

L'entre deux de l'école : le rationnel et l'imaginaire

Mohamed Chanfouh et Mehdi Kaddouri

Laboratoire Cultures, usages numériques, éducation et langage (CUNEL)
Faculté des Lettres et Sciences Humaines d'Oujda
mohamedchanfouh.chanfouh@gmail.com ; mehdi.kaddouri@gmail.com

Résumé

Pour s'épanouir, l'enfant est appelé à développer des compétences logico-mathématiques et des capacités artistiques et imaginaires. Mais l'équilibre espéré entre l'esprit rationnel et l'âme imaginante est loin d'être réalisé dans l'école publique marocaine. Une telle situation affecte durablement et négativement l'accès au savoir et l'appropriation de nouvelles compétences nécessaires à une intégration scolaire et sociale de l'apprenant et à son épanouissement. Notre propos n'est pas ici d'avancer des propositions pédagogiques pour une éducation de l'imaginaire. En prenant appui sur les travaux de Bachelard et de Durand, nous tenterons de montrer que la tâche générale de l'école est d'établir un équilibre, chez l'enfant, entre le développement de la raison et celui de l'imagination, tant il est vrai que « l'homme diurne et l'homme nocturne » constituent « la double base d'une anthropologie complète. » (Bachelard 1972)

MOTS-CLÉS : Rationalité, imaginaire, image, imagination, inconscient, mythe, musée imaginaire, homo-symbolicus, pédagogie de l'imaginaire.

Abstract

To thrive, the child should develop various kinds of competences ranging from logical-mathematical skills, artistic and imaginary abilities. But the balance between the rational mind and the imaginative soul is far from being realized in the Moroccan public school. Such a situation affects permanently and negatively both the access to knowledge and the appropriation of new skills necessary for the development and the social and educational integration of the learner. Our intention is by no means to advance pedagogical proposals for an imaginary education. However, based on the works of Bachelard and Durand, we will attempt to show that the fundamental task of the school is to create the balance between the development of the reason and the imagination in the child.

KEYWORDS: Rationality, imagination, image, imagination, unconscious, myth, imaginary museum, homo-symbolicus, pedagogy of the imaginary.

1 Introduction

Pour s'épanouir, l'enfant est appelé à développer deux types de compétences : des compétences logico-mathématiques et des capacités artistiques et imaginaires²⁰.

Mais l'équilibre espéré entre l'esprit rationnel et l'âme imaginante est loin d'être réalisé dans l'école publique marocaine. Une telle situation affecte durablement et négativement l'accès au savoir et l'appropriation de nouvelles compétences nécessaires à une intégration scolaire et sociale de l'apprenant et à son épanouissement. Nous sommes persuadés que le renouveau de notre école passe nécessairement par un nouvel équilibre du penser et du rêver, du rationnel et de l'imaginaire, qui se traduirait par l'éclosion chez l'apprenant de nouvelles compétences créatives. Nous estimons, à la suite de Durand (1960), « qu'une pédagogie de l'imagination s'impose à côté de la culture physique et de celle de raisonnement. » (p. 497)

Notre propos n'est pas ici d'avancer des propositions pédagogiques pour une éducation de l'imaginaire. En prenant appui sur les travaux de Bachelard et de Durand, nous tenterons de montrer que la tâche générale de l'école est d'établir un équilibre, chez l'enfant, entre le développement de la raison et celui de l'imagination, tant il est vrai que « l'homme diurne et l'homme nocturne » constituent « la double base d'une anthropologie complète. » (Bachelard, 1972)

2 Le double versant de l'esprit : L'*animus* scientifique et l'*anima* poétique

Pas de traité pédagogique chez Bachelard qui nous a pourtant paru présenter les grands axes d'un renouveau de la pensée et de l'acte pédagogique. Bachelard a su réaliser en lui-même cet équilibre dont nous parlions ; et surtout son œuvre double nous semble dessiner « en filigrane les vecteurs organiques d'un nouvel esprit pédagogique... de l'âme imaginante et de l'esprit objectif. » (Duborgel, 1983, p. 246).

La bibliographie des œuvres de Bachelard donne un schéma général d'une manière d'être aux deux langages : la psyché double engendre une œuvre bipolaire. La question des rapports entre science et littérature se trouve travaillée sur fond d'une problématique plus vaste : raison et rêverie, esprit et âme, concept et image etc.... et ces couples opposés sont médités à partir, notamment, de la physique, des mathématiques et de la poésie des 19^{ème} et 20^{ème} siècles. Dès La Psychanalyse du

²⁰ On pourrait se référer ici à la théorie des intelligences multiples de Gardner (1983).

feu est affirmée la double spécificité des deux genres d'activités et de productions qui correspondent aux deux pôles de la vie psychique.

L'imagination « n'est rien d'autre que le sujet transporté dans les choses » (Bachelard, 1946). Elle est donc représentation onirique et animation des choses, entrelacement du sujet et de l'objet. L'esprit scientifique, en revanche, renonce à cette manière d'être au monde, il doit considérer que :

[...] devant ce monde inerte qui ne vit pas de notre vie, qui ne souffre d'aucune de nos peines et qui n'exalte aucune de nos joies, nous devons arrêter toutes les expansions, nous devons brimer notre personne. Les axes de la poésie et de la science sont d'abord inverses. (Bachelard, 1938)

Notre vie psychique, doublement travaillée, nous fait d'une part accéder à la pensée scientifique, d'autre part à notre profondeur nocturne : « notre pensée a deux bords : une frange qui s'éclaire péniblement dans un long travail de comparaisons discursives menant aux concepts scientifiques, et une pénombre qui tend de soi-même à s'élargir pour retrouver les archétypes de l'inconscient.» (Bachelard, 1953, p. 37). Imagination et esprit scientifique correspondent à deux pôles opposés de l'activité psychique. Entre eux, pas de continuité, mais rupture, et chacun risquant de perturber l'autre dans son fonctionnement, ils exigent, pour leur développement, deux pédagogies parallèles et inverses. Images et concepts fonctionnent sur deux lignes divergentes de la vie spirituelle et l'on ne trouve que « mécompte si l'on prétend les faire coopérer » (Bachelard, 1968)

Imagination poétique et rationalité scientifique sont reconnues dans leur spécificité respective et pensées en termes de différences et d'oppositions dynamiques. A cet égard, La Poétique de la rêverie est riche d'exemples d'une telle formulation insistante : « Il faut aimer les puissances psychiques de deux amours différents si l'on aime les concepts et les images, les pôles masculin et féminin de la psyché » (Bachelard, 1968)

L'activité pédagogique se trouve donc problématisée en termes de dualité équilibrante : « rêver les rêveries et penser les pensées, voilà sans doute deux disciplines difficiles à rééquilibrer (Bachelard, 1968) » puisque « les axes de la poésie et de la science sont inverses ». Dans ces conditions, le mieux est alors « de les séparer et de rompre ainsi avec l'opinion commune qui croit que la rêverie conduit à la pensée ». (Bachelard, 1968)

A l'image même des livres de Bachelard, le concept et l'image doivent être placés sous les signes contradictoires, masculins et féminins. Pourtant, il faut se garder de toute séparation radicale entre l'imagination et la raison, entre la poésie et la science. Il y a en l'homme une unité ; son activité mentale forme une totalité : « Il faut que l'imagination prenne trop pour que la pensée ait assez. » (Bachelard, 1972)

Il faut donc voir entre l'imagination et la raison une distinction plutôt un rapport de suprématie : « Les images ne sont pas les concepts. » (Bachelard, 1996, p. 6). Aux yeux de nombreux scientifiques, la découverte s'appuie sur l'imagination. Le mathématicien Hadamard (1945), dans une enquête auprès des mathématiciens de son époque, a montré que l'imaginaire et l'inconscient jouent un rôle important dans l'invention mathématique. Einstein pensait en images, ses découvertes scientifiques reposaient sur des expériences de pensées très visuelles. Dans une lettre à Hadamard, Einstein se plaignait de la difficulté qu'il avait à traduire en mots sa pensée scientifique qui se présentait à lui sous forme d'images et plus encore d'impulsions musculaires :

Les mots du langage tels qu'ils sont écrits ou parlés ne semblent jouer aucun rôle dans le mécanisme de ma pensée. La pensée intérieure, surtout quand elle est créatrice, use d'autres systèmes de signes qui sont plus simples, moins standardisés que le langage et qui laissent davantage de liberté et de dynamique à la pensée créatrice [...]. Les éléments mentionnés sont, dans mon cas, de nature visuelle et, pour certains de nature musculaire. (Hadamard, 1954)

La philosophie de la science et celle de l'art en général forment un tout chez Bachelard. Qu'il s'agisse de découverte scientifique ou de création artistique, c'est toujours une philosophie de la naissance. En science, Bachelard essaie de saisir une théorie scientifique à l'état naissant, en se mettant à la place de l'esprit du savant, en recherchant ses erreurs, son processus de découverte. De même, en poésie, il tente de considérer le « départ de l'image dans la conscience individuelle » (Bachelard, 1968, p. 10).

A l'habitude de fonder la science sur les concepts et l'art sur les images, Bachelard substitue une théorie de l'activité intellectuelle foisonnante, faite d'imagination et de raison : « La rêverie mathématicienne a écrit des épures. » (Bachelard, 1943).

Dans « La psychanalyse du feu », son premier ouvrage philosophique sur les éléments, Bachelard expose l'opposition et les chevauchements entre la poésie et la

science qui doivent selon lui être distinguées dans le but de se défaire des premiers contacts de l'objet. Dans ce premier ouvrage sur « L'homme pensif », Bachelard recherche ce qui fait frein à la pensée scientifique qui opérerait en tentant de se défaire des traces de l'imaginaire, infrastructure de la pensée, sans jamais y parvenir totalement.

Dans la phénoménologie de Bachelard, le terme image désigne d'abord les archétypes, ces grandes images matricielles qui coïncident très souvent avec la quaternité de la terre, de l'air, de l'eau et du feu. Ce premier type d'images est associé à un autre type, l'image poétique, comme le reconnaît Bachelard lui-même : « [...] nous aurons à faire mention du rapport d'une image poétique nouvelle et d'un archétype dormant au fond de l'inconscient. » (La poétique de l'espace, p. 8) L'image poétique dévoile, dans sa fulgurance, l'archétype où elle prend sa source. Bachelard rejoint Ricoeur (1975) pour qui l'image possède une véritable dimension ontologique : « Dans sa nouveauté, dans son activité, l'image poétique a un être profond, un dynamisme propre. Elle relève d'une ontologie directe. » (La poétique de l'espace, p. 8). Elle a un caractère ontophanique, en ce qu'elle dévoile une modalité cachée de l'être du monde. L'image poétique permet l'irruption de l'image archétypale et provoque ce que Bachelard appelle la rêverie en anima : « La poétique de la rêverie est une poétique de l'anima » (Bachelard, 1968)

Sur l'axe de la rêverie poétique, Bachelard reprend la théorie jungienne de l'anima et de l'animus. Dans la conscience claire et virile du rationaliste, dans la rigueur du travail de l'intelligence scientifique, soudain « l'anima descend et interpelle comme l'ange féminin, comme le médiateur consolant. Ce qui permet au solipsisme du cogito de se relier au monde et à la fraternité des autres. » (Durand, 1964, p. 79)

Ainsi, on peut conclure que chez Bachelard, l'imagination, en tant que fonction symbolique, est la rééquilibration de l'objectivation scientifique par l'anima poétique (Durand, 1964, p. 89).

3 Les deux régimes de l'image

Durand reprend les thèses de Yung et de Bachelard pour construire une anthropologie de l'imaginaire. Il définit l'imaginaire « comme l'incontournable représentation, la faculté de symbolisation d'où toutes les peurs, toutes les espérances et leurs fruits culturels jaillissent continûment depuis les quelque un million et demi d'années qu'homo erectus s'est dressé sur terre. » (Durand, 1994 ; cité par Franzone, 2003).

Cet imaginaire est jalonné de symboles organisés en structures, impulsés par notre désir d'éternité : « L'essence de l'esprit, l'effort de l'être pour dresser une espérance vivante envers et contre le monde objectif de la mort. » (Durand, 1984, p. 499). Il se manifeste comme activité de transformation euphémique du monde.

Dans « Les structures anthropologiques de l'imaginaire », Durand a essayé de montrer comment cet euphémisme se diversifie en antithèse quand il fonctionne au régime diurne, en antiphrase lorsqu'il dépend du régime nocturne de l'image.

Pour Durand, deux attitudes imaginatives sont possibles face à l'angoisse du temps et de la mort. L'imagination propre au régime diurne cherche à inverser les visages du temps par l'attitude héroïque de l'antithèse, par l'opposition radicale : « Le régime diurne de l'image se définit donc d'une façon générale comme le régime de l'antithèse. » (Durand, 1984, p. 68)

De son côté, l'imagination du régime nocturne cherche elle aussi à inverser les visages du temps et de la mort, mais non plus par une opposition stricte. L'imagination du régime nocturne procède par une euphémisation de la mort :

La mort est niée, euphémisée à l'extrême en une vie éternelle, au sein des pulsions et des résignations qui inclinent les images vers la représentation de la mort. Le fait de souhaiter la mort comme un repos, un sommeil, par là même l'euphémise et la détruit. (Durand, 1964, p. 119)

Les deux régimes diurne et nocturne de l'imagination sont donc bien des régimes d'opposition ou d'inversion des visages du temps : « Au régime héroïque de l'antithèse va succéder le régime plénier de l'euphémisme. » (Durand, 1984, p. 220). Cette dialectique globale qui s'instaure entre les deux régimes de l'image rappelle la réversion entre l'anima et l'animus. Si l'anima est le principe féminin de l'inconscient de l'homme, l'animus est le principe masculin de l'inconscient de la femme. Le psychisme humain serait donc divisé en deux séries d'impulsions. L'animus, la partie la plus active, correspond au régime diurne, lorsque le héros se rend vainqueur du monstre. Tandis que l'anima, la partie la plus féminine du psychisme, correspond au régime nocturne des grandes déesses mères.

Ainsi, pour Durand, la fonction d'imagination est avant tout une fonction d'euphémisation. En second lieu, l'imagination symbolique est facteur d'équilibre psychosocial. Freud, dans sa conception de la sublimation avait déjà constaté le rôle de tampon que joue l'imagination entre la pulsion et la répression. Autrement dit, l'imagination selon Freud est le résultat d'un conflit entre les pulsions et leur

refoulement social. Dans la psychanalyse de Jung, grâce à la notion d'archétype, le symbole est bien conçu comme une synthèse équilibrante. Toutefois, chez Freud comme chez Jung, le symbole « n'est jamais envisagé comme moyen thérapeutique direct. » (Durand, 1964, p. 119)

Certains psychiatres et psychologues vont faire jouer à l'image son rôle de facteur d'équilibration mentale, c'est-à-dire psychosociale. Ainsi, pour Durand qui cite les travaux du psychologue Yves Durand, de Robert Desoille, et de Madame Séchéhaye, la santé mentale est toujours une tentative pour rééquilibrer un régime de l'image avec un autre. (L'imagination symbolique, 1964, pp. 119-121). La maladie, comme l'ont mis en évidence Cassirer et Jung, est la perte de la fonction symbolique. Dès lors, on pourrait concevoir que « la pédagogie délibérément axée sur la dynamique des symboles devienne une véritable « sociatrie », dosant avec précision, pour une société donnée, les collections et structures d'images qu'elle exige pour son dynamisme évolutif. » (Durand, 1964, p. 123). C'est pourquoi Gaston Bachelard accompagne souvent ses analyses de recommandations pragmatiques destinées à mieux maîtriser le dynamisme des images pour mieux vivre et atteindre une sorte de sagesse et un accomplissement plénier de l'être : « La psychologie de l'imaginaire devient alors inséparable d'une ontologie et même d'une métaphysique, qui ont comme fin un art de vivre. » (Wunenburger, 2012, p. 15).

Equilibre vital (euphémisation de la mort), psychique, sociologique, telles sont les fonctions de l'imaginaire dans l'esprit de G. Durand.

4 L'école : le lieu des exercices alternés d'animus et d'anima

De cet enseignement de Bachelard et Durand, nous retiendrons que l'école, à tous ses degrés, doit être le lieu des exercices alternés d'animus et d'anima pour parvenir à cet équilibre psychosocial, réaliser l'unité créatrice du psychisme humain et connaître « la bonne conscience du travail alterné des images et des concepts, deux bonnes consciences qui seraient celle du jour et celle qui accepte le côté nocturne de l'âme... la bonne conscience de [ma] double nature enfin reconnue. » (Bachelard, 1968, p. 62). D'ailleurs, Wunenburger, dans le sillage de Bachelard et de Durand, parle d'une « humanité bifrons » pour rappeler la nature double de l'être profond de l'homme selon deux modalités : « celle d'un rapport volontariste, viril au monde, qui nourrit son animus, et celle d'un rapport intimiste, fusionnel, en un mot féminin, voire maternel, qui le dote d'une anima. » (Wunenburger, 1998 : 59, cité par Araujo, s. d.)

Avec Bachelard, la formation de l'esprit scientifique s'accomplit toujours à travers une confrontation ; elle résulte d'une lutte d'anima et d'animus. Celle du psychisme imaginant est indissociable d'une pratique du Musée imaginaire qu'il faut ouvrir et donner à méditer à l'enseignant lui-même chargé d'y introduire, faire participer et croître le psychisme imaginant de l'enfant.

Avec Durand, on peut définir ainsi « Le Musée imaginaire » :

Un recensement total des thèmes, des icônes et des images, en un musée imaginaire généralisé à toutes les manifestations culturelles...Derrière le « Musée imaginaire » au sens strict, celui des icônes et des statues, il faut faire appel, il faut généraliser un plus vaste musée qui est celui des poèmes. (Durand, 1964, p. 124)

Au centre du « Musée imaginaire », le mythe. Durand le définit comme : « Un système dynamique de symboles, d'archétypes et de schèmes, système dynamique qui, sous l'impulsion d'un schème, tend à se composer en récit. ». (Durand, 1984, p. 64)

Il ne s'agit pas d'un récit archaïque et périmé. Mircea Eliade disait : « On est en train de comprendre aujourd'hui [...] que le symbole, le mythe et l'imaginaire appartiennent à la substance de la vie spirituelle, qu'on peut les camoufler, les mutiler, les dégrader, mais qu'on ne les extirpera jamais. » (Eliade, 1979, p. 12, cité par Morin, 1986, p. 174). Avec M. Eliade, et la plupart des anthropologues contemporains, le mythe est considéré comme « un récit exemplaire » c'est-à-dire qui intègre les éléments fondateurs tels que « divinités, attributs numineux, archétypes ». (Durand, 1984, p. 83)

Les plus grands mythes ne parlent pas seulement de la cosmogénèse, et pas seulement du passage de la nature à la culture, mais aussi de « tout ce qui concerne l'identité, le passé, le futur, le possible, l'impossible, et de tout ce qui suscite l'interrogation, la curiosité, le besoin, l'aspiration. » (Morin, 1986, p. 159). Le mythe est un récit qui relie chaque homme ou groupe humain à des archétypes. Gilbert Durand rappelle que l'immense mérite de Jung c'est : « d'avoir raccordé synchroniquement l'apparition des archétypes ou du moins des « grandes images » aux mythèmes réellement universalisables de toutes les grandes mythologies. » (Durand, 1996, p. 81)

Les thèmes mythiques sont universels et nous sommes sensibles à des thèmes lointains dans l'espace et le temps. Les paléontologues avaient été frappés par « l'identité des vestiges culturels recouvrant des aires gigantesques, de l'Afrique à

l'Amérique en passant par l'Europe et l'Asie... des mêmes thèmes, les mêmes structures, les mêmes recettes se répercutent d'un bout à l'autre de la planète humaine et de l'histoire.». (Science de l'homme et tradition, 1996, p. 81)

Du cinéma aux bandes dessinées et aux romans se renouvellent les images et les catégories mythiques qui ne cessent de peupler la conscience humaine. G.Durand remarque combien « l'irrépressible soif d'images et de rêves » est véhiculée aussi par « la presse, les feuilletons illustrés et le cinéma ». (Durand, 1984, p. 498)

Ouvrir l'école sur la vie pourrait bien vouloir dire aussi ouvrir les portes du Musée imaginaire, c'est-à-dire le répertoire des symboles, tant iconographiques ou rituels que mythologiques ou poétiques. (Durand, 1964, p. 124). Une éducation de l'imaginaire est une éducation qui veut entraîner l'enfant, tout au long de sa scolarité, de la maternelle à l'université, à l'exploration et à la méditation d'icônes, de mythes, de légendes, de contes et de poèmes. Elle veut convier l'enfance à se rapprocher de l'« homo-symbolicus, l'homme des analogies et des correspondances, le sujet des homologies microcosme-macrocosme, le lieu du sensible au sens et de l'homme à l'univers... » (Duborgel, 1983, p. 234). A travers, par exemple, les mythes et les symboles de la lune, l'enfant saisit :

La mystérieuse solidarité entre temporalité, naissance, mort et résurrection, sexualité, fertilité, pluie, végétation et ainsi de suite. Le monde n'est plus une masse opaque d'objets arbitrairement jetés ensemble, mais un cosmos vivant, articulé et significatif. En dernière analyse, le Monde se révèle en tant que langage. Il parle à l'homme par son propre mode d'être, par ses structures et ses rythme (Eliade, 1963, p. 174)

Mis en « sympathie » (Eliade, 1963) et relié avec lui-même par la conscience mythique, l'univers est le lieu de correspondances et d'analogies. Au centre de ces correspondances et analogies, un microcosme: l'être humain, inséré dans le cosmos. La solidarité entre la réalité humaine et l'ordre des choses se trouve à l'origine de la correspondance entre le microcosme et le macrocosme qui, sous une forme ou une autre, est fréquemment réaffirmée dans l'histoire de la pensée humaine. L'hermétisme, l'astronomie, l'alchimie se fondent en grande partie sur cette correspondance analogique entre l'homme et l'univers.

L'astrologie est « la scrupuleuse systématisation de cette philosophie de la sympathie du macrocosme et du microcosme, de cette philosophie des signatures... » (Durand, 1996, p. 34). Jusqu'au 16^e siècle, Foucault remarque une

prépondérance de la ressemblance dans la vie occidentale. Il met en exergue quatre figures de cette ressemblance: la « convenientia », « l'aemulatio », « l'analogie » et « le jeu des sympathies ». Ces quatre éléments de ressemblance, qui polarisent l'épistémologie du 16^e siècle, ne font qu'exprimer des rapports que l'on pourrait ne pas voir s'ils n'étaient pas signifiés. Par conséquent, il n'y a pas de ressemblance sans signature. Dieu a mis à notre portée des signes naturels qu'il s'agit de déchiffrer. C'est ainsi que la noix soigne les maux de têtes par son analogie avec la forme du cerveau. (Foucault, 1966, chapitre 2, pp. 21-28)

Michel Foucault a bien montré aussi que pour la pensée traditionnelle, le langage « est à mi-chemin entre les figures visibles de la nature et les convenances des discours ésotériques. » (Les mots et les choses. p. 50), c'est à dire il est mêlé aux signes naturels, il est déposé dans ce monde en tant que représentant de ces signes. L'identité du langage indique l'identité des choses. Et comme l'a vu Morin, l'analogie anthropo-cosmique s'est systématisé en vision du monde, dans les civilisations historiques, selon deux modalités: « La première est l'astrologie... La seconde modalité est philosophique: c'est la conception d'une correspondance analogique entre le microcosme (l'homme-société) et le macro-cosmos » (1986, p. 161)

De cette analogie anthropo-socio-cosmique, il résulte que le cosmos est « humanisé » et réciproquement l'homme est « cosmifié ». Le cosmos possède des caractères « anthropomorphes » et l'homme dispose des caractères « cosmomorphes ». Rien de cosmique n'est étranger à l'homme *symbolicus* : c'est un « anthropocosmos ». (Durand, 1996). Ainsi « dans les mythologies anciennes ou des mythologies contemporaines d'autres civilisations, les rochers, montagnes, fleuves sont biomorphes ou anthropomorphes, et l'univers peuplé d'esprit, génies, dieux... Réciproquement, l'être humain peut se sentir de même nature que les plantes et animaux... » (Morin, 1986, p. 160)

Pour cette pensée symbolique et mythologique, l'espace ne pourrait être un objet neutre offert à un sujet de pensée géométrique. A un espace « pensé », l'homme *symbolicus* substitue un espace « vécu ». (Bachelard, 1957)

On peut donc accepter que cette forme de pensée non rationnelle participe aussi à la connaissance humaine, interagissant avec la forme rationnelle. Composante rationnelle et composante « imaginaire » de la pensée ont été bien analysées par Morin. Il parle de la double pensée, *mythos* et *logos*, tout en précisant qu'il s'agit aussi de deux modalités de l'action. Les deux formes de pensée complémentaires ont été disjointes radicalement en occident après Newton, mais elles continuent à être entrelacées dans la vie quotidienne de l'homme :

L'entre deux de l'école : le rationnel et l'imaginaire

C'est le problème clé de la relation que nous trouvons, dans toutes les civilisations archaïques, entre deux modalités de connaissance et d'action, l'une symbolique-mythologique-magique, l'autre empirique-technique-rationnel... Les deux modes coexistent, s'entraident, sont en constantes interactions,...L'essor des grandes civilisations historiques, commencé il y a dix millénaires, a fait évoluer les deux pensées, ainsi que leur dialectique;...C'est seulement après Newton que s'achève, en Occident, la disjonction radicale entre l'une et l'autre... Enfin, en nos vies quotidiennes coexistent, se succèdent, se mêlent croyances, superstitions, rationalités, technicités, magies, et nos objets les plus techniques (auto, avion) sont eux-mêmes imbibés de mythologies. (Morin, 1986, pp. 153-154)

Les deux formes de pensée ne sont pas étrangères l'une à l'autre, elles constituent *une unidualité*. (Morin, 1986, p. 159)

Si l'on considère que la pensée symbolique-mythologique désigne une manière humaine d'être et de connaître, alors il nous faut nous instruire pédagogiquement auprès des œuvres de l'homo-symbolicus. Animation du monde, représentation entre laçante des objets et du sujet, anthropomorphisme, de tout cela les productions enfantines donnent des signes dont on peut penser qu'ils sont indices d'une disponibilité de l'enfance à l'homo-symbolicus :

L'expérience plastique de l'enfant, en tant qu'elle anime et humanise, à divers degrés, ses objets, décrit une démarche artistique générale...Progressivement les traces, explicites puis implicites, d'animisme et d'humanisation, se font rares ou disparaissent, l'espace à tendance anthropomorphe passe à l'âge de la raison [...] L'expérience à peine commencée et ouverte sur les fonctionnement premiers de l'imagination symbolique - d'élaboration d'un langage essentiel nouant et mettant en correspondances le monde naturel et le monde humain s'atténue peu à peu. (Duborgel, 1983, p. 171)

Dans le dessin de l'enfant, l'imagination est prépondérante et la nature n'est pour l'écolier qu'occasion d'exercer cette imagination. L'espace est saisi par l'imagination, il n'est pas livré à « la mesure et à la réflexion du géomètre. Il est vécu. » (Bachelard, 1957, p. 27). Cependant, la participation de l'enfant à cette démarche artistique, à peine amorcée, semble, plutôt se développer, s'atténuer. Comment pourrait-elle être développée alors que « toute la pédagogie de la civilisation occidentale s'évertue à couper le monde et l'homme, à séparer...le "je

pense” des choses pensées. Ce dualisme est la grande structure “schizomophe” de l’intelligence occidentale... » (Durand, 1996, pp. 31-32)

L’enfance est disposée à cette manière d’être et de connaître de l’homo’symbolicus. Held (1977) formule que : « Le temps et l’espace mythiques sont naturels chez l’enfant. » (p. 41). Le conte correspondrait à un langage particulièrement ajusté à la psychologie de l’enfant. Animisme, syncrétisme, mentalité magique, autant de caractéristiques communes à la représentation enfantine et au langage merveilleux des contes; solidarité qui fonderait la participation immédiate et naturelle de l’enfant au conte. Celui-ci contribue à la formation du jugement et du jugement moral. Les premiers contes entendus font naître dans l’esprit de l’enfant la perception des sentiments qui habitent l’homme et régissent ses actes: justice, générosité, amour, droiture, courage, etc., ou leurs contraires. Ce sont les contes encore qui lui apportent les premiers matériaux nécessaires à l’élaboration d’une pensée, d’un jugement, d’une logique. Le conte contribue également au développement relationnel, affectif, sexuel et moral de l’enfant. La liste serait longue des auteurs, pédagogues, psychologues, psychanalystes, qui ont aperçu la fonction psycho-affective du conte.

Mais c’est bien Bettelheim (1999) qui a exploré ce type de fonction :

En utilisant sans le savoir le modèle psychanalytique de la personnalité humaine, ils (les contes) adressent des messages importants à l’esprit conscient, préconscient et inconscient... Ces histoires qui abordent des problèmes humains universels, et en particulier ceux des enfants, s’adressent à leur moi en herbe et favorisent son développement... (p. 17).

Dans les contes, il ne s’agit pas d’une réalité, mais d’une irréalité dans laquelle s’exprime une vérité. Le conte offre à l’imagination de l’enfant des mises en scène de ses propres états, complexes, problèmes.

Le conte, par-delà ses indications psycho-morales, parle aussi de la dramatique générale des hommes, spirituelle ou métaphysique. Ou encore, le retour insistant de thèmes semblables, dans les différentes versions historiques d’un même conte, ou d’un conte à l’autre, incite à reconnaître dans le symbolisme les problèmes qui sont les plus importants de l’humanité: le rapport de sujétion, le rapport entre l’homme et la nature, la relation entre l’homme et la femme, la solidarité entre les hommes, etc.

Les songes des hommes, consignés dans les contes, les légendes et les mythes sont « choses profondes, compliqués et fragiles. Il ne s'agit pas de les dompter, régler et récupérer, mais de les connaître et de les aimer comme partenaires du dialogue de l'homme avec lui-même. » (Duborgel, 1983, p. 56). C'est à l'éducateur de tâcher d'introduire l'enfant à cette pratique du conte et cette culture des songes.

C'est en liaison étroite avec la pratique, la méditation et l'exploration systématique du Musée imaginaire que l'enfance est appelée à devenir sujet de représentation symbolique. L'école doit alors : « refondre et amplifier aux dimensions d'un micro- musée les collections d'objets de récits, d'images à partir desquelles, jour après jour, il lui revient de nourrir et de former le psychisme imaginant ». (Duborgel, 1983 p. 241)

Mettre à la disposition de l'enfant, à toutes les phases de sa scolarité, de larges échantillons du Musée imaginaire sous toutes ses formes, « faire de la mythologie (cette grande absente du monde scolaire) le cœur d'un tel Musée, voilà déjà une tâche fondamentale, concrète et première pour une pédagogie de l'imaginaire.». (Duborgel, 1983 p. 242). L'homo symbolicus tend la main à l'enfance et l'enfant est disposé à entrer dans cette relation, il revient à l'enseignant d'assurer et de développer, entre l'homo symbolicus et l'enfant cette liaison vitale.

En ce sens, nous endossons le point de vue de Zakhartchouk (1999), selon lequel l'enseignant est un *porteur culturel* :

Il s'agit là d'un vieux mot qui correspond, dès le Moyen Âge, à celui qui fait franchir un obstacle, et en particulier un fleuve. Personnage de conte ou de mythologie, il embarque le voyageur vers des rives inconnues...C'est probablement à un voyage que nous devons inviter les enfants à participer...à un voyage qui peut transformer celui qui accepte l'offre du guide, si toutefois il ne se contente pas d'un rôle passif, s'il est convié, même à prendre la rame. (Zakhartchouk, 1999, p. 19)

Si l'enseignant aide les enfants à effectuer ce voyage, il devient donc ce *porteur* vers une culture. Sa tâche consistera à intégrer la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement en exploitant des référents culturels signifiants, puisés dans des sociétés d'hier et d'aujourd'hui, d'ici ou d'ailleurs. Ces référents culturels, il les trouve dans les contes, les légendes, les mythes, les objets culturels, les œuvres d'art, dans toutes les œuvres de l'humanité qui constituent le réservoir inépuisable du symbolique.

L'enseignant comme *porteur culturel* est une métaphore qui suggère l'idée selon laquelle l'éducation, avant d'être préparation à la vie sociale et professionnelle, est d'abord transformation de l'autre par et avec la culture.

Le patrimoine symbolique permet à l'enfant d'entrer dans la culture, et ce précocement. Winnicott a analysé à quelle expérience psychologique renvoie le rapport à la culture. Tout enfant vit une tension entre sa réalité intérieure et la réalité extérieure ; cette tension peut être soulagée par « l'existence d'une aire intermédiaire », aire qui se situe entre l'intériorité et le réel, « espace transitionnel » ; là s'inscrit l'objet culturel comme objet transitionnel (Winnicott, 1975, p. 24).

La culture aide l'enfant à la construction du sujet en l'inscrivant dans des réseaux symboliques. Une des fonctions de l'école est d'accompagner l'enfant pour qu'il s'approprie les biens et les pratiques culturelles. Vigotsky pose comme étant à l'origine du développement des fonctions cognitives « supérieures » chez l'enfant, l'appropriation d'expériences sociales et culturelles préexistantes.

Cette appropriation passe par la recherche d'une manière de lire, d'écrire et de vivre le langage de l'imaginaire de telle sorte que l'imagination s'enrichisse des ressources de la culture, dans la perspective d'un primat de l'activité créatrice du sujet imaginant. Par la rêverie et par la poésie, comme par l'imagination mythique, le monde et l'homme se réconcilient, entrent en correspondance, se parlent : « Le rêveur parle au monde, et voici que le monde lui parle. » (Bachelard, 1968)

5 Conclusion : pour un nouvel esprit pédagogique

C'est donc par la conjonction du discours de la rationalité et du langage symbolique que l'enfant retrouve le lieu de son unité. Tel est l'objectif d'un Nouvel Esprit Pédagogique (expression empruntée à Duborgel) qui vise le développement de cette « âme tigrée », de ces « pluriels de psyché » (Durand, Paris, Denoel, 1980), de cette unité polyphonique de l'être humain où seraient rééquilibrés le sujet imaginant, l'être physique et la raison :

Il nous apparaît donc qu'une pédagogie de l'imagination s'impose à côté de la culture physique et celle du raisonnement. A son insu notre civilisation a abusé d'un régime exclusif de l'imaginaire, et l'évolution de l'espèce dans le sens de l'équilibre biologique semble bien dicter à notre culture une conversion sous peine de déclin et d'abâtardissement. Romantisme et surréalisme ont distillé dans l'ombre le remède à l'exclusivité psychotique du Régime diurne. (Durand, 1984, p. 497)

Dans ce passage de la section finale des Structures anthropologiques de l'imaginaire, Durand revendique de façon explicite le rôle de « la pédagogie de l'imagination ». Il s'agit d'un passage fondamental qui explique le rôle d'une telle pédagogie, un passage qui s'inscrit dans « une conversion » de la culture comme compensation nocturne pour l'exclusivité du régime diurne de l'imaginaire. Il s'agit d'un appel résolu, considéré comme salvateur pour l'humanité qui s'éloigne de sa nature plus intime. Car à quoi sert de former un être vigoureux dans son corps et puissant par l'intellect si l'on oublie sa source originale d'être ?

Il est important de rappeler encore un autre passage fondamental dans lequel Durand détaille le rôle de « la pédagogie de l'imagination », soulignant le « devoir le plus impérieux » qui consiste à « travailler à une pédagogie de la paresse, du défoulement et des loisirs ». (Durand, 1984, p. 498)

Trop d'hommes, soutient Durand dans ce passage, « se voient usurper leur imprescriptible droit au luxe nocturne de la fantaisie.» (p. 498). Il existe une « irrépressible soif d'images et de rêves » que la pédagogie de l'imagination doit satisfaire de quelque manière que ce soit. Et Durand nous explique comment : il faut réhabiliter l'étude de la rhétorique, arracher les études littéraires et artistiques à « la monomanie historisante et archéologique » pour lui restituer son rôle « d'hormone et de support de l'espérance humaine », enseigner l'archétypologie, relancer la subjectivité, l'expression et la communication des âmes. (1984, p. 498)

Il s'agit ici d'une chose à laquelle Duborgel fera écho, dans sa tentative délibérée d'assumer un tel rôle dans le domaine éducatif, quand il écrira à propos de « la pédagogie de l'imaginaire » qu'elle devra prendre à sa charge l'éducation de l'*homo-symbolicus*.

Ceci dit, on comprend maintenant que la question de l'éducation de l'imagination a un enjeu de première importance, elle est au cœur même du système éducatif. Wunenburger, dans un livre d'hommage à O. Reboul, a écrit un texte majeur dans la philosophie de l'éducation portant un nom très suggestif, *La Bildung ou l'imagination dans l'éducation*, où il pose la question suivante :

Beaucoup de théories éducatives ont négligé, sous-estimé, voire condamné, la force et la fonction imaginative en l'enfant, ne faisant porter le processus de formation que sur les deux pôles du sujet que sont les sens et l'intellect : les images se trouvent alors, soit mises sous étroite surveillance, séquestrées, parce que suspectées de perturber le développement adaptatif du sujet, soit laissées en liberté non surveillée [...]. Or l'éducation plénière ne consiste pas à dépasser

cette alternative, à reconnaître l'instance imaginative, à lui affecter des rôles, à prévoir pour elle une pédagogie appropriée, afin qu'elle puisse assurer une fonction médiane et médiatrice entre les sens et l'intellect ? (Wunenburger, 1993, p. 59, cité par Araujo, n. d.)

L'éveil de l'imagination, son développement et sa maîtrise, dès l'enfance, semblent donc devoir être pris au sérieux et s'imposer comme fins de toute éducation complète. C'est pourquoi il est urgent de relancer le débat au sein de l'école marocaine sur la contribution d'une approche intégrée de l'imagination et de l'imaginaire dans la formation polyphonique de l'enfant marocain.

Cette problématique de l'imagination nous invite aussi à déceler, dans le système scolaire marocain, quels rapports entretiennent les champs et les activités de la pensée rationnelle avec les champs de l'imaginaire et les activités du sujet imaginant ; elle nous incite également à examiner quelle valeur est affectée respectivement, dans la gestion scolaire du sujet-apprenant, à l'être imaginant et au sujet de conceptualisation.

6 Références bibliographiques

- Araujo, A. F. (s. d.). De l'éducation ou de la métamorphose de l'âme : Sous l'influence de Jean-Jacques Wunenburger. Repéré à <http://phantasma.lett.ubbcluj.ro/?p=4000>
- Bachelard, G (1948). *La terre et les rêveries du repos* (12 édition, 1982). Paris : Librairie José Corti. Edition numérique réalisée et mise en ligne en 2016 par Daniel Boulognon Site web : <http://classiques.uqac.ca>
- Bachelard, G. (1946). *La Terre et les Rêveries du repos*. Paris : José Corti.
- Bachelard, G. (1943). *L'air et les songes, essai sur l'imagination du mouvement* Paris : Librairie José Corti. Edition numérique réalisée et mise en ligne en 2013 par Daniel Boulognon : <http://classiques.uqac.ca/>.
- Bachelard, G. (1938). *La psychanalyse du feu*. Paris : Gallimard.
- Bachelard, G. (1972). *Le Matérialisme rationnel* (3^{ème} édition). Paris : PUF. Edition numérique réalisée et mise en ligne en 2012 par Jean-Marie Tremblay. Site web pédagogique : <http://www.uqac.ca/jmt-sociologue/>
- Bachelard, G. (1961). *La poétique de l'espace* (3^{ème} édition). Paris. PUF. Edition numérique réalisée et mise en ligne en 2012 par Daniel Boulognon Site web <http://classiques.uqac.ca>.
- Bachelard, G. (1968). *La poétique de la rêverie* (4^{ème} édition). Paris : PUF. Edition numérique réalisée et mise en ligne en 2014 par Daniel Boulognon. Site web : <http://classiques.uqac.ca/>

- Bettelheim B. (1999). *Psychanalyse des contes de fées* (T. Carlier, trad.). Paris : Pocket.
- Duborgel, B. (1983). *Imaginaire et pédagogie*. Paris : Le sourire qui mord.
- Durand, G. (1984). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris : Dunod.
- Durand, G. (1994). *L'imaginaire, sciences et philosophie de l'image*. Paris : Hartier.
- Durand, G. (1996). *Science de l'homme et tradition*. Paris : Albin Michel.
- Durand, G. (1964). *L'imagination symbolique*. Paris : PUF.
- Eliade, M. (1963). *Aspects du mythe*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard.
- Franzone, M. (2003). L'imaginaire, une approche de la pensée de G. Durand. *Esprit critique*, 05(03). Récupéré du : www.espritcritique.fr
- Hadamard, J. (1959). *Essai sur la psychologie de l'invention dans le domaine mathématique*. Paris : librairie scientifique Albert Blanchard.
- Held, J. (1977). *L'imaginaire au pouvoir : les enfants et la littérature fantastique*. Paris : Les Editions ouvrières.
- Mandelbrojt, J. (2012). Le dialogue de l'imagination et de la raison, dans la création-découverte artistique et scientifique. *Alliage*, 70, 119-132.
- Morin, E. (1986). *La méthode3*. Paris : Seuil.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeux et réalité*. Paris : Gallimard.
- Wunenburger, J. J. (1998). L'utopie pédagogique de Gaston Bachelard, in Alberto Filipe Araújo & J. Magalhães (éds). *História, Educação e Utopia* (pp. 53-60) Braga : IEP/CEEP/UM.
- Wunenburger, J. J. (2012). Gaston Bachelard : poétique des images. Dans Q. Molinier. *La pensée de Gaston Bachelard*. Récupéré du <http://www.implicationsphilosophiques.org/wordpress/wpcontent/uploads/2012/07/Bachelard.pdf>.
- Wunenburger, J.J. (1993). La Bildung ou l'imagination dans l'éducation. Dans R. Bouveresse (éd.) *Ecrits en l'honneur de'Olivier Reboul* (pp. 59-69). Paris : PUF.
- Zakhartchouk, J. M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.