (Galisson, 1983 : 36) à l'intérieur de ces courants. Adoptant un ton militant, le didacticien termine ce chapitre en considérant « qu'il serait sain que les enseignants de langue proclament bien haut, dans leur pratique journalière, que tout part du corps, qu'on ne peut rien faire sans lui, et que des relations harmonieuses qu'il entretient avec l'esprit peut émerger un individu plus serein, plus équilibré, plus disponible, capable de prendre un plaisir accru aux choses de la vie » (*idem*, 108). C'est en partant à la recherche de ces « relations harmonieuses » entre la raison et l'émotion que Galisson fut attiré par la suggestion, sujet qui ouvre des voies à l'avenir.

2. Et Prospective...

Les raisons du choix de l'ouvrage *La suggestion dans l'enseignement, histoire et enjeu d'une pratique tabou*, comme point de départ de la présente réflexion sur *l'histoire ET la prospective* chez RG se retrouvent dans le premier paragraphe de cet ouvrage :

Dans le cadre d'un séminaire de DEA intitulé « Pour une histoire de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères - datation et inscription des

notions de base », mes étudiants de troisième cycle et moi-même sommes partis à la recherche des lointaines et souvent fumeuses origines de ce qui constitue ou devrait constituer aujourd'hui le fondement et la trame de la didactique « générale » des langues étrangères (DGLE) (Galisson, 1983 : 13).

J'étais parmi ces étudiants de DEA et j'ai accompagné de près la recherche sur la notion de suggestion menée par notre professeur qui nous proposait des « extraits » de cet ouvrage en construction, en même temps qu'il nous faisait écouter *Concerto No. 5 in A, K. 219* de Mozart. Je dois dire que dans ma valise pour Paris, j'avais inclus l'ouvrage de Fanny Saféris récemment traduit au Portugal et l'inscription à l'École Française de Suggestopédie. À la recherche des « lointaines » et probablement « fumeuses » origines de la suggestopédie, je ne me suis même pas « cantonné(e) dans un rôle terminologique, d'abord préoccupé(e) d'épistémologie » (*ibidem*), comme notre professeur de DEA, ayant même pris un vol pour Sofia où je me suis inscrite dans une formation à l'Institut de Suggestologie, ayant pris un rendez-vous avec Lozanov, (hélas loin de son Institut et enfermé dans un bureau de chercheur à l'Université pour des raisons politiques), et je suis moi-même devenue apprentie-praticienne de la suggestopédie.

Le sous-titre de l'ouvrage de RG montre le défi qui se posait à sa volonté de faire reconnaître, dans le cadre de la DGLE, désignation qu'il adoptait à l'époque, une notion « ostracisée par la didactique dominante actuelle » (*ibidem*) : la suggestion. Même si l'idée d'implication en tant que composante de la définition de Didactique des Langues-Cultures n'émergeait pas dans son discours, l'envie d'être « entendu des enseignants de langue » (*idem*, 16) à travers un « discours banalisateur » était une préoccupation voulue de RG qui depuis *D'hier à aujourd'hui*, insistait sur les dimensions non logiques de l'apprenant, notamment sur les questions de la suggestion, de l'affectivité et de la communication non verbale.

Dans ce résumé de l'ouvrage en question destiné à montrer la dimension prospective de la pensée de RG, je me permets d'adopter la même démarche empruntée par lui dans les deux premiers chapitres où il s'est limité « à choisir, condenser, ventiler des informations » recueillies surtout dans l'ouvrage de Jean Lerède, alors publié (1983). Cet ouvrage lui a permis de caractériser des notions proches de la suggestion telles que le magnétisme animal, l'hypnotisme, la psychothérapie suggestive, l'hypnopédie... Les différents courants convoqués par Galisson mettent en valeur le rôle du « non logique » dans le domaine de ce que l'on désigne aujourd'hui comme neurosciences.

L'ouvrage se centre ensuite sur « La suggestion (domaine Didactique) ». Galisson décrit un cours à l'Institut de Suggestologie de Sofia en se centrant sur la proxémie

non scolaire du lieu, l'importance des dialogues, « la double lecture en musique ». Il présente brièvement les recherches de Lozanov, concernant les effets de la musique sur la mémorisation lexicale et, ensuite, il réfère les principes de la suggestopédie, notamment, l'influence du contexte, le caractère « relationnel, global, indivisible » du processus suggestopédique (*idem*, 59), l'importance du suggesteur, le rôle du « double plan » dans le phénomène suggestif, « l'inséparable unité de la suggestion et de la raison » (*idem*, 61), le rôle de l'art dans l'activation des réserves du cerveau, « le développement de l'hypermnésie de la stimulation de la créativité et de l'épanouissement de la personnalité » (*idem*, 62). Dans le chapitre « Réflexions », le didactologue présente les « raisons pour les enseignants de ne pas snober la suggestion » en avançant l'argument suivant :

*Qu'on le veuille ou non, la suggestion est partout : en classe, sur les murs de la rue, dans la vie de tous les instants, massive (cf. les média) (...) Nier la suggestion (...), c'est nier une dimension constitutive de l'homme. La censurer, c'est empêcher l'individu d'être pleinement lui-même, le priver de la partie sans doute la plus dynamique de sa nature, et soustraire à l'éducation le terrain privilégié sur lequel elle peut s'inscrire et prospérer (« affect », lié au « transfert » et au « double plan », joue sûrement un rôle plus important que la raison dans le procès éducatif (*idem*, 81).*

Pour ajouter ensuite :

*Comme nul n'échappe à la suggestion, autant essayer de la connaître, à la fois pour s'en servir au mieux et de prévenir ce qu'elle peut avoir de néfaste, manipulée par des pervers, des irresponsables, ou des idéologues...trop zélés (*ibidem*).*

Les « réflexions » vont dans la perspective, d'une part, de rendre légitime la suggestopédie en « Didactique Générale des Langues » ce qui permettrait d'alimenter les pratiques de formation des enseignants et les pratiques des enseignants de langues, et, d'autre part, de militer « pour une déontologie de la suggestion » (*idem*, 86).

Fidèle à la méthodologie terminologique qu'il avoue emprunter dans son ouvrage, le lexicologue propose encore une synopsis du champ lexical de la « suggestion » et dresse un inventaire terminologique. Cet inventaire présente les termes qui gravitent, dans l'esprit de RG, autour du terme suggestion, étant donné leur fréquence dans l'ouvrage en question. Ainsi, par ordre alphabétique, j'en retiens une vingtaine : affectivité, artiste (artistique), capacités créatrices, communication, cortex, créativité, déontologie, DGLE, double plan, enseignant, état de veille, geste, mémoire, mobilisation des réserves inconscientes, personnalité,

phénomène suggestif, pseudo-passivité, psychothérapie, rapports affectifs, regard, subliminal, système nerveux, voix...

Le choix de ces termes me sert de « raccord » vers le « plan » suivant constitué par quelques « réflexions » sur le rôle précurseur de Galisson, en ouvrant « d'autres voies », partie du titre d'un ouvrage qu'il allait coordonner (Galisson, 1995), à la classe de langue et en œuvrant à la légitimation de cette Didactique Générale des Langues qui allait évoluer vers une Didactologie des Langues-Cultures.

Ces « réflexions » à propos de quelques notions chères à RG sont déclenchées par une lecture basée sur des travaux récents venus « d'ailleurs », de différentes disciplines qui s'intéressent, notamment, à la communication, au corps, à la multimodalité et au cerveau que je regroupe selon trois axes. Le choix de ces axes découle de mon propre parcours de didacticienne des langues-cultures, de formatrice, chercheur sur le non verbal, le corps (Ferrão Tavares, 1991) et la multimodalité (Ferrão Tavares, 2013, 2015), dans le cadre de la communication didactique et médiatique.

3. Réflexions actuelles et personnelles à propos de ...

3.1. La communication

La première réflexion que je propose porte sur la communication. Les perspectives développées par l'auteur de la désignation didactologie des langues-cultures se rapprochent des études récentes sur la communication. Par exemple, RG réfère qu'« il ne saurait y avoir communication sans suggestion et vice-versa : les deux phénomènes sont intimement liés, sans doute parce qu'ils procèdent du même besoin de contact, de présence d'autrui » (Galisson, 1983 : 82). Le double plan, dont parle Lozanov et que RG souligne, comprend non seulement la forme du message mais des signaux d'ordre non verbal qui peuvent être perçus de façon consciente, semi consciente ou subliminal. Et le didacticien réfère encore « (P)armi tous les éléments non verbaux que la didactique devrait prendre en charge », en partageant la désignation de « syntaxe mixte », de Slama Cazacu, s'inscrivent « le regard, avec ses multiples nuances (affectives entre autres) », la distance physique, le geste, les mimiques, le mouvement (Galisson, 1980 : 36). Dans les deux ouvrages concernés par cet article, R. Galisson montre l'importance du corps, du non verbal, dans la communication, soulignant le rôle qu'il joue dans les courants marginaux et militant en faveur de son entrée dans la formation des enseignants.

Le didactologue semble ainsi adopter une conception de la communication proche de celle développée par l'École de Palo Alto qui décline l'« axiome » suivant de la logique de P. Watzlawick « On ne peut pas ne pas communiquer » (Winkin, 1981). D'ailleurs l'idée de « double plan » reprend et élargit la distinction de « contenu » et de « relation » de ce psychologue et psychothérapeute américain. En effet, les auteurs de Palo Alto s'intéressent à ces « signaux de toutes sortes » aux phénomènes kinésiques et proxémiques qui véhiculent souvent la relation. Ces auteurs, comme je l'ai développé ailleurs (Ferrão Tavares, 2007, 2013, 2015), ont conduit plusieurs recherches sur l'espace, le temps, le contexte, la proxémie, la kinésie et sont à l'origine des travaux sur la multimodalité. Des travaux récents essaient de montrer, d'une part, comment le langage verbal implique une mise-en-corps et comment les différents langages s'intègrent dans cette mise-en-corps, la multimodalité n'étant pas uniquement une accumulation de différents messages issus de différents sens ou canaux, impliquant plutôt un processus simultanément neurologique, cognitif, émotif, relationnel, avec des effets d'« échoïsation » (Cosnier, 2007, Ferrão Tavares, 2013, 2015) et empathiques, ce processus étant lui-même déterminé par le temps et l'espace. À ce propos, Cosnier, dans l'un de ses travaux, par exemple, réfère que « [l]e corps est non seulement un support essentiel de l'activité mentale, comme le montre son rôle dans l'activité énonciative, mais aussi un instrument essentiel de l'activité relationnelle avec le monde et avec les autres » (Cosnier, 2007 : 20).

Galisson avait donc raison d'inviter ses étudiants à poursuivre des recherches sur cette voie. C'est sur cette voie qui cherche à dévoiler ces dimensions encore cachées de la communication que se situent mes recherches (Ferrão Tavares, 2013, 2015).

3.2. La raison et l'émotion, la pensée et le corps

Un deuxième axe de remarques, en liaison avec le précédent, concerne le rôle pionnier de RG attendant à ces deux « couplages » discutés depuis l'histoire de l'homme, sur lesquels, les neurosciences se penchent actuellement en se servant de nouveaux dispositifs technologiques.

Revenant sur la *Suggestion dans l'enseignement*, R. Galisson y souligne l'effet éventuel de la suggestion non seulement sur la mémorisation mais aussi sur l'éveil de potentialités créatrices peu exploitées par le cerveau. L'art pour Lozanov est la plus complète des suggestions. L'art permet d'ouvrir la porte vers d'autres temps, d'autres espaces, vers un environnement favorable à l'apprentissage, loin des contraintes du jour le jour. Comme le dit RG « Le comportement artistique est à l'opposé de l'enfermement autistique, il donne envie d'ouvrir tout grand les

volets, de partager son plaisir, de le faire connaître aux Autres, pour l'échanger, le comparer, l'éprouver, l'exprimer, l'apprécier et le vivre plus intensément de concert ». (Galisson 2009 : 295).

Art qui en suggestopédie est dans les extraits musicaux choisis, dans la prosodie des dialogues (18 pages) lus, dans les chansons écoutées et chantées, dans les supports exposés et non nécessairement exploités (le subliminal et les sensations périphériques déclenchées souvent de façon explicite ou implicite par les médias, la publicité, le *marketing*), dans la fiction... dans les activités réalisées en classe intégrées dans un dispositif fictionnel et artistique qui à peine laisse apercevoir le dispositif didactique : une simulation globale de congrès réalisé « ailleurs », « là-bas », pour invoquer « l'invitation au voyage » dans la justification du rôle de l'art en tant que « ressort » de « l'éducation aux et par les langues-cultures » (Galisson, 2009 : 271). Pour RG, « (l) a finalité de l'art (...) est l'expression d'un « idéal esthétique » (une conception particulière du beau) qui trouve son origine dans le « senti » (ou le sentiment) et transite par la « création », c'est-à-dire l'invention d'un objet, unique en son genre, puisqu'il n'est pas la copie servile d'un existant préalable. Ce qui demeure est le produit du vouloir esthétique de l'artiste, l'œuvre d'art, productrice elle-même d'un sentiment de « valeur artistique » (beauté, perfection) chez celui qui la reçoit et la perçoit. Selon Baudelaire « la condition génératrice des œuvres d'art [...] est l'amour exclusif du Beau » (*idem*, 293).

Revenant sur la suggestopédie, que Galisson réfère à propos de l'art, dans l'article de 2009 cité, il faut dire que l'Institut de Suggestologie de Sofia disposait de moyens technologiques très avancés à l'époque pour mesurer l'activité bio-électrique du cerveau. Lozanov avait émis certaines hypothèses, dont Galisson s'est fait le porte-parole en Didactique, concernant le type d'ondes cérébrales ou des localisations cérébrales des différentes fonctions. Ces « ondes » sont dégagées en particulier par l'art. Ces « ondes » sont dégagées en particulier par la musique. La voix et le corps de l'enseignant sont particulièrement importants dans la mise-en-scène des « dialogues » de Lozanov avec le recours également à la musique. Ces textes à fonction poétique (avec beaucoup d'expressions imagées et avec des rimes) sont lus par l'enseignant, avec des rythmes, des intonations, des accents et intensités, jouant sur la durée et les mélodies des extraits musicaux. Le premier dialogue (dans un premier moment appelé « concert actif »), lors de la phase d'activation est lu par l'enseignant debout, « en sur-impression » (*idem*, 57) sur la musique de Mozart, Beethoven ou d'autres compositeurs romantiques, tandis que le deuxième dialogue est lu, avec l'enseignant assis, « en sous-impression » accompagné d'extraits de musique baroque, la justification étant de nature « biochimique », d'après Lozanov, comme le souligne RG, lui-même : dans la première phase l'effet biochimique

souhaité est l'activation, dans la deuxième phase, la relaxation.

Or, aujourd'hui, des recherches en neurosciences menées, avec le recours à l'Imagerie Cérébrale fonctionnelle (ICf) vont souvent dans le même sens que les hypothèses de Lozanov, dont Galisson se fait le médiateur en Didactologie, démontrant, par exemple « que la prosodie sollicite les mêmes circuits neuronaux que la musique et joue un rôle fondamental dans l'exploitation de la syntaxe » (Huc et al. 2012 :2). De même, la biochimie montre les effets provoqués par la musique, les regards ou les gestes dans la production de l'oxytocine, molécule qui semble influencer les émotions et l'empathie (Pettersson-Yeo, Prata : 2013).

En ce qui concerne le rôle du corps, comme le réfère Huc, la découverte récente des « neurones miroirs » par Rizzolati et Sinigaglia confirme que « l'observation d'un mouvement chez autrui stimule par mimétisme dans notre propre cerveau les mêmes circuits neuronaux que si nous avons nous-mêmes effectué le geste » (Huc, Vincent-Smith: 2012 : 3). Et ce neuropsychiatre ajoute : « Les neurones miroirs interviennent aussi activement dans la compréhension réciproque des actions et des intentions, dans les fonctions d'imitation et d'apprentissage, dans les relations indissociables entre la bouche, la voix, la main, et dans le rôle des émotions et de l'attention » (*ibidem*). Un chercheur canadien qui intègre l'équipe de Huc, Brigitte Vincent-Smith, met en évidence des implications didactiques de ces découvertes en référant que « les neurones miroirs déterminent donc le mimétisme, la relation, la réciprocité, l'interaction, la coopération qui, pour les enseignants-chercheurs et les apprenants ont une importance capitale ». (*idem* : 6.) Elle ajoute : « La plasticité cérébrale montre, en effet, que lorsque le cerveau est stimulé et que l'attention est soutenue, de nouveaux neurones sont mis en jeu, de nouveaux circuits neuronaux sont créés et l'information est intégrée et mémorisée » (*ibidem*).

Les recherches sur la multimodalité menées depuis quelques années en différentes disciplines s'intéressent également aux relations entre le corps, la verbalisation et la pensée en reprenant des études des classiques, ou les recherches de Vigostsky, par exemple. Ces études montrent la corporisation de la pensée et de la verbalisation de celui qui est en train de parler et de ceux qui sont à proximité. Par exemple, Cosnier met en évidence les « effets d'échoïsation » dans la construction des interactions et dans la création de l'empathie. Pour Cosnier, « la perception de gestes finalisés chez autrui s'accompagne d'activités cérébrales analogues à celles qui apparaîtraient si le sujet observateur accomplissait lui-même le geste. Ce sont les fameux 'neurones miroirs' » (Rizzolati, Craighero, Fadiga, 2002), et la simple évocation d'une activité motrice s'accompagne d'une activité cérébrale correspondante (Jeannerod, 2002) » (Cosnier, 2007 : 21). Des effets de « synchronie » interactive à l'intérieur de la classe ont été observés par moi-même (Ferrão Tavares, (1991, 2009, 2015), dans des recherches sur la multimodalité dans

des situations de communication didactique et médiatique.

3.3. Les émotions et les suggestions positives et négatives

Même si les différents axes sont liés, un troisième groupe de remarques porte sur les suggestions et sur les émotions positives et négatives. Je commence ces réflexions par les définitions données par G. Lozanov lorsqu'il affirme « par suggestion nous n'entendons pas limitation, contrainte, conditionnement ou manipulation. Nous l'abordons au contraire dans le sens qu'a le mot « suggérer » en français : offrir, proposer - plus précisément offrir à l'individu un vaste choix, tout comme le fait la Nature elle-même » (Lozanov, 1984 : 1). Dans une interview qu'il m'a accordée, lors de mon séjour, à Sofia, l'année de la publication de l'ouvrage de Galisson, Lozanov a renforcé cette définition de la suggestion, en insistant sur le fait qu'« une classe de suggestopédie est reconnaissable si les conditions suivantes sont simultanément réunies : -influence positive ; -amélioration de l'état physique ; -apprentissage plus efficace et plus rapide qu'avec une autre méthode ; -bonnes relations de groupe ; -créativité ; -non aliénation de l'individu ». Avec cette caractérisation de la classe suggestopédique, Lozanov insiste, d'une part, sur le rôle des suggestions positives qui vont entraîner un contexte favorable à l'apprentissage (Ferrão Tavares, 1999, 2009), et, d'autre part, s'éloigne de certaines dérives de la suggestopédie centrées sur la manipulation. Les appréhensions de RG, exprimées dans le chapitre « Pour une déontologie de la suggestion » (Galisson, 1983 : 86) semblent ainsi partiellement partagées par Lozanov, dans cette interview.

En ce qui concerne le type de suggestions, RG réfère Lozanov, en soulignant que l'individu mobilise des « barrières anti-suggestives » pour se protéger et parmi ces barrières « la barrière intuitive et affective (qui) rejette tout ce qui est inapte à procurer un sentiment de confiance et de sécurité » (*idem*, 158) et en ajoutant ensuite que « la confiance, l'échange, la rétroaction positive sur le plan positif et l'impression d'autorité qui se dégage de la source de l'information facilitent la coordination harmonieuse des traits de caractère individuels et de la barrière négative » (*idem*, 162). Parmi les moyens didactiques, RG souligne que la classe de suggestopédie crée une situation caractérisée par des suggestions ou émotions positives, que je serais aujourd'hui tentée de désigner comme « délocalisation », à travers une mise-en-scène où les intervenants voyagent dans le cadre d'un congrès réalisé dans le pays de la langue que l'on apprend, assumant des rôles de conférenciers et jouant un scénario (les « dialogues » qui intègrent le récit suggestopédique). La fiction est donc un moyen pour créer des suggestions positives.

Cette affirmation me sert de transition pour mettre en évidence la façon dont un ouvrage sur *Les émotions dans les interactions* montre comment des émotions

trop fortes ou trop négatives provoquent des effets sur la quantité et la qualité des interactions, ce qui semble confirmer quelques options prises par la pratique de la suggestopédie, divulguée par RG. Cet ouvrage, coordonné par Plantin (Plantin, 2000) réunit plusieurs études sur la verbalisation de l'émotion et semble aboutir à une conclusion commune : que trop d'insistance sur des sujets à forte implication émotionnelle, comme c'est souvent le cas dans les médias, peut provoquer un décrochage de la part du public (*idem*, 139). S'intéressant à l'expression verbale déclenchée par la réception des médias, un autre chercheur représenté dans cet ouvrage, Chabrol, souligne « l'existence de mécanismes de défense ou d'évitement pour maîtriser les émotions très négatives évoquées » (*idem*, 119) qui mènent à une diminution dans la capacité de mémorisation et de restitution lexicale après la visualisation de films avec des situations négatives. D'autres chercheurs qui s'expriment dans le même ouvrage, comme Bertrand, Matsangos, Périchon et Vion, affirment que lors de l'exposition à des situations dérangeantes, les sujets observés montrent une convergence de messages provenant de différents canaux de communication, avec l'évitement de tout contact oculaire, des productions relativement brèves (interjections, exclamations, jurons...), entrecoupées de longs silences, accompagnées d'une modification générale des qualités prosodiques de la voix (*idem*, 177). D'autres études encore, provenant de domaines de la biochimie, montrent que les émotions positives semblent déclencher une meilleure empathie qui se traduit par une augmentation d'oxytocine ou par une activité cérébrale de type différent.

Les émotions positives sembleraient au contraire déclencher plus de verbalisations, ce qui a évidemment bien des implications concernant le choix de « matériaux sociaux » auxquels on expose les apprenants en classe, surtout en langue étrangère (Ferrão Tavares, 2004, 2009). Ainsi, ce type de recherches qui montrent le rôle des émotions et des suggestions positives, dans la ligne de la réflexion sur la suggestopédie proposée par RG, peuvent avoir des implications sur la classe de langue, non seulement sur la formation des enseignants, l'une des préoccupations de Robert Galisson, mais aussi dans la gestion de la classe qui découle de cette formation et dans le choix même des « matériaux sociaux ». En effet, si les approches communicatives, présentées par Robert Galisson au Portugal en 1977, ont eu le mérite de faire rentrer le quotidien dans la classe à travers différentes voies, comme les arts, le cinéma, le théâtre, la musique, les journaux ou les publicités... elles ont également provoqué une trop grande centration sur les problèmes sociaux, ce qui explique le commentaire, malheureusement mainte fois entendu à des adolescents portugais, selon lequel « les classes de français sont dépressives ». La lecture des programmes officiels ou des épreuves des examens depuis des années justifie certainement

cette représentation trop partagée par beaucoup d'élèves. C'est pourquoi un retour à cet ouvrage de RG, appuyée sur les recherches en neurosciences, notamment avec le recours à des dispositifs de *eye tracking* s'impose aujourd'hui (Ferrão Tavares, 2015). D'autant plus que la classe aujourd'hui renforce les conditions de voyage pour tous les apprenants de langues. Sortir de la classe, visiter des musées, des expositions, écouter des musiques « d'ailleurs », rencontrer d'autres personnes sont aujourd'hui des moyens pour éveiller la volonté de mieux apprendre, intentions de RG, dans les ouvrages présentés.

D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : Du structuralisme au fonctionnalisme et La suggestion dans l'enseignement ont ouvert et ouvrent effectivement encore de nouvelles voies vers l'avenir.

En guise de conclusion

Qui ne saurait en être une puisque je parle de prospective.

Je reviens sur la Didactique des langues-Cultures. Galisson dans son œuvre semble nous inviter à aller « ailleurs » pour observer, conceptualiser, intervenir. C'est ainsi que je me suis déplacée dans mon parcours *d'enseignante Et formatrice Et chercheur* en Didactologie des langues-cultures, m'engageant dans cette « discipline d'intervention prioritairement ciblée sur les acteurs de terrain, dont l'objectif est d'œuvrer à l'optimisation du processus de transmission des savoirs et des savoir-faire en matière d'éducation aux langues-cultures. » (Galisson. Puren, 1999 : 118-119). C'est également ainsi que la Didactique des Langues-Cultures au Portugal est née et se développe sous l'influence de Galisson et d'autres didacticiens qui ont accompagné les didacticiens portugais pendant ces quarante dernières années. Nous constituons aujourd'hui effectivement une communauté d'enseignants Et chercheurs, de praticiens Et théoriciens, en langue Et culture ; la rigueur Et les émotions guident notre action. Le passé Et l'avenir nous intéresse. Notre mission est, ainsi, d'œuvrer « à l'éducation aux et par les langues-cultures » (Galisson, 2009 : 271). Et parce que le mot ET est si important dans l'œuvre et le profil de RG, je reprends un paragraphe que j'ai écrit dans l'introduction du numéro 10, en hommage à Robert Galisson, de la revue que j'ai dirigée pendant 20 ans, *Intercompreensão, Revista de Didáctica das Línguas* (revue dont le titre même provient de l'échange entre sa rédactrice en chef et RG et qui cherche « l'intercompréhension entre chercheurs ET formateurs ET enseignants de différentes langues » (Ferrão Tavares, 1991 : 7). Je rendais alors, comme aujourd'hui, hommage à Robert Galisson avec cette phrase que je reproduis: « son côté militant contre toute forme d'intolérance ET son acceptation de l'innovation Et son enthousiasme généreux dans les relations humaines ET son respect vis-à-vis des autres ET son extrême lucidité ET sa modestie font de Robert Galisson l'exemple du maître que les étudiants aiment

suivre » (2001, 8). Je me suis permise de remplacer les virgules par le mot ET, opérateur logique que, dans ce cas, traduit la cohérence du profil de R. Galisson.

Bibliographie

Alarcão, I. 1991. A Didáctica Curricular: Fantasmas, Sonhos, Realidades. In: I. Martins; A. I. Andrade; A. Moreira; M.H. Araújo e Sá; N. Costa; F. Paredes. (org.) *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 299-311.

Alarcão, I. 2010. A constituição da área disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal. *Linguarum Arena*. Vol. 1, n° 1, 61 - 79.
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8643.pdf> [consulté le 10 juillet 2016].

Alarcão, I., Andrade, A.I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S., Santos, L. 2009. « Intercompréhension et Plurilinguisme: (Re)configurateurs Épistémologiques d'une Didactique des Langues ? » *Études de Linguistique Appliquée*, 153, p.11-24.
<http://www.cairn.info/revue-ela-2009-1-page-11.htm> [consulté le 1 juillet 2016].

Candelier, M. (dir.). 2007. *CARAP - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe. <http://carap.ecml.at/> [consulté le 15 juillet 2016].

Cortès, J. 1981. « L'ancien et le nouveau testament de la didactique des langues ». *Revue de Phonétique Appliquée*, 59-60, p.247-267.

Cortès, J. 2015. « Voyage au centre du Langage : L'Affectivité ». *Synergies Algérie*, n° 22. p.7-20 http://gerflint.fr/Base/Algerie22/jacques_cortes.pdf. [consulté le 10 août 2016].

Cosnier, J. 2007. « A son tour, voilà que Psyché cause ». *Actualités Psychologiques*, 19. p 17-21 <http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/publications.htm>. [consulté le 10 août 2016].

Cosnier, J. 2008. « La communication, état des savoirs ». Editions Sciences Humaines. p 119-128.
http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/articles/VI8_EmpathieinEtats%20Savoirs2008.pdf [consulté le 6 juillet 2016].

Damáso, A. 2009. *E o Cérebro criou o Homem*. Lisboa: Companhia das Letras.

Ferrão Tavares, C. 1991. *Les comportements non verbaux des enseignants en classe de français langue étrangère*. Thèse de Doctorat Nouveau. Université de Paris 3.

Ferrão Tavares, C. 1994. « La formation des enseignants de FLE au Portugal ». *Études de linguistique appliquée*, Revue de didactologie des langues-cultures, 95, p. 49-59.

Ferrão Tavares, C. 1999. « Voyage au cœur de la suggestopédie ». *Le Français dans le Monde*, n° 307. Paris : Hachette p.39-42.

Ferrão Tavares, C. 1999. « L'observation du non-verbal en classe de langue ». *Études de linguistique appliquée - Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 114, p. 153-170.

Ferrão Tavares, C. 2002. « Praticien cherche discipline pour devenir chercheur. La didactique des langues au Portugal : une discipline jeune et nécessaire ». *Études de Linguistique Appliquée*, Revue de didactologie des langues-cultures 127, p. 361-372.
<https://www.cairn.info/revue-ela-2002-3-page-361.htm> [consulté le 10 juillet 2016].

Ferrão Tavares, C. 2004 « A propos de quelques dimensions cachées de la classe ». In : M de Carlo. *Ricerca e formazione in didattica delle lingue straniere. Omaggio a Robert Galisson*. Università degli studi di Cassino. ISBN 88-8317-085-7. P.315-346.

Ferrão Tavares, C. 2009. « (Et) si j'étais professeur de français... Approches plurielles et multimodales » *Études de linguistique appliquée*, Revue de didactologie des langues-cultures n° 153. Paris : Didier Edition. P. 41-53 <https://www.cairn.info/revue-ela-2009-1-page-41.htm>. [consulté le 11 juillet 2016].

Ferrão Tavares, C. 2013. « D'hier à aujourd'hui (et demain ?) : un parcours de recherche en didactologie des langues-cultures sur la communication ». *Synergies Portugal*, n° 1, p. 91-117.
<http://gerflint.fr/Base/Portugal1/Article5Tavares.pdf> [consulté le 12 août 2016].

Ferrão Tavares, C. 2015. « L'intéressant et le démonstratif : à propos des zones de proximité des communications médiatiques et académiques ». *Synergies Europe* n° 10, p. 121-139.
http://gerflint.fr/Base/Europe10/ferrao_tavares.pdf [consulté le 10 juillet 2016].

Galisson, R. 1980. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International.

Galisson, R. 1983. *La suggestion dans l'enseignement*. Paris : CLE International.

Galisson, R. 1986. « Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 64, p. 39-54.

Galisson, R. 1990. « De la Linguistique Appliquée à la Didactologie des Langues-Cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire ». *Études de Linguistique Appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 79, p. 9-34.

Galisson, R. 1994. « Un Espace Disciplinaire pour l'Enseignement/Apprentissage des Langues-Cultures en France. État des Lieux et Perspectives ». *Intercompreensão*, 4, p.7-30.

Galisson, R. (dir). 1995. *D'autres voies pour la classe de langue*. Paris : Didier, Coll. « LAL ».

Galisson, R. 2009. « Les ressorts d'un développement durable de la recherche en matière d'éducation aux et par les langues-cultures (Contexte français) ». *Études de Linguistique Appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures*. n° 155, p. 271-357.
<https://www.cairn.info/revue-ela-2009-3.htm>. [consulté le 15 août 2016].

Galisson R., Puren C. 1999. *La formation en question*. Paris : CLE international.

Huc, P., Vincent-Smith, B. 2012. Neurodidactique des langues étrangères/secondes : Incidences et perspectives pédagogiques. Congrès Mondial de Sciences de l'Éducation. Reims.
<http://www.neuroeducation-ini.fr/wp-content/uploads/2013/04/postereims.pdf> [consulté le 25 octobre 2016].

Lerède, J. 1983. *Suggérer pour apprendre*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lozanov G. 1984. *Suggestologie et éléments de suggestopédie*. Montréal : Ed. Sciences et culture.

Pettersson-Yeo, W, Prata, D. et al. 2013. « Using genetic, cognitive and multi-modal neuro-imaging data to identify ultra-high-risk and first-episode psychosis at the individual level ». *Psychological Medicine*, 43, p. 2547-2562.
<https://dpratalab.files.wordpress.com/2015/01/pettersson-yeo-2013-using-genetic-cogni.pdf> [consulté le 8 octobre 2016].

Plantin, C. et al. 2000. *Les émotions dans les interactions*. Lyon : Presses Universitaires Lyon.

Puren, Ch. 2001. « De la méthodologie à la didactologie. Hommage à Robert Galisson ». *Études de linguistique appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures*, 123-124, p. 263-265.

Puozzo Capron, I., Picardo, E. 2013. « Au commencement était l'émotion ». *LIDIL* n° 48. *Emotion et apprentissage des langues*, p. 5-16. <https://lidil.revues.org/3308> [consulté le 15 octobre 2016].

Saféris, F. 1980. *A sugestopedia. Cadernos o Professor* Lisboa: Caminho.

Vincent-Smith, B. 2012. Education et système des neurones miroirs : Le Système Miroir Neuroéducatif. Congrès Mondial de Sciences de l'Éducation. Reims.
<http://www.neuroeducation-ini.fr/wp-content/uploads/2013/12/ArticleBvSmithNeuronesMiroir.pdf> [consulté le 25 octobre 2016].

Winkin, Y. 1981. *La nouvelle communication*. Paris : Editions du Seuil.

Note

1. Com Galisson aprendemos a pensar a DL como uma área de construção de saberes científicos e de intervenção profissional específica, em crescente autonomização em relação à Linguística, mesmo à Linguística Aplicada, preocupada fundamentalmente com o que ensinar: a língua e o seu funcionamento. (...) indefinição causada por uma certa heterogeneidade pluridisciplinar e multireferencialidade (Sequeira 1994), Galisson definia a relação da DL com as outras disciplinas como uma relação “d’appoint” e não de “référence” e salientava a sua noção de “transversalidade” no que o ensino e a aprendizagem das várias línguas e culturas têm de comum, não obstante o respeito pela sua especificidade. Outro elemento caracterizador da DL apontado por Galisson era uma “démarche” didactológica, heurística, centrada na acção profissional no sentido de identificar e propor soluções para o ensino e a aprendizagem de línguas, em oposição a uma “démarche” platónica, dedutiva, aplicacionista, hierarquizada.